



## Kolaylaştırıcı Okul Yapısıyla Örgütsel Bağlılığa Yönelik Öğretmen Görüşleri<sup>1</sup>

Şenay Sezgin Nartgün<sup>2</sup>, Işıl Tabak<sup>3</sup>

### Makalenin Türü: Araştırma Makalesi

#### Özet

Öğretmenlerin kolaylaştırıcı okul yapısıyla örgütsel bağlılığa yönelik görüşlerini tespit etmek ve görüşler arasında ilişki olup olmadığını belirlemek amacı taşıyan araştırmada açımlyıcı sıralı karma yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma ve örneklem grubunu 2021-2022 eğitim öğretim yılında Bolu ili merkez ilçede bulunan ortaokullarda görev yapan nicel bölümde 277, nitel bölümde 57 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın nicel bölümünde demografik bilgilerle birlikte Penley ve Gould (1988) tarafından geliştirilen, Ergün ve Çelik (2019) tarafından Türkçeye uyarlanan Örgütsel bağlılık ölçeği ile Özer ve Dönmez (2013) tarafından geliştirilen Kolaylaştırıcı okul yapısı ölçeği; nitel bölümünde ise demografik bilgilerle birlikte 4 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmada şu sonuçlara ulaşılmıştır: Öğretmenlerin örgütsel bağlılığa ilişkin görüşleri alt boyutlarında sırayla; zoraki bağlılık hiç katılmıyorum, çıkarıcı bağlılık büyük oranda katılıyorum ahlaki bağlılık tamamen katılıyorum orta düzeyde katılıyorum düzeyinde; kolaylaştırıcı okul yapısına ilişkin görüşleri toplamda ve engelleyici bürokrasi alt boyutunda nadiren, kolaylaştırıcı bürokrasi alt boyutunda ise çoğunlukla şeklindedir. Öğretmenlerin örgütsel bağlılığa yönelik görüşleri cinsiyet değişkenine göre yalnızca çıkarıcı bağlılık alt boyutunda kadınlar lehine anlamlı fark çıkmışken; kolaylaştırıcı okul yapısına göre görüşleri cinsiyet açısından anlamlı fark oluşturmamaktadır. Öğretmenlerin hem örgütsel bağlılığı hem de kolaylaştırıcı okul yapısına yönelik görüşleri eğitim durumu, mesleki kıdem, branş, şimdiki okulda çalışma süresi değişkenlerine göre anlamlı fark oluşturmamaktadır. Öğretmenlerin örgütsel bağlılığa ve kolaylaştırıcı okul yapısına yönelik görüşleri okul türüne göre farklılık oluşturmaktadır. Öğretmenlerin örgütsel bağlılığa yönelik görüşleri zoraki ve ahlaki bağlılık alt boyutlarında okul türü değişkenine göre zoraki bağlılıkta ortaokul lehine, ahlaki bağlılıkta ise imam hatip ortaokulu lehine anlamlı fark oluşturmuştur. Öğretmenlerin okul türü değişkenine göre kolaylaştırıcı okul yapısı ölçeği ve alt boyutlarına dair görüşleri ölçek geneli ve alt boyutlarında engelleyici bürokrasi alt boyutu ve ölçek genelinde ortaokul, kolaylaştırıcı bürokrasi alt boyutunda ise imam hatip ortaokulu lehine okul türü değişkenine göre anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Okul türü değişkenine göre öğretmenler okuldaki bürokratik formalitenin işleyiş etkisini yoğun, okulda formalitelerin en çok resmi evrak ve istatistikler olduğunu, çalıştıkları okulda yönetsel hiyerarşinin okullarına olumlu katkı sağladığını; çalıştıkları okul türünün okula bağlılıklarına olumlu yönde etkilediğini ifade etmişlerdir. Ayrıca örgütsel bağlılık ölçeğinin alt boyutlarında kolaylaştırıcı okul yapısı ölçeği ve alt boyutlarında pozitif yönlü ve orta düzeyde, negatif yönlü zayıf; pozitif yönlü ve çok zayıf düzeyde anlamlı bir ilişki tespit edilirken örgütsel bağlılık ölçeği ile kolaylaştırıcı okul yapısı ölçeği arasında anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Örgütsel bağlanma, kolaylaştırıcı okul yapısı, öğretmen

<sup>1</sup> Bu çalışma Uluslararası Eğitim Yönetimi Forumu (EYFOR-14)'nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

<sup>2</sup> Prof. Dr., Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu, szbn@yahoo.com, ORCID: 0000-0002-5404-1655

<sup>3</sup> Öğretmen, MEB, Bolu, tabakisil@gmail.com, ORCID: 0000-0002-7368-0778, (Sorumlu Yazar/Corresponding Author)

## Teacher Opinions On Organizational Commitment and Enabling School Structure

### Abstract

The research aims to determine teachers' perceptions regarding the facilitative school structure and organizational commitment and to examine whether there is a relationship between these perceptions, using an explanatory sequential mixed-method approach. The study and sample group consisted of 277 teachers in the quantitative section and 57 teachers in the qualitative section, all teaching in middle schools in the central district of Bolu province during the 2021-2022 academic year. In the quantitative section, alongside demographic information, the Organizational Commitment Scale developed by Penley and Gould (1988), adapted into Turkish by Ergün and Çelik (2019), and the Facilitating School Structure Scale developed by Özer and Dönmez (2013) were used. In the qualitative section, a semi-structured interview form consisting of 4 questions, along with demographic information, was employed. The results obtained from the study are as follows: Teachers' perceptions of organizational commitment in sub-dimensions were as follows: for normative commitment, responses ranged from "strongly disagree" to "strongly agree," while perceptions of the facilitating school structure were generally "rarely" in terms of overall perception and obstructive bureaucracy sub-dimension, and mostly prevalent in terms of facilitating bureaucracy sub-dimension. Significant differences were found in teachers' perceptions of organizational commitment based on gender only in the normative commitment sub-dimension, favoring women, whereas perceptions of the facilitating school structure did not differ significantly based on gender. Teachers' perceptions of both organizational commitment and the facilitating school structure did not significantly differ based on variables such as educational background, professional seniority, subject area, or current length of employment at the school. However, perceptions of organizational commitment and the facilitating school structure varied depending on the type of school. Teachers' perceptions of organizational commitment varied by type of school, with normative and normative commitment sub-dimensions favoring middle schools for normative commitment and Imam Hatip middle schools for normative commitment. Significant differences were also observed in teachers' perceptions of the facilitating school structure and its sub-dimensions by school type, with obstructive bureaucracy sub-dimension and overall scale favoring middle schools and facilitating bureaucracy sub-dimension favoring Imam Hatip middle schools. Teachers reported experiencing a significant impact of bureaucratic formalities on school functioning, with formalities primarily revolving around official documents and statistics, and perceived administrative hierarchy as positively contributing to their schools, ultimately enhancing their commitment to the school. Additionally, while a significant positive correlation was found between the facilitating school structure scale and its sub-dimensions with organizational commitment scale sub-dimensions, no significant relationship was found between the organizational commitment scale and the facilitating school structure scale.

**Keywords:** Organizational commitment, facilitating school structure, teacher

### GİRİŞ

Örgütler zorlu rekabet koşullarına ayak uydurabilmek için etkili ve verimli çalışmayı önemsemektedirler. Çünkü örgütlerin varlıklarını sürdürebilmeleri amaçlarını gerçekleştirmede ne kadar "etkili" ve "yeterli" olduklarına bağlıdır. Örgütte etkililik, ortak amacın gerçekleştirilmesi yeterlik ise bireysel gereksinimlerin karşılanması olarak değerlendirilmektedir (Kurşunoğlu, Bakay ve Tanrıoğren, 2010). Örgütte verimli ve etkili

çalışmalar yürütülebilmesi örgüt çalışanlarının olumlu tutum ve davranışları ile mümkündür. Örgüt çalışanlarının örgüte bağlılığı da bu tutum ve davranışlardan biridir (Taşkın ve Dilek, 2010). Çalışanların örgütlerine bağlı olmaları işlerini yapma isteğini artırırken örgütün amaç ve hedeflerine ulaşmasına katkı sağlamaktadır (Nacar ve Demirtaş, 2017). Duygusal olarak harekete geçme veya bir şeyleri yapmaya mecbur kalma gibi anlamlara da gelen bağlılık terimi (Koyuncu, 2019) “örgütsel bağlılık” kavramı olarak çoğunlukla sanayi, davranış ve psikoloji alanlarında kullanılmıştır (Doğan, 2013). Örgütlerin gerçek başarıyı elde edebilmesinde çalışanların örgütsel bağlılığının etkili olduğunun düşünülmesi (Karataş ve Güleş, 2010) bağlılık kavramı endüstriyel psikoloji, endüstriyel sosyoloji, iş yönetimi ve kamu yönetimi gibi alanlarda çalışılan bir konu olmuştur. Bağlılığın birçok biçimi olmasına rağmen en çok ilgi çeken örgütsel bağlılık olup yapılan araştırmaların temelini oluşturmuştur. Son yıllarda mesleki bağlılık, iş bağlılığı ve çalışma arkadaşlarına bağlılık kavramları da önem kazanmıştır (Uştu ve Tümkaya, 2017). Çalışanın örgüt ile uyumun göstergesi olan örgütsel bağlılık yönetici ve araştırmacıları çalışanların örgüte nasıl bağlanabileceğine yönelik yöntemler geliştirmeye yönelmektedir. Örgütsel bağlılık, çalışanların örgütte kalma ya da örgütten ayrılma durumlarını etkileyen bir unsur (Meyer ve Allen, 1991, aktaran Taşkın ve Dilek, 2010) olduğundan örgüte bağlılığı yüksek olan çalışanların iş performansı ve örgütte kalma davranışları artacak işten ayrılma düşünceleri azalacaktır (Yıldız, 2013). Bu durumda örgüt, amacına ulaşmak için çalışanlarından yüksek verim elde edecektir. Çünkü işinden memnun olan ve işten ayrılmayı düşünmeyen bir çalışan, çalıştığı örgütte en üst performansını sergileyip örgütü amaçlarına ulaştırmada daha aktif rol üstlenecektir.

Alanyazında örgütsel bağlılık pek çok şekilde tanımlanmıştır. Kılınç (2013) çalışanın iş yerine güçlü duygu hissetmesi ve daha özverili çalışması olarak tanımlamıştır. Örgütsel bağlılık çalışanların örgütle olan bağının kuvveti olarak da tanımlanmaktadır. Bu çalışanın çalıştığı kurumun amaçlarını benimseyerek hedeflerini gerçekleştirmede istekli olması ve örgütte kalmaya devam etmesi olarak değerlendirilebilir (Kahveci, Bahadır ve Karagül, Kandemir, 2019). Örgütsel bağlılık kişiden kişiye değişen ve belirli bir hedef için içten ya da zorunlu bir şekilde yakınlık gösterme duygusu (Gedik ve Üstüner, 2017), bireyin örgüte karşı geliştirdiği ve işe katılma ve sadakat, örgüt değerlerine inanç gibi unsurlardan oluşan psikolojik bağlılık olarak da tanımlanmaktadır (Okur Özdemir ve Arık, 2018). Örgütsel bağlılık tanımlarında çalışanların

örgütlerinde kalarak örgütün amaç ve hedeflerini gerçekleştirmek için istekli olmaları üzerinde durulmaktadır (Aliustaoğlu, 2019).

Örgütsel bağlılık içsel motivasyona dayanan çalışanların gönüllüğünü esas alan duygusal bağlılık, çalışanın bireysel yatırımları nedeniyle örgütte kalma isteğini gösteren devamlılık bağlılığı ve örgüte sadık kalmayı gösteren normatif bağlılık olmak üzere üç başlıkta incelenmektedir (Taşkın ve Dilek, 2010; Nacar ve Demirtaş, 2017; Gören, 2017; Bozkurt ve Yurt 2013). Araştırmacılar örgütsel bağlılığın tutumsal bağlılık ve davranışsal bağlılık çeşitleri üzerinde de durmuştur (Doğan, 2013). Çalışanların örgütlerine olan bağlılıklarında kişisel ve örgütsel pek çok faktör etkilidir. Bireysel özellikler, iş ve işteki rol, iş tecrübesi ve çalışma ortamı ile çalıştığı örgüt yapısı gibi kişisel ve örgütsel pek çok faktör çalışanların örgütlerine bağlılığını etkilemektedir (Özdevecioğlu, 2003; Şahin ve Kavas, 2016).

Genellikle işletmelerde araştırma konusu olan örgütsel bağlılık toplumların gereksinim duyduğu insanı yetiştiren okullar için de önem arz etmektedir. Okulların hammaddesinin insan olması, okullarda farklı yapıların bulunması ve bunların bazen birbiriyle çatışabilmesi okullarla işletmelerin farklı yapılar olduğunu göstermektedir (Nacar ve Demirtaş, 2017). Örgütsel bağlılık, eğitim sisteminin başat paydaşı olan öğretmenin okuldaki etkililiğini ve verimliliğini arttırarak okula olumlu katkı sağlayacaktır. Okullar öğrencilerin akademik, sosyal ve duygusal yönden gelişimlerini sağlayan kurumlardır. Okulların bu görevini gerçekleştirebilmesinde etkili olan pek çok faktörden belki de en önemlisi öğretmenin sergilediği performansın nicelik ve niteliğidir (Özdemir ve Gören, 2017). Öğretmenlerin okula ve mesleklerine olan olumlu duygu ve davranışlarının azalması ise ciddi bir sorundur. Okulu hedeflerine ulaştıracak paydaştır öğretmen. Çalıştıkları okula ve mesleğine yüksek oranda bağlı olan öğretmenler okuldaki diğer meslektaşları ve yöneticilerle olumlu ilişkiler kurarak okulda kalma sürelerini de uzatmış olurlar (Uştu ve Tümkaya, 2017). Bu konuda okul yöneticilerine önemli görevler düşmektedir ki bunlardan biri öğretmenlerin okullarına bağlı olmaları için gereken tedbirleri almak diğeri ise geleneksel hiyerarşinin dışına çıkarak öğretmenlerin okul içindeki görevlerini yerine getirmede onlara gereken desteği sağlamaktır.

Okullar, geleneksel bürokrasiyle yönetilen evrak işlerinin yoğunluğuyla dikkat çeken yapılardır. Öğretmenler ve öğrenciler için örgütle ilgili kurallar barındırır. Okullar belirli müfredatları öğretmenler aracılığıyla öğrencilere öğretirler. Ayrıca öğrenci ve öğretmen davranışlarını düzenleyen kapsamlı kuralları vardır. Okullardaki bürokratik yapının ve süreçteki

farklılıkların çalışma performansında farklılık oluşturup oluşturmadığı kolaylaştırıcı bürokratik yapının ele aldığı bir konudur (McGuigan & Hoy, 2006, aktaran Tepe, 2018). Böyle bir durumda yapıyı doğrudan kaldırmak yerine hiyerarşik yapıyı değiştirmek daha etkili olacaktır. Hiyerarşinin olumsuz sonuçları, yapının kendisiyle ilgili değil, uygulamalarla ilgilidir. Örneğin öğretmenler, özellikle müdürlerin keyfi veya cezalandırıcı davranışlarıyla kontrol edilmek istemezler (Tepe, 2018). Fakat engelleyici bürokrasinin öğrenci başarısına katkı sunduğu durumlar da olabilmektedir. Bu durum TEOG (Günümüzde LGS) ve benzeri ülke genelinde yapılan seçme sınavlarında görülmektedir. Ülkemizdeki ortak yapılan sınavlar ilköğretim ve ortaöğretim okulları yöneticileri üzerine önemli bir sorumluluk yüklemektedir. Yöneticiler öğretmenlere öğrencilerini sınavlara en iyi şekilde hazırlamaları konusunda bazen baskı oluşturabilmektedirler. Çünkü okulların başarısı bu sınavlarda gösterdikleri başarılarla ölçülmektedir. Böylesi durumlar engelleyici okul yapısını desteklemekle birlikte öğrenci başarısını da olumlu etkileyebilmektedir (Oldaç, 2016). Bu gibi durumlarda okul yöneticileri öğretmenler üzerinde baskı oluşturmak yerine onları bu konuda bilinçlendirip yeterlikleri görmelerini sağlayarak öğretmenlerden yüksek verim almayı düşünebilirler. Bu durum öğretmenlerin kendilerini derslerine ve görevlerine adanmalarını sağlayarak öngörülen öngörülmeyen pek çok problemlerin çözümünü ve iş birliğini destekleyecektir.

Kolaylaştırıcı okul yapısını benimseyen okullarda, problemler fırsat olarak görülür ve kolay çözülür. Paydaşlar okul gelişimi için iş birliği yapar. Katı bürokratik kurallar yerine esneklik vardır. Tüm birey hakları korunur ve bireysel farklılıklara değer verilir. Hatalarda dolayı kişilerin cezalandırılması yerine hatalardan öğrenme sağlanır. Profesyonellik ve çalışanların becerileri desteklenir. Yani kolaylaştırıcı okul yapısı olan okullarda sorunlar birlikte hareket edilerek çözülür ve daima yenilik ve değişime açık bir süreç benimsenir. Engelleyici okul yapısıyla çalışma yürütülen okullarda yönetim kontrol odaklı olup cezalandırma esastır. Ast üst arasında sıkı bir hiyerarşi gözetilir ve problemler okul için engel kabul edilir (Tepe, 2018). Ceza ya da korkutma çalışanlar üzerinde kısa süreli etki yapsa bile uzun vadede olumsuz tutum ve davranışlar nedeniyle çalışanların iş performansı düşer ve işten ayrılmalar artar. Bu durum öğretmenler için de geçerlidir. Katı kurallar zaman içinde öğretmenlerin mesleklerine ve çalıştıkları okula karşı bağlılıklarını zayıflatacaktır.

Bürokrasi, ilk kez 1745'te Gournay tarafından kullanılmış ancak kavramın toplumbilim ve yönetimbilim alanlarında etkin kullanılmasını sağlayanlar ise Marx ve Weber olmuştur (Şat,

2009). Hoy ve Sweetland (2001) resmi kurallar ve prosedürler ile merkezileştirme olmak üzere iki önemli kavramı öne çıkartmıştır. Bürokratik yapıda olan okullarda otoritenin merkezileştirilmesi okulda çalışanların karar alma süreçlerine katılımlarının sağlanması anlamına gelmektedir (Hoy ve Sweetland, 2001). Kolaylaştırıcı okul yapısı, yapılanları cezalandırmak ya da engellemek yerine öğretmenlere rehberlik ederek yapılanları kolaylaştıran bir yapıyı destekler. Sorunların çözümünü hızlandıran esnek prosedürler uygulanır. Bu nedenle kolaylaştırıcı okul yapısında müdürler ve öğretmenler meslektaş olarak çalışırken aynı zamanda kendilerine özgü görevlerini yerine getirirler (Tarter & Hoy, 2004). Kısaca kolaylaştırıcı yapıda bürokrasi yönetici gücünü artıran bir unsur olarak değil, öğretmenleri destekleme mekanizması olarak çalışır (Tepe, 2018). Engelleyici okul yapısında ise disiplini ve uyumu hedefleyen katı bir hiyerarşi vardır. Hiyerarşi müdürün okuldaki yasal gücünü artırırken öğretmenin insiyatif alma isteğini kısıtlar (Tarter & Hoy, 2004). Ancak öğretmenlerin resmi görevlerinin dışında çeşitli işlerde gönüllü olarak çalışmalarının ise kolaylaştırıcı okul yapısıyla sağlanabileceği göz ardı edilmemelidir. Çünkü kolaylaştırıcı yapıya sahip okullarda müdürler ve öğretmenler rollerini koruyarak iş birliği içerisinde çalışmaktadırlar (Alev, 2019). Çalışanların alınan kararlara dahil edilmediği otoriter yapılarda çalışanlar yargılanıp suçlanırken çalışanlara düşük özerklik verilir (Bozkuş, Karacabey ve Özdere, 2019). Bu nedenle de okullarda kolaylaştırıcı yapı benimsenmelidir. Çünkü kolaylaştırıcı yapı öğretmenlerin okula bağlılığını arttıracaktır.

Çalışanların örgüte bağlılıkları kendi amaçlarını gerçekleştirebilmelerine bağlıdır. Bu nedenle, örgütsel verimliliğin artması çalışanların örgüt amaçlarının benimsetilmesi ve örgütsel bağlılıklarının sağlanması ile mümkün olacaktır. Çünkü örgüte bağlılık, örgütsel başarıyı arttıran önemli bir güçtür. Örgüte bağlı çalışanlar örgütün bir parçası olduğu bilinci ile hareket ettiklerinde örgüte katkıları nitel ve nicel olarak artacaktır (Bozkurt ve Yurt, 2013). Teknolojideki hızlı değişimler işletmeler arası rekabet ortamı oluşturmuş ve motivasyonun örgüt için önemli olduğunu göstermiştir. Motivasyonu yüksek bir çalışana sahip işletmeler amaçlarına daha kolay ulaşacaktır (Şahin ve Kavas, 2016). Günümüzde çalışanlardan sadece örgütte bulunarak örgüte güç katmaları değil aynı zamanda görevlerini en iyi şekilde yapmaları beklenmektedir. Örgütlerde çalışanların bir bölümü yapabileceklerini düşük düzeyde yaparken, bir kısım çalışan çıkarları doğrultusunda daha fazlasını yapmakta, çok az bir bölümü de örgütüne ve işine değer verip örgütte çok yüksek performansla çalışmaktadır (Ergün ve

Çelik, 2019). Bu çalışanların örgüte karşı tutum ve örgütten beklentilerini karşılama ile ilgili olarak ilgilidir.

Günümüz örgütlerinin amaçlarını gerçekleştirebilmelerinde maddi kaynakların sayısı ile birlikte sahip oldukları insan gücünün nitelikleri de etkili olmaktadır (Alev, 2019). Bu nedenle örgütler her anlamda donanımlı, değişime uyum sağlayabilen ekip çalışmasını benimseyen motivasyonu yüksek etik değerlere saygılı ve kişisel gelişimi önemseyen çalışanlarla çalışmak istemektedirler (Okur Özdemir ve Arık, 2018). Bu durum insan ögesi ağırlıklı çalışana sahip okullar için de geçerlidir. Çünkü okulda yöneticiler ve öğretmenlerin etkili ve verimli bir şekilde görevlerini yerine getirmeleri için ortak hareket etmeleri gerekmektedir. Özellikle de öğretmenlerin örgüte bağlılıkları ve örgüt tarafından desteklenmeleri okulun hedeflerini gerçekleştirmelerinde daha etkili sağlayacaktır. Ayrıca öğretmenlerin korkutularak ya da cezalandırılarak düşük performansla çalışmalarını değil desteklenip rehberlik edilerek yüksek moralle çalışmalarını sağlanmalıdır. Bu da ancak kolaylaştırıcı okul yapısıyla mümkün olacaktır. Örgütüne içten samimi duygularla bağlı ve işi konusunda her türlü desteği yanında hisseden bir okulda çalışan öğretmenlerin morali ve çalışma performansı her zaman yüksek olacaktır bu durum okulun gerek öğrenci tarafından gerek ise öğretmen tarafından tercih edilme nedeni olacaktır. Yapılan araştırma, Bolu merkez ilçede bulunan ortaokullarda görevli öğretmenlerin örgütsel bağlılıkla kolaylaştırıcı okul yapısına yönelik görüşlerinin tespit edilip görüşler arasında ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla güden araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Ortaokullarda görevli öğretmenlerin örgütsel bağlılığa ve kolaylaştırıcı okul yapısına yönelik görüşleri nelerdir?

2. Ortaokullarda görevli öğretmenlerin örgütsel bağlılık ve kolaylaştırıcı okul yapısına yönelik görüşleri demografik bilgilere (cinsiyet, eğitim durumu, branş, kıdem, şimdiki kurumda çalışma süresi, kurum türü) göre anlamlı fark göstermekte midir?

3. Ortaokullarda görevli öğretmenlerin örgütsel bağlılık ile kolaylaştırıcı okul yapısına yönelik görüşleri arasında anlamlı ilişki var mıdır?

4. Çalıştığınız okul türü işleyişte bürokratik formalitenin yoğun veya az sergilenmesini etkiliyor mu? Neden.

5. Çalıştığınız okulda formaliteler en çok hangi konularda kullanılmaktadır?

6. Okulunuzdaki yönetsel hiyerarşinin okulunuza kazanımları nelerdir?

7. Çalıştığınız okul türü sizin okula karşı bağlılığınızı nasıl etkilemektedir? Soruları sorulmuştur.

## **YÖNTEM**

### **Araştırmanın Modeli**

Bu araştırmada, araştırmalarda sıkça kullanılan açıklayıcı sıralı karma yöntem kullanılmıştır. Karma yöntemde araştırmacı, araştırma problemlerini anlayıp hem nicel hem de nitel veriler toplayarak iki veri setini birbiriyle bütünleştirerek sonuçlara ulaşır. Araştırmada kullanılan açıklayıcı sıralı karma yöntemde önce nicel veriler toplanıp analiz edilir (Creswell, 2003) sonrasında nicel verileri daha iyi açıklayabilmek için nitel veriler toplanır (Şan, 2020). Araştırmada nicel olarak elde edilen veriler analiz edilmiş ve ortaokul ile imam hatip ortaokulu öğretmenlerinin görüşleri arasında anlamlı fark tespit edilmiştir. Bu farkın neden kaynaklandığını daha ayrıntılı açıklayabilmek için öğretmenlere yarı yapılandırılmış görüşme formu ile açık uçlu sorular yöneltilmiştir. Nitel olarak toplanan veriler analiz edilip nicel veri sonuçlarıyla karşılaştırılarak öğretmenlerin örgütsel bağlılıkla kolaylaştırıcı okul yapısına yönelik görüşleri daha ayrıntılı açıklanmaya çalışılmıştır.

### **Çalışma Evreni**

Bu araştırmanın nicel veri evrenini 2021-2022 eğitim öğretim yılında Bolu ili merkez ilçede görev yapan 800 ortaokul öğretmeninden araştırmaya gönüllü katılan 277 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerden %63,2'si kadın,%36.8'i erkek; %80,5'i lisans, %19,5'i lisansüstü mezunu; %46,9'u sözel, %28,2'si sayısal,%24,9'u diğer branş öğretmeni;%22,0'ı 0-10 yıl, %30,0'ı 11-15 yıl, %26,4'ü 16-20 yıl kıdeme sahip; %46,9'u 0-5 yıl, %25,6'sı 6-10 yıl, %27,4'ü 11 yıl ve üzeri aynı kurumda çalışmakta; %86,6'sı ortaokul,%13,4'ü imam hatip ortaokulunda çalışmaktadır. Araştırmanın nitel bölümüne katılan öğretmenlere ait bilgiler ise şu şekildedir. Katılımcılardan 32'si kadın 25'i erkek; 41'i lisans 16'sı lisansüstü mezun; 12'si 0-10 yıl, 20'si 11-15 yıl, 20 'si 16-20 yıl, 5'i 21 ve üzeri kıdeme sahip; 29'u sözel, 15'i sayısal, 9'u diğer(meslek, yetenek dersleri gibi) branşta; 29'u 0-5 yıl, 22'si 6-10 yıl; 6'sı 11 ve üzeri yıl şimdiki okulunda çalışmakta; 30'i ortaokulda, 19'u ise İmam-hatip ortaokulunda görev yapmakta olan toplam 57 öğretmendir.

### **Veri Toplama Araçları**



Araştırmanın nicel kısmındaki verilerin toplanmasında kişisel bilgi formu, örgütsel bağlılık ve kolaylaştırıcı okul ölçekleri kullanılırken nitel verilerin toplanmasında ise yine kişisel bilgi formu ile nitel veri sorularının bulunduğu görüşme formu kullanılmıştır.

*Kişisel Bilgiler Formu* : Bu formda öğretmenlere ait cinsiyet, eğitim durumu, mesleki kıdem, branş, şimdiki okulda çalışma süresi ve okul türü değişkenleri bulunmaktadır.

*Örgütsel Bağlılık Ölçeği*: Penley ve Gould (1988) tarafından geliştirilen ölçek Ergün ve Çelik (2019) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. 15 maddelik örgütsel bağlılık ölçeği yeterlik, itimat edilirlilik, açıklık ve yardımseverlik olmak üzere 4 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçekte 8, 9, 10 ve 11 maddeler ters maddelerdir. Ölçekteki alt boyutların iç tutarlık katsayıları sırasıyla (zoraki bağlılık, ahlaki bağlılık, çıkarıcı bağlılık) .92, .94, .93 şeklinde olup oldukça yüksektir. Bu araştırma için ölçeğin cronbach alfa değerleri incelenmiş ve örgütsel bağlılık ölçeğinin genelinde .640 olduğu tespit edilmiştir. Katsayının 0.7 ve üstü bulunması durumunda ölçeğin güvenilirliği iyi olarak kabul edildiği (Kılıç, 2016) görüşü hakim olsa da  $0.60 < R^2 < 0.80$  aralığını oldukça güvenilir olduğu görüşü de bulunmaktadır (Yıldız ve Uzunsakal, 2018). Ölçeğin çıkarıcı bağlılık, zoraki bağlılık ve ahlaki bağlılık cronbach alfa değerlerinin, 691-,782 arasında yer aldığı ve güvenilir düzeyinde olduğu görülmektedir.

*Kolaylaştırıcı Okul Yapısı Ölçeği*: Özer ve Dönmez (2013) tarafından geliştirilen ölçek 12 maddeden oluşup kolaylaştırıcı bürokrasi ve engelleyici bürokrasi olmak üzere iki boyuttan oluşmaktadır. Engelleyici bürokrasi boyutunda maddelerin faktör yükleri .557 ile .832, arasında; kolaylaştırıcı bürokrasi boyutunda .485 ile .785 arasında değişmektedir. Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları kolaylaştırıcı bürokrasi boyutu için .806, engelleyici bürokrasi boyutu için ise .774 olarak hesaplanmıştır. Bu çalışmada kolaylaştırıcı okul yapısı ölçeğinin genelinde cronbach alfa değeri .90 engelleyici bürokrasi alt boyutunda .83 ve kolaylaştırıcı bürokrasi alt boyutunda ise .83 olarak hesaplanmış olup yüksek güvenilirlik düzeyinde olduğu görülmektedir. Araştırmanın nitel boyutunda yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır.

### **Verilerin Analizi**

Araştırmada nicel veriler önce Google form ile WhatsApp üzerinden elde edilmeye çalışılmış ancak yeterli sayıya ulaşamadığından formlar ulaşılamayan öğretmenlere elden ulaştırılmıştır. Araştırma evreninde İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün izin verdiği 19 okuldan 281 veri elde edilmiştir. 4 tane ölçek formu eksik veri bulundurduğundan geçersiz sayılmış ve

araştırmada 277 veri kullanılmıştır. Nicel verilerin çözümlenmesinde SPSS paket programı kullanılmıştır. Elde edilen verilerde kullanılacak analizlerin belirlenmesi amacıyla Kolmogorov-Smirov testi uygulanmış ve dağılımın normal olmadığı tespit edilmiştir ( $p < 0.05$ ).

Araştırmada öğretmenlerin örgütsel bağlılık ve kolaylaştırıcı okul yapısına yönelik görüşlerinin düzeylerini belirlemek amacıyla aritmetik ortalama ve standart sapma analizleri yapılmıştır. Öğretmenlerin örgütsel bağlılık ve kolaylaştırıcı okul yapısına yönelik görüşleri arasında demografik değişkenlere göre anlamlı fark olup olmadığı yapılan Mann Whitney U ve Kruskal Wallis analizleri ile tespit edilmiştir. Öğretmenlerin örgütsel bağlılık ile kolaylaştırıcı okul yapısına yönelik görüşleri arasında anlamlı fark bulunup bulunmadığını tespit etmek amacıyla Spearman Rho Korelasyon analizi kullanılmıştır. Araştırmanın nitel kısmında nicel verilerden elde edilen sonuçlara göre anlamlı fark çıkan okul türü ile ilgili sorular hazırlanmıştır. Bu sorular önce uzman görüşüne sunulmuş ve pilot olarak 2 öğretmene uygulanmıştır. Daha sonra 57 öğretmenden veriler toplanmış ve veri çözümlemesine geçilmiştir. Veriler içerik analizi ile betimsel analizle çözümlenmiştir. Betimsel analizde veriler önceden belirlenen temalara göre özetlenip yorumlandıktan sonra görüşülen veya gözlemlenen bireylerin görüşlerini çarpıcı bir şekilde göstermek amacıyla sık sık alıntılara yer verilir. İçerik analizinde ise toplanan verileri açıklayabilecek kavramlarla ilişkilere ulaşılmaya çalışılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu doğrultuda analiz sürecine görüşme formlarının kodlanmasıyla (1.Ö, 2.Ö) başlanmış, ardından araştırma analizinde toplanan veriler kodlanmış, kodlanmış verilerden kategori ve temalar belirlenmiştir. Elde edilen verilerden tablolar oluşturulmuştur. Ayrıca benzer görüşler gruplandırılarak tekrar edilme sıklığı da tabloda gösterilmiştir. Ayrıca bulgular kısmında, katılımcıların görüşlerine de yer verilmiştir. Araştırmada geçerlik güvenirlik açısından yapılanlar şu şekildedir: Araştırmaya nicel verilerin toplanmasıyla başlanmıştır. Toplanan verilerin analizi SPSS paket programıyla yapılmıştır. Daha sonra anlamlı fark çıkan okul türü değişkenine yönelik veri toplamak için araştırmanın problemine ait 4 soru bulunan yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Uzman görüşü alınarak iki öğretmene pilot uygulama yapılmış ve forma son şekli verilmiştir. Merriam' a (2018) göre araştırmanın iç geçerlik ve inanırılığının sağlanmasında *uygun ve yeterli katılım* sağlanması gereklidir. Bu doğrultuda araştırmada benzer cevaplar alınincaya kadar toplamda 57 öğretmene ulaşılmıştır. İç geçerlik için öğretmenlerin sorulan sorulara vermiş oldukları cevaplardan sık tekrarlanan kategori ve temaların belirlenerek kavramların tekrarlanma sıklıkları ile birlikte tablolar oluşturulmuştur. Bu durum daha objektif yorum ve karşılaştırma yapılmasına olanak

sağlamıştır. Araştırma sonuçlarının benzer ortamlara ve durumlara genellenebilirliğine ilişkin olan dış geçerlik için ise (Yıldırım ve Şimşek, 2013) araştırma bulgularıyla alan yazın karşılaştırmıştır. Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak için elde edilen verilerin bir bölümü bulgular bölümünde doğrudan alıntı yapılmış, değerlendirmenin kime ait olduğunu belirtmek için ise başta verilen numara ile birlikte öğretmen kelimesinin ilk harfi (1.Ö, 2.Ö) kullanılmıştır. Veri formları araştırmacı tarafından saklanmaktadır.

## BULGULAR

Bu bölümde ortaokuldaki öğretmenlerin örgütsel bağlılıkla kolaylaştırıcı okul yapısına yönelik görüşleri, ortaokullarda görevli öğretmenlerin örgütsel bağlılık ve kolaylaştırıcı okul yapısına yönelik görüşlerinin demografik bilgilere (cinsiyet, eğitim durumu, branş, kıdem, şimdiki kurumda çalışma süresi, kurum türü) göre anlamlı fark gösterip göstermediği, ortaokullarda görevli öğretmenlerin örgütsel bağlılık ile kolaylaştırıcı okul yapısına yönelik görüşleri arasında anlamlı ilişki olup olmadığı, çalışılan okul türünün işlevi bürokratik formalitenin yoğun veya az olmasına etkisi, çalışılan okulda formalitelerin en çok hangi konularda kullanıldığı, yönetsel hiyerarşinin çalışılan okula kazanımları, çalışılan okul türünün öğretmenlerin okula bağlılığına olan etkisi sırasıyla tablolarla verilmiştir.

**Tablo 1.** Örgütsel Bağlılıkla Kolaylaştırıcı Okul Yapısına Yönelik Öğretmen Görüşmeleri

Ölçek	Alt Boyutlar	N	$\bar{X}$	SS
Örgütsel bağlılık	Zoraki bağlılık	277	1.62	0.71
	Çıkarıcı bağlılık	277	3.54	0.75
	Ahlaki bağlılık	277	4.02	0.72
	Toplam	277	3.06	0.42
Kolaylaştırıcı okul yapısı	Engelleyici bürokrasi	277	2.01	0.77
	Kolaylaştırıcı bürokrasi	277	3.97	0.70
	Kolaylaştırıcı okul yapısı	277	2.02	0.69

Öğretmenlerin örgütsel bağlılığa ilişkin görüşleri zoraki bağlılık, çıkarıcı bağlılık, ahlaki bağlılık alt boyutlarda sırasıyla ( $\bar{X}$ =1.62) hiç katılmıyorum, ( $\bar{X}$ =3.54) büyük oranda katılıyorum, ( $\bar{X}$ =4.02) tamamen katılıyorum, toplamda ( $\bar{X}$ =3.06) ise orta düzeyde katılıyorum düzeyindedir. Sonuç öğretmenlerin okula karşı olumsuz duygularının çok az olduğunu göstermektedir.

Öğretmenlerin kolaylaştırıcı okul yapısına ilişkin görüşleri toplamda ( $\bar{X}=2.02$ ) ve engelleyici bürokrasi alt boyutunda ( $\bar{X}=2.01$ ) nadiren, kolaylaştırıcı bürokrasi alt boyutunda ise ( $\bar{X}=3.97$ ) çoğunlukla şeklindedir.

**Tablo 2.** Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Örgütsel Bağlılıkla Kolaylaştırıcı Okul Yapısına İlişkin Görüşlerine Yönelik Mann Whitney-U Testi Sonuçları

	Ölçek	Alt Boyut	Cinsiyet	N	Ortalama	Sıra Toplamı	U	p
Örgütsel bağlılık	Zoraki Bağlılık		Kadın	175	139.16	24352.50	8897.50	.965
			Erkek	102	138.73	14150.50		
	Çıkarıcı Bağlılık		Kadın	175	146.16	25578.00	767200	.050
			Erkek	102	126.72	12925.00		
	Ahlaki Bağlılık		Kadın	175	135.34	23684.00	8284.00	.317
			Erkek	102	145.28	14819.00		
Ölçeğin geneli		Kadın	175	143.08	25039.50	8210.50	.266	
		Erkek	102	132.00	13463.50			
Kolaylaştırıcı okul yapısı	Engelleyici Bürokrasi		Kadın	175	135.51	23715.00	8315.00	.341
			Erkek	102	144.98	14788.00		
	Kolaylaştırıcı Bürokrasi		Kadın	175	139.76	24458.00	8792.00	.835
			Erkek	102	137.70	14045.00		
	Ölçeğin geneli		Kadın	175	136.42	23874.00	8474.00	.483
			Erkek	102	143.42	14629.00		

\*p<.05

Öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre örgütsel bağlılık ölçeği ve alt boyutlarına dair görüşlerini tespit etmek üzere uygulanan Mann Whitney U testi sonucu yalnızca çıkarıcı bağlılık alt boyutunda kadınlar lehine anlamlı fark ortaya çıkmıştır (U=7672.00; p<0,05). Sonuç kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre okula çıkarıcı bağlılıklarının daha yüksek olduğunu göstermektedir. Ölçek geneli, zoraki bağlılık ve ahlaki bağlılık alt boyutlarında ise anlamlı bir fark tespit edilememiş olup (sırasıyla; U=8897.50, U=8284.00, U=8210.50; p>0.05) sıra ortalamalarının ahlaki bağlılık alt boyutunda erkeklerin, zoraki bağlılık ve ölçek genelinde ise kadınlar lehine yüksek olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre kolaylaştırıcı okul yapısı ölçeği ve alt boyutlarına dair görüşlerini tespit etmek üzere uygulanan Mann Whitney U testi sonucunda ölçek geneli ve alt boyutlarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı fark tespit edilememiştir (sırasıyla; U=8315.00, U=8792.00, U=8474.00; p<0.05). Ölçek geneli ve alt boyutlarında sıra ortalamaları incelendiğinde; ölçek geneli ve engelleyici bürokrasi alt boyutunda erkeklerin, kolaylaştırıcı bürokrasi alt boyutunda ise kadınlar lehine puanların yüksek olduğu görülmektedir.

**Tablo 3. Öğretmenlerin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Örgütsel Bağlılıkla Kolaylaştırıcı Okul Yapısına İlişkin Görüşlerine Yönelik Mann Whitney-U Testi Sonuçları**

Ölçek	Alt Boyut	Eğitim durumu	N	Ortalama	Sıra Toplamı	U	p
Örgütsel Bağlılık	Zoraki Bağlılık	Lisans	223	139.57	31125.00	5893.00	.806
		Lisansüstü	54	136.63	7378.00		
	Çıkarıcı Bağlılık	Lisans	223	141.16	31479.50	5538.50	.359
		Lisansüstü	54	130.06	7023.50		
	Ahlaki Bağlılık	Lisans	223	137.91	30754.50	5778.50	.645
		Lisansüstü	54	143.49	7748.50		
Ölçeğin geneli	Lisans	223	140.53	31338.00	5680.00	.518	
	Lisansüstü	54	132.69	7165.00			
Kolaylaştırıcı okul yapısı	Engelleyici Bürokrasi	Lisans	223	140.51	31333.00	5685.00	.523
		Lisansüstü	54	132.78	7170.00		
	Kolaylaştırıcı Bürokrasi	Lisans	223	139.90	31198.00	5820.00	.702
		Lisansüstü	54	135.28	7305.00		
	Ölçeğin geneli	Lisans	223	139.91	31199.00	5819.00	.702
		Lisansüstü	54	135.26	7304.00		

\*p<.05

Öğretmenlerin eğitim durumu değişkenine göre örgütsel bağlılık ölçeği ve alt boyutlarına dair görüşlerini tespit etmek üzere uygulanan Mann Whitney U testi sonucunda ölçek ve alt boyutlarında anlamlı fark bulunamamıştır (sırasıyla; U=5893.00, U=5538.50, U=5778.50, U=5680.00; p<0.05). Ölçek geneli ve alt boyutlarında sıra ortalamaları incelendiğinde ise ölçek geneli, zoraki bağlılık ve çıkarıcı bağlılık alt boyutlarında lisans, ahlaki bağlılık alt boyutunda ise lisansüstü eğitim alan öğretmenler lehine olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin eğitim durumu değişkenine göre kolaylaştırıcı okul yapısı ölçeği ve alt boyutlarına dair görüşlerini tespit etmek üzere uygulanan Mann Whitney U testi sonucunda ölçek geneli ve alt boyutlarında eğitim durumu değişkenine göre anlamlı fark olmadığı tespit edilmiştir (sırasıyla; U=5685.00, U=5820.00, U=5819.00; p<0.05). Ölçek geneli ve alt boyutlarında sıra ortalamaları incelendiğinde; ölçek geneli ve alt boyutlarında lisans mezunu öğretmenler lehine olduğu görülmektedir.

**Tablo 4. Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Örgütsel Bağlılıkla Kolaylaştırıcı Okul Yapısına İlişkin Görüşlerine Yönelik Kruskal Wallis Testi Sonuçları**

Ölçek	Alt Boyut	Mesleki kıdem	N	Sıra ortalama sd	$\chi^2$	p	Anlamli fark
Örgütsel Bağlılık	Zoraki Bağlılık	0-10 yıl	61	131.43	3	1.087	.780
		11-15 yıl	83	144.84			
		16-20 yıl	73	140.49			
		21 yıl ve üzeri	60	136.81			
	Çıkarıcı Bağlılık	0-10 yıl	61	148.08	3	2.514	.473
		11-15 yıl	83	144.28			
		16-20 yıl	73	134.31			
		21 yıl ve üzeri	60	128.17			
	Ahlaki Bağlılık	0-10 yıl	61	116.32	3	6.325	.097
		11-15 yıl	83	145.45			
		16-20 yıl	73	145.68			
		21 yıl ve üzeri	60	145.01			
Ölçeğin Geneli	0-10 yıl	61	130.11	3	1.667	.644	
	11-15 yıl	83	147.21				
	16-20 yıl	73	138.76				
	21 yıl ve üzeri	60	136.97				
Kolaylaştırıcı okul yapısı	Engelleyici	0-10 yıl	61	133.53	3	2.426	.489
		11-15 yıl	83	150.35			
		16-20 yıl	73	133.38			
		21 yıl ve üzeri	60	135.69			
	Bürokrasi	0-10 yıl	61	139.81	3	2.304	.512
		11-15 yıl	83	130.94			
		16-20 yıl	73	137.40			
		21 yıl ve üzeri	60	151.27			
	Kolaylaştırıcı Bürokrasi	0-10 yıl	61	136.12	3	1.605	.658
		11-15 yıl	83	148.19			
		16-20 yıl	73	135.64			
		21 yıl ve üzeri	60	133.31			

\*p<.05

Branş değişkenine göre öğretmenlerin örgütsel bağlılık ölçeği ve alt boyutlarına ilişkin görüşlerinin farklılaşıp farklılaşmadığının tespiti için yapılan Kruskal Wallis testi sonucunda branş değişkeni ile ölçek geneli ve alt boyutları arasında anlamlı fark bulunamamıştır (sırasıyla;  $\chi^2=1.035$ ,  $\chi^2=2.188$ ,  $\chi^2=2.544$ ,  $\chi^2=3.544$ ; p<0.05).

Branş değişkenine göre kolaylaştırıcı okul yapısı ölçeği ve alt boyutlarına ilişkin görüşlerinin tespiti için uygulanan Kruskal Wallis testi sonucunda branş değişkeninin ölçek ve alt boyutları arasında anlamlı bir fark oluşturmadığı tespit edilmiştir (sırasıyla;  $\chi^2=.777$ ,  $\chi^2=3.641$ ,  $\chi^2=1.883$ ; p<0.05).

**Tablo 6. Öğretmenlerin Şimdiki Okulda Çalışma Süresi Değişkenine Göre Örgütsel Bağlılıkla Kolaylaştırıcı Okul Yapısına İlişkin Görüşlerine Yönelik Kruskal Wallis Testi Sonuçları**

Ölçek	Alt Boyut	Şimdiki Okulda Çalışma Süreniz	N	Sıra ortalama sd	$\chi^2$	p	Anlamli fark
Örgütsel Bağlılık	Zoraki Bağlılık	0-5 yıl	130	130.54	2	2.849	.241
		6-10 yıl	71	145.16			
		11 yıl ve üzeri	76	147.72			
	Çıkarıcı Bağlılık	0-5 yıl	130	142.42	2	.892	.640
		6-10 yıl	71	140.50			
		11 yıl ve üzeri	76	131.75			
	Ahlaki Bağlılık	0-5 yıl	130	142.54	2	1.157	.561
		6-10 yıl	71	141.46			
		11 yıl ve üzeri	76	130.64			
	Ölçeğin Geneli	0-5 yıl	130	138.23	2	.773	.679
		6-10 yıl	71	145.59			
		11 yıl ve üzeri	76	134.15			
Kolaylaştırıcı okul yapısı	Engelleyici Bürokrasi	0-5 yıl	130	136.25	2	.476	.788
		6-10 yıl	71	138.49			
		11 yıl ve üzeri	76	144.18			
	Kolaylaştırıcı Bürokrasi	0-5 yıl	130	146.52	2	2.528	.283
		6-10 yıl	71	128.34			
		11 yıl ve üzeri	76	136.09			
	Ölçeğin geneli	0-5 yıl	130	134.81	2	.671	.715
		6-10 yıl	71	142.76			
		11 yıl ve üzeri	76	142.65			

\*p<.05

Şimdiki okulda çalışma süresi değişkenine göre öğretmenlerin örgütsel bağlılık ölçeği ve alt boyutlarına ilişkin görüşlerinin tespiti için uygulanan Kruskal Wallis testi sonucunda şimdiki okulda çalışma süresinin ölçek geneli ve alt boyutları arasında anlamlı fark yoktur (sırasıyla;  $\chi^2=2.849$ ,  $\chi^2=.892$ ,  $\chi^2=1.157$ ,  $\chi^2=.773$ ; p<0.05).

Şimdiki okulda çalışma süresi değişkenine göre öğretmenlerin kolaylaştırıcı okul yapısı ölçeği ve alt boyutlarına ilişkin görüşlerinin tespiti için Kruskal Wallis testi yapılarak şimdiki okulda çalışma süresi ile ölçek ve alt boyutları arasında anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir (sırasıyla;  $\chi^2=.476$ ,  $\chi^2=2.528$ ,  $\chi^2=.671$ ; p<0.05).

**Tablo 7. Öğretmenlerin Okul Türü Değişkenine Göre Örgütsel Bağlılıkla Kolaylaştırıcı Okul Yapısına İlişkin Görüşlerine Yönelik Mann Whitney U Testi Testi Sonuçları**

Ölçek	Alt Boyut	Okul türünüz	N	Ortalama	Sıra Toplamı	U	p
Örgütsel Bağlılık	Zoraki Bağlılık	Ortaokul	240	143.87	34528.50	3271.50	.009*
		İ.H.ortaokulu	37	107.42	3974.50		
	Çıkarıcı Bağlılık	Ortaokul	240	138.45	33227.00	4307.00	.768
		İ.H.ortaokulu	37	142.59	5276.00		
	Ahlaki Bağlılık	Ortaokul	240	133.55	32052.50	3132.50	.004*
		İ.H.ortaokulu	37	174.34	6450.50		
Ölçeğin geneli	Ortaokul	240	137.46	32989.50	4069.50	.413	
	İ.H.ortaokulu	37	149.01	5513.50			
Kolaylaştırıcı okul yapısı	Engelleyici Bürokrasi	Ortaokul	240	142.90	34295.00	3505.00	.039*
		İ.H.ortaokulu	37	113.73	4208.00		
	Kolaylaştırıcı Bürokrasi	Ortaokul	240	134.12	32188.50	3268.50	.009*
		İ.H.ortaokulu	37	170.66	6314.50		
	Ölçeğin geneli	Ortaokul	240	143.77	34505.00	3295.00	.012*
		İ.H.ortaokulu	37	108.05	3998.00		

\*p<.05

Öğretmenlerin okul türü değişkenine göre örgütsel bağlılık ölçeği ve alt boyutlarına dair görüşlerini tespit etmek üzere uygulanan Mann Whitney U testi sonucunda yalnızca zoraki ve ahlaki bağlılık alt boyutlarında okul türü değişkenine göre anlamlı fark ortaya çıkmıştır (sırasıyla; U=3271.50, U=3132.50; p<0.05).

Öğretmenlerin okul türü değişkenine göre kolaylaştırıcı okul yapısı ölçeği ve alt boyutlarına dair görüşlerini tespit etmek üzere Mann Whitney U testi uygulanmış ve ölçek geneli ve alt boyutlarında okul türü değişkenine göre anlamlı bir fark tespit edilmiştir (sırasıyla; U=3505.00, U=3268.50, U=3295.00; p<0,05). Sıra ortalamaları incelendiğinde tespit edilen anlamlı farkın; engelleyici bürokrasi alt boyutu ve ölçek genelinde ortaokul, kolaylaştırıcı bürokrasi alt boyutunda ise imam hatip ortaokulu lehine olduğu görülmektedir.

Araştırmada öğretmenlerin örgütsel bağlılık ve kolaylaştırıcı okul yapısına ilişkin görüşleri okul türü değişkenine göre oluşan anlamlı farkın neden kaynaklandığını daha ayrıntılı araştırmak için öğretmenlere nicel sorular sorulmuştur. Aşağıda öğretmenlerin bu sorulara verdikleri cevaplar tablo oluşturularak sunulmuştur.



**Tablo 8. Öğretmenlerin Çalıştığı Okul Türünün İşleyişte Bürokratik Formalitenin Yoğun veya Az Sergilenmesi ve Etkileri Konusundaki Görüşleri**

OKUL TÜRÜ	Tema	Kategori	n
ORTAOKUL	Etki düzeyi	Etkileme, fazla uygulanması (2.Ö,13.Ö,14.Ö,15.Ö,16.Ö,21.Ö,23.Ö,25.Ö,27.Ö,29.Ö,31.Ö,33.Ö,34.Ö,37.Ö, 38.Ö, 39.Ö,41.Ö,43.Ö,53.Ö,54.Ö,56.Ö,57.Ö)	2
		Etkilememe (24.Ö,26.Ö,28.Ö,32.Ö,35.Ö,36.Ö,40.Ö)	2
	Formalite yoğunluğunun nedenleri	Minimum düzeyde etkileme (2.Ö,3.Ö,4.Ö,13.Ö,30.Ö)	7
		Orta düzeyde etkileme (5.Ö,6.Ö,35.Ö)	5
			3
	Formalite yoğunluğunun sonuçları	Evrak yoğunluğu (1.Ö,14.Ö,22.Ö,41.Ö,43.Ö)	5
		Okul yönetiminin bakış açısı (2.Ö,4.Ö,26.Ö,31.Ö,32.Ö)	5
		Öğrenci ve veli profili (34.Ö,39.Ö)	2
		Okulun merkeze uzaklığı (21.Ö)	1
		Öğrencilerden kaynaklanan sorunlar (29.Ö)	1
İMAM-HATİP ORTAOKULU	Etki düzeyi	Yoğunluk (7.Ö, 9.Ö, 12.Ö,46.Ö,49.Ö,51.Ö,52.Ö)	7
		Etkilememe (20.Ö,44.Ö,47.Ö,48.Ö)	4
	Formalite yoğunluğunun nedenleri	Devlet kurumlarının tamamında bürokrasinin varlığı (8.Ö,11.Ö,48.Ö)	3
		İmam-hatip okulunda bürokrasinin daha yoğun olması (46.Ö,52.Ö)	2
	Formalite yoğunluğunun sonuçları	Din Öğretimi Genel Müdürlüğünün istediği etkinlikler (9.Ö, 17.Ö, 18.Ö,19.Ö)	4
		Proje okulu olmak (49.Ö,50.Ö,52.Ö)	3
		Süreli işler (7.Ö)	1
		İşleyişi engelleme (10.Ö,51.Ö)	2
		Performansı etkileme (45.Ö)	1

Tablo 8 incelendiğinde öğretmenler okuldaki bürokratik formalitenin işleyişe etkisini etki düzeyi, formalite yoğunluğunun nedenleri ve formalite yoğunluğunun sonuçları olarak değerlendirmişlerdir. Ortaokulda görev yapan öğretmenler formalitelerin etki düzeyini etkileme, fazla uygulanması (n=22), etkilememe (n=7), minimum düzeyde etkileme (n=5), orta düzeyde etkileme (n=3) şeklinde görüş bildirmişlerdir. Ortaokuldaki öğretmenlere göre formalite yoğunluğunun nedenleri evrak yoğunluğu (n=5), okul yönetiminin bakış açısı (n=5), öğrenci ve veli profili(n=2), okulun merkeze uzaklığı(n=1), öğrencilerden kaynaklanan sorunlar (n=1)dır. Formalite yoğunluğunun sonuçları ise zaman kaybı (n=6), artan stres (n=1), düşük

motivasyon (n=1)dur. İmam hatip öğretmenler etki düzeyini yoğun etkileme (n=7), etkilememe (n=4), devlet kurumlarının tamamında bürokrasinin varlığı (n=3) ve İmam-hatip okulunda bürokrasinin daha yoğun olması (n=2) şeklinde; formalite yoğunluğunun nedenleri; Din Öğretimi Genel Müdürlüğü'nün ekstra istediği etkinlikler (n=4), proje okulu olmak(n=3), süreli işler(n=1); formalite yoğunluğunun sonuçları; işleyişi engelleme (n=2), performansı etkileme (n=1) şeklindedir.

Ortaokul öğretmenlerinin çalıştıkları okullardaki formalitelerin işleyişe etkisi konusundaki görüşleri şu şekildedir: *“Evet, işleyişte bürokratik formaliteyi minimum düzeyde uygulamaya çalışmaktadır. Bu durum okul türünden çok okul idaresi ile ilgilidir (2.Ö).”, “Çok fazla etkilediğini düşünmüyorum. Okulumuzda bürokratik formalite çok yoğun olarak uygulanmamaktadır (3.Ö).”, “Ortaokullarda bürokratik formalite diğer kademelere göre daha fazla uygulanmakta çünkü bu kademedeki evrak işi çok fazla (14.Ö).”, “Yoğun sergilenmesi stresi arttırmaktadır ve dersi etkilemektedir. Daha az ve yerli yerinde yapılması ders için en idealdir (15.Ö).”, “Etkiliyor. Okulumuz merkezi bir okul olmasına rağmen il genelinde biraz kenarda kalmasından ötürü daha merkezi okullara nazaran resmîlik daha düşük düzeyde (21.Ö).”* *“Etkiliyor, çünkü her okul türündeki bürokratik durumlar çok farklı, bir imam hatip ortaokuluna göre daha az evrak işi bulunmakta (25.Ö).”, “Evet kesinlikle etkiliyor. Eski müdürüm tamamen bürokratik davranırdı işler yürümezdi. Yeni müdürüm bürokrasiden daha çok işlerin yürümesi ve işlevsellik üzerine odaklanıyor (31.Ö).”, “Bürokratik formalite daha yoğun sergileniyor. Her şeyin belgelendirilmesi gerekiyor (38.Ö).”, “Yoğun olması etkiliyor. Okulun başarısından dolayı öğrenci ve veli profili derslerde daha yoğun hissediliyor. Formaliteler dersleri bazen az da olsa aksatmamıza sebep oluyor (39.Ö).”, “Bürokratik formalite öğretmenin derse olan enerjisini emecek şekilde olduğunda motivasyonu bozuyor (55.Ö).”, “Evet etkiliyor. Zaman kaybı olarak görüyorum. Öğrencilerle daha kaliteli vakit geçirilebilir (57.Ö).”*

İmam hatip ortaokulu öğretmenlerinin çalıştıkları okullardaki formalitelerin işleyişe etkisi konusundaki görüşleri şu şekildedir: *“Yoğun olarak etkiliyor. Takip edilmesi gereken sürekli yapılan işlerde sonuç odaklı performans bekleniyor (7.Ö).”, “Evet etkiliyor. İmam-hatip ortaokullarının bağlı bulunduğu Din öğretimi genel müdürlüğü'nün ekstra olarak birçok etkinlik istediği oluyor (9.Ö).”, “Okul türünün farklılığı bürokratik işlemlerin yoğunluğunu etkilemiyor. Devlet kurumlarında genel olarak zaten bürokratik işlemlerin yoğunluğu vardı (11.Ö).”, “İmam-hatip ortaokulu olması nedeniyle özellikle Din öğretiminin yapılmasını istediği bürokratik*

çalışmalar çok fazla (19.Ö).”, “Bürokratik ve evrak işleri performansımızı etkiliyor (45.Ö).”, “Hayır, etkilemiyor. Çalışmalar olması gerektiği gibi ilerliyor (48.Ö).”, “Etkiliyor. Çünkü merkezi bir okul. Proje okulu aynı zamanda (49.Ö).”, “Etkiliyor. Bürokratik işlemler işlerin işleyiş hızını azaltıyor (51.Ö).”

**Tablo 9.** Öğretmenlerin Çalıştıkları Okulda Formalitelerin En Çok Hangi Konularda Kullanıldığına Yönelik Görüşleri

OKUL TÜRÜ	Tema	Kategori	n	
ORTAOKUL	Resmi evrak işi ve istatistikler	Evrak işleri (2.Ö,3.Ö,4.Ö,14.Ö,15.Ö,16.Ö,21.Ö,23.Ö,24.Ö,25.Ö, 26.Ö, 28.Ö, 30.Ö, 31.Ö, 32.Ö, 33.Ö, 35.Ö, 41.Ö, 42.Ö, 53.Ö, 54.Ö, 55.Ö, 56.Ö,57.Ö)	24	
		Öğrenci verileri (1.Ö,21.Ö,36.Ö)	3	
		İstatistik verileri (38.Ö,39.Ö,55.Ö)	3	
		Özlük hakları (izin, dilekçe, ceza) (27.Ö, 29.Ö)	2	
		Rehberlik faaliyetleri (14.Ö,15.Ö,21.Ö,22.Ö,23.Ö,37.Ö,38.Ö,53.Ö,54.Ö, 55.Ö,56.Ö,57.Ö)	12	
	Ders dışı etkinlikler ve görevler	Sosyal etkinlikler (gezi, tören, belirli gün ve haftalar) (25.Ö,32.Ö,34.Ö 37.Ö,38.Ö)	5	
		Öğretmenlik rolünün dışında verilen işler (31.Ö,39.Ö, 43.Ö)	3	
		Bireyselleştirilmiş eğitim programları (14.Ö,23.Ö)	2	
		Nöbet (2.Ö)	1	
		TÜBİTAK 4006, e Twining, Tekno fest gibi proje ve yarışmalar (5.Ö)	1	
		Ders işleyişi	Not (37.Ö) (38.Ö)	2
			Ders işleyişi (13.Ö)	1
		Öğrenci işleri	Öğrenci disiplin işleri (13.Ö, 29.Ö)	2
		Gereksiz konularda (40.Ö)	1	
	Diğer	Öğretmen –idare ilişkileri (6.Ö)	1	
İMAM-HATİP ORTAOKULU	Resmi evrak işi ve istatistikler	Evrak işleri (8. Ö, 9.Ö,12.Ö,17.Ö,20.Ö,44.Ö,45.Ö,50.Ö,51.Ö,52.Ö)	10	
		Evrak istatistikleri (8.Ö,20.Ö,48.Ö)	3	
	Ders dışı etkinlikler ve görevler	Ders dışı etkinlik ve faaliyetler (gezi, sosyal etkinlik, belirli gün ve haftalar) (7.Ö,11, Ö,19.Ö,47.Ö)	4	
		Projeler (17.Ö)	1	
	Diğer	İzin (10.Ö)	1	
	Dini konular (46.Ö)	1		
	Yıllık planlar (48.Ö)	1		

Tablo 9 incelendiğinde öğretmenlerin çalıştıkları okulda formalitelerin en çok resmi evrak ve istatistikler, ders dışı etkinlik ve görevler, ders ve öğrenci işleri ile diğer işler konusunda olduğunu ifade etmişlerdir. Ortaokulda görev yapan öğretmenler formalitelerin en çok uygulandığı konulara ilişkin görüşleri resmi evrak işi ve istatistikleri; evrak işleri (n=24), öğrenci verileri (n=3, istatistik verileri(n=3) ve özlük hakları(n=2); ders dışı etkinlik ve görevleri;

rehberlik faaliyetleri (n=12), sosyal etkinlikler(n=5), öğretmenlik rolünün dışında verilen işler (n=3), bireyselleştirilmiş eğitim programları(n=2), nöbet (n=1), TÜBİTAK 4006, e Twining, Tekno fest gibi proje ve yarışmalar (n=1); ders işleyişi; not (n=2), ders işleyişi(n=1); öğrenci işleri; öğrenci disiplin işleri (n=2); diğer; gereksiz konular (n=1), öğretmen-idare ilişkileri (n=1) şeklindedir. İmam hatip ortaokullarında görevli öğretmenlerin görev yaptıkları okullarda formalitelerin en çok uygulandığı konulara ilişkin görüşleri ise resmi evrak işi ve istatistikler; evrak işleri(n=10), evrak istatistikleri (n=3); Ders dışı etkinlikler ve görevler, ders dışı etkinlik ve faaliyetler (n=4), projeler(n=1); diğer, izin (n=1), dini konular (n=1) ve yıllık planlar(n=1) şeklindedir.

Ortaokul öğretmenlerinin çalıştıkları okullardaki formalitelerin hangi konularda uygulandığına yönelik görüşleri şu şekildedir: *“Okul denetimlerinde denetimcilerin talep ettiği evrak ve öğretmen sorumluluğu olan (nöbet) alanlarda (2.Ö).”, “Tübitak 4006, e Twining, Tekno fest gibi faaliyet başvuruları. Ayrıca bakanlık tarafından gönderilen yarışma başvuruları gibi (5.Ö).”, “Formalitelerin öğrenci disiplini ve ders işleyişinin sağlıklı olması konularında yoğun olduğunu düşünüyorum (13.Ö).”, “Resmi evraklar konusunda kullanıyor. Rehberlik faaliyetleri ve bireyselleştirilmiş eğitim programları formalite olarak uygulanıyor (14.Ö).”, “Öğrenci işleri, öğrenci ders içi etkinlikleri değerlendirme konuları, sınıf rehberlik hizmetleri (21.Ö).”, “Sene başı ve sene sonu evrak ve planlama konusunda. Rehberlik ve özel öğrenme güçlüğü (23.Ö).”, “Çocuk disiplini, cezalar (29.Ö).”, “Belirli gün ve haftalar (Milli bayramlar hariç) (34.Ö).”, “Notlama, geziler, ölçekler, rehberlik faaliyetleri (38.Ö).”, “İdari görev konusunda idarecilerin tamamlaması gereken öğrenci veli bilgileri, öğrencilerin kulüp dağılımları rehberlik saatleri olmadığı için rehber öğretmenlerin yapacağı anketlerin öğretmenler özveride bulunarak yöneticilerin yetiştiremeyeceğini düşünerek tamamlamaktadır(43.Ö).”, “Evrak işleri. Rehberlik faaliyet raporları. Sosyal kulüp raporları (55.Ö).”*

İmam hatip ortaokulu öğretmenlerinin çalıştıkları okullardaki formalitelerin hangi konularda uygulandığına yönelik görüşleri şu şekildedir: *“Millî Eğitim Bakanlığında gelen günlük yazıların imzalanması gerekliliği ve her ay Kalite Takip sisteminde belirtilen görevlere uygun fotoğraf ve belgelerin hazırlanması (8.Ö).”, “Çok sayıda projelerin olması. Yani evrak yoğunluğu (17.Ö).”, “Belirli gün ve haftalar konusunda öğrencilere verilen formlar çoğu zaman amaçsız ve yararsız (19.Ö).”, “Dini konularda kullanılmaktadır (46.Ö).”, “Yıllık planlar, ölçme*

*değerlendirme evrakları konularında kullanılıyor (48.Ö).”, “Evrak boyutunda daha fazladır (52.Ö).”*

**Tablo 10. Öğretmenlerin Çalıştıkları Okulda Yönetmel Hiyerarşinin Okullarına Kazanımlarına Yönelik Görüşleri**

OKUL TÜRÜ	Tema	Kategori	n
ORTAKUL	Olumlu katkısının olması	Olumlu etkiler sunma (21.Ö,28.Ö,33.Ö,53.Ö)	4
		Eğitim öğretime olumlu katkı sunma (22.Ö, 29.Ö)	2
		Okulu sevmeyi ve derse isteyerek gelmeyi sağlama (16.Ö)	1
		Sevgi, güven ortamı oluşturma (29.Ö)	1
		Sorumlulukların paylaşılması (31.Ö)	1
		Görev ve yetki tanımlarının net olması (35.Ö)	1
		Çalışma hayatını kolaylaştırma (34.Ö)	
		Herkesin yönetimde söz sahibi olabilmesi (2.Ö)	1
	Düzen ve disiplin sağlama	Kontrol, düzen ve disiplini sağlama (15.Ö,25.Ö,26.Ö, 30.Ö,32.Ö,41.Ö,42.Ö,54.Ö,56.Ö, 57.Ö)	10
		Üst amirin iş yerinde düzeni sağlaması (13.Ö,40.Ö)	2
		Yetki karmaşasının ortadan kalkması (23.Ö)	1
		Okulda düzensizliğin olmaması yok (27.Ö)	1
		İşin muhatabına doğrudan iletilmesi (55.Ö)	1
		İşleyişi kolaylaştırma ve hızlandırma	İşleyişin hızlı olmasını sağlama (4.Ö,5.Ö,15.Ö,24.Ö,36.Ö)
	İşbirliği ve profesyonellik sağlama (14.Ö, 30.Ö)		2
	Yönetmel kararların uygulanabilirliğini kolaylaştırma (2.Ö)		1
	Diğer	Bazen işleri yavaşlatma (37.Ö,38.Ö)	2
		Yönetmel hiyerarşinin sağlıklı olarak işlediğini düşünmeme (1.Ö)	
		Kazanımının olmaması (3.Ö)	1
		Okulda idare olmasa da öğretmenin işini yapması (6.Ö)	1
Veli profili değişmesi (39.Ö)		1	
Öğrencilerin önceliğinin artması (39.Ö)		1	
Ast-üst, amir çalışan ilişkisini etkilemesi(40.Ö)		1	
Problemlerin çözümünde öğretmenlerin görüşünün alınmaması (43.Ö).	1		

İMAM-HATİP ORTAOKULU	İşleyişi kolaylaştırma ve hızlandırma	İşleyişi hızlandırma (19.Ö,20.Ö,46.Ö,50.Ö,51.Ö,52.Ö)	6
	Düzen ve disiplin sağlama	İşleyişin düzenli olmasını sağlama (7.Ö,9.Ö,12.Ö,47.Ö) Okulun disiplinli olmasını sağlama (44.Ö)	4 1
	Olumlu katkısı sunma	Personel arasında iletişimi kolaylaştırma (20.Ö) Sevgi, saygı ve bütünlüğü sağlama(45.Ö) Herkesin samimi ve çalışkan olması (49.Ö)	1 1 1
	Diğer	Katkısının olmaması(17.Ö,19.Ö)	2
		Erasmus Plus Projesi (8.Ö)	1
		Okul dışından gelen kişiler için faydalı olması (10.Ö)	1
		Formal olarak olması ancak sosyal ilişkilerde olmaması (11.Ö)	1
		İşlerin istekli olarak yapılmamasına etkisi (18.Ö)	1
		Okul yöneticilerinin gerekeni yapması (48. Ö)	1

Tablo 10 incelendiğinde öğretmenler çalıştıkları okulda yönetsel hiyerarşinin okullarına kazanımlarına yönelik görüşlerini; olumlu katkısının olması, düzen ve disiplini sağlama, işleyişi kolaylaştırma ve hızlandırma ve diğer olarak ifade etmişlerdir. Ortaokulda görev yapan öğretmenlere göre yönetsel hiyerarşinin okullarına katkısı; olumlu katkısının olması; olumlu etkiler sunma (n=5), eğitim öğretime olumlu katkı sunma(n=2), okulu sevmeyi ve derse isteyerek gelmeyi sağlama (n=1), sevgi, güven oramı oluşturma (n=1), sorumlulukların paylaşılması (n=1), görev ve yetki tanımlarının net olması (n=1), çalışma hayatını kolaylaştırma (n=1), herkesin yönetimde söz sahibi olabilmesi (n=1); düzen ve disiplin sağlama; kontrol, düzen ve disiplini sağlama (n=10), üst amirin iş yerinde düzeni sağlaması (n=2), yetki karmaşasını ortadan kaldırma (n=1), okulda düzensizliğin olmaması (n=1), işin muhatabına doğrudan iletilmesi (n=1); İşleyişi kolaylaştırma ve hızlandırma; işleyişin hızlı olmasını sağlama (n=5), işbirliği ve profesyonellik sağlama (n=2), yönetsel kararların uygulanabilirliğini kolaylaştırma (n=1); diğer; bazen işleri yavaşlatma (n=2), yönetsel hiyerarşinin sağlıklı olarak işlediğini düşünmeme (n=1), kazanımının olmaması (n=1), okulda idare olmasa da öğretmenin işini yapması (n=1), veli profilinin değişmesi (n=1), öğrencilerin önceliğinin artması(n=1), ast-üst, amir çalışan ilişkisini etkilemesi (n=1), problemlerin çözümünde öğretmenlerin görüşünün alınmaması (n=1) şeklindedir.

Ortaokullardaki öğretmenler çalıştıkları okulda yönetsel hiyerarşinin okullarına kazanımlarına yönelik görüşleri şu şekildedir; *“Yönetsel hiyerarşinin sağlıklı olarak işlediğini*

*düşünmüyorum(1.Ö).”, “İşleyişin hızlı olmasını sağlıyor (4.Ö).”, “Herkes ilgi ve baktığı işe göre dallara ayrılmış olan yerlere gittiği için yoğunluk olmuyor ve en küçük şey için en yukarıya gitmektense o konuyla ilgilenen kişiye müracaat ediliyor(5.Ö).”, “Yönetim ve eğitim-öğretim işlerinin birbirlerinden ayrılması ve daha sağlıklı işlemelerine faydalı olduğunu düşünüyorum(13.Ö).”, “Yönetimsel hiyerarşi olumlu ve dozunda. Derse isteyerek giriyoruz. Okula severek geliyoruz (16.Ö).”, “Disiplin sağlanması ve görev karmaşasının engellenmesi. Yetki karmaşasının ortadan kalkması (23.Ö).”, “Okulumuzda yönetimsel hiyerarşi disiplin sorunlarının çözülmesinde ve iş birliği kurulabilmesinde oldukça etkilidir (30.Ö).”, “İşlerin daha düzenli yapılmasını sağlar. İşleyişteki aksaklıkları giderir. Belirsizlik ortadan kalkar (35.Ö).”, “Ast-üst, amir-çalışan ilişkisini etkiliyor. Bir birimde kurumda üst amir olması çalışmada planlı ve programlı ve disiplini sağlıyor(40.Ö).”, “Yöneticilerin karar verirken bazı konularda öğretmenlerle paylaşımda bulunmaması ya da öğretmenlerinin görüşlerini dikkate almaması problem çözme konusunda sorun teşkil etmektedir( 43.Ö).”*

İmam hatip ortaokullarında görev yapan öğretmenlere göre yönetimsel hiyerarşinin okullarına katkısı; İşleyişi kolaylaştırma ve hızlandırma, İşleyişi hızlandırma (n=6); düzen ve disiplin sağlama, işleyişin düzenli olması (n=4), okulun disiplinli olmasını sağlama(n=1); olumlu katkısı sunma, personel arasında iletişimi kolaylaştırma (n=1), sevgi, saygı ve bütünlüğü sağlama (n=1), herkesin samimi ve çalışkan olması (n=1). Diğer; katkısının olmaması (n=2), okul dışından gelen kişiler için faydalı olması (n=1), Erasmus Plus Projesi(n=1), formal olarak olması ancak sosyal ilişkilerde olmaması (n=1), işlerin istekli olarak yapılmamasını etkilemesi (n=1), okul yöneticilerinin gerekeni yapması (n=1) şeklindedir.

İmam hatip ortaokullarındaki öğretmenlerin çalıştıkları okulda yönetimsel hiyerarşinin okullarına kazanımlarına yönelik görüşleri şu şekildedir; *“Hangi konularda kimden izin alacağımız net olması, karmaşanın yaşanmamasına faydası vardır (9.Ö).”, “Hiyerarşik düzen formel olarak görünse de sosyal ilişkiler açısından hiyerarşik bir düzenin varlığı yok gibi (11.Ö).”, “Yönetimsel hiyerarşinin okula katkısı olduğunu düşünmüyorum (17.Ö).”, “Bürokratik işleyiş hızını arttırıyor. Onun dışında yönetimsel hiyerarşinin olumlu bir yönünü görmedim (19.Ö).”, “Sevgi, saygı ve bütünlüğü sağlıyor (45.Ö).”, “İşlerin kolaylaşmasını sağlıyor (50.Ö).”, “Herkes görev sınırlarını bildiği için işler daha rahat yürüyor (51.Ö).”, “Yapılacak çalışmaların hızlandırılması (52.Ö).”*

**Tablo 11. Öğretmenlerin Çalıştıkları Okul Türünün Okula Bağlılıklarına Yönelik Görüşleri**

OKUL TÜRÜ	Kategori	n
ORTAOKUL	Olumlu etkileme (3.Ö, 4.Ö,28.Ö,30.Ö,33.Ö,34.Ö,35.Ö,37.Ö,38.Ö,39.Ö, 40.Ö,41.Ö,42.Ö,53.Ö)	14
	Etkilememe (6.Ö,13.Ö,15.Ö,16.Ö,36.Ö,56.Ö,57.Ö)	7
	Olumsuz etkileme (14.Ö, 29.Ö)	2
	Diğer	9
	Okulu sevme (1.Ö,32.Ö)	
	Daha fazla emek ve efor gösterme (27.Ö,31.Ö)	
	Okul türünden çok okul idaresi ve öğretmen yaklaşımının etkili olması (2.Ö)	
	Ödünler vererek öğrencilere güzel bir gelecek hazırlamak için gerekeni yapmaya çalışmak (27.Ö)	
	Diğer okul türleriyle karşılaştırma yapamama (43.Ö)	
	Okul türünün uygun olması (54.Ö)	
Öğrencilere sosyal, duygusal, bireysel ve çeşitli yönlerden yaşına uygun şekilde bir disiplin, otorite sağlama (55.Ö)		
İMAMHATİP ORTAOKULU	Olumlu etkileme (10.Ö,11.Ö,17.Ö,18.Ö,20.Ö,22.Ö,23.Ö,44.Ö,45.Ö, 46.Ö,48.Ö, 49.Ö,51.Ö)	13
	Etkilememe (8.Ö,9.Ö,12.Ö 19.Ö, 21.Ö,26.Ö)	6
	Olumsuz etkileme (24.Ö,25.Ö,47.Ö)	3
	Diğer	2
	Bazen olumlu bazen olumsuz etkileme(7.Ö)	
Fazla çalışıp düşünmeye vakit bulamama (50.Ö)		

Tablo 11 incelendiğinde Öğretmenlerin çalıştıkları okul türünün okula bağlılıklarına yönelik görüşleri ortaokullarda görev yapan öğretmenlerde olumlu etkileme (n=14), etkilememe (n=7), olumsuz etkileme (n=2) diğer; Okulu sevme (n=2), daha fazla emek ve efor gösterme n=2), okul türünden çok okul idaresi ve öğretmen yaklaşımının etkili olması (n=1), ödünler vererek öğrencilere güzel bir gelecek hazırlamak için gerekeni yapmaya çalışmak (n=1), diğer okul türleriyle karşılaştırma yapamama (n=1), okul türünün uygun olması (n=1) öğrencilere sosyal, duygusal, bireysel ve çeşitli yönlerden yaşına uygun şekilde bir disiplin, otorite sağlama (n=1) şeklinde iken; İmam hatip ortaokullarında görev yapan öğretmenlerin görüşleri ise olumlu etkileme (n=13), etkilememe (n=6), olumsuz etkileme (n=3) ve diğer; bazen olumlu bazen olumsuz etkileme (n=1), fazla çalışıp düşünmeye vakit bulamama (n=1) şeklindedir.



Ortaokul öğretmenlerinin çalıştıkları okula bağlılıklarına yönelik görüşleri şu şekildedir: *“Okul türünden çok okul idaresi ve öğretmen yaklaşımı etkili olmaktadır. Yine de tercihim düz ortaokul olurdu (2.Ö).”, “Olumlu anlamda etkilemektedir. Bu okul türü ve yaş grubu öğrencisi ile daha iyi anlaşıyorum (3.Ö).”, “Daha samimi ve enerjik olmamı sağlıyor (4.Ö).”, “Ortaokul olması okula bağlanmamı biraz olumsuz etkiliyor, öğrencilerimizin ergenlik döneminde olması sebebiyle (14.Ö).”, “Okul türünün okula bağlılıkla bence alakası yok (16.Ö).”, “Ders sayımın az olması olumsuz etkilemektedir (25.Ö)”, “Öğrencilerimizin yaşı küçük olduğu için sevmeye ve korunmaya şefkate ihtiyaç duyuyorlar. Ben de bu doğrultuda davranıp bazen kendimden ödünler vererek onlara güzel bir gelecek hazırlamak için elimden geleni yapmaya çalışıyorum (27.Ö).”, “Daha önce farklı türde çalışmadım. Ayrımı hissetmedim. Ama daha önce özel okulda çalıştım. Özele göre devlet okulu olması bağlılığımı olumlu etkiliyor (34.Ö).”, “Genel olarak başarılı öğrenci grubu ve ilgili veliler var. Dolayısıyla okula karşı olumlu bir bağ oluşturmuş durumdayım (25.Ö).”, “Çalıştığım yaş grubu ile iletişimim oldukça iyidir. Okula bağlılığımı arttırmaktadır (38.Ö).”, “Okula bağlı olduğunu düşünüyorum. Ortaokul olması benim işimi kolaylaştırıyor (53.Ö).”, “Etkilememektedir (56.Ö).”*

İmam hatip ortaokullarındaki öğretmenlerinin çalıştıkları okula bağlılıklarına yönelik görüşleri şu şekildedir: *“Olumlu etkilemenin yanında bazen olumsuz etkilerini de yaşıyorum. Manevi değerlerin önemszenmesi hoşuma giderken bazı etkinlikleri gereksiz buluyorum (7.Ö).”, “Disiplin problemlerinin az olması motivasyonumu artırıyor. Beraberinde karşıt grup problemlerini görmüyorum (10.Ö).”, “Kendimi okulun bir parçası olarak hissediyorum (11.Ö).”, “İmam hatip okulundan mezun olup imam-hatip okulunda görev icra etmek benim için gurur kaynağı (18.Ö).” “Çalıştığım okul türü okula bağlılığımı olumlu etkiliyor. Bu okulda çalışmaktan mutluluk duyuyorum (20.Ö).”, “Manevi duygular ağır bastığı için okula severek geliyorum (45.Ö).”, “Okulumuzun türü çalışma performansını olumlu olarak etkiliyor” (48.Ö).”, “Fazlaca çalışmak benim için büyük bir aidiyettir. Düşünmeye vakit yok (50.Ö).”, “Manevi ve dini açıdan oldukça olumlu bir etki oluşturmaktadır (52.Ö).”*

**Tablo 12.Örgütsel Bağlılık ile Kolaylaştırıcı Okul Yapısına Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Korelasyon Analizi Tablosu**

		Zoraki Bağlılık	Çıkarıcı Bağlılık	Ahlaki Bağlılık	Ölçeğin Geneli
Engelleyici Bürokrasi	r	<b>.524</b>	.068	<b>-.343</b>	<b>.118</b>
	p	<b>.000*</b>	.259	<b>.000*</b>	<b>.049*</b>
Kolaylaştırıcı Bürokrasi	r	<b>-.454</b>	<b>.126</b>	<b>.526</b>	<b>.131</b>
	p	<b>.000*</b>	<b>.035*</b>	<b>.000*</b>	<b>.030*</b>
Ölçeğin Geneli	r	<b>.540</b>	-.016	<b>-.457</b>	.009
	p	<b>.000*</b>	.790	<b>.000*</b>	.882

\*p<.05

Örgütsel bağlılık ölçeği ve kolaylaştırıcı okul yapısı ölçeği arasındaki ilişkiyi tespiti amacıyla yapılan korelasyon analizine dair Spearman Rho katsayıları şu şekildedir. Örgütsel bağlılık ölçeğinin alt boyutu olan zoraki bağlılık ile kolaylaştırıcı okul yapısı ölçeği ve engelleyici bürokrasi alt boyutu arasında pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı (sırasıyla;  $r = .524$ ,  $r = .540$ ;  $p < .05$ ), zoraki bağlılık ve kolaylaştırıcı bürokrasi arasında ise negatif yönlü zayıf bir ilişki ( $r = -.454$ ;  $p < .05$ ) tespit edilmiştir. Örgütsel bağlılık ölçeğinin alt boyutu olan kolaylaştırıcı bürokrasi ile çıkarıcı bağlılık incelendiğinde pozitif yönlü ve çok zayıf düzeyde anlamlı bir ilişki vardır ( $r = .126$ ;  $p < .05$ ). Örgütsel bağlılık ölçeğinin alt boyutu olan ahlaki bağlılık ile engelleyici bürokrasi ve kolaylaştırıcı okul yapısı ölçeğinde negatif yönlü ve zayıf düzeyde anlamlı (sırasıyla;  $r = -.343$ ,  $r = -.457$ ;  $p < .05$ ), ahlaki bağlılık ve kolaylaştırıcı bürokrasi arasında ise pozitif yönlü orta düzeyde bir ilişki vardır ( $r = .526$ ;  $p < .05$ ). Örgütsel bağlılık ölçeği geneli ile engelleyici ve kolaylaştırıcı bürokrasi alt boyutları arasında pozitif yönlü zayıf bir ilişki vardır (sırasıyla;  $r = .118$ ,  $r = .131$ ;  $p < .05$ ). Örgütsel bağlılık ölçeği ile kolaylaştırıcı okul yapısı ölçeği arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır ( $r = .009$ ;  $p < .05$ ).

### SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Araştırma sonucuna göre öğretmenlerin örgütsel bağlılığa ilişkin görüşleri alt boyutlarında sırayla; zoraki bağlılık hiç katılmıyorum, çıkarıcı bağlılık büyük oranda katılıyorum, ahlaki bağlılık tamamen katılıyorum, toplamda orta düzeyde katılıyorum, düzeyindedir. Öğretmenlik zorla yapılabilecek bir meslek olmadığı için öğretmenlerin çalıştıkları okula kızgınlık, intikam alma gibi duygular hissetmesi beklenmez. Öğretmenler okula yaptıkları katkılar takdir edildiğinde, yaptığı işlerin karşılık gördüğünde, ödüllendirildiğinde motivasyonlarının arttığını, okul için daha fazla çaba harcadıklarını ifade etmektedirler. Öğretmenler okulu desteklemenin görevleri ve kişisel sorumlulukları olduğunu düşünmekte,

okul dışında da okula aidiyetleri devam etmektedir. Öğretmenler okula yaptıkları katkılar takdir edildiğinde, yaptığı işlerin karşılık gördüğünde, ödüllendirildiğinde motivasyonlarının arttığını, okul için daha fazla çaba harcadıklarını ifade etmektedirler. Öğretmenler okulu desteklemenin görevleri ve kişisel sorumlulukları olduğunu düşünmekte, okul dışında da okula aidiyetleri devam etmektedir. Alanyazın incelendiğinde; öğretmenlerin örgütsel bağlılıkla ilgili görüşleri bazıları araştırmayla benzerlik gösterenlerle farklı sonuçlara ulaşılanlar da bulunmaktadır. Kahveci, Bahadır ve Karagül Kandemir (2019), Koyuncu (2019), Saylık (2019) ve Özdemir ve Gören'in (2017) çalışmalarında öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları araştırmayla benzerlik göstermektedir. Uştü ve Tümkaya'nın (2017) çalışmasında öğretmenlerin duygusal bağlılıkları orta, devam normatif ve mesleki bağlılıkları düşük; Aliustaoğlu'nun (2019) çalışmasında öğretmenlerin duygusal ve normatif bağlılıkları "katılıyorum" devam bağlılığı ve ölçek genelinde "kararsızım" düzeyindedir. Bozkurt ve Yurt'un (2013) çalışmasında akademisyenlerin örgütsel bağlılıkları duygusal bağlılık ve normatif bağlılık boyutlarında katılıyorum, devam bağlılığı boyutunda ise kararsızım şeklindedir. Şahin'in (2016) araştırmasında öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları yüksek düzeyde tespit edilmiştir.

Kolaylaştırıcı okul yapısına ilişkin görüşleri toplamda ve engelleyici bürokrasi alt boyutunda nadiren, kolaylaştırıcı bürokrasi alt boyutunda ise çoğunlukla şeklindedir. Öğretmenler bürokratik formaliteleri bir problem olarak görmekte ve hiyerarşinin öğretmenleri cezalandırmak, öğrenci başarısını engellemek için kullanıldığını düşünürken okullarındaki yönetsel hiyerarşinin işlerini yapmalarına olanak sağlayıcı, yardım edici, okulun misyonunu gerçekleştirmeye katkı sağlayıcı şekilde kullanıldığını düşünmektedir. Alanyazın incelendiğinde Alev'in (2019) çalışmasında öğretmenlerin kolaylaştırıcı okul yapısı algıları kısmen yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bozkuş, Karacabey ve Özdere 'nin (2018) çalışmasında ise okulların kolaylaştırıcı yapıda oldukları sonucuna ulaşılmıştır

Öğretmenlerin örgütsel bağlılığa yönelik görüşleri cinsiyet değişkenine göre yalnızca çıkarıcı bağlılık alt boyutunda kadınlar lehine anlamlı fark çıkmışken; kolaylaştırıcı okul yapısına göre görüşleri cinsiyet açısından anlamlı fark oluşturmamaktadır. Alanyazın incelendiğinde; Tulunay Ateş ve Buluç (2018) ve Selbi'nin (2019) çalışmalarında öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları cinsiyet değişkenine göre fark tespit edilirken Bozkurt ve Yurt'un (2013) çalışmasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Nacar ve Demirtaş'ın (2017) çalışmasında alt boyutlarda erkeklerin kadınlardan daha yüksek algılara sahip olduğu

görülmektedir. Kursunoğlu, Bakay ve Tanrıoğen'in (2010) çalışmasında öğretmenlerin normatif bağlılıklarında fark tespit edilmiştir. Ustu ve Tümkaya'nın (2017) çalışmasında normatif bağlılık boyutu öğretmenlerin işten ayrılma niyetlerini ve yordamaktadır. Aliustaoğlu, 2019 ve Kahveci, Bahadır ve Karagül Kandemir'in (2019) çalışmalarında öğretmenlerin örgütsel bağlılığa ilişkin görüşleri anlamlı farklılık göstermezken; Koyuncu (2019) ve Saylık'ın (2019) çalışmalarında; erkek öğretmenlerinin puan ortalaması kadın öğretmenlerden yüksek olduğu görülmüştür. Tepe'nin (2018) çalışmasında kolaylaştırıcı okul yapısının erkek öğretmenler lehine anlamlı fark görülmüştür.

Yine araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin hem örgütsel bağlılığı hem de kolaylaştırıcı okul yapısına yönelik görüşleri eğitim durumu, mesleki kıdem, branş, şimdiki okulda çalışma süresi değişkenlerine göre anlamlı fark oluşturmamaktadır. Alanyazında öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarında eğitim durumları Tulunay Ateş ve Buluç'un (2018) çalışmasında anlamlı farklılık gösterirken Demirok (2020), Aliustaoğlu (2019), Koyuncu (2019) ve Bozkurt ve Yurt'un (2013) çalışmalarında farklılık göstermediği görülmüştür. Taşkın ve Dilek'in (2010) çalışmasında çalışanların eğitim durumları ile duygusal ve devamlılık bağlılıkları arasında ilişki olduğu tespit edilmiştir. Kolaylaştırıcı okul yapısında ise Tepe'nin (2018) çalışması araştırmayla benzerlik göstermektedir. Örgütsel bağlılık mesleki kıdeme göre alanyazında Aliustaoğlu (2019); Kahveci, Bahadır ve Karagül Kandemir (2019) ve Nacar ve Demirtaş'ın (2017) çalışmalarıyla benzerlik göstermektedir. Şimdiki okulda çalışma süresi örgütsel bağlılık sonucu alanyazında incelendiğinde Aliustaoğlu'nun (2019) çalışmasında öğretmenlerin örgütsel bağlılığının okul çalışma süresine göre farklılık gösterdiği, Bozkurt ve Yurt'un (2013) çalışmasında ise 6-11 yıl arası süredir kurumda çalışanlara oranla, işe yeni girenlerle 11 yılın üstünde süre ile kurumda çalışanların bağlılıklarının daha güçlü olduğu görülmektedir. Kursunoğlu, Bakay ve Tanrıoğen'in (2010) çalışmasında da öğretmenlerin buldukları okuldaki çalışma süresi örgütsel bağlılıkla anlamlı fark oluşturmaktadır. Çöl ve Gül'ün (2005) ve Koyuncu'nun (2019) çalışmalarının sonucu ise bu çalışma ile benzerlik göstermektedir.

Öğretmenlerin örgütsel bağlılığa ve kolaylaştırıcı okul yapısına yönelik görüşleri okul türüne göre farklılık oluşturmaktadır. Öğretmenlerin örgütsel bağlılığa yönelik görüşleri zoraki ve ahlaki bağlılık alt boyutlarında okul türü değişkenine göre zoraki bağlılıkta ortaokul lehine, ahlaki bağlılıkta ise imam hatip ortaokulu lehine fark oluşturmakta olup Saylık'ın (2019)

çalışmasıyla benzerlik göstermektedir. Ortaokul öğretmenlerinin örgüte bağlılıkları yaptıkları işin takdir görmesi gibi nedenlere bağlı görünmektedir. Çünkü öğretmenler okulu fırsat bulduğunda terk etmek istemekte, okulda hiçbir şeyi değiştiremeyeceklerini düşünmektedirler. İmamhatip ortaokulundaki öğretmenler örgütsel bağlılığı kişisel bir sorumluluk olarak görmektedirler. Okulun başarısı için çalışmayı görev kabul etmektedirler.

Kolaylaştırıcı okul yapısı ölçeği ve alt boyutlarına dair görüşleri ölçek geneli ve alt boyutlarında engelleyici bürokrasi alt boyutu ve ölçek genelinde ortaokul, kolaylaştırıcı bürokrasi alt boyutunda ise imam hatip ortaokulu lehine okul türü değişkenine göre anlamlı fark oluşturmaktadır. Bu durum ortaokul öğretmenleri daha çok engelleyici bürokrasiyle karşılaşırken imamhatip ortaokullarındaki öğretmenler kolaylaştırıcı bürokrasiyle karşılaşmaktadır. Ortaokullarda öğretmenler yenilikler konusunda engellendiklerini, bürokratik formalitelerin önemli bir problem olup mesleki kararların yerine geçtiğini düşünmektedirler. İmamhatip ortaokulunda çalışan öğretmenler ise yönetim tarafından desteklendiklerini ifade etmektedirler.

Okul türü değişkenine göre nitel çalışma sonuçları şu şekildedir:

Öğretmenler okuldaki bürokratik formalitenin işleyişe etkisini etki düzeyi, formalite yoğunluğunun nedenleri ve formalite yoğunluğunun sonuçları olarak değerlendirmişlerdir. Ortaokulda ve imamhatip ortaokulunda görevli öğretmenler okullarındaki bürokratik formalitelerin işleyişi etkilediğini ifade etmektedirler. Ortaokuldaki öğretmenlere göre formalite yoğunluğunun nedenleri evrak yoğunluğu, okul yönetiminin bakış açısı, öğrenci ve veli profili, okulun merkeze uzaklığı, öğrencilerden kaynaklanan sorunlardır. Formalite yoğunluğunun sonuçları ise zaman kaybı, artan stres, düşük motivasyondur. İmam hatip ortaokulu öğretmenlerine göre formalitelerin yoğunluğu Din İşleri GENEL Müdürlüğünün istemiş olduğu etkinlikler iken formalite yoğunluğunun işleyişi engelleyip performansı etkilediğini ifade etmektedirler.

Öğretmenler çalıştıkları okulda formalitelerin en çok resmi evrak ve istatistikler, ders dışı etkinlik ve görevler, ders ve öğrenci işleri ile diğer işler konusunda olduğunu ifade etmişlerdir. Hem ortaokulda hem de imam hatip ortaokulunda görev yapan öğretmenlere göre formalitelerin en çok uygulandığı konular resmi evrak işleridir. Öğretmenlerin ders içi ve

dışı tüm etkinlikler, yazılılar, istatistiki bilgiler için evrak düzenlemeleri öğretmenlerin bürokratik yüklerini artırmaktadır.

Ortaokul ve imamhatip ortaokullarında görev yapan öğretmenler çalıştıkları okullarda hiyerarşinin olumlu katkısına dikkat çekmektedirler. Öğretmenler bürokrasinin okullarda işleri kolaylaştırma, düzen ve disiplin sağlama gibi konularda oldukça önemli olduğunu düşünmektedirler. Bürokratik yapı aslında okullarda karmaşayı engelleyen bir yapıdır. Ortaokul ve imamhatip ortaokullarında görev yapan öğretmenler çalıştıkları okul türünün okula bağlılıklarını olumlu etkilediğini düşünmektedirler.

Örgütsel bağlılık ölçeğinin alt boyutu olan zoraki bağlılık ile kolaylaştırıcı okul yapısı ölçeği ve engelleyici bürokrasi alt boyutu arasında pozitif yönlü ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Zoraki bağlılık ve kolaylaştırıcı bürokrasi arasında ise negatif yönlü zayıf bir ilişki vardır. Bu durumdan yola çıkıldığında, engelleyici bürokrasi ve kolaylaştırıcı okul yapısı düzeyi arttıkça öğretmenlerin zoraki bağlılık düzeyi de orta düzeyde artmakta, kolaylaştırıcı bürokrasi düzeyi artarken zoraki bağlılık düzeylerinin de zayıf şekilde azaldığı söylenebilir. Örgütsel bağlılık ölçeğinin alt boyutu olan kolaylaştırıcı bürokrasi ile çıkarıcı bağlılık incelendiğinde pozitif yönlü ve çok zayıf düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Örgütsel bağlılık ölçeğinin alt boyutu olan ahlaki bağlılık ile engelleyici bürokrasi ve kolaylaştırıcı okul yapısı ölçeğinde negatif yönlü ve zayıf düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ahlaki bağlılık ve kolaylaştırıcı bürokrasi arasında ise pozitif yönlü orta düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir. Öğretmenlerde ahlaki bağlılık arttıkça o engelleyici bürokrasi ve kolaylaştırıcı okul yapısı düzeyleri zayıf düzeyde azalırken ahlaki bağlılık arttıkça kolaylaştırıcı bürokrasinin de orta düzeyde arttığı söylenebilir. Örgütsel bağlılık ölçeği geneli ile engelleyici ve kolaylaştırıcı bürokrasi alt boyutları arasında pozitif yönlü zayıf bir ilişki vardır. Engelleyici ve kolaylaştırıcı bürokrasi arttıkça öğretmenlerin örgütsel bağlılığı da zayıf düzeyde artmaktadır. Örgütsel bağlılık ölçeği ile kolaylaştırıcı okul yapısı ölçeği arasında anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir. Alanyazın incelendiğinde örgütsel bağlılık algısal mobing ve sosyal arkadaşlık (Akgül, 2020), örgüt sağlığı (Demirok, 2020), toksik liderlik (Kahveci, Bahadır ve Karagül Kandemir, 2019), örgütsel iç imaj algı düzeyi (Saylık, 2019), okul müdürlerinin kullanmış oldukları liderlik stilleri ve göstermiş oldukları örgütsel adalet davranışları (Selbi, 2019), destekleyici müdür davranışı (Okur Özdemir ve Arık, 2018), iş doyumu (Gedik ve Üstüner, 2017), psikolojik sermaye (Ocak, Güler ve Basım, 2016), örgütsel adalet (Şahin, 2016), okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik stilleri (Kılınç, 2013), örgütsel sinizm ve örgütsel

muhalefet (Yıldız, 2013), okul müdürlerinin etkileşimci liderlik stilleri (Karataş ve Güleş, 2010) gibi pek çok değişkenle ilişkisinin araştırıldığı görülmüştür. Yine liderlik ekibi uyumunun örgütsel bağlılığın yordayıcısı olmadığı (Özdemir ve Gören, 2017) da tespit edilmiştir. Yine alanyazında kolaylaştırıcı okul yapısıyla örgütsel vatandaşlık (Alev, 2019), okul yapısı, akademik iyimserlik ve okul etkililiği (Tepe, 2018), örgütsel sessizlik ve iş tatmini (Bozkuş, Karacabey ve Özdere, 2018 ) arasında ilişkiler tespit edilmiştir.

Çalışmada elde edilen bu sonuçlar doğrultusunda aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.

- Yapılan çalışmada örgütsel bağlılığın biraz da kolaylaştırıcı okul yapısına bağlı olduğu görüldüğünden okullarda kolaylaştırıcı okul yapısı desteklenmelidir.
- Okullarda yöneticiler tarafından öğretmenlerin evrak işlerinin yoğunluğunu azaltıcı çalışmalar yapılmalı, okul içi ve okul dışı faaliyetlerinin sayısı sınırlandırılmalıdır.
- Alanyazında kolaylaştırıcı okul yapısına ait yapılan çalışmaların az olduğu görülmüş çalışmaların nitel çalışmalarla desteklenmesi sağlanabilir.

## KAYNAKÇA

- Alev, S. (2019). Kolaylaştırıcı Okul Yapısı ve Örgütsel Vatandaşlık Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *OPUS @Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*. 10(17). 420-443. ISSN:2528-9527 E-ISSN : 2528-9535 <http://opusjournal.net>
- Aliustaoğlu, S.(2019). *Özel İlköğretim Okullarında Çalışan Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Baki, A. ve Gökçek, T.(2021). Karma Yöntem Araştırmalarına Genel Bir Bakış. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*.11(42).1-21.
- Bozkurt, Ö. ve Yurt, İ.(2013). Akademisyenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeylerini Belirlemeye Yönelik Bir Araştırma. *Yönetim Bilimleri Dergisi*. 11(22). 121-139.
- Bozkuş, K., Karacabey, F. ve Özdere, M.(2019). Okulun Kolaylaştırıcı Örgütsel Yapısı İle Örgütsel Sessizlik ve İş Tatmini Arasındaki İlişkiler. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi. Teori ve Uygulama*. 10(19). 107-129.
- Çelik,S.(2021). Karma Yöntem Araştırmaların Temel Özellikleri. M Sözbilir(Ed.) Karma Yöntem Araştırmalarına Giriş (3.Baskı) içinde (s.1-9). Ankara: Pegem Akademi.
- Çöl, G. ve Gül, H.(2005). Kişisel Özelliklerin Örgütsel Bağlılık Üzerine Etkileri ve Kamu Üniversitelerinde Bir Uygulama. *İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 19(1). 291-306.
- Demirok, K N(2020). *İlkokullarda Örgüt Sağlığı İle Sınıf Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

- Durusu, H. (2019). *Öğretmenlerin Yıldırma Yaşama, İş Yeri Arkadaşlık Algısı İle Örgütsel Bağlılık Düzeyleri Arasındaki İlişki Ve Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi (Bilecik İli Örneği)*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Ergün, H. ve Çelik, K. (2019). "Örgütsel Bağlılık Ölçeği Türkçe Uyarlaması", *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 34. 113-121.
- Gedik, A. ve Üstüner, M.(2017). Eğitim Örgütlerinde Örgütsel Bağlılık ve İş Doyumu İlişkisi: Bir Meta Analiz Çalışması. *E- Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*. 8(2). 41-57.
- Hoy, W. K., & Sweetland, S. R. (2001). Designing better schools: The meaning and measure of enabling school structures. *Educational Administration Quarterly*. 3(3), 296-321.
- Kahveci, G., Bahadır, E. ve Karagül, Kandemir, İ. (2019). Okul Yöneticilerinin Toksik Liderlik Davranışları İle Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi* 52(1). 225-249. DOI: 10.30964/auebfd.420616.
- Karasar, N. (1994). Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar, İlkeler, Teknikler (6. Basım). Ankara: 3A Araştırma Eğitim Danışmanlık Ltd.
- Karataş, S. ve Güleş, H.(2010). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin İş Tatmini İle Örgütsel Bağlılığı Arasındaki İlişki. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 3(2). 74-89.
- Kılınc, T D. (2013).*Sınıf Öğretmenlerinin Okul Müdürlerinin Dönüşümcü ve Etkileşimci Liderlik Stilleri ve Kendi Örgütsel Bağlılıklarını Algılamaları İle Okul Müdürlerinin Sınıf Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılıklarını Algılamaları Arasındaki İlişki: Mersin İli Tarsus İlçesi Örneği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Mersin.
- Kılıç, S. (2016). Cronbach'ın alfa güvenirlik katsayısı. *Journal of Mood Disorders*, 6(1). 47-48.
- Koç. H.(2009). Örgütsel Bağlılık ve Sadakat İlişkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*. 8(28). 200-211.
- Koyuncu, A.(2019). *Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıkları İle Değişime Hazır Olma Durumları Arasındaki İlişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Samsun.
- Kurşunoğlu, A., Bakay, E. ve Tanrıöğren, A.(2010). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılık Düzeyleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 28. 101-115.
- Nacar, D. ve Demirtaş, Z. (2017). Lise Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılık Düzeyleri. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. 5(7). 547-558. ISSN 2148 - 2314.
- Ocak, M., Güler, M. ve Basım, H N.(2016). Psikolojik Sermayenin Örgütsel Bağlılık ve İş Tatmini Tutumları Üzerine Etkisi: Bosnalı Öğretmenler Üzerine Bir Araştırma. *Çankırı Karatekin Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*. 6(1). 113-130.
- Okur Özdemir, A. ve Arık, S R. (2018). Okul iklimine ilişkin Öğretmen ve Müdür Davranışları ile Örgütsel Bağlılık İlişkisinde İşkolikliğin Aracılık Etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. 24(2). 295-338.
- Oldaç, Y İ. (2016). The Relationship Between Distributed Leadership, Enabling School Structure, Teacher Collaboration, Academic Optimism And Student Achievement: A School Effectiveness Model. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ortadoğu Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Özer, N. Ve Dönmez, B. (2013). Kolaylaştırıcı Okul Yapısı Ölçeğinin Türkçe Formunun Psikometrik Özelliklerinin Yeniden Değerlendirilmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 3(4). 57-68.



- Özdemir, M. ve Gören, S Ç.(2017). Psikolojik Güçlendirme, Liderlik Uyumu ve Öğretmen Performansı İlişkisinde Örgütsel Bağlılığın Aracı Rolü. *İlköğretim Online*, 16(1), 342-353, <http://ilkogretim-online.org.tr>.
- Özdevecioğlu, M.(2003). Algılanan Örgütsel Destek İle Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişkilerin Belirlenmesine Yönelik Bir Araştırma. *D.E.Ü.İ.İ.B.F.Dergisi*. 18(2). 113-130.
- Saylık, G.(2019). *Lise Öğretmenlerinin Örgütsel İç İmaj Algıları İle Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Van.
- Selbi, A.(2019). *Okul Müdürlerinin Kullandıkları Liderlik Stilleri Ve Örgütsel Adalet Davranışlarının Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Ve Örgütsel Yabancılaşmalarını Yordama Derecesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Mersin.
- Şahin, R. Ve Kavas, E. (2016). Örgütsel Adalet İle Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişkinin Belirlenmesinde Öğretmenlere Yönelik Bir Araştırma: Bayat Örneği. *Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi*. 7(14).119-140.
- Şan, E.(2020). Türkiye'de Eğitim Alanında Yayımlanan Karma Yönteme Dayalı Makalelerin İncelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Maltepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü. İstanbul.
- Şat, N. (2009). Kamudaki yeni yönetim anlayışı: Weber bürokrasisinin sonu mu? *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(2), 93-108.
- Tarter, C J. & Hoy, W. K. (2004). A systems approach to quality in elementary schools. *Journal of Educational Administration*, 42(5), 539-554.
- Taşkın, F. ve Dilek, R. (2010). Örgütsel Güven ve Örgütsel Bağlılık Üzerine Bir Alan Araştırması. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*. 2(1). 37-46. ISSN: 1309 -8039 (Online).
- Tepe, N. (2018). *Kolaylaştırıcı Okul Yapısı, Akademik İyimserlik Ve Okul Etkililiği Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Tulunay Ateş, Ö. ve Buluç, B. (2018). İlköğretim Öğretmenlerinde Motivasyon Ve Örgütsel Bağlılığın Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 48. 1-30. ISSN:1302-8944.
- Türk Dil Kurumu Sözlükleri. <https://sozluk.gov.tr/>
- Türkdoğan, A(2014). Nicel, Nitel ve Karma Araştırma (Demir, S B Çeviri Ed.). Eğitim Araştırmaları Nical Nitel ve Karma Yaklaşımlar(4.Baslı) içinde. (s29-56). Ankara Eğiten Kitap.
- Uştu, H. ve Tümkaya, S. (2017). Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Bağlılık, İşten Ayrılma Niyeti ve Bazı Sosyo-Demografik Özelliklerinin Örgütsel Bağlılığı Yordama Düzeylerinin İncelenmesi. *İlköğretim Online*, 16(3), 1262-1274, <http://ilkogretim-online.org.tr>.
- Üstüner, M. (2009). Öğretmenler İçin Örgütsel Bağlılık Ölçeği: Geçerlik veGüvenirlik Çalışması. İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi. 10(1). 1-17.
- Yıldız, K. (2013). Örgütsel Bağlılık ile Örgütsel Sinizm Ve Örgütsel Muhalefet Arasındaki İlişki. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*. 8(6). 853-879.
- Yıldız, D. ve Uzunsakal, E. (2018). Alan Araştırmalarında Güvenilirlik Testlerinin Karşılaştırılması ve Tarımsal Veriler Üzerine Bir Uygulama. *Uygulamalı Sosyal Bilimler Dergisi*. 1. 14-28.