

**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ÖRGÜTSEL BAĞLILIK VE
YETKİLENDİRİLMELERİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ**

Nur Banu ARAÇ
(Yüksek Lisans Tezi)
Eskişehir, 2009

**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ÖRGÜTSEL BAĞLILIK VE
YETKİLENDİRİLMELERİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ**

Nur Banu ARAÇ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Danışman: Yrd.Doç.Dr. Adnan BOYACI

Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eskişehir, 2009

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
YÜKSEK LİSANS TEZ ÖZÜ.....	ii
ABSTRACT.....	v
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI.....	viii
ÖNSÖZ.....	ix
ÖZGEÇMİŞ.....	x
ÇİZELGE LİSTESİ.....	xi
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem	1
1.1.1. Örgütsel Bağlılık Kavramı.....	3
1.1.1.1. Örgütsel Bağlılık Sınıflandırması.....	4
1.1.1.2. İlköğretim Okullarında Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığının Yeri ve Önemi.....	7
1.1.1.3. İlköğretim Okullarında Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığını Geliştirmeye Yönelik Unsurlar.....	8
1.1.2. Yetkilendirme Kavramı.....	12
1.1.2.1. Yetkilendirmenin Boyutları.....	15
1.1.2.2. İlköğretim Okullarında Öğretmenlerin Yetkilendirilmesinin Yeri ve Önemi.....	20
1.2. Amaç.....	25
1.3. Önem.....	25
1.4. Sayıtlar.....	27
1.5. Sınırlılıklar	27
2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	28
3. YÖNTEM.....	34
3.1. Araştırmanın Modeli.....	34
3.2. Katılımcılar.....	35
3.3. Veri Toplama Süreci	36
3.3.1. Görüşme Formunun Hazırlanması.....	36

3.3.2. Pilot Görüşmenin Yapılması	37
3.3.3. Görüşmelerin Yapılması	37
3.4. Verilerin Analizi ve Yorumlanması.....	39
4. BULGULAR ve YORUM	41
4.1. İlköğretim Okullarında Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılıklarına İlişkin Görüşlerinden Elde Edilen Bulgular ve Yorumlar.....	41
4.1.1. İlköğretim Okullarında Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılığın Uyum Boyutuyla İlgili Görüşleri.....	41
4.1.2. İlköğretim Okullarında Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılığın Özdeşleşme Boyutuyla İlgili Görüşleri.....	42
4.1.3. İlköğretim Okullarında Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılığın İçselleştirme Boyutuyla İlgili Görüşleri.....	43
4.1.4. İlköğretim Okullarında Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Kendi Örgütlerine Bağlılıklarıyla İlgili Görüşleri.....	45
4.2. İlköğretim Okullarında Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Yetkilendirilmelerine İlişkin Görüşlerinden Elde Edilen Bulgular ve Yorumlar.....	46
4.2.1. İlköğretim Okullarında Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Karar Alma Süreçlerine Katılımlarıyla İlgili Görüşleri.....	46
4.2.2. İlköğretim Okullarında Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Sahip Oldukları Etkiyle İlgili Görüşleri.....	47
4.2.3. İlköğretim Okullarında Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Gelişimle İlgili Görüşleri.....	49
4.2.4. İlköğretim Okullarında Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Sahip Oldukları Statüyle İlgili Görüşleri	51
4.2.5. İlköğretim Okullarında Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlilikleriyle İlgili Görüşleri.....	52
4.2.6. İlköğretim Okullarında Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Otonomileriyle İlgili Görüşleri.....	54
4.3. İlköğretim Okullarında Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılık ve Yetkilendirme İle İlgili Görüşlerinden Elde Edilen Bulgu ve Yorumlar.....	55

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	69
EKLER.....	76
KAYNAKÇA.....	81

YÜKSEK LİSANS TEZ ÖZÜ

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ÖRGÜTSEL BAĞLILIK VE YETKİLENDİRİLMELERİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

Nur Banu ARAÇ

Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Yüksek Lisans Programı

Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eylül 2009

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Adnan BOYACI

Küreselleşme ve bilişim teknolojilerinin ortaya çıkardığı toplumlarda rekabet ve değişim çabaları, sosyal, siyasal ve ekonomik anlamda dönüşüme sebep olurken, bir yandan da örgütsel yapılarda da yapısal bir dönüşüm yaratmaktadır. İşgörenlerin örgütle bütünleşmesinin, örgütü benimsemesinin, kalite ve verimlilik kavramlarının önem arz ettiği bu süreçte bağlılık ve yetkilendirme kavramları tüm örgütlerde olduğu kadar eğitim sisteminde yer alan ve en çok okul, öğrenci ve öğretmen sayısına sahip olan ilköğretim okulları için de öne çıkmaktadır.

Bu araştırmanın amacı, devlet ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin örgütsel bağlılık ve öğretmen yetkilendirmesine ilişkin görüşlerini belirlemektir. Araştırmada yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın uygulaması, 2008-2009 öğretim yılı bahar döneminde Eskişehir ilinde bulunan 8 ilköğretim okulunda gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya, ilköğretimde görev yapmakta olan 22 sınıf öğretmeni katılmıştır. Araştırma verileri, öğretmenlerin uygun oldukları saatlerde görev yaptıkları okuldaki belirlenen odalarda 12.02.2009-24.02.2009 tarihleri arasında toplanmıştır. Araştırma verileri, araştırmacı tarafından hazırlanan “Yarı-yapılandırılmış Görüşme Formu” ve “Öğretmen Kişisel Bilgi Formu” aracılığıyla

toplanmıştır. Araştırma verileri betimsel analiz yoluyla çözümlenmiş, daha sonra, araştırma soruları temel alınarak bulgular tanımlanmış ve yorumlanmıştır.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara dayalı olarak şu sonuçlar ortaya çıkmıştır: Örgütsel bağlılık boyutlarından uyum boyutuyla ilgili olarak en fazla dile getirilen görüşler, dosya ve evrak işlerinin zorunlu olarak yapıldığı ve gereğine inanılmadığı yönündedir. Bağlılığın özdeşleşme boyutuna ilişkin olarak; sınıf öğretmenlerinin yaklaşık yarısının okul örgütleriyle özdeşleşmeye dönük görüşler ifade ettiği ve bunlardan dört öğretmenin mesleğiyle ilgili her şeyi severek yaptığını belirttiği görülmüştür. Araştırmaya katılan iki öğretmenin okullarında çalışmanın ve okul yöneticisinin sağladığı ortamın kendilerini mutlu ettiği, okullarında çalıştıkları için kendilerini şanslı gördükleri biçimindeki görüşleri, içselleştirme düzeyinde bir bağlılığa işaret etmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin yarıdan fazlası örgütüne uyum boyutunda, bir kısmı özdeşleşme, ikisi ise içselleştirme boyutunda bağlılık gösterdiklerine ilişkin görüşler belirtirken, bağlılığın genel anlamda çalıştıkları okul örgütünden çok mesleklerine olan bağlılık olduğu görülmüştür. Araştırmanın öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarına ilişkin başka bir bulgusu ise yöneticilerin adaletli, destekleyici, dürüst ve ılımlı tavrına vurgu yapan tüm öğretmenlerin örgütsel bağlılığa ilişkin olumlu görüşler belirttiği biçimindedir.

Araştırmada, öğretmenlerin kararlarda söz sahibi olmalarına ilişkin olarak öğretmenlerin tamamına yakını olumlu görüş belirtirken, bir kısmı okul yönetiminin inisiyatifi dışındaki etmenler sebebiyle kararların uygulanmasında engeller yaşanabildiğini ifade etmiştir. Bununla birlikte öğretmenlerin hemen hemen hepsi mesleki gelişimlerinin artırılması için yapılan etkinliklerin kalite ve verimlilik düzeylerinin az olduğu ve hem eğitim verenlerin hem de etkinlik içeriklerinin geliştirilmesi gerektiği konusunda görüş belirtmişlerdir. Okulda sahip olunan özgürlük, diğer bir deyişle otonomi konusunda ise beş öğretmen ders kitaplarını seçme dışında okulda tamamen özgür olduğunu ifade ederken, beşi okul yönetiminin müdahale etmediği, karışmadığı, dördü yasa ve yönetmelikler çerçevesinde özgür olduğu şeklinde görüş bildirmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin tümü sahip oldukları statüyle ilgili görüş bildirmişlerdir. Bu görüşlerin yarısından fazlası saygınlık anlamında manevi doyumun çok olduğu bir meslek yapıldığına, yedisi meslektaşları ile iyi ilişkilere sahip olduğuna, beşi yönetici, öğrenci ve veliler açısından saygınlık hissettiğine, üçü saygınlığı önemli bulduğuna ve mesleğini severek yaptığına ilişkin görüşlerdir. Ayrıca, öğretmenlerin öz yeterliliklerini gösterebilmedeki sorunlara ilişkin olarak belirtilen görüşlerin yarısından fazlası bunun sebebinin öğrencilerin ve okulun sosyo-ekonomik düzeyinin düşük olması, yarısı öğretim materyallerinin eksik ve teknolojik olanaksızlıkların çok olması biçimindedir. Öz yeterlilikleri gösterebilmedeki güçlü yönlerle ilişkin olarak ise, öğretmenlerin yedisi bireysel farklılıklara dikkat etmede, altısı bütün mesleki yeterliliklerde, dördü okul aile işbirliğinde kendini etkili görmektedir.

Araştırmada, örgütsel bağlılık boyutlarından en çok, uyum boyutunda bağlılığa ilişkin görüşler yer almaktadır. Ayrıca öğretmenlerin bağlılığının genel anlamda çalıştıkları okul örgütünden çok mesleklerine olan bağlılık olduğu görülmektedir. Yöneticilerin olumlu tavırları ise, öğretmenlerin örgütsel bağlılığını artırmaktadır. Bununla birlikte öğretmenlerin mesleki gelişim olanaklarına sahip olma düzeyi, motivasyonlarına ve bağlılıklarına katkı sağlamaktadır. Öğretmenlerin kararlarda ve yeterliliklerini gösterebilmede etkili olduğuna dair inancı örgütsel bağlılığın düzeyini artırmaktadır. Örgüte koşulsuz olarak bağlı öğretmen bulunmamakla birlikte, okulun yetkilendirme anlamında sağladığı olanaklar bağlılığın düzeyini etkilemektedir.

ABSTRACT

VIEWS OF CLASSROOM TEACHERS ABOUT THEIR ORGANIZATIONAL COMMITMENT AND THEIR EMPOWERMENT

Nur Banu ARAÇ

Division of Educational Sciences

(Educational Administration, Supervision, Planning and Economy)

Anadolu University Graduate School of Educational Sciences, September, 2009

Advisor: Asst. Prof. Dr. Adnan BOYACI

Competition and change attempts in the information society throughout globalization both have caused social, political and economical transformation in society and have created structural transformation in organizations. At this process, employees' integration with organization, their adopting the organization and quality and productivity concepts have importance. In addition to this, ommitment and empowerment have come into prominence within primary schools in the education system as well as all organizations. The reason is that primary education system has had more schools, students and teachers quantitatively compared to the other grades.

The aim of this study is to figure out the perceptions of the state primary school teachers on organizational commitment (compliance, identification and internalization) and teacher empowerment (decision making, impact, professional development, status, self efficacy and autonomy) with their subdimensions. In this sense, qualitative research

method was employed in the present study. Descriptive analysis was used and the data was gathered through semi-structured interview technique. The application of the study was held in 8 primary schools in Eskişehir during the spring semester of 2008-2009 academic year. Participants of the study are 22 classroom teachers. The data of the study were gathered between 12 February 2009 and 24 February 2009 in certain rooms of the school in the convenient time of the teachers. Pilot study was held with one classroom teacher and then the questions were arranged again according to the answers of that teacher. “Semi-Structured Interview Form” and “Teacher Demographic Information Form” developed by the researcher was used as the data gathering instruments. The data were analyzed and then the findings were defined and interpreted with respect to the research questions.

Findings of the study revealed that the most expressed views about compliance dimension are that file and paper works are done compulsory and they are thought to be unnecessary. It was seen about identification dimension that nearly half of the classroom teachers expressed ideas about identifying themselves with their schools and that four of these teachers did everything related to their professions eagerly. Two teachers said that working in their schools and the working condition which the school principal constructed made them happy and that they were feeling themselves lucky since they were working in their schools. These views pointed out a commitment at the internalization dimension.

While most of the teachers had views at the compliance dimension, some of the teachers had views at the identification dimension and two of them had views at the internalization dimension, it was seen that commitment is to their professions in general, not to the school. Another finding is that all of the teachers stressing fair, supporting, reliable and moderate attitude of school principal cited positive opinion about organizational commitment.

In the research, almost all the teachers pointed out positive opinion about teachers' participation in decision making process while some of them stated that they may sometimes have obstacles in the applications of the decisions because of the factors

outside of the initiative of school administration. Moreover, nearly all the teachers cited opinion about that quality and productivity levels of activities which are done for teachers' professional development are narrow and that both activity contents and the educators within the in-service training programmes have to be improved. Regarding teacher freedom at school which refers to autonomy, while five teachers expressed that they feel completely free in the educational and instructional activities within the classroom except choosing course books, five teachers declared that school principals do not interfere with the teachers' own duties and activities and four of the teachers thought themselves independent within the framework of law and legislations.

All of the teachers participating in the research indicated some views about their status. These views are that teaching is a profession which has high moral satisfaction about status (12), that they have close relations with their colleagues (7), that teachers see themselves prestigious in terms of principal, students and parents (5) and that they think status is prominent and they perform their professions fondly (3). Furthermore, all of the teachers pointed out some views related to problems in being able to show teachers' self-efficacy. These views about problems are low socio-economic status of the school and the students (12) and shortage of instructional materials and low technological resources (11). As for powerful sides in being able to show self-efficacy, seven teachers in paying attention to individual differences, six teachers in all professional efficacies and four teachers school-family cooperation view themselves effective.

In the study, the most expressed organizational commitment subdimension is compliance. Moreover it was seen that teachers' commitment is to their professions, not to their schools they are in. Also the positive attitudes of school principals were seen to increase the organizational commitment of the teachers. Furthermore, the level of having the opportunity to develop themselves professionally was found to contribute to their motivation and commitment. It was seen in the study that teachers' trust about their effectiveness in decision-making and being able to show their self-efficacy increased the level of organizational commitment. There are not any teachers committed to the organization termlessly, but opportunities of the school in terms of empowerment have great effect on the level of commitment.

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Nur Banu ARAÇ'ın "Sınıf Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılık ve Yetkilendirilmelerine İlişkin Görüşleri" başlıklı tezi 18.09.2009 tarihinde, aşağıda belirtilen jüri üyeleri tarafından Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi programı yüksek lisans tezi olarak değerlendirilerek kabul edilmiştir.

	Adı-Soyadı	İmza
Üye (Tez Danışmanı)	: Yard.Doç.Dr.Adnan BOYACI	
Üye	: Prof.Dr.Esmahan AĞAOĞLU	
Üye	: Prof.Dr.Selahattin TURAN	


Prof.Dr.Esmahan AĞAOĞLU
Anadolu Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

ÖNSÖZ

Değişimin sürekli olduğu, dönüşümlerin yaşandığı bilgi toplumunda, sürdürülebilir sosyal, siyasal, kültürel ve ekonomik kalkınmayı sağlamada öncelikli görevleri üstlenen örgütler, eğitim örgütleridir. Genel çerçevede eğitim örgütleri, değişim ve dönüşüm çabalarının öncüleridir. Türk eğitim sisteminde sayılarının büyüklüğü ve değişimin temelinde olması özelliği ile ilköğretim okulları, bu çabaların gerçekleştirilmesinde etkili ve önemli bir yere sahiptir. Bu çerçevede, temelde ilköğretim okullarında bağlılığı ve yetkilendirmeyi sağlama, sadece eğitimin amaçlarına daha etkili ve verimli şekilde ulaşılmasını sağlamakla kalmayacak, aynı zamanda gelişime yönelik uygulamalara ilişkin bazı temel sorunları da ortadan kaldıracaktır.

Türk eğitim sisteminde öğretmenlerin daha üretken oldukları, bağlılık, verimlilik ve sorumluluk duygusuyla hareket ettikleri, kendilerini bir takım kararlarda etkili, örgüt içerisinde de saygınlık ve özgürlük sahibi gördükleri eğitim örgütü yapılarına gereksinim vardır. Bu yapıların oluşturulmasında eğitim sisteminin başlangıç noktasında bulunan ilköğretim okullarından elde edilen sonuçlar önemli ve bir takım politikaların belirlenmesinde etkili olacaktır.

Bu araştırmanın ortaya çıkmasında katkıları olan, araştırma boyunca beni eleştiren, destekleyen, yönlendiren danışmanım Sayın Yrd. Doç. Dr. Adnan BOYACI' ya teşekkürlerimi bir borç bilirim. Araştırma süresince manevi desteğini ve yardımlarını esirgemeyen ve araştırmanın her süreciyle ilgili bilgi sahibi olup beni sabırla dinleyen anneme, babama, kardeşime, tüm dostlarım ve arkadaşlarıma sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Nur Banu ARAÇ
Eskişehir, 2009

ÖZGEÇMİŞ

NUR BANU ARAÇ

Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Anabilim Dalı Yüksek Lisans Programı

Eğitim

Lisans	2003	Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi İngiliz Dili ve Öğretmenliği Programı
Lise	1998	Yunus Emre Anadolu Öğretmen Lisesi

İş

2008 -	İngilizce Öğretmeni Ahmet Kanatlı Anadolu Lisesi
2005–2008	İngilizce Öğretmeni, Mehmet Ali Yasin İlköğretim Okulu
2003-2005	İngilizce Öğretmeni, Beylikova Çok Programlı Lisesi

Kişisel Bilgiler

Doğum yeri ve tarihi: Kastamonu, 1980 Cinsiyeti: Bayan Yabancı dili: İngilizce

ÇİZELGE LİSTESİ

Çizelge		Sayfa
1.	Görüşmeye Katılan Sınıf Öğretmenlerinin Kişisel Özellikleri.....	35
2.	Görüşme Takvimi.....	38
3.	Sınıf Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılığın Uyum Boyutuyla İlgili Görüşleri.	41
4.	Sınıf Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılığın Özdeşleşme Boyutuyla İlgili Görüşleri.	43
5.	Sınıf Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılığın İçselleştirme Boyutuyla İlgili Görüşleri.....	44
6.	Sınıf Öğretmenlerinin Kendi Örgütlerine Bağlılıklarıyla İlgili Görüşleri.....	45
7.	Sınıf Öğretmenlerinin Karar Alma Süreçlerine Katılımla İlgili Görüşleri.....	47
8.	Sınıf Öğretmenlerinin Sahip Oldukları Etkiyle İlgili Görüşleri.....	48
9.	Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Gelişimle İlgili Görüşleri	49
10.	Sınıf Öğretmenlerinin Sahip Oldukları Statüyle İlgili Görüşleri.....	52
11.	Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlilikleriyle İlgili Görüşleri.....	53
12.	Sınıf Öğretmenlerinin Sahip Oldukları Otonomiyle İlgili Görüşleri.....	54
13.	Sınıf Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılık ve Yetkilendirmeye İlgili Görüşleri Arasındaki İlişki.....	56

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1.Problem

Toplumsal, politik, bilimsel ve ekonomik alandaki gelişmeler toplumları etkilemekte ve gelişmeyi sağlamak için toplumları yenileşmeye zorlamaktadır. Bu duruma paralel olarak kısa vadede etkililiği ve iş tatminini, orta vadede çevreye uyumu sağlamak, uzun vadede ise varlığını sürdürmek için örgütlerin yenileşmeye uyum sağlaması zorunludur (Özdemir, 2000). İşcan (2004, s.182), toplumsal gelişme ve yenileşmeyle ilgili olan görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

Dijital çağın çalkantılı çevre koşulları göz önünde bulundurulursa bu çağda örgütlerin başarısının, verimli olmalarına ve potansiyellerini sinerjik etki yaratacak şekilde kullanmalarına bağlı olduğu görülecektir. Tüm çalışanların örgütle bütünleşmediği, yaratıcı ve yenilikçi olmadığı bir örgütün başarı şansını yakalaması bir yana hayatta kalması bile zordur.

Tüm örgütlerde olduğu gibi eğitim örgütleri de toplumsal gelişimi dikkate alarak değişim ve gelişim göstermeli, bunun da ötesinde değişime öncülük etmelidir. Çünkü eğitim küreselleşmenin yarattığı sorunları aşmanın yanı sıra bu süreçte ortaya çıkan sorunlara önlemler üretebilecek ve değişimi olumlu yönde kullanabilecek bireylerin yetiştirilmesini sağlamada da en etkili araçtır (Akçay, 2003). Dolayısıyla eğitim örgütlerinin, varlığını sürdürebilmesi, insanların beklentilerine yanıt verebilmesi için toplumsal değişim sürecinde farklılık yaratmaları ve okulu geliştiren, ilerleten, büyüten öğretmenler oluşturmaları gerekmektedir (Mete, 2003, s.1). Başka bir ifadeyle günümüz toplumlarında eğitim örgütlerinin fabrika mantığına dayalı çalışan yapılar olduğuna ilişkin inanış yerini, eğitimin ve okulun sosyal yapısını ön plana çıkaran yeni bir yaklaşıma bırakmalıdır. Çünkü okullar toplumun bütün kesimleri ve öğrencilerin beklentilerine göre şekillendirilmesi gereken, öncelikle öğrencinin ve toplumun yararı için var olan yapılardır (Şişman, 2002, s.v). Bu nedenle eğitim örgütleri gelişmekte ve büyümekte olan bir toplum içinde daha nitelikli işler çıkarabilmek için yeniden

yapılanarak değişmek zorundadırlar. Eğitimin değişime dönük misyonunda ilköğretim okulları öncelikli bir yere sahiptir.

Bireylere toplum içinde diğer bireylerle uyum halinde yaşamaları ve yaşamlarını daha iyi bir biçimde sürdürmeleri için gerekli olan temel bilgi ve becerilerin kazandırıldığı ilköğretim kademesi, insan gelişiminin ve yaşam boyu öğrenmenin temelini oluşturması, yaşam kalitesini yükseltmesi, demokratik ve dinamik bir toplum oluşturması ve kültürel etkililiği sağlaması bakımından oldukça önemli bir yere sahiptir (Kavak, 2007, ss.72-73). İlköğretim, kişinin temel bilgi ve becerilerle donatıldığı ve kişiliğin oluştuğu dönem olma özelliğiyle diğer eğitim basamaklarından farklı özellikler taşımakta (Ataklı, 1998, s.17) ve diğer eğitim basamaklarına temel oluşturmaktadır. Eğitim sistemiyle birlikte, diğer sistemleri iyi ya da kötü yönde etkilemektedir (Kaya, 1984, s.85). Ayrıca, ilköğretim basamağı üretken ve yaratıcı ilişkilerin öğretim etkinlikleri içinde kurgulanacağı ve temel toplumsal ilişki ve süreçlerin öğrenileceği ilk basamak olma özelliği bakımından da önemlidir. Türkiye’de toplumsal kalkınma misyonu öncelikli ve ağırlıklı olarak ilköğretimde kurgulanmaktadır. Türkiye’nin demografik yapısı, nüfusunun büyük çoğunluğunu gençlerin oluşturduğu gerçeği, ilköğretim başta olmak üzere bütün eğitim sistemi üzerinde ağır bir talep baskısı yaratmaktadır (Boyacı, 2003, ss.3-4). Bu durum, ilköğretim okullarına özel bir önem verilmesinin gerekliliğini açıklar niteliktedir.

Özellikleri ve önemi dikkate alındığında ilköğretim okullarının etkililiğinin ve verimliliğinin artırılması öncelik taşımaktadır. Bu bağlamda, dünya ölçeğinde başlayan değişim eğilimleri var olan tüm yönetim sistemleriyle birlikte ilköğretim okullarının yönetim sistemlerini de önemli ölçüde değiştirirken, örgüt yapıları içerisinde bireysel performans, kalite ve verimlilik gibi kavramları merkeze alan yeni anlayışları da beraberinde getirmiştir (Boyacı, 2003, s.1). Bu noktada ilköğretim okullarında insan kaynaklarının doğru yönetimi de ön plana çıkmaktadır.

İnsan kaynakları yönetimi genel anlamda, örgütlerde iş görenlerin stratejik amaç ve hedeflere ulaşmak için nasıl daha etkin bir şekilde yönetilebileceği konusunu ele almakta, insanların iş yaşamlarında daha mutlu ve üretken olabilmeleri için ne yapıldığı,

ne yapılabileceği ve ne yapılması gerektiği üzerinde durmaktadır. İnsan kaynakları yönetimi sağlanırken yapılan düzenlemeler bir yandan örgütün amaçlarını gerçekleştirirken diğer yandan işgörenlerin gereksinimlerini karşılayabilmeli ve örgütün topluma karşı sorumluluklarını yerine getirebilmelidir. Çünkü örgütler amaçlarına işgörenlerin verimliliği ile ulaşabilirler (Yüksel, 1998, s.8).

İlköğretim okullarının insan kaynaklarının yönetimi süreçlerinde, öğretmenlerin verimliliğinin artırılarak örgütlerin etkililiğinin sağlanmasında örgütsel bağlılık ve bu bağlılığı oluşturmada öncelikli bir yere sahip olan yetkilendirme ön plana çıkan kavramlardır. İlköğretim okullarında değişimle birlikte ortaya çıkan kavramlardan olan örgütsel bağlılık ve yetkilendirme kavramlarının ne olduğunun, nasıl yapılandırıldığı ve nasıl yorumlandığının açıklanmasında yarar görülmektedir.

1.1.1.Örgütsel Bağlılık Kavramı

Örgütler, işgörenlerin sadece çalışması ya da çok çalışmasıyla ilgilenmemektedir. Nitelikli, iyi yetişmiş bir işgücünün o örgütten ayrılma kararı alması, örgütte bulunmaktan mutlu olmaması, örgütün sahip olduğu sistemin motivasyonunu düşürmesi, örgütün ilerlemesi için istek duymaması ve de çaba göstermemesinin o örgüt için olumsuz sonuçlar doğuracağına inanılmaktadır (İşcan, 2004, ss.185-186). İşte bu noktada bu olumsuzları önlemede önemli bir etken olarak “örgütsel bağlılık” kavramı ortaya çıkmaktadır. Birliktelik duygusu taşıyan, eğitilmiş bir işgücünün örgüte bağlı olması, örgütü daha ileriye götürecektir, örgüt amaçlarına ulaşmada hız kazandıracak, motivasyon ve istek duymayla doğru orantılı olarak örgütün daha verimli çalışmasını sağlayacaktır. Çünkü örgütsel bağlılığa sahip bir işgören örgütün amaç ve değerlerine güçlü bir biçimde inanır, vizyon ve misyonlar doğrultusunda beklentilere gönüllü olarak uyar. Bu bağlamda örgütlerin işgörenleri yalnızca işini yapıp geri çekilmek yerine azami düzeyde çaba göstererek kendini geliştirir, ilerletir ve içsel olarak güdülenirler (Balay, 2000, s.2).

Örgütsel bağlılık alanyazında; işgörenin örgütsel çıkarları kendi kişisel çıkarlarının üstünde tutması (Özsoy, 2004, s.14), işgörenin örgütte kalma ve onun için çaba gösterme arzusu ile örgütün amaç ve değerlerini benimsemesi (Morrow 1983, s.491),

işgörenin örgütte kalma isteği duyarak örgütün amaç ve değerleriyle birincil hedef olarak maddi kaygılar gütmezsizin özdeşleşmesi (Sarıkamış 2006, s.5; İbicioğlu, 2000, s.14), kişinin örgütü ile girdiği kimlik birliğinin derecesi ve örgütün aktif bir üyesi olmaya devam etmeye istekli olması ve güç birliği oluşturması (Karaca, 2001, s.48) biçiminde tanımlanmaktadır.

Alanyazındaki tanımlar doğrultusunda, çıktıları açısından bir örgütü örgüt yapan insan gücünün, örgüte olan duygusal tepkilerini ve tutumlarını ifade eden örgütsel bağlılık hem örgütün bağlılığını devam ettirmesi hem de işgörenin daha uyumlu, doyumlu ve üretken olabilmesi bakımından önemlidir (Sığırı, 2007, s.267). Bu noktada örgüt yapısı, kültürü, insan kaynakları süreçleri ve örgütsel süreçler, liderlik tarzları, iletişim, karar verme, kadrolaşma ve ücretlendirme örgütsel bağlılığı oluşturmada ve geliştirmede etkilidir (Ceylan, 2005, s.35).

İşgörenin örgüte olan duygusunu yansıtan örgütsel bağlılıkta; işi sevmeme, örgütü bırakma hissi, motivasyon eksikliği, çalışmama, izin, sevk, rapor alma gibi durumlar örgütsel bağlılığın az olduğunun göstergesi, bunun yanı sıra istekli çalışma, örgütün amaçlarının gerçekleşmesi için çaba gösterme, ilerlemeye yönelik önlemler alma ve bunları uygulama gibi durumlar da örgütsel bağlılığın yüksekliğinin göstergesidir (Sağlam, 2003, ss.130-131).

Örgütsel bağlılığın etkililik ve verim için temel ölçüt olduğu bir yapı ve toplumu düzenleyen ve geleceğe taşıyan bir kurum olarak eğitimin temel görevi, bu kurumu yaşatmayı yükleneyecek olana insanı yetiştirmektir. Eğitim işgörenleri, örgütlerde bilgi, beceri ve donanımlarını kullanıp örgütün tüm amaçlarının gerçekleşmesini sağlar. Eğer hedef bireyi değiştirmek ve verimli hale getirmekse büyük ölçüde motivasyona sahip, ayrıca okul ve işleriyle son derece özdeşleşmiş işgörenler gerekmektedir (Balay, 2000, ss.1-2).

1.1.1.1. Örgütsel Bağlılık Sınıflandırması

Alanyazında örgütsel bağlılığa ilişkin farklı sınıflamalar olmasına karşın araştırmada Balay'ın (2000, s.67), O'Reilly ve Chatman'dan (1986) aktardığı üçlü sınıflandırması

temel alınmıştır. O'Reilly ve Chatman'a göre örgütsel bağlılık uyum, özdeşleşme ve içselleştirme boyutlarından oluşmaktadır.

Uyum, örgüte yüzeysel bir bağlılığı ifade eder, temel amaç belirli dış ödüllere kavuşmaktır. Uyum halinde çalışan, gerçekten inandığı için değil ceza korkusu ya da ödül beklentisi içinde, kendisini zorunlu hissettiği için yapar. Uyum, seçme olanağı vermez; işgören yapması gerekenleri denetim altında, güvensiz bir ortamda yapmak zorunda kalır (Gül, 2002, s.43; Mercan, 2006, s.12).

Uyum bağlılığı, paylaşılmış değerler yerine belirli ödülleri kazanmak için oluşmaktadır. Bu bağlılık boyutunda ödül çekici, ceza ise iticidir (Sığırı, 2007, s.264). Uyum, paylaşılan inançlar yerine belli ödülleri kazanmak ve cezalardan kaçınmak için davranış ve tutumların kabulü sonucu oluşur (Cengiz, 2001, s.30). Bir takım geleneksel yönetici davranışlarında bu uyum söz konusudur. Birey, yöneticinin ondan yapmasını istediği eylemleri zorunlu olarak yapar. Bu süreçte bireyin uygulamayı seçme, o uygulamada otonomiye sahip olma gibi özellikleri yoktur. Dolayısıyla güven duygusuna sahip olamaz. Ticari bir örgütte uyum boyutunda azami kazanç sağlamak olası görülse de, okul gibi temel amacı eğitim ve öğretim olan bir örgütte sadece uyum boyutunun egemen olması yeterli olmayacaktır. Diğer bir deyişle okullarda yalnızca çıkarlar gözetilirse örgütsel bağlılık düzeyi azalacaktır (Balay, 2000, s.68).

Tek başına uyum boyutunun egemen olması okul örgütünde işgörenlerin beklentilerinin karşılanmamasına, gereksinimlerinin giderilmemesine, kişiliğine olan saygının azalmasına, bu sebeplerle de kişinin kendisini işine ve örgütüne bağlanmasından alıkoymasına neden olmaktadır. Her işgörenin çalıştığı örgütten bir takım beklentileri vardır. Bunları maaş, ücret, ikramiye, emeklilik hakkı, düzgün çalışma koşulları, statü, yükselme vb. olarak örneklendirmek olasıdır. İşgören bu beklentileri karşılandığı ve gelecekte karşılanacağını bildiği sürece örgütte kalmaya devam edecektir. Aksi takdirde yeni iş olanaklarını araştırmaya koyulacaktır (Balay, 2000, s.69; Sağlam, 2003, s.131). Kimi örgütlerde işgörenler statü ya da maddi kazanç sağlamak için örgüte uyum sağlayarak bağlanabilirler. Örneğin ticari örgütlerde çalışan işgörenler, mali yaklaşımlarla güdülenebilmelerine karşın sosyal örgütler olan okulların, kuruluş felsefesi gereği mali konularla güdülenmesi oldukça güçtür (Bursalıoğlu, 1994, s.193).

Özdeşleşme, işgörenler tutum ve davranışlarını, kendilerini ifade etmek ve tatmin sağlamak için diğer üye ve gruplarla ilişkilendirdiğinde oluşmaktadır (Gül, 2002, s.43). Bu boyutta işgörenler doyum sağlayan ve kendilerini tanımlayan ilişkileri koruyabilmek için diğerlerinin etkilerini kabul ederler, bireyler diğer kişi ve gruplarla etkileşime girmek ve bunu sürdürmek amacıyla başkalarının hareket ve davranışlarını benimserler. Bireyler örgütlerine bağlılık göstermekten gurur duyarlar. Bunun sebebi örgütün onların değer verdiği şeyleri desteklemesidir. Özdeşleşme boyutunda işgörenler diğerleriyle yakın ilişkiler kurmayı istediğinden tutum ve davranışlarını kendini ifade etmek ve doyum sağlamak için diğer kişi ve gruplarla ilişkilendirerek gerçekleştirirler (Balay, 2002, s.17; Sağlam, 2003, s.131).

Özdeşleşme, işgörenin içinde bulunduğu ortamda memnun edici ilişkiler kurmak ve böyle bir ilişkiyi korumak amacıyla etki altında kalması sonucu oluşur (Cengiz, 2001, s.30). Özdeşleşmede işgören başkalarının etkilerini, kendini tanımlamaya olanak veren ilişkilerin kurulma ve sürdürülmesi karşılığında kabul eder. Özdeşleşme, işgörenin, değer verdiği şey ya da şeyler karşılığında örgütüyle bir anlamda bir kişilik bütünleşmesine girmesidir. Bu süreçte örgütüyle özdeşleşen işgören o örgütün bir üyesi olmaktan gurur duyar (Mercan, 2006, s.13).

Özdeşleşme boyutuna ulaşan örgüt ve işgören sürekli olarak birbirine katkı sağladığı sürece bağlılık devam edecek, örgütsel ve kişisel gelişim için tüm fedakârlıklar yapıldığı sürece de işgören tüm bilgi, beceri, yetenek ve enerjisini parçası olduğu örgüt için isteyerek harcayacaktır. Bu şekilde işgörenin örgütü, örgütün de işgöreni benimsemesi yoluyla gerçekleşen özdeşleşme, örgütler için bir güç oluşturacaktır (Karaca, 2001, s.49).

İçselleştirmede, işgörenler tutum ve davranışlarını, iç dünyalarını örgütteki diğer insanların değerler sistemiyle uyumlu kılarak gerçekleştirirler (Sağlam, 2003, s.131; Balay, 2000, s.17). Bu boyut, bireysel ve örgütsel değerlerin karşılıklı uyum içinde olmasını içermektedir. Örgütsel değerler kişinin kendi değerlerine uygunluk gösterdiğinde işgörenler güdülenecek ve örgütte kalma isteğini devam ettirecektir. Balay'a (2000, s.17) ve Bayram'a (2005, s.17) göre ise, tüm örgütsel bağlılık

boyutlarında en son ulaşılabilecek nokta olan içselleştirme başarılı olduğunda işgöreni etkilemek adına bir takım çabalara girilmesine gerek kalmayacaktır. Çünkü zaten işgören; değişimi, yenilikleri, yeni fikirleri, tutum ve davranışları kendisinin gibi sahiplenerek zorlama ve baskı olmadan kabullenecektir.

1.1.1.2. İlköğretim Okullarında Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığının Yeri ve Önemi

Bireysel gelişime dönük yaşam boyu öğrenmenin temelini oluşturması, yaşam kalitesini yükseltmesi, demokratik, dinamik bir toplum oluşturması ve kültürel etkililiğin sağlaması bakımından öncelikli bir yere sahip olan ilköğretim basamağında, öğrenciler üzerinde birinci derecede etkiye sahip kişiler öğretmenlerdir. Öğretmen kimi zaman öğrenciye okulu daha çok sevdirmeye, güdülemeye, öğrenme ortamına uyum sağlayabilme gibi olumlu sonuçlarla donatabileceği gibi kimi zaman öğrenciye yansıttığı olumsuz değerlerle onların gelecekteki akademik ve sosyal yaşantılarını olumsuz etkileyebilmektedir. Bu bağlamda öğretmenin sahip olduğu örgütsel bağlılık düzeyi okulun olduğu kadar öğrencinin gelişimi üzerinde de belirleyici olabilmektedir. Sadece o bireysel işle ilgili ve örgütsel özellikler açısından doyum sağlamış ve çalıştığı örgüte yüksek bağlılık gösteren öğretmenin öğrencide olumlu etkiler yaratması ve olumlu davranışlar geliştirmesi beklenebilir (Celep, 2003, ss.37-38).

Öğretmenlerin katılımı ve bağlılığı olmaksızın, okulların, eğitim-öğretim programları ve öğretim sürecini etkili bir şekilde yerine getirmeleri de olası değildir (Lucey, 2008, s.145). Başka bir ifade ile öğretmen bağlılığının derecesi ilköğretim okullarında okul işgörenlerinin kalite ve performansının en önemli yanlarından biridir. Bağlılık, öğretmen ve okul arasındaki olumlu ve duygusal bağın derecesidir. Bu bağlılık öğretmenlerin sadece işlerini yapmaları, okul işlerinin içinde yer almamaları ve pasif bir sadakat göstermeleri değildir. Bunun yerine bağlılık, öğretmenlerin işlerinde yakaladıkları etkililik derecesiyle öğretimlerinden çıkardıkları iş tatmini, içsel motivasyon ve istek derecesini yansıtmaktadır (Ingersoll, 1997, s.29). Bu doğrultuda ilköğretim okullarında öğretmenlerin etkili, verimli ve güdülenerek çalışabilmeleri için örgütüne, mesleğine ve öğrencilerine bağlılık duyması gerekmektedir (Balay, 2000,

ss.71-72). Bu bağlılığın düzeyi ne kadar yüksek olursa öğretmenin başarı ve doyum sağlaması o kadar kolay olacaktır.

1.1.1.3. İlköğretim Okullarında Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığını Geliştirmeye Yönelik Unsurlar

İlköğretim okullarında görev alan öğretmenlerin bağlılığını geliştirmeye dönük olarak *işin anlamlılığı, iş stresi, doyum, özerklik, katılım, geri bildirim, iş birliği, öğrenme fırsatları ve kaynaklar* gibi etmenlerden söz etmek olasıdır (Balay, 2000, s.84).

Anlamlı iş, kişiyi içsel anlamda güdüleyen ve bağlılık sağlayan bir durumdur. Bireyler yaptıkları işi neden yaptıklarını yanıtlayamadıklarında motivasyonlarını kaybedebilirler ve performansları olumsuz anlamda etkilenebilir (Balay, 2000, s.84). Elbette, bir okulda görev alan tüm öğretmenlerin aynı bağlılık düzeyine sahip olduğunu söylemek doğru değildir. Ancak yüksek bağlılık gösterenlerin sayısının yüksek olması örgütün başarısını da attıracaktır. Bunu sağlamanın bir yolu da öğretmenin, kendi yaptığı işin kendisine ne anlam ifade ettiğini bilmesidir.

Stres, bağlılığı etkileyen diğer bir ögedir. İşe yönelik duyulan stres öğretmenin bağlılığını azaltan bir ögedir. Yenilikçilik, destekleyicilik, güdüleyicilik, güven vericilik gibi bir takım olumlu manevi araçlara sahip bir örgütte stresin azalacağını söylemek yanlış olmayacaktır (Balay, 2000, s.85). Aşırı iş yükü işgörenlerin bağlılığını olumsuz etkilemektedir. İş yükü beraberinde iş stresini de doğurmaktadır. İş stresi de aşırı iş yükü gibi işgörenlerin örgüte bağlılığını olumsuz etkilemektedir (Cengiz, 2000, s.529).

Doyum, kişinin bir işi yaptığında yaptığı işin pozitif sonuçlarını görmek istemesiyle ilgilidir. Bu anlamda, öğretmenin toplum için ne anlam ifade ettiğini bilmesi, doyum sağlaması açısından oldukça önemli olmasına karşın bir takım yetersizlikler, ücretler, örgütün donanımıyla, kaynaklarıyla ilgili eksiklikler zaman zaman kimi öğretmenlerde bağlılık seviyesini düşürebilmektedir (Balay, 2000, s.84). Göz önünde bulundurulması gereken bir başka konu ise yüksek doyuma sahip öğretmenlerin bağlılığının; örgütüyle, mesleğiyle, iş arkadaşlarıyla, öğrencileriyle ilgili olarak artabilmesidir. İşinde daha doyumlu olan öğretmenler iş birliğine girmekten, kararlara katılmaktan, bir takım

riskleri almaktan, gelişim ve değişim yönünde çabalarını göstermekten, işin kontrolünü almaktan kendilerini alıkoyamazlar (Balay, 2000, ss.85-86).

Özerklik, işgörenin işi planlama ve gerçekleştirmedeki yöntemleri belirleme özgürlüğüdür. Katılımla ilişkili olan özerklik öğretmenlerin alınan kararlar üzerindeki etkinliğini yansıtır. Başarının sorumluluğunu, mesleki durumların kontrolünü üzerine alma, karar almada etkin olma, özerkliği tetikleyen davranışlardır. Birtakım uygulamalarda, planlama ve programlamalarda öğretmenlerin öncelik sahibi olabilmeleri durumunda özerklik, öğretmen bağlılığını artırır (Balay, 2000, ss.86-87, Eroğlu, 2007, s.38).

Katılım, öğretmenlerin bir takım yönetsel uygulamalar ve mesleki kararlar hakkında sahip oldukları etkidir. Geleneksel düzeyde bu kararlar yöneticiler tarafından verilmektedir. Ancak son zamanlardaki değişik uygulamalarla artık öğretmenlerde birtakım kararları almada etkili olabilmektedir. Fakat karar almaya katılım, her il, ilçe veya okulda değişik düzeylerde ilerlemektedir. Öğretmen karara katıldığını ve bu katılımında etkili olduğunu, kendine güvenildiğini, inanıldığını, aldığı kararların önemli olduğunu ve de uygulandığını gördüğünde bağlılığı artacaktır. Bu duygulara sahip öğretmenler içsel bir motivasyon duyduklarında daha iyisini yapmak ve daha yeni kararlar almak konusunda cesaretlenir (Balay, 2000, ss. 88-89). Bu nedenle katılımın en geniş anlamda sağlanması için, öğretmen ya da alt kademedeki yöneticiler karar sürecinin olabildiğince başında yer almalıdır. Astlar, sorunun tanımlanması ve ayrıntılı olarak incelenmesi aşamasında karara katıldığında, iş birliği gelişmekte ve astların daha sonraki karar verme süreci basamaklarına katılımı sağlanmaktadır. Öğretmenlerin stratejik kararlara katılımı dikkate alındığında, katılma ile bağlılık arasında yüksek ilişkinin olduğu görülmektedir (Eroğlu, 2007, s.40).

Geri bildirim ise, işgörenin performansı, etki ve verim düzeyi konusunda işinden aldığı bilgidir. Geri bildirim ve özerklik birbiriyle bağlantılı durumlardır. Geri bildirim yöneticilerden alınan bilginin yanı sıra öğrencilerden, iş arkadaşlarından ve velilerden de alınabilir (Balay, 2000, s.90). Öğretmenler sınıfta başarılı olmayı arzu ederler, ancak elle tutulur çok az başarı işareti görürler. Bu bağlamda öğretmenlerin yöneticilerinden

ve meslektaşlarından dönüt aldıklarında etki sahibi olduklarına ilişkin inançları artacağı gibi kendilerinin yöneticileri, meslektaşları ve toplum tarafından desteklendikleri hissine de sahip olurlar (Short, 1992, ss.12–13).

Diğer bir araç olan *iş birliği*, bir durum veya görev için birden fazla kişinin ortak olarak iş görmesidir (Balay, 2000, s.90). Göz önünde bulundurulması gereken önemli konulardan birisi etkileşimin her zaman işgöreni motive edici ve tetikleyici bir durum olduğudur. Örgütlerde iletişim kopukluğunun olması bilgi akışının engellenmesine ve o örgüte ya da topluluğa bağlılık duygusunun azalmasına neden olur. Başkalarıyla iş birliği içinde çalışmak öğretmene yeni fikirlere ulaşma şansı vermekle birlikte bir takım yenilikleri öğretime uyarlama cesaretini de verir (Helsby, 2000, s.103). Aynı zamanda Lee'de (2005, s.13) okulların gereksinim duydukları değişimi oluşturabilmede iş birliğine dönük anlamlı çabaların gerekli olan süreçleri geliştirebileceğini ifade etmektedir.

Öğretmenlerin bir takım *öğrenme fırsatlarına* sahip olmaları ve bu yolla bilgilerini artırmaları bağlılığı olumlu etkilemektedir. Sunulan öğrenme fırsatları sonucunda öğretmenler içeriği zenginleştirebilecek, etkililiği artırabilecek, yöntem ve yaklaşımlar hakkında değişik fikirleri görüp etkilenebilecek, becerileri çeşitlenebilecek ve belirsizlikleri azalacak olduğundan yeterlilik duygusu gelişecektir (Balay, 2000, ss.91–92). Dolayısıyla öğrenme fırsatları öğretmenlerin kendini yeterli, etkili, verimli ve güvende hissedeceği bir takım durumları görmesine olanak tanıyarak bireyin bağlılığına katkı sağlayacaktır.

Kaynaklar bağlılığı etkileyen bir diğer öğedir. Eğitim-öğretime değer veren ve öğretmene güvenen bir çevre, adil, kararlı, destek olabilen ve yeniliklere açık bir yönetici, yeterli donanım, araç gereç ve olumlu fiziksel koşullara sahip bir okulla öğretmenin etkin çalışıp yüksek performans gösterebileceği bir iş yükü gibi kaynakların varlığında öğretmen bağlılığı artmaktadır (Balay, 2000, s.92). Bu kaynakların olmaması halinde öğretmen dikkatini sadece eğitim ve öğretime, kazandıracağı tutum ve davranışlara vermede zorlanacak, dikkat ve ilgi olumsuz koşullara yönelecektir. Dolayısıyla performansı, verimliliği, etkinliği ve sonucunda örgüte bağlılığı azalacaktır.

Tüm bu etmenlerin yanı sıra örgütsel bağlılığı etkileyen diğer unsurlar; bireysel özellikler, işle ilgili özellikler ve örgütsel özellikler olmak üzere üç bölüme ayrılabilir. Bireysel özelliklerin içinde yaş, cinsiyet, eğitim, örgütte bulunma süresi gibi bir takım özellikler bulunmaktadır. İşle ilgili özellikler, yürütülen görevin gerektirdiği bilgi ve yetenek çeşitliliği, özerklik, işin sorumluluğu, iş arkadaşları ve yöneticilerle ilişkiler gibi özelliklerdir. Örgütsel özellikleri ise örgütün yapısı, büyüklüğü, çalışma koşulları ve saatleri, kariyer fırsatları, ücreti, yönetim stili, örgüt kültürü gibi örgütle ilgili bir takım özellikler oluşturmaktadır (Sağlam, 2003, s.132).

Bir okul örgütünde çalışan öğretmen destekleyici bir kültüre sahip olduğunu, okulunun kendilerinin mesleki olarak gelişmelerinde kariyerlerinin her safhasında desteklediğini, herkese yeni fikir, ders ve etkinlikler başlatma fırsatını verdiğini belirtmiştir. Ayrıca örgütüne bağlı bir işgören, hırslı ve ileri görüşlü bir yöneticiye ve işgöreni paniğe sokmadan değişimi sakın bir şekilde yönetebilen bir yönetim kadrosuna sahip olduğunu, motivasyon ve coşkunun yüksek olduğunu, yönetimin en üstündeki kişiden okulla alakası bulunan en son kişiye kadar herkesin okulla ilgili beklentilerinin yüksek olduğunu belirtmiştir (Day, 2000, ss.119-120). Böylesi bir destek ve açık kültüre sahip bir okulda kişi kendisini bireysel ve mesleki anlamda güvende hissedecektir. Bu davranışa sahip bir okul öğretmenin bağlılığını da sağlayacaktır. Açık iklimin olduğu okullarda öğretmenlerin kendilerini çalıştıkları okulla tanımlamaları ihtimali yüksektir. Otantik, ilgili, enerjik, destekleyici lider ve bununla özdeş öğretmen davranışı öğretmenlerin kendilerini okullarına adadıkları olumlu bir okul atmosferi ve çalışma çevresi üretmektedir (Turan, 1998, ss.58-59).

Reames'e (1998, s. 8-s. 20) göre genelde sağlıklı bir okul iklimi ve özelde yöneticinin rolü öğretmenin örgütsel bağlılık algısıyla önemli ölçüde ilişkilidir. Başarı odaklı olan ve öğretmen kadrosuna arkadaşça, açık ve samimi davranış gösteren yöneticilerin daha bağlı öğretmenleri vardır. Başka bir ifade ile yönetimin en önemli görevi, etkili ve verimli bir örgüt yaratmaktır. Bunu başarabilmek ancak yüksek düzeyde motive olmuş işgörenlerle sağlanabilmektedir. İşgörenler, görev ve sorumluluklarını yerine getirebilmek için uğraşma yönünde istek duymazlarsa, yönetsel süreçlerden istenilen sonuçları elde etmek güçleşecektir. Örgütsel bağlılık hem örgütün varlığını devam

ettirebilmesi, hem de işgörenin daha uyumlu, doyumlu ve üretken olabilmesi bakımından önemlidir. Mesleklerinde yüksek tatmin duygusu yaşayan işgörenler olumlu iş tutumları geliştirecek ve daha faydalı, etkili ve verimli olacaklardır (Sığırı, 2007, s.263).

Yöneticinin tavrı, öğretmene yaklaşımı ve davranışları örgütsel bağlılığı etkileyen önemli bir etmendir. Örgütsel bağlılığı artırmanın bir yolu yöneticinin öğretmene karşı oluşturduğu olumlu tavır ve davranışlardır. Bu sayede işgörenin verimi ve motivasyonu artacak ve işgörenler örgütlerini terk etme isteği duymayacaklardır. Örgütsel bağlılıkta etkili olan yönetici rolü aynı zamanda yetkilendirmeye de yakından ilgilidir. Okulla, işleyişle, planlamayla, sınıfla ve okul ortamıyla ilgili durumlarda yöneticinin oluşturduğu olumlu ortam yetkilendirmenin başarısını artıracaktır. Bununla birlikte başarılı bir yetkilendirme ortamı oluşturan yönetici işgörenin örgüte bağlılığını güçlendirecek ve yapılan işten daha çok verim sağlanabilecektir. Bu bağlamda, yetkilendirme, örgütsel bağlılıkla ilişkili temel kavramlardan birisidir. Çünkü yetkilendirme iş tatminini artırır ve işgörenler yetkilendirildiğinde örgütsel bağlılık da daha güçlüdür (Potts, 2007, s.22).

1.1.2. Yetkilendirme Kavramı

Eğitimde kaliteyi ve başarıyı geliştirme amaçlı bir dizi uygulama okulların bünyesine alınırken öğretmenlerin yetkilendirilmesi de otoritenin dengelenmesi, verimliliğin artırılması ve daha çok kişiye söz hakkı verilip performansın yükseltilmesine yönelik etkili bir uygulama olması özelliğine bağlı olarak bu uygulamalardan birini oluşturmuştur (Güçlü, 2000, s.1).

Yöneticilerin örgüt amaçlarına daha kolay ulaşabilmek amacıyla işgörenlerin kendi kendine iş yapabilmesine, karar vermesine ve öncelik kullanmasına izin vermesi olarak ifade edilen yetkilendirme (Kocabaş, 2006, s.198), okul katılımcılarının kendi gelişimlerini üstlendikleri ve kendi problemlerini çözme yeterliliklerini geliştirdikleri bir süreç olarak açıklanabilir (Short, 1992, s.5). Başka bir ifade ile yetkilendirme işgörenin otonomi, seçim, kontrol ve sorumluluğu işe koşan bir örgüt tarafından

sağlanan deneyimleri elde etmesi ve işgörenin işlevselliğini destekleyip güçlendirecek yeni yetenekler oluşturmasının ve sergilemesinin sağlanmasıdır (Short, 1992, s.6).

Öğretmenlerin sahiplik duygusu ve işlerine bağlılık hissetmeleri için önemli bir kavram olan yetkilendirme iş doyumunun, motivasyonun ve bağlılığın artmasına, iletişim, karar verme ve kalitenin daha iyi hale gelmesine yardımcı olmak biçiminde de ifade edilebilir (Goynes, 1999, s.2).

Yetki verme, okuldaki işgörenlerin kendilerini geliştirdikleri ve bunun sorumluluğunu üstlenme yeterliliğini edindikleri ya da kendi problemlerine çözüm üretebildikleri bir işlemdir. Yetkilendirme sürecinde bir durum üzerinde eyleme geçme bilgi ve becerisine sahip olup bunu geliştirebileceklerine inanan (Short, 1992, s.5) yetkilendirilmiş bireyler, kendi seçimlerinin ve eylemlerinin kontrolünü kendi elinde tutar, özerklik, sorumluluk, seçim ve otorite elde eder. Yeterliliğin geliştirilip sergilenebilmesine fırsat yaratan yetkilendirilmiş örgütler, demokratik bir ortamın olduğu, bireyin kendi mesleğini uygularken mesleğiyle ilişkili eylemleri kendisinin biçimlendirebildiği yerlerdir (Mete, 2003, s.62). Başka bir deyişle yetkilendirme yoluyla ortak yönetime bağlı olarak güçlü ve tutarlı bir okul kültürünün oluşması sağlanır (Güçlü, 2000, s.10).

Yetkilendirme yoluyla işgörenler hayatlarını etkileyen örgütlerde kontrollü bir biçimde paylaşımlar sağlayabilecek ve bu durum örgütleri de etkileyecek bir süreç oluşturacaktır. Yetkilendirme üründen çok süreç, varış yerinden çok yolculuktur. Eğitimde yetkilendirme ise katılımcı karar vermenin yer aldığı bir süreçtir (Goynes, 1999, s.4). Bu süreçte yetkilendirme sayesinde işgören katılımı, örgütsel amaç ve hedeflere bağlılık oluşacak, geleneksel emir ve kontrol yapıları dışında oluşturulan bir yolla işgörenlerin yetenek ve tecrübeleri ortaya çıkacaktır. Ayrıca örgütün ürün ve hizmette çıktılarının kalitesi artacak, iletişim süreçleri gelişecek ve örgütün karar verme politikası örgütün gerçek yüzünü daha iyi yansıtacaktır (Lashley, 2001, s.10).

Yetkilendirme, öncelikle işgörenlerde oluşacak istekle başlayan, dönüşümü zaman alan ve sonuçları hemen görülmeyen bir süreçtir. Yetkilendirmenin özünde iki önemli özellik bulunmaktadır; bunlardan birincisi otonomi, seçim, kontrol ve sorumluluğu güçlendiren

bir örgüt içerisinde sağlanan deneyimin etkin kılınması, ikincisi iş yapmayı güçlendiren ve destekleyen yeni becerileri öğrenmenin yanı sıra işgörenlerin sahip oldukları becerilerini sergilemelerine izin verilmesidir (Mete, 2003, s.64). Yetkilendirme sayesinde, işgörenlerin sahip olduğu gizli kalmış beceri ve yetenekler fark edilebilmekte ve örgüt yararına işe koşulabilmektedir (Lashley, 2001, s.58).

İşgörenin sahip olduğu, gizli kalmış beceri ve yeteneklerin fark edilmesi ve örgüt yararına işe koşulabilmesi için önemli unsurlardan biri de bizzat yetkilendirilecek olan işgörenin kendisidir. İşgörenler yetkilendirilmeyi kabullenmez ya da istemezse örgüt istediği kadar uygun, yönetici de istediği kadar istekli olsun, olumlu sonuç almak zordur. Yetkilendirme, işi yapanı işin sahibi haline getirmeyi amaçlamaktadır. Diğer bir deyişle işle ilgili seçim yapma hakkı işi yapana aittir. Yönetici işgörenin işini daha iyi yapabilmesi için gerekli ortamı yaratma ve kaynakları bulmayla da ilgili sorumluluklara sahiptir (Uzun, 2007, ss.7-12).

Yetkilendirilme yoluyla işgörenler birçok beceri ve yeteneği bir arada kullanabilmekte ve değer gördüklerini hissetmektedir. Bunun sonucunda daha yüksek bir iş tatmini yaşamakta, daha bağlı, daha bilgili ve işe daha odaklı olmakta, kendilerini geliştirip, kendilerine verilen sorumluluk ve sunulan otoriteyle daha yüksek bir sahiplik duygusu kazanmaktadırlar (Lashley, 2001, s.1). Yetkilendirme, güç ve kişisel anlamda etkililik sağladığı için, buna sahip işgörenlerin tüm enerji ve becerilerini vizyonun başarılmasında harcayarak, örgüte karşı daha olumlu bir tutum geliştirmelerini sağlamaktadır.

Marks ve Louis (1997, s.245) okuldaki kararlara katılımın öğretmenlerin bağlılığını, uzmanlığını ve aynı zamanda öğrenci başarısını sağladığı varsayımına dayanarak yetkilendirme ve öğrenci performansı arasında pozitif bir ilişki olduğu hipotezini ortaya koymuşlardır. Öğretmen yetkilendirmesinin sınıfı ve öğrencilerin akademik başarısını etkileyip etkilemediği konusunda yaptıkları araştırma sonucunda yetkilendirmenin, öğretmenlerin iş görme yolları ve öğretimsel uygulamalarında gerçek değişimler elde etmede önemli ancak yetersiz bir durum olduğu saptanmıştır. Ayrıca sınıf uygulamasına yetkilendirmenin etkisinin, öğretmenin etkisinin odaklandığı alana bağlı olarak

değişkenlik gösterdiği, öğretmen yetkilendirmesinin, pedagojik kaliteyi ve öğrencinin akademik performansını dolaylı olarak etkilediği bulunmuştur.

Bireyin yetkilendirildiğinin farkında olması, onun stresli çalışma koşullarıyla başa çıkabilmesini sağlamaktadır. Bu durum ise zor koşullar altında bile bireylerin örgüte bağlılığını artırmaktadır (Heather, 2003, s.4). Bağlılığı yüksek olan işgörenler daha tatminkâr, üretken ve esnek olurlar, örgütü terk etme eğilimleri daha azdır, daha iyi kalitede ürünler üretirler. Bağlılık normal gereksinimlerin ötesinde davranışlarda bulunmayı destekler niteliktedir. Tüm bu duygular yetkilendirilmiş işgörenlerin duygularıyla ortaktır (Lashley, 2001, s.112). Diğer bir deyişle, yetkilendirme de bireyin kendini örgüte bağlı hissetmesinin önemli bir parçasıdır.

1.1.2.1. Yetkilendirmenin Boyutları

Yetkilendirilmiş okullar üzerinde yapılan araştırmalara göre öğretmen yetkilendirilmesinin *karar verme, etki, mesleki gelişim, statü, öz yeterlilik ve otonomi* olmak üzere altı boyutu bulunmaktadır. Genel anlamıyla karar verme, öğretmenin kendisi için önemli olan kararların alınmasında yer alma olanağı; etki, öğretmenlerin okulla ilgili günlük yaşam ve alınan kararlar üzerindeki etkiye ve baskıya sahip olduklarına dair algıları; mesleki gelişim, okulun öğretmenlere mesleki anlamda gelişimleri için fırsatlar sunması konusunda öğretmenin inancı; statü, yöneticiler, meslektaşlar, öğrenciler, veliler, toplum ve üyeleri tarafından öğretmenlere hissettirilen saygı; öz yeterlilik, öğretmenlerin öğrencilere öğrenme konusunda yardım edebileceklerine inanma duygusu; otonomi, öğretmenlerin görev alanlarıyla ilgili kararlar almak için okul içinde bağımsızlığa sahip olmaları hissidir (Mete, 2003, ss.4-5).

Yetkilendirmenin boyutlarından ilki olan *karar verme*, öğretmenin kendileriyle ve meslekleriyle ilgili kararlara katılmalarını içermektedir. Birçok durumda karar verme; bütçe, öğretmen seçimi, programlama, eğitim öğretim programı ve diğer program alanlarını içeren kararlara öğretmenlerin katılıp bunların sorumluluğunu alması anlamına gelmektedir (Short, 1992, ss.8-9). Karar verme sürecinde etkin olarak yer alan öğretmen kendi işinin kontrolünü eline almış olduğunun farkında olur. Bu boyutun amacına ulaşması öğretmenin kendini gerçekten kararlarda katılımcı olarak görmesiyle

ve önerdiği kararların, görüşlerinin dikkate alındığını hissetmesiyle olasıdır (Mete, 2003, s.67). Öğretmen karara katıldığını ve bu katılımı etkili olduğunu, kendine güvenildiğini, inanıldığını, aldığı kararların önemli olduğunu ve uygulandığını gördüğünde bağlılığı artacaktır (Balay, 2000, s.89). Eğer bir okul öğretmenin kararlarını destekler, görüşlerini alır ve fikirlerine özen ve saygı gösterirse öğretmen risk almada kendini güçlü görecek, yaratıcılığı gelişecek ve daha olumlu kazanımlar sağlayabilecektir.

Karar vermede öğretmene kazandırılması asıl olan duygu, öğretmenin kendi fikirlerinin önemli olduğunu fark etmesi, düşüncelerinin anlamlı ve etkili olacağı konusunda yüreklendirilmesi ve son kararı verme yetkisine sahip olduğunu bilmesidir. Bu sayede öğretmen kararlara katılım konusunda cesaretlenecektir. Asıl önemlisi sahiplik ve bağlılık duygusu geliştirecektir. Aksi takdirde öğretmenleri dinleyip her durumda en son kararı yöneticilerin verdiği bir karar verme sürecinde öğretmen güven duygusunu geliştiremez, önemli olduğunu hissedemez (Mete, 2003, s.68).

Öğretmenlerin katıldıkları kararların onlarla belirli bir seviyede ilişkili olması, onlar için önemli olması, onların kararların sorumluluğunu almalarına, daha fazla fikir ortaya koymalarına yardım etmektedir. Öğretmenlerin işlerini etkileyen önemli kararlara katılımını içeren bu boyutta, var olan olaylar ve durumlar hakkında söz hakkına sahip olan öğretmenlerin problem çözme becerileri de gelişecektir (Goyne, 1999, ss.4-8). Ayrıca, tüm okul örgütlerinde vurgu, okul topluluğunun üyeleri olarak öğrenci, öğretmen ve velilerin karar verme sürecinde yer aldığı bir okul kültürü oluşturma üzerindedir. Bu okulların şekillendirilmesindeki temel kavram her biri için destekleyici bir çevre yaratarak öğrencilerin gereksinimlerini karşılamaktır (Reames, 1998, s.4). Bu amaç etrafında, eğitim yöneticisi konumundaki kişi karar verme sürecinde grup dinamiğini anlamalı ancak kullanmamalı, güdüleyici, uzlaştırıcı ve eşgüdümlü bir yol izlemeli, karar sürecinde karardan etkilenecek kişilere katılma şansı vermeli, demokratik ortam sağlamalı, grubun başarısını ve sürekliliğini amaç edinmeli, grubun değer ve davranışlarını dikkate almalıdır (Mete, 2003, s.17).

Yetkilendirmenin *etki boyutu*, öğretmenlerin okul yaşamında etkiye sahip olduklarına yönelik algılarını içermektedir. Öğretmenlerin niteliklerinin, önemli bir şey yaptıklarının hissettirildiği ve özellikle bir şeyi yaparken bunu kendilerine sunulmuş bir yetkiyle yaptıklarını hissettikleri ve bir takım başarılarla imza attıkları zaman geliştiği belirtilmektedir. Belli bir donanıma sahip olmadan, yeterli bir eğitimden geçmeden, bireysel, mesleki ve hatta yönetsel boyutta bilgiyle donatılmadan her hangi bir bireyin kendini etkili hissetmesi ve kişilere etki edebilmesi çok zordur (Mete, 2003, s.71). Etki, kişinin işine sarılmasında önemli bir boyuttur. Çünkü Goynes'in (1999, s.9) belirttiği gibi öğretmen bir farklılık yarattığını bilmek ister. Arslantaş (2007, s.230) ve Rice ve Schneider'a (1994, s.48) göre etki boyutu, görevin gerçekleştirilmesi sırasında fark yaratmayı ifade etmektedir. Ayrıca birey işe yönelik sonuçları etkileyebildiğini düşündüğü sürece kendini yetkilendirilmiş hissetmektedir.

Yetkilendirmenin diğer bir boyutu olan *mesleki gelişim*, öğretmenlerin kendilerinin sürekli öğrenmeleri, bilgi ve becerilerini geliştirmeleri, strateji, yöntem ve tekniklerini yenilemeleri için olanaklar yaratan bir okul örgütüne yönelik algılarını içermektedir. Yönetici öğretmene mesleki anlamda ne kadar çok fırsat sunar, geliştirmeye yönelik ne kadar fazla yöntem belirlerse, bu süreçte ne kadar yardım ederse öğretmen kendini o derece yetkilendirilmiş hissedecektir (Snell, 2000, s.9). Mesleki gelişimi destekleyen yöneticilerse geliştirilen öğretim ve öğretmen bağlılığı sayesinde okullarının etkililiğini sağlayabilmektedir (Goynes, 1999, s.8). Başka bir ifadeyle öğretmenler mesleki gelişimle ilgili olanaklara sahip olduklarını ne kadar çok algıarlarsa, örgüt yararı için hareket etmede o kadar çok güdülenmiş olacaklardır (Bogler, 2004, ss.284-286).

Short'un (1992, s.11) ve Mete'nin (2003, s.69) belirttiği gibi yetkilendirme boyutlarından olan *statü*, öğretmenlerin meslektaşlarından ve yöneticilerinden işe yönelik bilgi, beceri ve deneyimlerine saygı ve hayranlık duyduklarına ve destek gördüklerine yönelik algılarını içermektedir. Statü duygusunun gelişmesi öğretmenlerin iş yaşantılarında gördükleri olumsuzlukların önlenmesiyle bağlantılıdır. Öğretmenler kararlara dâhil edildiklerini, mesleki anlamda geliştirildiklerini, olanaklarının iyileştirildiğini, ücretlendirmelerinin yeterli olduğunu düşündüklerinde ve örgütteki

konumlarına önem verildiğini fark ettiklerinde daha güçlü ve istekli biçimde çaba göstermektedir.

Yetkilendirilmiş birey, rol olarak daha etkilileştirildiği ve rolü anlam kazandığı için yüksek statü duygusu oluşturmaktadır. Oluşan statü duygusu bireyin performansını olumlu etkilemektedir. Bunun aksine, zayıf etkinlikler, öğretimle ilgisi olmayan ağır kâğıt işleri, öğretmenin zamanına müdahale, toplumla olan ilişkilerde yaşanan olumsuzluklar, aile desteğinin yetersizliği ve öğretimle ilgisi olmayan günlük aktivitelere dâhil olma öğretmenlerin düşük statüde olduklarına dair hislerini beslemektedir (Short, 1992, ss.10-11).

Beşinci boyut olan *öz yeterlilik boyutu* ise, öğretmenlerin yeterli bilgi, beceri ve donanıma sahip olduklarına, öğrencilerin öğrenmesini sağlamada etkili olduklarına, işe dair eylem ve işlemleri yönetmede yetkin olduklarına yönelik algılarını içermektedir. Eğer öğretmen bireysel ve mesleki anlamda örgüte, kendine, öğrencileri ve çevresine yettiğini hissedebiliyorsa öz yeterliliğine inancı gelişecektir (Mete, 2003, s.70). Mesleki yetenek ve becerilerle ilgili öğretmen kararlılığı öğrenci başarısıyla oldukça bağlantılıdır (Short, 1992, s.11). Başka bir deyişle, öğretmenler kendilerine güvendiklerinde ve yetenekleri hakkında kendilerini uzman hissettiklerinde güvenlerini sınıfa taşıyabilirler (Goyné, 1999, s.8; Moore, 1992, s.2). Bunu başarmak amacıyla yapılan sistemli ve düzenli araştırma, öğrencilerle neyin işe yarayıp neyin yaramadığını analiz etme ve belgeleme eğitim uygulamalarında öğretmenlerin gücünü etkileyebilmektedir (Levitt, 2008, s.57).

İşlerin görülebilir ve örgütün hedefleriyle bağlantılı olması ve işgörenin esnekliğe olanak tanınması, yöneticiyle, iş arkadaşlarıyla ve astlarla bütünleşmeyi sağlaması kendine güven ve uzmanlık duygusu geliştiren öğretmenlerin beklentileri arasındadır. Bu durum ise yetkilendirmenin başarısını destekler niteliktedir. Bu etmenlere ulaşımın sağlandığını düşünen bireylerin örgütsel bağlılığı, otonomi ve öz yeterlilik duygusu artacaktır ve bireyler örgütsel hedeflere ulaşmada daha üretken ve etkili olacaklardır. Durumlar eğer işgörenin kendini yetkilendirilmiş hissedebileceği şekilde yapılandırılmışsa, işinden daha çok tatmin olması ve yüksek kalitede çıktılar elde etmesi

olasıdır (Heather, 2003, s.3). Öğretmen etkililiği öğretmenlerin okulda sahip oldukları söz haklarıyla ve yeterlilikleriyle ilgili sahip oldukları algıdan oluşmaktadır (Valente, 1999, s.14).

Yetkilendirmenin *otonomi boyutu*, öğretmenlerin eğitim programları, ders kitapları ve yapısal planlamalar gibi iş yaşamlarının belirli yönlerini kontrol edebilmeleri inancı ile ilgilidir. Otonominin kaliteli bir şekilde yürütülmesi kesin kararları almada sahip olunan özgürlük hissiyle bağlantılıdır. Değişimi destekler nitelikteki uygulamalar, diğer bir deyişle risk almayı destekleyen, deneyim kazanmayı önemli gören, ortamları, durumları öğretmenlerin bilgi, beceri, yetenek ve donanımlarını gösterebilecekleri biçimde düzenleyen, güvenildiği ve inanıldığı hissini veren örgütlerdeki değişime yönelik uygulamalar öğretmenlerin otonomi duygularını oluşturmada ve geliştirmede etkilidir (Mete, 2003, s.70). Rice ve Schneider'ın (1994, s.47) aktardığına göre Kreis ve Brockoff (1986), öğretmenin sınıf içinde algıladığı otonomisinin görev yerindeki doyumuyla olumlu bir ilişkiye sahip olduğunu ifade etmektedir.

Otonomi başarı hissini önemli bir ön koşuldur. Geleneksel, bürokratik, örgütsel okul yapılarının öğretmen otonomisini önlediği ve öğretmeni meslekten ayrılma duygusuna yönelttiği belirtilmiştir (Short, 1992, s.12). Buna karşılık, öğretmenlerin risk almasına ve denemeler yapmasına olanak sağlayan ortamlar yaratan okullar öğretmenin otonomi algısını oluşturmada yetkin olacaktır (Goyne, 1999, s.9). Bu bağlamda bakıldığında kişi mesleğini yürütürken ne derece özgür olursa örgütün başarısına o derece katkıda bulunur. Otonomi, toplum ve öğrencilerin değişen gereksinimlerini öğretmek için sistem içerisinde bireyleri yetkilendirmektir. Örgütün etkili olabilmesi, bireysel olarak, işgörenlerin otonomisine dayanır, işgörenlerin etkili olabilmesi ise örgüt kültüründeki bireylere sağlanan özgürlük ile doğru orantılıdır. Kendini özgür hissedenen bireylerin motivasyonu yüksek olacağı gibi yaratıcılık ve yenilikçilik yönü de gelişecektir.

Yetkilendirmenin boyutları, direkt olarak kendi işlerini etkileyen kritik kararlarda öğretmenlerin katılımı, okul hayatını etkilemedeki etkisi, sürekli öğrenmeyi sağlayacak ve kişinin becerilerini geliştirecek mesleki gelişim fırsatları, meslektaşlardan ve yöneticilerden gördüğü saygı ile ilgili olan statüsü, öz yeterliliği ve kendi çalışma

hayatlarının belli bölümlerini kontrol edebileceklerine yönelik sahip oldukları otonomisidir. Short'a (1992, s.8) göre bu boyutlar öğretmenlerin iş yaşantılarında kendilerini daha yetkilendirilmiş hissetmelerini sağlayacak stratejileri geliştirmede bir iskelet oluşturmaktadır.

1.1.2.2. İlköğretim Okullarında Öğretmenlerin Yetkilendirilmesinin Yeri ve Önemi

İlköğretim okullarında öğretmen yetkilendirilmesine duyulan gereksinim, okullarda kaliteyi arttırmaya dönük olarak bilimsel temelli programların uygulanmasına gereksinim duyulmasıyla ortaya çıkmıştır (Melenzyer, 1990, s.5). Tüm örgütlerde olduğu gibi ilköğretim okullarında da başarılı bir yetkilendirme, örgütün yapısı, işgörenler, beklentilere yönelik hazırlık, teknik ve araç gibi konuların üzerinde durulmasını gerektirmektedir. Başarılı bir yetkilendirme için yetkilendirilecek olan öğretmenlerin örgütün değerlerini paylaşıp paylaşmadığı, iletişimi özgür bir şekilde kurup kuramadığı, kendiliklerinden risk alıp almadıkları, örgüt misyonuna bütün olarak bağlı olup olmadıkları, eskilerin üzerine yeni yöntem ve görevleri koyup koyamadıkları hakkındaki soruların yanıtları belirlenmelidir. Ayrıca örgütün iş amaçlarını başarmadaki etkinliği, aksamaların maliyeti ve nasıl karşılanacağı, huzursuzluk ve aksamaları en alt düzeye indirip değişim yaratmak için nelerin yapılması ve bu örgütlerin temel özelliklerinin neler olması gerektiği, bunun için örgütün kaynaklarının yeterli olup olmadığı irdelenmelidir (Mete, 2003, ss.30–31).

İlköğretim okullarında öğretmenler, yetkilendirmeyi kendi fikirlerine göre davranma ve mesleğini uygulama biçimine etki edebilme fırsatı ve güveni olarak tanımlamışlardır (Melenzyer, 1990, s.3). Bu bağlamda öğretmenlerin yetkilendirilmesini, okulun gelişimine yönelik fark yaratabilmesi için öğretmenin geliştirilmesi, karara katılımının sağlanması, otoritesinin artırılması ve bu sayede özgünlük yaratabilmesi olarak düşünmek olasıdır. Yetkilendirildiklerini söyleyen öğretmenlerin öğrenci başarısını artırmada daha istekli ve verimli çalıştıkları görülmektedir. Yetkilendirilmiş öğretmenler öğrenci öğrenmesinde fark yaratabilme becerilerine güvenmekte, okul değerlerini paylaşmada ve risk almada daha istekli davranmakta ve birer problem çözücü olarak çalışmaktadırlar (Snell, 2000, ss.7-8).

Öğretmenlerin problem çözme durumlarında istekli olmasının ve bu süreçte sorumluluk almayı kabul etmesinin yolu, öğretmenin, kendi aldığı kararların önemseniyor ve uygulanıyor olduğunu görmesinden geçmektedir. Kendi kararlarının değiştirilmeden uygulandığını fark eden öğretmenler, plan, program, motivasyon azaltıcı durumlar, kaynaklar, araç-gereçler, okul-veli işbirliği, öğretmen-öğrenci-veli dayanışması, mesleki gelişim, yenilikler konusundaki sıkıntı veya sorunlara çözüm önerileri getirmek için gönüllü bir şekilde çalışır (Mete, 2003, s.75).

İlköğretim okullarında yetkilendirmenin doğru biçimde yapılması, öğretmenlerin karar verme sürecine katılımlarını ve bu sürecin sorumluluğunu almayı sağladığı için, mesleklerine ilişkin profesyonelleşmeyi artırmaktadır (Melenyzer, 1990, s.3). Çünkü yetkilendirme işgörenlerin yeteneklerine güven duymaya dayanır. Bunun da ötesinde yetkilendirme yaratıcı olmayı içerdiğinden değişimlere ayak uydurmak kolaylaşacaktır. Öğretmenler risk alabildiklerine, fikirlerini uygulayabildiklerine, desteklendiklerine ve hatalarına hoşgörülle yaklaşıldığına inandıklarında mesleki uygulamalarını geliştirme yönünde kararlar alabilmektedir. Ayrıca öğretmenlerin yetkilendirilmesi, mesleğe, iş arkadaşlarına bağlılığı tetiklemekte, işlerine ve kendilerine karşı daha iyi şeyler hissetmelerini sağlamakta, daha sıcak ve içten olmalarına olanak vermekte ve bağlılığı oluşturmaktadır (Mete, 2003, s.84).

Melenyzer'in (1990, ss.16-17) araştırmasında yetkilendirme hissini yaşayan, kendisine güvenilen, kendi özel programını geliştirip uygulayan öğretmenlerden biri, öğretmenlerin üzerine düşen birçok sorumluluk olduğunu, paylaşılan bir karar verme sürecinin, bununla birlikte değişimi etkileme güçlerinin olduğunu, bunun adının da yetkilendirme olduğunu belirtmiştir. Bir diğer öğretmen, kendilerine eğitim öğretim programından okul kurallarına kadar bir dizi durumla ilgili kararları verme yeteneğine sahip bir profesyonel gibi davranıldığını belirtmiştir. Başka bir öğretmen ise, insanların bir kez karar verme sürecine katılması ve bunun sorumluluğunu almasıyla, o karardan türeyen çıktılara daha ilgili olduğunu bunun da profesyonelliği arttırdığını söylemiştir. Bu doğrultuda ilköğretim okullarında yetkilendirilme yoluyla öğretmenler;

- güvenilir, önemli, değerli olduklarını hissederler.
- katılımlarının gerekli olduğu duygusuna sahip olurlar.

- kendi işleri üzerinde kontrol elde ederler.
- inisiyatif kullanabilirler, yaratıcı olurlar.
- cesaret ve risk alma eğilimleri artar.
- iş arkadaşları, yöneticiler ve çevre tarafından desteklenirler.
- üst düzey performans gösterirler, beklentilerin üstünde iş görürler.
- örgütsel değişim ve gelişime katkı sağlarlar (Mete, 2003, s.85).

İlköğretim okullarında, ders kitaplarının seçimine, programların uygulanmasına ve öğretim süreçlerine yönelik görüşleri dikkate alındığında öğretmenler, gereksinim duyduğu şeylere kolaylıkla ulaştığında, giriş ve çıkışlarda bir takım kontrollerin yapılmadığı durumlarda kendini güvende hissetmektedir (Melenyzer, 1990, s.24). Ayrıca öğretmenlerin kendilerini yaptıkları şey hakkında olumlu, üretken, önemli ve iyi hissetmeleri, diğer bir deyişle kimi yetkilere sahip olmaları sağlanmazsa örgütte benimsenen liderlik biçiminin örgütün etkililiği üzerindeki etkisi de düşük olacaktır.

İlköğretim okullarında yöneticiler yetkilendirmenin ilk aşamalarında kurucu, öğretici görevi üstlenir, sonrasında rehberlik eder. Yetkilendirici bir örgütteki yönetici, karar verme sürecini öğretmenlerle birlikte planlayan, örgütleyen, güçlendiren, değişiklikleri yönlendiren, dışarıdaki gelişmeleri takip edip okuluna uyarlayan ve güdüleyici etki yapan kişidir, bu sayede yöneticiler, öğretmenlerde moralin, görev ve sorumluluk duygusunun, birlikte hareket etme ve disiplin hissinin, katılımın, iletişim ve etkileşimin artmasına yol açmaktadır (Güçlü, 2000). Ayrıca yönetici, ilköğretim okullarında yetkilendirme ile ilgili olarak; öğretmenlerin işi kendi başlarına yapmalarına ve yönetmelerine yardımcı olabilir, kendilerini değerlendirmesini sağlayabilir, sosyal gücünü inandırma aracı olarak kullanabilir, bireysel katılımı artırma adına övgü, cesaretlendirme, güdülemeyi kullanabilir, stres ve kaygıları azaltabilir ve güven sağlayabilir (Mete, 2003, s.4). Aynı zamanda, ilköğretim okullarında yöneticiler öğretmenlere iyi bir model olup, bilinçli hareket ederek onlarda hizmet etme duygusu uyandırdıklarında, işgören meslektaşlarıyla uyum içinde çalıştığını ve değer gördüğünü fark ettiğinde motivasyonu da artacaktır (Karaköse, 2006, s.4).

Başarılı bir yetkilendirme sağlayabilmek için yönetici, insanları yetkilendirmekle neyi anladığı, yetkilendirilmiş bir bireyin özelliklerinin neler olduğu, yetkilendirilmiş bir bireye gerçekten gereksinim olup olmadığı ya da böyle bir bireyi gerçekten isteyip istemediği, insanların yetkilendirilme duygusunu nasıl geliştireceği, yetkilendirmeyi kademe kademe nasıl yönlendireceği konularında düşünmelidir. Ayrıca işgörenleri nasıl en iyi bilgiye ulaştırabileceği ve onlara nasıl otorite kazandırabileceği ve bunu onlara nasıl benimsetebileceği, işgörenlerin yetkilendirilmesini desteklemek ve örgüt amaçlarını gerçekleştirmek adına neler yapılabileceği sorularına cevap aramalıdır (Mete, 2003, s.31). Bu bağlamda yetkilendirmenin sağlandığı okullarda yöneticilerin temel sorumlulukları ya da rolleri aşağıdaki biçimde açıklanabilir (Bredeson, 1989, s.19):

- Dinleme, destekleme, kurulun bir üyesi olarak onlarla beraber çalışma,
- Güvenme, övgü sözleri söyleme,
- Fikirleri hakkında dönüt verme,
- Etkili bir liderlik yaklaşımıyla öğretmene yaklaşma,
- En olası öğrenme-gelişme ortamını yaratma.

İlköğretim okullarında yöneticiler belirtilen rolleri gerçekleştirdiklerinde öğretmenlerin beklentileri karşılanmakta, bu da bağlılıklarını pekiştirmeye ortam sağlamaktadır.

Yetkilendirmenin ilköğretimde öğretmenler açısından önemi ise şöyle açıklanabilir (Melenyzer, 1990, ss.45-48);

- Yetkilendirilen öğretmen karar vermede seçimlerini belirtir, karar verme sürecine katılır, ortak bir hedef ya da vizyona bağlılık gösterir, sorumluluk alır, birbirlerinden öğrenmekten hoşnut olur, kendi becerilerine güvenir, kaynakları istediği takdirde kolayca ulaşabileceğini bilir.
- Fikirlerinin dinlendiğine, enerjisinin fark yarattığına, katılımının okula bir şeyler kattığına inanır, yeni fırsat ve deneyimlerin arayışına girer, güdülenir, kendi sınıfı ve okulundaki okul geliştirme çabalarıyla meşgul olur.
- Öğretim sorunlarının nedenlerini ve bu sorunlara olası çözümleri ve gelişim için gerekli kaynakları araştırır, politika, prosedür, programlama, personel geliştirme, eğitim öğretim programı, hedef, amaç, değerlendirme gibi okul işleyişlerine girdi sağlar, başkalarının katkılarını fark eder ve bunlara saygı duyar.

- Okul kültürünü yansıtan normları anlar, risk almada kendine güvenir, takım ruhunu geliştirir, toplumsal etkileşimler için fırsat yaratır, dinler ve samimi davranır.

Öğrenci etkenine göre bakıldığında ise, sürekli hareket halinde ve düşük eğitimsel motivasyona sahip olan otoriteyi dinlemeyen ve ona saygı göstermeyen, ailelerin okul veya okul programının hedeflerini desteklemediği ve onlarla ilgilenmediği bir öğrenci profilinde, sınıflarda öğrenci sayısının büyük, müfredatın uygunsuz olduğu okul profilinde öğretmenler çaresiz kalmaktadırlar (Levin, 1991, s.3). Oysaki açık iletişimin ve iklimin egemen olduğu bir ortamda öğrenciler kendi öğrenme yollarını söyleyip paylaşabildiği, bunu rahatlıkla yapabildiği bir ortam bulurlar, bu sayede başarı veya başarısızlıklarının kontrol ve sorumluluğunu üzerlerine alma şansını yakalarlar (O'Loughlin, 1998, s.9). Etkili iletişim becerileri yöneticilerin, öğretmenleri yetkilendirme çabalarına katkı sağlamaktadır; bu becerilerin geliştirilmesi ise yetkilendirmeyi kolaylaştırmak isteyen yönetici için önemli bir adım olacaktır ve kolaylıkla ilerleyen bir yetkilendirme ortamının sağlanmasıyla öğretmen, öğrencileriyle etkili bir iletişimin önünü açmış olacaktır.

Okul örgütlerinde öğretmenlerin yetkilendirilmelerinin sağlanması güven, motivasyon ve verim gibi bir dizi olumlu özelliğin de öğretmenlere ve örgüte kazandırılmasına katkı sağlamaktadır. Örgütlerde karar alma süreçlerinde etkili olduklarına, saygınlığa ve özgürlüğe sahip olduklarına inanan ve yeterliliklerini etkili bir biçimde ifade edebildiklerini hisseden öğretmenlerin örgüte bağlılık duyguları da artacaktır. Okul örgütü içerisinde oldukça önemli bir yere sahip olan ilköğretim okullarındaki sınıf öğretmenlerinin yetkilendirilmeleri ve bağlılıkları arasındaki ilişkiyi ortaya koymanın, yetkilendirme ve bağlılık çalışmalarına temel oluşturması beklenmektedir.

Bu araştırma, ulaşılan bilgileri sentezleyerek bağlılık ve yetkilendirmeye ilgili kuramsal bir alan yazın oluşturmanın yanı sıra, örgütsel bağlılık kavramının uyum, özdeşleşme ve içselleştirme adındaki boyutları ve yetkilendirmenin karar verme, etki, mesleki gelişim, statü, öz yeterlilik ve otonomi adındaki boyutlarıyla ilgili sınıf öğretmeni görüşlerini ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Araştırmada ayrıca, sınıf

öğretmenlerinin yetkilendirilmelerine ve örgütsel bağlılıklarına ilişkin görüşleri arasında bir ilişki olup olmadığını saptamak amaçlanmaktadır. Farklı okullarda çalışan sınıf öğretmenlerinin bu kavramlara ilişkin görüşlerinin belirlenmesinin, öğretmen beklentilerinin ortaya konmasına ve bu beklentilere yönelik önlemler alınıp geliştirme yönünde çaba gösterilmesine fayda sağlayacağı umulmaktadır. Bu bağlamda, bu araştırmaya gereksinim, araştırma bulgularının etkili yetkilendirme oluşumlarının gerçekleştirilmesi, bu süreçte ortaya çıkabilecek aksaklıkların önceden belirlenerek çözümüne yönelik etkili yöntemlerin oluşturulması ve bu sayede yüksek düzeyde örgütsel bağlılık oluşturulmasının sağlanmasında eğitimcilere ve araştırmacılara katkı sağlayacağından düşünülmektedir.

1.2. Amaç

Bu araştırmanın amacı ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin örgütsel bağlılıklarına ve yetkilendirilmelerine ilişkin görüşlerini belirlemektir. Bu genel amaca bağlı olarak aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. İlköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin yetkilendirilmelerine ve örgütsel bağlılıklarına ilişkin görüşleri arasında bir ilişki var mıdır?
2. İlköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin örgütsel bağlılığın uyum, özdeşleşme ve içselleştirme alt boyutlarına ilişkin görüşleri nelerdir?
3. İlköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin yetkilendirmenin karar alma, etki, mesleki gelişim, statü, öz yeterlilik ve otonomi alt boyutlarına ilişkin görüşleri nelerdir?

1.3. Önem

Türkiye'nin sahip olduğu yapısı, ülke nüfusu içerisinde okul, öğrenci ve öğretmen sayısı bakımından en yüksek orana sahip olan ilköğretim okullarını ön plana çıkarmaktadır. Bununla birlikte ilköğretim okullarının evrensel ve ulusal değerlere, demokratik davranışlara ve sorumluluk anlayışına sahip, kendini gerçekleştirme konusunda istekli bireyler yetiştirmeye yönelik temel misyonunun sağlanabilmesinde en etkili görevde bulunan sınıf öğretmenlerinin de bağlılıklarını ve yetkilendirme yoluyla gelişimlerini sağlamak, başarı yolunda gerekli olan bir etmen olarak ortaya çıkmaktadır.

Örgüt ve işgörenler arasındaki ilişkinin odak noktasını örgütsel bağlılık oluşturmaktadır. Örgütlerin içerisinde bulunduğu rekabet, verimsizlik gibi durumlardan kurtulabilmelerinde örgütsel bağlılık önem kazanmaktadır. Bütün örgütlerde olduğu gibi eğitim örgütlerinde de örgütün amaç ve değerlerine inanma, vizyon ve misyonlar doğrultusunda beklentilere istekle uyma, işten kaçıp geri çekilmek yerine fazlasıyla çaba göstererek kendini geliştirme, yenileme ve ilerletme örgütsel bağlılığın önemli sonuçlarıdır. Sağlanacak bu bağlılık ise, örgütsel ve bireysel problemleri çözüme kavuşturmada ve örgüt yararına azami çaba göstermede etkilidir.

Bilginin hızla değiştiği günümüz toplumunda gelişmeleri takip edebilmek ve buna ayak uydurabilmek, ortak vizyon ve misyonların belirlenmesi, ortaklaşa hareket etmenin sağlanması, sorumlulukların paylaşılması yoluyla sağlanabilmektedir. Hızla değişen bilgiye ulaşabilmek ve değişimleri takip ederek ilerleme kaydedebilmek toplumun en önemli kurumu olması sebebiyle eğitim örgütlerinde oldukça önemlidir. Okul örgütlerinde yöneticinin öğretmenini önemsemesi, öğretmeni onun varlığının önemli olduğuna ve örgüte fayda sağladığına inandırması, mesleki anlamda gelişmesini teşvik etmesi ve öz yeterliliklerini gösterebilmesine destek vermesi öğretmenin çalıştığı örgütte devamlı olarak kalma isteğini artırmada, örgüt yararına çaba göstermede istekli olmasında, diğer bir deyişle bağlılığının artmasında etkilidir.

Bu araştırmaya ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin yetkilendirilmesi ve örgütsel bağlılıklarıyla ilgili görüşlerinden yola çıkarak yetkilendirme ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiyi ortaya koymak için gereksinim duyulmuştur. Bu sebeple, bu araştırmanın öğretmenlerin beklenti ve isteklerini, hangi ortam ve koşullarda daha zevkle etkili ve verimli bir şekilde çalıştıklarını belirlemek ve çözüme yönelik adımlar atabilmek açısından önemli olacağı beklenmektedir. Türkiye'nin kalkınmasında, gelişmesinde önemli bir yere sahip eğitim örgütlerinin temelini ve nicel anlamda çoğunluğunu oluşturan ilköğretim okullarının çalışıldığı bu araştırmanın, bağlılık ve yetkilendirme konusunda var olan ve olası sorunların tanımlanmasına, politikaların belirlenmesine ve iyileştirmeye yönelik uygulamaların planlanmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.4. Sayıtlar

İlköğretim örgütlerindeki sınıf öğretmenleri bağılık ve yetkilendirme alanlarına ilişkin mevzuat ve yönetmelikler ve bunların uygulamaları hakkında bilgi sahibidir.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma Eskişehir il merkezinde 2008-2009 öğretim yılı bahar döneminde görev yapan, 22 sınıf öğretmeninden yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla elde edilen verilerle sınırlıdır.

BÖLÜM II

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde araştırmanın desenlenmesinde, problemin tanımlanmasında ve verilerin yorumlanmasında örgütsel bağlılık ve öğretmen yetkilendirmesine ilişkin doğrudan ya da dolaylı olarak bağlantılı olan araştırmalar yer verilmiştir. Araştırmalar kronolojik sıra ile önce Türkiye’de sonra da yurtdışında yapılan araştırmalar şeklinde sıralanmıştır.

Özden’in (1997) “Öğretmenlerde Okula Adanmışlık: Yönetici Davranışları ile İlişkili mi?” adlı araştırması yönetici davranışlarının, öğretmenlerin örgütsel adanmışlığı üzerindeki etkilerini incelemeye yöneliktir. Kırıkkale ili merkezinde 1995-1996 eğitim öğretim yılında lise ve dengi okullarda görev yapan 96 öğretmen üzerinde yapılan araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarındaki farklılaşmanın kısmen öğretmenlerin okul yönetimine katılmaları ile ilişkili olmakla beraber daha çok yönetici davranışlarına duyulan memnuniyetle ilgili olduğu bulunmuştur. Öğretmenlerin ön lisans ya da lisans mezunu olup olmadıkları ya da cinsiyetleri örgütsel bağlılıklarını etkilememektedir.

Turan’ın (1998) “İnsan Örgütlerinde Örgütsel İklim ve Örgütsel Bağlılık Çalışması” adlı doktora tezinde öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ile örgütsel iklim arasındaki ilişkinin varlığını ortaya koymak amaçlanmıştır. Bursa’da 36 devlet lisesinde görev yapan 808 öğretmene uygulanan ölçek verileri sonucunda, okulların genel örgütsel iklimleri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığı ve destekleyici lider davranışı ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığı arasında istatistik olarak anlamlı pozitif bir ilişkinin varlığı ortaya koyulmuştur.

Celep (2000) “Eğitim Örgütlerinde Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığı” adlı çalışmasında eğitim örgütlerinde öğretmenlerin çalıştıkları okula, iş arkadaşlarına, mesleklerine dayalı olarak örgütlerine bağlılığını araştırmıştır. Zonguldak ilinde görev yapan 302

öğretmene uygulanan 28 maddeli ölçek verileri sonucunda, okula bağılı öğretmenlerin okul yararına çaba gösterdikleri, okullarının üyesi olmaktan gurur duydukları, okullarındaki varlıklarını sürdürme isteğı içinde oldukları bulunmuştur.

Celep ve Bülbül (2003) "Öğretmenlerin Okul Dışına Kendini Adama Noktaları " adlı araştırmasında ilköğretim birinci kademe öğretmenlerinin okul dışı bazı kurumlara adanma düzeyleri ile okula adanma düzeylerini etkileyen değışkenlerin incelenmesi amaçlamıştır. Araştırmada 260 sınıf öğretmenine uyguladığı anket sonucunda öğretmenlerin yarıdan fazlasının okullarından gurur duyduğı, diğere öğretmen arkadaşları ile uyum içinde çalıştığı, okulları için fazla çaba gösterdiği, okulun öğretmenler üzerinde çalışma şevki uyandırdığı, okulun diğere çalışabilecekleri okullar arasında en iyisi olduğunu düşündükleri ancak okulda bir karar alınması gerektiğinde konu ile ilgili kendi görüşlerinin ara sıra alındığı ortaya koyulmuştur. Bununla birlikte öğretmenlerin okul dışına kendini adama noktaları olarak siyasi ve ailevi değerleri orta düzeyde, dini değerleri çok düşük düzeyde seçtikleri görülmüştür.

Mete (2003) "İlköğretim Okullarında Öğretmen Yetkilendirmesi" adlı araştırmasında ilköğretim okullarında görev yapmakta olan yöneticilerin öğretmenlerin yetkilendirilmesine yönelik davranışlarına ilişkin öğretmen algılarının düzeylerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın verileri 2001-2002 eğitim-öğretim yılında Malatya, Şanlıurfa, Tunceli, Kocaeli, İzmir, Diyarbakır, İstanbul, Manisa ve Sakarya il merkezinde görev yapan 750 öğretmenle sınırlıdır. Araştırmanın sonucunda, yöneticilerin, yetkilendirmenin boyutlarından olan öğretmenlerin öz yeterlilik davranışını geliştiren davranışları sergiledikleri, otonomi, etki, mesleki gelişim, karar verme, statü boyutlarında yöneticilerin davranış sergilemedikleri ortaya konulmuştur.

Terzi ve Kurt (2005) "İlköğretim Okul Müdürlerinin Yöneticilik Davranışlarının Öğretmenlerin Örgüte Bağlılığına Etkisi" adlı çalışmasını Zonguldak iline bağılı Ereğli ilçesinde ilköğretim okulunda görev yapan 111 öğretmene uygulanan anket sonucunda edildiğı verilere dayalı olarak gerçekleştirmiştir. Araştırma, ilköğretim okulu müdürlerinin yöneticilik davranışlarının (otoriter-demokratik-ilgisiz) öğretmenlerin örgütsel bağılılığına etkisinin incelendiğı betimsel bir araştırmadır. Araştırma bulguları

sonucunda erkek öğretmenlerin bayan öğretmenlere göre yöneticileri daha otoriter ve ilgisiz buldukları, demokratik yönetici davranışlarıyla örgütsel bağlılık arasında olumlu ve doğru orantılı bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır.

Ceylan, Keskin ve Eren (2005) "Dönüşümcü ve Etkileşimci Liderlik ile Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişkilere Yönelik Bir Araştırma" adlı çalışmalarında Kocaeli Üniversitesi'ne bağlı 2 yüksek okulda görev yapan 97 öğretim elemanına uygulanan anket çalışmasının verilerini kullanmışlardır. Araştırmanın amacı, dönüşümcü ve etkileşimci liderlik özellikleri ile örgütsel bağlılık kavramı arasındaki ilişkileri araştırmaktır. Araştırma sonuçları dönüşümcü liderlerin işgörenlerin örgütsel bağlılıklarını artırdığını ve koşullu ödülün işgörenlerin bağlılığını olumlu yönde etkilerken, pasif-kaçıncı liderliğin bir etkisi görülmediğini ortaya koymuştur.

Sezer (2005) "İlköğretim Okulu Müdürlerinin Sergiledikleri Liderlik Stillerinin Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığına Etkisi" adlı araştırmasında ilköğretim okulu müdürlerinin sergiledikleri liderlik stillerini belirlemek ve bu liderlik stillerine bağlı davranışların, öğretmenlerin okula bağlılığına etkisini öğretmen görüşlerine dayalı olarak saptamayı amaçlamıştır. Araştırmada Ankara ilinin Haymana ve Bala ilçelerinde 21 ilköğretim okulunda 146 öğretmene uygulanan anket sonucunda elde edilen veriler kullanılmıştır. Örgütsel bağlılık açısından öğretmenlerin okullarıyla uyum içinde olduğu, çalışmak için ideal bir yer olmasa bile öğretmenin okulla özdeşleştiği, okulun değerlerini kendi değerleri olarak gördüğü, öğretmenlerin okullarına en fazla içselleştirme en az ise uyum boyutu ile bağlandıkları ortaya çıkmıştır.

Bredeson (1989) "Okul Yöneticisinin Rollerini ve Liderliği Yeniden Tanımlama" adlı çalışmasında 5 tanesi ilköğretim, 5 tanesi ortaöğretim olmak üzere 10 yöneticiyle yapılan görüşme sonucunda toplanan verileri kullanmıştır. Araştırmada öğretmen yetkilendirmesinin yöneticilerin rolüne etkisi ile ilgili yönetici algılarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Yapılan nitel araştırma sonucunda yöneticilerin öğretmen yetkilendirmesinin önemsiz bir kavram olmadığını, aksine güç ve başarı için önemli koşullardan biri olduğunu bildikleri, okullarda ortak problem çözme durumunda olumlu deneyimler ve mesleki güven oluştuğunda öğretmenlerin kendi mesleki gelişim ve

yetkilendirilmelerini elde etmek için güven, güvence ve motivasyon kazanmaya başladıkları, yöneticilerin öğretmen yetkilendirmesinde zamanın çok değerli olduğuna inandıkları, öğretmenleri gereksiz ve bürokratik işlerle boğmak yerine kendileri, meslekleri ve öğrencileriyle ilgili konularda kararlara ve yönetime kattıkları görülmüştür.

Melenyzer'in (1990) "Öğretmen Yetkilendirmesi" adlı araştırması ortaokulda çalışan 40 öğretmen üzerinde yapılmıştır ve öğretmenlerin yetkilendirmeye hangi anlamı yükledikleri ve ne tür olaylarda yetkilendirmenin başarılı olduğu sorularına yanıt aranmıştır. Araştırmanın sonucunda yetkilendirme hissini yaşayan, kendisine güvenilen, kendi özel programını geliştirip uygulayan öğretmenlerin üzerlerine düşen birçok sorumluluk olduğu, paylaşılan bir karar verme sürecinin, bununla birlikte değişimi etkileme güçlerinin olduğu, diğer bir deyişle yetkilendirildikleri ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte, kendilerine eğitim öğretim programından okul kurallarına kadar bir dizi durumla ilgili kararları verme yeteneğine sahip bir profesyonel gibi davranıldığı ve insanların bir kez karar verme sürecine katılması ve bunun sorumluluğunu almasıyla, o karardan türeyen çıktılara daha ilgili olduğu bunun da profesyonelliği arttırdığı ortaya konulmuştur.

Monchak (1994) "İlköğretim Okullarında Örgütsel Yapı, Çatışma Yönetimi ve Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişkiler" adlı araştırmasında, 15 okul bölgesinde 20 yönetici ve 237 öğretmenin yanıtlarıyla yaptığı analizde ilköğretim okullarındaki örgütsel yapı, çatışmanın çözümü ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkileri saptamayı amaçlamıştır. Araştırma sonucunda yöneticilerin öğretmenlere göre daha uzlaşmacı olduğu, bürokrasiye daha çok önem veren yöneticilerin çatışma durumunda çekilmeyi daha çok tercih ettiği, yönetici ve öğretmenlerde, kendi okullarındaki bürokrasi ve bağlılık durumlarına yönelik algıların farklılık gösterdiği belirlenmiştir.

Ingersoll (1997) "Öğretmenin Profesyonelleşmesi ve Öğretmen Bağlılığı" adlı araştırmasında, meslek ve mesleği yürüten kişilerle ilişkili olan mesleki gelişim, otorite, maaş vb. gibi bir dizi etmenle öğretmenlerin kalite ve performansının en önemli yönü olan öğretmen bağlılığı arasındaki ilişkiyi inceleyerek öğretmenlerin

profesyonelleşmesinin bu etmenlere etkisini saptamayı amaçlamıştır. Bu araştırmanın bilgi kaynağı Ulusal Eğitim İstatistikleri Merkezi tarafından yürütülen ulusal bir örnek araştırma olan “1990-1991 Okullar ve Personel Araştırması”dır. Analizde kullanılan örnekler 11.589 okulu ve 53.347 öğretmeni kapsamaktadır. Her bir okul içerisinde 3 ile 20 arasında öğretmen, okulun düzeyine ve büyüklüğüne bağlı olarak tesadüfi yolla örnekleme alınmıştır. ABD’deki ilköğretim ve orta öğretim okullarında yapılan anket sonucunda bayan öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre, daha az deneyimli öğretmenlerin daha fazla deneyim sahibi öğretmenlere göre, kırsal alanda çalışan öğretmenlerin kentlerde çalışan öğretmenlere göre, özel okul öğretmenlerinin devlet okulunda çalışan öğretmenlere göre daha fazla bağlılık duydukları saptanmıştır.

Marks ve Louis (1997) “Öğretmen Yetkilendirmesi Sınıfı Etkiler mi? Öğretim Uygulaması ve Öğrencinin Akademik Performansında Öğretmen Yetkilendirmesinde Saklı Olan Anlam ” adlı araştırmasında, okuldaki kararlara katılımın öğretmenlerin bağlılığını, uzmanlığını ve öğrenci başarısını sağladığı varsayımına dayanarak yetkilendirme ve öğrenci performansı arasında pozitif bir ilişki olduğu hipotezini ortaya koymuşlardır. Her bir ilkokul, ortaokul ve lise seviyesinden 8 okulda öğretmen anketi, öğrenci akademik performans ölçümü, görüşme ve gözlem yollarıyla veriler toplanmıştır. Araştırmalar sonucunda yetkilendirmenin, öğretmenlerin iş görme yolları ve öğretimsel uygulamalarında gerçek değişimler elde etmede önemli ancak yetersiz bir durum olduğu, sınıf uygulamasına yetkilendirmenin etkisinin, öğretmenin etkisinin odaklandığı alana bağlı olarak değişkenlik gösterdiği, öğretmen yetkilendirmesinin, pedagojik kaliteyi ve öğrencinin akademik performansını dolaylı olarak etkilediği bulunmuştur.

Reames ve Spencer (1998) "Ortaokul Kültürü ve Öğretmen Yeterliliği ile Bağlılığı Arasındaki İlişki" adlı çalışmasının verilerini e-posta ile Gürcistan'daki 275 ortaokul öğretmeninden anket yoluyla toplamıştır. Araştırmanın amacı, öğretmenlerin iş çevreleriyle, yeterlilikleriyle ve örgütsel bağlılıkla ilgili algılarını ortaya koymaktır. Sonuçlar okul - iş kültürünün boyutları olan örgütsel planlama, personel geliştirme, program geliştirme ve okul değerlendirmesinin, öğretmen etkililiği ve bağlılığındaki farklılıkları açıklamada hemen hemen eşit öneme sahip olduğunu ancak bu boyutların

örgütsel bağlılık seviyesiyle, kişisel etkililik seviyesinden daha fazla ilişkili olduğunu ortaya çıkarmıştır. Bunun yanı sıra öğretmenin öğrenmeye yönelik olan motivasyonunun, okul hedefleri ve planlama, yenilikçiliğin desteklenmesi, risk alma, öğretmen etkililiği, sosyal etkileşimle ilişkili olduğu bulunmuştur. Bunun yanı sıra kontrol duygusunun da öğretmenin örgütsel bağlılığındaki değişkenlik ile ilişkili olduğu bulunmuştur. 1. derecede örgütsel bağlılığın, 2. derecede kişisel öğretmen etkililiğinin, 3. derecede ise genel öğretmen etkililiğinin okul-iş kültürüyle daha yakından ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bogler ve Somech (2004) "Okullarda Öğretmen Yetkilendirmesinin Örgütsel Bağlılığa, Mesleki Bağlılığa ve Örgütsel Vatandaşlık Davranışına Etkisi" adlı çalışmasının verilerini İsrail'deki ortaokul ve liselerde görev yapan 983 öğretmenden oluşturduğu bir örneklemeden anket yoluyla toplamıştır. Araştırma sonucunda, hangi öğretmen yetkilendirmesi boyutunun; örgütsel bağlılık, mesleki bağlılık ve örgütsel vatandaşlık davranışını en iyi açıklayacağını saptanması amaçlanmıştır. Sonucunda öğretmenlerin yetkilendirme seviyeleriyle ilgili algılarının, onların örgüte ve mesleğe bağlılık duygularıyla ve örgütsel vatandaşlık davranışlarıyla büyük ölçüde ilişkili olduğu ortaya çıkmıştır. Yetkilendirmenin altı boyutu içinde mesleki gelişim, statü ve öz yeterlilik örgütsel ve mesleki bağlılığın önemli öncülleri; karar verme, öz yeterlilik ve statünün örgütsel vatandaşlık davranışının önemli öncülleri olduğu gözlenmiştir.

Janssen'in (2004) "Üstlerle Çatışmanın Yetkilendirme ve Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişkideki Etkisi" adlı çalışmasında Hollanda'da görev yapan 91 ortaöğretim okulu öğretmenine anket uygulanmıştır. Araştırmada üstlerle çatışmanın işgören yetkilendirmesi ve örgütsel bağlılık arasındaki olumlu ilişkide engel yaratıp yaratmadığının saptanması amaçlanmıştır. Araştırma sonucuna göre, üstlerle çatışma ve anlaşmazlığın işgörenin yetkilendirilmesi ve örgütsel bağlılık arasında var olabilecek olumlu ilişkiye engel olduğu fikri savunulmuştur. Üstlerle oluşan bu anlaşmazlık ve çatışma, yetkilendirilmiş işgörenlerin yüksek derecede örgütsel bağlılık geliştirmelerine ve bunu korumalarına engel olabilmektedir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, katılımcılar, verilerin toplanması, verilerin analizi ve yorumlanmasına yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

İlköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin örgütsel bağlılıklarına ve yetkilendirilmelerine ilişkin görüşlerinin belirlenmesini amaçlayan bu araştırma tarama modelinde gerçekleştirilmiş nitel bir araştırmadır. Nitel araştırma, gözlem, görüşme ve doküman incelemesi gibi bilgi alma yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal bir ortamda gerçekçi bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırmalar olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Nitel araştırma yöntemi benimsenerek gerçekleştirilen araştırmanın verileri yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği ile toplanmıştır.

Nitel araştırmalarda yaygın kullanılan veri toplama tekniklerden biri olan görüşme, önceden belirlenmiş ve ciddi bir hedefe yönelik yapılan, soru sorma yöntemiyle yanıtlar alan etkileşime dayalı bir iletişim sürecidir. Görüşme sürecinin planlı ve amaçlı olması özelliği, görüşme tekniğini bir sohbet olmaktan farklı kılar ve onu hedeflere yönelik planlanmış bir veri toplama çabası yapar (Yıldırım ve Şimşek, 2005, ss.51-52). Görüşme, kişilerin birbirlerini görmeleri, seslerini duymaları, karşılıklı olarak konuşulan dilin birbirleri tarafından anlaşılması ve özellikle de fiziksel yaklaşmanın psikolojik bütün olanaklarından faydalanılmasını gerektirmektedir. Görüşme, amaçlı ve planlı bir birlik duygusu içinde gerçekleşmesi hedeflenen bir veri toplama tekniğidir (Rummel,1968, ss.55-56). Yarı-yapılandırılmış görüşmeler ise, araştırmacının önceden sormayı planladığı soruları içeren bir görüşme formunu hazırladığı ve katılımcıya soruların sistematik olarak sorulduğu ve katılımcıya ayrıntılara inebilmelerine yetecek

kadar özgürlük verildiği bir görüşme tekniğidir (Yıldırım ve Şimşek, 2005, s.56). Bu araştırmanın verileri yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği ile toplanmıştır.

3.2. Katılımcılar

Nitel araştırmalarda, katılımcıların belirlenmesi araştırma probleminin özelliği ve araştırmacının sahip olduğu kaynaklarla yakından ilgilidir. Çok sayıda bireyi araştırma örnekleme almak hem araştırma kaynaklarının sınırlılığı hem de kullanılan veri toplama araçları ve veri analiz yöntemlerinin özelliğine bağlı olarak çok gerçekçi bir yaklaşım değildir (Yıldırım ve Şimşek, 2005, s.98). Bu araştırmada nitel araştırma içinde yer alan amaçlı örnekleme yöntemlerinden kartopu ve zincir örneklemeden yararlanılmıştır. Kartopu ve zincir örneklemede zengin bilgi kaynağı olabilecek bireyleri saptayabilmek amacıyla, sürece, konu ile ilgili en çok bilgi sahibi olabilecek kişilerle ilgili öneriler alınarak başlanır, sonrasında görüşme yoluna gidilir, süreç ilerledikçe isimler kartopu gibi büyüyerek devam edecektir (Yıldırım ve Şimşek, 2005, s.111). Araştırmaya katılan öğretmenlerin kişisel özellikleri Çizelge 1’de verilmiştir.

Çizelge 1: Görüşmeye Katılan Sınıf Öğretmenlerinin Kişisel Özellikleri

Öğretmen Özellikleri (N=22)	f
Okutulan Sınıf	
Birinci Sınıf	3
İkinci Sınıf	2
Üçüncü Sınıf	4
Dördüncü Sınıf	6
Beşinci Sınıf	7
Cinsiyet	
Kadın	11
Erkek	11
Mesleki Hizmet Süresi	
1-5 yıl	1
6-10 yıl	1
11-15 yıl	7
16-20 yıl	4
21-25 yıl	6
26-30 yıl	3

Araştırmanın katılımcıları, 2008-2009 eğitim öğretim yılında, Eskişehir merkez ilçedeki Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı 8 devlet okulunda görev yapan 22 sınıf öğretmenidir.

Verilen çizelgede görüldüğü gibi, birinci sınıf düzeyinden 3, ikinci sınıf düzeyinden 2, üçüncü sınıf düzeyinden 4, dördüncü sınıf düzeyinden 6 ve beşinci sınıf düzeyinden 7 sınıf öğretmenin yer aldığı araştırmada, katılımcıların 11'i erkek, 11'i kadındır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 1'inin mesleki hizmet süresi 1-5 yıl, 1'inin 6-10 yıl, 7'sinin 1-15 yıl, 4'ünün 16-20 yıl, 6'sının 21-25 yıl arasında yer alırken 3 öğretmenin mesleki hizmet süresi 26-30 yıl arasındadır.

3.3. Veri Toplama Süreci

Araştırmanın verilerinin toplanmasında, öncelikle kuramsal boyutun oluşturulabilmesi amacıyla konuyla ilgili alan yazın taraması yapılarak araştırma, makale, tez, kitap ve dergiler incelenmiştir. Araştırmanın alt problemlerini yanıtlamak ve gerekli olan verileri toplamak için nitel yöntem kullanılmıştır. Nitel veriler öğretmenlerle yarı-yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanmıştır.

3.3.1. Görüşme Formunun Hazırlanması

Araştırma verilerinin toplanmasında yarı-yapılandırılmış görüşme tekniğinin kullanılmasına karar verildikten sonra araştırmacı tarafından “Öğretmen Kişisel Bilgi Formu” (EK-1), “Yarı-yapılandırılmış Görüşme Formu” (EK-3) bu formların yanı sıra, görüşme yapılan öğretmenleri araştırma konusu ve süreci konusunda bilgilendirmek amacıyla “Öğretmen Görüşme Bilgilendirme Formu” (EK-2) hazırlanmıştır. Araştırmacı görüşme formunu hazırlarken şu ilkeleri dikkate almıştır: Kolay anlaşılabilir sorular yazma, odaklı sorular hazırlama, açık uçlu sorular sorma, yönlendirmekten kaçınma, çok boyutlu soru sormaktan kaçınma, alternatif sorular hazırlama ve soruları mantıklı bir biçimde düzenleme (Yıldırım ve Şimşek, 2005, s.101).

Öğretmen Kişisel Bilgiler Formu: Öğretmenlerin adı, soyadı, cinsiyeti, mesleki hizmet süreleri ve kaçınıcı sınıfı okuttuklarını belirlemek amacıyla hazırlanmış bir formdur. Bu form görüşmelerden önce öğretmenler tarafından doldurulmuştur.

Öğretmen Görüşme Bilgilendirme Formu: Bu form öğretmenleri yapılacak araştırma ve görüşme konusunda bilgilendirmek amacıyla hazırlanmıştır. Formda, okunduktan

sonra yazılı izin belgesi alınacağı, araştırmanın adı, görüşme sürecinin nasıl yürütüleceği ve araştırma sonucunda elde edilecek sonuçları kimlerin görebileceği gibi bilgilere yer verilmiştir. Bu formun görüşmeye başlamadan önce araştırmaya katılan öğretmenler tarafından okunması sağlanmıştır.

Yarı-yapılandırılmış Görüşme Formu: Yarı-yapılandırılmış görüşmelerde, tüm görüşmelerde kullanılmak için bir dizi soru hazırlanır. Görüşme yapılan kişilere hazırlanan sorular aynı sırada sorulur. Bu araştırma için hazırlanan yarı-yapılandırılmış görüşme formunda 11 soruya yer verilmiştir. Hazırlanan sorular, araştırma problemi ve amacının olduğu bir form haline getirilerek alan uzmanlarının görüşüne sunulmuş ve alınan görüşler doğrultusunda görüşme sorularında gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Daha sonra hazırlanan yarı-yapılandırılmış görüşme sorularının anlaşılır olup olmadığını sınamak amacıyla araştırma katılımcılarından olan bir sınıf öğretmeni ile pilot görüşme yapılmıştır. Pilot görüşme sonuçlarına göre yarı-yapılandırılmış görüşme formuna son biçimi verilmiştir.

3.3.2. Pilot Görüşmenin Yapılması

Belirlenen tarihte okul müdürünün belirlediği yer olan memur odasında, öğretmenden görüşme için yazılı izin alındıktan sonra, pilot görüşme yapılmıştır. Görüşme başlangıcında öğretmenin araştırmaya gönüllü olarak katıldığı ve yazılı izin formunu imzaladığı sözlü olarak tekrar edilmiş ve ses kayıt cihazı ile kayıt edilmesi sağlanmıştır. Böylece öğretmenin pilot görüşmeye gönüllü olarak katıldığı yazılı ve sözlü olarak kayıt altına alınmıştır. Yapılan pilot görüşme kaydı çözümlenerek yazılı bir form biçimine getirilmiştir. Pilot görüşmenin yazılı dökümü üzerinde öğretmenin görüşme sorularını anlayıp anlamadığı değerlendirilmiştir. Öğretmenin cevapları doğrultusunda araştırmacı, daha sonra yapacağı görüşmelerde öğretmenlere yönelteceği soruların anlaşılmadığı durumlar olduğunda ayrıntı verilmesine karar vermiştir.

3.3.3. Görüşmelerin Yapılması

Araştırma verileri öğretmenlerin uygun oldukları gün ve saatlerde görev yaptıkları okullarda, araştırmacıya sunulan odada yarı-yapılandırılmış görüşme tekniğiyle toplanmıştır. Araştırmaya öğretmenlerin gönüllü olarak katıldıklarını, ses kayıtlarının

gizli kalacağını taahhüt eden ve araştırmanın amacını belirten sözleşmeyi okuyup imzalarıyla kabul ettiklerini doğrulamak amacıyla hazırlanan form görüşmeciler ve araştırmacı tarafından imzalanmıştır. Sonrasında tüm görüşmelerde kullanılacak, görüşmecilere aynı sırada sorulacak, görüşmecilerin anlayabileceği açıklıkta soruların bulunduğu yarı-yapılandırılmış görüşme formu görüşmecilere gösterilmiştir. Görüşme sorularını öğretmenlere yöneltmeden önce, her öğretmene araştırmanın amacı bir daha hatırlatılmıştır. Öğretmenlere yapılacak olan görüşmenin kayıt edileceği, bu kayıtları ve dökümleri araştırmacı dışında kimsenin dinlemeyeceği ve görmeyeceği, araştırma raporunda da görüşülen öğretmene bir kod isim verileceği ve bu kod ismin kullanılacağı bir kez daha ifade edilmiştir.

Çizelge 2. Görüşme Takvimi

Görüşme yapılan sınıf öğretmenleri (N=22)				
Kod İsim	Kayıt No	Görüşme Tarihi	Saat	Görüşme Süresi
İlknur	1	12.02.2009	11.35	37'
Derya	2	12.02.2009	11.20	22'
Ahmet	3	24.02.2009	13.30	26'
Yasin	4	24.02.2009	12.30	34'
İbrahim	5	20.02.2009	13.11	26'
Feyyaz	6	19.02.2009	15.05	8'
Halim	7	20.02.2009	13.43	16'
Ceyda	8	19.02.2009	10.10	9'
Meral	9	19.02.2009	10.33	12'
Arif	10	12.02.2009	13.53	21'
Ezgi	11	12.02.2009	14.36	26'
Merve	12	12.02.2009	10.00	15'
Mustafa	13	12.02.2009	16.50	10'
Suzan	14	17.02.2009	14.04	21'
Sude	15	17.02.2009	13.25	18'
İlhan	16	24.02.2009	13.17	11'
Zübeyde	17	20.02.2009	11.10	7'
Hakan	18	20.02.2009	11.36	12'
Umut	19	18.02.2009	12.56	9'
Tolga	20	17.02.2009	14.35	16'
Gözde	21	12.02.2009	12.40	13'
Aydan	22	24.02.2009	11.53	12'

Çizelge 2'de görüldüğü gibi öğretmenlerle 12 Şubat 2009 ve 24 Şubat 2009 tarihleri arasında görüşme yapılmıştır. Görüşmelerde her öğretmen için ayrı bir kayıt kullanılmış, kayıtların üzerine numara verilmiş, öğretmenin adı, soyadı ve görüşme tarihi yazılmıştır. Yapılan görüşmeler süre olarak en az 7', en çok 37' sürmüştür. Öğretmenlerle toplam 6 saat 21 dakikalık görüşme yapılmıştır.

3.4. Verilerin Analizi ve Yorumlanması

Araştırmada betimsel analizden yararlanılmıştır. Betimsel analizde elde edilen veriler, belirlenen temalara göre önce sistematik ve açık bir biçimde betimlenir, bu betimlemeler özetlenip yorumlanır. Neden-sonuç ilişkileri irdelenir ve bir takım sonuçlara ulaşılır (Yıldırım ve Şimşek, 2005, s.224). Araştırmada betimsel analiz aşağıdaki aşamalar izlenerek gerçekleştirilmiştir:

Görüşme Cd'lerinin Görüşme Dökümü Formuna Yazımı: Bu aşamada, her bir kayıta yer alan konuşmalar hiçbir değişiklik yapılmadan görüşme dökümü formuna aktarılmıştır. Sözü edilen form iki ana bölümden oluşturulmuştur. Birinci bölümde, görüşmenin yeri, tarihi ve saati, görüşülen kişi, görüşmeci, görüşme numarası ve sayfa numarası gibi bilgilere yer verilmiştir. İkinci bölümde ise, betimsel indeks, satır numarası, betimsel veri, görüşmeci yorumu ve sayfa yorumu başlıklarına yer verilmiştir. Konuşmalar hiçbir değişiklik yapılmadan görüşme dökümü formundaki betimsel indeks sütununa yazılmıştır. Tüm görüşmelerin dökümü tamamlandıktan sonra, görüşme kayıtları ve buna ait olduğu dökümler alandan bir uzmana verilerek, konuşmalar ile dökümlerin tutarlılığı kontrol ettirilmiştir. Daha sonra kodların belirlenmesi ve kodlama anahtarının oluşturulması aşamasına geçilmiştir.

Kodlama Anahtarının Oluşturulması ve Kodlanması: Bir önceki aşamada oluşturulan formda yer alan Betimsel Veri bölümündeki görüşme dökümlerinin okunması ve ilgili kodların Betimsel İndeks bölümüne yazılması gerçekleştirilmiştir. Bu işlemi, araştırmacı ve bir alan uzmanı birlikte yapmıştır. Uzman ve araştırmacı birbirlerinden bağımsız olarak betimsel indeks oluşturmuşlardır. Araştırmacı ve uzman oluşturdukları betimsel indekslere dayalı olarak kodlama anahtarında her bir soru için uygun temaya işaretleme yaptıktan sonra kodlamaların karşılaştırılması ve güvenilirlik çalışması aşamasına geçilmiştir.

Kodlamaların Karşılaştırılması ve Güvenilirlik: Araştırmacı ve uzman işaretlemelerinden “Görüş Birliği” ve “Görüş Ayrılığı” sayıları belirlenmiştir. Burada, araştırmacı ve uzman bir soru için aynı temayı işaretlemiş ya da hiçbir temayı işaretlememişse, bu “uzmanlar arası görüş birliği olarak” kabul edilmiştir. Eğer, uzman ve araştırmacı aynı soru için farklı temalar işaretlemişse, araştırmacının yapmış olduğu

işaretleme temel alınmış, ancak bu durum “görüş ayrılığı” olarak kabul edilmiştir. Araştırmanın güvenilirliği $Güvenirlik = Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) \times 100$ formülü kullanılarak hesaplanmıştır. Bu araştırmanın her bir görüşme sorusu için güvenilirlik hesaplaması yapılmış ve araştırmanın güvenilirliği .80 olarak bulunmuştur.

Bulguların Tanımlanması: Bu aşamada, elde edilen bulguların ilk elden okuyucuya sunulması, araştırmacının kendi görüş ve yorumlarına yer vermemesi ve toplanan verileri işlenmiş bir biçimde okuyucuya sunması önemlidir (Yıldırım ve Şimşek, 2005, s.226). Kodlama anahtarına göre işlenmiş olan veriler, araştırma soruları çerçevesinde gerekli yerlerde doğrudan alıntılarla desteklenerek bulgular tanımlanmıştır.

Bulguların Yorumlanması: Ayrıntılı bir biçimde tanımlanan ve sunulan bulguların araştırmacı tarafından yorumlanması ve kimi sonuçların çıkarılması bu aşamada yapılır (Yıldırım ve Şimşek, 2005, s.227). Tanımlanan bulgular araştırmacı tarafından açıklanmış, ilişkilendirilmiş ve yorumlanmıştır. Bulguların yorumlanmasında, katılımcıların kimi görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılmıştır. Doğrudan alıntılarının sonunda görüşme numarası ve görüşün yer aldığı satır numaraları verilmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırmanın genel amacına yönelik olarak ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinden yarı yapılandırılmış görüşme tekniğiyle toplanan verilerin çözümlenmesi doğrultusunda ortaya çıkan bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir. Bulgular ve yorumların sunulmasında, “iç uygunluk” ilkesi göz önünde bulundurularak amaçlarda belirtilen sıra izlenmiştir.

4.1. İlköğretim Okullarında Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılıklarına İlişkin Görüşlerinden Elde Edilen Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın ilk sorusu olan ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin örgütsel bağlılıklarına ilişkin görüşleri teması, örgütsel bağlılığın uyum, özdeşleşme ve içselleştirme boyutlarına ve sınıf öğretmenlerinin örgütsel bağlılıklarına ilişkin görüşleri olmak üzere dört alt temada toplanmıştır.

4.1.1. İlköğretim Okullarında Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılığın Uyum Boyutuyla İlgili Görüşleri

İlköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin örgütsel bağlılığın uyum boyutuna ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla “Yapmak zorunda olduğunuzu düşündüğünüz için yaptığınız iş ve görevlere ilişkin görüşleriniz nelerdir?” sorusu sorulmuştur. Öğretmenlerin bu soruya verdikleri yanıtlar Çizelge 3’te verilmiştir.

Çizelge 3. Sınıf Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılığın Uyum Boyutuyla İlgili Görüşleri

Uyum Boyutuyla İlgili Görüşler (N=22)	f
Dosya-evrak doldurmayı (kırtasiye işleri), gözlem formlarını zorunda olduğu için yapıyor.	12
Nöbet tutma bir zorunluluk olduğu için yapıyor.	1
Branş öğretmeni olmadığı için zorunlu olarak bazı derslere giriyor.	1
Ders kitabındaki etkinlikleri zorunluluktan yapıyor.	1
Eğitsel kulüp toplantılarını zorunluluktan yapıyor.	1
Hizmet içi eğitim etkinliklerine kimi zaman okul müdürü zorunlu tuttuğu için katılıyor.	1
Ölçek formlarını (kâğıt ve evrak işleri) gerekli bulduğu için basitleştirerek yapıyor.	1
Ders planı yazmayı zorunlu olduğu için yapıyor.	1

Çizelge 3’te görüldüğü gibi öğretmenlerin yarısından fazlası dosya ve evrak işlerini, formları vs. zorunda olduğu için yaptığını, 1’i nöbeti zorunda olduğu için tuttuğunu, 1’i ders kitabındaki etkinlikleri zorunluluktan yaptığını ve 1’i eğitsel kulüp toplantılarını zorunlu olduğu için yaptığını belirtmiştir.

Bu konuda İlknur öğretmen “*Göreve başladığım ilk günden beri hiç sevmediğim günlük planlar, formlar, ben bunları yapmak yerine çocuklarıma dair işte öğrenme nasıl gerçekleşir, her gün yeni bir kuram çıkıyor bu konuyla ilgili, onlarla ilgili kitaplar okurum ya da çocuklarımla seviyelerine uygun ödev hazırlarım... Ama maalesef dosyalar müfettişler için dolduruluyor, ...eğer biz bunu kullanmayacaksak bir anlamı yok. Bana külfet gelen hiç bir şekilde severek yapmadığım mesleğimde severek yapmadığım herhalde bir tek bu var yani yapmak zorunda olduğum için yapıyorum eksiksiz yapıyorum, isteyerek değil söylenerek yapıyorum son ana kadar bekleterek yapıyorum*” (1, st.206-219) derken Meral öğretmen “*Şu formlar o kadar çok belge var ki, her bir öğrenci için de var çok gereksiz olduğunu düşünüyorum bazılarının sadece göstermelik diye düşünüyorum. Çünkü ben her bir öğrenciyi zaten çok iyi tanıyorum. Tabii ki bunları okulda yapmıyoruz ama stres yapıyor, teftişe geldiklerinde onları görmek istiyorlar ya belge istiyorlar ya bunlar biraz stres yapıyor bende çok faydası olduğunu düşünmüyorum*” (9, st.1470-1475) şeklinde görüş bildirmiştir. Bununla birlikte Tolga öğretmen “*...Milli Eğitim açısından bakınca ya da okul bana bırakılsa nöbetleri kaldırabilirdim. Bana kalsa enerjimi oraya harcamazdım*” (19, st.2850-2852) şeklinde görüş bildirmiştir.

4.1.2. İlköğretim Okullarında Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılığın Özdeşleşme Boyutuyla İlgili Görüşleri

İlköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin örgütsel bağlılığın özdeşleşme boyutuna ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla “Görevinizi yaparken hem maddi hem de manevi doyumun sağlanması konusunda ne düşünüyorsunuz?” sorusu sorulmuştur. Öğretmenlerin bu soruya verdikleri yanıtlar Çizelge 4’te verilmiştir.

Çizelge 4. Sınıf Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılığın Özdeşleşme Boyutuyla İlgili Görüşleri

Özdeşleşme Boyutuyla İlgili Görüşler (N=22)	f
Mesleğiyle ilgili her şeyi severek yapıyor.	4
Çocukların öğretmenlerini karşılıksız sevmelerinin, mesleğin manevi doyumunu artıran en önemli yönü olduğunu düşünüyor.	2
Okul yöneticisinin herkese eşit mesafede olduğunu ve herkesin fikrini aldığını, herkesi onore ettiğini, özgüvenli ve değer verildiğini bilerek okula geldiğini düşünüyor.	2
Mesleğinden inanılmaz mutlu olduğunu söylüyor.	2
Öğretmenlik yapmayı birçok işe tercih ediyor.	2
Çocukları sevince işin daha bir istekle yapıldığını düşünüyor.	1

Çizelge 4’te görüldüğü gibi, araştırmanın katılımcıları olan öğretmenlerin 4’ü her şeyi severek yaptığını, 2’si çocukların öğretmenlerini karşılıksız sevmelerinin mesleğin manevi doyumunu artıran en önemli yönü olduğunu, 2’si okul yöneticisinin herkese eşit mesafede ve herkesin fikrini alan, herkesi onore eden bir tavrı olduğunu, bu yüzden özgüvenli ve değer verildiğini bilen kişiler olarak okula geldiklerini, 2’si mesleğini mutlu bir biçimde gerçekleştirdiğini ifade etmektedir.

Bu konuda İlknur öğretmen “...Müdürümüz bizi her zaman onore eder, her zaman olumlu yanlarımızı açığa çıkarır, dolayısıyla bizde bu okulda değer bulduğumuzu bildiğimiz için daha bir özgüvenli daha bir severek geliyoruz okula, ben kendi adıma yani diğer arkadaşlarımda da gözlemlediğim kadarıyla, ama sorunlar yok mu, insanın olduğu her yerde sorun var, zaten bizde sorunları çözmek için varız” (1, st.259-265) derken, Arif öğretmen “ Kesinlikle ben idealist bir insanım yani öğretmenlik yapmayı birçok şeye tercih ediyorum... Gerçekten öğrenciyle uğraşmak, öğrenciye bir şeyler verebilmek beni mutlu ediyor, herhalde benim yapabileceğim en iyi iş öğretmenlik, öğrencilerimle birlikte olmak beni rahatlatıyor, ben onlarla çok rahatım, onlar da müthiş özgürler benim olduğum ortamlarda...” (10, st.1589-1594) şeklinde görüş bildirmiştir.

4.1.3. İlköğretim Okullarında Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılığın İçselleştirme Boyutuyla İlgili Görüşleri

İlköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin örgütsel bağlılığın içselleştirme boyutuna ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla “Bu okulun başarılı olması ve gelişmesi için tüm bilgi, beceri, yetenek ve enerjinizi isteyerek kullanma

konusunda fikirleriniz ve işinizi severek yapma noktasında bu okulda çalışmakla başka okulda çalışmak arasındaki farklara ilişkin görüşleriniz nelerdir?” sorusu sorulmuştur. Öğretmenlerin bu soruya verdikleri yanıtlar Çizelge 5’te verilmiştir.

Çizelge 5. Sınıf Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılığın İçselleştirme Boyutuyla İlgili Görüşleri

İçselleştirme Boyutuyla İlgili Görüşler (N=22)	f
Yönetimin oluşturduğu ortamın onu bu okulda çalışmak konusunda mutlu ettiğini söylüyor.	2
Bu okulda çalıştığı için kendini şanslı görüyor.	2
Öğretmen kadrosunun çok güzel olduğunu düşünüyor.	1
Birçok etkinliği okul yöneticileri, öğretmenler ve öğrencilerin çabalarıyla birlikte meydana getiriyor.	1
Öğretmenliğin, kişisel ve maddi sorunlar sınıfa getirilmediğinde verimli olunabilecek bir meslek olduğunu düşünüyor.	1

Çizelge 5’e göre, öğretmenlerin 2’si “okul yöneticisinin oluşturduğu ortam beni bu okulda çalışmaktan mutlu ediyor ve çalışmamı teşvik ediyor”, 2’si “bu okulda çalıştığım için kendimi şanslı görüyorum”, 1’i “öğretmenlik, kişisel ve maddi sorunlarınızı sınıfa getirmeyerek verimli olacağınız bir meslek”, 1’i “öğretmen kadromuz çok güzel”, 1’i “birçok etkinliği okul yöneticileri, öğretmenler ve öğrencilerin çabalarıyla birlikte meydana getirdik” biçiminde görüşler dile getirmiştir.

Ahmet öğretmen okula olan bağlılığını “...Okulumuzun Eskişehir’in en güzel okullarından birisi olduğunu düşünüyorum. Kendimi de bu okulda çalıştığım için şanslı görüyorum. Öğretmen kadromuz da çok güzel çalıştığım okullarla karşılaştırdığımda” (3, st.552-554) diyerek ifade ederken Aydan öğretmen “Ben dokuz yıldır bu okuldayım. Severek çalışıyorum. Bir de ben benim sınıfımın bana ait olmasını çok hoş buluyorum. Daha önce ikili eğitimde de bulundum burada çok rahatım. Her şey bana ait. Sınıfımı evim gibi görüyorum. Yani diğer okullar ile şuanda bir kıyaslama durumum yok. Gayet memnunum” (22, st.3069-3077) şeklinde görüş bildirmiştir. Buna ek olarak Ezgi öğretmen meslektaşlarıyla olan ilişkisini “...Teneffüslerde gidip öğretmen arkadaşlarımla sohbet edip rahatlayabiliyorum. Okulumuzdaki öğretmenlerin sayısı fazla olmasına rağmen çok güzel diyalogları var yani herkesle her teneffüs oturup sohbet edebilirsiniz... Öğretmen arkadaşlar arasındaki ilişkilerden ben çok memnunum.” (11, st.1678-1682) diyerek ifade etmiştir.

4.1.4. İlköğretim Okullarında Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Kendi Örgütlerine Bağlılıklarıyla İlgili Görüşleri

İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenler görüşmeler sırasında örgütsel bağlılığın boyutlarının yanı sıra örgütsel bağlılıklarına ilişkin görüşler de dile getirmişlerdir. Öğretmenlerin bu görüşleri Çizelge 6’da verilmiştir.

Çizelge 6. Sınıf Öğretmenlerinin Kendi Örgütlerine Bağlılıklarıyla İlgili Görüşleri

Bağlılık (N=22)	f
Eğitim öğretimin her yerde aynı olduğunu, her okulda çalışabileceğini düşünüyor. Okula çok bağlı olduğunu düşünmüyor.	8
Kendisine daha çok ihtiyaç duyulabilecek bir yerde çalışmak istiyor.	4
Bu okulda çalışmaktan memnun olduğunu söylüyor.	3
Ulaşımı kolay olan başka bir okulda çalışmak istiyor.	2
Okula bağlılığın okul yöneticisinin davranışlarına bağlı olduğuna inanıyor.	2
Okula bağlılığın öğrenci profili, veliler ve öğretmene bağlı olduğunu düşünüyor.	1
Bu işi mükemmel bir şekilde yapanlar da ekme parası diye yapanlar da olduğunu söylüyor.	1
Maddi manevi sorunlar aşıldıkça mesleğe bağlılık artıyor.	1
Görevlerini yerine getiriyor ama kendini adanmış olduğunu düşünmüyor.	1
Velilerin ilgisizliğinin örgütsel bağlılığı olumsuz etkilediğini söylüyor.	1
Velilerin sosyo ekonomik düzeyinin yüksek olduğu okullarda çalışmanın daha kolay olduğunu düşünüyor.	1
Okuluna ve sınıfına bağlı olduğunu söylüyor.	1

Çizelge 6’ya göre, öğretmenlerin 8’i eğitim öğretimin her yerde aynı olduğunu, her okulda çalışabileceğini ve çalıştığı okula çok bağlı olduğunu düşünmediğini, 4’ü kendisine daha çok ihtiyaç duyulabilecek bir yerde çalışmak istediğini, 3’ü bu okulda çalışmaktan memnun olduğunu, 2’si ulaşımı kolay olan başka bir okulda çalışmak istediğini, 2’si okula bağlılığın okul yöneticisinin davranışlarına bağlı olduğuna inandığını dile getirmiştir.

Çalıştığı okul örgütüne bağlılığına ilişkin olarak Hakan öğretmen “*Geldiğim okula göre buranın en büyük avantajı idarenin büyük desteği. Koruyup kollama açısından olsun, araç gereç açısından olsun, yani eski okulumun veli ve öğrenci profili imkanı çok daha iyi olmasına rağmen bir televizyon bile aldırılmamıştı orada. Maddi imkânsızlıktan dolayı değil de idarenin destek vermemesinden dolayı*” (18, st.2660-2664) şeklinde görüş bildirmiştir. Ahmet öğretmen “*Bir düzenim var, eşim çalışıyor, ben çalışıyorum. Öğretmenlik zevk veriyor artık. Maddi manevi sorunlar aşılmış her sene biraz daha*

yumuşuyor öğretmen. Bir de öğretmenlik öyle bir şey ki çocukların geri dönüşümü yok. Elinden gelenin en iyisini yapman gerekiyor” (3, st.581-583) derken, okula kendini adanmış olarak görmeyen Derya öğretmen bu konudaki görüşünü “Tabii ki kendi bildiğim edindiğim her şeyi okul dışında da öğrendiğim her şeyi öğrencilerime vermeye çalışıyorum. Kırk dakikalık ders saatini dolu dolu doldururum, bir dakikamı aşağıda geçirmem. Ama bunun dışında da mesela üçte dersim bitti ben 5e kadar kalayım, bunu da yapmam. Kendimden, ailemden ödün vermem. Evde tabii ki çocuklar için yarınki derse hazırlık amaçlı internetten araştırma yapıyorum farklı kaynakları araştırıyorum. Ama çok çok fazla yani kendimi bitireyim anlamında tamamen de kendimi adanmış değilim... Ben biraz veliye sorumluluk yüklüyorum” (2, st.403-412) sözleriyle ifade etmiştir.

Örgütsel bağlılığın uyum, özdeşleşme, içselleştirme boyutlarına ve sınıf öğretmenlerinin kendi örgütlerine bağlılıklarına ilişkin görüşleri doğrultusunda, sınıf öğretmenlerinin, çalışılan okuldan çok mesleğe ve öğrencilere bağlılığın ağırlık kazandığı yönünde görüşler ifade ettikleri görülmektedir. Öğretmenler, ulaşım, sosyo-ekonomik düzey, öğrenci-veli profili, maddi doyum ve okul yöneticisi davranışlarını okula bağlılığa etki eden etmenler olarak dile getirirlerken, öğretmenlik mesleğinin sahip olduğu manevi doyumunu, örgütsel bağlılığı oluşturan temel etmen olarak ifade etmektedirler.

4.2. İlköğretim Okullarında Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Yetkilendirilmelerine İlişkin Görüşlerinden Elde Edilen Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın ikinci sorusu olan ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin, yetkilendirmeye ilişkin görüşleri teması, yetkilendirmenin karar alma, etki, mesleki gelişim, statü, öz yeterlilik ve otonomi boyutlarına ilişkin görüşleri olmak üzere altı alt temaya ayrılmıştır.

4.2.1. İlköğretim Okullarında Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Karar Alma Süreçlerine Katılımlarıyla İlgili Görüşleri

İlköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin yetkilendirmenin karar alma boyutuna ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla “Okulunuzdaki karar alma süreçlerine katılımınıza ilişkin görüşleriniz nelerdir?” sorusu sorulmuştur. Öğretmenlerin bu soruya verdikleri yanıtlar Çizelge 7’de verilmiştir.

Çizelge 7. Sınıf Öğretmenlerinin Karar Alma Süreçlerine Katılımla İlgili Görüşleri

Karar alma süreçlerine katılımla ilgili görüşler (N=22)	f
Güçlü yönler	26
Karar alma süreçlerinde söz sahibi olduğunu, fikirlerini söyleyip ortak karar aldıklarını düşünüyor.	17
Kararların oybirliğiyle alındığını söylüyor.	5
Okul yöneticisinin demokratik ortam sağlamada hassas olduğunu, fikirlerin söylenmesinde destek sağladığını söylüyor.	4
Zayıf yönler	14
Maddi olanakların yetersizliğinin kararları olumsuz etkilediğine inanıyor.	7
Ortak kararların alınmasında fikirlerin söylendiğini ancak yasa ve yönetmeliklerin belirleyici olduğunu söylüyor.	3
Alınan kararların kimi zaman uygulanmadığını, kâğıt üstünde kaldığını söylüyor.	2
Kimi okullarda sadece deneyimli öğretmenlerin karar alma süreçlerinde etkili olduğunu düşünüyor.	1
Milli Eğitim Bakanlığı'nca belirtilen kararlar dışına çıkılmadığına inanıyor.	1

Çizelge 7'de görüldüğü gibi öğretmenlerin yarısından fazlası öğretmenlerin karar alma süreçlerinde söz sahibi olduğunu, 5'i kararların oy birliğiyle alındığını, 7'si maddi olanaksızlıklar nedeniyle kararların alınmasının ya da uygulanmasının engellendiğini, 3'ü kararların uygulanmasında yasa ve yönetmeliklerin belirleyici olduğunu belirtmektedir.

Okuldaki karar alma süreçlerine katıldığına ilişkin görüş bildiren Tolga öğretmen bu konudaki görüşünü “*Fikirler dikte etme zorla dayatma şeklinde değil de fikirleri tartışarak, doğruyu bulmaya çalışarak, hangisinin daha iyi olabileceğini konuşarak, şartların ve okulun olanaklarının elverdiği çerçevede gerçekleştirilmeye çalışılıyor. “İllaki şöyle yapacaksınız, öyle olmaz, böyle olur” şeklindeki bir tavırdan söz edemeyiz.*” (20, st. 2776-2779) şeklinde ifade etmiştir. Bununla birlikte Mustafa öğretmen “*Söylediğimiz veya önerdiğimiz bir konu yönetmelik ve kanunlara uygunsuzsa kimse zaten karşı çıkmıyor ama bunun dışında olursa bazen müdür müdahale edebiliyor*” (13, st.2058-2059) şeklinde görüş bildirmiştir.

4.2.2. İlköğretim Okullarında Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Sahip Oldukları Etkiyle İlgili Görüşleri

İlköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin yetkilendirmenin etki boyutuna ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla “Bir öğretmen olarak okulunuzda

işleyişle ilgili kararlardaki etkinizi nasıl değerlendiriyorsunuz?” sorusu sorulmuştur. Öğretmenlerin bu soruya verdikleri yanıtlar Çizelge 8’de verilmiştir.

Çizelge 8. Sınıf Öğretmenlerinin Sahip Oldukları Etkiyle İlgili Görüşleri

Sahip olunan etkiyle ilgili görüşler (N=22)	f
Güçlü Yönler	33
Önerilen birçok fikri yöneticinin önemseydiğini, dikkate aldığını, gerçekleştirmek için elinden geleni yaptığını düşünüyor.	11
Önerilen birçok fikrin, yöneticinin inisiyatifindeyse, somut bir şekilde uygulandığını söylüyor.	7
Yöneticinin “kesinlikle benim dediğim olur” şeklinde bir tavır olmadığını düşünüyor.	7
Yöneticinin fikirleri dikkatle dinlediğini düşünüyor.	5
Yöneticinin uygulayamayacağı görüşlerde sebep belirttiğini söylüyor.	3
Zayıf Yönler	17
Maddi olanaksızlıklar, çevre koşulları ve sosyo-ekonomik düzeyin etkiyi azalttığına inanıyor	9
Milli Eğitim Bakanlığı ve Müdürlüğü’nden sonuçlanabilecek kararlarda kendini etki sahibi görmüyor.	7
Birçok kararda etki sahibi olsa da bazen önemsenmediğini düşündüğü anlar oluyor.	1

Çizelge 8’de görüldüğü gibi öğretmenlerin yarısı önerilen birçok fikri yöneticinin önemseydiğini, dikkate aldığını, gerçekleştirmek için elinden geleni yaptığını, 7’si yöneticinin inisiyatifi içinde olan kararların somut biçimde uygulandığını, 5’i yöneticinin fikirleri dikkatle dinlediğini, 9’u maddi olanaksızlıkların, çevre koşullarının ve sosyo-ekonomik düzeyin etkiyi azalttığını ve 7’si Milli Eğitim Bakanlığı ve Müdürlüğü’nden sonuçlanabilecek kararlarda kendini etki sahibi görmediğini belirtmiştir.

İlknur öğretmen etkiyle ilgili görüşlerini bağlılıkla ilişkilendirerek “*Tabi somut bir şekilde kararların uygulandığını görüyoruz, işaret ettiğimiz konular neyse iyileştirmeye yönelik örneğin müstahdemimizin bazı yanlış davranışları vardı onunla ilgili müdür beye bir talepte bulunduğumuzda anında bu davranışlar yok oldu. Slayt makinemiz yoktu projeksiyon makinemiz yoktu okulumuzda, müdür bey çalmadık kapı bırakmadı... Yani ben bu okulda olmaktan memnunum, mutluyum, çünkü şunu biliyorum ki bu okulda fikirlerim değer buluyor, görüşlerim alınıyor ve bu görüşlerim alındıktan sonra da uygulamaya geçiyor yani bu noktada konuşulanların havada kalmaması önemli, hedefe ulaşması önemli, bu okulda hedefe ulaştığını düşünüyorum*”(1, st.18-32) derken, Ezgi öğretmen görüşünü “*Yöneticilerin, öğretmenlerin fikirlerini sorup bu*

doğrultuda onların fikirlerini önemseyip çözüme bu şekilde gitmesi bence çok güzel. Yani demokratik olduğunu düşünüyorum. Özellikle müdür beyin tutumu çok güzel, bize mesela rahat bir çalışma ortamı sağladığına inanıyorum. Amir konumundaki kişinin üzerimizdeki baskısı, üzerimizde otorite kurmaya çalışması insanı geriyor. Ama bir kere müdür bey fikirlerimize değer veriyor, hem de rahat bir ortam sunuyor bize” (11, st.1669-1674) şeklinde ifade etmiştir. Derya öğretmen “Okul bakımından sonuçlarını görüyoruz ama genel olarak değerlendirdiğimizde mesela Milli Eğitim bakımından değerlendirdiğimizde, kitaplarda olsun, programda olsun sonucunu görmüyoruz. Sene sonunda biz her yıl görüşlerimizi bildiriyoruz, gelecek sene bunu düzeltilmiş olarak görmüyoruz, öneriler kısmında bildiriyoruz ama aynı durumla karşı karşıya kalıyoruz” (2, st.291-296) derken, Sude öğretmen “Maddi olanaklar içerisinde, okulun sosyal çevresi, konumu içerisinde istediğim şey, söylediğim görüş okul ilkelerine uyuyorsa gerçekleştirme yoluna gidiyor” (15, st. 2307-2308) şeklinde görüş bildirmiştir.

4.2.3. İlköğretim Okullarında Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Gelişimle İlgili Görüşleri

İlköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin yetkilendirmenin mesleki gelişim boyutuna ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla “Mesleki gelişim ve hizmet içi eğitim etkinlikleri ile ilgili ne düşünüyorsunuz?” sorusu sorulmuştur. Öğretmenlerin bu soruya verdikleri yanıtlar Çizelge 9’da verilmiştir.

Çizelge 9. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Gelişimle İlgili Görüşleri

Mesleki Gelişimle İlgili Görüşler (N=22)	f
Okul Yöneticisinin Mesleki Gelişime Bakışı	16
Yöneticinin teşvik ettiğini, desteklediğini düşünüyor.	10
Yöneticinin sadece duyuru yoluyla bildirdiğini, özel bir teşvik olmadığını söylüyor.	3
Yöneticinin özel olarak eğitimler ayarladığını söylüyor.	1
Yönetici ve diğer öğretmenlerin teşvik ettiğini söylüyor.	1
Yönetici ve diğer öğretmenlerin, bilgileri olduğu konularda önerilerde bulunduğunu söylüyor.	1
Öğretmenin Mesleki Gelişime Yönelik İlgisi ve İsteği	20
Hizmet içi eğitim etkinlikleri için ilgili/istekli olduğunu söylüyor.	12
Kendini geliştirmeye önem veriyor.	2
Gönüllü/ilgili mesleki gelişim etkinlikleri daha yararlı buluyor.	2
Yeniliklerin takip edilmesi gerektiğine inanıyor.	2
Sayınca çok olması gerektiğine inanıyor.	1
Hizmet içi eğitimin bir gereklilik olduğuna inanıyor.	1

Hizmet İçi Eğitim Etkinliklerin Algılanan Güçlü Yönleri	5
Gereksinmesine yönelik olanları destekliyor, istek duyuyor.	3
Mesleki gelişime yönelik seminerlerin, seminer dönemlerinde ya da yazın boş zamanlarda verilmesini doğru buluyor.	2
Hizmet İçi Eğitim Etkinliklerin Algılanan Zayıf Yönleri	21
Etkinliklerin bazılarını faydalı bazıları faydasız (formalite-zorunlu) buluyor.	6
Eğitim verenleri bazen yetersiz buluyor, yeterince hazırlanmadıklarını düşünüyor.	4
Etkinliklerin bazılarını yetersiz (verimsiz) buluyor.	4
Öğretmenlerin büyük bir kısmının hizmet içi eğitimi angarya olarak gördüğüne inanıyor.	2
Zorunlu olanlarda zaman ve yer sorunu olduğunu düşünüyor.	1
Zamanlaması için öneriler alınması gerektiğine inanıyor.	1
Çok kalabalık olduğunu düşünüyor.	1
Uygulama alanlarının kısıtlı olduğuna inanıyor.	1
Mesleki gelişim etkinliklerinin katkısının çok az olduğunu düşünüyor.	1

Çizelge 9’da görüldüğü gibi öğretmenlerin yarısına yakını okul yöneticisinin mesleki gelişimde teşvik edici olduğunu, yarısından fazlası hizmet içi eğitim etkinliklerine ilgi ve istek duyduğunu, 6’sı etkinliklerin bazılarını faydasız bazıları faydalı bulduğunu, 4’ü eğitim verenlerin birçoğunun fazla hazırlanmadığını düşündüğünü ve 4’ü etkinliklerin bazılarını yetersiz, verimsiz bulduğunu ifade etmiştir.

Yöneticinin mesleki gelişime desteği ve teşvikini dile getiren Derya öğretmen “*Ben yüksek lisans yaparken müdürüm başta ders saatlerim konusunda yardımcı oldu...*” (2, st.361-362) şeklinde görüş bildirmiştir. Benzer biçimde Sude öğretmen, “*Müdür bey özellikle bilgisayar kullanımı konusunda çok teşvik ediyor. Bilgisayar hakkında hiçbir şey bilmiyordum, okula müdür bey geldikten sonra gönderdiği kurslarla, seminerlerle, okul içinde bize gösterdikleriyle birçok şeyi kavradım. Hatta eve ilk bilgisayar alacağım zaman müdür bey bana çok yardımcı oldu. Bizzat kendisi ilgilendi. Bu konuda programlar veriyor, evde bile takıldığımız bir konu olduğunda rahatlıkla ulaşılabiliyoruz*” (15, st.2326-2341) ifadeleriyle görüşlerini dile getirmiştir.

Ahmet öğretmen mesleki gelişim seminer ve konferanslarındaki zamanlama konusuna dikkat çekerek görüşlerini “*Öğretmenler istese de istemese de onların yaz tatillerinde ya da belirli zamanlarda kurumumuz milli eğitim kesinlikle kursa almalı. Tamam, mesela yaz tatili bölünmesin diyor bazı arkadaşlarımız. Ama o zaman da kendimizi yetiştiremiyoruz, geliştiremiyoruz. Seminer dönemlerinde olabilir 1 haftalık, 10 günlük....Zamanı çok iyi ayarlanmalı, mesela teftişe geliyorlar, eksiklikler tespit edilip bu eksiklikleri tamamlamak için kurslara alınmalı*” (3, st.508-513) şeklinde belirtmiştir.

Ayrıca bu konuda Suzan öğretmen “... Yeni programlarımızda değişiklikler yapıldı. Biz bekliyoruz ki o programa yönelik bir şeyler olsun, ama bazen öyle seminerler oluyor ki öğretmenliğe başladığımız ilk günlerden itibaren söylenen şeyler hep aynı. Yani kattığı pek fazla bir şey olmuyor. Ondan da tabii insan sıkılıyor, gitmek istemiyor, zorunlu olarak katılıyoruz. Hep aynı şeyler olmamalı. Değişik şeyler katmalı bize” (14, st. 2165-2172) şeklinde görüş bildirmiştir.

4.2.4. İlköğretim Okullarında Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Sahip Oldukları Statüyle İlgili Görüşleri

İlköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin yetkilendirmenin statü boyutuna ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla “Bu okulda öğretmenlik yaparken okul yöneticinizle, öğretmen arkadaşlarınızla, öğrencilerinizle, velilerle olan ilişki ve iletişiminiz saygınlığınızı nasıl etkilemektedir?” sorusu sorulmuştur. Öğretmenlerin bu soruya verdikleri yanıtlar Çizelge 10’da verilmiştir.

Çizelge 10’a göre öğretmenlerin yarısından fazlası öğretmenliğin saygınlık anlamında doyumunu yüksek bir meslek olduğunu, 7’si meslektaşlarıyla iyi ilişkileri olduğunu ve saygınlık hissettiğini, 5’i velilerden, 5’i ise yönetici ve öğrencilerden saygı gördüğünü, 3’ü kendini değerli bulduğunu ve 2’si ise eğitimden ve ekonomik nedenlerden dolayı velilerle etkili iletişim kuramadığını dile getirmiştir.

Bu konuda Derya öğretmen görüşünü “Önemli olduğumu düşünüyorum hem yöneticim açısından hem de velilerim açısından, öğrencilerim açısından da aslında önemli yani değer verildiğimi hissediyorum, saygınlık görüyorum” (2, st.373-375) diyerek ifade etmiştir. Aynı bağlamda bir örnekle konuyu ifade eden İlhan öğretmen “Çok önemli olduğumu düşünüyorum, çevreden gördüğüm olumlu tepkilerden bunu anlıyorum. Geçenlerde müdür beyin odasında otururken birisi geldi beni tanımıyor, İlhan beyin sınıfına çocuğumu aldırma istiyorum, dedi. Oturuyorum orada, tabii bunu duyunca hoşuma gitti. Ben bu tip şeyleri çevremden duyduğum sürece daha çok mutlu oluyorum” (16, st.2461-2465) şeklinde görüş bildirmiştir.

Çizelge 10. Sınıf Öğretmenlerinin Sahip Oldukları Statüyle İlgili Görüşleri

Statüyle İlgili Görüşler (N=22)	f
Güçlü Yönler	46
Saygınlık anlamında doyumunu yüksek bir meslek yaptığını düşünüyor.	12
Meslektaşlarıyla ilişkilerinin iyi olduğunu, saygı gördüğünü söylüyor.	7
Velilerden saygı görüyor.	5
Yönetici, veli ve öğrenciler açısından değer verildiğini hissediyor, saygınlık görüyor.	5
Velilerle iletişime dayalı bir saygınlığının olduğunu düşünüyor.	4
Kendini değerli buluyor.	3
Mesleğini severek yapıyor.	3
Saygınlığı önemli buluyor.	3
Okul yöneticisinin öğretmenlere saygısının yüksek olduğunu düşünüyor.	2
Maddi doyum arttıkça öğretmenlik mesleğinden daha fazla zevk alıyor.	1
İdarenin, veli ile ilgili sorunlarda her zaman yanlarında olduğunu biliyor.	1
Zayıf Yönler	14
Velilerle (eğitim ve ekonomik nedenlere bağlı) etkili iletişim kurulamadığını düşünüyor.	2
Küçük yerlerde velilerin öğretmene olan saygısının (mesleğin saygınlığı) daha fazla olduğunu düşünüyor.	2
Öğretmenlik mesleğinin saygınlığının (toplumsal saygınlık) giderek azaldığına inanıyor.	2
Kimi velilerin öğretmene saygısının düşük olduğunu görüyor.	2
Meslektaşlar arasında zaman zaman sorun yaşanabildiğini söylüyor.	1
Okul yönetiminden takdir, teşekkür, tebrik alamıyor.	1
Yönetici ile şu anda sorunları olmadığını söylüyor.	1
Velinin, idarenin gözünde öğretmenden üstün bir konumda olduğunu düşünüyor.	1
Velilerin bazılarının, öğretmenlerin yaptıkları işi mecbur oldukları için yaptıklarını düşündüğünü söylüyor.	1
Manevi doyumunun giderek azaldığını söylüyor.	1

4.2.5. İlköğretim Okullarında Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlilikleriyle İlgili Görüşleri

İlköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin yetkilendirmenin öz yeterlilik boyutuna ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla “Bu okulda mesleki yeterliliklerinizi ne ölçüde gösterebiliyorsunuz?” sorusu sorulmuştur. Öğretmenlerin bu soruya verdikleri yanıtlar Çizelge 11’de verilmiştir.

Çizelge 11’de görüldüğü gibi öğretmenlerin 7’si bireysel farklılıklara dikkat etme konusunda kendisini etkili gördüğünü, 6’sı bütün mesleki yeterlilikler konusunda etkili olduğunu düşündüğünü, 5’i öğretmenlerin öz yeterliliklerini gösterebilmesinin okul yönetimine bağlı olduğunu düşündüğünü, yarısından fazlası öğrencilerin ve okulun sosyo-ekonomik düzeyinin düşüklüğünün, yarısı öğretim materyallerinin eksikliği ve teknolojik olanaksızlıkların öz yeterlilikleri gösterebilmeyi olumsuz etkilediğini, 5’i

yeterliliklerini Milli Eğitim'den kaynaklanan nedenlerden dolayı ortaya koyamadığını dile getirmiştir.

Çizelge 11. Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlilikleriyle İlgili Görüşleri

Öğretmenlerin Öz Yeterlilikleriyle İlgili Görüşleri (N=22)	f
Güçlü Yönler	31
Bireysel farklılıklara dikkat etme konusunda kendisini etkili görüyor.	7
Bütün mesleki yeterlilikler konusunda etkili olduğunu düşünüyor.	6
Öğretmenlerin öz yeterliliklerini gösterebilmesinin okul yönetimine bağlı olduğunu düşünüyor.	5
Okul yöneticisinin öğretmenlerin kendi yeterliliklerini ortaya koymalarını desteklediğini söylüyor.	4
Okul aile işbirliğinde kendisini etkili görüyor.	4
Kendini okulunda iyi ifade edebildiğini düşünüyor.	3
Gelişmeye ve yeniliğe açık okullarda öğretmenlerin öz yeterliliklerini gösterebilmelerinin daha ön planda olduğuna inanıyor.	2
Zayıf Yönler	34
Öğrencilerin ve okulun sosyo-ekonomik düzeyinin düşüklüğünün öz yeterlilikleri gösterebilmeyi olumsuz etkilediğine inanıyor.	12
Öğretim materyallerinin eksikliği ve teknolojik olanaksızlıkların öz yeterlilikleri gösterebilmeyi olumsuz etkilediğine inanıyor.	11
Yeterliliklerini Milli Eğitim'den kaynaklanan nedenlerden dolayı ortaya koyamıyor.	5
Program yetiştirme kaygısının öz yeterlilikleri gösterebilmeyi olumsuz etkilediğini düşünüyor.	4
Sınıfların kalabalık olmasının öz yeterlilikleri gösterebilmeyi olumsuz etkilediğini düşünüyor.	2

Bu konuda İlknur öğretmen “Okula geldiğim günden beri özellikle bahar döneminde şiir dinletileri yapıyorum... Bir sürü ünlü şairin şiirlerini de okuyorlar, kendi şiirlerini de okuyorlar... Bir öğrenci Eskişehir'de çıkan ve ulusal çapta dağıtılan bir dergide ulusal çapta yapılan dünya şiir gününde şiirini okumuştur... Çok beğendiler dergiye aldılar, şiir yapı kredinin şiir yıllığında da yer alıyor ki isim yapmış bazı şairlerin şiirleri bile o yıllığa giremezken belki de çok az kişinin farkına vardığı bir öğrencinin şiirinin ulusal çaptaki bir yıllığa girecek olmasını ben çok önemsiyorum. O şiir etkinliklerini yapmasaydık belki fark edilmeyecekti” (1, st.104-117) şeklinde görüş bildirmiştir.

Ayrıca Ezgi öğretmen “öğretimden çok eğitimin üzerine gidiyorum çünkü sınıfımın seviyesi de çok iyi değil... Bir velim bana dedi ki hocam size çok minnettarım dedi, 4.sınıfa giden bir çocuk ilk defa baştan sona kadar bir kitap okumuş sonra diyorum ki daha dur onlar emekleyecekler, yürüyecekler... Daha teknolojik şeyler kullanabiliriz sınıflarda o yönden eksikliklerimiz var, öğretmenler odasında bir bilgisayarımız olabilir

girmek için, internette yazıcımız olabilir öğretmenler odasında o zaman çok daha rahat olacak” (11, st.1776-1784) derken Sude öğretmen “Maddi olanaksızlıklar belimizi büküyor açıkçası. Bunun dışında velilerle bir kaynak kitap alınacak veya en basitinden çocuğu bir tiyatroya sinemaya götürmek, her şey para olduğu için götüremiyoruz. Ben aslında okulun gezi kolu öğretmeniyim. Son üç yıldan beri hiçbir gezi düzenleyemedik il dışı” (15, st.2371-2375) şeklinde görüş bildirmiştir.

4.2.6. İlköğretim Okullarında Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Sahip Oldukları Otonomiyle İlgili Görüşleri

İlköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin yetkilendirmenin otonomi boyutuna ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla “Bu okulda yöneticiniz, eğitim öğretim programı, ders kitapları vb gibi mesleki yaşamınızdaki karar ve uygulamalara ne ölçüde müdahale etmektedir ve kendinizi bu okulda mesleki olarak ne ölçüde özgür hissediyorsunuz?” sorusu sorulmuştur. Öğretmenlerin bu soruya verdikleri yanıtlar Çizelge 12’de verilmiştir.

Çizelge 12. Sınıf Öğretmenlerinin Sahip Oldukları Otonomiyle İlgili Görüşleri

Otonomiyle İlgili Görüşler (N=22)	f
Güçlü Yönler	23
Ders kitaplarını seçme dışında okulda tamamen özgür olduğunu düşünüyor.	5
Okul yönetiminin müdahale etmediğini söylüyor.	5
Genel olarak planlar ve programlar, sınavlar, zümreler dâhilinde hareket ediyor.	4
Her konuda özgür olduğunu düşünüyor.	3
Sınıf içindeki eğitim öğretim etkinliklerinde özgür olduğunu söylüyor.	3
Okul idaresinin sınıfla ilişkili kararları desteklediğini söylüyor.	1
Okul idaresi ile ortak kararlar alıyor.	1
Yöneticinin, her şeyi program dâhilinde yapmalarını istediğini söylüyor.	1
Zayıf Yönler	6
Yasaların ve yönetmeliklerin belirlediği çerçevede özgür olduğunu düşünüyor.	4
Genel olarak alınan kararları uyguluyor, özgür olmadığını düşünüyor.	1
Milli Eğitime bağlı konularda özgür olmadığını düşünüyor.	1

Çizelge 12’de görüldüğü gibi öğretmenlerin 5’i ders kitaplarını seçme dışında okulda tamamen özgür olduğunu, 4’ü genel olarak planlar ve programlar, sınavlar, zümreler dâhilinde hareket ettiğini, 3’ü her konuda özgür olduğunu, 4’ü yasaların ve yönetmeliklerin belirlediği çerçevede özgür olduğunu belirtmiştir.

Sınıfta sahip olunan otonomi konusunda Ceyda öğretmen görüşünü “*Tamamen özgürüz onda, o konuda her hangi bir sıkıntı yok, istediğimiz gibi çalışabiliyoruz ben mesela genelde araştırmalarımı internet ortamında bulup çoğaltıp yapabiliyorum, bu yönden müdahale olmuyor. Sınıf bize ait yani dilediğimizi yapabiliyoruz*” (8, st.1351-1353) şeklinde belirtmiştir. Bununla birlikte Derya öğretmen “*Milli Eğitime bağlı konularda özgür değiliz. Mesela ders kitabı seçiminde özgür değiliz. Ama yardımcı kaynak seçiminde araç gereç seçiminde mesela ben sınıfıma program aldım kendi sınıfıma bilgisayar aldım. Bunu velilerle işbirliği içinde kendi sınıfımızla yaptık. Diğer sınıflarda böyle bir şey yok şu an sınıfımızda internete bağlanıp oradan programla görerek izleyerek ders işlediğimiz oluyor. Mesela ben geçen dönem üç tane geziye gittim aslında bir dönemde bir kere gidilebilir ama yani bana müdürüm kalkıp da sen derste oturmuyorsun hep geziyorsun demedi aksine teşvik etti. İstedğim yere gitmekte, istediğim sergiye katılmakta, istediğim kaynağı kullanmakta özgürüm... Yani iyileştirme adına yaptığımız her işte her zaman destek görüyoruz...*” (2, st.379-388) şeklinde görüş bildirmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin çoğunun, yetkilendirmenin karar alma, etki, mesleki gelişim, statü, öz yeterlilik ve otonomi boyutlarına ilişkin görüşleri doğrultusunda, karar alma süreçlerine etkin katılımın ve sunulan fikirlerin önemsenmesinin önemi yönündeki görüşleri dikkat çekmektedir. Öğretmenlerin yarısına yakınının ise maddi olanaksızlıklar ve sosyo-ekonomik düzeyin düşüklüğü gibi olumsuz etmenlerin karar alma ve etki sahibi olma süreçlerine engel oluşturduğu yönünde görüş ifade ettikleri görülmektedir. Öğretmenlerin çoğu mesleki gelişime ilgili ve istekli olduklarını, öz yeterlilikleri gösterebilmenin, saygınlığa, okul ve sınıf ile ilgili durumlarda özgürlüğe ve güvene sahip olmanın önemli olduğunu vurgulamaktadır. Bu durumun ise Milli Eğitim kaynaklı nedenler, okulun sahip olduğu olanaksızlıklar ve yöneticinin olumsuz tavrı nedeniyle engellendiğinin dile getirildiği görülmektedir.

4.3. İlköğretim Okullarında Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılık ve Yetkilendirmeye İlgili Görüşleri Arasında İlişkiye Yönelik Bulgu ve Yorumlar

İlköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin örgütsel bağlılık ve yetkilendirmeye ilgili görüşleri arasındaki ilişkiye yönelik bulgular Çizelge 13’te verilmiştir.

Çizelge 13. Sınıf Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılık ve Yetkilendirme İlgili Görüşleri Arasındaki İlişki

Öğretmen	Örgütsel Bağlılığa İlişkin Görüşü	Yetkilendirmeye İlişkin Görüşü
1	<p>Uyum -Dosya, evrak, form işlerini zorunda olduğu için yapıyor.</p> <p>Özdeşleşme -Yönetimin herkese eşit mesafede olduğunu, herkesin fikrini aldığını, herkesi onore ettiğini, değer verildiğini bilerek okula geldiğini söylüyor. -Çocukların karşılıksız sevgilerinin mesleğin manevi doyumunu artıran en önemli yönü olduğunu düşünüyor.</p>	<p>Karar Verme -Öğretmenlerin karar alma süreçlerinde söz sahibi olduğunu söylüyor. -Maddi olanakların yetersizliğinin kararları olumsuz etkilediğini düşünüyor.</p> <p>Etki -Milli Eğitim'den sonuçlanan kararlarda kendini etkili görmüyor. -Önerilen birçok fikri yöneticinin önemseyemediğini, gerçekleştirmek için uğraştığını düşünüyor.</p> <p>Mesleki Gelişim -Hizmet içi eğitim etkinlikleri için ilgili/istekli olduğunu söylüyor. -Eğitim verenleri bazen yetersiz buluyor, yeterince hazırlanmadıklarını düşünüyor.</p> <p>Statü -Saygınlık anlamında doyumunu yüksek bir meslek yaptığını düşünüyor. -Yönetici, veli ve öğrenciler açısından değer verildiğini hissediyor.</p> <p>Öz Yeterlilik -Bireysel farklılıklara dikkat etmede kendini etkili görüyor. -Öğrencilerin ve okulun sosyo-ekonomik düzeyinin düşüklüğü, okul yönetiminin tavrı ve Milli Eğitim'den kaynaklanan nedenlerin öz yeterlilikleri gösterebilmeyi olumsuz etkilediğini düşünüyor.</p> <p>Otonomi -Ders kitaplarını seçme dışında okulda tamamen özgür olduğunu düşünüyor.</p>
2	<p>Uyum -Branş öğretmeni olmadığından bazı derslere zorunlu giriyor. -Ders planı yazmayı, bazı hizmet-içi eğitim etkinliklerine katılmayı zorunlu olduğu için yapıyor.</p> <p>Bağlılık -Ulaşımı kolay olan ve kendisine ihtiyaç duyulan bir yerde çalışmak istiyor. -Görevlerini yerine getiriyor ama adanmış olduğunu</p>	<p>Karar Verme -Öğretmenlerin karar alma süreçlerinde söz sahibi olduğunu söylüyor. -Maddi olanakların yetersizliğinin kararları olumsuz etkilediğini düşünüyor.</p> <p>Etki -Milli Eğitim'den sonuçlanan kararlarda kendini etkili görmüyor.</p> <p>Mesleki Gelişim -Kendini geliştirmeye önem veriyor ve yöneticinin teşvik ettiğini, desteklediğini söylüyor. -Etkinliklerin bazıları faydasız, eğitim verenleri bazen yetersiz buluyor, yeterince hazırlanmadıklarını düşünüyor. -Zamanlaması için öneriler alınması gerektiğine inanıyor.</p> <p>Statü -Yönetici, veli ve öğrenciler açısından değer verildiğini hissediyor.</p> <p>Öz Yeterlilik - Öğrencilerin ve okulun sosyo-ekonomik düzeyinin düşüklüğü ve Milli Eğitim'den kaynaklanan</p>

	düşünmüyor.	nedenlerin öz yeterlilikleri gösterebilmeyi olumsuz etkilediğini düşünüyor. -Bireysel farklılıklara dikkat etme konusunda kendisini etkili görüyor. Otonomi -Milli Eğitim'e bağlı konularda özgür olmadığını düşünüyor.
3	Özdeşleşme -Çocukları sevince işin daha istekle yapıldığına inanıyor. İçselleştirme -Bu okulda çalıştığı için kendini şanslı görüyor. -Yönetimin oluşturduğu ortamın onu bu okulda çalışmak konusunda mutlu ettiğini söylüyor. Bağlılık -Maddi manevi sorunlar aşıldıkça mesleğe bağlılığın arttığını düşünüyor.	Karar Verme -Öğretmenlerin karar alma süreçlerinde söz sahibi olduğunu düşünüyor. Etki -Yöneticinin fikirleri dikkatle dinlediğini düşünüyor. Mesleki Gelişim -Mesleki gelişime yönelik seminerlerin, seminer dönemlerinde ya da yazın boş zamanlarda verilmesini doğru buluyor, bu okulda yöneticinin duyuru yoluyla bildirdiğini, özel bir teşvik yapmadığını söylüyor. Statü -Meslektaş ve velilerle ilişkileri iyi olduğunu, saygı gördüğünü ve saygınlığı önemli bulduğunu söylüyor Öz Yeterlilik -Program yetiştirme kaygısı ve sınıfların kalabalık olmasının öz yeterlilikleri gösterebilmeyi olumsuz etkilediğini söylüyor. Otonomi -Genel olarak planlar ve programlar, sınavlar, zümreler dâhilinde hareket ediyor.
4	Uyum -Dosya, evrak, form işlerini, ders kitabı etkinliklerini zorunlu olarak yapıyor. Özdeşleşme -Mesleğinden inanılmaz mutlu olduğunu söylüyor. Bağlılık -Kendisine daha çok ihtiyaç duyulabilecek bir yerde çalışmak istiyor.	Karar Verme -Öğretmenlerin karar alma süreçlerinde söz sahibi olduğunu düşünüyor. -Kimi okullarda sadece deneyimli öğretmenler karar almada etkili olduğunu düşünüyor. Etki -Milli Eğitim'den sonuçlanan kararlarda kendini etkili görmüyor. -Önerilen birçok fikrin, yöneticiye bağllysa, somut şekilde uygulandığına inanıyor. Mesleki Gelişim -Hizmet içi eğitim etkinlikleri için ilgili/istekli olduğunu söylüyor. Statü -Saygınlık anlamında doyumunu yüksek bir meslek yaptığını düşünüyor. -Öğretmenlik mesleğinin saygınlığının (toplumsal saygınlık) giderek azaldığına inanmakla birlikte küçük yerlerde velilerin öğretmene olan saygısının (mesleğin saygınlığı) daha fazla olduğunu düşünüyor. -Okul yöneticisinin öğretmenlere saygısının yüksek olduğunu düşünüyor. Öz Yeterlilik -Bütün mesleki yeterliliklerde ve bireysel farklılıklara dikkat etme konusunda kendisini etkili görüyor. Otonomi -Her konuda özgür olduğunu düşünüyor, yönetimin müdahale etmediğini söylüyor.

5	<p>Özdeşleşme -Mesleğiyle ilgili her şeyi severek yapıyor.</p> <p>İçselleştirme -Öğretmenliğin, kişisel ve maddi sorunlar sınıfa getirilmediğinde verimli olunabilecek bir meslek olduğunu düşünüyor.</p> <p>Bağlılık -Velilerin ilgisizliğinin örgütsel bağlılığını olumsuz etkilediğini düşünüyor. -Okula bağlılığın okul yöneticisinin davranışlarına bağlı olduğuna inanıyor.</p>	<p>Karar Verme -Kararların oybirliğiyle alındığını, ortak kararlarda fikirler söylene de yasa-yönetmeliklerin belirleyici olduğunu düşünüyor.</p> <p>Etki -Milli Eğitim'den sonuçlanan kararlarda kendini etkili görmüyor. -Önerilen birçok fikri yöneticinin önemseydiğini, gerçekleştirmek için uğraştığını düşünüyor.</p> <p>Mesleki Gelişim -Hizmet içi eğitim etkinlikleri için ilgili/istekli olduğu söylüyor, kendini geliştirmeye önem veriyor</p> <p>Statü -Saygınlık anlamında doyumunu yüksek bir meslek yaptığını düşünüyor. -Yönetici, veli ve öğrenciler açısından değer verildiğini hissediyor, saygınlık görüyor. -Meslektaşları ile ilişkilerinin iyi olduğunu, saygı gördüğünü düşünüyor. -Maddi doyum arttıkça öğretmenlik mesleğinden daha fazla zevk alıyor.</p> <p>Öz Yeterlilik -Bireysel farklılıklara dikkat etme konusunda ve okul aile işbirliğinde kendini etkili görüyor. -Öğretmenlerin öz yeterliliklerini gösterebilmesinin okul yönetimine bağlı olduğunu düşünüyor.</p> <p>Otonomi -Her konuda özgür olduğunu düşünüyor.</p>
6	<p>Uyum -Dosya, evrak ve form işlerini zorunda olduğu için yapıyor.</p> <p>Bağlılık -Okuluna ve sınıfına bağlı olduğunu söylüyor.</p>	<p>Karar Verme -Ortak kararlarda fikirler söylene de yasa ve yönetmelik belirleyici olduğunu söylüyor.</p> <p>Etki -Maddi olanaksızlıklar ve sosyo-ekonomik düzeyin etkiyi azalttığına inanıyor. -Milli Eğitim'den sonuçlanan kararlarda kendini etkili görmüyor.</p> <p>Mesleki Gelişim -Hizmet içi eğitim etkinlikleri için ilgili/istekli olduğunu söylüyor ve gönüllü/ilgili mesleki gelişim etkinlikleri daha yararlı buluyor ve yöneticinin etkinlikleri sadece duyuru yoluyla bildirdiğini söylüyor.</p> <p>Statü -Saygınlık anlamında doyumunu yüksek bir mesleki yaptığını düşünüyor. -Meslektaş ve velilerle ilişkilerinin iyi olduğunu, saygı gördüğünü söylüyor. -Okul yönetiminden takdir, teşekkür, tebrik alamıyor.</p> <p>Öz Yeterlilik -Bütün mesleki yeterliliklerde etkili olduğunu düşünüyor. -Öğretim materyallerinin eksikliği ve teknolojik olanaksızlıklar, öğrencilerin ve okulun sosyo-ekonomik düzeyinin düşüklüğünün öz yeterlilikleri gösterebilmeyi olumsuz etkilediğine inanıyor.</p> <p>Otonomi -Okul idaresi ile ortak kararlar alındığını söylüyor.</p>

7	<p>Özdeşleşme -Mesleğiyle ilgili her şeyi severek yapıyor.</p> <p>Bağlılık -Eğitim öğretimin her yerde aynı olduğunu, her okulda çalışabileceğini düşünüyor. Okula çok bağlı olduğunu düşünmüyor.</p>	<p>Karar Verme -Öğretmenlerin karar alma süreçlerinde söz sahibi olduğunu düşünüyor. -Ortak kararlarda fikirler söylense de yasa ve yönetmelik belirleyici olduğunu söylüyor.</p> <p>Etki -Maddi olanaksızlıklar ve sosyo-ekonomik düzeyin etkiyi azalttığına inanıyor.</p> <p>Mesleki Gelişim -Yöneticinin etkinlikleri sadece duyuru yoluyla bildirdiğini söylüyor. -Gönüllü/ilgili mesleki gelişim etkinliklerini daha yararlı buluyor.</p> <p>Statü -Meslektaşları ve velilerle ilişkilerinin iyi olduğunu, saygı gördüğünü söylüyor.</p> <p>Öz Yeterlilik -Okul aile işbirliğinde kendisini etkili görüyor. -Öğretim materyallerinin eksikliği ve teknolojik olanaksızlıklar ve öğrencilerin ve okulun sosyo-ekonomik düzeyinin düşüklüğünün öz yeterlilikleri gösterebilmeyi olumsuz etkilediğini düşünüyor.</p> <p>Otonomi -Ders kitaplarını seçme dışında okulda ve sınıf içi eğitim öğretim etkinliklerinde tamamen özgür olduğunu söylüyor.</p>
8	<p>Özdeşleşme - Mesleğiyle ilgili her şeyi severek yapıyor.</p> <p>Bağlılık -Eğitim öğretimin her yerde aynı olduğunu, her okulda çalışabileceğini düşünüyor. Okula çok bağlı olduğunu düşünmüyor.</p>	<p>Karar Verme -Öğretmenlerin karar alma süreçlerinde söz sahibi olduğunu düşünüyor.</p> <p>Etki -Maddi olanaksızlıklar ve sosyo-ekonomik düzeyin etkiyi azalttığına inanıyor. -Önerilen birçok fikrin, yöneticiye bağllysa, somut şekilde uygulandığına inanıyor.</p> <p>Mesleki Gelişim -Etkinliklerin sayıca çok olması gerektiğine inanıyor. -Etkinlikleri ve eğitim verenleri bazen yetersiz (verimsiz) buluyor.</p> <p>Statü -Saygınlık anlamında doyumunu yüksek bir meslek yaptığını düşünüyor. -Meslektaşları ve velilerle ilişkilerinin iyi olduğunu, saygı gördüğünü düşünüyor.</p> <p>Öz Yeterlilik -Öğrencilerin ve okulun düşük sosyo-ekonomik düzeyi, materyal eksikliği, teknolojik olanaksızlıklar ve Milli Eğitim'den kaynaklanan nedenlerin öz yeterlilikleri gösterebilmeyi olumsuz etkilediğine inanıyor.</p> <p>Otonomi -Sınıf içindeki eğitim öğretim etkinliklerinde özgür olduğunu düşünüyor.</p>

9	<p>Uyum -Dosya, evrak, form işlerini zorunda olduğu için yapıyor.</p> <p>Bağlılık -Eğitim öğretimin her yerde aynı olduğunu, her okulda çalışılacağını düşünüyor. Okula çok bağlı olduğunu düşünmüyor. -Yüksek sosyo ekonomik düzeyde velilerin olduğu okullarda çalışmanın daha kolay olduğunu düşünüyor.</p>	<p>Karar Verme -Öğretmenler karar alma süreçlerinde söz sahibi olduğunu düşünüyor. -Maddi olanakların yetersizliğinin kararları olumsuz etkilediğine inanıyor.</p> <p>Etki -Maddi olanaksızlıklar ve sosyo-ekonomik düzeyin etkiyi azalttığına inanıyor. -Birçok kararda etki sahibi olsa da bazen önemsenmediğini düşünüyor.</p> <p>Mesleki Gelişim -Etkinliklerin bazılarını faydasız ve yetersiz, uygulama alanlarını kısıtlı buluyor.</p> <p>Statü -Meslektaşları ile ilişkilerinin iyi olduğunu, saygı gördüğünü düşünüyor. -Velinin, idarenin gözünde öğretmenden üstün olduğunu düşünüyor. -Bazı velilerin, öğretmenlerin yaptıkları işi, mecbur olduklarından yaptığını düşündüğünü söylüyor.</p> <p>Öz Yeterlilik -Bütün mesleki yeterliliklerde etkili olduğunu düşünüyor. -Bireysel farklılıklara dikkat etmede kendini etkili görüyor. -Öğrencilerin ve okulun sosyo-ekonomik düzeyinin düşüklüğü ve öğretim materyallerinin eksikliği ve teknolojik olanaksızlıkların öz yeterlilikleri gösterebilmeyi olumsuz etkilediğine inanıyor.</p> <p>Otonomi -Yasaların ve yönetmeliklerin belirlediği çerçevede özgür olduğunu düşünüyor. -Genel olarak plan, program, sınav ve zümreler dâhilinde hareket ediyor.</p>
10	<p>Uyum -Dosya, evrak, form işlerini zorunda olduğu için yapıyor.</p> <p>Özdeşleşme -Yönetimin herkese eşit mesafede olduğunu, herkesi onore ettiğini ve değer verildiğini bilerek okula geldiğini söylüyor. -Öğretmenliği birçok işe tercih ediyor ve mesleğinden inanılmaz mutlu olduğunu söylüyor.</p> <p>İçselleştirme -Yönetimin oluşturduğu</p>	<p>Karar Verme -Öğretmenlerin karar alma süreçlerinde söz sahibi olduğunu düşünüyor.</p> <p>Etki -Yöneticinin “kesinlikle benim dediğim olur” şeklinde bir tavrı olmadığını düşünüyor. -Önerilen birçok fikri yöneticinin önemseydiğini, dikkatle dinlediğini, gerçekleştirmek için uğraştığını ve fikirlerin, yöneticiye bağlıysa, somut bir şekilde uygulandığını düşünüyor.</p> <p>Mesleki Gelişim -Etkinliklerin bazıları faydasız buluyor.</p> <p>Statü -Saygınlık anlamında doyumunu yüksek bir meslek yaptığını düşünüyor. -Meslektaşları ve velilerle ilişkilerinin iyi olduğunu, saygı gördüğünü düşünüyor. -Kendini değerli buluyor ve mesleğini severek yapıyor.</p> <p>Öz Yeterlilik -Okul yöneticisinin, öğretmenlerin yeterliliklerini ortaya koymalarını desteklediğini ve kendini okulunda iyi ifade edebildiğini düşünüyor.</p> <p>Otonomi</p>

	<p>ortamın onu bu okulda çalışmak konusunda mutlu ettiğini söylüyor.</p> <p>Bağlılık-Bu okulda çalışmaktan memnun olduğunu söylüyor.</p>	<p>-Sınıf içindeki eğitim öğretim etkinliklerinde özgür olduğunu düşünüyor.</p>
11	<p>Uyum -Dosya, evrak, form işlerini zorunda olduğu için yapıyor.</p> <p>Özdeşleşme - Mesleğiyle ilgili her şeyi severek yapıyor. -Çocukların öğretmenlerini karşılıksız sevmelerinin, mesleğin manevi doyumunu artıran en önemli yönü olduğunu düşünüyor.</p>	<p>Karar Verme -Öğretmenlerin karar alma süreçlerinde söz sahibi olduğunu düşünüyor.</p> <p>Etki -Yöneticinin fikirleri dikkatle dinlediğini düşünüyor. -Önerilen birçok fikri yöneticinin önemseydiğini, gerçekleştirmek için uğraştığını söylüyor. -Yöneticinin “kesinlikle benim dediğim olur” şeklinde bir tavrı olmadığını düşünüyor.</p> <p>Mesleki Gelişim -Hizmet içi eğitim etkinlikleri için ilgili/istekli olduğunu ve yöneticinin desteklediğini söylüyor.</p> <p>Statü -Mesleğini severek yapıyor ve kendini değerli buluyor. -Yönetici, veli ve öğrenciler açısından değer verildiğini hissediyor.</p> <p>Öz Yeterlilik -Öğretim materyallerinin eksikliği ve teknolojik olanaksızlıkların öz yeterlilikleri gösterebilmeyi olumsuz etkilediğine inanıyor. -Okul yöneticisinin öğretmenlerin yeterliliklerini ortaya koymalarını desteklediğini ve bireysel farklılıklara dikkat etmede kendini etkili gördüğünü söylüyor.</p> <p>Otonomi -Okul yönetiminin müdahale etmediğini söylüyor.</p>
12	<p>Bağlılık -Eğitim öğretimin her yerde aynı olduğunu, her okulda çalışabileceğini düşünüyor. Okula çok bağlı olduğunu düşünüyor.</p>	<p>Karar Verme -Öğretmenlerin karar alma süreçlerinde söz sahibi olduğunu düşünüyor. -Maddi olanakların yetersizliğinin kararları olumsuz etkilediğine inanıyor.</p> <p>Etki -Maddi olanaksızlıklar ve sosyo-ekonomik düzeyin etkiyi azalttığını düşünüyor. -Önerilen birçok fikri yöneticinin önemseydiğini, gerçekleştirmek için uğraştığını söylüyor.</p> <p>Mesleki Gelişim -Hizmet içi eğitim etkinlikleri için ilgili/istekli olduğunu ve yöneticinin desteklediğini söylüyor. -Mesleki gelişime yönelik seminerlerin, seminer dönemlerinde ya da yazın boş zamanlarda verilmesini doğru buluyor.</p> <p>Statü -Mesleğini severek yapıyor.</p>

		<p>Öz Yeterlilik -Öğrencilerin ve okulun sosyo-ekonomik düzeyinin düşüklüğü, öğretim materyallerinin eksikliği ve teknolojik olanaksızlıkların öz yeterlilikleri gösterebilmeyi olumsuz etkilediğine inanıyor. -Yönetimin, öğretmenlerin yeterliliklerini ortaya koymalarını desteklediğine inanıyor.</p> <p>Otonomi -Ders kitaplarını seçme dışında okulda tamamen özgür olduğunu düşünüyor. -Genel olarak plan, program, sınav ve zümreler dâhilinde hareket ediyor.</p>
13	<p>Uyum -Dosya, evrak, form işlerini zorunda olduğu için yapıyor. Bağlılık -Eğitim öğretimin her yerde aynı olduğunu, her okulda çalışılacağını düşünüyor. Okula çok bağlı olduğunu düşünmüyor.</p>	<p>Karar Verme -Öğretmenlerin karar alma süreçlerinde söz sahibi olduğunu düşünüyor. Etki -Yöneticinin fikirleri dikkatle dinlediğini düşünüyor. Mesleki Gelişim -Yöneticinin teşvik ettiğini, desteklediğini söylüyor. Statü -Yönetici ile şu anda sorunları olmadığını söylüyor. -İdarenin, veli ile ilgili sorunlarda her zaman yanında olduğunu biliyor. Öz Yeterlilik -Öğretim materyallerinin eksikliği ve teknolojik olanaksızlıkların öz yeterlilikleri gösterebilmeyi olumsuz etkilediğine inanıyor. Otonomi -Genel olarak alınan kararları uyguluyor, özgür olmadığını düşünüyor.</p>
14	<p>Uyum -Dosya, evrak, form işlerini zorunda olduğu için yapıyor. Bağlılık -Eğitim öğretimin her yerde aynı olduğunu, her okulda çalışabileceğini düşünüyor. Okula çok bağlı olduğunu düşünmüyor. -Kendisine daha çok ihtiyaç duyulabilecek bir yerde çalışmak istiyor.</p>	<p>Karar Verme -Kararların oybirliğiyle alındığını söylüyor. -Maddi olanakların yetersizliğinin kararları olumsuz etkilediğine inanıyor. Etki -Maddi olanaksızlıklar ve sosyo-ekonomik düzeyin etkiyi azalttığını düşünüyor. -Önerilen birçok fikrin, yöneticiye bağlıysa, somut bir şekilde uygulandığını düşünüyor. -Milli Eğitim'den sonuçlanan kararlarda kendini etkili görmüyor. Mesleki Gelişim -Hizmet içi eğitim etkinlikleri için ilgili/istekli olduğunu ve yöneticinin desteklediğini söylüyor. -Etkinliklerin bazılarını faydasız (formalite-zorunlu) buluyor. Statü -Saygınlık anlamında doyumunu yüksek bir meslek yaptığını düşünüyor. -Yönetici, veli, meslektaşlar ve öğrenciler açısından değer verildiğini hissediyor, saygınlık görüyor. Öz Yeterlilik -Öğrencilerin, okulun düşük sosyo-ekonomik düzeyi, materyal eksikliği, teknolojik olanaksızlıklar ve</p>

		<p>Milli Eğitim'den kaynaklanan nedenlerin öz yeterlilikleri gösterebilmeyi olumsuz etkilediğini düşünüyor</p> <p>Otonomi</p> <p>-Yasaların ve yönetmeliklerin belirlediği çerçevede özgür olduğunu düşünüyor.</p>
15	<p>Uyum</p> <p>-Dosya, evrak, form işlerini, eğitsel kulüp toplantılarını zorunda olduğu için yapıyor.</p> <p>Bağlılık</p> <p>-Eğitim öğretimin her yerde aynı olduğunu, her okulda çalışılacağını düşünüyor.</p> <p>Okula çok bağlı olduğunu düşünmüyor.</p> <p>-Ulaşımı daha kolay olan bir okulda çalışmak istiyor.</p>	<p>Karar Verme</p> <p>-Öğretmenlerin karar alma süreçlerinde söz sahibi olduğunu düşünüyor.</p> <p>-Maddi olanakların yetersizliğinin kararları olumsuz etkilediğine inanıyor.</p> <p>Etki</p> <p>-Maddi olanaksızlıklar ve sosyo-ekonomik düzeyin etkiyi azalttığına inanıyor.</p> <p>-Önerilen birçok fikri yöneticinin önemseydiğini, gerçekleştirmek için uğraştığını söylüyor.</p> <p>-Önerilen birçok fikrin, yöneticiye bağlıysa, somut şekilde uygulandığını söylüyor.</p> <p>-Milli Eğitim'den sonuçlanan kararlarda kendini etkili görmüyor.</p> <p>Mesleki Gelişim</p> <p>-Yöneticinin teşvik ettiğini, desteklediğini düşünüyor.</p> <p>-Zorunlu etkinliklerde zaman ve yer sorunu olduğunu düşünüyor.</p> <p>Statü</p> <p>-Saygınlık anlamında doyumunu yüksek bir meslek yaptığını düşünüyor.</p> <p>-Kimi velilerin öğretmene saygısının düşük olduğunu görüyor.</p> <p>Öz Yeterlilik</p> <p>-Öğrencilerin ve okulun sosyo-ekonomik düzeyinin düşüklüğü, materyal eksikliği, teknolojik olanaksızlıklar, yönetimin tavrı ve program yetiştirme kaygısının öz yeterlilikleri gösterebilmeyi olumsuz etkilediğine inanıyor.</p> <p>Otonomi</p> <p>-Yöneticinin, her şeyi plan-program dâhilinde yapmalarını istediğini söylüyor.</p>
16	<p>Özdeşleşme</p> <p>-Öğretmenlik yapmayı birçok işe tercih ediyor.</p> <p>İçselleştirme</p> <p>-Bu okulda çalıştığı için kendini şanslı görüyor.</p>	<p>Karar Verme</p> <p>-Öğretmenlerin karar alma süreçlerinde söz sahibi olduğunu, kararların oybirliğiyle alındığını söylüyor.</p> <p>Etki</p> <p>-Önerilen birçok fikri yöneticinin önemseydiğini, gerçekleştirmek için uğraştığını söylüyor.</p> <p>Mesleki Gelişim</p> <p>-Hizmet içi eğitim etkinlikleri için ilgili/istekli olduğunu ve yöneticinin desteklediğini söylüyor.</p> <p>Statü</p> <p>-Saygınlık anlamında doyumunu yüksek bir meslek yaptığını düşünüyor.</p> <p>-Kendini değerli buluyor.</p> <p>Öz Yeterlilik</p> <p>-Bütün mesleki yeterliliklerde etkili olduğunu düşünüyor.</p> <p>-Okul yöneticisinin, öğretmenlerin yeterliliklerini ortaya koymalarını desteklediğini, kendini okulunda iyi ifade edebildiğini düşünüyor.</p>

		<p>Otonomi -Her konuda özgür olduğunu ve okul idaresinin sınıfla ilişkili kararları desteklediğini söylüyor. -Okul yönetiminin müdahale etmediğini söylüyor.</p>
17	<p>Uyum -Form işlerini gerekli bulduğu için basitleştirerek yapıyor. Bağlılık -Eğitim öğretimin her yerde aynı olduğunu, her okulda çalışılacağını düşünüyor. Okula çok bağlı olduğunu düşünmüyor.</p>	<p>Karar Verme -Öğretmenlerin karar alma süreçlerinde söz sahibi olduğunu düşünüyor. -Kararların oybirliğiyle alındığını söylüyor. Etki -Maddi olanaksızlıklar ve sosyo-ekonomik düzeyin etkiyi azalttığına inanıyor. -Yöneticinin “kesinlikle benim dediğim olur” şeklinde bir tavrı olmadığını düşünüyor. -Önerilen birçok fikri yöneticinin önemseydiğini, gerçekleştirmek için uğraştığını düşünüyor. Mesleki Gelişim -Yönetici ve diğer öğretmenlerin teşvik ettiğini, desteklediğini, bilgileri olduğu konularda önerilerde bulduklarını söylüyor. Statü -Okul yöneticisinin öğretmenlere saygısının yüksek olduğunu düşünüyor. Öz Yeterlilik -Öğrencilerin, okulun düşük sosyo-ekonomik düzeyi, materyal eksikliği, teknolojik olanaksızlıklar ve program yetiştirme kaygısının öz yeterlilikleri gösterebilmeyi olumsuz etkilediğini söylüyor. Otonomi -Yasaların ve yönetmeliklerin belirlediği çerçevede özgür olduğunu düşünüyor.</p>
18	<p>Uyum -Dosya, evrak, form işlerini zorunda olduğu için yapıyor. Bağlılık -Okula bağlılığın okul yöneticisinin davranışlarına bağlı olduğuna inanıyor.</p>	<p>Karar Verme -Öğretmenlerin karar alma süreçlerinde söz sahibi olduğunu düşünüyor. -Maddi olanakların yetersizliğinin kararları olumsuz etkilediğine inanıyor. Etki -Yöneticinin fikirleri dikkatle dinlediğini düşünüyor. -Önerilen birçok fikri yöneticinin önemseydiğini, gerçekleştirmek için uğraştığını düşünüyor. -Önerilen birçok fikrin, yöneticiye bağllysa, somut şekilde uygulandığını söylüyor. Mesleki Gelişim -Yöneticinin teşvik ettiğini, ancak etkinlikleri ve eğitim verenleri bazen yetersiz bulduğunu söylüyor. Statü -Saygınlığı önemli buluyor. -Kimi velilerin öğretmene saygısının düşük olduğunu görüyor ve manevi doyumunu giderek azalıyor. Öz Yeterlilik -Öğrencilerin ve okulun sosyo-ekonomik düzeyinin düşüklüğü, materyal eksikliği, teknolojik olanaksızlıklar, yönetimin tavrı ve Milli Eğitim’den kaynaklanan nedenlerin öz yeterliliklerini gösterebilmeyi olumsuz etkilediğine inanıyor.</p>

		<p>Otonomi -Ders kitaplarını seçme dışında okulda tamamen özgür olduğunu düşünüyor.</p>
19	<p>Uyum -Dosya, evrak, form işlerini zorunda olduğu için yapıyor. Bağlılık -Okula bağlılığın öğrenci profili, veliler ve öğretmene bağlı olduğunu düşünüyor.</p>	<p>Karar Verme -Kararların oybirliğiyle alındığını söylüyor. Etki -Yöneticinin “kesinlikle benim dediğim olur” şeklinde bir tavrı olmadığını düşünüyor. -Önerilen birçok fikri yöneticinin önemseyemediğini, gerçekleştirmek için uğraştığını söylüyor. Mesleki Gelişim -Hizmet içi eğitim etkinlikleri için ilgili/istekli olduğunu ve yöneticinin desteklediğini söylüyor. Statü -Saygınlık anlamında doyumunu yüksek bir meslek yaptığını düşünüyor. Öz Yeterlilik -Bütün mesleki yeterliliklerde etkili olduğunu düşünüyor. -Kendini okulunda iyi ifade edebildiğini düşünüyor ve okul aile işbirliğinde kendisini etkili görüyor. Otonomi -Ders kitaplarını seçme dışında okulda tamamen özgür olduğunu düşünüyor.</p>
20	<p>Uyum -Dosya, evrak, form işlerini zorunda olduğu için yapıyor. -Nöbet tutma bir zorunluluk olduğu için yapıyor. Bağlılık -Kendisine daha çok ihtiyaç duyulabilecek bir yerde çalışmak istiyor.</p>	<p>Karar Verme -Öğretmenlerin karar alma süreçlerinde söz sahibi olduğunu düşünüyor. Etki -Maddi olanaksızlıklar ve sosyo-ekonomik düzeyin etkiyi azalttığına inanıyor. -Önerilen birçok fikri yöneticinin önemseyemediğini, gerçekleştirmek için uğraştığını söylüyor. -Yöneticinin “kesinlikle benim dediğim olur” şeklinde bir tavrı olmadığını düşünüyor. Mesleki Gelişim -Hizmet içi eğitim etkinlikleri için ilgili/istekli olduğunu söylüyor. -Etkinliklerin bazılarını yetersiz (verimsiz) ve faydasız buluyor. Statü -Saygınlığı önemli buluyor ve küçük yerlerde velilerin öğretmene olan saygısının (mesleğin saygınlığı) daha fazla olduğunu düşünüyor. -Öğretmenlik mesleğinin saygınlığının (toplumsal saygınlık) giderek azaldığına inanıyor. Öz Yeterlilik -Öğrencilerin ve okulun sosyo-ekonomik düzeyinin düşüklüğü ve program yetiştirme kaygısının öz yeterlilikleri gösterebilmeyi olumsuz etkilediğini söylüyor. Otonomi -Yasaların ve yönetmeliklerin belirlediği çerçevede özgür olduğunu düşünüyor.</p>

21	<p>Bağlılık -Bu okulda çalışmaktan memnun olduğunu söylüyor.</p>	<p>Karar Verme -Öğretmenlerin karar alma süreçlerinde söz sahibi olduğunu düşünüyor.</p> <p>Etki -Yöneticinin “kesinlikle benim dediğim olur” şeklinde bir tavrı olmadığını düşünüyor. -Önerilen birçok fikrin, yöneticiye bağlıysa, somut şekilde uygulandığını söylüyor.</p> <p>Mesleki Gelişim -Hizmet içi eğitim etkinlikleri için ilgili/istekli olduğunu söylüyor.</p> <p>Statü -Saygınlık anlamında doyumunu yüksek bir meslek yaptığını düşünüyor.</p> <p>Öz Yeterlilik -Bireysel farklılıklara dikkat etmede ve okul aile işbirliğinde kendini etkili görüyor. -Sınıfların kalabalık olmasının öz yeterlilikleri göstermeyi olumsuz etkilediğini düşünüyor.</p> <p>Otonomi -Okul yönetiminin müdahale etmediğini söylüyor.</p>
22	<p>Bağlılık -Bu okulda çalışmaktan memnun olduğunu söylüyor.</p>	<p>Karar Verme -Okul yöneticisinin fikirlerin söylenmesinde destek sağladığını söylüyor.</p> <p>Etki -Yöneticinin “kesinlikle benim dediğim olur” şeklinde bir tavrı olmadığını düşünüyor.</p> <p>Mesleki Gelişim -Etkinliklerin bazıları faydasız buluyor. -Hizmet içi eğitim etkinlikleri için ilgili/istekli olduğunu söylüyor.</p> <p>Statü -Saygınlık anlamında doyumunu yüksek bir meslek yaptığını düşünüyor.</p> <p>Öz Yeterlilik -Bireysel farklılıklara dikkat etmede kendini etkili görüyor. -Bütün mesleki yeterlilikler konusunda etkili olduğunu düşünüyor. -Öğretmenlerin öz yeterliliklerini gösterebilmesinin okul yönetimine bağlı olduğunu düşünüyor.</p> <p>Otonomi -Okul yönetiminin müdahale etmediğini söylüyor.</p>

Çizelge 13'e göre, karar alma süreçlerinde söz sahibi olduğunu, mesleki gelişim olanaklarında okul yönetiminden destek gördüğünü, yönetici, veli, meslektaş ve öğrenciler arasında saygınlığı olduğunu ifade eden tüm öğretmenler, örgüte birden fazla boyutta (uyum, özdeşleşme ve içselleştirme) bağlılık gösterebilmektedir. Bununla birlikte öğretmenlerin 17'si yetkilendirmenin karar alma boyutunda etkili olduğunu belirtmesine karşın, maddi olanaksızlıklar ve Milli Eğitim'e bağlı nedenlerden dolayı örgütlerine tam bağlılık hissedemediklerini belirtmektedir. Bununla birlikte 9 öğretmen okul yöneticisinin herkese eşit mesafede olup herkesin fikrini almasının, öğretmenlerin özgüven duygusunu beslemekte ve kendini değerli hissetmesini sağladığı yönünde görüş bildirmektedir.

Öğretmenlerin 4'ü sınıfıyla ilgili her konuda kendini özgür hissetmesine ve yönetimden bir müdahaleyle karşılaşmamasına karşın yine de kendisine daha çok ihtiyaç duyulabilecek bir okulda çalışmayla ilgili olumlu bir görüşe sahiptir. Benzer şekilde, öğretmenlerin çoğu, eğitim öğretimin her yerde aynı olduğunu, her okulda çalışılabileceğini, çalıştığı okula çok bağlı olmadığını belirtmektedir. Bununla birlikte öğretmenlik yapmaktan mutluluk duydukları ve öğretmenlikle ilgili her şeyi severek yaptıkları şeklindeki ifadelerle mesleklerine bağlılıklarını dile getirmektedir. Başka bir ifade ile, öğretmenlerin mesleğine bağlılığının örgütüne olan bağlılığından daha yüksek olması ile açıklanabilir.

Dosya, evrak, form işlerini zorunda olduğu için yerine getirdiklerini ifade eden 12 öğretmen, kimi zamanlarda uyum boyutunda bağlılık göstermekle birlikte yetkilendirmenin farklı değişkenlerine bağlı olarak özdeşleşme boyutunda da bağlılık gösterdiklerine ilişkin görüşlerini dile getirmektedir. Uyum boyutunda bağlılık gösterdiğine dair görüş belirten 14 öğretmenin 9'u aynı zamanda mesleki anlamda kendini geliştirmek için çaba gösterdiklerini belirtmektedir.

Çalıştığı okulda bulunduğu için kendini şanslı gördüğünü ifade eden 2 öğretmenden ilki yetkilendirmenin tüm boyutlarına ilişkin olumlu görüş bildirirken ikinci öğretmen yetkilendirmenin mesleki gelişim, öz yeterlilik ve otonomi boyutlarındaki eksikliklere

dikkat çekmektedir. Bu durum, okul yönetiminin oluşturduğu olumlu ortamın öğretmeni okulunda çalışmak konusunda teşvik etmesi ile açıklanabilir.

Saygınlık anlamında doyumunu yüksek bir mesleğe sahip olduğunu düşünen 12 öğretmenden 9'u, örgütsel bağlılığın özdeşleşme ve içselleştirme boyutu kapsamında değerlendirilen görüşlere yer vermektedir. Bu 12 öğretmenden 2'si ise eğitim öğretimin her yerde aynı olduğunu, her okulda çalışılabileceğini ifade etmekte, mesleğinin kendisini tek bir okula bağlı kılmadığını belirtmektedir.

Öz yeterlilik boyutuyla ilgili zayıf yönde görüş bildiren 16 öğretmenden 4'ü çalıştığı okula bağlılığına dair olumlu görüş bildirirken, diğer 12 öğretmen çalıştığı okula bağlı olmakla ilgili fikir belirtmemektedir.

Okul yönetiminin sınıfla ilgili durumlarda öğretmenlere müdahale etmediğini belirten 2 öğretmen, aynı zamanda çalıştıkları okulda bulunmaktan memnun olduklarını, 1 öğretmen ise bu okulda çalıştığı için kendini şanslı hissettiğini ifade etmektedir. Çalıştığı okula bağlılığını belirten bu 3 öğretmenin aynı zamanda yetkilendirmenin diğer tüm boyutlarında da olumlu görüşler bildirdiği görülmektedir.

Bağlılık ve yetkilendirme ile ilgili görüş bildiren sınıf öğretmenlerinin yalnızca 3'ü yetkilendirmenin tüm boyutlarına ilişkin olarak olumlu görüşler ifade etmektedir. Diğer 19 öğretmen yetkilendirmenin her hangi bir boyutuyla ilgili bir aksaklığı ya da eksikliği dile getirmektedir. Yetkilendirmeye ilgili her konuda olumlu görüş bildiren 3 öğretmenin 2'si kendilerini çalıştıkları örgüte bağlı hissetmekte ve örgütte çalıştığı için kendini şanslı görmektedir. Diğer bir deyişle tam olarak yetkilendirildiğini düşünen öğretmenlerden 2'si çalıştığı örgütü içselleştirdiğine dair ifadelerde bulunmaktadır. 3. öğretmen ise örgütüne uyum boyutunda bağlı olduğuna yönelik görüş bildirmektedir.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

İlköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin örgütsel bağlılıklarına ve yetkilendirilmelerine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bu araştırmanın sonuçları; sınıf öğretmenlerinin örgütsel bağlılıklarına ilişkin görüşleri, sınıf öğretmenlerinin yetkilendirilmelerine ilişkin görüşleri ve sınıf öğretmenlerinin örgütsel bağlılıkları ile yetkilendirilmeleri arasındaki ilişki olmak üzere üç ana temada sunulmuş ve tartışılmıştır.

Örgütsel bağlılık boyutlarından olan uyum boyutuyla ilgili olarak en fazla dile getirilen görüşler; dosya ve evrak işlerinin zorunlu olarak yapıldığı ve gereğine inanılmadığı yönündedir. Bağlılığın özdeşleşme boyutuna ilişkin olarak; sınıf öğretmenlerinin yaklaşık yarısının okul örgütleriyle özdeşleşmeye dönük görüşler ifade ettiği ve bunlardan 4 öğretmenin mesleğiyle ilgili her şeyi severek yaptığını belirttiği görülmektedir. Ayrıca araştırmaya katılan 2 öğretmenin örgütlerine bağlılıklarıyla ilgili dile getirdikleri görüşlerin içselleştirme düzeyinde olduğu araştırmanın bulguları arasındadır. Bu öğretmenlerin en çok ifade ettikleri görüşler ise okullarında çalışmanın ve okul yöneticisinin sağladığı ortamın kendilerini mutlu ettiği, okullarında çalıştıkları için kendilerini şanslı gördükleri biçimindedir.

Örgütsel bağlılık boyutlarının ilki olan uyum boyutunda temel amaç belirli dış ödüllere kavuşmaktır (Gül, 2002, s.43) ve birey bir takım kurallara uymakta, görevlerini yerine getirip yapılması gerekenleri gerçekleştirmekte ancak bunu bir şekilde yapmak zorunda olduğu için yapmaktadır (Balay, 2000, s.68). Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin yarısından fazlası dosya, evrak ve form işlerini zorunluluktan yaptığını ve öğretmenlerin bir kısmı da nöbet, hizmet içi eğitim, ders planı ve eğitsel kulüp toplantıları gibi gereklilikleri sadece zorunlu olduğu için yaptığını belirtmiştir. Öğretmenlerin uyum boyutuna ilişkin bu görüşleri Gül (2002) ve Balay'ın (2000) ifadeleriyle ve Mercan'ın (2006, s.12) uyumun seçme olanağı vermediğini ve yapılması

gerekenleri denetim altında yapmak zorunda kaldığını belirten görüşleriyle ilişkilidir. Bu noktada öğretmenlerin kendilerini rahatça ifade edip yeterliliklerini gösterebildikleri, okula ilişkin rutinleri gerçekten isteyerek yaptıkları ortamı sağlayabilecek yöneticilere ve bu görevlerin amaçlarının açık ve net bir biçimde ortaya konulduğu ortak karar alma durumlarının oluşturulmasına gereksinim vardır.

Sınıf öğretmenlerinin yarıdan fazlası örgütüne uyum boyutunda, bir kısmı özdeşleşme, ikisi ise içselleştirme boyutunda bağlılık gösterdiklerine ilişkin görüşler belirtirken, bağlılığın genel anlamda çalıştıkları okul örgütünden çok mesleklerine olan bağlılık olduğu görülmektedir. Bu durum yine, araştırmaya katılan öğretmenlerin kendi görüşleri doğrultusunda, öğretmenliği saygınlık anlamında doyumunu yüksek bir meslek olarak değerlendirmeleri, öğrencilerle aralarındaki etkileşime bağlı olarak manevi doyumlarının yüksek olması ile ilişkilendirilerek açıklanabilir.

Araştırmanın öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarına ilişkin başka bir bulgusu ise yöneticilerin adaletli, destekleyici, dürüst ve ılımlı tavrına vurgu yapan tüm öğretmenlerin örgütsel bağlılığa ilişkin olumlu görüşler belirttiği biçimindedir. Bu bulgu Özden'in (1997) öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarındaki farklılaşmanın kısmen öğretmenlerin okul yönetimine katılmaları ile ilişkili olmakla beraber daha çok yönetici davranışlarına duyulan memnuniyetle ilgili olduğunu bulduğu araştırmasıyla örtüşmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin kendi örgütlerine bağlılıklarına ilişkin görüşleri incelendiğinde, öğretmenlerin üçte birinin her okulda çalışabileceklerini ifade ettiği, 4 öğretmenin kendisine daha çok ihtiyaç duyulan bir yerde çalışabileceğini belirttiği görülmektedir. Ayrıca, araştırmaya katılan öğretmenlerin bir kısmı yöneticinin, sosyo-ekonomik koşulların ve öğrenci-veli profilinin örgütsel bağlılığı etkilediği yönünde görüşler bildirmektedir. Bununla birlikte öğretmenlerin bir kısmı teknolojik ve maddi olanakların ve sosyo-ekonomik düzeyin yüksekliğinin olumlu etki yaptığını, 8'i eğitim-öğretimin her yerde aynı olduğunu ve her okulda çalışabileceğini düşündüğünü ifade etmiştir. Ayrıca, öğretmenlerden 1'i maddi ve manevi sorunlar aşıldıkça mesleğin ileriki yıllarında bağlılığın arttığı ve 2'si ise okul yöneticisinin adaleti, dürüstlüğü, ılımlı tavrı ve kararları önemsemesinin özgüveni artırdığı yönünde görüş bildirmiştir. Araştırma

sonucunda ortaya çıkan bu bulgular Balay'ın (2000) Meyer ve Allen'dan (1984) aktardığına göre, daha ileriki yaşlarda işgörenlerin hayatlarında daha iyi pozisyonlar kazanıp adaletli davranış gördüklerinde ve olanakları daha iyi olan okullarda çalıştıklarında örgüte daha fazla bağlılık duyduklarına ilişkin araştırma bulgusuyla örtüşmektedir.

Ayrıca, araştırmanın birinci amacına yönelik olarak, bağlılığa ilişkin en fazla uyum, en az içselleştirme boyutuyla ilgili görüş bildirdikleri görülmektedir. Bağlılığın uyum boyutunun ön plana çıkmasının nedenleri arasında Milli Eğitim örgüt sisteminin ve okul yönetim sisteminin merkeziyetçi yapısı ve ağırlıklı olarak cezaya kısmen de ödüle dayanan dış denetimin belirleyici olmasının etkili olduğu düşünülebilir.

Sınıf öğretmenlerinin yetkilendirmeye ilişkin görüşlerinden elde edilen bulgular doğrultusunda öğretmenlerin yarısından fazlası tarafından karar alma süreçlerine katılımın yüksek olduğu yönünde görüşler bildirildiği görülmektedir. Karar alma süreçlerine katılıma ilişkin olarak öğretmenlerin olumsuz olarak belirttikleri görüşler ise maddi olanakların yetersizliği, yasa ve yönetmeliklerden kaynaklanan nedenler ya da alınan kararların uygulanamaması şeklindedir. Bu araştırma bulgusu Mete'nin (2003, s.68) karar vermede öğretmene asıl kazandırılması gerekenin, öğretmenin kendi fikirlerinin önemli olduğunu fark etmesi, düşüncelerinin anlamlı ve etkili olacağı konusunda yüreklendirilmesi ve bu sayede sahiplik ve bağlılık duygusunun gelişmesi yönündeki görüşleriyle paralellik göstermektedir.

Ayrıca Karaca'nın (2001) "İş Tatmininin Örgütsel Bağlılık Üzerindeki Etkisi ve Bir Uygulama" adlı araştırmasında, örgütlerde işgörenlerin en çok tatmin olduğu faktörlerin %61 oranla yetki ve sorumluluk verilmesi ve %54 oranla kararlara katılma ve yaratıcılığa olanak verilmesi olduğu bulunmuştur. Öğretmenlerin tamamına yakınının karar sürecinde söz sahibi olduklarına yönelik araştırma sonucu bu bulgu ile uyum göstermektedir.

Yetkilendirmenin etki boyutuna ilişkin olarak sınıf öğretmenlerinin yarısı okul yöneticisinin öğretmenlerin görüşlerini dikkate aldığı, bir kısmı yöneticinin inisiyatifinde olan durumlarda fikirlerinin önemsendiği ve uygulandığı yönünde görüş bildirirken, yarısına yakını ise maddi koşullar ve Milli Eğitim'den kaynaklanan

nedenlerle etkinin azaldığı yönünde görüş belirtmektedir. Araştırmada öğretmenlerin yarısı “önerilen birçok fikri yönetici önemsiyor, dikkate alıyor, gerçekleştirmek için elinden geleni yapıyor” şeklinde görüş bildirmiştir. Bu ifade, Arslantaş (2007, s.230) ve Rice ve Schneider’ın (1994, s.48) etki boyutunun, görevin gerçekleştirilmesi sırasında fark yaratmayı kapsadığını ve bireyin işe yönelik sonuçları etkileyebildiğini düşündüğü sürece kendini yetkilendirilmiş hissettiğini belirttiği tanımlarını desteklemektedir. Öğretmenlerin yarısının önerilen birçok fikri yöneticinin önemseydiği ve 7’sinin yöneticinin “kesinlikle benim dediğim olur” şeklinde bir tavrının olmadığı şeklindeki ifadeleri Bredeson’un (1989) öğretmenlerin yöneticilerin onları gereksiz ve bürokratik işlerle boğmak yerine kendileri, meslekleri ve öğrencileriyle ilgili konularda kararlara ve yönetime kattıklarını belirttikleri araştırma bulgularıyla benzerlik göstermektedir.

Bununla birlikte sınıf öğretmenlerinin yarıdan fazlası hizmet içi eğitimlere ilgi ve istek duyduğunu ifade etmektedir. Hizmet içi eğitim etkinliklerine ilgili ve istekli olduğunu ifade eden 9 öğretmen de bu etkinliklerin zaman zaman formalite olarak yapıldığını, yetersiz ve verimsiz olduğunu, uygulama alanlarının kısıtlı olduğunu, zaman ve yer sorunu olduğunu ve eğitim verenlerin zaman zaman hazırlıksız ve yetersiz olduğunu belirtmiştir. Bu bulgu Bogler ve Somech’in (2004, ss.284-286) öğretmenlerin mesleki gelişim olanaklarına sahip olma düzeyinin motivasyonlarını artırdığı, bu durumun farkında olan yöneticilerin bulunduğu örgütlerin ise bundan en yüksek yararı elde edebilecekleri şeklindeki görüşüyle örtüşmektedir. Bu nedenle kısa vadede onların motivasyonunu, uzun vadede örgütsel yararı sağlamak için yöneticilerin etkili yönlendirme ve teşvikine gereksinim vardır.

Sınıf öğretmenlerinin statüyle ilgili görüşlerinden elde edilen bulgular doğrultusunda, öğretmenlerin yarısının mesleklerini saygın olarak nitelendirdikleri görülmekte, bir kısmı meslektaşlarından, velilerden ve yöneticilerinden saygı gördüklerini ifade etmektedir. Öğretmenlerin bir kısmı ise küçük yerlerde öğretmenlik mesleğinin saygınlığının daha fazla olduğu ya da mesleğin saygınlığının giderek azaldığı yönünde görüş bildirmektedir. Karaca (2001), araştırmasında örgütsel bağlılığa en çok etki eden faktörlerin %70 oranla çalışma arkadaşları, %60 oranla çevreden görülen saygınlık, %57 oranla yöneticinin adil davranışları ve %53 oranla takdir edilme olduğu

görülmüştür. Bu bulgu, araştırma kapsamındaki sınıf öğretmenlerinin statüyle ilgili görüşleriyle örtüşmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin öz yeterliliklerine ilişkin görüşleri doğrultusunda; öğretmenlerin bir kısmı kendilerini meslekleriyle ilgili konularda yeterli gördüklerini belirtirken, yarısından fazlası okulun sosyo-ekonomik düzeyinin düşüklüğünün, teknolojik olanakların yetersizliğinin yeterliliklerini azalttığı yönünde görüş belirtmektedir. Bu bulgu Reames ve Spencer'ın (1997) öğretmen, yeterli olduğunu düşündüğü özelliklerini gösterebilmede etkili olduğuna yönelik duygusunun, örgütsel bağlılığındaki değişkenliğe etki ettiğini saptadığı araştırmasıyla örtüşmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin yetkilendirmenin otonomi boyutuyla ilgili görüşlerinden elde edilen bulgular doğrultusunda; öğretmenlerin bir kısmı özgür olduklarını düşündüklerini ifade ederken, bir kısmı ise özgürlüklerinin yasa ve yönetmeliklerle sınırlı olduğuna ya da alınan kararları uyguladıkları ve özgür olmadıklarına ilişkin görüş belirtmektedir. Oysaki sınıfta özgürlüğünün kısıtlandığını ve önüne engeller koyulduğunu gören öğretmenlerin örgütsel bağlılığı ve gelişim için çabası azalmakta, örgüte sadece uyum boyutunda bağlı kalmaktadır. Bu bulgu Short'un (1992, s.12) geleneksel, bürokratik, örgütsel okul yapılarının öğretmen otonomisini önlediği ve öğretmeni meslekten ayrılma duygusuna yönelttiği görüşünü desteklemektedir.

Araştırma bulgularına göre sınıf öğretmenlerinden birinin mesleğinden mutluluk duyduğunu ifade ederken aynı zamanda kendisine daha çok ihtiyaç duyulacak bir okulda çalışmak istediğini belirtmesi, kişinin mesleğe bağlılığının okuluna olan bağlılığından üstün olduğunu gösterir nitelikte bir ifadedir. Örgütüne tamamen koşulsuz olarak bağlı öğretmen bulunmamakla birlikte, okulun yetkilendirme anlamında sağladığı olanak ve fırsatların öğretmenin bağlılık düzeyini artırdığı, 6 öğretmenin yetkilendirme boyutlarıyla ilgili olumsuzlukları çok az dile getirmesinden çıkarılabilir. Olanaksızlıklar ya da bir takım fırsatların sunulmaması, okula olan bağlılıklarını azaltırken mesleğe olan bağlılıklarına çok fazla etki etmemektedir.

Yetkilendirmeye ilişkin olumlu uygulamalar mesleğin zevkle yapılmasını sağlamakta motivasyonu ve verimi artırmaktadır. Bununla birlikte, olumsuz uygulamalar öğretmenlerin mesleğe bağlılıklarını hiçbir şekilde azaltmamaktadır. Bir yandan

mesleğine bağlıyken, diğer yandan da olanaklarıyla, yönetici tavrıyla veli ve öğrenci profiliyle olumlu bir tablo çizen okullarda çalışmak, öğretmenlerin çalışma isteğini artırmakta, öğretmenler tüm yeterliliklerini ve becerilerini engel olmaksızın yansıtabilmektedir.

Küreselleşmeyle birlikte eğitim ve öğretimde gerekli hale gelen değişim ve dönüşüm çabaları, yetkilendirme ve bağlılık gibi bir takım kavramların ortaya çıkmasını gerektirmiştir. Eğitim örgütleri içerisinde oldukça önemli ve büyük bir sayıya sahip olan ilköğretim okulları da bu değişimden en büyük payı almıştır. İlköğretim okullarında yetkilendirme ve bağlılık kavramlarının ortaya çıkması aynı zamanda bir dizi sorunu da beraberinde getirmiştir. Görüşme sorularına verilen yanıtlar sonucunda ortaya çıkan ifadeler ışığında bu sorunların temelde yönetici tavırlarıyla, okulun olanaklarıyla ve sosyo ekonomik düzeyle ilişkili olduğu görülmüştür. Yöneticinin olumlu tavrı ya da iyi maddi ve teknolojik olanaklar tek başına yeterli olmamaktadır. Sorunun çözümü, yöneticinin öğretmenleri karar alma süreçlerine katıp ortak çözümler üretilmesini sağlamaktan, var olanları en verimli biçimde kullanmalarını sağlayarak öğretmenlerin öz yeterliliklerini göstermelerine olanak vermekten geçmektedir. Kendini okulla bütünleştirmiş, kendini örgütü, okulu ve mesleğine hiçbir tereddütü olmaksızın adanmış ve bütünün bir parçası olmaktan gurur duyan öğretmenlere sahip olabilmek için, en üstte Milli Eğitim Bakanlığı'ndan en altta okul yönetimine kadar bütün üstlerin, işgörenlerinin yeterli, verimli ve etkili olmalarını sağlayabilecek olanaklar sunmalarına gereksinim vardır. Toplumun en önemli kurumlarından biri olan eğitime hizmet vermeye uğraşan öğretmenler, bir dizi kısıtlama ve eksikliklerle karşı karşıya kalmaları nedeniyle çoğu zaman amaçlarını tam olarak gerçekleştirememekte, kendilerini örgüte tam anlamıyla bağlayamamaktadır.

Araştırma sonuçlarına dayalı olarak geliştirilen öneriler şunlardır:

- Öğretmenlerin mesleki anlamda gelişmelerini sağlayıcı hizmet içi eğitim etkinliklerinin kalite ve verimliliğini artırıcı tedbirler alınmalıdır.
- Milli Eğitim Bakanlığı'nca tüm okullardaki öğretim materyalleri ve teknolojik araç gereçlerin temini ile ilgili önlemler alınmalıdır.

- Milli Eğitim Bakanlığı'nca öğretmenlerin kırtasiye işlerini hafifletmek ve enerjilerini eğitim-öğretime daha çok aktarabilmek amacıyla zorunlu olarak tutulması gereken dosya, evrak, form ve plan işlerini basitleştirip kolaylaştırmaya yönelik tedbirler alınmalıdır.
- Genel anlamda yetkilendirme çalışmalarının uygulanışını ve bağlılık düzeylerini belirleyebilmek için nicel araştırmalar desenlenmelidir.
- Öğretmen yetkilendirmesi boyutlarının örgütsel bağlılığa olumlu etki yapıp yapmadığını irdeleyebilmek için bu çalışma, ilköğretim ve ortaöğretim örgütlerinde çalışan branş öğretmenleri ile de yapılmalıdır.
- Okul yöneticilerinin seçiminde liderlik becerileri ölçüt olarak alınmalı, yetiştirilmesinde ise örgütsel bağlılık ve yetkilendirme konularına yer verilmelidir.
- Okul yöneticilerinin gerekli liderlik becerileriyle donatılmalarına olanak sağlayan uygulamalı kurslar düzenlenmelidir.

EKLER

EK	Sayfa
EK 1 Öğretmen Kişisel Bilgiler Formu.....	78
EK 2 Öğretmen Görüşme Bilgilendirme Formu.....	79
EK 3 Yarı-Yapılandırılmış Görüşme Soruları.....	80

EK-1**ÖĞRETMEN KİŞİSEL BİLGİLER FORMU**

Öğretmenin	
Adı-Soyadı	
Cinsiyeti	
Mesleki Hizmet Süresi	
Kaçıncı Sınıfı Okuttuğu	

EK-2**ÖĞRETMEN GÖRÜŞME BİLGİLENDİRME FORMU**

Bu formun hazırlanma amacı sizi gerçekleştirecek araştırma hakkında bilgilendirmek ve buna bağlı olarak sizden yazılı izin almaktır. Öncelikle yapacağım araştırmaya gösterdiğiniz ilgi için size teşekkür ederim.

Bu çalışma, İlköğretim Örgütlerinde Öğretmen Yetkilendirilmesinin Onların Örgütsel Bağlılıklarına Etkisi Hakkındaki Sınıf Öğretmenleri Görüşleri (Eskişehir İli Örneği) adlı yüksek lisans tezi kapsamında planlanmıştır. Bu konuda sizinle görüşme yapılacaktır. Görüşmelerde ses kayıt cihazı kullanılacaktır. Araştırmanın herhangi bir bölümünde kayıtları dinleme ve gözden geçirme hakkınız vardır. Araştırma sonunda elde edilen bilgiler yalnızca bilimsel amaçlı kullanılacaktır. Araştırmada, sizin gerçek isminiz araştırma raporunda belirtilmeyecek, bunun yerine takma isimler ya da kodlamalar kullanılacaktır. Ancak, ses kayıt cihazından isminizi silmek olanaksızdır. Bu araştırmada elde edilecek bilgileri benden başka, tez danışmanım Yrd. Doç. Dr. Adnan BOYACI, araştırmanın geçerlik ve güvenilirlik çalışmasına katılacak alan uzmanları ve ileride tez bitirme sınavına katılabilecek öğretim üyeleri göreceklerdir. Bu formu okuduğunuz ve bana zaman ayırdığınız için tekrar teşekkür ederim. Araştırma sürecine ilişkin sormak istediğiniz bir soru ya da sorularınız varsa her zaman yanılmaya hazırım. Saygılarımla.

EK-3

ÖĞRETMEN GÖRÜŞME SORULARI

..... /...../ 2009 tarihinde, saat Sınıf Öğretmeni Sayın görüşme yapmak üzere bulunmaktayım. Sayın sizinle “Sınıf Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılık ve Yetkilendirilmelerine İlişkin Görüşleri” konusunda görüşme yapmak istiyorum. Daha önce bilgilendirme formunu okudunuz ve araştırmaya gönüllü olarak katıldığınızı yazılı olarak belirttiniz. Yapacağımız görüşmenin teybe kaydedilmesini onaylıyor musunuz? Teşekkür ederim. Kendinizi hazır hissediyorsanız görüşme sorularına geçmek istiyorum.

Görüşme Soruları

Açılış Sorusu

1.Okulunuzda öğretmenlerle ilgili karar alma süreçlerine katılımınıza ilişkin görüşleriniz nelerdir?

Anahtar Sorular

- 1.Bir öğretmen olarak okulla, işleyişle ilgili kararlardaki etkinizi nasıl değerlendiriyorsunuz?
- 2.Mesleki gelişim ve hizmet içi eğitimlere olan ilgi ve isteğinizi nasıl değerlendiriyorsunuz? Neden?
- 3.Bu okulda öğretmenlik yaparken okul yöneticinizle, öğrencilerinizle, iş arkadaşlarıyla ve velilerle olan ilişki ve iletişiminiz saygınlığınızı nasıl etkilemektedir?
- 4.Bu okulda mesleki yeterliliklerinizi ne ölçüde gösterebiliyorsunuz?
- 5-Bu okulda yöneticiniz, eğitim öğretim programı, ders kitapları vb. gibi mesleki yaşamınızdaki karar ve uygulamalara ne ölçüde müdahale etmektedir?
- 6-Bu okulun başarılı olması ve gelişmesi için tüm bilgi, beceri, yetenek ve enerjinizi isteyerek kullanma konusunda fikirleriniz nelerdir?

7-Sadece yapmak zorunda olduğunuzu düşündüğünüz için bir takım iş ve görevleri yerine getirdiğinizi ne sıklıkta hissediyorsunuz?

8-Görevinizi yaparken hem maddi hem manevi doyumun sağlanması konusunda ne düşünüyorsunuz?

9-İşinizi severek yapma noktasında, bu okulda çalışmakla başka bir okulda çalışmak arasında ne tür bir fark görüyorsunuz?

Kapanış Sorusu

1.Ekleme istediğiniz bir şey var mı?

Teşekkürler. Bu görüşmenin dökümünü yaptıktan sonra belki yine sizinle görüşme yapmamız gerekebilir. Eğer gerekli olursa yeniden görüşme yapabilir miyiz?

KAYNAKÇA

- Akçay, C. (2003). Küreselleşme, eğitimsel yoksunluk ve yetişkin eğitimi. *Milli Eğitim Dergisi*, 159. İnternet erişimi: Nisan 9, 2008. <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/159/akcay.htm>.
- Arslantaş, C. (2007). Güçlendirici lider davranışının psikolojik güçlendirme üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik görgül bir araştırma. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7 (2), 227-240.
- Ataklı, A. (1998). Views of school principals, teachers and parents on variation of income resources in primary education. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 15-24.
- Balay, R. (2000). *Özel ve resmi liselerde yönetici ve öğretmenlerin örgütsel bağlılığı (Ankara İli Örneği)*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi.
- Balcı, A. (2003). *Örgütsel sosyalleşme: Kuram, strateji ve taktikler*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Bayram, L. (2005). Yönetimde yeni bir paradigma: Örgütsel bağlılık. *Sayıştay Dergileri*, 59, 21-33.
- Bogler, R. & Somech, A. (2004). Influence of teacher empowerment on teachers' organizational commitment, professional commitment and organizational citizenship behavior in schools. *Teaching and Teacher Education*, 20 (3), 277-289.
- Boyacı, A. (2003). *İlköğretim örgütlerinin performans yönetim sistemi süreçleri açısından değerlendirilmesi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, Yayın No:1678

- Bredeson, P.V. (1989). *Redefining leadership and the roles of school principals: responses to changes in the professional worklife of teachers*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco CA: 27-31.
- Bursalioğlu,Z. (1994). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Celep, C. (2000). Teachers' organizational commitment in educational organizations. *National Forum of Teacher Education Journal*, 10 (3).
- Celep, C. ve Bülbül, T. (2003). Öğretmenlerin okul dışına kendini adama noktaları. *Eğitim ve Bilim*, 28 (127), 37-44.
- Cengiz, A. A. (2000). Enformasyon ağında örgüt bağlılığını geliştirmenin yollarına genel bir bakış. *Anadolu Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 1 (2), 509-538.
- _____.(2001). *Kişisel zelliklerin örgütsel bağlılık üzerindeki etkileri ve Eskişehir'de sağlık personeli üzerine bir uygulama*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi.
- Ceylan, A., Keskin, H.ve Eren, ř.(2005). Dönüşümcü ve etkileşimci liderlik ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkilere yönelik bir araştırma. *Yönetim*,16 (51), 32–42.
- Day, C. (2000). Stories of change and professional development:the costs of commitment. In C. Day, A. Fernandez, T.E. Hauge ve J. Moller (Eds.), *The life and work of teachers: International perspectives in changing times*. London: Routledge Falmer Press.

- Eroğlu, S. (2007). *Toplam kalite yönetimi uygulanan ortaöğretim kurumlarında öğretmenlerin örgütsel adanmışlık ve motivasyon düzeyleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi.
- Goyne, J., Padgett, D., Rowicki, M.A. & Triplitt, T. (1999). *The journey to teacher empowerment*. İnternet erişimi: Nisan 9, 2008. http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/15/e2/c6.pdf
- Güçlü, N. (2000). Okula dayalı yönetim. *Milli Eğitim Dergisi*, 148. İnternet erişimi: Nisan 14, 2008. <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/148/6.htm>
- Gül, H. (2002). Örgütsel bağlılık yaklaşımlarının mukayesesi ve değerlendirmesi. *Ege Academic Review*, 2 (1), 37–56. İnternet erişimi: Nisan 17, 2008. http://eab.ege.edu.tr/pdf/2_1/C2-S1-M4.pdf
- Heather K., Laschinger S., Finegan J., Shamian J. & Wilk P. (2003). Workplace empowerment as a predictor of nurse burnout in restructured healthcare settings. *Longwoods Review*, 1(3), 1-10.
- Helsby G. (2000). Multiple truths and contested realities. the changing faces of teacher professionalism in England. In C. Day, A. Fernandez, T. E. Hauge & J. Moller (Eds.), *The life and work of teachers. International perspectives in changing times*. London: Routledge Falmer Press.
- İbicioğlu, H. (2000). Örgütsel bağlılıkta paradigmatik uyumun yeri. *D.E.Ü.İ.İ.B.F. Dergisi*, 15 (1), 13-22. İnternet erişimi: Nisan 16, 2008. http://www.iibf.deu.edu.tr/dergi/2000_1_2.pdf
- Ingersoll, R. M. (1997). *Teacher professionalization and teacher commitment: a multi level analysis*. National Center for education statistics, statistical anysis report. New Jersey: Washington DC.

- İşcan, Ö.F. & Naktiyok, A. (2004). Çalışanların örgütsel bağdaşımalarının belirleyicileri olarak örgütsel bağlılık ve örgütsel adalet algıları *Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*, 59 (1), 181–201.
- Janssen, O. (2004). The barrier effect of conflict with superiors in the relationship between employee empowerment and organizational commitment. *Work&Stres*, 18 (1), 56-65.
- Karaca, S. (2001). *İş tatmininin örgütsel bağlılık üzerindeki etkisi ve bir uygulama*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi.
- Karaköse T. & Kocabaş, İ. (2006). Özel ve devlet okullarında öğretmen beklentilerinin iş doyumu ve motivasyon üzerine etkileri. [*Journal of Theory and Practice in Education*] *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 2 (1), 3–14.
- Kavak, Y., Ergen, H. & Gökçe, F. (2007). Türkiye’de ilköğretim: Durum analizi. S.Özdemir, H.Bacanlı & M.Sözer (Eds.), *Türkiye’de Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Sistemi: Temel Sorunlar ve Çözüm Önerileri*, 72-73. Ankara: Türk Eğitim Derneği.
- Kaya, Y.K. (1984). *İnsan yetiştirme düzenimiz*. Ankara: Bilim Yayınları.
- Kocabaş İ. & Karaköse, T. (2006). Yetkilendirmenin önemi ve çalışanların yetkilendirilmesi. *Milli Eğitim Üç Aylık Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 171, 197–202. İnternet erişimi: Nisan 21, 2008. <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/171/171/16.pdf>
- Kreis, K. & Brockoff, D.Y. (1986). Autonomy: A component of teacher job satisfaction. *Education*, 107(1), 110-15.
- Lashley, C. (2001). *Empowerment*. Oxford: Elsevier Butterworth Heinemann.

- Lee, K. (2005). "Does Accountability Policy Diminish Teachers' Intrinsic Motivation?" Paper presented to the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Montreal, Canada: 11–15.
- Levin, H.M. (1991). Building school capacity for effective teacher empowerment: applications to elementary schools with at-risk students. *Consortium For Policy Research in Education*. New Brunswick, NJ. İnternet erişimi: Nisan 11, 2008. http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/23/38/7c.pdf
- Levitt, R. (2008). Freedom and empowerment: A transformative pedagogy of educational reform. *Educational Studies*, 44, 47-61.
- Lucey, T.A. & Hill-Clarke, K.Y (2008). Interpreting school authority structures in public education. *Educational Studies*, 44, 142–154.
- Lukasavich, P.A. (1994). Organizational structure, conflict resolution behavior and organizational commitment, as perceived by high school teachers and principals. *Dissertation Abstracts International*, 54 (7), 2411-A.
- Marks, H.M. & Louis, K.S. (1997). Does teacher empowerment affect the classroom? The implications of teacher empowerment for instructional practice and student academic performance. *Educational Evaluation and Policy Analysis*. 19 (3), 245–275.
- Melenyzer, B. J. (1990). *Teacher empowerment: The discourse, meanings and social actions of teachers*. Paper presented at the Annual Conference of the National Council of States on Inservice Education. Orlando FL:16-20. İnternet erişimi: Nisan 15, 2008. http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/22/b8/fb.pdf

- Mercan, M. (2006). *Öğretmenlerde örgütsel bağlılık, örgütsel yabancılaşma ve örgütsel vatandaşlık*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kocatepe Üniversitesi, Afyon.
- Mete, Y.A. (2003). *İlköğretim okullarında öğretmen yetkilendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Trakya Üniversitesi.
- Meyer, J.P. & Allen, N.J. (1984). Testing the side-bet theory of organizational commitment: Some methodological considerations. *Journal of Applied Psychology* 69, 372-378.
- Monchak, P.V. (1994). Relationships between organizational structures, conflict resolution and organizational commitment in elementary schools. (Ph.D). *Dissertation Abstracts International*, 54 (7), 2413-A.
- Moore, W.P. & Esselman, M.E. (1992). *Teacher efficiency, empowerment and a focused instructional climate: Does student achievement benefit?* Paper presented at the Annual Conference of the American Educational Research Association. San Francisco CA: 20-24. İnternet erişimi: Ekim 11, 2008. http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/12/df/39.pdf
- Morrow, P.C. (1983). Concept redundancy in organizational research: The case of work commitment. *Academy of Management Review*, 8 (3), 486-500.
- O'Loughlin, M. & Campbell, M.B. (1998). *Teacher preparation, teacher empowerment, and reflective inquiry: A critical perspective*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Association of Colleges for Teacher Education. New Orleans LA: 17-20. İnternet erişimi: Nisan 12, 2008. http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/1c/6d/a0.pdf

- O'Reilly, C. & 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.
- Özdemir, S. & Cemaloğlu, N. (2000). Eğitimde örgütsel yenileşme ve karara katılma. *Milli Eğitim Dergisi*, 146. İnternet erişimi: Nisan 8, 2008. <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/146/ozdemir.htm> (08.04.2008)
- Özden, Y.(1997). Öğretmenlerde okula adanmışlık: yönetici davranışları ile ilişkili mi? *Milli Eğitim*, 135, 35-41.
- Özsoy, A., Ergül, Ş., & Bayık, A. (2004). Bir yüksekokul çalışanlarının kuruma bağlılık durumlarının incelenmesi. *İnsan Kaynakları ve Endüstri İlişkileri Dergisi*, 6(2), 13-19.
- Potts, H. (2007). *The role of social capital in organizations: The precursors and effects of social capital among certified nurse aides in nursing homes*. Dissertation Prepared for the Degree of Doctor of Philosophy, University of North Texas. İnternet erişimi: Nisan 13, 2009. http://digital.library.unt.edu/data/etd/2007_1/open/meta-dc-3627.tkl
- Publication manual of the American Psychological Association* (2001). Washington DC: American Psychological Association.
- Reames, E.H. & Spencer, W.A. (1998). *Teacher efficacy and commitment: Relationships to middle school culture*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. San Diego CA: 13-17. İnternet erişimi: Nisan 7, 2008. <http://eric.ed.gov/ERICWebPortal/custom/portlets/recordDetails/>

- Rice, E.M. & Schneider, G.T. (1994). A decade of teacher empowerment: An empirical analysis of teacher involvement in decision making, 1980-1991. *Journal of Educational Administration*, 32(1), 43-58.
- Rummel, J.F. (1968). *Eğitimde araştırmaya giriş* (Çev: R.Taşçıoğlu). Ankara: Ajans Türk Yayınları.
- Sağlam Arı, G. & Ergeneli, A. (2003). Psikolojik güçlendirme algısı ve bazı demografik değişkenlerin örgütsel bağlılığa etkisi. *H.Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 21(1), 129-149.
- Sarıkamış, Ç. (2006). *Örgüt kültürü ve örgütsel iletişim arasındaki ilişkinin örgüte bağlılık ve iş tatminine etkisi ve Başarı Teknik Servis A.Ş.'de bir uygulama*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi.
- Sezer, F. (2005). *İlköğretim okulu müdürlerinin sergiledikleri liderlik stillerinin öğretmenlerin örgütsel bağlılığına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi.
- Short, P. M. (1992). *Dimensions of teacher empowerment*. İnternet erişimi: Nisan 13, 2008. http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/15/73/58.pdf
- Sığı, 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.
- Snell, J. & Swanson, J. (2000). *The essential knowledge and skills of teacher leaders: A search for a conceptual framework*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. New Orleans LA:4-28. İnternet erişimi: Eylül 17, 2008. http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/16/73/83.pdf

Şişman, M. ve Turan, S. (2002). *Eğitimde toplam kalite yönetimi: Teori ve uygulama*. Ankara: Pegem A Yayınları.

Terzi, A.R. & Kurt, T. (2005). İlköğretim Okulu Müdürlerinin Yöneticilik Davranışlarının Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığına Etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 166. İnternet erişimi: Nisan 10, 2008. <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/166/index3-kurt.htm>

Turan, S. (1998). *A study of organizational commitment in human organizations*. A dissertation presented to the Faculty of the College Education. Ohio: Ohio University.

Uygun, T. (2004). İlköğretim okulu müdürlerinin katılımcı yönetim yeterlilikleri (Çanakkale örneği), *Milli Eğitim Dergisi*, 162.

Uzun, G. (2007). *Personel güçlendirme yöntemleri ve Honda Türkiye A.Ş.'deki inceleme*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi.

Valente, M.E. (1999). *The relationship of organizational health, leadership and teacher empowerment*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association Montreal, Quebec, Canada: 13-23. İnternet erişimi: Ekim 10, 2008. http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/17/8f/f2.pdf

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yüksel, Ö. (1998). *İnsan kaynakları yönetimi*. Ankara: Gazi Kitabevi.