



**İnönü Üniversitesi**  
**Eğitim Bilimleri Enstitüsü**  
**Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı**  
**Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı**

**İLKÖĞRETİM OKULLARININ ÖRGÜTSEL  
DİRİKLİK, BÜROKRATİKLİK VE ÖRGÜT  
NORMLARI AÇISINDAN ANALİZİ**

**Niyazi ÖZER**

**Danışman**  
**Prof. Dr. Burhanettin DÖNMEZ**

**DOKTORA TEZİ**

**Malatya, 2010**

**İLKÖĞRETİM OKULLARININ ÖRGÜTSEL  
DİRİKLİK, BÜROKRATİKLİK VE ÖRGÜT  
NORMLARI AÇISINDAN ANALİZİ**

**Niyazi ÖZER**

**İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü  
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı  
Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı**

**Danışman  
Prof. Dr. Burhanettin DÖNMEZ**

**DOKTORA TEZİ**

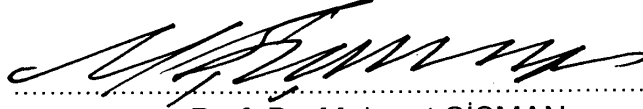
**Malatya, 2010**

## KABUL VE ONAY

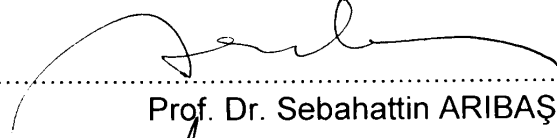
Enstitümüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı Doktora öğrencisi **Niyazi ÖZER** tarafından **Prof. Dr. Burhanettin DÖNMEZ** danışmanlığında hazırlanan “**İlköğretim Okullarının Örgütsel Diriklik, Bürokratiklik ve Örgüt Normları Açısından Analizi**” başlıklı bu çalışma, jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı **Doktora Tezi** olarak kabul edilmiştir.



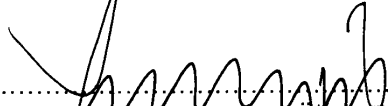
Prof. Dr. Battal ASLAN (Başkan)



Prof. Dr. Mehmet ŞİŞMAN



Prof. Dr. Sebahattin ARIBAŞ



Prof. Dr. Burhanettin DÖNMEZ (Danışman)

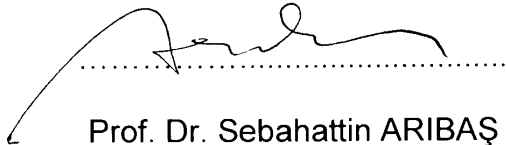


Yrd. Doç. Dr. Hasan DEMİRTAŞ

## ONAY

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

24/11/2010



Prof. Dr. Sebahattin ARIBAŞ  
Enstitü Müdürü

## ONUR SÖZÜ

Prof. Dr. Burhanettin DÖNMEZ danışmanlığında doktora tezi olarak hazırladığım, “İlköğretim Okullarının Örgütsel Diriklik, Bürokratiklik ve Örgüt Normları Açısından Analizi” başlıklı bu çalışmanın, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın tarafımdan yazıldığını ve yararlandığım bütün yapıtların hem metin içinde hem de kaynakçada yöntemine uygun biçimde gösterilenlerden oluştuğunu belirtir, bunu onurumla doğrularım.

24.11.2010

  
Niyazi ÖZER

*Hayatı ve Öğrenmeyi Öğreten*

# *Öğretmenlerime*

## ÖNSÖZ

Günümüzde hızla değişen çevre koşulları, çoğalan bilimsel bilgiler, karmaşıklaşan teknoloji, artan toplum gereksinimleri, eğitim örgütlerini karmaşık ve belirsiz bir çevreyle, sürekli değişen ve karmaşık bir hal alan çevresel koşullarla karşı karşıya bırakmaktadır. Eğitim örgütlerinin hızla değişen bu koşullar karşısında varlıklarını sürdürebilmeleri ve geliştirebilmeleri; ancak yapılarını ve işleyişlerini daha esnek ve yenilikçi hale getirmeleri ile olanaklıdır. Bu nedenledir ki, Türkiye'nin de içerisinde yer aldığı pek çok eğitim sisteminde, eğitimde kalitenin ve öğrenci başarısının artırılması yönündeki toplumsal baskılar, politikacıları ve eğitim yöneticilerini yeniden yapılandırma ve reform çabaları yapmaya zorlamaktadır. Düzensizlik, karmaşıklık ve belirsizliğin yaşandığı, olayları önceden kestirmenin oldukça güç olduğu bir dünyada; okulların ve okul liderlerinin reform çabalarında başarıya ulaşabilmeleri ve örgütsel etkililiği sağlayabilmeleri için durağan olmak yerine dirik olmaları gerektiği söylenebilir. Günümüz koşullarında okullar ancak dirik oldukları sürece varlıklarını sürdürebilir, değişebilir ve gelişebilirler. Okullarda örgütsel dirikliğin sağlanması sürecinde yapısal ya da kültürel bazı engellerle karşılaşılabilir. Örneğin, okullardaki örgütsel yapının katı ve aşırı merkezîyetçi olması, okulda değişme ve gelişme çabalarını engelleyebilir. Buna karşın öğretmenlerin görevlerini yapmalarını kolaylaştıran ve karşılaştıkları sorunların çözümüne yardımcı olan bir okul yapısı, okulda dirikliğin sağlanmasını kolaylaştırabilir. Benzer biçimde, okul çalışanlarının davranışları üzerinde belirleyici olan örgüt normları; okulda değişme ve gelişmenin sağlanmasında destekleyici bir rol oynayabileceği gibi, engelleyici de olabilir. Bu nedenle bu çalışmada, ilköğretim okullarının diriklik düzeyleri belirlenmeye çalışılmış, örgütsel diriklik ile bürokrasi ve örgüt normları arasındaki ilişkiler irdelenmiştir.

Bütün akademik çalışmalar gibi, bu doktora tezi de uzun ve yorucu bir sürecin, sıkıntılı ancak öğretici ve heyecan verici bir yolculuğun ürünüdür. Bu yolculuk sırasında bana sürekli cesaret veren, engin tecrübe ve deneyimleri ile yol gösteren, değerli görüş, öneri ve yardımları ile bu eserin oluşmasına ve niteliğinin artmasına katkıda bulunan kişileri burada anmak bana mutluluk verecektir.

Öncelikli olarak lisansüstü eğitimim süresince, bilgisini ve desteğini esirgemeyen, eğitim yönetimi alanına ilişkin bakış açımın şekillenmesinde ve gelişmesinde önemli katkıları olan danışman hocam Prof. Dr. Burhanettin DÖNMEZ'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Eğitimin farklı kademelerinde uzun yıllar yaptığı öğretmenlik ve yöneticilik görevlerinden edindiği engin tecrübelerini paylaşarak, bireysel ve mesleki gelişimime yaptığı değerli katkıların yanı sıra, tezin başlığında ve içeriğinde kullanmış olduğum bazı kavramların biçimlenmesindeki belirleyici rolünden ötürü değerli hocam Prof. Dr. Battal ASLAN'a en içten teşekkürlerimi sunarım.

Yoğun mesailer arasında, eleştirileri ve yönlendirmeleri ile tezimin birçok aşamasında bana yol gösteren değerli hocalarım Yrd. Doç. Dr. Necdet KONAN'a, Yrd. Doç. Dr. Mehmet ÜSTÜNER'e ve Yrd. Doç. Dr. Hasan DEMİRTAŞ'a, ayrıca lisansüstü öğrenimim boyunca emekleri geçen hocalarım Yrd. Doç. Dr. Mahire ASLAN'a ve Yrd. Doç. Dr. Sevim ÖZTÜRK'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Tez çalışmam boyunca karşılaştığım sorunları çözmek amacıyla bana sürekli destek olan, sahip oldukları bilgi ve becerilerini benimle paylaşarak bu tezi hazırlamamda büyük yardımları dokunan değerli arkadaşlarım Arş. Grv. Melike CÖMERT'e, Okt. S. Nihat ŞAD'a ve Yrd. Doç. Dr. Kadir BEYÇİOĞLU'na yürekten teşekkür ediyorum.

Tezimin pilot uygulama aşamasında, ölçme araçlarının uygulanması konusunda içten ve özverili katkılarından dolayı değerli arkadaşlarım Yrd. Doç. Dr. Celal Teyyar UĞURLU'ya ve Yrd. Doç. Dr. M. Cevat YILDIRIM'a sonsuz teşekkür ederim.

Tezimin dil ve anlatımına yönelik olarak yardımlarını esirgemeyen Yrd. Doç. Dr. İlhan ERDEM'e ve Okt. Ersin AYGAN'a teşekkürlerimi sunarım.

Araş. Gör. Niyazi ÖZER  
Malatya-2010

## ÖZET

Özer, N. (2010). *İlköğretim okullarının örgütsel diriklik, bürokratiklik ve örgüt normları açısından analizi*, Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü-Malatya.

Bu araştırmanın, üç temel odağı ya da amacı bulunmaktadır. Birincisi araştırmaya katılan öğretmenlerin, görev yaptıkları okulların örgütsel diriklik, bürokratiklik ve örgüt normlarına ilişkin algılarının ne düzeyde olduğunu betimlemektir. İkincisi, öğretmenlerin görev yaptıkları okulların örgütsel diriklik, bürokratiklik ve örgüt normlarına ilişkin algılarının cinsiyet, okul türü ve sosyo-ekonomik düzey (SED) değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemektir. Üçüncüsü ise, öğretmenlerin görev yaptıkları okulların örgütsel diriklik, bürokratiklik ve örgüt normlarına ilişkin algıları arasındaki ilişkiyi belirlemektir.

Araştırmanın evrenini, Malatya ili merkez ilçe belediye sınırları içerisinde yer alan resmi ve özel ilköğretim okullarında görev yapan toplam 3057 öğretmen oluşmuştur. Malatya il Milli Eğitim Müdürlüğünde alınan istatistiklere göre, araştırmanın evreninde yer alan öğretmenlerin 2942'si devlet okullarında, 115'i ise özel okullarda görev yapmaktadır. Araştırmanın örnekleme belirlenirken iki aşamalı bir yöntem kullanılmıştır. Birinci aşamada örnekleme yer alacak okullar, ikinci aşamada ise uygulama yapılacak öğretmenler belirlenmiştir. Bu araştırmada Malatya ili merkez ilçe belediye sınırları içerisinde yer alan ilköğretim okullarının örgütsel diriklik, bürokratiklik ve örgüt normları açısından genel profilinin belirlenmesi hedeflendiğinden ve evrende yer alan ilköğretim okulu sayısının ulaşılabilir nitelikte olduğu düşünüldüğünden, uygulama yapılacak okullar belirlenirken örneklem alma yoluna gidilmemiş, okulların tamamında uygulama yapılmıştır. Uygulama yapılacak öğretmenler belirlenirken ise okul türü (devlet okulu ve özel okul) ölçütüne göre, iki alt evren oluşturulmasına karar verilmiştir. Malatya ili merkez ilçe belediye sınırları içerisinde sadece üç özel ilköğretim okulu bulunduğu için, uygulama yapılacak öğretmenler belirlenirken örneklem alma yoluna gidilmemiş, özel okullarda görev yapan öğretmenlerin tamamına ulaşılmaya çalışılmıştır. Devlet okulları açısından örnekleme yer alacak öğretmenler belirlenirken ise kota örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Yukarıda değinilen örnekleme süreci sonucunda, toplam 1018 öğretmenden toplanan veriler üzerinden analiz yapılmıştır. Örnekleme yer alan öğretmenlerin ise 926'sı devlet okullarında, 98'i ise özel okullarda görev yapmaktadır.

Araştırmada, öğretmenlerin görev yaptıkları okulların örgütsel diriklik, bürokratiklik ve örgüt normlarına ilişkin algılarını belirlemek üzere ikisi araştırmacı tarafından geliştirilen (*Okullar İçin Örgütsel Diriklik Ölçeği, Örgüt Normları Ölçeği*) toplam üç farklı veri toplama



aracı kullanılmıştır. Öğretmenlerden elde edilen veriler analiz edilirken öncelikli olarak her bir ölçekten alınan puanlar üzerinden betimsel istatistik hesaplamaları yapılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin algılarının cinsiyet ve okul türü değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere, gerekli sayıtların karşılandığı belirlendikten sonra, t-testi yapılmıştır. Gruplar arasında anlamlı farklılık olduğu durumlarda ayrıca etki büyüklüğü istatistikleri (Eta-kare korelasyon katsayısı ve Cohen'in d katsayısı) hesaplanmıştır. Öğretmenlerin algılarının, SED değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için tek yönlü varyans analizi (One-Way ANOVA) yapılmıştır. Ancak ANOVA testi yapılmadan önce verilerin testin uygulanabilmesi için gerekli varsayımları karşılayıp karşılamadığı kontrol edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda SED değişkeni açısından bazı boyutlarda bağımlı değişkene ilişkin varyansların her bir grup için eşit olmadığı belirlenmiştir. Bu nedenle ANOVA testinin varsayımı olan varyansların homojenliğinin sağlanmadığı bu durumlarda, ortalamalar arası karşılaştırmaları yapmak üzere Brown-Forsythe testi yapılmış ve bu test sonucunda elde edilen "F" değerleri kullanılmıştır. ANOVA testi sonucunda anlamlı farkın belirlendiği durumlarda, farkın hangi grup ya da gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere çoklu karşılaştırma testleri kullanılmıştır. Grup varyanslarının eşit dağıldığı durumlarda, ortalama puanlarının çoklu karşılaştırmasında Scheffe testi, grup varyanslarının eşit olmadığı durumlarda ise Dunnett C testi kullanılmıştır. Araştırmada gruplar arasında anlamlı farklılık olduğu durumlarda ayrıca etki büyüklüğünü belirlemek üzere eta-kare ( $\eta^2$ ) korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Kolaylaştırıcı bürokrasi, engelleyici bürokrasi ve örgüt normlarının, örgütsel dirikliği anlamlı bir şekilde yordayıp yordamadığını belirlemek için ise elde edilen veriler üzerinden çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır.

Yapılan betimsel istatistikler sonucunda, araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel diriklik ölçeğinin destekleyici liderlik, okul geliştirme çabaları ve okul olanaklarını boyutlarında yer alan ifadelerle *çoğunlukla* katıldıkları, ancak aile katılımı ve değişime açıklık boyutlarında yer alan ifadelerle ise *bazen* katıldıkları belirlenmiştir. Benzer biçimde öğretmenlerin kolaylaştırıcı bürokrasi ve örgüt normları ölçeklerinde yer alan ifadelerle çoğunlukla katıldıkları, ancak engelleyici bürokrasi boyutunda yer alan ifadelerle ise nadiren katıldıkları belirlenmiştir.

Cinsiyet değişkeni açısından yapılan analizler sonucunda; araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel dirikliğe ilişkin algılarının sadece aile katılımı boyutunda farklılaştığı, benzer biçimde örgüt normları açısından manidar farklılık olduğu, ancak kolaylaştırıcı ve engelleyici bürokrasi açısından istatistiksel olarak manidar bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Manidar farklılığın çıktığı aile katılımı ve örgüt normları için yapılan etki büyüklüğü istatistikleri sonucunda, ortaya çıkan manidar farklılığın düşük etki büyüklüğüne sahip olduğu belirlenmiştir.

Okul türü değişkeni açısından yapılan analizler sonucunda; araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel dirikliğe ilişkin algılarının, sadece değişime açıklık boyutunda farklılaşmadığı, diğer boyutlar açısından öğretmen algıları arasında özel okul öğretmenleri lehine manidar bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Bürokratiklik açısından yapılan analizler sonucunda; özel okullarda görev yapan öğretmenlerin kolaylaştırıcı bürokrasi boyutunda, devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin ise engelleyici bürokrasi boyutunda daha yüksek aritmetik ortalamalara sahip oldukları belirlenmiştir. Örgüt normları açısından ise, özel okullarda görev yapan öğretmenlerin, devlet okullarında görev yapan öğretmenlere göre örgüt normlarını daha işlevsel algıladıkları belirlenmiştir.

SED değişkeni açısından yapılan analizler sonucunda; örgütsel dirikliğe ilişkin öğretmen algılarının tüm boyutlar açısından manidar bir şekilde farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Bürokratiklik açısından yapılan analizler sonucunda, öğretmenlerin kolaylaştırıcı bürokrasiye ilişkin algıları arasında manidar bir farklılık olduğu, engelleyici bürokrasiye ilişkin algıları arasında ise manidar farklılık olmadığı belirlenmiştir. Örgüt normları açısından yapılan analizlerde, üst SED okullarda görev yapan öğretmenlerin diğer öğretmenlere göre örgüt normlarını daha işlevsel olarak algıladıkları belirlenmiştir.

Örgütsel diriklik ile bürokratiklik ve örgüt normları arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan çoklu regresyon analizleri sonucunda; kolaylaştırıcı bürokrasi, engelleyici bürokrasi ve örgüt normları değişkenlerinin örgütsel dirikliğin anlamlı yordayıcıları olduğu belirlenmiştir. Standardize edilmiş regresyon katsayılarına göre, yordayıcı değişkenlerin örgütsel diriklik üzerindeki görece önem sırası, kolaylaştırıcı bürokrasi, örgüt normları ve engelleyici bürokrasidir.

**Anahtar Kelimeler:** *Örgütsel diriklik, bürokrasi, örgüt normları, ilköğretim okulları,*

## SUMMARY

Özer, N. (2010). *An investigation of primary schools in terms of organizational dynamism, bureaucracy and organizational norms*, Doctoral Dissertation, İnönü University, Graduate School of Educational Sciences, Malatya.

This research has three main focuses or aims. First one is to define the perceptions of the participating teachers about the organizational dynamism, bureaucracy and organizational norms of the schools they work. Second one is to find out whether participating teachers' perceptions about the organizational dynamism, bureaucracy and organizational norms of the schools they work differ significantly with regard to gender, school type and socio-economic status (SES) variables. Third one is to investigate the associations between teachers' perceptions about the organizational dynamism, bureaucracy and organizational norms of the schools they work.

The population of the research comprises a total of 3057 teachers working in the state and private schools within the central district of Malatya province. According to the statistics obtained from Malatya Provincial Directorate of National Education, 2942 of the teachers in the population work in state schools and 115 of them work in private schools. The sample of the research was selected in two steps. First, the schools to be involved in the sample were selected; next the participant teachers were determined. Since it was aimed in this study to determine the general profile of the primary schools within the central district of Malatya province in terms of organizational dynamism, bureaucracy and organizational norms and the number of the schools in the population was considered to be reachable, the study was conducted in all of the schools without choosing a sample. While selecting the teachers to be involved in the study, it was decided to distinguish two strata according to the type of schools (state schools and private schools). Since there are only three private schools in the central district of Malatya province, all of the teachers working in these private schools were tried to be involved in the study without sampling. While selecting the teachers in the state schools, however, quota sampling method was used. As a result of the sampling procedure as described above, data obtained from a total of 1018 teachers were analyzed. Of the teachers involved in the sample, 926 work in state schools while 98 work in private schools.

Three distinct instruments, two of which developed by the researcher (*Organizational Dynamism Scale for Schools*, *Organizational Norms Scale*), were used to measure teachers' perceptions about the organizational dynamism, bureaucracy and organizational norms of the schools they work. In analyzing the data obtained from the teachers, first the descriptive statistics with regard to the scores from each scale were calculated. In order to

find out whether the participating teachers' perceptions differ significantly in terms of their gender and the type of school they work, t test was administered after preliminary assumptions were found to be fulfilled. When significant differences were observed between groups, the difference was also tested for effect size (using Eta-square correlation coefficient and Cohen's d coefficient). In order to test whether teachers' perceptions differ significantly in terms of SES variable, One-Way ANOVA test was administered. But, prior to test, the data were checked for appropriateness for the ANOVA test by analyzing whether the assumptions of the test were fulfilled. The results of the analyses revealed that variances were not equal for the data in some of the sub-scales for the SES variable. Therefore, when the variances were not found equal, which is an assumption of the ANOVA test, mean scores were compared using Brown-Forsythe test and "F" value yielded by this test was used. When significant differences were found between groups, post-hoc tests were used to find out the source of the difference, i.e. Scheffe test if the variances were equal and Dunnett C test if variances were not equal when. Furthermore, when significant differences were found between groups, the effect size of the differences was tested using eta-square ( $\eta^2$ ) correlation coefficient. Also multiple linear regression analysis was used in order to determine whether the enabling bureaucracy, hindering bureaucracy and organizational norms variables significantly predict organizational dynamism of the schools.

As a result of the descriptive statistics, it was found that the participating teachers *mostly* agree on the items in the supportive leadership, efforts for school improvement and school facilities subscales of the organizational dynamism, but they *sometimes* agree on the items in parental involvement and openness to change subscales. Similarly, it was found that teachers *mostly* agree on the items in the enabling bureaucracy and organizational norms scales, but *rarely* agree on the items in the hindering bureaucracy scale.

The analysis with regard to gender variable revealed that participating teachers' perceptions about organizational dynamism differ significantly only in the parental involvement subscale, that there was significant difference in organization norms scale, and that no statistically significant difference was observed in terms of enabling bureaucracy and hindering bureaucracy. The magnitude of effect sizes estimated for the significant differences found for parental involvement and organizational norms scores was found to be small.

The analysis with regard to the type of the school revealed that participating teachers' perceptions about organizational dynamism differed significantly in all dimensions, except for the openness for change subscale, in favor of private school teachers. As a result of the analysis with regard to bureaucracy, teachers working in private school were found to

have higher mean scores in enabling bureaucracy subscale than their colleagues in state schools, while teachers in state schools had higher mean scores in hindering bureaucracy subscale than their colleagues in private schools. In terms of organizational norms, on the other hand, teachers in private schools were found to perceive the organizational norms more functional than their colleagues in state schools.

The analysis with regard to the SES variable revealed that participating teachers' perceptions about organizational dynamism differed significantly in all dimensions. As a result of the analysis about bureaucracy, significant difference was found with regard to teachers' perceptions about enabling bureaucracy, while no significant difference was observed between their perceptions about hindering bureaucracy. As a result of the analysis about organizational norms, those teachers working in schools of upper SES were found to perceive the organizational norms more functional than the other teachers working in schools with lower or moderate SES.

The multiple regression analyses used to find the associations between organizational dynamism, bureaucracy and organizational norms revealed that enabling bureaucracy, hindering bureaucracy, and organizational norms are significant predictors of organizational dynamism. According to standardized regression coefficients, enabling bureaucracy, organizational norms, and hindering bureaucracy are respectively the most important predictors of organizational dynamism.

**Keywords:** *Organizational dynamism, bureaucracy, organizational norms, primary schools*

## İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ONUR SÖZÜ.....	I
İTHAF .....	II
ÖNSÖZ .....	III
ÖZET .....	V
SUMMARY .....	VIII
İÇİNDEKİLER .....	XI
TABLolar LİSTESİ.....	XIV
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	XVI
<b>BÖLÜM I</b>	
<b>GİRİŞ</b>	<b>1</b>
1. Problem Durumu .....	1
1.1. Örgütsel Diriklik ve Dirik Örgüt .....	3
1.2. Dirik Örgütler Olarak Okullar .....	7
1.2.1. Okullarda Değişimi ve Dirikliği Zorunlu Kılan Etkenler .....	9
1.2.2. Dirik Okul ve Özellikleri.....	12
1.3. Bürokratiklik ve Örgütsel Diriklik .....	20
1.4. Örgüt Normları ve Örgütsel Diriklik .....	28
1.5. Araştırmanın Amacı .....	35
1.6. Problem Cümlesi .....	35
1.6.1. Alt Problemler .....	35
1.7. Sayıtlar.....	36
1.8. Sınırlılıklar.....	36
1.9. Araştırmanın Anahtar Kavramları ve Tanımları .....	36

	Sayfa
<b>BÖLÜM II</b>	<b>38</b>
<b>İLGİLİ ARAŞTIRMALAR</b>	<b>38</b>
2.1. Örgütsel Diriklik Konusunda Yapılmış Araştırmalar .....	38
2.1.1. Diriklikle Doğrudan İlgili Araştırmalar .....	38
2.1.2. Diriklikle Dolaylı Olarak İlgili Araştırmalar .....	39
2.2. Bürokrasi Konusunda Yapılmış Araştırmalar .....	51
2.3. Örgüt Normları Konusunda Yapılmış Araştırmalar .....	68
<b>BÖLÜM III</b>	<b>72</b>
<b>YÖNTEM</b>	<b>72</b>
3.1. Araştırmanın Modeli .....	72
3.2. Evren ve Örneklem .....	73
3.3. Veri Toplama Araçları .....	87
3.3.1. Okullar İçin Örgütsel Diriklik Ölçeği .....	88
3.3.2. Okul Yapısının Etkililiği Ölçeği .....	97
3.3.3. Örgüt Normları Ölçeği .....	100
3.4. Verilerin Analizi .....	104
<b>BÖLÜM IV</b>	<b>111</b>
<b>BULGULAR VE YORUMLAR</b>	<b>111</b>
4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	111
4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	117
4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	119
4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	129
4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	137

	Sayfa
<b>BÖLÜM V</b>	<b>147</b>
<b>SONUÇ VE ÖNERİLER</b>	<b>147</b>
<b>5.1. Sonuçlar</b> .....	<b>147</b>
<b>5.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar</b> .....	<b>147</b>
<b>5.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar</b> .....	<b>149</b>
<b>5.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar</b> .....	<b>151</b>
<b>5.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar</b> .....	<b>154</b>
<b>5.1.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar</b> .....	<b>157</b>
<b>5.2. Öneriler</b> .....	<b>160</b>
<b>5.2.1. Uygulayıcılar İçin Öneriler</b> .....	<b>160</b>
<b>5.2.2. Araştırmacılar İçin Öneriler</b> .....	<b>163</b>
<b>KAYNAKÇA</b> .....	<b>165</b>
<b>EKLER</b> .....	<b>186</b>
<b>EK 1. Malatya İl Milli Eğitim Müdürlüğü İzin Yazısı</b> .....	<b>187</b>
<b>EK 2. Okullar İçin Örgütsel Diriklik Ölçeği</b> .....	<b>188</b>
<b>EK 3. Okul Yapısının Etkililiği Ölçeği</b> .....	<b>190</b>
<b>EK 4. Örgüt Normları Ölçeği</b> .....	<b>191</b>
<b>EK 5. Okul Sosyo-Ekonomik Düzey Belirleme Formu</b> .....	<b>192</b>
<b>EK 6. Okul Bilgi Toplama Formu</b> .....	<b>194</b>



## TABLolar LİSTESİ

<b>Tablo No</b>	<b>Tablo Başlığı</b>	<b>Sayfa</b>
1.	Evrende Yer Alan İlköğretim Okullarına İlişkin Demografik Bilgiler	74
2.	İlköğretim Müfettişleri ve Okul Müdürleri Tarafından Yapılan SED Sınıflandırması	80
3.	Evren ve Örneklemde Yer Alan Öğretmenlerin Değişkenlere Göre Dağılımı	86
4.	Örgütsel Diriklik Ölçeğine İlişkin Açıklayıcı Faktör Analizi Sonuçları	93
5.	Örgütsel Diriklik Ölçeğinin Boyutları, Boyutlardan Alınabilecek En Düşük ve En Yüksek Puanlar ve Yorumlanması	97
6.	Okul Yapısının Etkililiği Ölçeğine İlişkin Faktör Analizi Sonuçları	99
7.	Örgüt Normları Ölçeğine İlişkin Faktör Analizi Sonuçları	102
8.	Aritmetik Ortalamaların Değerlendirilmesinde Kullanılan Puan Aralıkları	105
9.	Öğretmenlerin Örgütsel Diriklik, Bürokratiklik ve Örgüt Normları Ölçeklerinden Aldıkları Puanlara İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları	112
10.	Öğretmenlerin Örgütsel Diriklik, Bürokratiklik ve Örgüt Normlarına İlişkin Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre Analizi	117
11.	Öğretmenlerin Örgütsel Diriklik, Bürokratiklik ve Örgüt Normlarına İlişkin Algılarının Okul Türü Değişkenine Göre Analizi	120
12.	Öğretmenlerin Örgütsel Diriklik, Bürokratiklik ve Örgüt Normlarına İlişkin Algılarının SED Değişkenine Göre Analizi	130
13.	Destekleyici Liderliğin Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları	138
14.	Okul Geliştirme Çabalarının Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları	139
15.	Okul Olanaklarının Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları	140

<b>Tablo No</b>	<b>Tablo Başlığı</b>	<b>Sayfa</b>
16.	Okul-Çevre İlişkisinin Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları	142
17.	Değişime Açıklığın Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları	143
18.	Aile Katılımının Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları	144
19.	Örgütsel Dirikliğin Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları	145

## ŒEKİLLER LİSTESİ

Œekil No		Sayfa
1.	Okullarda Değişimi ve Örgütsel Dirikliği Zorunlu Kılan Etkenler	9
2.	Dirik Okul ve Paydaşları	18
3.	Bürokrasi Modeline İlişkin Eleştiriler	24
4.	Okullardaki Bürokratik Yapıya İlişkin Bir Tipoloji	26

## BÖLÜM I

### GİRİŞ

Bu bölümde, problem durumu ve araştırma konusu hakkında bilgi verilerek; problem cümlesi, alt problemler açıklanmış; sayıtlar, sınırlılıklar, tanımlar ve kısaltmalar verilmiştir.

#### 1. Problem Durumu

İnsanların bireysel güçlerini aşan amaçlarını gerçekleştirebilme gereksinimlerinden doğan örgütleri (Aydın, 2007) geleceğe ilişkin plan yapmaya iten en önemli faktör, şüphesiz varlıklarını sürdürebilmek ve daha iyi bir gelecek tasarlama kaygısıdır (Gürer, 2006). Bu süreçte örgütlerin başarısı; büyük ölçüde çevrelerinin gereksinimlerine, üretilen mal veya hizmetlere gösterdikleri tepkilere ve çevrelerindeki değişiklikleri zamanında ve doğru saptayabilmelerine ve bu değişikliklere uyum sağlayabilmek için girdilerinde, yapılarında, süreçlerinde ve çıktılarında gerekli değişimi yapabilmelerine bağlıdır (Tortop, İşbir ve Aykaç, 1993).

Değişim, insanlık için hiçte yeni bir kavram değildir. Öyle ki değişim olgusu, tarihsel süreç içinde toplumun değişmez bir parçası olarak kabul edilmiştir. Bir diğer ifadeyle toplum ve değişim birbirini sürekli olarak besleyen iki olgudur. Dewey'in deyişiyle "*hareket nasıl fiziksel bir gerçekse, değişme de toplumsal bir gerçektir*" (Alıç, 1990, s.2). Gelişme, yenileşme, yeniden yapılanma, reform, kalkınma gibi kavramlarla da ilişkilendirilen değişme; günümüzde bütün yaşam alanlarını etkileyerek insanları, örgütleri ve hatta toplumları değişmeye ve yenileşmeye zorlamaktadır.

Değişime uyum, bir bireyin üstesinden gelebileceği en zor işlerden biri olarak ifade edilebilir. Grup ve örgütleri oluşturan insanların birbirinden farklı görüş, düşünce ve eğilimlerle, farklı çevrelerden edindikleri bilgi ve tecrübelerle sahip olduğu (Eren, 2003) düşünüldüğünde, değişime uyum örgütler açısından da oldukça sıkıntılı ve zor bir süreç olarak nitelendirilebilir (Segil, 2002). Ancak her sistem, yaşamını sürdürebilmek için kendini içinde bulunduğu çevreye uyarlamak zorundadır (Başaran, 1996). Toplumsal bir sistem olan örgütlerin de varlıklarını sürdürebilmeleri ve örgütsel etkililiği sağlayabilmeleri, içinde buldukları çevreye uyum sağlamaları ile ilişkilidir. Etkili bir örgüt, yapısını ve yönetimini çevresine uydurabilir. Yapısını ve yönetimini çevresine uyduramayan bir örgüt etkisizleşir (Başaran, 2004). Bu nedenle örgütler, yapısında ve işleyişinde değişimi zorunlu kılan örgüt içi ve dışı etkenlere uyum sağlama, gerektiğinde bu etkenleri yönlendirme yeteneğine sahip olmalıdır. Örgüt çevresinin dirik olması ve örgütün içinde değişimin kaçınılmaz olması, örgütte çevresel ve içsel değişimlere bağlı bir yeniden planlama ve düzenlemeyi zorunlu kılmaktadır (Aydın, 2007).

Günümüzde, örgütlerin yeni hizmet ve ürünler üretebilmek için, sürekli farklılaşan ve üzerine odaklanılan bilgiyi öğrenmek, günceli takip etmek zorunda kaldıkları bir öğrenme devriminin yaşandığı belirtilmektedir (Chaharbaghi ve Nugent, 1994). Bu açıdan bakıldığında, değişmeyen tek şeyin değişim olduğu bir dünyada, geleceğin örgütleri sürekli bir öğrenme kültürünü benimsedikleri, iç ve dış çevrelerinde yaşanan değişimlere uyum sağladıkları ve hatta bu değişimleri yönettikleri sürece varlıklarını sürdürebileceklerdir. Bu durum örgütler açısından diriklik kavramını ön plana çıkarmaktadır.

Diriklik, en genel anlamda bir sistemin gelişiminden ya da devriminden sorumlu süreç ya da mekanizma olarak tanımlanmaktadır (Langer, 2005). İlgisizlik, duyarsızlık, atalet ya da haz yitiminin karşıtı bir durum olarak tanımlanan diriklik; hareketlilik, canlılık, coşku ve motivasyon

gibi örgüt paydaşlarının görevlerini etkili ve verimli bir şekilde yapmalarını sağlayan etkenlerle ilişkilendirilmektedir (Pace, 2002). Bu açıdan bakıldığında diriklik, bir canlının ya da sistemin varlığını devam ettirmesinin ötesinde bir durum olarak nitelendirilebilir. Çünkü diriklik, bireylerin ve örgütlerin doğal canlılığını, enerjisini ve performansını arttıran bir etken olarak tanımlanmaktadır (Pace, 2002). Bir örnekle açıklamak gerekirse, sağlıklı bir insan ve yoğun bakımdaki bir hasta arasındaki ortak noktalardan biri her ikisinin de canlı olmasıdır. Ancak yoğun bakımdaki hasta yaşamsal faaliyetlerini devam ettirmesine karşın, sağlıklı bir insanın yerine getirebildiği yürüme, koşma vb. gibi enerji ve canlılık gerektiren yaşamsal faaliyetleri yerine getirememektedir. Bu açıdan bakıldığında, bireysel veya örgütsel düzeyde diriklik sağlanmadan canlılığın sürdürülebileceği ancak bireysel ve/veya örgütsel yaşamda hareketliliğin, başarının ve etkililiğin sağlanmasının güç olduğu söylenebilir.

### **1.1. Örgütsel Diriklik ve Dirik Örgüt**

Belli amaçları gerçekleştirmek üzere oluşturulan örgütler, bu amaçlarını gerçekleştirdikleri sürece varlıklarını sürdürebilirler. Örgütsel amaçların gerçekleştirilme düzeyi, aynı zamanda örgütsel etkililiğin de ölçütüdür (Aydın, 2007). Genel olarak örgütün amaçları verimi arttırmak, madde ve insan kaynaklarını kontrol edebilmek, çatışmayı en aza indirmek gibi farklı biçimlerde ifade edilmektedir (Bursalıoğlu, 2002). Ancak örgütlerin birincil ve en önemli amacı varlıklarını sürdürmektir. Her örgüt, girdilerini aldığı ve çıktılarını verdiği bir çevre içinde yaşar. Sistem yaklaşımı açısından bakıldığında, çevresinden girdi alamayan ya da çıktılarını çevresine veremeyen örgüt varlığını yitirir. Bu bağlamda bir örgütün varlığını sürdürebilmesi, örgütsel amaçlarını iç ve dış çevresinde yaşanan değişimlere ve günün gereklerine göre yeniden düzenlemesine bağlıdır. Bu nedenle örgütler, varlıklarını sürdürebilmek için örgütsel amaçları zaman içerisinde

gözden geçirmeli, değişen çevresel koşullara göre yeni amaçlar belirlemelidir.

Günümüzde hızla değişen çevre koşulları, çoğalan bilimsel bilgiler, karmaşıklaşan teknoloji ve artan toplumsal gereksinimler (Başaran, 2004), örgütleri karmaşık ve belirsiz bir çevreyle ve sürekli değişen ve karmaşık bir hal alan çevresel koşullarla karşı karşıya bırakmaktadır (Eraslan, 2004). Hızla değişen koşulların yarattığı baskılar sonucu, örgütlerin yapı ve işlevlerini daha esnek ve yenilikçi hale getirmeleri ve amacına yönelik etkin ve verimli yönetilmeleri kaçınılmaz olmuştur (Soysal, 2010). Bu bağlamda çağdaş örgütlerin, iç ve dış çevrede yaşanan değişimleri izlemesi ve bu değişimler ışığında yapı ve işleyişini çevresine göre uyarlaması bir zorunluluk olarak görülebilir.

Örgütlerin bu zorunluluğu duruk bir örgüt yapısı ile yerine getirebilmeleri olanaksız görünmektedir. Çünkü duruk örgütlerdeki yapı ve işleyişin, bireysel ve örgütsel düzeyde olumsuz bazı doğurguları bulunmaktadır. Durukluk bireysel düzeyde iş yapmama, boş verme, erteleme, tembellik; örgütsel düzeyde ise değişim sinyallerini zamanında alamama, yanlış algılama, değişime ve yeniliğe direnme, iletişimin zayıflaması, koordinasyon eksikliği şeklinde kendini göstermektedir (Soysal, 2010). Değişime uyum sağlayamayan veya durgunluğun rehabetine kapılan örgütler, bir bakıma çaresizliği öğrenmiş örgütlerdir. Sahip oldukları yeteneklerin altında performans gösteren insanlar, çaresizliği öğrenmiş insanlar olarak nitelendirilebilir. Benzer bir bakış açısıyla, örgütsel yeteneklerinin ve potansiyelinin altında faaliyet gösteren, kaynaklarını yeterince değerlendiremeyen, fırsatların farkına varamayan örgütler de çaresizliği öğrenmiş örgütlerdir (Tutar, 2007). Bu açıdan bakıldığında, örgütsel atalet [durukluk]; örgütlerde başarısızlık, verimsizlik, belirsizlik, kararsızlık, ümitsizlik ve şikâyetçi olma gibi fiziksel ve psikolojik karmaşanın yaşanmasına neden olabilmektedir (Soysal, 2010). Bireysel ve örgütsel düzeyde etkililiğin ve

başarının sağlanmasını engelleyen bu tür sorunların yaşanmaması, ancak dirik bir örgüt yapısı ile mümkündür.

Dirik ve etkin bir örgüt, esnek bir yapıya sahiptir. Esneklik; bir kriz durumu ile karşılaşıldığında ya da darboğaza rastlandığında, kararlılığı bozmadan, durumların gerektirdiği uyumu hemen gösterebilir. Dirik bir örgüt çevreye uyumu sağlarken, uyum sürecinin içinde oluşacak olağanüstü durumlarla, esnekliği ile başa çıkabilir (Başaran, 2004). Bu açıdan bakıldığında örgütsel diriklik; örgütün doğru zamanda, doğru nicelik ve nitelikte, kendini yenileştirme ve çevresini değiştirme gücü olarak tanımlanabilir (Başaran, 2004). Bir örgüt, çevresinde yaşanan değişimlere uyum sağlamak için ne oranda kendine ve çevresine ilişkin sorunları çözebiliyorsa o oranda dirik bir örgüttür. Örgütsel diriklik, hızla değişen çevresel talepleri karşılamak için, örgütsel imkân ve kabiliyetlerin sürekli olarak yenilenmesi olarak da tanımlanmaktadır (Schreyögg ve Kliesch-Eberl, 2007). Bu çerçevede örgütsel diriklik; örgütün içinde ve çevresinde yaşanan değişimlere uyumu kolaylaştıran, örgütsel öğrenmeyi ve gelişmeyi destekleyen, örgütün etkililiğini ve gelecekteki sürekliliğini sağlayan uygulamalar dizisidir.

Dirik örgüt kavramı, küreselleşme olgusunun yarattığı rekabete dayalı ortamın, örgütleri tamamen serbest bir piyasaya taşıyacağı varsayımına dayanmaktadır. Tamamen serbest bir piyasada örgütler; ancak bireysel ya da örgütsel öğrenmenin önündeki engelleri kaldırdıkları, bilgi edinme, yayma ve bilgiyi kullanma sürecini etkili ve verimli bir şekilde yönettikleri, gelecekteki fırsatları önceden gördükleri ve bu fırsatlardan faydalanmak için gerekli yapısal değişiklikleri yaptıkları sürece varlıklarını sürdürebilir ve gelişebilirler (Chaharbaghi ve Nugent, 1994).



Yukarıdaki açıklamalardan da anlaşılacağı üzere örgütler yapı ve işleyişleri açısından durukluk ile diriklik arasında bir yerde bulunurlar (Başaran, 2004). Çevrelerindeki değişimi takip eden, bu değişimlere uyum sağlayan, tepki veren hatta çevrelerindeki değişimi yöneten ve sürekli gelişmenin yollarını arayan örgütler dirik örgütlerdir. Bunun aksine olabildiğince değişimden kaçınan (Poth, 2008), değişim karşısında var olan yapıyı ve işleyişi koruyan örgütler ise durağan ya da duruk örgütler olarak tanımlanmaktadır.

Duruk örgüt durgun çevrenin bir doğurgusudur. Bu tür örgütlerin esnek olmayan katı bir yapısı vardır. Duruk örgütlerde yönetim, klasik örgüt ve yönetim kuramlarının temel ilke ve kurallarına dayanmaktadır. Duruk örgütlerde derinleşen uzmanlıklar, katı görev tanımları, çok basamaklı yetki hiyerarşisi, tek kişi yönetimi, düşey iletişim, üste bağlılık, göreve uygun işgören, teke tek yönetim, dışsal güdülenme ve ölçütlere göre değerlendirme vardır. Duruk örgüt yavaş öğrenir, çevresine yavaş uyum sağlar. Çünkü duruk örgüt anlamını yitirse bile, alışılmış olan her şeye aşırı tutkuyla sarılır (Başaran, 2004). Duruk örgütlerde örgütün ilke, kural ve değerleri sorgulanamaz. Genellikle etkinlik-olay-sonuç arasında doğrusal bir bağ vardır. Üst yönetici karar verdiği zaman sorunlar çözülür, çünkü üst yönetimin verdiği kararlar mutlaka yerine getirilmelidir. Değerlendirme raporları, üst yöneticinin onayına dayanmalıdır. Yöneticilerin görevi, yapıyı kurmak ve etkinlikleri eşgüdümlemektir (Başaran, 2004).

Dirik bir örgüt, ortaya çıkan fırsatlardan yararlanmak için, örgüt içi ve dışı kaynaklarını bütünleştirebilen ve bunun sonucunda sürekli evrimleşen bir dizi aktiviteler içerisinde olan örgüttür (Chaharbaghi ve Nugent, 1994). Dirik örgütlerde uzmanlıkta genelleşme, esnek görev tanımı, az basamaklı yetki hiyerarşisi, paylaşılan yetki, çok yönlü iletişim, üste değil işe ve örgüte bağlılık, göreve değil örgüte uygun işgören, takım liderliği, içsel güdülenme ve yeterliklere göre değerlendirme vardır (Başaran, 2004). Bu bağlamda

örgütsel diriklik kavramının örgütsel öğrenme, örgütsel gelişme, değişime açıklık gibi örgütlerin devamlılığında ve başarısında etkili olan değişkenlerle ilgili olduğu söylenebilir. Örgütler; değişimi başarıyla yönetmek, örgütsel gelişimi sağlamak, etkililiklerini ve başarılarını arttırmak istiyorlarsa dirik bir örgüt yapısına sahip olmalıdırlar. Bir örgütün dirikliği, o örgütün verimliliğine ve sağlığına bağlıdır. Buna karşın, örgütün verimliliğini ve sağlığını en üst düzeye çıkaracak güç de örgütün dirikliğidir. Örgüt ne denli dirik, etkin bir yapıdaysa, örgütün verimliliği ve sağlığı da o denli istenen düzeye ulaşabilir (Başaran, 2004).

## **1.2. Dirik Örgütler Olarak Okullar**

Okullar, bugünün ve geleceğin ihtiyaçlarını, toplumun değişen beklentilerini karşılama görevini üstlenen kurumlardır (MacGilchrist, Myers ve Reed, 2004). Bu nedenle günümüzde ekonomide, sosyal alanda, kültürel yaşamda, siyasal ve toplumsal düzende ve teknolojik yapıda yaşanan (Erdoğan, 2002) değişme ve gelişmeler ile birlikte; eğitim-öğretim süreçleri, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin rolleri, sorumluluk alanları ve eğitim örgütlerinin yapıları sürekli değişmektedir (Gümüşeli, 2001). Zaten eğitim ve değişme arasında karşılıklı bir ilişki vardır. Eğitim bir toplumdaki değişimlerden etkilendiği gibi, toplumdaki değişimleri de etkilemekte hatta bazen yönlendirmektedir. Çünkü eğitim, yetiştirdiği insangücü ile toplumun yenileşmesine ve geleceğin oluşturulmasına öncülük etmek durumundadır (Özdemir, 2000). Bu açıdan bakıldığında toplumsal açık sistemler olarak nitelendirilen okulların, toplumdaki yenileşme isteklerine ve baskılarına karşı daha hassas ve duyarlı bir yapıya sahip olduğu düşünülebilir. Okulların çevrelerinde yaşanan değişime ayak uydurmaları, varlıklarını sürdürmeleri ve örgütsel etkililiği sağlamaları ancak dirik ve esnek bir örgütsel yapıya sahip olmaları ile mümkündür.

Dirik okul kavramının kuramsal arka planının, genelde sosyal bilimlerde özede eğitim bilimlerinde yaşanan paradigma değişiminin (Şimşek, 1997; Yıldırım ve Şimşek, 2005), örgüt ve yönetim üzerindeki yansımalarında (Şişman, 1996) saklı olduğu söylenebilir. Belli bir dönem sosyal bilimlerde egemen olan ancak son dönemlerde oldukça eleştirilen Newton'cu ya da indirgemeci yaklaşımın (Şimşek, 1997) ürünü olan yönetim anlayışına göre, diğer tüm örgütler gibi eğitim örgütleri de rasyonel, bürokratik ya da mekanik sistemler olarak yapılanmıştır (Balci, 1992). Bu yönetim anlayışı örgütlerin yönetimini; düzenlilik, kestirilebilirlik ve etkililik ölçütlerine dayandırmaktadır (Töremen ve Gözler, 2006). Ancak kuantum mekaniği, kaos kuramı, karmaşıklık kuramı, fraktal geometri gibi farklı bilim dallarında ortaya çıkan gelişmeler, evrendeki düzenlilik ve kestirilebilirlik ilkelerinin sorgulanmasına neden olmuştur. Bilimde yaşanan bu gelişmeler, "ya / ya da" şeklinde ifade edilen bir dünyadan çok "hem / hem de" şeklinde ifade edilen bir dünyada yaşadığımızı göstermektedir. Bu bakış açısına göre kaos ve düzen aynı sistemin parçalarıdır ve eş zamanlı olarak bir arada bulunabilirler (Garmston ve Wellman, 1995). Hiçbir şeyin kesin olmadığı ancak her şeyin mümkün olduğu (Töremen ve Gözler, 2006) kuantum bir evrende, okullar artık doğrusal işlemeyen hava sistemlerine benzetilmekte, okullarda önceden kestirilemeyen radikal bazı değişimlerin yaşanabileceği belirtilmektedir (Garmston ve Wellman, 1995).

Türkiye'nin de içerisinde yer aldığı pek çok eğitim sisteminde, eğitimde kalitenin ve öğrenci başarısının artırılması yönündeki toplumsal baskılar, politikacıları ve eğitim yöneticilerini yeniden yapılandırma ve reformlar yapmaya zorlamaktadır. Bununla birlikte toplumda giderek artan demokratikleşme eğilimlerinin bir sonucu olarak, okullarda geleneksel liderlik anlayışı sorgulanmakta; daha şeffaf, paylaşımcı, destekleyici ve demokratik bir liderlik anlayışının sergilenmesi beklenmektedir. Düzensizlik, karmaşıklık ve belirsizliğin olduğu, olayları önceden kestirmenin oldukça güç olduğu bir dünyada, okulların ve okul liderlerinin reform çabalarında başarıya

ulaşabilmeleri ve örgütsel etkililiği sağlayabilmeleri için durağan olmak yerine dirik olmaları gerektiği söylenebilir. Günümüz koşullarında okullar, ancak dirik oldukları sürece varlıklarını sürdürebilir, değişebilir ve gelişebilirler.

### 1.2.1. Okullarda Değişimi ve Örgütsel Dirikliği Zorunlu Kılan Etkenler

Dirik okul kavramından söz edebilmek için öncelikli olarak okullarda değişimi ve örgütsel dirikliği zorunlu kılan etkenlerin anlaşılması ve tanımlanması gerekmektedir. Rallis ve Goldring (2000) okullarda dirikliği zorunlu kılan altı temel etkenden (Şekil 1) bahsetmektedir. Bu etkenler aşağıda açıklanmıştır.

Şekil 1. Okullarda Değişimi ve Örgütsel Dirikliği Zorunlu Kılan Etkenler



- **Mesleklerini Uzmanlıkla Yürüten Öğretmenler.** Dirik okulların yönetimini doğrudan etkileyen birincil güç, mesleğinde uzmanlaşmış öğretmenlerdir. Mesleki becerilerini ve öğrencilerinin akademik başarılarını sürekli arttırmanın yollarını arayan öğretmenler, mesleklerini uzmanlıkla yapan öğretmenlerdir. Uzmanlaşmış öğretmenler sınıf içi etkinliklerde, yönergelere körü körüne bağlı kalmak ya da öğretim programını sorgulamadan aynen uygulamak yerine, duruma göre esnek davranarak farklı tercihler kullanabilirler. Bu öğretmenler; tercihlerini mesleki tecrübelerine ve değerlendirmelerine dayandırarak, yaptıkları tercihlerin öğrencilerinin öğrenmeleri üzerinde ne düzeyde etkili olduğunu sürekli değerlendirirler. Bu öğretmenler; sınıf içi uygulamalarını, kendilerini ve bir bütün olarak görev yaptıkları okulu geliştirmeye adadıklarından okulda dirikliği sağlarlar (Rallis ve Goldring, 2000).
- **Gittikçe Farklılaşan Öğrenci Grupları ve İhtiyaçları.** Dirik okullardaki işleyişi etkileyen önemli değişkenlerden biri, gittikçe farklılaşan öğrenci grupları ve bu öğrenci gruplarının farklı ihtiyaçlarıdır. Öğrenci profilindeki ve ihtiyaçlarındaki farklılık, bir okul için fırsatlar taşıdığı gibi zorluklar da yaratmaktadır. Örneğin farklı kültürlerden gelen öğrenciler okula kültürel zenginlik katabileceği gibi, kültürel çatışmalara da neden olabilir. Her bir öğrenci okula farklı bir dizi ihtiyaçla gelir. Bir okuldaki öğrenciler arasında dil, din, ırk ve renk açısından farklılıklar olabileceği gibi öğrenme güçlükleri, tıbbi ihtiyaçları, dil becerileri, sosyal ve duygusal özellikleri açısından da farklılıklar görülebilir. Okul yöneticilerinin okulu yönetirken, öğrenciler ve ihtiyaçları açısından gözlenen bu farklılıkları göz önünde bulundurması ve öğrenci ihtiyaçlarını karşılaması beklenmektedir. Dirik okullarda farklılaşan öğrenci ihtiyaçlarının karşılanması, dirik bir liderlik yaklaşımının benimsenmesini gerektirmektedir (Rallis ve Goldring, 2000).

- **Ailelerin Okulla Olan İlişkilerinin Gittikçe Karmaşıklaşması.** Eğitimde yapılan okula dayalı yönetim ve okul seçimi [*öğrencinin, ikamet ettiği okul bölgesinden farklı bir bölgedeki okula devam edebilmesine olanak sağlayan politika*] gibi reform çalışmaları, okul-aile ilişkilerinde ailenin önemini arttırmış, aileler okulun ve okul yönetiminin ayrılmaz bir parçası haline gelmiştir. Reform çabaları aynı zamanda, okul müdürlerinin ailelere karşı daha duyarlı olmalarını gerektirmiştir. Okul müdürlerinin aynı anda hem okul bölgesinin politikalarını yerine getirmeleri, hem de ailelerin değişen taleplerini karşılamaları gerekmektedir. Bu durum, okullar ve onu çevreleyen toplum üyeleri ve aileler arasındaki sınırların ortadan kalmasına yol açmaktadır. Okul ve çevresi arasındaki sınırların belirsiz olması, okulda dirikleşmeye neden olmaktadır (Rallis ve Goldring, 2000).
- **Okulun Sosyal ve Teknolojik Bağlamının Karmaşıklaşması:** Okullar, içinde buldukları toplumun sosyal bağlamının ayrılmaz parçalarıdır. Okulun içinde bulunduğu bu sosyal bağlamın okul ve okul müdürü üzerinde önemli etkileri vardır. Toplumun sosyal yapısında gözlenen farklılıklar, toplumsal beklentileri etkilemektedir. Okul müdürleri toplumdaki bu farklı beklentileri karşılamakla görevlidir. Bununla birlikte çağın gerekleri doğrultusunda öğrencilerin sürekli gelişen ve değişen teknolojiye uyum sağlamalarında okullara önemli görevler düşmektedir. Bu açıdan bakıldığında farklılaşan toplum beklentilerinin karşılanması ve teknolojik gelişmelere uyumun sağlanması dirikliği zorunlu kılmaktadır (Rallis ve Goldring, 2000).
- **Ulusal ve Yerel Düzeyde Yürütülen Reformlar.** Ulusal ya da yerel düzeyde yürütülen reform çabaları, okullardaki yapı ve işleyişin yeniden yapılanmasına neden olmaktadır. Eğitimde reform ve yeniden yapılanma çabaları okul müdürlerine yeni sorumluluklar getirmektedir.

Risk altında olan ve özel yetenekleri olan öğrencilerin eğitimine ilişkin yeni düzenlemeler, öğretmenler için kariyer basamakları ve performans değerlendirme ölçütlerinin geliştirilmesi, eğitim bölgelerine ayrılan kaynakların eşit bir şekilde dağıtılmasını amaçlayan düzenlemeler bunlardan bazılarıdır. Ulusal ve yerel düzeyde yürütülen bu reform ve yeniden yapılanma çabaları, okulda değişimi ve dirikliği zorunlu kılmaktadır (Rallis ve Goldring, 2000).

- **Okulların Öğrenci Öğrenmelerinden Sorumlu Tutulması.** Okullarda dirikliği zorunlu kılan bir diğer etken eğitim örgütlerinde hesap verilebilirlik anlayışının benimsenmesidir. Yerel ve ulusal düzeydeki eğitim yöneticileri, politikacılar, veli dernekleri, meslek örgütleri, sendikalar, hatta bazı durumlarda öğrenciler, öğrenci başarısına ilişkin standartları belirlemekte, öğrencilerde istedik öğrenme ürünlerinin sağlanıp sağlanmadığı konusunda bir baskı yaratmaktadır. Okullar, ancak ulaşmak istedikleri amaçları açık bir şekilde belirlediklerinde ve başarıya ilişkin standartlara ulaşmayı sağlayacak öğretim stratejileri uyguladıklarında topluma ve politikacılara hesap verebilir bir konumda olabilirler. Değişimin ve dirikliğin sağlandığı okullarda müdürler, öğretmenlerin başarılı ve etkili sınıf için uygulamaları gerçekleştirmeleri konusunda onlara yardımcı olur ve desteklerler (Rallis ve Goldring, 2000).

### 1.2.2. Dirik Okul ve Özellikleri

Dirik okul kavramının ne anlama geldiği ve dirik okulları diğer okullardan ayıran temel özelliklerin neler olduğu konusunda alanyazında farklı görüşler yer almaktadır. Konu ile ilgili pek çok çalışma yapan öncü araştırmacılardan Rallis ve Goldring (2000, s. 25), dirik okulları aşağıdaki gibi tanımlamaktadırlar:

Dirik okullar, günümüzde okul kurumunu etkileyen iç ve dış etkenlere tepki göstermek, bunlara ayak uydurmak ya da bu etkenler yokmuş gibi davranmak yerine, bu etkenleri okulu geliştirmek için bir fırsat olarak görür ve değişim görevini bizzat kendileri üstlenirler. Bu nedenle dirik okullarda pek çok değişim gerçekleşir. Bu tür okullar örgütsel gelişmeyi sağlamak için sürekli öğrenirler ve gelişirler. Karşılaştıkları ve hissettikleri ihtiyaçları giderebilmek için yenilikleri ve etkinlikleri tercih ederler. Çevreleri, durağan ve reddedici değil, aksine etkin, katılımcı ve kucaklayıcıdır.

Walters (2004, s. 1), dinamik okulu “*sahip olduğu bir dizi özellik ile kendini kaliteye adanmış okullar*” olarak tanımlamaktadır. Walters’a (2004) göre dirik okullar, üyelerinin ihtiyaçlarını karşılamak ve sistemin daha etkili olmasını sağlamak amacıyla sürekli bir gelişim ve değişim süreci içerisinde olan okullardır.

Rallis, Rossman, Cobb, Reagan ve Kuntz (2008), karşılaştıkları problemlere çözüm bulmak amacıyla giriştikleri önemli değişimleri başarı ile gerçekleştiren, örgütün güçlü yönlerini bir dizi değişim çabalarına uyum sağlamada ve değişimi desteklemede kullanan okulları dirik ve başarılı okullar olarak tanımlamaktadır.

Şişman ve Turan (2002) ise örgütsel dirikliği; bir okulun, öğrenci ve diğer paydaşlarının ihtiyaçlarına cevap verecek esnek bir yapıya sahip olması ve örgütsel yapının basitleştirilmesi olarak tanımlamaktadır.

Elmore ve Burney (1997), öğretime güçlü bir şekilde odaklanan, öğrencilerinin çalışmalarında başarılı olduğu, yönetici ve öğretmenlerin sürekli bir mesleki gelişim ve işbirliği çabası içinde olduğu, toplumla destekleyici ilişkiler geliştiren, karşılıklı destek ve öğrenme kültürünün egemen olduğu okulları başarılı/etkili okullar olarak tanımlamaktadır. Bu özelliklere sahip okullar, aynı zamanda dirik okulları tanımlamak için kullanılmaktadır.



Örgütsel dirikliği uyum sağlayıcı örgütsel davranış olarak değerlendiren Koberg'e (1986) göre ise, içeride ve çevrede yaşanan değişimleri izleyebilen ve bu değişimlerle başa çıkma becerisi gösterebilen, bir diğer ifadeyle iç ve dış çevresine uyum gösterebilen okullar, etkili ve dirik okullardır.

Dirik okullar, aktif bir değişim çabası içerisine giren, kendilerini etkileyen çeşitli çevresel etkenlere cevap verebilen ve sürekli bir gelişme arayışı içerisinde olan okullardır (Rallis ve Goldring, 2000). Bu okullarda öğrenme sosyal bir girişim olarak görülür. Üyelerinin mesleklerinde uzman olduğu, mesleğe yeni başlayanların iyi bir şekilde yetiştirildiği ve tüm paydaşların karar alma sürecine katıldığı bu tür bir okul yapısı bütün paydaşların ihtiyaçlarına cevap verebilir (Walters, 2004).

Yukarıdaki tanımlarda belirtilen ortak noktalardan hareketle dirik okul; **“hızla değişen iç ve dış çevresel koşullara uyum sağlamak, içinde bulunduğu çevre ve toplumun ihtiyaçlarını ve beklentilerini karşılamak ve eğitimde kaliteyi arttırmak amacıyla; madde ve insan kaynaklarını sürekli yenileyen ve geliştiren, aktif bir değişim ve gelişim çabası içerisine giren; yönetici, öğretmen, öğrenci ve velilerin bir bütün olarak sürekli bir gelişme ve öğrenme arayışı içerisinde oldukları okul”** olarak tanımlanabilir.

Walters (2004), eğitim-öğretimde kaliteyi arttırmayı hedefleyen dirik okulların diğer okullardan bazı özellikleri ile ayrıldığını belirtmektedir. Bu özellikler şöyle özetlenebilir:

- *Öğrenci Öğrenmesine İlişkin Amaçlar Nettir.* Bu amaçlar bütün yöneticiler, öğretmenler, veliler ve öğrenciler tarafından bilinir. Okuldaki bütün etkinlikler bu amaçları gerçekleştirmeye dönüktür. Derslerde, kaynaklarda hatta öğretmenlerin eğitimleri ile ilgili

konularda bir yenilik ve gelişme olduğunda, amaçlar bu yenilik ve gelişmelere göre yeniden düzenlenir.

- *Sürekli Bir Gelişim Sürecine Odaklanılmıştır.* Öğretmenlerin yaptıkları iş sürekli uyarlanması, düzenlenmesi ve geliştirilmesi gereken bir sanat olarak görülür. Gelişimi ve uyarlamayı sağlamak için öğretmenler; mesleki gelişim etkinliklerine katılır, grup araştırmaları yapar, başarılı uygulamaları meslektaşlarıyla paylaşır ve yaygınlaştırırlar. Yeni öğretim programları ve yöntemleri düzenli olarak izlenir.
- *Örgüt, Öğrenen Örgüt Olarak Yapılanmıştır.* Bir bütün olarak sistemin etkili olabilmesi için her bir üyenin uygulamalarını sürekli geliştirdiği sosyal bir kültür oluşturulur. Uzmanlık, bilgi ve öğrenme tüm okul paydaşları tarafından benimsenen değerlerdir. Bütün üyelerin ihtiyaçları belirlenir ve bu ihtiyaçlar üyelerin öğrenme döngüsünde yer alır.

Rallis ve Goldring (2000) ise farklı kaynaklardan elde ettikleri veriler üzerinden yaptıkları analizden sonra, dirik okullarda bazı ortak okul içi süreçler olduğunu belirtmişlerdir. Bu araştırmacılara göre okullarda gelişmeyi, değişimi ve dirikliği destekleyen özellikler şöyledir:

- *Okul Müdürleri Destekleyici, İlgili ve Kolaylaştırıcıdır.* Dirik bir okulda müdür, değişimi başlatmak ve sürdürmek amacıyla tüm okul paydaşları arasında eşgüdümü sağlar, onları güdüler ve harekete geçirir. Dirik okul müdürü, öğretmenlerin liderlik becerileri sergilemelerini kolaylaştırır ve destekler. Bu tür bir okulda müdürler; öğretmenleri karar alma süreçlerine katar, öğretmenler arasında mesleki işbirliğini arttıracak ortamlar yaratır, başarılı öğretmenleri ödüllendirir ve mesleki gelişime dönük etkinlikler düzenlerler. Dirik

okulların müdürleri öğretmenlerin kendilerini geliştirilmelerini sağlamak ve öğretimin geliştirilmesine yönelik ortak bir kültür yaratmak amacıyla öğretmenlerle yoğun bir şekilde ve birebir çalışır (Rallis ve Goldring, 2000).

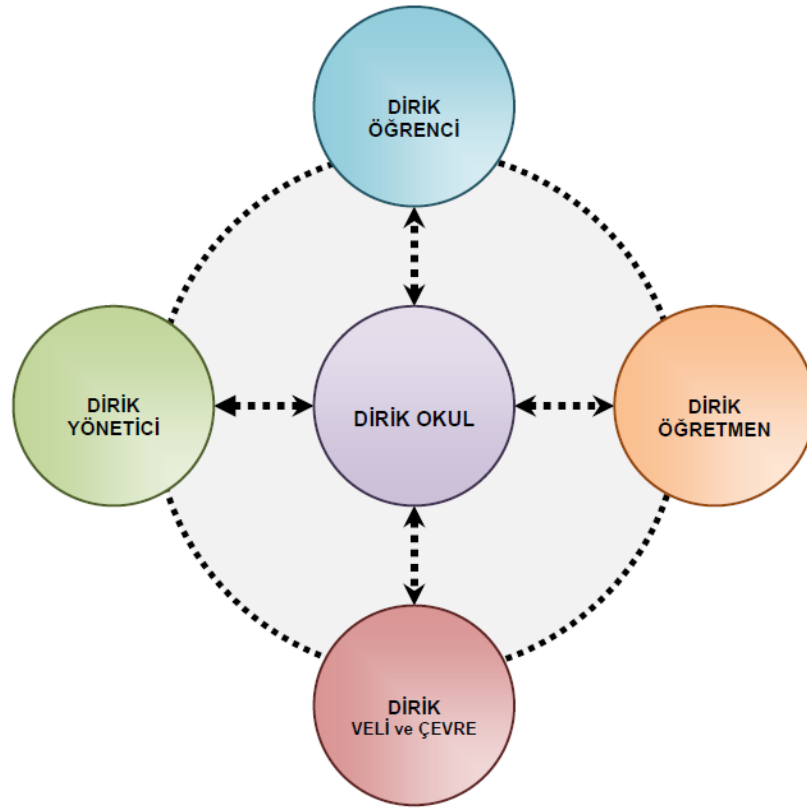
- *Öğretmenler, Okulu Geliştirmeye Güdülenmiş ve İsteklidir.* Dirik okullarda öğretmenler, mesleki anlamda sürekli olarak kendilerini geliştirirler. Dirik okullarda öğretmenler öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla işbirliği yaparlar. Bu okullarda takım içerisinde beraber çalışmak, karşılaşılan sorunların çözümünde kullanılan doğal bir yoldur. Yapılan araştırmalar meslektaşları ile işbirliği yapan öğretmenlerin, okuldaki değişim çabalarını daha fazla desteklediklerini ve kabul ettiklerini göstermektedir. Dirik okullarda öğretmenler, bir bütün olarak okulu geliştirmek üzere işbirliği yaparlar (Rallis ve Goldring, 2000).
- *Okulun Kaynakları ve Olanakları Yeterlidir.* Dirik okullarda zaman, para ve materyal gibi kaynakların yeterli olduğu belirtilmektedir. Bazı okullarda yenileşme için gerekli kaynaklar okul bölgesindeki yerel idarenin maddi finansmanı ile sağlanmakta bazı okullarda ise dış kaynaklar tarafından finanse edilmektedir (Rallis ve Goldring, 2000).
- *Programlı Etkinlikler ve Alternatifler Mevcuttur.* Bir okuldaki programlı etkinlikler ve destek hizmetleri farklı şekillerde gözlenebilir. Dirik okullarda öğrencilere ve öğretmenlere dönük program dışı ekstra etkinlikler düzenlenir (Rallis ve Goldring, 2000). Dinamik okullar, öğrenme yeteneği düşük olan öğrenci sayısını azaltmak yerine, öğrenme problemleriyle ilgili uygulamaları değiştirecek programlar ve bu sorunlara ilişkin alternatif uygulamalar kullanmaktadırlar (Töremen ve Gözler, 2006).

- *Veli ve Toplumun Katılımı Sağlanmıştır.* Dirik okullarda, veliler okul kültürünün ve eğitim programlarının şekillenmesinde görev almaktadırlar. Bu okullarda veliler okulun desteklenmesi sürecine katılım sağlamakla kalmayıp, okulu iyileştirme çabalarının sürdürülmesi, eğitimin ev ortamına taşınabilmesi sürecinde okulun değerli bir ortağı olarak görülmektedir. Toplumsal katılım, velilerle sınırlı kalmayıp, geleneksel sınırları aşarak yerel iş çevreleri, toplum liderleri ve sosyal hizmet kurumlarından destek ve girdi sağlayacak şekilde düzenlenmiştir. Velilerin ve toplumun rolleri halkla ilişkiler bağlamında okul politikalarını yorumlamak değil, birçok konuda aktif okul paydaşları olarak katılım sağlamaktır (Rallis ve Goldring, 2000).

Yukarıda değinilen kuramsal açıklamalardan hareketle, dinamik okulların temel özelliklerinden biri, okul içinde hissedilen destekleyici bir liderlik yaklaşımıdır. Okulların çevrelerinde yaşanan değişimler, okulların yapısını ve okullardaki süreçleri etkilemekle beraber, okul müdürlerinin rol ve görevlerine ilişkin beklentileri ve algıları da etkilemekte, okul müdürlerine yeni rol ve sorumluluklar getirmektedir (Goldring, 1996). Gerçekten değişen bir okulda, vizyon oluşturabilen, okuluna yön verebilen, değişim çabalarını kolaylaştıran, farklı gruplar arasında eşgüdümü sağlayan ve okulu etkileyen farklı güçleri dengeleyebilen bir müdüre ihtiyaç vardır (Rallis ve Goldring, 2000). Dirik okullarda müdürler; okulun gelişimini sağlamak amacıyla, öğretmenlere her konuda destek olur, öğretmenlerin yenileşme yönündeki çabalarını kolaylaştırırlar. Öğretmenlerin birbirlerine destek olmalarını, işbirliği içerisinde çalışmalarını ve deneyimlerini birbirleri ile paylaşmalarını sağlayan ortamlar yaratırlar. Bu okullarda müdürler, okuldaki işleyişi belirlerken, öğretmenlerin uzmanlık bilgilerine saygı duyar, okuldaki karar alma süreçlerine öğretmenleri, velileri, öğrencileri ve toplum üyelerini katarlar.

Dirik okulun bir diğerk özelliği, gelişme ve değişme yönündeki yönetici, öğretmen, veli ve öğrenci baskısıdır. Dirik okullar, gelişimi sağlamak amacıyla öğrenen örgüt olarak yapılırlar. Okula yaptıkları katkıların değer gördüğüne inanan ve okul normlarının ve kültürünün belirlenmesinde söz sahibi olan öğretmenler, veliler ve öğrenciler okulun gelişimi ve ilerlemesi için yoğun bir şekilde çabalarlar (Rallis ve Goldring, 2000). Nitekim okulda dirikliğin sağlanması tek başına müdürlerin üstesinden gelebileceği bir iş değildir. Dirik bir okul; dirik yöneticilerin, öğretmenlerin, öğrencilerin, velilerin ve çevrenin ortak bir ürünüdür (Şekil 2). Tek başına yöneticilerin ve öğretmenlerin dirik olması okulda dirikliği sağlamaz. Okulda dirikliğin sağlanması için öğrencilerin, velilerin ve toplumun da desteğinin alınması gerekir.

**Şekil 2.** Dirik Okul ve Paydaşları



Okullarda dirikliği sağlayan bir diğer değişken, okulun sahip olduğu kaynaklar ve olanaklardır. Kaliteli bir eğitimin ön koşullarından biri, iyi dzenlenmiş ve donatılmış bir eğitim-öğretim ortamıdır. Eğitim yapılarının kullanıcıların gereksinimlerine yeterli düzeyde karşılık verebilmesi ve onları olumlu yönde etkilemesi oldukça önemlidir. Bu açıdan okul bina ve bahçelerinin fiziksel açıdan öğrenci ve öğretmenlerin gereksinimlerini karşılayan, değişen eğitim programlarının rahatlıkla uygulanabileceği ortamları sağlayabilen ve öğrenci ve öğretmenlerin içinde bulunmaktan zevk alacakları bir yer olarak yapılanması çok önemlidir (Karasolak, 2009). Okul yönetiminin temel görevi, insanların, çabalarını örgütsel hedeflere yönelterek kendi amaçlarını en iyi biçimde gerçekleştirebilecekleri bir örgütsel ortam yaratmaktır. Bu ortamın yeterli düzeyde kaynakla şekilleneceği açıktır (Töremen ve Gözler, 2006).

Dirik okulların en belirgin özelliklerinden biri de çevre ile olan ilişkilidir. Açık sistemler, dirik yapılarıyla hem çevrelerini etkiler hem de çevrelerinden etkilenirler. Bu nedenle okul, çevreden ayrı düşünülemez. Okulun yaşamını sağlıklı olarak sürdürebilmesi büyük ölçüde elverişli bir çevreye bağlıdır. Okul ile çevre ve veliler arasında kurulacak sağlıklı bir iletişim, sağlıklı bir çevrenin de önkoşuludur (Yıldırım ve Dönmez, 2008). Dirik okulların müdürleri, okuldaki eğitim-öğretim faaliyetlerini destekleyecek bir dış çevre yaratmak istiyorlarsa, çevresel unsurlarla ya da güçlerle iletişim ve işbirliği içinde olmalı, okulu ve misyonunu çevreye tanıtmalıdır. Çevre ile iletişim ve işbirliğinin sağlanmasıdaki temel amaç, okulu geliştirmek için çevrenin her anlamda desteğini sağlamaktır (Goldring, 1996). Aile ve toplumun desteğinin sağlandığı ve eğitime olan ilgilerinin arttığı bir ortamda, okullarda değişmenin ve gelişmenin sağlanması kaçınılmazdır.

Dirik okullarda gözlenen bir diğer özellik ise değişime açıklıktır. Geleneksel eğitim anlayışının yetersiz kaldığı günümüzde, eğitim politikalarında, amaçlarında, eğitim kurumlarının yapı ve işlevlerinde, eğitim

programlarının içeriklerinde köklü yenilikler ve bir dizi dönüşümleri planlamak, bir zorunluluk olarak karşımıza çıkmaktadır (Çelik, 2006). Dirik okullarda öğretmenler değişimin temsilciliğini yaparlar. Değişime inanan ve kendilerini değişime aday olan öğretmenler olmadan, okulda değişim çabalarının yürütülmesi ve gerçekleşmesi olanaksızdır (Rallis ve Goldring, 2000). Bu açıdan bakıldığında, okullarda dirikliğin sağlanması yönetici ve öğretmenlerin ve bir bütün olarak okulun değişime açık olmasını gerektirmektedir.

Alanyazındaki çalışmalar, okullardaki değişim ve gelişme çabalarının başarılı olması ve dirik bir yapının oluşmasının önünde bazı engeller olduğunu göstermektedir. Okulları durağanlığa ve başarısızlığa iten nedenler, örgüt iklimi ve kültürü gibi soyut değerler olabileceği gibi, örgütün yapısı ve işleyişi ile ilgili somut unsurlar da olabilir. Örneğin örgütün aşırı bürokratik, merkezi ve hiyerarşik bir yapıya sahip olması, bilgi akımını engeller ve örgütün değişimi algılamasını, öğrenmesini ve gerçekleştirmesini zorlaştırabilir (Tutar, 2007). Benzer biçimde bir örgütteki işgörenlerin davranışlarını şekillendiren örgüt normları; örgüt çalışanlarının değişimden kaçmalarına ya da değişime direnmelerine yol açabileceği gibi, değişimi ve gelişimi kabullenmelerine ve değişim için çaba göstermelerine de yol açabilir. Bu araştırmada da yapısal bir değişken olarak okullardaki bürokratikliğin ve kültürel bir değişken olarak örgüt normlarının, örgütsel diriklik üzerindeki etkileri belirlenmeye çalışılmıştır. Bürokratiklik ve örgüt normlarının örgütsel diriklik ile olan ilişkileri aşağıda açıklanmıştır.

### **1.3. Bürokratiklik ve Örgütsel Diriklik**

Yönetim alanyazınında, tarihi gelişimleri açısından klasik, neo-klasik ve modern olmak üzere üç farklı yönetim kuramından söz edilmektedir (Aydın, 2007; Balcı, 1991). Farklı dönemlerde yaşanan toplumsal olayların bir sonucu olarak ortaya çıkan bu kuramlardan, klasik yönetim akımının gelişiminde bürokrasi, yönetim kuramı ve bilimsel yönetim düşünce akımları

rol oynamaktadır (Aydın, 2007). Özde aynı varsayımlara dayanmasına rağmen, birbirinden ayrı çalışan yönetim ve toplum bilimciler tarafından geliştirilen bu düşünce akımlarına göre örgütler, büyük ölçüde mekanik ve rasyonel sistemler olarak algılanmış (Aydın, 2007), yönetim ekonomik etkinlik ölçütüne göre değerlendirilmiştir (Balci, 1991).

Bir örgüt ve yönetim biçimi olarak, klasik yönetim kuramı kapsamında incelenen bürokrasinin, terim olarak, ilk defa 1745'te Fransa'da devrin ticaret bakanı, fizyokrat Vincent de Gournay tarafından kullanıldığı ifade edilmektedir (Yayla, 2001). Bürokrasi olarak adlandırılmış olmasa da klasik kuramın ve bürokrasinin bazı öğelerine sahip örgütlerin varlığı binlerce yıl öncesine dayanmaktadır (Aydın, 2007). Örneğin yeni imparatorluk döneminde Mısır'da, Roma Katolik Kilisesi'nde, Bizans İmparatorluğu'nda ve Çin'de, tarihsel olarak önemli ölçüde gelişmiş geniş bürokratik örgütlerin var olduğu belirtilmektedir (Aydın, 2007; Öztürk, 2001; Weber, 1996).

Yönetim alanyazınında, daha çok Alman düşünür ve sosyolog Max Weber ile birlikte anılan bürokrasi teriminin etimolojik olarak, devlet işlemlerinin yapıldığı daireler anlamına gelen "burea" kavramı ile eski Yunanca'da "iktidar" ya da "hakimiyet" anlamına gelen "cratie" sözcüklerinden türediği ifade edilmektedir (Öztürk, 2001). Her iki sözcüğün birleşmesiyle oluşan kavram, devlet dairelerinin egemen olduğu sistem anlamına gelmektedir. Ancak günümüzde bürokrasi terimi birbirinden farklı ve zıt anlamlarda kullanılmaktadır. Örneğin bürokrasi kavramı, "tüm devlet örgüt ve personelini tanımlamak", "belli bir örgütlenme ve yönetim biçimini belirtmek" ve "örgüt içinde yaşanan kâğıt hamallığını ya da kırtasiyeciliği açıklamak" (Tortop, İşbir ve Aykaç, 1993) için kullanılmaktadır.

Max Weber, modern bir örgüt yapısının etkili ve verimli olabilmesi için bürokratik özelliklere sahip olması gerektiğini belirtmektedir (Etzioni, 1964). Çünkü bürokrasinin oluşturulmasının temelinde düzensizlik, karışıklık ve



kararsızlıktan kurtulmak, örgütleri belli bir yapıya, düzene ve kararlılığa kavuşturma isteği yatmaktadır (Aydın, 2007). Bürokrasi kuramı, bir örgütte bireyler arasındaki ilişkileri etkilemek ya da belirlemek üzere, bir örgüt yapısının oluşturulması noktasından hareket etmektedir (Hall, 1963).

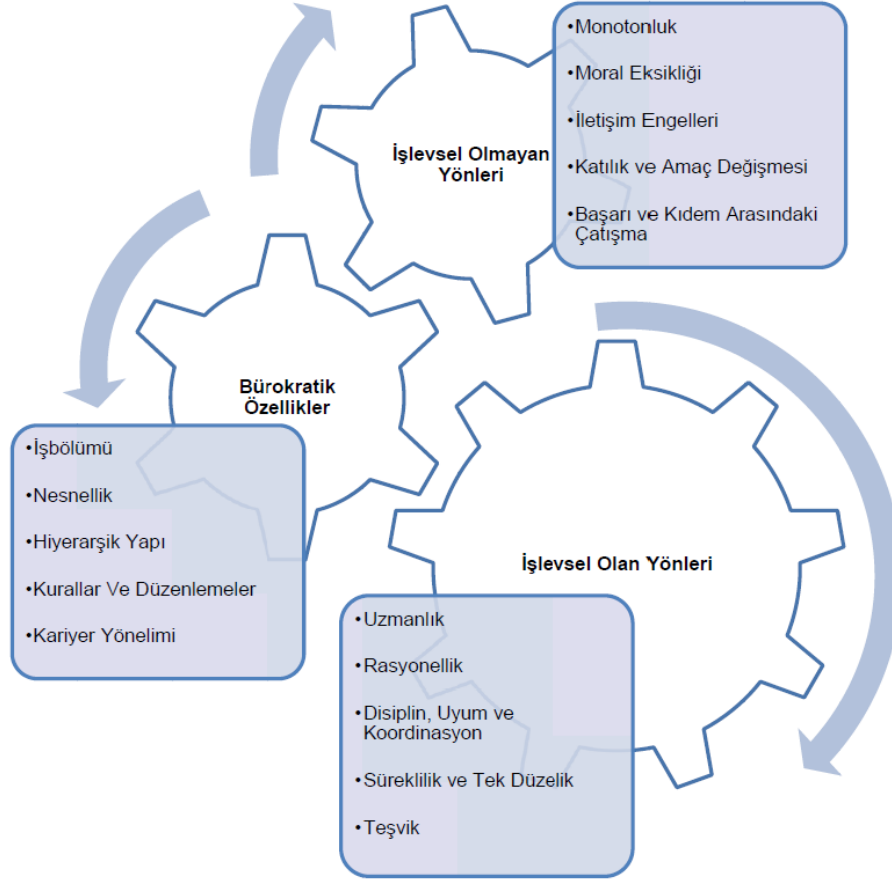
Weber'in ideal tip olarak adlandırdığı yapıda, örgüt içerisindeki görevler, hiyerarşik bir yapı içerisinde farklı konumlar arasında dağıtılmıştır (Aydın, 2007; Bursalıoğlu, 2003; Hoy ve Miskel, 2010). Örgütteki konumlar arasında açık ve net bir iş bölümünün olması, ileri ölçüde bir uzmanlaşmayı sağlamaktadır (Aydın, 2007). Örgüt içindeki konumlar ya da birimler, genellikle piramit biçimindeki hiyerarşik bir yapı içinde örgütlenmektedir. Bu yapı içinde her konumda bulunan görevli, kendi karar ve eylemlerinden dolayı bir üst amirine karşı sorumlu olduğu gibi, kendine bağlı astların karar ve eylemlerinden de sorumludur (Aydın, 2007). Hiyerarşik yapı ile örgüt içerisindeki hiçbir birim kontrolsüz bırakılmadığı gibi, itaat sistematik bir şekilde kontrol edilir (Etzioni, 1964). Örgütteki resmi karar ve eylemler, oluşturulan resmi ya da teknik kurallar, düzenlemeler ve normlar tarafından belirlenmektedir (Aydın, 2007; Etzioni, 1964). Görevlilerin, müşteriler ve örgüt içerisindeki diğer görevlilerle olan ilişki ve iletişimlerinde nesnel bir eğilim sergilemesi gerekmektedir (Hoy ve Miskel, 2010; Yücel, 1999). Örgütte görev alma, bireyler için sürekli bir iş garantisi sağlar. İşe personel almada temel ölçüt, teknik yeterlidir (Aydın, 2007). Deneyim ve başarıya dayanan bir terfi sistemi vardır, terfiler üstlerin değerlendirmesine göre yapılır (Öztürk, 2001). Çalışanların ve yöneticilerin, kendilerine verilen görevleri yürütmek için gerekli olan kaynaklar üzerinde mülkiyet hakları yoktur. Kaynaklar, örgütün ihtiyaçlarına göre dağıtılır ve kullanılır (Etzioni, 1964; Zeytin, 2009).

İlgili alanyazında, bir örgütün bürokratik bir yapıya sahip olup olmadığı ya da ne düzeyde bürokratik olduğunu belirleme noktasında bütünsel ya da boyutlu olmak üzere iki farklı yaklaşım bulunmaktadır (Hall, 1963; Yücel, 1999; Udy, 1958; 1959). Bütünsel yaklaşıma göre, bir örgüt ya bürokratiktir

ya da değildir. Bu yaklaşımı benimseyen araştırmacılar, bir örgütün bürokratik olarak nitelendirilebilmesi için, o örgütte bütün bürokratik özelliklerin üst düzeyde gözlenmesi gerektiğini belirtmektedir (Yücel, 1999). Boyutlu yaklaşıma göre ise, bir örgüt bir boyutu ile oldukça bürokratik bir özellik gösterebilirken, diğer boyutu ile göstermeyebilir (Hall, 1963; Yücel, 1999). Bir diğer ifadeyle, örgütler sahip oldukları bürokratik özellikler açısından az bürokratik ya da çok bürokratik arasındaki bir çizgi üzerinde yer almaktadır (Hall, 1963). Weber de ideal tip bürokrasi olarak nitelendirdiği örgüt modelinde, bürokratik örgütü boyutlu bir bakış açısıyla incelemiştir. Ancak gerçekte bir örgütün, Weber tarafından öne sürülen bütün özelliklere tamamen sahip olması oldukça güçtür (Hall, 1963). Burada ideal tip bürokrasi, araştırmacılar için bir ölçüt ya da kılavuz görevi görmektedir.

Weber'in bürokrasi kuramı, ilkelerin uygulanması, verimlilik ve amaca ulaşmayı sağladığı için işlevsel olarak nitelendirilmektedir. Ancak zaman içerisinde bürokrasi kuramının işlevsel olmayan ya da olumsuz bazı sonuçlarının da olduğu (Aydın, 2007; Hoy ve Miskel, 2010), Weber'in bu noktayı fazla önemsemediği belirtilmiştir. Nitekim bürokrasinin işgörenler ve örgüt üzerindeki etkileri konusunda araştırmacılar ve kuramcılar arasında birbirleri ile çelişen farklı görüşler bulunmaktadır (Adler ve Borys, 1996). Bürokrasinin işlevsel olan ve olmayan yönlerine ilişkin eleştiriler özetle aşağıdaki şekilde (Şekil 3, s. 24) belirtilmiştir.

### Şekil 3. Bürokrasi Modeline İlişkin Eleştiriler



Şekilde de görüldüğü gibi bürokrasi modelinin işlevsel olan (olumlu) ve işlevsel olmayan (olumsuz) yönlerine ilişkin iki farklı görüş bulunmaktadır. Bürokrasiyi olumsuz açıdan değerlendiren birinci görüşe göre (Aydın, 2007; Hoy ve Miskel, 2010), bürokratik modeldeki işbölümü ve uzmanlaşma, işgörenlerin uzmanlaşmasına katkı sağlamasına rağmen, monotonluğu da beraberinde getirebilir. Karar vermede ve ilişkilerde nesnellik, rasyonelliği arttırabilir. Ancak diğer taraftan duygusallıktan uzak davranılan, güvenin azaldığı monoton bir örgüt ikliminde, işgörenlerin moralleri düşebilir. Örgüt içerisindeki hiyerarşik yapı koordinasyonu arttırabileceği gibi, iletişim kopukluğuna ve çarpıklığına neden olabilir. Resmi karar ve eylemlere yön veren kural ve düzenlemeler, bir taraftan süreklilik ve istikrarı sağlarken diğer taraftan katı örgütsel kuralcılığa yol açabilir. Örneğin bazı örgütlerde

çalışanlar kurallara o kadar bağlı kalabilirler ki, amaçlara ulaşmak için bir araç olarak kullanılan kurallar amaç haline gelebilir. Benzer biçimde örgüt içerisindeki kariyer olanakları, kuruma bağlılığı ve motivasyonu arttırabileceği gibi, yüksek başarı sağlayanların hızlı terfisi işgörenler arasında memnuniyetsizliğe neden olabilir (Aydın, 2007; Hoy ve Miskel, 2010).

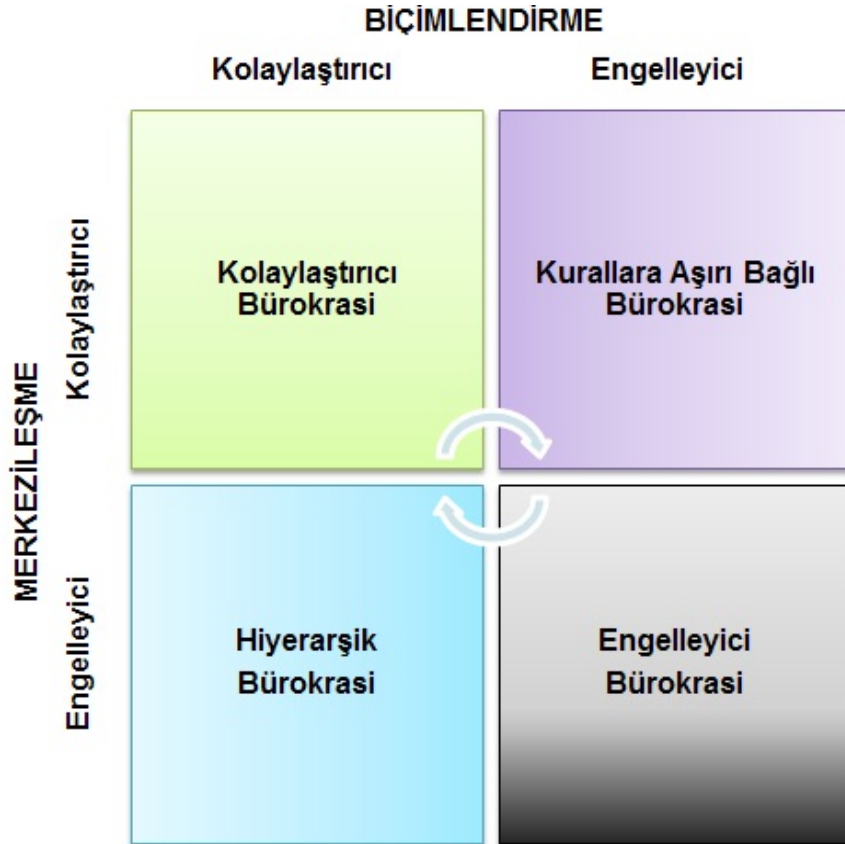
Kişiler arası ilişkilerin önemli rol oynadığı eğitim örgütlerinde, yapandan çok, yapılacak işi ön planda tutan ideal tip bürokrasinin uygulanması zor görülmektedir (Bursalıoğlu, 2003). Ancak, okulun da içinde bulunduğu toplumsal örgütlerin yapısı incelendiğinde, istesek de istemesek de çoğunun bürokratik özelliklere sahip oldukları görülmektedir (Buluç, 2009). Bürokrasiye ilişkin yukarıda değinilen olumlu ve olumsuz görüşleri inceleyen araştırmalardan elde edilen sonuçları ve Adler ve Borys (1996) tarafından öne sürülen kolaylaştırıcı ve engelleyici/zorlayıcı bürokrasi yaklaşımını bir arada sentezleyen Hoy ve Sweetland (2000, 2001), okullardaki bürokratik yapıyı farklı bir şekilde tanımlamışlardır.

Hoy ve Sweetland (2000, 2001), okullardaki yapıyı bürokrasinin iki temel özelliği olan biçimlendirme ve merkezileşmeye dayandırarak incelemişlerdir. Adler ve Borys (1996), biçimlendirmeyi; bir örgütün yazılı kurallara, düzenlemelere, prosedürlere ve politikalara sahip olma düzeyi olarak tanımlamaktadır. Hoy ve Sweetland (2000; 2001) ise işgören davranışlarını kontrol etmeyi ve kurallara uymayanların cezalandırılmasını amaçlayan kural ve prosedürleri “*engelleleyici/zorlayıcı biçimlendirme*”, görevlerini yaparken ve karşılaştıkları sorunları çözerken işgörelere yardımcı olmayı amaçlayan kural ve prosedürleri ise “*kolaylaştırıcı biçimlendirme*” olarak tanımlamışlardır.

Adler ve Borys (1996), merkezileşmeyi; işgörenlerin karar alma sürecine katılma düzeyi olarak tanımlamaktadır. Hoy ve Sweetland (2000; 2001), işgörenlerin karşılaştıkları problemleri çözmeye ve görevlerini yerine getirmeye esnek, yardım edici ve işbirlikçi olan otorite yapısını “*kolaylaştırıcı merkezileşme*”, katı, otokratik ve kontrol edici olan otorite yapısını ise “*engelleyici merkezileşme*” olarak ifade etmektedir.

Hoy ve Sweetland (2000; 2001), okullardaki bürokratik yapıyı açıklarken merkezileşme ve biçimlendirmeyi düzey olarak değil, tür olarak incelemişler ve örgütteki merkezileşme ve biçimlendirmenin kolaylaştırıcı ve engelleyici özellik göstermesine göre farklı bürokratik okul yapıları (Şekil 4) tanımlamışlardır.

**Şekil 4.** Okullardaki Bürokratik Yapıya İlişkin Bir Tipoloji



Yukarıdaki modelde merkezileşme ve biçimlendirmenin kolaylaştırıcı özellik gösterdiği yapı, “**kolaylaştırıcı bürokrasi**” olarak adlandırılmaktadır. Böyle bir yapıya sahip okulda, yetki yapısı engelleyici olmaktan çok yardım edicidir. Örgüt kural ve prosedürleri ise, problem yaratan ya da başarısızlıkları cezalandıran engeller olmak yerine, karşılaşılan problemlerin çözümünde yol gösteren rehberlerdir. Bu okullarda hiyerarşi ve kurallar, müdürün gücünü arttırmada araç olmak yerine, öğretmenleri destekleyen mekanizmalardır (Hoy ve Miskel, 2010).

Modelde merkezileşme ve biçimlendirmenin engelleyici ya da zorlayıcı özellik gösterdiği yapı, “**engelleyici bürokrasi**” olarak adlandırılmaktadır. Böyle bir yapıya sahip okulda, hiyerarşi ve kurallar, kontrol ve uyumu sağlamak için kullanılır. Bu yapı, isteksiz ve sorumsuz öğretmenlerin, yöneticilerin emrettiği şekilde davranmasını sağlamak için kullanılır (Hoy ve Miskel, 2010). Bu okullardaki bürokratik yapı, müdürün gücünü arttırmak için kullanılmakta, öğretmenler desteklenmekten çok engellenmektedir.

Bu açıdan bakıldığında, kolaylaştırıcı bürokratik yapının, okulda örgütsel dirikliğin sağlanmasında destekleyici bir unsur olarak rol alabileceği söylenebilir. Nitekim bürokratik yapının kolaylaştırıcı bir özellik gösterdiği örgütlerde; problemlerin öğrenme fırsatları olarak görüldüğü, çalışanların birbirlerine güvendiği, mesleki açıdan kendilerini güçlü ve yeterli hissettikleri, yönetici ve çalışanlar arasındaki çatışmaların azaldığı, değişim ve örgüt geliştirme için işbirliği yapıldığı belirtilmektedir (Adler ve Borys, 1996; Guldan, 2004; Hoy ve Miskel, 2010; Hoy ve Sweetland; 2001; McGuigan, 2005; McGuigan ve Hoy, 2006; Tylus, 2009; Watts, 2009).

Buna karşın engelleyici bürokratik yapının, örgütsel diriklik üzerinde olumsuz bir etki yapacağı düşünülebilir. Çünkü engelleyici yapılar, tipik olarak tepeden inmece olup tek yönlü iletişimi öngörür. Bu örgütlerde yaşanan problemlerin sorun olarak görüldüğü, güvensizliğin arttığı, uyumun kontrol ve

ceza ile sağlandığı, yönetici ve çalışanlar arasında çatışmalar yaşandığı belirtilmektedir (Adler ve Borys, 1996; Hoy ve Miskel, 2010; Hoy ve Sweetland; 2001).

#### **1.4. Örgüt Normları ve rgtsel Diriklik**

Antropoloji, sosyoloji, psikoloji vb. gibi farklı pek çok disiplin tarafından incelenen ve araştırma konusu olan kültür, örgüt ve yönetim açısından önemli bir olgudur (Aslan, zer ve Bakır, 2009). Kültürün yönetim ve örgüt açısından önemli görülmesi, bir örgüte formal işbirliği ve kuralların ötesinde sosyal bir bütünlük ve örgütsel yaşamın tüm boyutlarını etkileyen bir kimlik kazandırmasından (Hoy, 1990) kaynaklanmaktadır. Ancak kültürü yönetebilmek için, öncelikli olarak kültürün ne olduğunun anlaşılması ve kültürü oluşturan öğelerin belirlenmesi gerekmektedir (Schein, 2009).

Kültür kavramı, değişik uzmanlık alanlarına bağlı araştırmacıların ortak çalışma konularından biri olmakla beraber, her alan bu kavrama farklı açılardan yaklaşmakta, hatta aynı alan içinde bile farklı bakış açılarından tanım ve zmleneler yapılmaktadır (şişman, 2002). Ancak genel bir ifade ile örgüt kültürü, bir rgt diğerlerinden ayıran (Schein, 2004), rgt içerisindeki bireylerin ve grupların davranışlarını güçlü bir biçimde şekillendiren (Schwartz ve Davis, 1981) ve yeleri tarafından paylaşılan inanç, değer ve beklenti sistemleri (Mintzberg,1983; Schein, 2004; şişman, 1993; 1994; 2002) olarak tanımlanmaktadır. Bu bağlamda kültür; bir örgütte işgörenlerin işlerini nasıl yapacaklarını, sorunlara nasıl yaklaşacaklarını, karar alınırken neler yapılması gerektiğini, örgüt içi ilişki ve iletişimi geniş lde etkileyen bir unsur (elikten, 2003) olarak nitelendirilebilir.

Örgüt kültürünün temelini neyin oluşturduğu, bu kültürün içeriğinin evrensel bazı başlıklarla ifade edilip edilmeyeceği konusunda alanyazında bir görüş birliği olduğunu söylemek gttr (Yavuz, 2006). Ancak genel hatları ile

örgüt kültürünün, örgütün kimliğini oluşturan birtakım değerler, normlar, inançlar, törenler, kutlamalar, semboller ve hikâyelerden (Balcı, 2002; Çelik, 2000; Hoy ve Miskel, 1991; Schein, 2004; 2009; Şişman, 1993; 1994) oluştuğu ifade edilmektedir.

Nasıl ki bir insanın kişiliği ve karakteri onun davranışlarını sınırlandırıyorsa, kültür de grup tarafından paylaşılan normlar aracılığıyla üyelerinin davranışını sınırlamakta ya da belirlemektedir (Schein, 2004). Bu açıdan bakıldığında normların, örgüt kültürünün ve örgütsel davranışın anlaşılması ve açıklanması açısından önemli bir unsur olduğu düşünülebilir. Nitekim normlar, örgütsel davranış (örn. stres ve adalet) ile ilgili bazı araştırmalarda bireylerin yaşantıları ve algıları üzerindeki olası etkileri nedeniyle ilgi odağı olmuştur (Derayeh, 2007).

Bir toplumdaki bireyler ve gruplar arasındaki ilişkiler üzerinde düzenleyici ve tanımlayıcı bir rol oynayan (Tolan, 1993) normlar konusunda, alanyazında farklı tanımlamalar yapılmıştır. Örneğin Goodman, Ravlin ve Schminke (1990, s.363) normu, “grup üyelerinin davranışlarını kontrol etmeyi ve davranışlarda bir bütünlük oluşturmayı sağlayan ve grup tarafından onaylanan beklendik davranışlar” olarak tanımlamışlardır. Şerif ve Şerif’e (1969, Akt. Arkonaç, 1998; s.290) göre norm, bir sosyal birimin üyeleri için kabul edilebilir ve edilemez olan tutum ve davranışların dağılımını tarif eden bir değerler ölçeğidir. Bu özelliği ile normlar; grup üyelerinin nasıl davranması gerektiğine dair belirli kurallar oluşturur, bireylerin kendi çevrelerini yapılandırmalarına ve tahminler yapabilmelerine yardımcı olurlar. Derayeh’e (2007, s.51) göre normlar, “belli bir sosyal bağlamda uygun görülen ve görülmeyen davranış biçimine ilişkin paylaşılan inançlar” olarak tanımlanmaktadır. Normlar, grup üyelerinin zihninde diğer grup üyelerinin davranışlarına ilişkin var olan beklentileri temsil eden fikir, değer, duygu, tutum, inanç ya da beklentilerden oluşmaktadır (Cooper, 2004). Bu bağlamda normlar, “belirli bir durumda uygun olan veya olmayan değer, tutum veya



davranışın ne olduğunu belirleyen ve yaptırımla desteklenen ortak toplumsal kurallar” olarak tanımlanabilir (Tolan, 1993; s.236).

Normlar; işgörenlerin örgüt içinde nasıl davranacağını, nasıl ilişkide bulunacağını ve başkalarıyla nasıl iletişimde bulunacağını gösterir (Başaran, 2008). İnsanların ne yapması ya da yapmaması, ne söylemesi ya da söylememesi gerektiğini tanımlayan ve genellikle yazılı olmayan kurallar ve standartlardan oluşan normlar, değerlere göre oluşmaktadır (Şişman, 2002). Örgüt çapında paylaşılan değerler, örgüt kültürünün oluşmasına katkıda bulunduğu gibi, sosyal beklentilere ya da normlara kaynaklık etmektedir (Cooper, 2004).

Normlar ne yapılması ya da yapılmaması gerektiği ile ilgili olduğundan, sosyal durumlardaki davranış biçimleri ile ilgili değer yargılarıdır (Shaw, 1971). Normlar kaynağını değerlerden almakta, değerlere göre biçimlenmektedir. Ancak normlar değerlere göre, daha somut ve gözlenebilen öğelerdir (Hoy ve Miskel, 2010). Normlar, örgütün kültürel değerlerine uygun olarak örgütçe geliştirilen, işgörenlerin çoğunluğunca benimsenen davranış kuralları ve ölçütleridir. Bu açıdan bakıldığında bir normun ancak kültürel değerlerden kaynaklandığı zaman meşru olacağı, aksi halde meşruiyet kazanamayacağı söylenebilir (Özdemir, 2006).

Normlar; bir grup üyesi için beklenen davranışın, amaçların ve ideallerin ne anlama geldiğini belirttiğinden, grup ve örgüt içerisinde düzeni ve uyumu sağlamada önem bir araçtır (Narayanan, Ronson ve Pilluda, 2006). Sherif ve Asch tarafından grup normlarının nasıl oluştuğunu ve grup normlarının bireyin kararlarını ve davranışlarını nasıl etkilediğini belirlemek üzere yapılan araştırmalardan elde edilen sonuçlar, bu durumu doğrulamaktadır. Her iki çalışmada da bireyin grup içerisinde yalnız olduğu zamankinden farklı davrandığı, karşılıklı etkileşimin sosyal bir sonucu olarak

grup üyelerinin ortak bir norm oluşturma ya da uyma davranışı sergiledikleri belirlenmiştir (Arkonaç,1998; Kağıtçıbaşı, 2010).

Normlar, grup içerisindeki diğer bireylerin davranışlarını tahmin etmede bir dayanak oluşturur ve davranışa uygun yanıt verilmesini kolaylaştırır. Bu özelliği ile normlar grup üyeleri için bir rehber görevi görür ve belirsizliği azaltır (Shaw, 1971). Normlar grup üyelerinin birbirleri ile olan etkileşimlerinin sonucunda ortaya çıkan, düzenli davranış örnekleridir. Bu davranış örnekleri zamanla grup içerisinde görece istikrarlı bir şekilde gözlenir ve bir süre sonra grup üyeleri tarafından beklenen davranışlar olarak algılanır (Narayanan, Ronson ve Pilluda, 2006). Normlar bir örgütte belli bir durumda çoğu insanın nasıl davrandığını ortaya koyar.

Normlar, genellikle belli bir davranışı (*tanıdık birini görünce günaydın demek*) tanımlamaktan çok, genel bir davranış biçimini (*tanıdık birini gördüğünde uygun ve nazik bir dille selamlamak*) tanımlar (Shaw, 1971). Bu bağlamda, “meslektaşlarını destekle”, “mesleki konularda meslektaşlarının görüşünü al”, “yöneticiler ve diğer çalışanlarla gereksiz tartışmalardan kaçın” (Çelik, 2000) gibi ifadeler örgüt normlarına örnek olarak gösterilmektedir. Yaygın olan normlar, örgütün çevresinde olup bitenleri tanımlar. Aslında norm ifadeleri “bu civarda ....” diye başlar (örn. tekrarlamamanız şartıyla bu civarda hatalar kabul edilir). Örgütün anahtar normları, kontrol, destek, yenilik, sosyal bağ, ödüller, anlaşmazlıklar ve mükemmeliyet standartları gibi önemli alanlarla ilgilidir (Hoy ve Miskel, 2010).

Örgütsel hikâyeler ve törenler aracılığıyla aktarılabilen normlar; bireylere örgütün nerede olduğunu gösteren görünür örnekler sunarak anlamlı hale gelir. Normlar, insanların konuşmalarını, giyim tarzlarını, otoriteye, çatışmalara ve baskıya nasıl cevap verdiklerini, örgüt çıkarları ile kendi çıkarlarını nasıl dengelediklerini belirler. Normlar, yaptırımlarla güçlenir;

kişiler normlara sadık kaldıklarında ödüllendirilir, grubun normlarını çiğnediklerinde ise dışlanır ya da cezalandırılır (Hoy ve Miskel, 2010).

Normların nasıl oluştuğu ve grup üyelerinin davranışlarını nasıl etkilediğini anlamak açısından, bazı özelliklerinin bilinmesi faydalı olacaktır. Öncelikli olarak, bir grup her akla gelen durum için bir norm oluşturmaz, normlar grup açısından taşıdıkları öneme göre biçimlenir (Shaw, 1971). Normlar genellikle, bir toplumun varlığını sürdürmesinde işlevsel ve fiili bir değer taşıdıkları oranda benimsenir ve uygulanır (Tolan, 1993). Bir grubun ya da takımın bazı üyeleri, kabul edilen normlara ya da kültüre tamamen uygun davranmayabilirler. Bu durum grup üyelerinin bireysel değerleri ile örgüt normları arasındaki uyumsuzluktan kaynaklanmaktadır (Cooper, 2004). Grup üyelerinin bireysel değerleri ile grup normları arasındaki uyumsuzluk arttıkça, örgüt normlarının içselleştirilmediği veya önemsenmediği söylenebilir (Shaw, 1971). Örneğin bir okulda, okul-aile birliği öğrencilerden belli bir kıyafet biçimi giymelerini zorunlu yapabilir. Ancak bu şekildeki zorunlu genellemeler, veliler ve öğrenciler tarafından doğru ve uygun olarak algılanmadıkça ya da benimsenmedikçe norm olmaz. Bir kuralın norm olabilmesi için gruptan kaç kişi tarafından kabul edilmesi gerektiği konusunda net bir şey söylemek doğru olmasa da bir normun nadiren bütün grup üyeleri tarafından kabul edildiği belirtilmektedir (Shaw, 1971).

Bireylerin yaşadıkları olayları nasıl algıladıklarını ve bu olaylara nasıl tepki verdiklerini etkileyen normlar, içinde bulunulan ortama ve örgüte göre farklılık gösterebilmektedir. Farklı örgütlerin kabul edilen davranışlara ilişkin farklı normları vardır ve bu normlar örgüt kültürünün bir yansımasıdır. Askeri örgütler bu konuda uç bir örnek olarak gösterilebilir. Diğer örgütlerde kötü muamele olarak nitelendirilen bir davranış biçimi, askeri örgütlerde kabul edilebilir bir davranış olarak görülebilir (Derayeh, 2007). Grup normları sadece davranışlar üzerinde uygulanabilir, bireysel inanç ve tutumlar üzerinde hiçbir etkisi yoktur. Normlar genellikle kademeli ve yavaş olarak

gelişir. Ancak grup üyelerine açık bir şekilde ifade edildiğinde ya da duyurulduğunda norm gelişimi hızlandırılabilir (Hackman, 1992).

Normların grup içerisindeki herkes açısından geçerli ve uygulanabilir olduğu söylenemez (Hackman, 1992). Normlar, bütün grup üyeleri için geçerli olabileceği gibi, belli bir kısım grup üyesi için de geçerli olabilir. Belli bir grup üyesine uygulanan normlar ve üyelerin normlara uyma düzeyleri genellikle o kişilerin grup yapısındaki konumları ve görevleri ile ilgilidir (Hackman, 1992; Shaw, 1971). Bazı araştırmalar, yüksek mevkilerde bulunanlara oranla daha düşük mevkilerde bulunan grup üyelerinin, örgüt normlarına daha bağlı olduğunu göstermektedir (Arkonaç, 1998; Kağıtçıbaşı, 2010).

Normlar, grup üyeleri tarafından kabul edilme derecelerine ve yaptırımlarına göre değişirler. Bazı normlar neredeyse herkes tarafından kabul edilir (örn. *kırmızı ışık yandığında durmak, öldürmemek*) bazıları ise bir grup tarafından kabul edilebilirken, diğer bir grup tarafından kabul edilmeyebilir ya da göz ardı edilebilir (örn. başkalarına karşı kaba olmamak). Bir diğer ifade ile bazı normlar kurallara katı bir şekilde uymayı gerektirebilirken bazı normların ihlal edilmesi göz ardı edilebilir (Shaw, 1971).

Bireylerin grup normlarına uyma düzeyleri grubun bütünlüğünü ve örgütsel etkililiği artırmaktadır. Ancak grup normları etik ya da istendik davranışları desteklemediğinde ya da çalışanlar örgütteki ortamı destekleyici olarak algılamadıklarında, grup normlarından sapmanın olacağı belirtilmektedir (Narayanan, Ronson ve Pilluda, 2006). İşgörenlerin görevlerinde başarılı olmaları isteniyorsa, örgütlerin birer sosyal sistem, bireylerin de özgün varlıklar olduğu unutulmamalıdır. Bir örgütte göreve yeni başlayan işgören, daha önceki kişisel ve görevsel deneyimleri yoluyla kazandığı tutum ve davranışları da beraberinde getirir. Bu tutum ve davranışlar, yeni görevin sosyal ve görevsel nitelikleri ile uyumlu olabileceği gibi, uyumsuz da olabilir (Can, 2005). Bu süreçte örgüt ve görevle uyumsuz

olan tutum ve davranışların değiştirilmesinde örgüt normlarının etkili olabileceği düşünülebilir.

Normlar diğer tüm örgütler gibi, eğitim örgütleri açısından da oldukça önemlidir. Çünkü örgüt kültürünün diğer öğeleri olan değerler ve gizli sayılıtlara göre, daha belirgin ve somut olan normlar, okuldaki örgütsel yaşamın kültürel yönünü anlamamıza, açıklamamıza ve gerektiğinde değiştirmemize yardım eder. Dahası, okuldaki yönetici ve öğretmenlerin davranışlarını anlamak için o okulun kültürel normlarını bilmemiz önemlidir (Hoy ve Miskel, 2010). Allen ve Kraft'a (1982, Akt. Hoy ve Miskel, 2010) göre, normlar kolay ve çabuk değişebilme özelliği nedeniyle, örgütsel değişimle ilgilenenlere büyük fırsat sağlar. Örgütsel değişme sürecinde kültür, hem değişimin merkezinde yer alan bir konu hem değişmeyi gerçekleştirmenin temel aracı hem de değişimin temel belirleyicisi olarak görülebilir (Şişman, 2002). Bu nedenle kültürü ve öğelerini değişme sürecinin dışında düşünmek mümkün değildir. Nitekim örgütsel değişme, aynı zamanda kültürel bir değişme süreci olarak da görülebilir. Bu süreçte kültürün temel unsurlarından olan normlar, bir okulda örgütsel öğrenme, değişme, gelişme ve kaliteyi hızlandırıcı bir katalizör görevi görebileceği gibi engelleyici bir rol de oynayabilir. Örgütsel dirikliğin sağlanmasında değişme, gelişme ve örgütsel öğrenmenin oldukça önemli olduğu düşünüldüğünde, okullarda dirikliği destekleyen güçlü bir okul kültürünün oluşturulması açısından örgüt normlarının ne düzeyde işlevsel olduğunun belirlenmesi oldukça önemlidir.

Yukarıda değinilen kuramsal çerçeve ışığında araştırmanın amacı, problem cümlesi, alt problemleri, sayılıtları ve sınırlılıkları aşağıdaki gibi oluşturulmuştur:

## **1.5. Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın temel amacı; ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin, görev yaptıkları okulların örgütsel diriklik, bürokratiklik ve örgüt normlarına ilişkin algılarını belirlemektir.

## **1.6. Problem Cümlesi**

İlköğretim okullarında görevli öğretmenlerin, görev yaptıkları okulların örgütsel diriklik, bürokratiklik ve örgüt normlarına ilişkin algıları nasıldır?

### **1.6.1. Alt Problemler**

1. İlköğretim okullarında görevli öğretmenlerin, görev yaptıkları okulların örgütsel diriklik, bürokratiklik ve örgüt normlarına ilişkin algıları ne düzeydedir?
2. İlköğretim okullarında görevli öğretmenlerin, görev yaptıkları okulların örgütsel diriklik, bürokratiklik ve örgüt normlarına ilişkin algıları cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
3. İlköğretim okullarında görevli öğretmenlerin, görev yaptıkları okulların örgütsel diriklik, bürokratiklik ve örgüt normlarına ilişkin algıları okul türü değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
4. İlköğretim okullarında görevli öğretmenlerin, görev yaptıkları okulların örgütsel diriklik, bürokratiklik ve örgüt normlarına ilişkin algıları sosyo-ekonomik düzey değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
5. Bürokratiklik ve örgüt normları birlikte, örgütsel dirikliği anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?

## 1.7. Sayıtlar

1. Katılımcıların araştırmada kullanılan ölçme araçlarını içtenlikle yanıtladıkları varsayılmaktadır.
2. Katılımcıların, çalıştıkları okulların örgütsel dirikliğine, değişime açıklığına ve bürokratik yapısına ilişkin görüş ve gözlemleri vardır.

## 1.8. Sınırlılıklar

1. Katılımcıların örgütsel diriklik, bürokratiklik ve örgüt normlarına ilişkin algıları, araştırmada kullanılan ölçme araçlarında yer alan sorularla sınırlıdır.

## 1.9. Araştırmanın Anahtar Kavramları ve Tanımları

**Diriklik:** Bir sistemin gelişiminden ya da deviniminden sorumlu süreç ya da mekanizmaların tümü (Langer, 2005).

**Örgütsel Diriklik:** Bir örgütün içsel ve çevresel değişimlere uyumunu kolaylaştıran, gelecekteki sürekliliğini ve gelişimini sağlayan uygulamalar ve/veya tepkiler dizisi.

**Dirik Örgüt:** Çevrelerindeki değişimi takip eden, bu değişimlere uyum sağlayan ve çevrelerindeki değişimi yönetmek amacıyla, sürekli bir değişme, gelişme ve öğrenme çabası içerisinde olan örgüt.

**Dirik Okul:** Hızla değişen iç ve dış çevresel koşullara uyum sağlamak, içinde bulunduğu çevre ve toplumun ihtiyaç ve beklentilerini karşılamak ve eğitimde kaliteyi arttırmak amacıyla; madde ve insan kaynaklarını sürekli yenileyen ve geliştiren, aktif bir değişim ve gelişim çabası içerisine giren; yönetici,

öğretmen, öğrenci ve velilerin bir bütün olarak sürekli bir gelişme ve öğrenme arayışı içerisinde oldukları okul.

**Bürokratiklik:** Örgütlerde bürokratik yapı ve işleyişin üst düzeyde gözlenmesi (Hall, 1963). Bu çalışmada okulların bürokratik yapısı, Hoy ve Sweetland (2001) tarafından öne sürülen model kullanılarak incelenmiştir. Hoy ve Sweetland (2001) okullardaki bürokratik yapıyı açıklarken merkezileşme ve biçimlendirmeyi düzey olarak değil, tür olarak incelemişler ve örgütteki merkezileşme ve biçimlendirmenin kolaylaştırıcı ve engelleyici özellik göstermesine göre farklı bürokratik okul yapıları tanımlamışlardır.

**Kolaylaştırıcı Bürokrasi:** Bir örgütte, merkezileşme ve biçimlendirmenin kolaylaştırıcı özellik gösterdiği yapı, "*kolaylaştırıcı bürokrasi*" olarak adlandırılmaktadır. Böyle bir yapıya sahip okulda, yetki yapısı engelleyici olmaktan çok yardım edicidir (Hoy ve Sweetland; 2001). Örgüt kural ve prosedürleri ise, problem yaratan ya da başarısızlıkları cezalandıran engeller olmak yerine, karşılaşılan problemlerin çözümünde yol gösteren rehberlerdir (Hoy ve Miskel, 2010).

**Engelleyici Bürokrasi:** Bir örgütte, merkezileşme ve biçimlendirmenin engelleyici ya da zorlayıcı özellik gösterdiği yapı, "*engelleyici bürokrasi*" olarak adlandırılmaktadır. Böyle bir yapıya sahip okulda, hiyerarşi ve kurallar, kontrol ve uyumu sağlamak için kullanılır (Hoy ve Sweetland; 2001). Bu yapı, isteksiz ve sorumsuz öğretmenlerin, yöneticilerin emrettiği şekilde davranmasını sağlamak için kullanılır (Hoy ve Miskel, 2010).

**Örgüt Normları:** Bir örgüt içerisinde, çalışanların nasıl davranacağını, nasıl ilişkide bulunacağını ve başkalarıyla nasıl iletişimde bulunacağını gösteren (Başaran, 2008), bir diğer ifadeyle çalışanların ne yapması ya da yapmaması, ne söylemesi ya da söylememesi gerektiğini tanımlayan ve genellikle yazılı olmayan kurallar ve standartlardan oluşan davranış kalıpları.



## BÖLÜM II

### İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde örgütsel diriklik, bürokratiklik ve örgüt normlarına ilişkin yurt içinde ve yurt dışında yapılmış araştırma sonuçlarına yer verilmiştir.

#### 2.1. Örgütsel Diriklik Konusunda Yapılmış Araştırmalar

Araştırmacı tarafından yapılan alanyazın taraması sonucunda, örgütsel diriklik konusu ile doğrudan ilgili olan araştırmaların sınırlı sayıda olduğu belirlenmiştir. Bu nedenle ilgili araştırmalar verilirken, öncelikle örgütsel diriklik konusu ile doğrudan ilgili araştırmalara değinilmiştir. Daha sonra ise destekleyici liderlik, okul geliştirme çabaları, okulların fiziki olanakları, okul-çevre ilişkileri, yönetici ve öğretmenlerin değişime açıklıkları ve aile katılımı gibi konu ile dolaylı olarak ilgili olan (örgütsel dirikliğin boyutlarını oluşturan konular) araştırmalara yer verilmiştir.

##### 2.1.1. Diriklikle Doğrudan İlgili Araştırmalar

Töremen ve Gözler (2006) tarafından yapılan “*Örgütlerde Değişime Yeni Bir Bakış: Dinamik Okul ve Yönetim*” konulu çalışmada, öncelikli olarak değişim kavramı, toplumsal değişim ve değişimin eğitim örgütleri üzerindeki etkileri irdelenmiş, daha sonra ise dirik okul kavramının felsefi temelleri açıklanmaya çalışılmıştır. Çalışmada daha sonra alanyazındaki çalışmalardan hareketle dirik okul ve özellikleri tartışılmıştır. Çalışmanın son kısmında ise dirik okullarda okul müdürlerinin rol ve görevleri ve örgütsel öğrenme ile örgütsel diriklik arasındaki ilişki tartışılmıştır.

Elmore ve Burney (1997) tarafından yapılan çalışmada, New York şehrinde okul geliştirme ve mesleki gelişim açısından çaba gösteren okulların yapı ve işleyişi incelenmiş, bu okullarda başarının nasıl sağlandığı belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışmada eğitim bölgesi için ideal örnekler olarak gösterilen bu okullarda açık bir örgütsel kimliğin olduğu, öğretime güçlü bir şekilde odaklanıldığı, eğitici personeli sürekli mesleki gelişim etkinliklerine katıldığı, bütün sınıflardaki eğitim uygulamalarının ve öğrenci çalışmalarının sürekli üst düzeyde olduğu ve okul ile çevre arasındaki ilişkilerin oldukça destekleyici olduğu belirtilmiştir. Bu okullarda müdürlerin, öğretmenlerle birlikte çalışarak, okuldaki öğretim etkinliklerinin sürekli geliştirilmesine dönük bir kültür oluşturmaya çabaladıkları ifade edilmiştir.

Rallis ve Goldring (1993) tarafından yapılan çalışmada, günümüzde bütün okulları etkileyen karmaşık güçlerle olumlu bir şekilde ve doğrudan ilgilenen, yeniden yapılanmanın gözlenebildiği dirik okulların yöneticilerinin, diğer okul yöneticilerine göre farklı rol ve görevlere sahip oldukları, bu nedenle bu müdürlerin yaptıkları işlerin farklı bir şekilde değerlendirilmesi gerektiği belirtilmiştir. Çalışmada öncelikle okul müdürlerinin rol ve görevlerini değiştiren güçler tartışılmış, daha sonra ise dirik okul müdürlerinin değişen rol ve görevlerinin nasıl değerlendirilmesi gerektiği irdelenmiştir. Araştırmacılar çalışmada, dirik okul müdürlerinin okuldaki süreçlerden doğrudan sorumlu olduğu, ürünlerden ise dolaylı olarak sorumlu olduğu belirtilmiştir. Bu nedenle dirik okullarda liderlik sürecinin bireysel olarak değerlendirilmesi, ancak öğrenme ürünlerinin ise okul temelli olarak (bütünsel) değerlendirilmesi gerektiği ifade edilmiştir.

### **2.1.2. Diriklikle Dolaylı Olarak İlgili Araştırmalar**

Çankaya ve Aküzüm (2010) tarafından yapılan çalışmada, sınıf öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda, öğretmenlerin iletişim kurma düzeyleri ile yöneticilerin destekleyici liderlik rolleri arasındaki ilişkinin

incelenmesi amaçlanmıştır. Tarama modeline dayalı olan araştırmanın çalışma evrenini Elazığ İl merkezinde 2008–2009 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde görev yapan 1500 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmanın örneklemi ise, evren içerisindeki öğretmenlere uygulanan 460 ölçeği dolduran 387 öğretmenden oluşmuştur. Araştırmada öğretmenlerin görüşlerini belirlemek üzere “*Destekleyici Liderlik Ölçeği*” ve “*İletişim Yeterliliği Ölçeği*” uygulanmıştır. Araştırmada elde edilen verilerin analizinde doğrusal regresyon ve basit korelasyon analizleri kullanılmıştır. Araştırmada, okul yöneticilerinin destekleyici liderlik rolleri ile öğretmenlerin iletişim yeterlilikleri arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu ve öğretmenlerin algıladıkları destekleyici liderlik rollerinin iletişim düzeyini anlamlı biçimde yordadığı saptanmıştır.

Yıldız (2007) tarafından yapılan çalışmada, takım çalışmasına dayalı olarak çalışan örgütlerde destekleyici liderliğin, takım çalışmasının etkinliğini oluşturan boyutlar ile ilişkisinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırma, Türkiye’de otomotiv sektöründe faaliyet gösteren ve takım çalışması anlayışını benimsemiş bir firmanın çalışanları ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma kapsamında söz konusu firmada çalışan 120 personele anket uygulanmıştır. Uygulama sonucunda dönen 111 anket formundan eksik ve hatalı doldurulan 20 anket elenmiş, kalan 91 anket üzerinden analizler yapılmıştır. Araştırmada destekleyici liderlikle ilgili sorulara verilen yanıtlar üzerinden yapılan faktör analizi sonucunda, destekleyici liderliği belirleyen faktörlerin güven, paylaşım ve personeli güçlendirme olduğu belirlenmiştir. Yapılan analizler sonucunda, araştırma yapılan örgütte destekleyici liderliğin uygulandığı ve amaçların paylaşımına pozitif katkı sağladığı görülmüştür. Destekleyici liderliğin, işgörenlerin insani ihtiyaçlarına hizmet ettiği, takımda eksiksiz güven ve huzur ortamı yarattığı, en sıradan soru ve sorunların bile üzerine giderek takım üyeleri arasında uyum ve ahengi sağladığı belirlenmiştir.

Kolamaz (2007) tarafından yapılan araştırmada okul m¼d¼rlerinin destekleyici ve geliştirici liderlik yaklaşımlarının, ¼ğretmenlerin ¼rg¼tsel bağlılıklarına etkisinin, ¼ğretmen algılarına g¼re değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın evreni; Ankara ili, Çubuk ilçesi ilk ve orta dereceli okullarda görev yapmakta olan 509 ¼ğretmenden, ¼rnekleme ise evrenden basit tesad¼fi ¼rnekleme yoluyla seçilen 9 okulda görev yapan 180 ¼ğretmenden oluşmuştur. Verilerin toplanmasında “*Destekleyici ve Geliştirici Liderlik ¼zellikleri Anketi*” ve “*¼rg¼tsel Bağlılık ¼lçeęi*” kullanılmıştır. Verilerin ç¼z¼mlenmesinde, Pearson momentler çarpım korelasyon katsayısı, basit doğrusal regresyon analizi, bağımsız t-testi ve frekans y¼zde dağılım testleri kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına g¼re; ¼ğretmenlerin ¼rg¼tsel bağlılıkları ve destekleyici ve geliştirici liderlik ¼zelliklerine ait algıları, cinsiyet değişkenine g¼re anlamlı biçimde farklılaşmamaktadır. Okul t¼r¼ değişkenine ilişkin yapılan analizler sonucunda, orta¼ğretimde çalışan ¼ğretmenlerin ¼zdeřeřeeme bağlılıklarının ve destekleyici ve geliştirici liderlik algılarının, ilköğretimde çalışan ¼ğretmenlere g¼re daha y¼ksek olduğu tespit edilmiştir. Destekleyici ve geliştirici lider yaklaşımları ile ¼rg¼tsel bağlılığın uyum boyutu arasında negatif y¼nde anlamlı bir ilişki olduğu, ¼zdeřeřeeme ve içselleştirme boyutları arasında ise pozitif y¼nde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Yılmaz (2007) tarafından yapılan çalışmada, ilköğretim okulu y¼neticilerinin liderlik davranışları ve ¼ğrenci kontrol ideolojileri hakkında ilköğretim okulu ¼ğretmenlerinin g¼r¼řlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Tarama modelindeki araştırmada veri toplama aracı olarak “*Liderlik Davranışları ¼lçeęi*” ve “*¼ğrenci Kontrol İdeolojileri ¼lçeęi*” kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, K¼tahya il merkezindeki ilköğretim okullarında görev yapan 322 ¼ğretmen oluşturmuştur. Verilerin analizinde betimsel istatistik hesaplamaları ile korelasyon analizi kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, ¼ğretmenlerin m¼d¼rlerinin emredici liderlik davranışlarından daha ç¼ok, destekleyici liderlik davranışlarına sahip olduğunu d¼ř¼nd¼kleri belirlenmiştir. Araştırmada ayrıca, ilköğretim okulu y¼neticilerinin destekleyici

liderlik davranışları ile öğretmenlerin gözetimci öğrenci kontrol ideolojileri arasında ters yönlü, anlamlı ancak düşük bir ilişki olduğu, emredici liderlik davranışları ile öğretmenlerin gözetimci öğrenci kontrol ideolojileri arasında ise düşük düzeyde, aynı yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Yılmaz (2004) tarafından yapılan çalışmada, ilköğretim okullarında görev yapan okul yöneticilerinin liderlik davranışları ile okullardaki güven ortamı arasındaki ilişkinin öğretmenlerin görüşlerine göre belirlenmesi amaçlanmıştır. Tarama modelindeki araştırmada, katılımcılara “*Liderlik Davranışları Ölçeği*” ve “*Güven Ölçeği*” uygulanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Yozgat İl Merkezinde görev yapan 107 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmanın sonucunda, okul yöneticilerinin göstermiş oldukları liderlik davranışları ile okuldaki örgütsel güven arasında yüksek düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, okul yöneticilerinin sergilemiş oldukları destekleyici liderlik davranışları ile öğretmenlerin müdüre güveni, meslektaşlarına güveni, öğrenci ve velilere güveni ile ilgili görüşleri arasında da anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Yılmaz (2002) tarafından yapılan çalışmada, ilköğretim okulu yöneticilerinin liderlik davranışları ile öğretmenlerin sahip oldukları öğrenci kontrol yaklaşımları arasındaki ilişkinin varlığı ve bunun kaliteli okul yaşamı niteliği üzerindeki etki derecesinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Tarama modelindeki araştırmanın evrenini Kütahya il merkezinde bulunan ilköğretim okullarında çalışan öğretmenler ve öğrenciler oluşturmuştur. Araştırmanın örneklemini ise, Kütahya il merkezindeki 13 ilköğretim okulunda görev yapan 322 öğretmen ve bu okullarda öğrenim gören 1469 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre; ilköğretim okulu yöneticilerinin liderlik davranışları ile öğretmenlerin kontrol yaklaşımları arasında ters yönde bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Yöneticisi destekleyici olan öğretmenlerin öğrenci kontrolünde gözetimci eğilimli oldukları, emredici (direktif) olan öğretmenlerin ise insancıl (hümanist) eğilimli oldukları belirlenmiştir.

Ceylan (2009) tarafından yapılan araştırmada, okul geliştirme çalışmalarında yaşanan sorunlara ve okul geliştirme sürecinde danışmanlık hizmetine yer verilmesine ilişkin okul yöneticilerinin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Olgubilim modelinde desenlenen araştırmanın verileri, odak grup görüşme ve yazılı görüşme tekniğinden yararlanılarak toplanmıştır. Araştırma 2008-2009 ğretim yılı gz döneminde, Eskişehir ili merkez ilçede bulunan 24 resmi ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görev yapan toplam 24 okul müdürü ve 14 müdür yardımıcsının katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada elde edilen veriler, içerik analizi yoluyla zmlenmiştir. Yapılan analizler sonucunda araştırmaya katılan yöneticilerin, okul yönetim hizmetlerinden, sistemden, mesleki donanım ve yeterliliklerden, maddi kaynaklardan ve okullarındaki iletişim ağlarından kaynaklanan sorunlar yaşadıkları belirlenmiştir. Okul müdürlerinin karşılaştıkları bu sorunları deneyimleri ve diğer okul müdürlerinin desteği ile zdkleri belirlenmiştir. Araştırmaya katılan bazı okul yöneticileri, her bölgede bulunan koordinatör okulun, aynı bölge okullarına okul geliştirme konusunda danışmanlık yapabileceğini belirtmişlerdir.

Gülcan (2009) tarafından yapılan araştırma ile ilköğretim ve ortaöğretim okullarında, okul geliştirme çalışmalarının ne düzeyde uygulandığı ve bu uygulama sürecinde karşılaşılan problemlerin neler olduğunun bu okullarda görev yapan öğretmenlerin algılarına göre belirlenmesi amaçlanmıştır. Betimsel tarama modelinde olan araştırmanın evrenini, Nevşehir ilinde 2008-2009 eğitim- ğretim yılında görev yapan ilköğretim ve ortaöğretim okulu öğretmenleri, örneklemine ise bu evrenden random olarak seçilen 305 ğretmen oluşturmuştur. Araştırmada uzman görüşleri doğrultusunda geliştirilen, beşli Likert tipinde ve 32 maddeden oluşan bir anket kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, ilköğretim okullarında okul geliştirme çalışmalarının beklenen düzeyde uygulanmadığı belirlenmiştir. Ortaöğretim okullarında ise okul geliştirme çalışmalarının

ilköğretim okullarına göre daha iyi olmasına rağmen beklenen düzeyde olmadığı belirlenmiştir.

Şahin (2006) tarafından yapılan çalışmada, bir okul geliştirme projesi olan müfredat laboratuvar okulu uygulamasının, okul geliştirme süreci açısından incelenerek ilköğretim düzeyinde, okul geliştirme sürecinin nasıl işlediğinin ortaya konulması amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini, İzmir Büyükşehir Belediyesi sınırları içerisinde yer alan Konak, Karşıyaka ve Bornova ilçelerindeki 8 ilköğretim müfredat laboratuvar okulu oluşturmuştur. Araştırmanın verileri bu okullarda görev yapan; 8 müdür, 8 müdür yardımcısı, 46 öğretmen, 13 öğrenci, 11 veli, 6 ilköğretim müfettişi ve 4 formatör öğretmen ile yapılan görüşmelerden elde edilmiştir. Araştırma sonucunda, müfredat laboratuvar okullarında okul geliştirme yönetim ekibinin oluşturulması ve çalışmasında, hem okul yöneticileri, hem de öğretmenlerde çok büyük bir isteksizlik olduğu; demokratik ve katılımcı karar alma ve uygulama sürecinin işlemediği belirlenmiştir.

Tınkılıç (2006) tarafından yapılan araştırmada, Ankara ve Stuttgart'daki ilköğretim okullarında görevli öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşlerine göre, okul geliştirme çalışmalarının karşılaştırmalı olarak analiz edilmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini 300 öğretmen ve 25 okul yöneticisi oluşturmuştur. Araştırmada veri toplamak amacıyla, araştırmacı tarafından geliştirilen anket kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda Ankara ve Stuttgart'taki ilköğretim okullarında çalışan okul yöneticileri ve öğretmenlerin: a) okul geliştirme çalışmalarının amaçları, b) okulun fiziki durumu, c) personelin çalışması, d) okul ortamı, e) çevre ile okul ilişkisi, f) okul bütçesi, g) okul personelinin motivasyonu, h) okul personelinin yeterliklerini artırma, i) okul geliştirme çalışmalarını uygulayan personelin bilgi ve becerisi, j) eğitim teknolojisinin kullanımı, k) çalışmalardaki işbirliği ve okul içi iletişim becerileri konularındaki görüşleri arasında anlamlı farklılıklar olduğu belirlenmiştir.

Karasolak (2006) tarafından yapılan çalışmada, mimari özellikleri farklı üç ilköğretim okulundaki öğrenci ve öğretmenlerin okullarının bina ve bahçeleri hakkındaki görüşleri ayrıntılı olarak incelenmeye çalışılmıştır. Araştırma, 2008-2009 Eğitim- öğretim yılında, Adana İli Merkez Seyhan ve Yüreğir ilçelerindeki resmi ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenler ile bu okullardaki 4-8. sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Örneklem seçimi için, Adana il Milli Eğitim müdürlüğünden, ilköğretim müfettişlerinden ve öğretmenlerden alınan bilgiler doğrultusunda mimari özellikleri bakımından iyi, orta ve alt düzeyde üç okul belirlenmiştir. Daha sonra bu üç okuldaki tüm öğretmenlere ve 4.- 8. sınıflardan seçkisiz olarak belirlenen birer şubedeki öğrencilere anket uygulanmıştır. Veriler, araştırma kapsamında geliştirilen “Okul Bina ve Bahçelerine Atfedilen Metaforlar Anketi (OBBAMA)” ve yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmada elde edilen veriler içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, okul bina ve bahçesinin genel görünümünün ve fiziki mekan uygunluğunun, eğitim-öğretim kalitesini etkilemede önemli bir faktör olduğu belirlenmiştir. Araştırmada mimari özelliklerin düzeyi olumlu anlamda arttıkça öğretmen ve öğrencilerin okullarına karşı olumlu tutum geliştirdikleri belirlenmiştir.

Akar ve Sadık (2003) tarafından yapılan çalışmada, 1998 yılı öncesinde eğitim-öğretime başlanan ilkokul binaları ile 2000 yılı ve sonrası yıllarda eğitim-öğretime başlanan ilköğretim okul binalarının eğitsel, idari, servis alanları ve estetik özellikleri bakımından fiziksel koşullarında farklılık olup olmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada veri toplama tekniği olarak yarı yapılandırılmış görüşme ve gözlem kullanılmıştır. Araştırma sonunda, 2000 yılı ve sonrası yıllarda eğitim-öğretime başlanan ilköğretim okul binalarının eğitsel alanlar, idari alanlar, servis alanları, iç ve dış mekân renkleri, ısı ve ışıklandırma, sıra ve sandalyelerin uygunluğu ve mobilitesi, sınıfların ve okul bahçesinin temizliği ve çevre düzenlemesi, okul binalarının giriş ve çıkış kapıları gibi değişkenler açısından, 1998 yılı ve



öncesinde eğitim-öğretime başlanan ilkokul binalarından daha olumlu fiziksel özelliklere sahip oldukları belirlenmiştir.

Gök ve Gürol (2002) tarafından yapılan çalışmada, ilköğretim okullarının zaman ve ergonomik açıdan kullanım durumu ele alınmış ve araştırılmıştır. Araştırmanın verileri, ilgili literatürden yararlanılarak ve uzman görüşleri alınarak geliştirilen bir anket formu ile toplanmıştır. Geliştirilen anket, 1998-1999 öğretim yılında Elazığ il merkezinde bulunan ilköğretim okullarında görev yapan okul yöneticilerine uygulanmış, eksik ve hatalı doldurulan formların elenmesinden sonra 106 yöneticiden toplanan veriler üzerinden analizler yapılmıştır. Araştırma sonunda, okullardaki fiziki birimlerin kapasitelerinin üzerinde kullanıldığı, öğrenciler dışında toplumun başka kesimleri tarafından çok az kullanıldığı ve okul bina ve birimlerinin ergonomik kullanımına önem verilmediği belirlenmiştir.

Gül (2009) tarafından yapılan araştırma ile okul yöneticilerinin sahip olduğu dönüşümcü ve işlemci liderlik yaklaşımları ile okul-çevre ilişkilerinin geliştirilmesi arasında bir ilişki olup olmadığı, öğretmen ve yönetici görüşlerine dayalı olarak incelenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın evrenini, Samsun ili, merkez ilçelerde yer alan 80 ilköğretim okulunda görevli 2893 öğretmen ve 159 yöneticisi oluşturmuştur. Bu okullar, eğitim bölgeleri esas alınarak gruplanmış ve bunların içinde 25 okul şans yoluyla örneklem olarak seçilmiştir. Bu okullarda görev yapan 1130 öğretmen ve 68 okul yöneticisinden toplanan veriler üzerinden analiz yapılmıştır. Araştırma sonucunda; okul-çevre ilişkilerinin yönetici ve öğretmen algılarına göre yeterli düzeyde yürütülmekte olduğu, yöneticilerin liderlik yaklaşımları ile okul-çevre ilişkilerinin geliştirilmesi alt boyutları arasında, anlamlı bir ilişki olduğu, yalnız "toplumla ortaklık ve işbirliği kurma" alt boyutu arasında bir ilişki olmadığı belirlenmiştir.

Çalık (2007) tarafından yapılan, “Okul-Çevre İlişkisinin Okul Geliştirmedeki Rolü: Kavramsal Bir Çözümleme” konulu çalışmada, okul-aile ilişkilerinin var olan durumu ve yaşanan sorunlar tartışılmış, okul aile ilişkilerinin geliştirilmesi için bazı önerilere yer verilmiştir. Çalışmada okul geliştirme açısından okul-çevre ilişkilerinin önemine değinilmiş, daha sonra okul çevre ilişkilerinin nasıl olması gerektiği ve yaşanan sorunlar derinlemesine analiz edilmiştir. Çalışmanın son bölümünde ise okul-aile ilişkilerinin nasıl geliştirilebileceğine ilişkin bazı önerilere yer verilmiştir.

Tezcan (2006) tarafından yapılan çalışmada, ilköğretim okullarının çevre ile ilişkilerinin ne düzeyde olduğunun, okul çevresinin yönetime katkısının önündeki engellerin hangileri olduğunun belirlenmesi ve çevrenin okul yönetime katkı düzeyini arttırmak için öneriler geliştirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın evrenini, Ankara merkez ilçelerdeki resmî ilköğretim okullarında, 2005–2006 eğitim-öğretim yılında görev yapan yöneticiler, öğretmenler, bu okullarda öğrenim gören öğrencilerin velileri ve okul aile birliği üyeleri oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen bir anket uygulanmıştır. Elde edilen veriler; frekans (f), yüzde, aritmetik ortalama, t-testi ve tek yönü varyans analizi (ANOVA) istatistikleri kullanılarak çözümlenmiştir. Verilerin analizi sonrasında okul çevresinin, okul yönetime istenilen düzeyde katkı sağlamadığı ve okul yönetime katkıyı arttırıcı önerilerde katılımcıların aynı fikirde olduğu ortaya belirlenmiştir. Okul yönetime katkının az olma nedenleri arasında; katkı sağlayacak gerekli ortamın oluşmaması, toplantı duyurularının önceden duyurulmaması ve katkının okul yönetimi tarafından sadece maddi katkı olarak algılanması olduğu belirlenmiştir. Okul çevresinin, okul yönetime katkısını arttırmak için okul yönetime katılımının önündeki engellerin aşılması, okul yönetime katılımı ve katkıyı arttırıcı koşulların kalıcı olarak sağlanması gerektiği ortaya çıkmıştır.

Akpınar ve Aydın (2007) tarafından yapılan çalışmada, eğitimde son yıllarda yaşanan değişimlerin öğretmenler tarafından nasıl algılandığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Betimsel nitelikte desenlenen çalışmanın evrenini, Elazığ, Malatya, Diyarbakır ve Bingöl illerinde görev yapan ilköğretim birinci kademe öğretmenleri oluşturmuştur. Çalışmanın örneklemini ise, evrenden ulaşılabilen 412 öğretmen oluşturmuştur. Çalışmada veriler anket yoluyla elde edilmiştir. Elde edilen verilerin analizinde, aritmetik ortalama ve standart sapma kullanılmıştır. Verilerin analizinden sonra, ilköğretim öğretmenlerinin, eğitimde yaşanan değişimleri olumlu buldukları ve bu değişimlerin Türk Eğitim Sistemine yansıtılmasını benimsedikleri belirlenmiştir. Ayrıca araştırmaya katılan öğretmenlerin, eğitimdeki değişime paralel olarak ön plana çıkan yeni öğretmen rolleri ile öğrencinin öğrenme-öğretme sürecindeki merkezi konumunu büyük oranda benimsedikleri, ancak eğitimde yaşanan değişimler karşısında yetersiz kaldıkları ve bu konuda eğitim almak istedikleri belirlenmiştir.

Kurşunoğlu ve Tanrıoğen (2006) tarafından yapılan çalışmada, ilköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel değişmeye ilişkin tutumlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini 2005-2006 eğitim öğretim yılında Denizli il merkezindeki resmi ve özel ilköğretim kurumlarında görev yapan 342 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmaya katılan öğretmenlere araştırmacılar tarafından geliştirilen ve 59 sorudan oluşan bir ölçme aracı uygulanmıştır. Verilerin analizinde ortalama, standart sapma, t-testi ve tek yönlü varyans analizi tekniklerinden yararlanılmıştır. Analiz sonucu elde edilen bulgulara göre, Denizli il merkezindeki ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel değişmeye ilişkin tutumlarının “orta” düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Töremen (2002) tarafından yapılan çalışmada Türkiye'de eğitim örgütlerini değiştirmeye iten nedenler ve değişmelerin önündeki engeller ortaya konulmaya çalışılmıştır. Araştırmanın evrenini Türkiye'de görev yapan tüm okul müdürleri oluşturmuştur. Araştırmanın örneklemini ise Elazığ'da düzenlenen ve tüm ilköğretim okulu yöneticilerinin katıldığı eğitim yöneticisi yetiştirme kursuna katılan 33 ilköğretim okul müdürü ve Edremit Hizmet-içi Eğitim merkezinde düzenlenen Endüstri Meslek Lisesi müdürleri eğitim yöneticisi yetiştirme kursuna katılan 33 okul müdürü olmak üzere toplam 66 okul müdüründen oluşmuştur. İlgili alanyazın incelendikten sonra belirlenen örgütsel değişimin neden ve engelleri, hizmet-içi eğitim kurslarına katılan okul müdürlerine sunularak, değişimin nedenlerini ve engellerini öncelik ve önem sırasına göre sıralamaları istenmiştir. Okul müdürlerinin anketten almış oldukları aritmetik ortalamalar dikkate alınarak, eğitim örgütlerinde değişimin nedenleri ve engelleri sıralanmış ve yorumlanmıştır. Okullarda örgütsel değişimin nedenlerine ilişkin yönetici görüşlerinin analizi sonucunda, her iki grubun okullarda örgütsel değişimin en önemli nedeninin teknolojik değişiklikler olduğu konusunda görüş birliği içerisinde oldukları, okullardaki kriz ve çatışma, okul içi iletişim bozukluğu ve çevresel baskıları ise değişim konusunda en önemsiz faktörler olarak gördükleri belirlenmiştir. Değişimin engelleri konusunda yapılan analizler sonucunda okul yöneticilerinin, okullarda çok sayıda değişimin olmadığını ya da çok sayıda değişim olsa da bu durumun örgütsel değişime engel olmadığını düşündükleri belirlenmiştir. Araştırmada ayrıca her iki gruptaki yöneticilerin de, değişim için yeterli eleman olmaması ve değişime karşı direncin olmasını, örgütsel değişimin en önemli iki engeli olarak gördükleri belirlenmiştir.

Yıldırım ve Dönmez (2008) tarafından yapılan çalışmada, okul-aile işbirliğine ilişkin öğretmen ve veli görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Nitel araştırma desenlerinden durum çalışması deseni kullanılan çalışmada, veriler yarı yapılandırılmış görüşme ve doküman incelemesi teknikleri kullanılarak toplanmıştır. Her sınıf düzeyi için birer sınıf rehber öğretmeni,

okul rehber öğretmeni ve her sınıf düzeyi için birer veli olmak üzere toplam 17 kişiyle yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Doküman incelemesi kapsamında okul-aile işbirliğine ilişkin mevzuat ve okul-aile işbirliğine ilişkin toplantı tutanakları incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen verilerin analizinden sonra, okul-aile işbirliğinin öğrenci başarısında önemli rol oynadığı belirlenmiştir. Araştırmada velilerle iletişim kurma konusunda, yüz yüze görüşmenin daha etkili olduğu ancak en iyi yöntem ve tekniğin duruma göre değişebileceği vurgulanmıştır.

Aslan (1984) tarafından yapılan çalışmada, Altındağ, Çankaya ve Yenimahalleyi içine alan Ankara'nın merkez ilçelerinde, ilköğretim birinci kademedeki okul-aile ilişkilerinin durumu, okul müdürü ve öğretmenler ile öğrenci velilerinin bakış açıları ile saptanmaya çalışılmıştır. Araştırmanın verileri, sekiz ilköğretim okulunda görevli 23 yönetici ve 347 öğretmen ile 922 beşinci sınıf öğrenci velisinden toplanmıştır. Araştırma sonucunda, okul-aile ilişkilerinin rastlantılara dayalı olduğu ve velileri çoğunlukla okul aile birliklerine ilgi göstermedikleri belirlenmiştir. Araştırmada ayrıca, çoğu velinin okuldaki eğitsel etkinliklerden haberlerinin olmadığı, okul-aile işbirliğinin öğrenci başarısı üzerindeki önemine inanmadıkları, var olan ilişkilerin velilere göre yeterli, yönetici ve öğretmenlere göre ise yetersiz algılandığı belirlenmiştir.

Bilgin (1990) tarafından yapılan çalışmada Ankara ili merkez ilçedeki ortaokullarda okul-aile işbirliği ve bu işbirliğinin sağlanmasında yaşanan sorunların belirlenmesi amaçlanmıştır. Tarama yönteminin kullanıldığı araştırmada veriler, Okul Aile Birliği Yönetmeliği temel alınarak oluşturulan 51 maddelik anket aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmanın evrenini, Ankara merkez ilçelerindeki bağımsız ortaokulların yöneticileri, öğretmenleri ve son sınıf öğrencilerinin anne-babaları oluşturmuştur. Araştırmada 52 yönetici, 436 öğretmen ve 1037 anne-babadan elde edilen veriler üzerinden analizler yapılmıştır. Elde edilen veriler frekans, yüzde, aritmetik ortalama, standart

sapma, korelasyon katsayısı ve varyans analizi kullanılarak çözümlenmiştir. Yapılan analizler sonucunda, araştırmaya katılan yöneticilerin okul-aile işbirliğini geliştirme görev alanında yer alan ondört okul aile birliği görevinden sadece dokuzunun uygulandığı, anna-babaların sekizinin uygulandığı, öğretmenlerin ise dördünün uygulandığı görüşünde oldukları belirlenmiştir. Okul-aile işbirliği konusunda yaşanan sorunların ise; anne-baba eğitimi, ev ziyaretleri, yönlendirme ve yaşam boyu eğitim konularını kapsadığı belirlenmiştir.

## 2.2. Bürokrasi Konusunda Yapılmış Araştırmalar

Buluç (2009) tarafından yapılan, “*İlköğretim Okullarında Bürokratik Okul Yapısı ile Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri Arasındaki İlişki*” konulu araştırmada, öğretmen algılarına göre ilköğretim okullarında bürokratik okul yapısının işleyişi ile okul müdürlerinin liderlik stilleri arasındaki ilişkinin nasıl olduğu incelenmiştir. Araştırmanın verileri, amaçlı örnekleme yöntemi ile seçilen ve Ankara’da bulunan 12 ilköğretim okulunda çalışan toplam 250 öğretmenden elde edilmiştir. Bürokratik okul yapısının işleyişini belirlemek için, *Okul Yapısının Etkiliği Ölçeği*, okul müdürlerinin liderlik stillerini belirlemek için ise, *Çok Faktörlü Liderlik Anketi* (Multifactor Leadership Questionnaire-MLQ 5-X Short) kullanılmıştır. Verilerin analizinde korelasyon analizi ve regresyon analizi teknikleri kullanılmıştır. Araştırmada, çalışma grubundaki ilköğretim okullarında bürokratik okul yapısının etkili işleyişinin orta dereceye yakın olduğu ve yöneticilerin çoğunlukla dönüşümcü liderlik davranışlarını sergilemekte olduğu belirlenmiştir. Yapılan korelasyon analizleri sonucunda, okul yapısında bürokrasinin etkili işleyişi ile dönüşümcü liderlik arasında yüksek düzeyde ( $r=.662$ ,  $p<.01$ ) pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu, etkileşimci liderlik ile anlamlı bir ilişki olmadığı ( $r=.031$ ,  $p>.01$ ) sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum, dönüşümcü liderlikle etkili işleyen bürokratik okul yapısı arasında anlamlı bir ilişki olduğu, okulda etkili işleyen

bürokrasinin, okul yöneticilerinde dönüşümcü liderlik davranışlarını desteklediği şeklinde yorumlanmıştır.

Çiftçi (2009) tarafından yapılan çalışmada, Denizli il merkezindeki ilköğretim okullarının bürokratikleşme düzeyi ile öğrencilerin yabancılaşması arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma, öğretmen ve öğrenci olmak üzere iki ayrı örneklem grubu üzerinde yürütülmüştür. Birinci grup, 2008-2009 eğitim öğretim yılında Denizli il merkezindeki resmi ve özel ilköğretim kurumlarında görev yapan 467 öğretmenden oluşmuştur. İkinci grup ise birinci grupta yer alan öğretmenlerin görev yaptıkları okullarda öğrenim gören 367 öğrenciden oluşmuştur. Okulların bürokratikleşme düzeyini ölçmek için öğretmenlere Ermeç (2007) tarafından geliştirilen ve 28 sorudan oluşan "*İlköğretim Okulları Bürokratikleşme Düzeyi Ölçeği*", öğrencilerin yabancılaşma düzeyini belirlemek için ise araştırmacı tarafından geliştirilen ve 28 maddeden oluşan "*Öğrenci Yabancılaşma Ölçeği*" uygulanmıştır. Verilerin analizinde ortalama, standart sapma, t-testi ve tek yönlü varyans analizi, doğrusal regresyon analizi gibi tekniklerden yararlanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin çalıştıkları okulların bürokratikleşme derecesine ilişkin algılarının "orta üstü" düzeyde olduğu, öğretmenlerin çalıştıkları okulların bürokratikleşme düzeyine ilişkin algıları arasında cinsiyet ve kıdem değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık olmadığı, okul türü değişkenine göre ise anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Araştırmada ayrıca, öğrencilerin okula yabancılaşma düzeylerine ilişkin algılarının "orta" düzeyde olduğu, öğrencilerin okula yabancılaşma düzeylerine ilişkin algıları arasında cinsiyet ve baba eğitim durumu değişkenlerine göre anlamlı bir fark bulunmadığı belirlenmiştir. Yapılan regresyon analizi sonucunda, ilköğretim okullarının bürokratikleşme düzeyi, öğrenci yabancılaşmasının "*sosyal soyutlama*" boyutu hariç tüm alt boyutlarını anlamlı düzeyde yordayabildiği belirlenmiştir.

Zeytin (2009) tarafından yapılan bir araştırmada, ilköğretim okulu öğretmenlerinin okullardaki bürokratikleşme düzeyi ve okul kültürüne ilişkin algılarının belirlenmesi ve bazı demografik değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın verileri “Okulların Bürokratik Özellikleri Ölçeği” ve “Okul Kültürü Ölçeği” ile elde edilmiştir. Veri analizinde, veri gruplarının türüne göre t testi, korelasyon ve tek yönlü varyans analizleri kullanılmıştır. Tek yönlü varyans analizi testi sonucunda farkın önemli olduğu durumlarda, farkın hangi grup ya da grupların ortalamasından kaynaklandığını bulmak için Scheffe ve LSD testleri kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini, 2007-2008 eğitim öğretim yılında İzmir Metropol sınırları içerisindeki ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenler oluşturmuştur. Metropol sınırlarındaki 6 ilçe (Aliağa, Balçova, Çiğli, Gaziemir, Menemen ve Torbalı) ve ilçelerde yer alan 25 okulda çalışan 298 öğretmen ise araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Yapılan analizler sonucunda okullardaki bürokratikleşme düzeyine ilişkin öğretmen algıları arasında cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, branş ve okulların sosyo-ekonomik düzey değişkenlerine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir fark saptanmamıştır. İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin bu okullardaki bürokrasinin otorite hiyerarşisi, kurallar-düzenlemeler, nesnellik ve prosedürel özellikler boyutlarındaki bürokratikleşme düzeyine ilişkin algıları ile okul kültürüne ilişkin algıları arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır.

McVey (2009) tarafından yapılan araştırmada, okul ikliminin ve bürokratik yapının, okul etkililiğine ilişkin öğretmen algılarını nasıl etkilediği araştırılmıştır. Araştırmanın örneklemi, ABD'nin New York eyaletinde bulunan 37 ilkokul, 35 ortaokul ve 13 lise olmak üzere toplam 85 devlet okulunda görev yapan 374 öğretmenden oluşmuştur. Araştırmanın verileri analiz edilirken, çoklu regresyon istatistikleri kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda, mesleki liderlik, uzman öğretmen davranışı ve kolaylaştıran bürokrasi ile okul etkililiği arasında anlamlı ilişki olduğu belirlenmiştir. Araştırmada ayrıca, öğrenme ve öğretmeye olanak sağlayan açık bir iklime



sahip olan ve öğretmenlerin işlerini daha iyi yapmalarına olanak sağlayan hiyerarşik yapıya sahip olan okulların, öğretmenler tarafından daha etkili olarak algılandığı belirlenmiştir.

Watts (2009) tarafından yapılan araştırmada kolaylaştırıcı okul yapısı, öğretmenlerin güçlendirilmesi [*teacher empowerment*] ve örgütsel duyarlılık [*organizational mindfulness*] arasındaki ilişki araştırılmıştır. Araştırmanın verileri ABD'nin Georgia eyaletindeki bir okul bölgesindeki, 23 farklı okulda görev yapan 1100 öğretmenden toplanmıştır. Elde edilen veriler üzerinden yapılan analizler sonucunda, kolaylaştırıcı okul yapısı ile örgütsel duyarlılık arasında yüksek düzeyde pozitif yönde ( $r=.81$ ) bir korelasyon olduğu belirlenmiştir. Araştırmada ayrıca, kolaylaştırıcı okul yapısı ile öğretmenlerin güçlendirilmesi arasında anlamlı bir ilişki olmadığı belirlenmiştir.

Tylus (2009) tarafından yapılan çalışmada ortaokul ve liselerdeki bürokratik yapı ile öğretmenlerin öğretimsel uygulamalarında yenilikler arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın verileri, ABD'nin Virjinya eyaletinde bulunan ortaokul ve liselerde görev yapan 686 öğretmenden toplanmıştır. Yapılan regresyon analizleri sonucunda, okullarda kolaylaştıran bürokratik yapının varlığı ile öğretmenlerin sınıf içi öğretimsel uygulamalarındaki yenilikler arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Okuldaki kolaylaştırıcı bürokratik yapı ile öğretmenlerin mesleki gelişim olanaklarına olan ilgisi ve katılımı arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu, okullarındaki bürokratik yapıyı daha kolaylaştırıcı olarak algılayan öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerine daha fazla ilgili oldukları ve bu etkinliklere daha fazla katıldıkları ve öğretimsel uygulamalarında yeni şeyler denedikleri belirlenmiştir.

Karaman, Yücel ve Dönder (2008) tarafından yapılan çalışmada, ilköğretim okulu öğretmenlerinin görüşlerine göre ilköğretim okullarında örgütsel vatandaşlık davranışları ile okulun örgüt yapısındaki bürokratikleşme

derecesi arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışmanın örneklemini, 2005–2006 öğretim yılında Uşak ili merkezi, merkeze bağlı köyleri ve ilçe merkezlerinde bulunan beşten fazla öğretmenin çalıştığı 64 ilköğretim okulundan tabakalı örnekleme yoluyla seçilen 26 okulda görev yapan 538 öğretmen oluşmuştur. Araştırmada veri toplamak amacıyla Yücel (1999) tarafından geliştirilen bürokratikleşme anketi kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda öğretmenlerin bürokrasiye ilişkin görüşleri arasında cinsiyet, branş ve kıdem değişkenleri açısından anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Yapılan korelasyon analizleri sonucunda, bürokratikleşme ölçeğinin boyutlarından olan kuralcılık ile otoritenin hiyerarşik kullanımı, teknik ve mesleki yetersizlik, negatif okul atmosferi, ilişkilerdeki resmiyet, uzmanlaşmaya dayalı olmayan iş bölümü ve yardımseverlik arasında olumlu bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Örgütsel vatandaşlık ve bürokratikleşme arasındaki ilişkileri belirlemek için yapılan analizler sonucunda, otoritenin hiyerarşik kullanımının artmasına paralel olarak; mesleki yeterliliğe dayalı olmayan yükselme, negatif okul atmosferi, ilişkilerde resmiyet, uzmanlaşmaya dayalı olmayan görevlendirme, gibi bürokratik yapıya bir tepki olarak örgütsel vatandaşlık davranışlarından vicdanlılık ve erdemliliğin arttığı; idarenin adaletsiz olarak görüldüğü belirlenmiştir.

Tracy (2007) çalışmasında, “okulun işleyişindeki aksaklıkların sürekli olarak izlenmesi, meslektaşların okulun durumu hakkında bilgilendirilmesi ve okulda karşılaşılan sorunların faydalı bir şekilde çözülmesi” olarak kavramsallaştırılan önemseme ve kolaylaştırıcı okul yapısının okul etkililiğinin yordayıcısı olup olmadığını belirlemeyi amaçlamıştır. Yapılan regresyon ve korelasyon analizleri sonrasında önemseme ve okul yapısının birbirleri ile ve etkililik ile ilişkili olduğu belirlenmiştir. Araştırmada ayrıca bürokrasi ve önemseme ile matematik başarısı arasında düşük düzeyde bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Ermeç (2007) tarafından Denizli il merkezinde yapılan araştırmada, ilköğretim okullarının bürokratikleşme düzeyinin öğretmen morali üzerindeki etkilerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini 2006-2007 eğitim öğretim yılında Denizli il merkezindeki resmi ve özel ilköğretim kurumlarında görev yapan 436 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmaya katılan öğretmenlere, araştırmacı tarafından geliştirilen “*İlköğretim Okulları Bürokratikleşme Düzeyi Ölçeği*” ile “*Purdue Teacher Opinionnaire*” ölçeğinin adaptasyonu olan “*İlköğretim Okulları Öğretmenleri Moral Anketi*” uygulanmıştır. Verilerin analizinde ortalama, standart sapma, t-testi ve tek yönlü varyans analizi, doğrusal regresyon analizi gibi tekniklerden yararlanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda, okulların bürokratikleşme derecesine ilişkin araştırmaya katılan öğretmenlerin % 23.395’ inin “yüksek”, %55.73’ ünün “orta üstü”, % 18.11’ inin “orta” , % 2.75’ inin’ “orta altı” düzeyde algıya sahip olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin çalıştıkları okulların bürokratikleşme düzeyine ilişkin algıları arasında cinsiyet, kıdem, yas, eğitim durumu ve kademe değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. “Okulların bürokratikleşme düzeyi” bağımsız değişken, öğretmen moralinin her bir alt boyutu bağımlı değişken olarak kullanıldığı regresyon analizi sonuçlarına göre öğretmen moralinin “toplumsal baskı” boyutu hariç, tüm alt boyutlarının açıklanma düzeyi istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur.

Ömeroğlu (2006) tarafından yürütölen araştırmada, okul yönetiminde bürokrasi ve öğretmenlerin okula ilişkin tutumları arasında bir ilişkinin olup olmadığının saptanması ve buna bağlı olarak da okullardaki yönetimin iyileştirilmesi ve öğretmenlerin okula ilişkin tutumlarının yükseltilmesine dönük öneriler geliştirilmesi amaçlanmıştır. Genel tarama modelindeki araştırmanın örneklemini, Buca’da görev yapan 374 ilköğretim okulu öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmada, veri toplama aracı olarak “*Okula İlişkin Tutum Ölçeği*” ve “*Bürokratik Özellikler Ölçeği*” kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda öğretmenlerin okullarına ilişkin tutumlarının

“katılmıyorum” düzeyinde olduğu, öğretmenlerin okula ilişkin tutumlarının mesleki kıdem ve branşa göre anlamlı farklılık gösterdiği, diğer değişkenler açısından anlamlı farklılık bulunmadığı belirlenmiştir. Öğretmenlerin okullarındaki bürokrasiye ilişkin algılarının “katılmıyorum” düzeyinde olduğu, okuldaki bürokrasiye ilişkin öğretmen görüşlerinin hizmet sürelerine göre anlamlı farklılaşma gösterdiği, diğer değişkenlerde anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin okullarının % 34 ‘ü düşük, % 32’si orta ve % 33’ü yüksek bürokratik düzeyde olduğu belirlenmiştir. Yapılan korelasyon analizleri sonucunda öğretmenlerin okula ilişkin tutumları ile okul yönetiminde bürokrasiye ilişkin görüşleri arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Dönder (2006) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin görüşlerine göre ilköğretim okullarında bürokrasinin örgütsel vatandaşlık davranışlarına etkisi araştırılmıştır. Araştırmanın evreni 2005-2006 öğretim yılında Uşak ili merkezi, merkeze bağlı köyleri ve ilçe merkezlerinde bulunan beşten fazla öğretmenin çalıştığı 64 ilköğretim okulundaki 1355 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmanın örneklemi ise, evrenden tabakalı örnekleme yöntemi ile belirlenen 26 farklı ilköğretim okulunda görev yapan toplam 538 öğretmenden oluşmuştur. Araştırmada öğretmenlere “*Bürokratikleşme Anketi*” ve “*Örgütsel Vatandaşlık Davranışı*” anketleri uygulanmış, kullanılabilir olarak geri dönen 430 anket formu üzerinden analizler yapılmıştır. Verilerin analizinde frekans, yüzde, ortalama, standart sapma, t testi, tek yönlü varyans analizi, korelasyon ve regresyon hesaplamaları yapılmıştır. Araştırmada, öğretmenlerin bürokrasiye ilişkin görüşlerinin cinsiyet, kıdem ve branş değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı, bürokrasinin örgütsel vatandaşlık davranışları üzerinde etkisinin olduğu ve bürokrasinin örgütsel vatandaşlık davranışının bütün boyutlarını etkilediği belirlenmiştir.

McGuigan ve Hoy (2006) tarafından yapılan çalışmada, kolaylaştırıcı bürokratik yapının akademik iyimserlik üzerinde doğrudan bir etkisinin olduğu ve bu durumda akademik başarı ile ilişkili olduğu önermesinin doğruluğu araştırılmıştır. Araştırmanın verileri, ABD'nin Ohio eyaletinde bulunan bir okul bölgesinden araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden 40 okuldaki elde edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda okulun sosyo-ekonomik düzeyi ile öğrenci başarısı arasında pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki olduğu ( $r=.62$ ), sosyo-ekonomik düzey arttıkça, öğrencilerin matematik ve okuma başarılarının da arttığı belirlenmiştir. Araştırmada ayrıca sosyo-ekonomik düzey değişkeni kontrol edildiğinde bile, kolaylaştırıcı bürokratik yapı ile akademik iyimserlik arasında orta düzeyde pozitif yönde bir ilişki olduğu ( $r=.46$ ), benzer biçimde akademik iyimserlik ile akademik başarı arasında da pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki ( $r=.45$ ) olduğu belirlenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular sonucunda, okullardaki yapı ve süreçlerin öğretmenlerin işlerini yapmalarını kolaylaştırması ile okul personelinin akademik iyimserlik düzeylerinin arttığı, artan akademik iyimserliğin ise öğrenci başarısı üzerinde olumlu bir etki yarattığı belirlenmiştir.

Demir (2005) tarafından yürütülen bir araştırmada, Kara Harp Okulu Öğretim üyelerinin Kara Harp Okulunun bürokratik yapısı ve işleyişine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Tarama modelinde yapılan araştırmanın çalışma grubunu, Kara Harp Okulu öğretim üyeleri oluşturmuştur. Çalışma grubunda yer alan öğretim üyelerinin görüşlerini toplayabilmek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen bir ölçme aracı kullanılmıştır. Geliştirilen ölçme aracı, otorite hiyerarşisi, kurallar ve düzenlemeler, nesnellik, standartlaşma ve işbölümü ve uzmanlaşma boyutlarından oluşmuştur. Araştırmanın verileri, t-testi ve tek yönlü varyans analizi hesaplamaları yapılarak analiz edilmiştir. Boyutlar arasındaki anlamlı ilişkiyi test etmek için ise Pearson Korelasyon katsayısından yararlanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda, Kara Harp Okulunun bütün boyutlarda orta derecede bürokratik özellikler gösterdiği, temel bilimler ve teknik bilimler

bölüm başkanlıklarında görevli öğretim üyelerinin, sistem yönetim bilimleri bölüm başkanlığında görevli öğretim üyelerine göre okulun daha fazla bürokratik özellikler gösterdiği görüşünde oldukları belirlenmiştir.

Antonelli (2005) tarafından yapılan çalışmada okul etkililiği ve öğrenci başarısını etkileyen bazı değişkenlerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini, ABD'nin New Jersey eyaletindeki bir okul bölgesinde bulunan 41 okulda görev yapan 905 öğretmen oluşturmuştur. Yapılan analizler sonucunda kolektif öz-yeterlik ile hem sosyo-ekonomik düzey hem de okul etkililiği arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, kolaylaştırıcı bürokratik yapı, okul iklimi ve kolektif öz-yeterliğin bir arada olduğu bir yapının okul etkililiği ile ilişki olduğu belirlenmiştir.

Sinden, Hoy ve Sweetland (2004) çalışmalarında, Hoy ve Sweetland (2001) tarafından yapılan bir çalışmada kolaylaştırıcı bürokratik yapıya sahip olduğu belirlenen altı okulu, yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanarak derinlemesine incelemeyi ve bu okuldaki müdür ve öğretmen performansını etkileyen davranışları biçimlendirme ve merkezileşme açısından ayrıntılı olarak incelemeyi amaçlamışlardır. Verilerin analizinden sonra, kolaylaştırıcı okul yapısının, öğretmen ve müdürlerin tutumlarını ve daha fazla çaba sarf etme isteklerini olumlu olarak etkileyebileceğini belirtmişlerdir. Araştırmacılar inceledikleri okullarda düzeni sağlama ve özgürlük konusunda bir hassasiyet olduğunu, kolaylaştırıcı bir yapıya sahip okullardaki öğretmenlerin kendi sınıflarında özgür olarak çalışmayı önemsediklerini, okul müdürlerinin ise öğretmen özerkliği ile okulda öğrenci öğrenmesinin sağlanması arasında bir çatışma yaşadıklarını belirlemişlerdir.

Karaman ve Akıl (2004) tarafından yapılan bir çalışmada, ilköğretim okulu öğretmenlerinin görüşlerine göre, ilköğretim okullarındaki bürokrasi ile örgütsel sağlık arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın evrenini, 2004–2005 öğretim yılında Afyonkarahisar il merkezinde bulunan

beş veya daha fazla öğretmenin çalıştığı 71 ilköğretim okulundaki 1380 öğretmen oluşturmuştur. Özel okullar araştırma kapsamı dışında bırakılmıştır. Araştırmanın örnekleme ise, evrende yer alan okullar arasından tabakalı örneklem yoluyla seçilen 40 okulda görev yapan toplam 400 öğretmenden oluşmuştur. Araştırmada kullanılabilir olarak geri dönen toplam 340 anket üzerinden analiz yapılmıştır. Verilerin analizinde ortalama, standart sapma, korelasyon, t-testi, regresyon analizi kullanılmıştır. Araştırmada bürokrasinin örgütsel sağlık üzerinde etkisi olduğu ve örgütsel sağlığın bütün boyutlarını etkilediği belirlenmiştir. Örgütsel sağlık üzerindeki en etkili olan bürokrasi boyutunun ise kuralların takibi olduğu görülmüştür.

Guldan (2004) tarafından yapılan araştırmada kolaylaştırıcı bürokrasi, örgütsel güven ve kolektif öğretmen öz-yeterliği arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada bürokrasi; kolaylaştırıcı ve zorlayıcı olmak üzere iki boyutta, güven ise meslektaşlara güven, müdüre güven, öğrencilere ve velilere (müşterilere) güven olmak üzere üç boyutta incelenmiştir. Araştırmanın verileri Brooklyn ve Queens şehirlerinde bulunan 50 Katolik ilköğretim okulundan random yoluyla seçilen 150 öğretmenden toplanmıştır. Araştırmada güven ölçeğinin boyutlarının birbirleri ile yüksek düzeyde ilişkili olduğu, kolaylaştırıcı bürokratik yapı ile güven ve kolektif öğretmen öz-yeterliği arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür.

Kotnis (2004) tarafından yapılan çalışmada, eğitim bölgesi ve okul çalışanları tarafından eğitim bölgesinde ve bölge içerisindeki okullardaki kolaylaştırıcı bürokratik yapının düzeyi belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın verileri hem nitel hem de nicel yöntemlerle toplanmıştır. Araştırmada okul yöneticileri, öğretmenler ve bölge eğitim yöneticileri ile hem görüşmeler yapılmış hem de "*Kolaylaştırıcı Okul Yapısı*" ölçeği uygulanmış, ayrıca bölge ve okullara ilişkin belgeler incelenmiştir. Araştırma sonucunda okul bölgesi tarafından okullardaki bürokratik yapının kolaylaştırıcı olması amacıyla yürütülen biçimlendirme çabalarının bölgedeki okulların etkililiği

üzerinde önemli etkileri olduğu belirlenmiştir. Eğitim bölgesinden sorumlu olan müfettiş tarafından on yıl boyunca gerçekleştirilen yapısal değişikliklerden sonra, araştırmaya katılan öğretmenlerin, yöneticilerin ve bölge çalışanlarının çoğunun eğitim bölgesi ve okullardaki bürokratik yapıyı kolaylaştırıcı olarak algıladıkları belirlenmiştir.

Hoy (2003) tarafından yapılan çalışmada bir örgütte verimli ve etkili sonuçların alınmasını sağlayan ve genellikle bürokratik yapı ile ilişkilendirilen olumsuz sonuçları engelleyen okul yapısına ilişkin özelliklerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla yazar kolaylaştırıcı yapı ve duyarlılık kavramlarını ortaya atmış ve kavramsal bazı açıklamalar yapmıştır. Daha sonra araştırmacılar ve uygulamacılar için kolaylaştırıcı bürokratik yapı ve örgütsel duyarlılık konusunda bazı öneriler geliştirilmiş, geliştirilen öneriler ilgili alan yazın ışığında tartışılmıştır.

Gage (2003) tarafından yapılan araştırmada öğretmen, müdür ve okul duyarlılığı [mindfulness], kolaylaştırıcı okul yapısı ve kolektif öğretmen öz-yeterliği arasındaki ilişkiyi belirlemeyen bir path modeli geliştirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini, ABD'nin Ohio eyaletinde bulunan bir okul bölgesindeki 15 ve daha fazla öğretmenin görev yaptığı 75 ortaokulda görev yapan öğretmenler oluşturmuştur. Yapılan analizler sonucunda kolaylaştırıcı okul yapısı ile öğretmen ( $r = .56$ ) ve okul duyarlılığı ( $r = .66$ ) arasında orta düzeyde, müdür duyarlılığı arasında yüksek düzeyde ( $r = .87$ ) bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Ayrıca kolaylaştırıcı okul yapısı ile öğretmenlerin meslektaşlarına ( $r = .41$ ) ve müdüre güveni ( $r = .65$ ) arasında orta düzeyde bir ilişki olduğu, kolaylaştırıcı okul yapısının müdür duyarlılığını bağımsız olarak yordadığı belirlenmiştir.



Spinella (2003) tarafından yapılan araştırmada, göreve yeni başlayan öğretmenlerin ilk iş deneyimlerinin özellikle de müdürleri ile olan deneyim ve yaşantılarının, bu öğretmenlerin mesleğe devam etmelerinde ne düzeyde etkili olduğunu belirlemeyi amaçlamıştır. Yapılan analizler sonucunda müdür ve diğer öğretmenlerin desteğinin, göreve yeni başlayan öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine devam etmelerinde en güçlü faktör olduğu belirlenmiştir. Ayrıca müdür tarafından gösterilen saygı, meslektaş desteği ve okuldaki kolaylaştırıcı bürokratik yapının, meslekte kalmayı yordayan önemli değişkenler olduğu belirlenmiştir.

Jacob (2003) tarafından yrtlen çalışmada ilköğretim okullarının iklimi ile kolaylaştırıcı bürokratik yapıları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma New York şehrindeki 40 veya daha fazla öğretmenin çalıştığı 45 ilköğretim okulunda yürütülmüştür. Araştırmada iklimin boyutları (mesleki liderlik, ğretmen uzmanlaşması, akademik vurgu ve çevresel baskı) ile kolaylaştırıcı bürokratik yapı arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere basit Pearson korelasyon istatistikleri ve çoklu regresyon analizleri yapılmıştır. Yapılan analizler sonucunda iklimin boyutlarının birbirleri ile yüksek düzeyde ilişkili olduğu ancak bu boyutlar ile kolaylaştırıcı bürokratik yapı arasındaki ilişkilerin ise düşük ve istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir.

Adams (2003) tarafından yapılan çalışmada okul yapısı, güven ve kolektif ğretmen öz-yeterliği arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada özelde, okul yapısının güven ve kolektif ğretmen öz-yeterliğinin boyutları üzerindeki doğrudan etkisi araştırılmıştır. Araştırmanın verileri 1185 veli, 1185 ğrenci, 790 ğretmen ve 79 okul müdürü olmak üzere toplam 3239 kişiden toplanmıştır. Yapılan analizler sonucunda kolaylaştırıcı bürokratik yapının okul ortamında güven atmosferi oluşmasını desteklediği, okuldaki kolaylaştırıcı yapıya ilişkin algının, öğretmenlere güven, müdüre güven ve ğrenci-velilere güveni anlamlı biçimde yordadığı belirlenmiştir.

Araştırmada ayrıca kolaylaştırıcı okul yapısı ve öğrenci ve velilere güvenin, bir okuldaki kolektif öğretmen öz-yeterliğini etkilediği belirlenmiştir.

Sinden (2002) tarafından yapılan “*Kolaylaştırıcı Bürokratik Davranışlar ve Okullarda Yapı*” konulu çalışmada, eğitim örgütlerindeki engelleyici ve kolaylaştırıcı davranışların, kuralların ve yapının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada yapılan görüşmeler ve uygulanan anketler aracılığıyla öğretmenlerden görevlerini yapmalarına olanak sağlayan veya engelleyen davranışları, kuralları ve yapıları belirtmeleri istenmiştir. Araştırmada yapılan görüşmelerden elde edilen verilerin analizinden kolaylaştırıcı okul yapısı ile ilişkili bazı temalar oluşturulmuştur. Öğretmenlerin yöneticiler tarafından desteklenmesi, yöneticilerin güçlü ancak esnek olmaları, bilgi akışını kolaylaştırmaları, çift yönlü etki ve cesaretlendirme, öğretmenler ve diğer personelin uzmanlaşması, okuldaki öğrenme ve öğretmenin kolaylaştırılması, yapısal değişkenler, okul müdürünün bilgi ve uzmanlığı bu temalardan bazılarıdır.

Geist (2002) tarafından yapılan araştırmada çalışanların müdüre, meslektaşlarına ve öğrenci-velilere (okul müşterilerine) olan güveninin yordayıcılarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini, ABD'nin Ohio eyaletinde bulunan 146 ilköğretim okulunda görev yapan toplam 4069 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmada veriler öğretmenlerden toplanmasına rağmen, okullar bazında analiz alınmıştır. Yapılan analizler sonucunda kolaylaştırıcı bürokratik yapı ile müdüre güven arasında pozitif yönde yüksek düzeyde ( $r=.71$ ), meslektaşlara güven ( $r=.52$ ) ve öğrenci-velilere güven ( $r=.33$ ) arasında pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Öztürk (2001) tarafından yürütülen çalışmada, lise öğretmenlerinin yaşadıkları stres düzeyleri ile okullardaki bürokratikleşme düzeyine ilişkin algılarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada öğretmen algılarının, bazı

demografik değişkenler ve okulların bazı özelliklerine göre farklılık gösterip göstermediği de belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın verileri, "*Minnesota Öğretmen Gerilimi Ölçeği Türkçe Formu*" ve "*Okulların Bürokratik Özellikleri Ölçeği*" ile elde edilmiştir. Elde edilen verilerin çözümlenmesinde t testi, tek yönlü varyans analizi ve Pearson Momentler Çarpımı Korelasyonu istatistiklerinden yararlanılmıştır. Araştırmanın evrenini, 1997-1998 öğretim yılı içerisinde İzmir ili sınırları içerisinde yer alan genel, kız meslek, endüstri meslek, ticaret meslek ve imam hatip liseleri ile özel liselerde görev yapan toplam 7401 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmanın örneklemini ise, evrenden seçilen 46 lisede görev yapan 725 öğretmenden oluşmuştur. Yapılan analizler sonucunda, okullardaki bürokratikleşme düzeyine ilişkin öğretmen algıları arasında cinsiyet ve branş değişkenlerine göre anlamlı bir fark bulunmazken; yaş, mesleki kıdem, okul türü, okul büyüklüğü ve yerleşim birimi değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olduğu belirlenmiştir. Araştırmada ayrıca, öğretmenlerin stres düzeylerine ilişkin algıları ile bürokrasinin otorite hiyerarşisi, kurallar-düzenlemeler, nesnellik ve prosedürel özellikler boyutlarına ilişkin algıları arasında negatif ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Bohte (2001) tarafından yürütölen çalışmada, Teksas devlet okullarına ilişkin eğitim bölgelerinin verileri kullanılarak, öğrenci performansı ile okuldaki bürokratik yapı arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmada, öğrenci performanslarını belirlemek üzere her bir okul bölgesinden, *Teksas Akademik Becerilerin Değerlendirilmesi* programı kapsamında yapılan standart okuma, yazma ve matematik sınavlarından başarılı olan öğrenci yüzdesi ve her bir okul bölgesindeki öğrencilerin Akademik Değerlendirme testinde almış oldukları puanların ortalaması kullanılmıştır. Yapılan regresyon analizleri sonrasında, okul bölgesinin merkezi yönetimi ve okul yönetimi düzeyindeki bürokrasi ile farklı sınıflardaki öğrencilerin performansları arasında negatif yönde anlamlı ilişkilerin olduğu belirlenmiştir.

Sweetland (2001) tarafında yapılan araştırmada, kolaylaştırıcı okul yapısı, meslektaşlarla ilişkilerde güvenirlik ve oēretmen gç algısı arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın rnekleminde Ohio, Michigan, New Jersey, Virjinya ve New York olmak üzere beş farklı eyaletten her bir okulu temsil edecek bir oēretmen belirlenmiş ve 116 farklı ilkēretim okulunda çalışan oēretmenlerden toplanan veriler deēerlendirilmiřtir. Veriler korelasyon ve regresyon yöntemleri kullanılarak analiz edilmiştir. Elde edilen sonuçlar okuldaki bürokratik yapının kolaylaştırıcı olma zelliēi arttıēında, oēretmenlerin meslektaşları ile olan ilişkilerinin daha güvenilir olduēu benzer biçimde okul müdürlerinin de oēretmenlerle olan ilişkilerinin daha güvenilir olduēu belirlenmiştir. Ayrıca okuldaki kolaylaştırıcı bürokratik yapı ile oēretmen gç algısı arasında yüksek düzeyde pozitif yönde bir ilişki olduēu belirlenmiştir.

Yücel (1999) tarafından yapılan bir araştırmada, Hall (1961, Akt. Yücel, 1999) tarafından kavramsallaştırılan Max Weber'in bürokrasi kuramının, Türkiye için uygulanabilirliēi araştırılmıştır. Araştırmanın verileri, Karabük ilindeki 68 ilkēretim okulunda görev yapmakta olan toplam 486 oēretmenlerden toplanmıştır. Araştırmada kullanılan lme aracının maddeleri, Hall (1961, Akt. Yücel, 1999) tarafından geliştirilen *rgt Envanteri*'nin [Organizational Inventory] farklı versiyonlarında yer alan ve okullardaki bürokrasiyi yetki hiyerarşisi, iş bölümü, kurallar ve düzenlemeler, prosedrsel tanımlamalar, nesnellik ve teknik yeterlik boyutları açısından inceleyen maddelerden oluşmuştur. Yapılan ikinci düzey faktör analizi sonucunda, bürokrasi leēinde yer alan yetki hiyerarşisi, kurallar ve düzenlemeler, prosedrsel tanımlamalar ve ilişkilerdeki nesnellikle ilgili maddelerin "*kontrol*" boyutunda kmelendiēi, iş bölümü ve teknik yeterlikle ilgili maddelerin ise "*uzmanlık*" boyutunda kmelendiēi ve kontrol ve uzmanlık boyutları arasında negatif bir ilişkinin bulunduēu belirlenmiştir. Kontrol ve uzmanlık leēinden alınan puanlar dikkate alınarak, oēretmenler Weberci, Meslektaş, Kaotik ve Otoriter olmak üzere dört farklı gruba ayrılmıştır. Yapılan bu sınıflandırmadan

sonra, meslektaş grubunda yer alan öğretmenlerin, güç [okuldaki olayları etkileme gücü] ölçeğinden alınan puanlar açısından en yüksek ortalamalara, otoriter grupta yer alan öğretmenlerin ise en düşük ortalamalara sahip oldukları belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin güç algıları ile bürokratikleşmeye ilişkin algıları arasında negatif yönde, uzmanlaşmaya ilişkin algıları arasında ise pozitif yönde bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlar ışığında Yücel (1999), Hall (1961, Akt. Yücel, 1999) tarafından tanımlanan Max Weber'in ideal tip bürokrasisinin, Türkiye'deki okulların yapılarının incelenmesinde faydalı bir araç olarak kullanılabileceğini belirtmiştir.

Zaller (1987) tarafından yapılan bir araştırmada, ilköğretim okullarının bürokratik yapısı ile öğrencilerin matematik ve okuma derslerindeki başarıları arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu amaçla, Amerika'nın Tulsa şehrindeki 25 ilköğretim okuluna devam eden dördüncü sınıf öğrencilerinin, eyalet çapında yapılan standart sınavlardaki okuma ve matematik başarı puanları alınmış, okulların bürokratikleşme düzeyini belirlemek için ise bu okullarda görev yapan öğretmenlere bürokratikleşme ölçeği uygulanmıştır. Araştırmanın örnekleminde yer alan okullar belirlenirken, şehirdeki her bir sosyo-ekonomik düzeyin temsil edilmesine özen gösterilmiş, öğretmenler ise okullardan random olarak seçilmiştir. Yapılan analizler sonucunda örneklem grubunda yer alan öğretmenlerin çoğunun görev yaptıkları okulları, orta düzeyde bürokratik olarak algıladıkları belirlenmiştir. Okulun bürokratik yapısı ve öğrencilerin okuma ve matematik derslerindeki başarıları arasındaki ilişkileri belirlemek için yapılan korelasyon analizleri sonucunda bu öğrenci başarısı ile okulun bürokratik yapısı arasında anlamlı bir ilişki olmadığı belirlenmiştir.

Hoy, Blazovsky ve Newland (1983) tarafından yapılan çalışmada okullardaki bürokratik yapı ile öğretmen yabancılaşması arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmada örgüt boyutları ve yabancılaşmaya ilişkin öğretmen algılarını belirlemek üzere 41 lisede uygulama yapılmıştır. Araştırmada elde edilen sonuçlar, Aiken ve Hage (1966) tarafından sosyal

yardım kurumları üzerinde yapılan araştırma sonuçları ile karşılaştırılmıştır. Araştırmada bürokratik yapı ve yabancılaşma arasındaki ilişki açısından okullar ve sosyal yardım kuruluşlarının benzer özellikler gösterdiği belirlenmesine rağmen, örgüt yapısı açısından iki örgüt türü arasında bazı farklılıklar olduğu belirlenmiştir. Örneğin okulların sosyal yardım kuruluşlarına göre daha biçimlendirilmiş ve merkezi bir yapıya sahip oldukları belirlenmiştir.

Bishop ve George (1973) çalışmalarında ilköğretim ve ortaöğretim okullarında var olan yapıyı incelemeye ve nicel olarak ölçmeye yarayan kapsamlı bir ölçme aracı geliştirmeyi amaçlamışlardır. Yapısal Özellikler Ölçeği [The Structural Properties Questionnaire] olarak adlandırılan ölçeğin madde havuzu, Hage tarafından önerilen kavramsal şemaya dayandırılan toplam 350 maddeden oluşmuştur. Daha sonra bu maddeler, beş uzmanın görüşüne sunulmuş ve uzman görüşleri doğrultusunda madde sayısı 70'e indirilmiştir. Ölçeğin bu formu (SPQ Form 1), iki farklı eğitim bölgesinde görev yapan toplam 296 ilköğretim okulu öğretmenine uygulanmıştır. Öğretmenlerden elde edilen veriler üzerinde yapılan analizler sonucunda, ölçeğin dört faktörlü bir yapıya sahip olduğu belirlenmiştir. Faktör analizi sonucu elde edilen yapıyı daha da güçlendirmek amacıyla,

Anderson (1970) tarafından yapılan çalışmada, öğrencilerin okula yabancılaşması ve okuldaki bürokrasi arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın verileri, 1968-1969 eğitim-öğretim yılı Aralık-Mart döneminde, Kanada'nın, Ontario eyaletinde bulunan 18 ortaöğretim okulunda görev yapan 860 öğretmenden ve öğrenim gören 3790 öğrenciden toplanmıştır. Araştırma kapsamına alınan okullar random olarak seçilmiş ancak okul ve okul bölgesi büyüklüğüne göre tabakalandırılmıştır. Yapılan analizler sonucunda hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin okuldaki bürokratikleşmeye ilişkin benzer algılara sahip oldukları ancak öğrencilerin öğretmenlere göre okulu daha bürokratik algıladıkları belirlenmiştir. Araştırmada ayrıca, öğrenci yabancılaşması ile bürokrasi ölçeğinin davranış

kontrolü boyutu arasında negatif yönde, sistemi sürdürme boyutu ile pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu, bürokratik yapının bu iki boyutunun öğrenci yabancılaşmasına ilişkin varyansın çok az bir kısmını açıkladığı belirlenmiştir.

Aiken ve Hage (1966) çalışmalarında, bürokrasi ile işten ve ilişkilerden yabancılaşma arasında ilişkiyi belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın verileri Amerika'nın orta batısında yer alan metropollerde, rehabilitasyon ve psikiyatri hizmeti veren 10'u özel, altısı resmi olmak üzere toplam 16 sosyal yardım kuruluşunda görev yapan 314 personelden toplanmıştır. Yapılan analizler sonucunda yetki hiyerarşisi ile hem işten yabancılaşma ( $r=.49$ ) hem de ilişkilerden yabancılaşma ( $r=.45$ ) arasında orta düzeyde ilişki olduğu belirlenmiştir. Araştırmada ayrıca görev tanımları ile işten yabancılaşma arasında orta düzeyde ( $r=.51$ ) bir ilişki olduğu ancak görev tanımları ile ilişkilerden yabancılaşma arasında ise düşük düzeyde ( $r=.23$ ) bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

### **2.3. Örgüt Normları Konusunda Yapılmış Araştırmalar**

Sherif (1935, Akt. Kağıtçıbaşı, 2010) tarafından grup normlarının oluşumunun incelendiği çalışmada, otokinetik etki diye bilinen bir görsel algı yanılgısından faydalanılmıştır. Bu çalışmada birbirlerini tanımayan, birbirleri ile daha önce herhangi bir grup içinde bulunmamış katılımcılar belirlenmiştir. Bu katılımcılar öncelikle teker teker laboratuvara alınmış, kendilerine bir algı deneyi yapılacağı söylenerek tamamen karartılmış bir odada, ufak ve hareketsiz bir ışık kısa aralıklarla gösterilmiştir. Işık her gösterilişinde, katılımcılardan bu ışığın hangi yönde ve ne kadar hareket ettiğini tahmin etmeleri istenmiştir. Araştırmanın ilk aşamasını oluşturan bu bölümde, her denegin önce birbirini hiç tutmayan sayılar verdiği, fakat zamanla belli bir sayıda karar kıldığı belirlenmiştir. Araştırmanın ikinci aşamasında, katılımcılar birkaç kişilik gruplar halinde laboratuvara alınmış ve ışığın her gösterilişinde uzunluk yargılarını yüksek sesle belirtmeleri istenmiştir. Araştırma

sonucunda, ilk aşamada birbirlerinden farklı standart geliştirmiş katılımcıların, bir araya geldiklerinde, bu standartlardan vazgeçerek grup halinde tek bir standart oluşturdukları belirlenmiştir. Bu araştırma sonuçları itibarı ile sosyal etki ve uyma davranışının anlaşılması açısından “klasik” olarak nitelendirilen, önemli bir araştırma olarak kabul edilmektedir.

Asch (1951, Akt. Kağıtçıbaşı, 2010) tarafından yapılan bir çalışmada, doğru bildiğini sandığı şeyin tersini iddia eden bir grup içerisinde bireyin nasıl davrandığı belirlenmeye çalışılmıştır. Laboratuvar ortamında yürütülen çalışmada, belirli sayıda bireyden meydana gelen gruplara sırayla birçok kart çifti gösterilmiştir. Her çift kartın birinin üstünde çeşitli uzunlukta üç çizgi, diğerinde ise tek bir çizgi olup, tek çizgi diğer karttaki üç çizgiden biriyle aynı uzunluktadır. Deneklerden tek çizginin uzunluk bakımından diğer karttaki çizgilerden hangisine benzediğini belirtmeleri istenmiştir. Araştırmada her kart çifti gösterildiğinde, önce araştırmacının denek rolü yapan yardımcıları sırasıyla yargılarını söylemekte, daha sonra ise esas deneğe sıra gelmektedir. İlk birkaç kart gösterildiğinde, araştırmacının yardımcıları doğru cevap vererek deneklerin güvenini kazanmaya çalışırlar. Ancak sonrasında hep yanlış cevap vermeye başlarlar. Araştırmada bazı deneklerin sıra kendine gelene kadar diğerlerinin verdiği cevaplardan rahatsız oldukları ancak gerçeğe aykırı olduğu halde diğerlerinin kararlarını tekrarladıkları belirlenmiştir. Çok sayıda deneğin kullanıldığı bu araştırmada, kullanılan bütün deneklerin yaklaşık % 35'inin, yanlış ta olsa grup tarafından verilen kararlara uyarak apaçık gördükleri şeyin tersini söylemeleri şaşırtıcı ve önemli bir bulgudur.

Dittes ve Kelly (1956, Akt. Kağıtçıbaşı, 2010) tarafından yapılan çalışmada, grup hiyerarşisi ile grup normlarına uyma davranışı arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada bir deney grubu oluşturulmuş ve gruptaki bireyler bir süre beraber çalıştıktan sonra, grup üyelerinin her birine grubun kendisini ne derece kabul ettiği ve ona ne kadar değer verdiği



hakkında bilgi verilmiştir. Aslında birbirinden farklı olmayan bu deneklerin bazılarına, “grup seni seçti, sana değer veriyor” şeklinde bilgi verilirken, diğer bazılarına “seni isteyenler de var istemeyenlerde, ortadasın” şeklinde bilgi verilmiştir. Üçüncü grubu oluşturan deneklere ise, “grup seni seçmedi, grup içinde olman fazla değerli görülüyor” şeklinde bilgi verilmiştir. Deneklere verilen bilgilerin hepsi asılsız ve grup içinde deneysel olarak statü farklılaşması yaratmak için araç olarak kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, kendilerini grubun kısmen kabullendiğini düşünen (orta statüdeki) deneklerin, grup tarafından reddedildiğini (alt statü) ya da kabul edildiğini (üst statü) düşünen deneklere göre, grup normlarına daha içten bağlandıkları ve büyük bir hevesle normlara uyma davranışı gösterdikleri belirlenmiştir. Söz konusu çalışmada kısmen kabullenildiğini düşünen deneklerin grup normlarına uyma davranışını sergilenmelerinde temel amacın grup desteğini sağlama almak ve reddedilmemek olduğu belirtilmiştir.

Little (1982) tarafından yapılan araştırmada, okul başarısında etkili olan mesleki normların belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın verileri, 105 öğretmen ve 14 okul yöneticisi ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerden ve yapılan gözlemlerden toplanmıştır. Araştırma görece 4 başarılı ve 2 başarısız okulda yürütülmüştür. Yapılan analizler sonucunda, mesleki gelişime daha açık olan başarılı okulların, başarısız okullardan personel arasındaki etkileşime ilişkin normlar açısından farklılaştığı belirlenmiştir. Başarısız okullarla karşılaştırıldığında başarılı okullarda öğretmenlerin, mesleki ilişkiler ve sürekli gelişime (yeni şeyler deneme) ilişkin normlara daha fazla değer verdiği belirlenmiştir. Başarılı okullarda öğretmenlerin, meslektaşları ve okul yöneticileri ile daha fazla mesleki iletişimde bulunduğu, bu bağlamda meslektaşları ile eğitim-öğretimle ilgili konularda konuştuğu, plan ve hazırlıklarını paylaştığı belirlenmiştir.

Gebbia (1999) tarafından yapılan çalışmada örgüt normlarının, örgütsel vatandaşlık davranışları üzerinde nasıl bir rolü olduğu belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın verileri ast, yönetici ve yardımcı işçilerden oluşan 170 kişilik bir çalışma grubundan elde edilmiştir. Astlar kişilik özellikleri ve işe ilişkin tutumlarla ilgili soruları yanıtlamışlardır. Yöneticiler ise astların örgütsel vatandaşlık davranışları ve iş performanslarına ilişkin soruları yanıtlamışlardır. Astlar, yöneticiler ve yardımcı işçilerin tamamı ise örgüt normları ile ilgili soruları yanıtlamışlar ve çalışma grubunun normlarının ölçülürken bu üç farklı kaynaktan elde edilen veriler bir arada değerlendirilmiştir. Yapılan regresyon analizi sonucunda, örgüt normlarının, örgütsel vatandaşlık davranışına ilişkin varyansın yaklaşık %12'sini açıkladığı belirlenmiştir. Regresyon modeline işe ilişkin tutumlar ve kişilik özellikleri eklendiğinde, örgüt normlarının örgütsel vatandaşlık davranışına ilişkin varyansın yaklaşık %16'sını açıkladığı belirlenmiştir.

Hammer, Saksvik, Nytrø, Torvatn ve Bayazit (2004) tarafından yapılan araştırmada, iş performansı ve sosyal ilişkilere ilişkin örgüt normları ve iş-aile çatışması ile iş stresi ve sağlık semptomları arasındaki incelenmiştir. Araştırmanın verileri Norveç'te içecek ve yiyecek sanayisinde faaliyet gösteren 56 farklı firmada görev yapan toplam 1346 çalışandan toplanmıştır. Hiyerarşik lineer modelleme yöntemi kullanılarak yapılan analizler sonucunda, iş performansı ve sosyal ilişkilere ilişkin örgüt normları ile iş-aile çatışmasının, iş stresine ilişkin varyansı büyük bir oranda açıkladığı belirlenmiştir. Araştırma sonucunda; sosyal ilişkilere ilişkin normlar ile meslektaş ve yönetici desteği arasında pozitif yönde orta düzeyde, iş performansına ilişkin normlar ile aile-iş çatışması arasında pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Araştırmada ayrıca sıkı çalışma ve işe sürekli devam etmeyi öngören örgüt normları ile iş stresi arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

## BÖLÜM III

### YÖNTEM

Bu bölümde; araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, araştırmada kullanılan veri toplama araçları, verilerin toplanması ve toplanan verilerin değerlendirilmesinde kullanılan istatistikî çözümlene tekniklerine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

#### 3.1. Araştırmanın Modeli

Bir araştırmanın amacı, o araştırmanın yönteminin ve modelinin belirlenmesinde en temel ölçüttür. Örneğin araştırmanın amacı araştırma yapılan sahayı açıklamak ya da genellenebilir yorumlar yapmak ise tarama modeli tercih edilebilir. Araştırılan konu üzerinde belli bir müdahalenin etkileri değerlendirilecek ise o zaman deneysel ya da eylem araştırma modeli tercih edilebilir (Cohen, Manion ve Morrison 2005).

Fraenkel ve Wallen (2006) araştırma türleri açısından yaptıkları sınıflandırmada, farklı araştırma türlerinin genel olarak a) betimsel, b) ilişkisel ve c) müdahaleli araştırmalar olarak isimlendirilen üç farklı grupta incelenebileceğini belirtmektedir. Betimsel araştırmalar, belli bir durumu olabildiğince tam ve dikkatli bir şekilde tanımlamayı, ilişkisel araştırmalar araştırmaya konu olan olguyu daha iyi açıklayabilmek için olası ilişki ve bağlantıları belirlemeyi, müdahaleli araştırmalar ise belli bir yöntem ya da uygulamanın bir ya da daha fazla sonuç üzerindeki etkilerini belirlemeyi hedefleyen araştırmalardır (Fraenkel ve Wallen, 2006). Bu araştırmanın modeli belirlenirken de temel ölçüt olarak araştırmanın amaçları alınmıştır.

Bu araştırmanın, üç temel odağı ya da amacı bulunmaktadır. Birincisi araştırmaya katılan öğretmenlerin, görev yaptıkları okulların örgütsel diriklik, bürokratiklik ve örgüt normlarına ilişkin algılarının ne düzeyde olduğunu betimlemektir. İkincisi, öğretmenlerin görev yaptıkları okulların örgütsel diriklik, bürokratiklik ve örgüt normlarına ilişkin algılarının araştırmanın bağımsız değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemektir. Üçüncüsü ise, öğretmenlerin görev yaptıkları okulların örgütsel diriklik, bürokratiklik ve örgüt normlarına ilişkin algıları arasındaki ilişkiyi belirlemektir.

Araştırmanın temel amaçları göz önünde bulundurulduğunda, bu araştırmanın hem betimsel hem de ilişkisel bir araştırma olduğu söylenebilir. İlişkisel araştırmalar, iki veya daha çok değişken arasındaki ilişkilerin birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini inceleyen, neden-sonuç ile ilgili ipuçları elde etmek amacıyla yapılan araştırmalardır (Büyüköztürk ve diğ., 2010; Karasar, 2005). Betimsel araştırmalar ise, verilen bir durumu olabildiğince tam ve dikkatli bir şekilde tanımlamayı hedefler (Büyüköztürk ve diğ., 2010).

### **3.2. Evren ve Örneklem**

Araştırmanın evreni, Malatya ili merkez ilçe belediye sınırları içerisinde yer alan ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerden oluşmaktadır. Evrende yer alan okul ve öğretmen sayısı, Malatya İl Milli Eğitim Müdürlüğü İstatistik Bürosu'ndan alınan veriler kullanılarak belirlenmiştir. İstatistik bürosundan alınan verilere göre, 2009-2010 eğitim-öğretim yılında, Malatya ili merkez ilçe belediye sınırları içerisinde toplam beş eğitim bölgesi bulunmaktadır. Ancak bağlı bölge olarak adlandırılan beşinci bölge, yerleşim türü açısından şehir merkezi dışında yer alan ve çoğunlukla öğretmen sayısı beşin altında olan okullardan oluştuğundan araştırma kapsamı dışında bırakılmıştır. Bu eğitim bölgesinin araştırma kapsamından çıkarılmasından

sonra, araştırmanın evreninde, dört farklı eğitim bölgesinde yer alan 72'si\* resmi,  özel olmak üzere toplam 75 ilköğretim okulu olduğu belirlenmiştir. Araştırmanın evreninde yer alan okullar; okul türüne, bağlı oldukları eğitim bölgelerine ve görev yapan ğretmen sayısına göre aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 1  
*Evrende Yer Alan İlköğretim Okullarına İlişkin Demografik Bilgiler*

Okul No	Okul Türü	Bağlı Olduğu Bölge	Kurum Adı	Kurumda Görevli ğretmen Sayısı
01	D**	1. Eğitim Bölgesi	Abdulkadir Eriş İlköğretim Okulu	104
02	D	1. Eğitim Bölgesi	Alpaslan İlköğretim Okulu	41
03	D	1. Eğitim Bölgesi	Cahide Nebioğlu İlköğretim Okulu	25
04	D	1. Eğitim Bölgesi	İbni Sina İlköğretim Okulu	20
05	D	1. Eğitim Bölgesi	Karakavak İlköğretim Okulu	30
06	D	1. Eğitim Bölgesi	Mehmet Akif Ersoy İlköğretim Okulu	22
07	D	1. Eğitim Bölgesi	Mehmet Emin Bitlis İlköğretim Okulu	45
08	D	1. Eğitim Bölgesi	Mehmet Topsakal İlköğretim Okulu	42
09	D	1. Eğitim Bölgesi	Mustafa Avni Cüre İlköğretim Okulu	12
10	D	1. Eğitim Bölgesi	Nihat Tecdelioğlu İlköğretim Okulu	11
11	D	1. Eğitim Bölgesi	Petrol Ofisi İlköğretim Okulu	15
12	D	1. Eğitim Bölgesi	Sadiye nsalan İlköğretim Okulu	29
13	D	1. Eğitim Bölgesi	Sakarya İlköğretim Okulu	24
14	D	1. Eğitim Bölgesi	Sümer İlköğretim Okulu	100
15	D	1. Eğitim Bölgesi	şeh. Atgm.Feyzullah Taşkınsay İ.O.	57
16	D	1. Eğitim Bölgesi	şehit Konuk İlköğretim Okulu	19
17	D	1. Eğitim Bölgesi	şeker İlköğretim Okulu	44
18	D	1. Eğitim Bölgesi	şentepe İlköğretim Okulu	35
19	D	1. Eğitim Bölgesi	Yalçın Koreş İlköğretim Okulu	12
20	D	2. Eğitim Bölgesi	100.Yıl İlköğretim Okulu	48

\* Araştırma kapsamındaki 2. Eğitim Bölgesi'nde yer almalarına rağmen, görev yapan ğretmen sayısının beşten az olması nedeniyle Kadızade ve Yaka ilköğretim okulları araştırmanın evreni dışında bırakılmıştır.

\*\* D= Devlet Okulu, = zel Okul

Tablo 1  
(Devamı)

Okul No	Okul Türü	Bağlı Olduğu Bölge	Kurum Adı	Kurumda Görevli Öğretmen Sayısı
21	D	2. Eğitim Bölgesi	13 Şubat İlköğretim Okulu	20
22	D	2. Eğitim Bölgesi	23 Nisan İlköğretim Okulu	14
23	D	2. Eğitim Bölgesi	91.000 Dev Öğrenci İlköğretim Okulu	42
24	D	2. Eğitim Bölgesi	Ali Nahit Bozatlı İlköğretim Okulu	17
25	D	2. Eğitim Bölgesi	Cumhuriyet İlköğretim Okulu	25
26	D	2. Eğitim Bölgesi	Fevzi Çakmak İlköğretim Okulu	13
27	D	2. Eğitim Bölgesi	Hidayet İlköğretim Okulu	80
28	D	2. Eğitim Bölgesi	Kaynarca İlköğretim Okulu	22
29	D	2. Eğitim Bölgesi	Melekbaba İlköğretim Okulu	41
30	D	2. Eğitim Bölgesi	Milli Egemenlik İlköğretim Okulu	35
31	D	2. Eğitim Bölgesi	Mimar Sinan İlköğretim Okulu	31
32	D	2. Eğitim Bölgesi	Necatibey İlköğretim Okulu	27
33	D	2. Eğitim Bölgesi	Şeh. Yzb.Hakkı Akyüz İ.O.	32
34	D	2. Eğitim Bölgesi	Tevfik Memnune Gültekin İ.O.	33
35	D	2. Eğitim Bölgesi	Türk Telekom İlköğretim Okulu	34
36	D	2. Eğitim Bölgesi	Yahya Kemal Beyatlı İlköğretim Okulu	25
37	D	2. Eğitim Bölgesi	Yaşar Öncan İlköğretim Okulu	25
38	D	2. Eğitim Bölgesi	Y. Ahmet Parlak İlköğretim Okulu	63
39	D	2. Eğitim Bölgesi	Ziya Gökalp İlköğretim Okulu	48
40	D	3. Eğitim Bölgesi	Beydağı İlköğretim Okulu	17
41	D	3. Eğitim Bölgesi	Derme İlköğretim Okulu	44
42	D	3. Eğitim Bölgesi	Fırat İlköğretim Okulu	58
43	D	3. Eğitim Bölgesi	Hasan Varol 2.İlköğretim Okulu	36
44	D	3. Eğitim Bölgesi	Hasan Varol İlköğretim Okulu	46
45	D	3. Eğitim Bölgesi	Hayrettin Sönmezay İlköğretim Okulu	67
46	D	3. Eğitim Bölgesi	İnönü İlköğretim Okulu	92
47	D	3. Eğitim Bölgesi	İstiklal İlköğretim Okulu	19
48	D	3. Eğitim Bölgesi	Kemal Özalper İlköğretim Okulu	93
49	D	3. Eğitim Bölgesi	Mehmet Akif İlköğretim Okulu	24

Tablo 1  
(Devamı)

Okul No	Okul Türü	Bağlı Olduğu Bölge	Kurum Adı	Kurumda Görevli Öğretmen Sayısı
50	D	3. Eğitim Bölgesi	Mustafa Kemal Atatürk İ.O.	40
51	D	3. Eğitim Bölgesi	Özel İdare İlköğretim Okulu	46
52	D	3. Eğitim Bölgesi	Polis Amca İlköğretim Okulu	55
53	D	3. Eğitim Bölgesi	Rahmi Akıncı İlköğretim Okulu	103
54	D	3. Eğitim Bölgesi	TOKİ İlköğretim Okulu	55
55	D	3. Eğitim Bölgesi	Yavuz Selim İlköğretim Okulu	41
56	D	4. Eğitim Bölgesi	30 Ağustos İlköğretim Okulu	40
57	D	4. Eğitim Bölgesi	Atatürk İlköğretim Okulu	90
58	D	4. Eğitim Bölgesi	Barbaros İlköğretim Okulu	45
59	D	4. Eğitim Bölgesi	Cengiz Topel İlköğretim Okulu	74
60	D	4. Eğitim Bölgesi	Fatih İlköğretim Okulu	47
61	D	4. Eğitim Bölgesi	Gazi İlköğretim Okulu	37
62	D	4. Eğitim Bölgesi	Gazi Osman Paşa İlköğretim Okulu	24
63	D	4. Eğitim Bölgesi	Hacı İbrahim Işık İlköğretim Okulu	72
64	D	4. Eğitim Bölgesi	Kampüs İlköğretim Okulu	10
65	D	4. Eğitim Bölgesi	Kanuni İlköğretim Okulu	18
66	D	4. Eğitim Bölgesi	Kazım Karabekir İlköğretim Okulu	78
67	D	4. Eğitim Bölgesi	Milli Eğitim Vakfı İlköğretim Okulu*	29
68	D	4. Eğitim Bölgesi	Muhittin Özmumcu İlköğretim Okulu	27
69	D	4. Eğitim Bölgesi	Öğretmenler İlköğretim Okulu	27
70	D	4. Eğitim Bölgesi	Ş.Alb.İ. Karaoğlanoğlu İ.O.	15
71	D	4. Eğitim Bölgesi	Türkiyem İlköğretim Okulu	62
72	D	4. Eğitim Bölgesi	Vakıfbank İlköğretim Okulu	49
73	Ö	-----	TED Malatya Koleji	23
74	Ö	-----	Özel Turgut Özal İlköğretim Okulu	41
75	Ö	-----	Özel Battalgazi İlköğretim O.	51

\* Depreme dayanıklılık testinde çürük çıktığı için mevcut binası yıkılıp yeniden yapılan bu okulun ismi, 31.03.2010 tarihinden itibaren *Şehit Murat Doğru İlköğretim Okulu* olarak değişmiştir.

Tablodaki veriler incelendiğinde, araştırmanın evreninde yer alan okullarda toplam 3057 öğretmenin görev yaptığı görülmektedir. Okul türü açısından incelendiğinde, araştırmanın evreninde yer alan öğretmenlerin 2942'si devlet okullarında, 115'i ise özel okullarda görev yapmaktadır. Eğitim bölgeleri açısından incelendiğinde ise birinci eğitim bölgesindeki 19 ilköğretim okulunda 687, ikinci eğitim bölgesindeki 19 ilköğretim okulunda 675, üçüncü eğitim bölgesindeki 16 ilköğretim okulunda 836, dördüncü eğitim bölgesindeki 17 ilköğretim okulunda 744 öğretmenin görev yaptığı görülmektedir. Zaman, maliyet vb. nedenlerden dolayı araştırma evreninin tamamına erişilmesi güç olduğu düşünüldüğü için örneklem alınmasına karar verilmiştir.

Bir araştırma yapılırken en önemli aşamalardan biri örnekleme planının hazırlanması ve bu planda örneklem genişliğinin belirlenmesidir (Çıngı, 1990). Araştırmalarda örneklem genişliğinin kararlaştırılması aşamasında, araştırmanın yöntemi (nicel-nitel), deseni, eş zamanlı incelenecek değişkenlerin sayısı, uygulanacak veri analizi yöntemleri, tolere edilecek sapma miktarı, araştırmanın odağındaki değişkenin sürekli ya da süreksiz olması gibi pek çok ölçüt etkilidir (Büyüköztürk ve diğ., 2010). Bu araştırma için evreni temsil edecek örneklem büyüklüğü belirlenirken, araştırmanın odağı olan örgütsel diriklik değişkeninin sürekli değişken özelliği taşıması nedeniyle aşağıdaki formül (Büyüköztürk ve diğ., 2010; Cochran, 1977; Çıngı, 1990; Özmen, 2000) kullanılmıştır.

$$n = \frac{n_0}{1 + \frac{n_0}{N}} \quad n_0 = [(tS)/d]^2 \text{ olmak üzere}$$

N = Evren büyüklüğü,

t = Güven düzeyine karşılık gelen tablo değeri,

S = Evren için tahmin edilen standart sapma,

d = Araştırmada evrenin özelliğine ilişkin yapılacak tahminle ilgili tolere edilmek istenen aralık genişliğini (hoşgörü miktarı)



Örneklem büyüklüğünü belirlemek için yapılan hesaplamada, evren büyüklüğü 3057 olarak alınmıştır. Örgütsel diriklik sürekli bir değişken olarak ölçülmüştür. Madde bazında verilen cevaplar temelinde ortalamanın tahmini için sapma (hoşgörü) miktarı  $d=0.05$  olarak alınmıştır. Pilot uygulama çalışmasında madde bazında yapılan analizler sonucunda, örgütsel diriklik ölçeğindeki her bir maddenin standart sapma değerleri hesaplanmış ve standart sapma değerlerinin ortancasının "0.95" olduğu belirlenmiştir. Bu nedenle evren için tahmin edilen standart sapma değeri olarak "0.95" değeri alınmıştır. Güven düzeyi  $(1-\alpha)=0.95$  alınmıştır. Alınan bu güven düzeyine karşılık gelen tablo değeri 1.96'dır. Bu araştırma için,  $n_0=[(tS)/d]^2$  formülünde yukarıda verilen değerler yerine konulduğunda,

$$n_0=[(1.96 \times 0.95)/0.05]^2=1386,82 \text{ olur.}$$

$n=[n_0/(1+(n_0/N))]$  formülünde  $n$  ve  $n_0$  değerleri yerine konulduğunda ise

$$n = [1386,82 / (1 + (1386,82 / 3057))] = 1386,82 / 1,4536 = 954,05 \text{ olur.}$$

Yukarıdaki hesaplamalara göre, bu araştırma için uygun örneklem büyüklüğü en az 955 olarak belirlenmiştir. Bu örneklem büyüklüğü evrenin yaklaşık olarak % 31,23'üne tekabül etmektedir. Ancak anket geri dönüş oranları ve hatalı ve eksik doldurulan anketlerin elenmesi nedeniyle yaşanabilecek sıkıntıları önlemek amacıyla evrenin yaklaşık % 40'ına (1200 öğretmen) ulaşılması hedeflenmiştir. Bu aşamadan sonra araştırmanın örnekleminde yer alacak öğretmenlerin belirlenmesi için iki aşamalı bir yöntem kullanılmıştır. Birinci aşamada örnekleminde yer alacak okullar, ikinci aşamada ise uygulama yapılacak öğretmenler belirlenmiştir. Bu araştırmada Malatya ili merkez ilçe belediye sınırları içerisinde yer alan ilköğretim okullarının örgütsel diriklik, bürokratiklik ve örgüt normları açısından genel profilinin belirlenmesi hedeflendiğinden ve evrende yer alan ilköğretim okulu sayısının ulaşılabilir nitelikte olduğu düşünüldüğünden, uygulama yapılacak

okullar belirlenirken örneklem alma yoluna gidilmemiş, okulların tamamında uygulama yapılmıştır. Uygulama yapılacak öğretmenler belirlenirken ise okul türü (*devlet okulu ve özel okul*) ölçütüne göre, iki alt evren oluşturulmasına karar verilmiştir. Malatya ili merkez ilçe belediye sınırları içerisinde sadece üç özel ilköğretim okulu bulunduğundan, uygulama yapılacak öğretmenler belirlenirken örneklem alma yoluna gidilmemiş, özel okullarda görev yapan öğretmenlerin tamamına ulaşılmaya çalışılmıştır. Devlet okulları açısından örneklemde yer alacak öğretmenler belirlenirken ise *kota örnekleme* yöntemi kullanılmıştır. Kota örnekleme yöntemi, her bir tabakada yer alacak birimlerin olasılığa dayanmadan (*keyfi*) seçilmesi dışında tabakalı örnekleme yönteminin aynısı olarak görülebilir (Cochran, 1977). Bu yöntem araştırmacıya zaman ve maliyet tasarrufu açısından kolaylık sağlamasına rağmen, birimlerin seçimi keyfi olduğundan sistematik hatalara neden olabilir (Özmen, 2000). Ancak her bir tabakadan örnekleme seçilecek birimlerin tespiti titizlikle ve yansız olarak yapıldığında, oluşturulan örneklemden evren hakkında genellemeler yapılabilir ya da örneklem evreni temsil etme özelliğine sahip olabilir (Bailey, 1994).

Kota örnekleme yönteminde önce evren araştırmanın amaçlarına bağlı olarak yaş, cinsiyet, sosyal sınıf vb. ölçütler esas alınarak tabakalara ayrılır (Özmen, 2000). Daha sonra ise oluşturulan tabakaların hacimleri belirlenerek, her tabakadan, o tabaka hacminin evren içindeki oranına göre birim seçilir (Balci, 2004; Özmen, 2000). Bu araştırmada da öncelikle evrende yer alan devlet okullarının hangi ölçüte göre tabakalandırılacağı belirlenmeye çalışılmıştır. Öğrenci başarısı, okul-çevre ilişkileri ve aile katılımı ile öğrencilerin veya okulun sosyo-ekonomik düzeyi (SED) arasında anlamlı ilişki olduğunu gösteren araştırma sonuçlarına (Eagle, 1989; Sui-Chu ve Willms, 1996; Şeker, 2009) ulaşılması nedeniyle, bu araştırmada da SED'in, araştırmanın odak konusu olan örgütsel diriklik ve boyutları ile ilişkili olabileceği düşünülmüştür. Bu nedenle araştırma kapsamında yer alan devlet okulları; okulun bulunduğu çevre, öğrenciler ve öğrenci velileri göz önünde

bulundurularak “alt”, “orta” ve “üst” SED olarak sınıflandırılmıştır. Sınıflandırma yapılırken, araştırmacı tarafından yapılacak bir değerlendirmenin objektif ve güvenilir olmayacağı düşünülmüş, bu nedenle öğrenci velileri ve okulun çevresi ile sürekli etkileşimde bulunan okul müdürleri ile teftiş ve rehberlik görevleri nedeniyle il merkezindeki okulları ve çevrelerini sürekli gözleme ve inceleme fırsatı bulan ilköğretim müfettişlerinin görüşlerine başvurulmasına karar verilmiştir. Bu bağlamda Malatya İli merkez ilçedeki farklı eğitim bölgelerinde görev yapan sekiz ilköğretim müfettişine araştırmacı tarafından geliştirilen “Okul SED Belirleme Formu” (Ek 5) ve her okul müdürüne ise “Okul Bilgi Toplama Formu” (Ek 6) uygulanmıştır. Bu formlar aracılığıyla okul müdürleri ve ilköğretim müfettişlerinden araştırma kapsamına alınan 72\* ilköğretim okulunu, alt, orta ya da üst SED düzey açısından sınıflandırmaları istenmiştir. İlköğretim müfettişleri ve okul müdürleri tarafından yapılan sınıflandırma aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 2  
*İlköğretim Müfettişleri ve Okul Müdürleri Tarafından Yapılan SED Sınıflandırması*

Okul No	Okul	Müfettiş 1	Müfettiş 2	Müfettiş 3	Müfettiş 4	Müfettiş 5	Müfettiş 6	Müfettiş 7	Müfettiş 8	Müdür	Okul SED
1	Abdulkadir Eriş İlköğretim Okulu	2**	2	2	2	2	2	2	2	2	2
2	Alpaslan İlköğretim Okulu	1	2	1	1	1	1	2	1	1	1
3	Cahide Nebioğlu İlköğretim Okulu	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
4	İbni Sina İlköğretim Okulu	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
5	Karakavak İlköğretim Okulu	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
6	Mehmet Akif Ersoy İlköğretim Okulu	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
7	Mehmet Emin Bitlis İlköğretim Okulu	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3
8	Mehmet Topsakal İlköğretim Okulu	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1
9	Mustafa Avni Cüre İlköğretim Okulu	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
10	Nihat Tecdelioğlu İlköğretim Okulu	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1

\* Araştırma kapsamına alınan özel ilköğretim okulları bu sınıflandırma dışında bırakılmış, üst SED kategorisinde sınıflandırılmıştır.

\*\* Alt SED=1, Orta SED=2, Üst SED=3

Tablo 2  
(Devamı)

Okul No	Okul	Müfettiş 1	Müfettiş 2	Müfettiş 3	Müfettiş 4	Müfettiş 5	Müfettiş 6	Müfettiş 7	Müfettiş 8	Müdür	Okul SED
11	Petrol Ofisi İlköğretim Okulu	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
12	Sadiye Ünsalan İlköğretim Okulu	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
13	Sakarya İlköğretim Okulu	2	2	2	2	2	1	2	1	2	2
14	Sümer İlköğretim Okulu	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
15	Şehit Atgm.Feyzullah Taşkınsoy İ.O.	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
16	Şehit Konuk İlköğretim Okulu	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
17	Şeker İlköğretim Okulu	2	2	2	2	2	3	2	2	2	2
18	Şentepe İlköğretim Okulu	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
19	Yalçın Koreş İlköğretim Okulu	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
20	100.Yıl İlköğretim Okulu	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
21	13 Şubat İlköğretim Okulu	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1
22	23 Nisan İlköğretim Okulu	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
23	91.000 Dev Öğrenci İlköğretim Okulu	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
24	Ali Nahit Bozatalı İlköğretim Okulu	2	2	1	1	2	2	2	2	2	2
25	Cumhuriyet İlköğretim Okulu	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2
26	Fevzi Çakmak İlköğretim Okulu	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
27	Hidayet İlköğretim Okulu	2	2	2	2	1	1	2	2	1	2
28	Kaynarca İlköğretim Okulu	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
29	Melekbaba İlköğretim Okulu	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
30	Milli Egemenlik İlköğretim Okulu	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
31	Mimar Sinan İlköğretim Okulu	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1
32	Necatibey İlköğretim Okulu	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1
33	Şehit Yzb.Hakkı Akyüz İlköğretim Okulu	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
34	Tevfik Memnune Gültekin İ.O.	2	1	2	1	1	1	1	1	1	1
35	Türk Telekom İlköğretim Okulu	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
36	Yahya Kemal Beyatlı İlköğretim Okulu	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
37	Yaşar Öncan İlköğretim Okulu	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
38	Yeşiltepe Ahmet Parlak İlköğretim Okulu	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1
39	Ziya Gökalp İlköğretim Okulu	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
40	Beydağı İlköğretim Okulu	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
41	Derme İlköğretim Okulu	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3

Tablo 2  
(Devamı)

Okul No	Okul	Müfettiş 1	Müfettiş 2	Müfettiş 3	Müfettiş 4	Müfettiş 5	Müfettiş 6	Müfettiş 7	Müfettiş 8	Müdür	Okul SED
42	Fırat İlköğretim Okulu	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
43	Hasan Varol 2.İlköğretim Okulu	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
44	Hasan Varol İlköğretim Okulu	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
45	Hayrettin Sönmezay İlköğretim Okulu	3	2	3	3	2	3	3	3	3	3
46	İnönü İlköğretim Okulu	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
47	İstiklal İlköğretim Okulu	1	2	1	1	1	1	2	1	1	1
48	Kemal Özalper İlköğretim Okulu	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
49	Mehmet Akif İlköğretim Okulu	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
50	Mustafa Kemal Atatürk İlköğretim Okulu	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
51	Özel İdare İlköğretim Okulu	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
52	Polis Amca İlköğretim Okulu	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
53	Rahmi Akıncı İlköğretim Okulu	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
54	TOKİ İlköğretim Okulu	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2
55	Yavuz Selim İlköğretim Okulu	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
56	30 Ağustos İlköğretim Okulu	2	2	2	2	2	2	2	1	1	2
57	Atatürk İlköğretim Okulu	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
58	Barbaros İlköğretim Okulu	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
59	Cengiz Topel İlköğretim Okulu	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
60	Fatih İlköğretim Okulu	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
61	Gazi İlköğretim Okulu	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
62	Gazi Osman Paşa İlköğretim Okulu	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
63	Hacı İbrahim Işık İlköğretim Okulu	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
64	İ. Ü. Kampüs İlköğretim Okulu	3	3	3	3	2	3	3	2	2	2
65	Kanuni İlköğretim Okulu	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
66	Kazım Karabekir İlköğretim Okulu	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
67	Milli Eğitim Vakfı İlköğretim Okulu	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
68	Muhittin Özmumcu İlköğretim Okulu	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1
69	Öğretmenler İlköğretim Okulu	1	2	1	1	1	1	1	2	1	1
70	Ş. Alb.İbrahim Karaoğlanoğlu İ.O.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
71	Vakıfbank İlköğretim Okulu	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
72	Türkiyem İlköğretim Okulu	3	2	3	3	3	3	2	3	3	3

Tabloda yer alan bulgular incelendiğinde, ilköğretim müfettişleri ve okul müdürleri tarafından her bir okul için SED açısından yapılan sınıflandırmaların genel olarak uyumlu olduğu görülmektedir. Ancak ilköğretim müfettişleri ve okul müdürlerinin görüşleri arasındaki uyumun güvenilirlik düzeyini belirlemek üzere ayrıca Fleiss'in Kappa ( $\kappa$ ) Katsayısı hesaplanmıştır. Fleiss'in Kappa Katsayısı, ikiden fazla sabit sayıda değerleyici arasındaki karşılaştırmalı uyuşmanın güvenilirliğini ölçen istatistiksel bir yöntemdir (Fleiss, 1971). Fleiss'in kappa katsayısı iki değerleyicinin uyuşma düzeylerini inceleyen Scott'un pi katsayısı ve Cohen'in kappa katsayısı ile ilişkilidir. Ancak Scott'un pi katsayısı ve Cohen'in kappa katsayısı iki değerleyicinin olduğu durumlarda geçerli iken, Fleiss'in kappa katsayısı ikiden fazla değerleyici için uygulanabilir. Fleiss'in kappa katsayısı sabit sayıda (n tane) değerleyicinin her birinin, (N tane) maddeyi veya kişiyi (C tane) birbirinden farklı kategoriye göre ayırmaları süreci sonunda, ortaya çıkan uyuşmanın ne kadar şans eseri olmadığı ve bu nedenle ne kadar güvenilir olduğunu gösteren ve sayısal olarak "0" ve "1" arasında yer alan bir değerdir. Bu araştırma için Fleiss kappa katsayısı, internet üzerinden kullanılabilen "*ReCal3: Reliability for 3+ Coders*" (Freelon, 2010) programı kullanılarak hesaplanmıştır. İlköğretim müfettişleri ve okul müdürleri tarafından yapılan sınıflandırmaların internet üzerinden programa yüklenmesinin ardından  $\kappa$  katsayısı, ".847" olarak hesaplanmıştır. Landis ve Koch (1977) "0.81" ile "1.00" aralığında yer alan  $\kappa$  katsayılarının, değerleyiciler arasında mükemmel yakın bir uyuşma olduğu şeklinde yorumlanabileceğini belirtmektedirler.

Bu aşamadan sonra, yapılan sınıflandırmalar ışığında araştırma kapsamına alınan okullar alt, orta ve üst SED olarak tabakalandırılmış ve evrende her bir tabakada kaç öğretmenin yer aldığı hesaplanmıştır. Yapılan incelemeler sonucunda araştırma kapsamına alınan 72 ilköğretim okulundan 39'unun alt SED'de, 21'inin orta SED'de ve 12'sinin ise üst SED'de yer aldığı belirlenmiştir. Görev yapan öğretmen sayısı açısından bakıldığında ise, alt

SED’de yer alan okullarda 1172, orta SED’de yer alan okullarda 1223, üst SED’de yer alan okullarda 547 öğretmenin görev yaptığı belirlenmiştir. Tabaka büyüklüklerinin belirlenmesinde sonra, her tabakadan, o tabakanın hacminin evren hacmi içindeki oranına göre kaç öğretmen seçileceği belirlenmiştir. Alt, orta ve üst SED tabakaları için belirlenen örneklem büyüklükleri aşağıdaki gibi hesaplanmıştır.

$$n_{\text{altSED}} = \frac{N_{\text{altSED}}}{N} \times n = \frac{1172}{2942} \times 1200 \cong 478$$

$$n_{\text{ortaSED}} = \frac{N_{\text{ortaSED}}}{N} \times n = \frac{1223}{2942} \times 1200 \cong 499$$

$$n_{\text{ortaSED}} = \frac{N_{\text{ortaSED}}}{N} \times n = \frac{547}{2942} \times 1200 \cong 223$$

Bu aşamadan sonra, her bir okulda görev yapan toplam öğretmen sayısı ve her tabakanın hacminin evren hacmi içindeki oranı göz önünde bulundurularak, okul bazında örneklemde yer alacak öğretmen sayıları hesaplanmıştır. Örneğin orta SED yer alan Abdulkadir Eriş İlköğretim okulunda 104 öğretmen görev yapmaktadır. Bu okuldan örnekleme alınacak öğretmen sayısı aşağıdaki formül kullanılarak belirlenmiştir.

$$n_{\text{A.K.I.O}} = \frac{n_{\text{ortaSED}}}{N_{\text{ortaSED}}} \times N_{\text{A.K.I.O}} = \frac{499}{1223} \times 104 \cong 42$$

Yukarıdaki formül kullanılarak okul bazında hesaplamalar yapıldıktan sonra, İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden gerekli yasal izinler alınmış ve 26 Nisan-15 Mayıs 2010 tarihleri arasında uygulamalar yapılmıştır. Uygulama yapılırken toplanan verilerin güvenilirliğini arttırmak ve öğretmenlerin veri toplama araçlarını içtenlikle doldurmalarını sağlamak amacıyla, gönüllü katılım esas alınmıştır. Uygulamalar çoğunlukla bizzat araştırmacı tarafından

yapılmış, ancak uygun olmayan durumlarda ise okul müdürlerinden izin alındıktan sonra rehber öğretmenler aracılığıyla yapılmıştır. Uygulamalar sırasında on iki ilköğretim okulunda belirlenen rakamların altında katılım olması nedeniyle, ikinci ve üçüncü kez uygulama yapılmış ve hedeflenen örneklem büyüklüğü olan 1200 rakamına ulaşılmıştır. Uygulama sonucu elde edilen formlar bilgisayara girilmeden önce gözden geçirilmiş, bağımsız değişkenlerin işaretlenmediği 12 ve soruların eksik ve hatalı işaretlendiği ya da tüm soruların rasgele işaretlendiği belirlenen 96 form elenmiştir. Bu aşamadan sonra ise, elde edilen veriler bilgisayara yüklenmiş ve veri seti içerisinde uç değer olup olmadığı kontrol edilmiştir. Veri setlerindeki uç değerlerin normal sonuçlar elde edilmesini önleyebileceği, bu nedenle belirlenerek veri setinden çıkarılması önerilmektedir (Ak, 2008). Veri seti içerisindeki uç değerler belirlenirken, öncelikli olarak veri toplama araçlarında yer alan her bir ifadeye verilen puanlara ait z puanları hesaplanmış ve  $\pm 3$  aralığının dışında kalan veriler, veri setinden çıkarılmıştır. Bu verilerin çıkarılmasından sonra araştırmanın örnekleminde toplam 1018 öğretmenin yer aldığı belirlenmiştir. Yukarıda özetlenen örnekleme süreci sonunda araştırmanın evreninde ve örnekleminde yer alan öğretmenlerin eğitim bölgesi, SED, cinsiyet ve okul türü değişkenlerine göre dağılımı Tablo 3'te (s.86) verilmiştir.

Tablodaki bulgular incelendiğinde, evrende yer alan öğretmenlerin 687'sinin (%23.4) birinci, 675'inin (%22.9) ikinci, 836'sının (%28.4) üçüncü ve 744'ünün (%25.3) de dördüncü eğitim bölgesinde yer aldığı görülmektedir. Örnekleme yer alan öğretmenlerin ise, 221'inin (%23.9) birinci, 22'sinin (%24.0) ikinci, 244'ünün (%26.4) üçüncü, 239'unun (%25.8) dördüncü eğitim bölgesinde yer aldığı görülmektedir. SED açısından bakıldığında evrende yer alan öğretmenlerin 1172'sinin (%39.8) alt SED, 1223'ünün (%41.6) orta SED ve 547'sinin (%18.6) ise üst SED'deki okullarda görev yaptığı görülmektedir. Örnekleme yer alan öğretmenlerin ise, 375'inin (40.5) alt SED, 387'sinin



(%41.8) orta SED ve 164'ünün (%17.7) üst SED'deki okullarda görev yaptığı görülmektedir.

Tablo 3  
*Evren ve Örnekleme Yer Alan Öğretmenlerin Değişkenlere Göre Dağılımı*

Değişken*	Evren		Örneklem		
	n	%	n	%	
Eğitim Bölgesi	1. Bölge	687	23,4	221	23,9
	2. Bölge	675	22,9	222	24,0
	3. Bölge	836	28,4	244	26,4
	4. Bölge	744	25,3	239	25,8
	<b>Toplam</b>	<b>2942</b>	<b>100,0</b>	<b>926</b>	<b>100,0</b>
SED	Alt SED	1172	39,8	375	40,5
	Orta SED	1223	41,6	387	41,8
	Üst SED	547	18,6	164	17,7
	<b>Toplam</b>	<b>2942</b>	<b>100,0</b>	<b>926</b>	<b>100,0</b>
Cinsiyet	Kadın	1379	45,1	471	46,3
	Erkek	1678	54,9	547	53,7
	<b>Toplam</b>	<b>3057</b>	<b>100,0</b>	<b>1018</b>	<b>100,0</b>
Okul Türü	Devlet	2942	96,2	926	90,4
	Özel	115	3,8	98	9,6
	<b>Toplam</b>	<b>3057</b>	<b>100,0</b>	<b>1018</b>	<b>100,0</b>

Cinsiyet açısından bakıldığında, evrende yer alan okullarda 1379 (%45.1) kadın, 1678 (%54.9) erkek öğretmenin görev yaptığı görülmektedir. Örnekleme yer alan öğretmenlerin ise 471'inin (%46.3) kadın, 547'sinin (%53.7) erkek olduğu görülmektedir. Okul türü açısından bakıldığında, evrende yer alan devlet okullarında 2942 (%96.2), özel okullarda 115 (%3.8) öğretmenin görev yaptığı görülmektedir. Örnekleme yer alan öğretmenlerin ise 926'sının (%90.4) devlet okullarında, 98'inin (%9.6) ise özel okullarda görev yaptığı görülmektedir. Evren ve örnekleme öğretmen sayılarına ilişkin veriler incelendiğinde, kota örnekleme yöntemi

\* Örnekleme öğretmenlerin eğitim bölgesi ve SED değişkenlerine göre dağılımı sadece devlet okullarında görevli öğretmenlere göre hesaplanmıştır. Tabloda belirtilmemesine rağmen özel okullar üst SED olarak alınmıştır

kullanılmasına rağmen, eğitim bölgesi, SED, cinsiyet ve okul türü değişkenlerine göre öğretmenlerin evren ve örneklemdaki dağılımının benzerlik gösterdiği, bu nedenle evrenin örnekleme yansıtacak özelliklere sahip olduğu söylenebilir.

### 3.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin; örgütsel diriklik, bürokratiklik ve örgüt normlarına ilişkin algılarını belirlemek için hangi ölçme araçlarının kullanılacağına karar verilirken, öncelikle ilgili alanyazında çalışmanın amacına uygun, geçerli ve güvenilir ölçme araçları olup olmadığı araştırılmıştır.

Yapılan incelemeler sonucunda, eğitim kurumlarının örgütsel diriklik düzeylerini belirlemeyi amaçlayan uygulamalı bir araştırmaya ve ölçme aracına ulaşamamıştır. Bu nedenle öğretmenlerin görev yaptıkları okulların diriklik düzeylerine ilişkin algılarını belirlemek amacıyla, araştırmacı tarafından geliştirilen “*Okullar İçin Örgütsel Diriklik Ölçeği*” kullanılmıştır.

Bürokrasi konusunda yapılan alanyazın incelemesinde, okulların bürokratiklik düzeyini belirlemek üzere hem Türkçe hem de yabancı dilde farklı pek çok ölçme aracının kullanıldığı belirlenmiştir. Hall (1961, Akt. Yücel, 1999) tarafından geliştirilen “*Örgüt Envanteri [Organizational Inventory]*”, George ve Bishop (1971), Bishop ve George (1973), Murphy, Bishop ve George (1975) tarafından farklı formlar halinde geliştirilen “*Yapısal Özellikler Ölçeği [Structural Properties Questionnaire]*”, Mackay (1964) tarafından geliştirilen ve daha sonra Robinson (1966) ve Punch (1969) tarafından yeniden düzenlenen “*Okul Örgüt Envanteri [School Organization Inventory]*”, Yücel (1999) tarafından geliştirilen “*Bürokratikleşme Anketi*”, Öztürk (2001) tarafından geliştirilen “*Okulların Bürokratik Özellikleri Ölçeği*”, Demir (2005) tarafından geliştirilen “*Kara Harp Okulunun Bürokratik Yapısı ve İşleyişi Ölçeği*”, Ermeç (2007) tarafından geliştirilen “*İlköğretim Okulları*

*Bürokratikleşme Düzeyi Ölçeği*”, Hoy ve Sweetland (2001) tarafından geliştirilen ve Buluç (2009) tarafından Türkçe’ye uyarlanan *Okul Yapısının Etkililiği Ölçeği*” bunlardan bazılarıdır. Yukarıda değinilen ölçme araçları, ölçtüğü özellikler, boyutları, madde sayısı ve cevaplama süresi gibi ölçütler açısından incelenmiş ve öğretmenlerin okullardaki bürokratik yapıya ilişkin algılarını belirlemek üzere, *Okul Yapısının Etkililiği Ölçeği*’nin kullanılmasına karar verilmiştir. Bu kararın verilmesinde, okuldaki bürokratik yapının engelleyici ya da kolaylaştırıcı olması ile örgütsel diriklik düzeyi arasında doğrudan ya da dolaylı bir ilişkili olabileceğinin düşünülmesi ve ölçekte yer alan madde sayısının az olması nedeniyle cevaplama süresinin daha kısa olması etkili olmuştur.

Örgüt normları konusunda yapılan taramada ise, işgörenlerin örgüt normlarına ilişkin algılarını belirlemeye dönük araştırmaların ve ölçme araçlarının sınırlı sayıda olduğu görülmüştür. Yapılan incelemede, alanyazında örgüt normlarının işgörenler tarafından nasıl algılandığını belirlemek üzere, Allen ve Dyer (1980) tarafından geliştirilen “Örgüt Normları Tanımlama İndeksi [Norms Diagnostic Index]” ve Cooke ve Lafferty, (1987) tarafından geliştirilen “Örgüt Kültürü Envanteri [The Organizational Culture Inventory]” ölçeklerine ulaşılmıştır. Araştırmacı tarafından yapılan incelemede her iki ölçme aracının da araştırmacının amacına uygun olduğu belirlenmiştir. Ancak, Örgüt Normları Tanımlama İndeksinin geçerlik ve güvenilirliğine ilişkin herhangi bir bulguya ulaşılamaması, Örgüt Kültürü Envanterinin ise 120 maddeden oluşan kapsamlı bir ölçme aracı olması nedeniyle, bu araştırmada öğretmenlerin örgüt normlarına ilişkin algılarını belirlemek üzere araştırmacı tarafından geliştirilen Örgüt Normları Ölçeği kullanılmıştır.

Araştırmada kullanılan ölçme araçlarının geçerlik ve güvenilirliklerine ilişkin bilgiler aşağıda detaylı olarak verilmiştir.

### 3.3.1. Okullar İçin Örgütsel Diriklik Ölçeği

Okullar İçin Örgütsel Diriklik Ölçeği (OÖDÖ) geliştirilirken, öncelikli olarak ilgili alanyazın (Allcorn, 2003; Başaran, 1996; 1999; 2000; Bauch ve Goldring, 1995; Carr, Herman ve Harris, 2005; Goldring, 1996; Pace, 2000; Rallis ve Goldring, 1993; 2000; Rallis, Rossman, Cobb, Reagan ve Kuntz, 2008, Goldring ve Sullivan, 1996; Töremen ve Gözler, 2006) taraması yapılmış ve örgütsel diriklik kavramı ile ilgili kuramsal yaklaşımlar incelenmiştir. İnceleme yapılırken, genelde işletme örgütleri, özelde de eğitim örgütlerine ilişkin kuramsal yaklaşımlardan hareketle, dirik okullar ile duruk okulları birbirinden ayıran temel özelliklerin neler olduğu belirlenmeye çalışılmıştır. Alanyazında yer alan kuramsal yaklaşımlardan, dirik okulları diğer okullardan ayıran ortak bazı özellikler şöyle özetlenebilir (Goldring, 1996; Rallis ve Goldring, 1993; 2000; Rallis, Rossman, Cobb, Reagan ve Kuntz, 2008):

- a) Dirik okullarda, öğretmenler ve yöneticiler arasındaki işbirliğini sağlamak ve arttırmak amacıyla destekleyici liderlik yaklaşımı benimsenmektedir. Bir diğer ifadeyle dirik okullarda işbirliği ve paylaşımı kolaylaştıran bir liderlik anlayışı benimsenir.
- b) Dirik okullarda, yöneticiler, öğretmenler, öğrenciler ve veliler, okul geliştirme için baskı oluştururlar ve okulda etkililiği ve gelişimi sağlamak için çaba gösterirler. Dirik okullar öğrenen örgüt özelliği gösterirler, bu nedenle dirik okullarda hataların hoş görüldüğü, yeniliklerin denendiği, sürekli bir öğrenme kültürü hakimdir.
- c) Dirik okullarda, eğitim-öğretim hizmetlerinin etkili bir şekilde yürütülmesi, her şeyden önce okulun kaynak ve olanakları ile ilişkilidir. Dirik okullarda, etkili bir eğitim-öğretime olanak sağlayan yeterli

kaynaklar (okul bütçesi, mesleki gelişim için zaman, eğitim-öğretim araçları, bina ve tesisler) bulunur.

- d) Dirik okullarda müfredat içi ve dışı değişim çabaları vardır. Yöneticiler ve öğretmenler değişim konusunda istekli olduklarından, eğitim alanındaki yenilik ve gelişmeleri yakından izlerler.
- e) Okullarda örgütsel dirikliğin sağlanmasında, aile ve toplum ile olan ilişkiler oldukça önemlidir. Dirik okullarda aile ve toplum katılımı olmazsa olmaz bir özelliktir. Dirik okullarda aileler ve toplum, okulun ayrılmaz bir parçası olarak görülür ve okul yönetimine etkin bir şekilde katılırlar.

Araştırma kapsamında geliştirilecek örgütsel diriklik ölçeğine ilişkin madde havuzu hazırlanırken yukarıda değinilen özellikler temel ölçüt olarak alınmıştır. Bu bağlamda ölçekte yer alan maddelerin; destekleyici liderlik, okul geliştirme çabaları, okul olanakları, değişime açıklık ve okul-çevre ilişkileri ile ilgili olmasına özen gösterilmiştir. Madde havuzu oluşturulurken destekleyici liderlik (Hoy, Hoffman, Sabo ve Bliss, 1996; Hoy, Tarter ve Kottkamp, 1991; Hoy ve Tarter, 1997; Şişman, 2002), okul geliştirme çabaları ve öğrenen örgüt (Dağ, 2009; Hofman, Dijkstra ve Hofman, 2008; Hoy, Smith ve Sweetland, 2002; Şişman, 1996; Tıncılıç, 2006; Töremen, 1999; Watkins ve Marsick, 1997), okul olanakları (Earthman ve Lemasters, 2009; Johnson ve Stevens, 2001; Tanner, 2009; Uline ve Tschannen-Moran, 2008), yönetici ve öğretmenlerin değişime açıklığı (Ak, 2006; Akan, 2007; Aslan, Beycioğlu ve Konan, 2008; Beycioğlu ve Aslan, 2007; Çelik, 2006; Kearney ve Smith, 2008;) ve okul-çevre ilişkileri (Aydoğan, 2006; Duranay, 2005; Şahin-Fırat, 2010) konularında daha önceden geliştirilmiş ölçme araçlarından faydalanılmıştır. Alan yazın taraması ve ilgili ölçme araçlarından elde edilen bilgiler ışığında, örgütsel dirikliğe ilişkin 63 maddelik bir madde havuzu oluşturulmuştur. Bu aşamadan sonra oluşturulan bir form aracılığıyla, 10

öğretmen ve 3 okul müdürünün görüşlerine sunulmuştur. Öncelikli olarak müdür ve öğretmenlere çalışmanın amacı açıklanmış ve alan yazın incelemesi sonucu oluşturulan 63 maddelik denemelik form verilmiştir. Müdür ve öğretmenlerden formda yer alan maddeleri incelemeleri, maddelerin açıklığı ve anlaşılabilirliğine ilişkin görüş belirtmeleri istenmiştir. Yönetici ve öğretmenlerden alınan görüşler doğrultusunda, ölçme aracında yer alan maddelerin açık ve anlaşılır olduğu belirlenmiştir. Bu aşamadan sonra oluşturulan 63 maddelik denemelik ölçek formu; kapsamı, anlaşılabilirliği ve açıklığı açısından değerlendirilmek üzere İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesinde görev yapan altı alan uzmanının görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan biri Türk Dili, biri İngilizce, diğer dördü ise Eğitim Yönetimi alanında görev yapmaktadır. Alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda ölçme aracında yer alan bazı maddeler benzer maddelerin olması ya da kapsama uygun olmaması nedenleriyle elenmiş, bazı maddeler ise yeniden düzenlenmiş ve denemelik ölçek formuna son şekli verilmiştir. Denemelik ölçek formunun bu son halinde toplam 57 madde yer almıştır.

Bu aşamadan sonra denemelik ölçek, geçerlik ve güvenirlik çalışmalarının yapılabilmesi için, Adıyaman ili merkez ilçe belediye sınırları içerisinde yer alan ilköğretim okullarında uygulanmıştır. Araştırmaya gönüllü olarak katılmak isteyen 368 öğretmene anket formu dağıtılmıştır. Toplanan formların incelenmesinden sonra hatalı doldurulan ya da % 10'nu ve daha fazlası eksik doldurulan 38 formun elenmesi sonucu, 330 öğretmenden toplanan veriler analiz için değerlendirmeye alınmıştır. Araştırmada geçerlik çalışmaları kapsamında açımlayıcı faktör analizi, madde-toplam korelasyonları hesaplanmıştır. Ölçeğin güvenirliğini belirlemek için ise Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı ve test-tekrar test korelasyonları hesaplanmıştır.

Açımlayıcı faktör analizi yapılmadan önce, verilerin faktör analizine uygun olup olmadığı Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Bartlett küresellik testi ile test edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda, verilerin faktör analizi için uygun olduğu belirlenmiştir (KMO = .906, Bartlett Test of Sphericity = 9708.962,  $p=.000$ ). Bu aşamadan sonra ölçeğin yapı geçerliliğini belirleyebilmek için elde edilen veriler üzerinden, temel bileşenler analizi yöntemine göre açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır.

Bu araştırmada açımlayıcı faktör analizi yapılırken aynı yapıyı ölçemeyen maddelerin elenmesi ve önemli faktör sayısının belirlenmesinde şu ölçütler (Büyüköztürk, 2010; Çeçen, 2006; Pallant, 2003) dikkate alınmıştır:

- a) Her bir faktöre yüklenen maddelerin anlam ve içerik açısından tutarlı olması,
- b) Maddelerin tek bir faktörde yüksek yük değerlerine sahip olması ya da bir maddenin faktörlerdeki en yüksek yük değeri ile bu değerden sonra en yüksek olan yük değeri arasındaki farkın en az “.10” olması,
- c) Önemli faktörlerin, herhangi bir maddede açıkladıkları ortak faktör varyansının yüksek olması,
- d) Her bir faktörün özdeğerinin en az 1 olması,
- e) Tüm maddeler tarafından açıklanan varyans oranının “.30” ve daha fazla olması,
- f) Faktörlerin öz değerlerine göre çizilen çizgi grafiğinde yüksek ivmeli, hızlı düşüşlerin yaşandığı faktör sayısı.

Yapılan ilk iki faktör analizi sonucunda ölçekte yer alan bazı maddelerin (4,14, 20, 25, 26, 27, 28, 30, 40, 43, 44, 45, 46, 47, 49, 52) yukarıda değinilen ölçütlere uymadığı belirlenmiştir. Bu maddelerin elenmesinin ardından yinelenen faktör analizi sonucunda elde edilen bulgular aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 4  
*Örgütsel Diriklik Ölçeğine İlişkin Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları*

Maddeler	Faktör Yükleri						Faktör Ortak Varyansı	Madde-Toplam Korelasyonları
	1. Faktör	2. Faktör	3. Faktör	4. Faktör	5. Faktör	6. Faktör		
2 Okul yönetimi, öğretmenlerin görüş ve önerilerini dikkate alır.	.734						.564	.697
8 Okul yönetimi, öğretmenlerin karşılaştıkları öğretimsel problemleri çözmelerine yardımcı olur.	.726						.651	.806
3 Okul yönetimi, öğretmenlerin öğretimsel konulardaki kararlarına saygı duyar.	.724						.556	.668
9 .....	.715						.637	.781
1 .....	.702						.544	.642
5 .....	.686	.300					.596	.751
6 .....	.679						.541	.724
10 .....	.631						.551	.729
11 .....	.627						.554	.713
7 .....	.561		.361				.508	.697
51 Öğretmenler, mesleki bilgi ve becerilerini geliştirmek amacıyla hizmet-içi eğitim, seminer vb. toplantılara gönüllü olarak katılırlar.		.722					.610	.778
57 Okulun gelişimini sağlamak için yeni ve yaratıcı fikirler/projeler geliştirilir.		.721					.673	.789
53 Öğretmenler, gönüllü olarak mesai saatleri dışında bile okulun gelişimi için çalışırlar.		.696					.586	.743
54 .....		.665					.610	.767
55 .....		.634					.540	.727
56 .....		.633					.528	.704
48 .....		.620			.324		.573	.728
50 .....		.573					.491	.694



Tablo 4  
(Devamı)

Maddeler	Faktör Yükleri						Faktör Ortak Varyansı	Madde-Toplam Korelasyonları
	1. Faktör	2. Faktör	3. Faktör	4. Faktör	5. Faktör	6. Faktör		
42 Öğretmenler ihtiyaç duydukları öğretim materyallerine kolaylıkla ulaşabilirler.			.806				.712	.823
36 Sınıflar, öğrencilerin eğitimsel ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde donatılmıştır.			.788				.686	.817
35 Okulun teknolojik altyapısı, eğitim-öğretimin niteliğini arttırmaya olanak sağlar.			.772				.633	.776
37 .....			.768				.737	.778
38 .....			.701				.608	.759
41 .....			.660				.534	.704
39 .....			.551				.496	.685
22 Okul ihtiyaçlarının karşılanması için sivil toplum kuruluşları ile (örn. Ticaret Odası, Dernekler) işbirliği				.714			.618	.784
13 Okulun ihtiyaçlarının karşılanmasında, çevredeki diğer resmi kurumlarla (örn. Emniyet, Üniversite,				.711			.569	.712
23 Öğrenci velilerine dönük seminer, konferans vb. toplantılar düzenlenir.			.306	.639			.600	.760
21 .....				.627			.523	.628
12 .....				.563			.442	.654
16 .....				.505			.413	.679
24 .....				.458			.444	.681
32 Çalışanlar (yöneticiler ve öğretmenler), okuldaki değişim çabalarını desteklemek için gayret ederler.					.785		.708	.815
31 Çalışanlar, okulda yapılan yeniliklere uyum sağlamaya çalışırlar.					.773		.674	.771
33 Çalışanlar, eğitim teknolojilerindeki yenilikleri yakından izlerler.					.751		.695	.839
34 .....		.419			.676		.671	.817
29 .....		.311			.670		.616	.790
17 Öğrenci velileri okulu ziyaret ederler.						.741	.676	.815
18 Öğrencilerin gelişimi ile ilgili olarak ailelerle sürekli bilgi alış-verişinde bulunulur.						.714	.725	.850
15 Okulun ihtiyaçlarının karşılanmasında öğrenci velilerinin desteği sağlanır.						.583	.505	.711
<b>Özdeğer</b>	<b>12.0</b>	<b>3.6</b>	<b>3.0</b>	<b>2.5</b>	<b>1.6</b>	<b>1.3</b>		
<b>Açıklanan Toplam Varyans (% 58,6)</b>	<b>29.3</b>	<b>8.8</b>	<b>7.3</b>	<b>6.1</b>	<b>3.9</b>	<b>3.2</b>		
<b>Cronbach Alpha</b>	<b>.89</b>	<b>.88</b>	<b>.88</b>	<b>.83</b>	<b>.87</b>	<b>.78</b>		

Not: .30'un altındaki faktör yükleri tabloda gösterilmemiştir.

Tablodaki bulgular incelendiğinde, önemli olarak belirlenen faktörlerden birincisinin ölçeğe ilişkin toplam varyansın %29.3'ünü, ikincisinin %8.8'ini, üçüncüsünün %7.3'ünü, dördüncüsünün %6.1'ini, beşincisinin %3.9'unu ve altıncısının ise %3.2'sini açıkladığı görülmektedir. Altı faktör tarafından açıklanan toplam varyans oranı ise %58.6'dır. Kline (1994) toplam varyansı açıklama düzeyinin %30'un üzerinde olmasını, yapı geçerliği için önemli göstergelerden biri kabul etmektedir. Altı faktörün maddelerde açıkladıkları ortak varyans yaklaşık olarak %41 ile %74 arasında değişmektedir. Birinci faktörde yer alan on maddenin (1, 2, 3, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11) faktör yükleri “.56” ile “.73” arasında, madde-toplam korelasyon katsayıları “.64” ile “.81” arasında değişmektedir. İkinci faktörde yer alan sekiz maddenin (48, 50, 51, 53, 54, 55, 56, 57) faktör yükleri “.57” ile “.72” arasında, madde-toplam korelasyon katsayıları “.69” ile “.79” arasında değişmektedir. Üçüncü faktörde yer alan yedi maddenin (35, 36, 37, 38, 39, 41, 42) faktör yükleri “.55” ile “.81” arasında, madde-toplam korelasyon katsayıları “.69” ile “.82” arasında değişmektedir. Dördüncü faktörde yer alan yedi maddenin (12, 13, 16, 21, 22, 23, 24) faktör yükleri “.46” ile “.71” arasında, madde-toplam korelasyon katsayıları “.63” ile “.78” arasında değişmektedir. Beşinci faktörde yer alan beş maddenin (29, 31, 32, 33, 34) faktör yükleri “.67” ile “.79” arasında, madde-toplam korelasyon katsayıları “.77” ile “.84” arasında değişmektedir. Altıncı faktörde yer alan dört maddenin (15, 17, 18, 19) faktör yükleri “.54” ile “.74” arasında, madde-toplam korelasyon katsayıları “.75” ile “.85” arasında değişmektedir.

Faktör analizi sonucu elde edilen her bir faktör isimlendirilirken, faktörlerde yer alan maddelerin içerikleri göz önünde bulundurulmuştur. Yapılan incelemede ilk faktörde yer alan maddelerin tamamının destekleyici liderlik ile ilgili olduğu belirlenmiş, bu nedenle bu faktöre “**destekleyici liderlik**” ismi verilmiştir. İkinci faktörde yer alan maddelerin okul geliştirme çabaları ve öğrenen örgüt ile ilgili olduğu belirlendiğinden, bu faktöre “**okul geliştirme çabaları**” ismi verilmiştir. Üçüncü faktörde yer alan maddelerin

okulun sahip olduğu olanaklar ile ilgili olduğu belirlendiğinden, bu faktöre “**okul olanakları**” ismi verilmiştir. Dördüncü faktörde yer alan maddelerin okul-çevre ilişkileri ile ilgili olduğu belirlendiğinden, bu faktöre “**okul-çevre ilişkileri**” ismi verilmiştir. Beşinci faktörde yer alan maddelerin yönetici ve öğretmenlerin değişime açıklıkları ile ilgili olduğu belirlendiğinden, bu faktöre “**değişime açıklık**” ismi verilmiştir. Son faktörde yer alan maddelerin ise aile katılımı ve/veya okul-aile ilişkileri ile ilgili olduğu belirlendiğinden, bu faktöre “**aile katılımı**” ismi verilmiştir.

Her bir faktörde yer alan maddelerin iç tutarlılığını belirlemek üzere yapılan analizler sonucunda, Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları, destekleyici liderlik boyutu için “.89”, okul geliştirme ve okul olanakları boyutları için “.88”, okul-çevre ilişkileri boyutu için “.83”, değişime açıklık boyutu için “.87” ve aile katılımı boyutu için ise “.78” olarak hesaplanmıştır. Psikolojik bir test için hesaplanan güvenilirlik katsayısının “.70” ve daha yüksek olması, test puanlarının güvenilirliği için genel olarak yeterli görölmektedir (Büyüköztürk, 2010). Ölçeğin zamana karşı tutarlılığını belirlemek üzere ise, Malatya ili merkez ilçe belediye sınırları içerisinde yer alan beş farklı ilköğretim okulunda görev yapan 27 öğretmene, iki hafta ara ile ölçme aracı uygulanmıştır. Bu uygulamadan elde edilen veriler üzerinde yapılan analizler sonucunda, ölçeğin test-tekrar test güvenilirlik katsayıları destekleyici liderlik boyutu için “.806”, okul geliştirme çabaları boyutu için “.812”, okul olanakları boyutu için “.837”, okul-çevre ilişkileri boyutu için “.882”, değişime açıklık boyutu için “.862” ve aile katılımı boyutu için “.816” olarak hesaplanmıştır. Yukarıda elde edilen bulgular sonucunda, öğretmenlerin örgütsel dirikliğe ilişkin algılarını belirlemek üzere geliştirilen ölçme aracının geçerli ve güvenilir olduğu söylenebilir. Ölçekte yer alan her madde, puan değeri olarak “1 = Hiçbir Zaman”, “2 = Nadiren”, “3 = Bazen”, “4 = Çoğunlukla”, “5 = Her Zaman” seçeneklerinden oluşan, Likert tipi bir ölçek üzerinde değerlendirilmektedir. Ölçeğin her bir boyutundan alınabilecek en

düşük ve en yüksek puanlar ve bu puanların nasıl yorumlanması gerektiği aşağıdaki tabloda özetlenmiştir.

Tablo 5  
*Örgütsel Diriklik Ölçeğinin Boyutları, Boyutlardan Alınabilecek En Düşük ve En Yüksek Puanlar ve Yorumlanması*

Boyut	Boyuttan Alınabilecek		Boyuttan Alınan Puanlar Artıkça
	En Düşük Puan	En Yüksek Puan	
Destekleyici Liderlik	10	50	Okulda destekleyici bir liderlik yaklaşımının benimsendiği
Okul Geliştirme Çabaları	8	40	Okul geliştirme yönünde baskı ve çabaların olduğu
Okul Olanakları	7	35	Okulun olanakların etkili bir eğitim-öğretime uygun olduğu
Okul-Çevre İlişkileri	7	35	Okul-çevre ilişkilerinin güçlü olduğu
Değişime Açıklık	5	25	Çalışanların değişime açık oldukları
Aile Katılımı	4	20	Aile ilgisi ve okul-aile ilişkilerinin güçlü olduğu
Toplam	41	205	Örgütün dirik olduğu

### 3.3.2. Okul Yapısının Etkililiği Ölçeği

Araştırmada, öğretmenlerin görev yaptıkları okullardaki örgüt yapısının bürokratik düzeyine ilişkin algılarını belirlemek üzere, orijinali Hoy ve Sweetland (2000) tarafından geliştirilen ve Türkçeye uyarlaması, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları Buluç (2009) tarafından yapılan, “Okul Yapısının Etkililiği [Enabling School Structure]” ölçeği (EK 3) kullanılmıştır. Ölçeğin orijinal formu “Hiçbir Zaman” ile “Her Zaman” arasında beşli olarak derecelendirilen, okuldaki bürokratik yapının öğretmenlerin işlerini yaparken kolaylaştırıcı mı, engelleyici mi olduğunu belirlemeyi amaçlayan on iki maddeden oluşmaktadır. Ölçekte yer alan maddelerden altısı okuldaki kolaylaştırıcı bürokratik yapıyı ölçmeye dönük ifadelerden oluşmakta iken, diğer altısı okuldaki engelleyici ya da zorlayıcı bürokratik yapıyı ölçmeye dönük ifadelerden oluşmaktadır.

Buluç (2009) tarafından yapılan uyarlama çalışması kapsamında, öncelikle dil uzmanı ve alan uzmanlarının yardımıyla ölçme aracında yer alan maddeler Türkçeye, daha sonra İngilizceye çevrilmiştir. Bu aşamadan sonra Türkçeye çevrilen ölçme aracı, 130 kişilik bir sınıf öğretmeni grubuna uygulanmış, elde edilen veriler üzerinden açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Buluç (2009) tarafından yapılan faktör analizi sonucunda, ölçekte yer alan maddelerin orijinal formunda olduğu gibi, tek boyut ve on iki maddeden oluşan bir faktör yapısına sahip olduğu belirlenmiştir. Tek boyutlu ölçeğin açıkladığı kümülatif varyans oranı “% 43.26”, Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı ise “.88” olarak hesaplanmıştır (Buluç, 2009).

Bu araştırmada, Buluç (2009) tarafından uyarlanan ölçeğin faktör yapısını incelemek üzere asıl uygulamadan elde edilen veriler üzerinden açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Faktör analizi yapılmadan önce, verilerin faktör analizine uygunluğu Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Bartlett küresellik testi ile test edilmiştir. Elde edilen değerler, verilerin faktör analizi için uygun olduğunu göstermiştir (KMO = .879, Bartlett Test of Sphericity = 5145.798,  $p=0.000$ ). Bu aşamadan sonra ölçeğin yapı geçerliliğini belirleyebilmek için elde edilen veriler üzerinden temel bileşenler analizi yöntemine göre açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Bu araştırmada açımlayıcı faktör analizi yapılırken kullanılan ölçütler daha önce belirtilmiştir (s. 92). Bu ölçütler dikkate alınarak yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen bulgular Tablo 6’da (s. 99) verilmiştir.

Tablodaki bulgular incelendiğinde, ölçekte yer alan maddelerin faktör yüklerinin “.58” ile “.82” arasında, açıkladıkları ortak varyans oranının “.34” ile “.73” arasında, madde-toplam korelasyon katsayılarının ise “.63” ile “.84” arasında değiştiği görülmektedir. Faktör analizi sonucunda elde edilen iki faktörlü ölçek, toplam varyansın % 53.76’sını açıklamaktadır. Kline (1994) toplam varyansı açıklama düzeyinin %30’ın üzerinde olmasını, yapı geçerliği için önemli göstergelerden biri kabul etmektedir.

Tablo 6  
Okul Yapısının Etkliliği Ölçeğine İlişkin Faktör Analizi Sonuçları

Madde	Faktör Yükleri		Faktör Ortak Varyansı	Madde-Toplam Korelasyonları
	Faktör 1	Faktör 2		
8.Bu okuldaki yönetsel hiyerarşi yenilikleri engeller.	,820		.725	.838
7.Yönetsel kurallar öğretmenleri cezalandırmak için kullanılır.	,791		.646	.788
11.Okul müdürü otoritesini öğretmenlere zarar verici şekilde kullanır.	,727		.556	.736
9.Bu okulda yönetsel kurallar mesleki kararların yerine geçer.	,688		.489	.705
4.Yönetsel hiyerarşi öğrenci başarısını engeller.	,685		.481	.703
2.Bu okulda bürokratik formaliteler bir problemdir.	,611		.412	.667
10.Bu okuldaki yönetsel kurallar katı ve engelleyici değil çözüm üretmeye rehberlik edicidir.		,753	.608	.772
5.Yönetsel kurallar engelleyici değil yardım edicidir		,745	.604	.763
6.Yönetsel hiyerarşi okulun misyonunun gerçekleştirilmesini kolaylaştırır		,717	.540	.724
1.Bu okuldaki yönetsel kurallar öğretmenler ve yöneticiler arasında güvenilir bir iletişim kurulmasını sağlar		,704	.557	.737
3.Bu okulun yönetsel hiyerarşisi öğretmenlerin işlerini yapmasına imkan verir		,689	.493	.686
12.Okuldaki yöneticiler otoritelerini öğretmenlerin işlerini iyi yapmaları için kullanırlar		,582	.340	.625
<b>Özdeğer</b>	4.654	1.798		
<b>Açıklanan Kümülatif Varyans (%53.76)</b>	27.84	25.92		
<b>Cronbach Alpha</b>	.83	.81		

\* .30'un altındaki faktör yükleri tabloda gösterilmemiştir.

Yapılan analizler sonucunda, ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları birinci boyut için “.83”, ikinci boyut için ise “.81” olarak hesaplanmıştır. Faktör analizi sonucunda elde edilen bulgular ışığında, Hoy ve Sweetland (2000) ve Buluç (2009) tarafından yapılan çalışmaların aksine, ölçekte yer alan maddelerin iki faktörde yüksek yük değerlerine sahip oldukları belirlenmiştir. Bu nedenle ölçeğin faktör yapısına ilişkin bu farklılığın kuramsal olarak nasıl yorumlanması gerektiği konusunda, ölçeğin orijinal formunu geliştiren araştırmacılardan biri ile (Wayne K. Hoy) ile e-mail yoluyla iletişime geçilmiş, elde edilen sonuçları değerlendirmesi istenmiştir. Söz konusu araştırmacı, ölçek maddelerini oluştururken aslında kendilerinin de iki faktörlü bir yapı (engelleyci bürokrasi ve kolaylaştırıcı bürokrasi) düşündüklerini, dolayısıyla bu araştırmada elde edilen iki faktörlü yapının beklentilere uygun bir sonuç olduğunu ifade etmiştir. Bu nedenle bu araştırmada, Buluç (2009) tarafından uyarlanan ölçek iki boyutlu olarak kullanılmıştır. Ölçeğin birinci boyutunda yer 6 madde, okuldaki bürokratik yapının öğretmenlerin işlerini yapmalarını ne düzeyde engellediğini, ikinci boyutunda yer alan 6 madde ise okuldaki bürokratik yapının öğretmenlerin işlerini yapmalarını ne düzeyde kolaylaştırdığını ölçmektedir. Birinci boyuttan alınan puanların yükselmesi, okuldaki bürokratik yapının engelleyci olduğunu, ikinci boyuttan alınan puanların yükselmesi ise okuldaki bürokratik yapının kolaylaştırıcı olduğunu göstermektedir.

### **3.3.3. Örgüt Normları Ölçeği**

Örgüt Normları Ölçeğine ilişkin madde havuzu oluşturulurken, Örgüt Normları Tanımlama İndeksi (Allen ve Dyer, 1980) ve Örgüt Kültürü Envanterinde (Cooke ve Lafferty, 1987) yer alan ifadelerden faydalanılmıştır. Her iki ölçme aracında da, genel olarak işgörenlerin performansı, motivasyonu, değerlendirilmesi, eğitim ihtiyacı, örgüt iklimi, değişim çabaları, mesleki gelişim, işe yeni girenlerin oryantasyonu, ast-üst ilişkileri ve iletişimi, örgütün kural ve prosedürleri, bireyler arası ilişkiler vb. gibi örgüt normlarının farklı alanlarına ilişkin ifadeler yer almaktadır. Yukarıda değinilen ölçme

araçlarından madde havuzuna alınacak ifadeler belirlenirken, öncelikle her iki ölçme aracında ortak olan ifadeler belirlenmiştir. Bu aşamadan sonra ortak ifadeler öncelikli olmak üzere, araştırmanın amacına uygun olduğu düşünülen ifadeler madde havuzuna aktarılmıştır. Ancak söz konusu ölçekler eğitim kurumları dışındaki örgütler için geliştirildiğinden, madde havuzunda yer alan ifadeler eğitim örgütlerine uyarlanmıştır. Örneğin "...kaynakları verimli kullanması beklenir" şeklindeki bir ifade "...okulun kaynaklarını verimli kullanması beklenir" şeklinde düzenlenmiştir. Yapılan düzenlemeler sonucunda madde havuzunda toplam 40 ifade yer almıştır. Bu aşamadan sonra madde havuzunda yer alan ifadeler, anlamı, kapsamı ve anlaşılabilirliği açısından değerlendirilmek üzere İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesinde görev yapan 6 alan uzmanının görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan biri Türk Dili, biri İngilizce, diğer dördü ise Eğitim Yönetimi alanında görev yapmaktadır. Alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda ölçme aracında yer alan bazı maddeler benzer maddelerin olması ya da kapsama uygun olmaması nedenleriyle elenmiş, bazı maddeler ise yeniden düzenlenmiş ve denemelik ölçek formuna son şekli verilmiştir. Denemelik ölçek formunun bu son halinde toplam 25 madde yer almıştır.

Bu aşamadan sonra denemelik ölçek, geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarının yapılabilmesi için, Şanlıurfa ili merkez ilçe belediye sınırları içerisinde yer alan ilköğretim okullarında uygulanmıştır. Araştırmaya gönüllü olarak katılmak isteyen 232 öğretmene anket formu dağıtılmıştır. Toplanan formların incelenmesinden sonra hatalı doldurulan ya da % 10'nu ve daha fazlası eksik doldurulan 26 formun elenmesi sonucu, 206 öğretmenden toplanan veriler analiz için değerlendirmeye alınmıştır. Ölçeğin faktör yapısını belirlemek üzere, uygulama sonucunda elde edilen veriler üzerinden açıklayıcı faktör analizi yapılmıştır. Faktör analizi yapılmadan önce, verilerin faktör analizine uygunluğu Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Bartlett küresellik testi ile incelenmiş ve verilerin faktör analizine uygun olduğu belirlenmiştir (KMO = .94, Bartlett Test of Sphericity = 4397.416, p=.000). Bu



aşamadan sonra ölçeğin yapı geçerliliğini belirleyebilmek için elde edilen veriler üzerinden temel bileşenler analizi yöntemine göre açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Bu araştırmada açımlayıcı faktör analizi yapılırken kullanılan ölçütler daha önce belirtilmiştir (s. 92). Bu ölçütler kullanılarak yapılan birinci faktör analizi sonrasında bazı maddelerin (1, 7, 8) düşük faktör yüklerine sahip olduğu, bazı maddelerin (2, 4, 6, 17, 19) ise birden fazla faktörde yüksek yük değeri aldığı belirlenmiştir. Bu maddelerin elenmesinin ardından yinelenen faktör analizi sonucunda elde edilen bulgular aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 7  
*Örgüt Normları Ölçeğine İlişkin Faktör Analizi Sonuçları*

Madde	Faktör Yükleri	Faktör Ortak Varyansı	Madde-Toplam Korelasyonları
24.Sorun yaşandığında suçlu aramaktansa çözüm üretmesi	<b>,852</b>	,726	,851
25. ....	<b>,850</b>	,723	,848
9. Mesleği ile ilgili güncel gelişmeleri takip etmesi	<b>,840</b>	,705	,837
12. ....	<b>,837</b>	,700	,833
15. Okulda yaşanan sorunlara duyarlı olması	<b>,832</b>	,692	,831
21. ....	<b>,828</b>	,685	,828
22.İşini her şeyin üstünde tutması	<b>,815</b>	,664	,814
13. ....	<b>,806</b>	,649	,801
11.Kendini, okulun amaçlarını gerçekleştirmeye adanması	<b>,797</b>	,635	,798
14. ....	<b>,791</b>	,625	,788
20.Göreve yeni başlayanlara, okula uyum sağlamaları konusunda yardımcı olması	<b>,771</b>	,595	,776

Tablo 7  
(Devamı)

Madde	Faktör Yükleri	Faktör Ortak Varyansı	Madde-Toplam Korelasyonları
23. ....	,748	,560	,748
5.Bilgi ve deneyimini meslektaşları ile paylaşması	,722	,522	,723
16. ....	,721	,519	,726
18.Kendisine verilen görevleri <u>aksatmaması</u>	,693	,480	,697
10. ....	,667	,444	,670
3.İşler yolunda gitse bile daha iyisini yapmak için çabalaması	,666	,444	,668
<b>Özdeğer</b>	10,370		
<b>Açıklanan Kümülatif Varyans (%)</b>	60,999		
<b>Cronbach Alpha</b>	.96		

Tablodaki bulgular incelendiğinde, analize alınan 17 maddenin önemli olarak belirlenen tek bir faktör altında toplandığı görülmektedir. Bu faktör ölçeğe ilişkin toplam varyansın %60,99'unu açıklamaktadır. Kline (1994) toplam varyansı açıklama düzeyinin %30'ın üzerinde olmasını, yapı geçerliği için önemli göstergelerden biri kabul etmektedir. Ölçeğin tek faktörlü yapısının maddelerde açıkladığı ortak varyans oranları ise %44 ile %73 arasında değişmektedir. Ölçekte yer alan maddelerin faktör yükleri ve madde-toplam korelasyon katsayıları incelendiğinde, her ikisinin de “.67” ile “.85” arasında değiştiği görülmektedir. Ölçeğin güvenilirlik çalışmaları kapsamında hesaplanan Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı ise “.96” olarak bulunmuştur. Ölçeğin zaman karşı tutarlılığını belirlemek üzere Malatya ili merkez ilçe belediye sınırları içerisinde yer alan beş farklı ilköğretim okulunda görev yapan 27 öğretmene, iki hafta ara ile ölçme aracı uygulanmıştır. Bu uygulamadan elde edilen veriler üzerinde yapılan analizler sonucunda, ölçeğin test-tekrar test güvenilirlik katsayısı “.805” olarak hesaplanmıştır.

Yapılan analizler sonucunda geçerli ve güvenilir olduğu belirlenen ölçekte yer alan her madde, puan değeri olarak “1 = Hiçbir Zaman”, “2 = Nadiren”, “3 = Bazen”, “4 = Çoğunlukla”, “5 = Her Zaman” seçeneklerinden oluşan, Likert tipi bir ölçek üzerinde değerlendirilmektedir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 17, en yüksek puan ise 85’tir. Ölçekten alınan puanların yükselmesi, öğretmenlerin okuldaki normların işlevsel olduğu görüşünde olduklarını göstermektedir.

### **3.4. Verilerin Analizi**

Bu araştırmada 5 farklı alt probleme yanıt aranmıştır. Araştırmanın 1. alt problemine yanıt bulmak amacıyla elde edilen veriler üzerinden betimsel istatistik hesaplamaları yapılmıştır. Bu bağlamda katılımcıların örgütsel diriklik, bürokrasi ve örgüt normları ölçeklerinden ve bu ölçeklerin alt boyutlarından almış oldukları en düşük ve en yüksek puanlar, aritmetik ortalama ve standart sapma puanları hesaplanmıştır. Araştırmada katılımcıların ölçeklerden almış oldukları puanlara ilişkin aritmetik ortalamalarının yorumlanmasında kullanılan puan aralıklarının belirlenmesinde, “Aralık Genişliği (a) = Dizi Genişliği / Yapılacak Grup Sayısı” formülü (Tekin, 1996) kullanılmıştır. Her bir boyut için yukarıdaki formül göz önünde tutularak hesaplanan puan aralıkları aşağıdaki gibidir.

Tablo 8

*Aritmetik Ortalamaların Değerlendirilmesinde Kullanılan Puan Aralıkları*

<i>Ölçek Boyut</i>	<i>Hiçbir Zaman</i>	<i>Nadiren</i>	<i>Bazen</i>	<i>Çoğunlukla</i>	<i>Her Zaman</i>	
Destekleyici Liderlik	10-18	18.1-26	26.1-34	34.1-42	42.1-50	
Okul Geliştirme Çabaları	8-14.4	14.5-20.8	20.9-27.2	27.3-33.6	33.7-40	
Örgütsel Dirliklik	Olanaklar	7-12.6	12.7-18.2	18.3-23.8	23.9-29.4	29.5-35
	Okul-Çevre İlişkileri	7-12.6	12.7-18.2	18.3-23.8	23.9-29.4	29.5-35
	Değişime Açıklık	5-9	9.1-13	13.1-17	17.1-21	21.1-25
	Aile Katılımı	4-7.2	7.3-10.5	10.6-13.7	13.8-17	17.1-20
	Toplam	41-73.8	73.9-106.6	106.7-139.3	139.4-172.2	172.3-205
Bürokratiklik	Kolaylaştırıcı Bürokrasi	6-10.8	10.9-15.5	15.6-20.4	20.5-25.2	25.3-30
	Zorlaştırıcı Bürokrasi	6-10.8	10.9-15.5	15.6-20.4	20.5-25.2	25.3-30
Örgüt Normları	17-30.6	30.7-44.2	44.3-57.8	57.9-71.5	71.6-85	

Araştırmanın 2. ve 3. alt problemlerine yanıt bulmak amacıyla elde edilen veriler üzerinden t-testi yapılmıştır. Ancak t-testi yapılmadan önce verilerin testin uygulanabilmesi için gerekli varsayımları karşılayıp karşılamadığı kontrol edilmiştir. Bağımsız gruplarda t-testinin uygulanabilmesi için, bağımlı değişkene ait ölçümlerin ya da puanların, aralık ya da oran ölçeğinde olması, bağımlı değişkene ilişkin ölçümlerin dağılımının her iki grupta da normal olması ve ortalama puanları karşılaştırılacak örneklemelerin ilişkisiz olması gerekmektedir (Büyüköztürk, 2010). Araştırmanın 2. ve 3. alt problemleri için bu varsayımların karşılandığının belirlenmesinden sonra yapılan analizler sonucunda, gruplar arasında anlamlı farklılık olduğu durumlarda ayrıca etki büyüklüğü istatistikleri hesaplanmıştır. Son dönemlerde davranış bilimleri alanındaki araştırmacılardan, istatistiksel

anlamlılık testlerinden elde edilen sonuçların yanında etki büyüklüğü testlerinden elde edilen sonuçları da rapor etmeleri önerilmektedir. Çünkü büyük örneklem grupları ile çalışıldığında, grup ortalamaları arasındaki küçük farklılıklar bile istatistiksel olarak anlamlı çıkabilmektedir (Olejnik ve Algina, 2000). Etki büyüklüğü istatistikleri, bağımsız değişkenin, bağımlı değişken üzerinde ne derece etkili olduğunu belirlemek üzere kullanılmaktadır. Sosyal bilimlerde ya da davranış bilimlerinde en sık kullanılan iki etki büyüklüğü istatistiği eta-kare ( $\eta^2$ ) korelasyon katsayısı ve Cohen'in d değeridir (Büyüköztürk, 2010).

Bağımsız gruplar t-testi için eta-kare korelasyon katsayısının hesaplanmasında kullanılan formül şöyledir:

$$\eta^2 = \frac{t^2}{t^2 + (n_1 + n_2 - 2)}$$

Yukarıdaki formül kullanılarak hesaplanan eta-kare korelasyon katsayısı, bağımsız değişkenin bağımlı değişkendeki toplam varyansın ne kadarını açıkladığını göstermekte ve "0.00" ile "1.00" arasında değişmektedir. Etki büyüklüğü istatistiği sonucunda elde edilen  $\eta^2$  değeri yorumlanırken; ".01" düzeyindeki bir değer küçük, ".06" düzeyindeki bir değer orta, ".14" düzeyindeki bir değer ise geniş etki büyüklüğü olarak değerlendirilir (Büyüköztürk, 2010).

Cohen standardize edilmiş etki büyüklüğü indeksi olan d değeri ise, karşılaştırılan ortalamaların birbirlerinden kaç standart sapma uzaklaştığını yorumlama imkânı verir. Bağımsız gruplar t-testi için Cohen d değeri aşağıdaki formül kullanılarak hesaplanır.

$$d = t \sqrt{\frac{N_1 + N_2}{N_1 \times N_2}}$$

Yukarıdaki formül kullanılarak hesaplanan Cohen d değeri, potansiyel olarak  $-\infty$  ile  $+\infty$  arasında değerler alabilir. İşaretine bakılmaksızın etki büyüklüğü istatistiği sonucunda elde edilen d değeri “.2” düzeyine yakın ise küçük, “.5” düzeyine yakın ise orta, “.8” düzeyine yakın ise geniş etki büyüklüğü olarak değerlendirilir (Büyüköztürk, 2010).

Araştırmanın 4. alt problemine yanıt bulmak amacıyla elde edilen veriler üzerinden tek yönlü varyans analizi (One-Way ANOVA) yapılmıştır. Ancak ANOVA testi yapılmadan önce verilerin testin uygulanabilmesi için gerekli varsayımları karşılayıp karşılamadığı kontrol edilmiştir. ANOVA testinin uygulanabilmesi için, bağımlı değişkene ait ölçümlerin en az aralık ölçeğinde olması, bağımlı değişkende etkisi araştırılan faktörün her bir düzeyinde normal dağılım göstermesi, ortalama puanları karşılaştırılacak örneklem ilişkisiz olması ve bağımlı değişkene ilişkin varyansların her bir örneklem için eşit olması gerekmektedir (Büyüköztürk, 2010). Yapılan analizler sonucunda SED değişkeni açısından bazı boyutlarda bağımlı değişkene ilişkin varyansların her bir grup için eşit olmadığı belirlenmiştir. Bu nedenle ANOVA testinin varsayımı olan varyansların homojenliğinin sağlanmadığı bu durumlarda, ortalamalar arası karşılaştırmaları yapmak üzere Brown-Forsythe testi yapılmış ve bu test sonucunda elde edilen “F” değerleri kullanılmıştır (Antalyalı, 2008). ANOVA testi sonucunda anlamlı farkın belirlendiği durumlarda, farkın hangi grup ya da gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere çoklu karşılaştırma testleri kullanılmıştır. Grup varyanslarının eşit dağıldığı durumlarda, ortalama puanlarının çoklu karşılaştırmasında Scheffe testi, grup varyanslarının eşit olmadığı durumlarda ise Dunnett C testi kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2010). Araştırmada gruplar arasında anlamlı farklılık olduğu durumlarda ayrıca etki büyüklüğünü belirlemek üzere eta-kare ( $\eta^2$ ) korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Bir ANOVA deseninde değişkenler arasındaki ilişkinin

gücünü kararlaştırmada sık kullanılan bir istatistik olan eta-kare ( $\eta^2$ ) korelasyon katsayısı hesaplanırken aşağıdaki formül kullanılmıştır.

$$\eta^2 = \frac{\text{Kareler Toplamı}_{\text{Gruplar arası}}}{\text{Kareler Toplamı}_{\text{Toplam}}}$$

Yukarıdaki formül kullanılarak hesaplanan eta-kare korelasyon katsayısı, bağımsız değişkenin bağımlı değişkendeki toplam varyansın ne kadarını açıkladığını gösterir ve “0.00” ile “1.00” arasında değişir. Etki büyüklüğü istatistiği sonucunda elde edilen  $\eta^2$  değeri yorumlanırken; “.01” düzeyindeki bir değer küçük, “.06” düzeyindeki bir değer orta, “.14” düzeyindeki bir değer ise geniş etki büyüklüğü olarak değerlendirilir (Büyüköztürk, 2010, s.44).

Araştırmanın 5. alt problemine yanıt bulmak amacıyla elde edilen veriler üzerinden çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Çoklu regresyon analizi, bir bağımlı değişken ile iki ya da daha fazla bağımsız değişken arasındaki ilişkinin belirlenmesine olanak sağlayan bir analiz tekniğidir (Tabachnick ve Fidell, 2007). Bu araştırmada da, ilköğretim okullarının bürokratik yapısı ve örgüt normları ile örgütsel diriklik arasındaki ilişkinin belirlenmesi hedeflenmiştir. Ancak regresyon analizi yapılmadan önce verilerin testin uygulanabilmesi için gerekli varsayımları karşılayıp karşılamadığı kontrol edilmiştir. Çoklu regresyon analizinin uygulanabilmesi için, bağımlı değişkene ait ölçümlerin en az aralık ölçeğinde ve sürekli olması ve yordayıcı (bağımsız) değişkenlerle bağımlı değişken arasında doğrusal bir ilişkinin olması gerekmektedir (Büyüköztürk, 2010). Elde edilen veriler üzerinde yapılan analizler sonucunda, standardize edilmiş artık değerler ile standardize edilmiş yordanan değerler için oluşturulan sağılma diyagramlarının doğrusal bir ilişkiyi tanımladığı belirlenmiştir.

Bu araştırmada yapılan çoklu regresyon analizinde, kolaylaştırıcı bürokrasi, engelleyici bürokrasi ve örgüt normları yordayıcı değişken olarak alınmıştır. Bu değişkenlerin örgütsel diriklik üzerindeki etkisi araştırıldığından; destekleyici liderlik, okul geliştirme çabaları, okul olanakları, okul evre ilişkileri, değişime açıklık ve aile katılımı ise bağımlı değişken olarak alınmış ve her bir boyut için ayrı ayrı regresyon analizi yapılmıştır. Çoklu regresyon analizinde standart, aşamalı ve hiyerarşik yaklaşım olmak üzere yaygın olarak kullanılan üç farklı yöntem olduğu ifade edilmektedir (Büyüköztürk, 2010; Tabachnick ve Fidell, 2007). Bu yöntemler arasındaki fark, değişkenlerin regresyon eşitliğine hangi yolla ekleneceği ile ilgilidir (Tabachnick ve Fidell, 2007). Leech, Barrett ve Morgan (2005) hangi bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerinde daha fazla etkili olduğuna dair bir fikir olmadığı durumlarda standart yaklaşımın kullanılmasını önermektedir. Bu araştırmada da, bağımsız değişkenlerin bağımlı değişken üzerindeki etkilerine ilişkin herhangi bir fikir olmaması nedeniyle standart yaklaşım kullanılmıştır.

Standart yaklaşımda, bağımlı değişkendeki açıklanan varyansa anlamlı bir katkısı olup olmamasına bakılmaksızın, tüm bağımsız değişkenler regresyon eşitliğine alınır (Büyüköztürk, 2010). Çoklu regresyon analizinde, yordayıcı değişkenler arasında çoklu-bağlantılılık (multi-collinearity) olarak tanımlanan bir sorunla karşılaşılabilir. Çoklu bağlantılılık, regresyon analizine dâhil edilen bağımsız değişkenler arasında yüksek düzeyde bir ilişkinin olması şeklinde tanımlanabilir. Aralarında yüksek düzeyde korelasyon bulunan bağımsız değişkenlerin regresyon analizine alınması durumunda model, analizden bir bağımsız değişkenin ya da gözlemin çıkarılmasına ya da eklenmesine karşı duyarlı olacak, parametrelerde önemli değişiklikler olabilecektir (Büyüköztürk, 2010). Bu nedenle araştırmada ele alınan bağımsız değişkenler arasında çoklu-bağlantı sorununun olup olmadığını belirlemek üzere öncelikli olarak bağımsız değişkenler arasındaki ikili korelasyon katsayıları incelenmiştir. Yapılan analizler sonucunda bağımsız



değişkenlere ilişkin ikili korelasyon katsayılarının “.37” ile “.48” arasında değiştiği belirlenmiştir. Bağımsız değişkenler arasındaki ikili korelasyon değerinin “.80” ve üzerinde olması çoklu-bağlantı sorununun olabileceğini göstermektedir (Büyüköztürk, 2010). Bu aşamadan sonra bağımsız değişkenler arasında çoklu-bağlantı olup olmadığını belirlemek üzere, ayrıca regresyon analizi sonucunda elde edilen tolerans değerleri, varyans büyütme faktörü (VIF) değerleri ve durum indeks (CI) değerleri incelenmiştir. Regresyon analizinde, tolerans değerinin “.20” den daha düşük, VIF değerinin 10’dan yüksek ve CI değerinin 30’dan yüksek olması bağımsız değişkenler arasında çoklu bağlantı olduğunu göstermektedir. Bu üç değer açısından yapılan incelemede sonunda, tolerans değerlerinin “.66” ile “.76” arasında değiştiği, VIF değerlerinin “1.30” ile “1.51” arasında değiştiği, CI değerlerinin ise “5.7” ile “24.4” arasında değiştiği belirlenmiştir. Elde edilen bu bulgular sonucunda araştırmanın veri seti için çoklu-bağlantılılık sorununun olmadığı belirlenmiş ve regresyon analizine devam edilmiştir.

## BÖLÜM IV

### BULGULAR VE YORUM

Malatya ili, Merkez ilçe belediye sınırları içerisinde yer alan ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel diriklik, bürokratiklik ve örgüt normlarına ilişkin algılarını belirlemeyi amaçlayan bu araştırmada ulaşılan bulgular ve yorumlar, araştırmanın alt problemlerine göre aşağıda tablolar halinde gösterilmiş ve yorumlanmıştır

#### 4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın birinci alt problemi; *“İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin; örgütsel diriklik, bürokratiklik ve örgüt normlarına ilişkin algıları ne düzeydedir?”* olarak düzenlenmiştir.

Bu alt probleme yanıt bulabilmek amacıyla her bir ölçek ya da alt boyut için, elde edilen veriler üzerinden betimsel istatistik hesaplamaları yapılmıştır. Bu bağlamda, katılımcıların her bir ölçekten ve alt boyuttan almış oldukları en düşük puanlar, en yüksek puanlar, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 9’da yer almaktadır.

Tablo 9

*Öğretmenlerin Örgütsel Diriklik, Bürokratiklik ve Örgüt Normları Ölçeklerinden Aldıkları Puanlara İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları (n=1018)*

Ölçek	Boyut	En Düşük	En Yüksek	$\bar{X}$	Düzyey	SS
Örgütsel Diriklik	Destekleyici Liderlik	16	50	38.85	Çoğunlukla	6.77
	Okul Geliştirme Çabaları	11	40	28.16	Çoğunlukla	5.82
	Okul Olanakları	7	35	25.44	Çoğunlukla	5.30
	Okul-Çevre İlişkileri	8	35	21.26	Bazen	6.07
	Değişime Açıklık	6	24	16.54	Bazen	4.32
	Aile Katılımı	6	20	15.02	Çoğunlukla	2.92
	Toplam		81	205	148.21	Çoğunlukla
Bürokratiklik	Kolaylaştırıcı Bürokrasi	11	30	22.42	Çoğunlukla	3.74
	Engelleyici Bürokrasi	6	27	12.12	Nadiren	4.33
Örgüt Normları		34	85	71.58	Çoğunlukla	9.83

Tablodaki bulgular destekleyici liderlik boyutu açısından incelendiğinde, alınan en düşük puanın 16, en yüksek puanın 50 olduğu, katılımcıların bu boyuttan aldıkları puanların aritmetik ortalamasının " $\bar{X}=38.85$ " standart sapmasının ise "6.77" olduğu görülmektedir. Bu bulguya göre araştırmaya katılan öğretmenler destekleyici liderlik boyutunda yer alan ifadelere *çoğunlukla* düzeyinde katılmakta, bir diğer ifadeyle yöneticilerini çoğunlukla destekleyici olarak algılamaktadırlar. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yöneticilerini çoğunlukla destekleyici olarak algılamaları, eğitim örgütleri adına olumlu bir durum olarak değerlendirilebilir. Çünkü okul yöneticilerinin, öğretmenlerin düşüncelerini ve girişimlerini destekledikleri açık bir okul ikliminde, yönetici ve öğretmenlerin birbirlerinin mesleki yeterliklerine saygı duyduğu, meslektaşları ile yakın ve açık ilişkilere sahip olduğu ve

öğrencilere karşı açık oldukları ifade edilmektedir (Hoy, Hoffman, Sabo ve Bliss, 1996). Benzer biçimde, örgütlerde işgörenlerin yaratıcılığını, yeni ve yaratıcı fikirler üretmelerini teşvik eden en önemli faktörlerden birinin destekleyici bir örgüt iklimi olduğu ifade edilmektedir (Cengiz, Acuner ve Baki, 2006). Bu bağlamda, destekleyici bir liderlik yaklaşımının benimsendiği okullarda, öğretmenlerin birbirleri, okul yöneticileri, öğrenciler ve veliler ile olan ilişki ve iletişimlerinin daha iyi olacağı, bu durumun da okulun eğitim-öğretim faaliyetleri ve diriklik düzeyleri üzerinde olumlu etkiler yaratacağı söylenebilir.

Okul geliştirme çabaları boyutu açısından bakıldığında, alınan en düşük puanın 11, en yüksek puanın 40 olduğu, katılımcıların bu boyuttan aldıkları puanların aritmetik ortalamasının " $\bar{x}=28.16$ " standart sapmasının ise "5.82" olduğu görülmektedir. Bu bulguya göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin okul geliştirme çabaları boyutunda yer alan ifadelere *çoğunlukla* düzeyinde katıldıkları, görev yaptıkları okullarda mesleki ve örgütsel gelişme yönünde çoğunlukla çabaladığı görüşünde oldukları söylenebilir. Yapılan araştırmalar, öğretmenlerin kendilerini ve okullarını geliştirmek için birbirlerine destek olduğu okullarda, değişimin daha kolay kabul edildiğini ve gerçekleştiğini göstermektedir (Rallis ve Goldring, 2000). Değişim ve değişime uyumun örgütsel dirikliğin sağlanmasındaki rolü göz önünde bulundurulduğunda, okul geliştirme çabalarının olduğu okullarda, değişimin ve dirikliğin sağlanmasının daha kolay olacağı söylenebilir.

Okul olanakları boyutu açısından bakıldığında, alınan en düşük puanın 7, en yüksek puanın 35 olduğu, katılımcıların bu boyuttan aldıkları puanların aritmetik ortalamasının " $\bar{x}=25.44$ " standart sapmasının ise "5.30" olduğu görülmektedir. Bu bulguya göre, araştırmaya katılan öğretmenler okul olanakları boyutunda yer alan ifadelere *çoğunlukla* düzeyinde katılmakta, görev yaptıkları okulun olanaklarını çoğunlukla yeterli olarak algılamaktadırlar. Bazen karar vericiler, durumu ne olursa olsun, herhangi bir

fiziksel ortamda da iyi bir eğitimin sağlanabileceğini düşünmektedirler (Earthman, 2009). Ancak okul binalarının ya da olanaklarının durumu ile öğrenci başarısı arasındaki ilişkiyi inceleyen pek çok araştırmada (Duyar, 2010; Earthman, 2002; Earthman ve Lemasters, 2009; Tanner, 2009; Tanner ve Lackney, 2006; Uline ve Tschannen-Moran, 2008; Uline, Tschannen-Moran ve Wolsey, 2009) modern, donanımlı ve güvenli okul binalarında öğrenim gören öğrencilerin, diğer okullardaki akranlarına göre daha başarılı olduğu belirlenmiştir. Etkili okul yazınında, okul bölgesinin bütçesi, okul binalarının yaşı ve yerleşim yeri, okulun büyüklüğü, düzeyi ve türü, okuldaki eğitim araçlarının niceliği ve niteliği, kütüphane ve bilgiye erişimde diğer olanaklar gibi pek çok fiziksel etkenler, bir okulda verimliliği etkileyen temel unsurlar arasında sayılmaktadır (Tural, 2002). Bu bağlamda, araştırmaya katılan öğretmenlerin, görev yaptıkları okulların olanaklarını çoğunlukla yeterli olarak algılamaları, bu okullarda örgütsel etkililiğin ve dirikliğin sağlanması açısından önemli bir unsur olarak görülebilir.

Okul-çevre ilişkileri boyutu açısından bakıldığında, alınan en düşük puanın 8, en yüksek puanın 35 olduğu, katılımcıların bu boyuttan aldıkları puanların aritmetik ortalamasının " $\bar{x}=21.26$ " standart sapmasının ise "6.07" olduğu görülmektedir. Bu bulguya göre, araştırmaya katılan öğretmenler okul-çevre ilişkileri boyutunda yer alan ifadelere *bazen* düzeyinde katılmakta, görev yaptıkları okulun çevre ile olan ilişkilerinin düzeyini *bazen* olarak algılamaktadırlar. Dirik bir okulun, çevresi ile uyumu ve işbirliğinin üst düzeyde olması gerektiği düşünüldüğünde, bu bulgunun üzerinde önemle düşünülmesi gereken bir konu olduğu söylenebilir. Sistem ilkeleri açısından ele alındığında, okul ve çevrenin birbirini etkilemesi, aynı amaçlara dönük çalışması, birlik ve bütünlük özelliği göstermesi ve birindeki değişmeyi diğerinin izlemesi beklenir (Bursalıoğlu, 1972). Çünkü okullarda örgütsel etkililiğin sağlanması, hem iç hem de dış güçlerle ya da paydaşlarla olan uyuma bağlıdır (Yiğit ve Bayrakdar, 2006). Okul yönetimi, okulda etkililiği sağlamak üzere, çevresindeki tüm kamu ve sivil toplum örgütleri ile iletişim kurmalı, işbirliği yapmalı, koordinasyonu sağlamalı ve çevreden gelen

tepkileri dikkate alınmalıdır (Taymaz, 2001). Bu nedenle örgütsel dirikliği sağlamak amacıyla, okul müdürlerinin sergilemeleri gereken liderlik anlayışı öğretimsel liderliğin ötesine geçmeli, okul içi işleyişi yönetebilmek için aktif çevre liderliği becerileri geliştirilmelidir (Goldring ve Sullivan, 1996).

Değişime açıklık boyutu açısından bakıldığında, alınan en düşük puanın 6, en yüksek puanın 24 olduğu, katılımcıların bu boyuttan aldıkları puanların aritmetik ortalamasının " $\bar{x}=16.54$ " standart sapmasının ise "4.32" olduğu görülmektedir. Bu bulguya göre, araştırmaya katılan öğretmenler değişime açıklık boyutunda yer alan ifadelerle *bazen* düzeyinde katılmakta, görev yaptıkları okulun çalışanların değişime açık olma düzeylerini *bazen* olarak algılamaktadırlar. Türkiye’de 2002 yılından beri eğitimde yoğun bir reform çabası içine girilmiş, ilköğretim birinci kademe öğretim programları çağdaş gelişmeler ışığında yeniden düzenlenerek, 2005–2006 eğitim-öğretim yılından itibaren uygulamaya konulmuştur (Akpınar ve Aydın, 2007). Bu programda öğretmenin rolü, özellikleri ve davranışları incelendiğinde; öğretmenin esnek, değişime açık rehber rolü üstlenmesi gerektiği görülmektedir (ERG, 2005). Bu bağlamda, yenilenen programdaki hedeflere ulaşılması açısından, öğretmenlerin değişime açık ve esnek olmalarının oldukça önemli olduğu söylenebilir. Ancak, bu araştırmaya katılan öğretmenlerin okullarındaki çalışanları bazen değişime açık olarak algılamaları, üzerinde düşünülmesi gereken önemli bir konu olarak nitelendirilebilir.

Aile katılımı boyutu açısından bakıldığında, alınan en düşük puanın 6, en yüksek puanın 20 olduğu, katılımcıların bu boyuttan aldıkları puanların aritmetik ortalamasının " $\bar{x}=15.02$ " standart sapmasının ise "2.92" olduğu görülmektedir. Bu bulguya göre, araştırmaya katılan öğretmenler aile katılımı boyutunda yer alan ifadelerle *çoğunlukla* düzeyinde katılmakta, görev yaptıkları okulda, ailelerin çocuklarının eğitime ve okula çoğunlukla ilgili olduklarını düşünmektedirler. Günümüzde aileler, okul kültürünün

biçimlendirilmesinde ve hatta eğitim programlarının belirlenmesinde rol almak istemektedirler. Aileler sadece okulu desteklemek değil, okul geliştirme çabalarına gönüllü olarak destek vermek istemektedirler (Rallis ve Goldring, 2000). Bu açıdan bakıldığında, araştırmaya katılan öğretmenlerin aile katılımını çoğunlukla düzeyinde algılamaları beklenen bir durum olarak nitelendirilebilir.

Bulgular bürokratiklik açısından incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin kolaylaştırıcı bürokrasi boyutundan aldıkları puanların aritmetik ortalamasının " $\bar{x}=22.42$ ", engelleyici bürokrasi boyutundan aldıkları puanların aritmetik ortalamasının ise " $\bar{x}=12.12$ " olduğu görülmektedir. Boyutlardan alınabilecek en düşük ve en yüksek puanlar ve katılımcıların aritmetik ortalamaları göz önünde bulundurulduğunda, araştırmaya katılan öğretmenlerin bürokrasi ölçeğinin, kolaylaştırıcı bürokrasi alt boyutundan almış oldukları puanların aritmetik ortalamasının "*çoğunlukla*" düzeyinde, engelleyici bürokrasi alt boyutundan aldıkları puanların aritmetik ortalamasının ise "*nadiren*" düzeyinde yer aldığı belirlenmiştir. Bu bulguya göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin, görev yaptıkları okullardaki bürokratik yapıyı *çoğunlukla* kolaylaştırıcı, *nadiren* engelleyici olarak algıladıkları söylenebilir.

Bulgular örgüt normları açısından incelendiğinde ise, araştırmaya katılan öğretmenlerin ölçekten aldıkları puanların aritmetik ortalamasının " $\bar{x}=71.58$ " olduğu görülmektedir. Bu ölçekten alınabilecek en düşük ve en yüksek puanlar ve katılımcıların aritmetik ortalamaları göz önünde bulundurulduğunda, araştırmaya katılan öğretmenlerin almış oldukları puanların aritmetik ortalamalarının çoğunlukla düzeyinde yer aldığı belirlenmiştir. Bu bulguya göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin, görev yaptıkları okullardaki örgüt normlarını *çoğunlukla* işlevsel olarak algıladıkları söylenebilir.

## 4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın ikinci alt problemi; “İlköğretim okullarında görevli öğretmenlerin, görev yaptıkları okulların örgütsel diriklik, bürokratiklik ve örgüt normlarına ilişkin algıları cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermekte midir?” olarak düzenlenmiştir. Bu alt probleme yanıt bulabilmek amacıyla elde edilen veriler üzerinden t testi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 10’da yer almaktadır.

Tablo 10  
Öğretmenlerin Örgütsel Diriklik, Bürokratiklik ve Örgüt Normlarına İlişkin Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre Analizi

Ölçek	Boyut	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	S	sd	t	p	$\eta^2$	Cohen d
Örgütsel Diriklik	Destekleyici Liderlik	1. Kadın	471	38.58	6.52	1016	1.193	.23		
		2. Erkek	547	39.09	6.99					
	Okul Geliştirme Çabaları	1. Kadın	471	28.20	5.93	1016	.216	.82		
		2. Erkek	547	28.12	5.73					
	Okul Olanakları	1. Kadın	471	25.22	5.37	1016	1.235	.21		
		2. Erkek	547	25.63	5.23					
	Okul-Çevre İlişkileri	1. Kadın	471	21.41	6.14	1016	.738	.46		
		2. Erkek	547	21.13	6.01					
	Değişime Açıklık	1. Kadın	471	16.79	4.03	1015.29	1.674	.09		
		2. Erkek	547	16.33	4.56					
Aile Katılımı	1. Kadın	471	15.30	2.95	1016	2.767	.00	.01	.17	
	2. Erkek	547	14.79	2.88						
Toplam	1. Kadın	471	148.34	24.41	1016	.160	.87			
	2. Erkek	547	148.10	24.49						
Bürokratiklik	Kolaylaştırıcı Bürokrasi	1. Kadın	471	22.30	3.61	1016	.930	.35		
		2. Erkek	547	22.52	3.85					
Engelleyici Bürokrasi	1. Kadın	471	11.89	4.20	1016	1.571	.12			
	2. Erkek	547	12.32	4.44						
Örgüt Normları	1. Kadın	471	72.32	9.73	1016	2.239	.03	.01	.14	
	2. Erkek	547	70.94	9.88						



Tablodaki bulgular örgütsel diriklik açısından incelendiğinde, araştırmaya katılan kadın ve erkek öğretmenlerin algılarının sadece aile katılımı boyutunda farklılaştığı [ $t(1016)=2.767$ ,  $p<.01$ ], diğer boyutlar açısından, öğretmen algıları arasında istatistiksel olarak manidar bir farklılık olmadığı görülmektedir. Katılımcıların aile katılımı boyutuna ilişkin aritmetik ortalamaları incelendiğinde, kadın öğretmenlerin ( $\bar{x}=15.06$ ) erkek öğretmenlere ( $\bar{x}=14.56$ ) göre aile katılımı boyutundan daha yüksek aritmetik ortalamalara sahip oldukları görülmektedir. Bu bulgu, aile katılımı ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu şeklinde yorumlanabilir. Cinsiyet değişkeninin aile katılımı üzerinde ne düzeyde etkili olduğunu belirlemek üzere, elde edilen veriler üzerinden eta kare ( $\eta^2$ ) ve Cohen'in d katsayıları hesaplanmıştır. Aile katılımı boyutu için hesaplanan  $\eta^2$  değerinden hareketle (.01), öğretmenlerin bu boyuttan aldıkları puanlara ait gözlenen varyansın yaklaşık olarak % 1'inin cinsiyete bağlı olduğu söylenebilir. Ayrıca hesaplanan Cohen d değeri (.17), kadın ve erkek öğretmenlerin aile katılımı boyutuna ilişkin ortalama puanları arasındaki farkın ".17" standart sapma kadar olduğunu göstermektedir. Hesaplanan her iki etki büyüklüğü değerine göre, aile katılımı açısından cinsiyet değişkeninin oldukça küçük etki büyüklüğüne sahip olduğu, dolayısıyla pratik açıdan manidarlığın sorgulanabilir olduğu söylenebilir.

Tablodaki bulgular bürokratiklik açısından incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin hem kolaylaştırıcı bürokrasi, hem de engelleyici bürokrasi düzeyine ilişkin algıları arasında cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. Bu bulguya göre, farklı cinsiyetlerdeki öğretmenler kolaylaştırıcı ve engelleyici bürokratik yapıya ilişkin benzer algılara sahiptirler. Araştırmanın bu bulgusu Öztürk (2001), Ömeroğlu (2006), Dönder (2006), Ermeç (2007), Karaman, Yücel ve Döner (2008), Çiftçi (2009) ve Zeytin (2009) tarafından yürütülen çalışmalardan elde edilen sonuçlarla paralellik göstermektedir. Söz konusu çalışmalarda da, kadın ve erkek

öğretmenlerin okuldaki bürokratik yapıya ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir.

Tablodaki bulgular örgüt normları açısından incelendiğinde ise, araştırmaya katılan öğretmenlerin örgüt normlarına ilişkin algıları arasında cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılık olduğu görülmektedir,  $t(1016)=2.239$ ,  $p<.01$ . Katılımcıların aritmetik ortalamaları incelendiğinde, kadın öğretmenlerin ( $\bar{x}=72.32$ ) erkek öğretmenlere ( $\bar{x}=70.94$ ) göre daha yüksek aritmetik ortalamalara sahip oldukları görülmektedir. Bu bulgu, örgüt normları ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu şeklinde yorumlanabilir. Cinsiyet değişkeninin örgüt normları üzerinde ne düzeyde etkili olduğunu belirlemek üzere, elde edilen veriler üzerinden  $\eta^2$  ve Cohen'in  $d$  etki katsayıları hesaplanmıştır. Hesaplanan  $\eta^2$  değerinden hareketle (.01), öğretmenlerin bu boyuttan aldıkları puanlara ait gözlenen varyansın yaklaşık olarak % 1'inin cinsiyete bağlı olduğu söylenebilir. Ayrıca hesaplanan Cohen  $d$  değeri (.14), kadın ve erkek öğretmenlerin aile katılımı boyutuna ilişkin ortalama puanları arasındaki farkın ".14" standart sapma kadar olduğunu göstermektedir. Hesaplanan her iki etki büyüklüğü değerine göre, örgüt normları açısından cinsiyet değişkeninin oldukça "*küçük*" etki büyüklüğüne sahip olduğu, dolayısıyla pratik açıdan manidarlığın sorgulanabilir olduğu söylenebilir.

#### **4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar**

Araştırmanın üçüncü alt problemi; "*İlköğretim okullarında görevli öğretmenlerin, görev yaptıkları okulların örgütsel diriklik, bürokratiklik ve örgüt normlarına ilişkin algıları okul türü değişkenine göre farklılık göstermekte midir?*" olarak düzenlenmiştir. Bu alt probleme yanıt bulabilmek amacıyla elde edilen veriler üzerinden  $t$  testi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 11'de yer almaktadır.

Tablo 11

*Öğretmenlerin Örgütsel Diriklik, Bürokratiklik ve Örgüt Normlarına İlişkin Algılarının Okul Türü Değişkenine Göre Analizi*

Ölçek	Boyut	Okul Türü	n	$\bar{X}$	S	sd	t	p	$\eta^2$	Cohen d
Örgütsel Diriklik	Destekleyici Liderlik	1. Devlet	926	38.53	6.89	141.850	7.118	.00	.05	.78
		2. Özel	92	42.12	4.32					
	Okul Geliştirme Çabaları	1. Devlet	926	27.49	5.55	129.439	16.327	.00	.21	1.78
		2. Özel	92	34.87	3.96					
	Okul Olanakları	1. Devlet	926	24.98	5.26	165.692	15.320	.00	.19	1.67
		2. Özel	92	30.14	2.77					
	Okul-Çevre İlişkileri	1. Devlet	926	20.48	5.60	114.140	15.278	.00	.19	1.67
		2. Özel	92	29.05	5.08					
	Değişime Açıklık	1. Devlet	926	16.58	4.20	102.027	.755	.45		
		2. Özel	92	16.14	5.45					
Aile Katılımı	1. Devlet	926	14.82	2.92	136.648	7.275	.00	.05	.79	
	2. Özel	92	17.09	1.93						
Toplam	1. Devlet	926	145.46	23.39	131.701	16.344	.00	.21	1.75	
	2. Özel	92	175.89	16.26						
Bürokratiklik	Kolaylaştırıcı Bürokrasi	1. Devlet	926	22.26	3.75	1016	4.450	.00	.02	.49
		2. Özel	92	24.07	3.22					
Engelleyici Bürokrasi	1. Devlet	926	12.29	4.39	126.881	3.842	.00	.01	.42	
	2. Özel	92	10.48	3.24						
Örgüt Normları	1. Devlet	926	70.78	9.78	145.038	12.674	.00	.14	1.38	
	2. Özel	92	79.65	5.96						

Tablodaki bulgular, destekleyici liderlik boyutu açısından incelendiğinde, özel okullarda görev yapan öğretmenlerin ( $\bar{X}=42.12$ ), devlet okullarında görev yapan öğretmenlere ( $\bar{X}=38.53$ ) göre daha yüksek aritmetik ortalamalara sahip oldukları görülmektedir. Bu bulguya göre, özel okullarda görev yapan öğretmenlerin yöneticilerini daha destekleyici olarak algıladıkları, bir diğer ifadeyle, destekleyici liderlik ile okul türü arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Okul türü değişkeninin destekleyici liderlik üzerinde ne düzeyde etkili olduğunu belirlemek üzere hesaplanan  $\eta^2$  değerinden hareketle (.05), öğretmenlerin bu boyuttan aldıkları puanlara ait gözlenen varyansın yaklaşık olarak % 5'inin okul türüne bağlı olduğu

belirlenmiştir. Hesaplanan Cohen d değeri (.78) açısından bakıldığında ise, devlet okullarında ve özel okullarda görev yapan öğretmenlerin destekleyici liderlik boyutuna ilişkin ortalama puanları arasındaki farkın “.78” standart sapma kadar olduğu görülmektedir. Etki büyüklüğüne ilişkin hesaplanan her iki değer göz önünde bulundurulduğunda, destekleyici liderlik açısından okul türü değişkeninin “orta” etki büyüklüğüne sahip olduğu söylenebilir. Bu araştırmada, devlet okullarında ve özel okullarda görev yapan öğretmenlerin destekleyici liderliğe ilişkin algıları arasında belirlenen farklılığın, bu okulların yönetim yapılarından ve örgütlenmelerinden kaynaklandığı söylenebilir. Devlet okulları ve özel okullar, personel alımı, okul büyüklüğü, bütçe yönetimi, okul olanakları ve karar alma gibi önemli noktalarda, birbirlerinden farklı örgütlenmelere ve yönetim yapılarına sahiptirler (Choy, 1997). Yönetim yapısı ve süreçleri açısından bakıldığında, özel okulların okula dayalı yönetim yapısına (Summak ve Roşan, 2006), devlet okullarının ise merkezi yönetim yapısına daha uygun olduğu söylenebilir. Okula dayalı yönetim, eğitim-öğretimi geliştirmek amacıyla, okul düzeyinde yetki ve sorumlulukların artırılmasına, özerklik ve katılımlı karar almaya dayalı, okulları temel karar alma birimi olarak kabul eden, eğitimin yerinden yönetim biçimidir (Güçlü, 2000). Bu açıdan bakıldığında, özel okullarda görev yapan yöneticilerin, okula dayalı yönetim anlayışının bir gereği olarak, daha destekleyici ve işbirlikçi bir liderlik yaklaşımını tercih etmeleri beklenen bir durum olarak nitelendirilebilir. Bu araştırmada, özel okul öğretmenlerinin yöneticilerini daha destekleyici olarak algılamalarının, alanyazındaki bazı araştırma sonuçları ile paralellik gösterdiği söylenebilir. Örneğin Kocabaş ve Karaköse (2005) tarafından yapılan çalışmada, özel okullardaki yöneticilerin devlet okullarındaki yöneticilere göre, öğretmenlerin bireysel ve meslekî gelişimlerini önemli ölçüde destekledikleri belirlenmiştir. Karaköse ve Kocabaş (2006) tarafından yapılan bir diğer çalışmada, öğretmenlerin olumlu davranışlarının takdir edilmesi ve herhangi bir konuda karar alırken öğretmenlerin görüşlerine başvurulması konularında, özel okullarda görev yapan öğretmenlerinin devlet okullarında görev yapan meslektaşlarına göre, yöneticilerini daha olumlu değerlendirdikleri belirlenmiştir. Benzer biçimde,

Çelebi (2009) tarafından yapılan çalışmada; özel okullarda görev yapan müdür yardımcılarının, devlet okullarında görev yapan müdür yardımcılara göre, özel okullarda görev yapan öğretmenlerin de, devlet okullarında görev yapan öğretmenlere göre, mesleki gelişimleri açısından müdürlerini daha destekleyici olarak algıladıkları belirlenmiştir.

Okul geliştirme çabaları boyutu açısından bakıldığında, özel okullarda görev yapan öğretmenlerin ( $\bar{x}=34.87$ ), devlet okullarında görev yapan öğretmenlere ( $\bar{x}=27.49$ ) göre daha yüksek aritmetik ortalamalara sahip oldukları görülmektedir. Bu bulgudan hareketle, özel okullarda görev yapan öğretmenlerin devlet okullarında görev yapan öğretmenlere göre okul geliştirme çabaları ve etkinlikleri açısından, okullarını daha olumlu değerlendirdikleri söylenebilir. Bu bulguya göre, okul geliştirme ile okul türü arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu söylenebilir. Okul türü değişkeninin, okul geliştirme çabaları üzerinde ne düzeyde etkili olduğunu belirlemek üzere hesaplanan  $\eta^2$  değerinden (.21) hareketle, öğretmenlerin bu boyuttan aldıkları puanlara ait gözlenen varyansın yaklaşık olarak % 21'inin okul türüne bağlı olduğu belirlenmiştir. Hesaplanan Cohen d değeri (1.78) açısından bakıldığında ise, devlet okullarında ve özel okullarda görev yapan öğretmenlerin okul geliştirme boyutuna ilişkin ortalama puanları arasındaki farkın "1.78" standart sapma kadar olduğu görülmektedir. Etki büyüklüğüne ilişkin her iki değer göz önünde bulundurulduğunda, okul geliştirme çabaları açısından okul türü değişkeninin "geniş" etki büyüklüğüne sahip olduğu söylenebilir. Bu araştırmada, özel ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin, devlet okullarında görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek aritmetik ortalamalara sahip olmaları; kurumların doğası ve öğrenci, veli ve toplumun beklentileri ile ilişkili olduğu düşünülebilir. Özel okulların piyasa koşulları içinde ayakta kalabilmeleri, başlıca hizmet alıcıları konumundaki öğrenci ve velilerin beklentilerine cevap vermeleri ile doğru orantılı olacaktır (Kale, 2004). Bu bağlamda, özel eğitim kurumlarının varlıklarını sürdürebilmeleri veya piyasadaki diğer kurumlarla rekabet

edebilmeleri açısından, öğrencilerine daha nitelikli bir eğitim-öğretim ortamı, öğretmen kadrosu ve eğitim hizmeti sunmaları ve öğrenci başarısını sürekli olarak arttırmaları gerektiği düşünülebilir. Bu açıdan bakıldığında, eğitim-öğretimde kaliteyi sağlamak ve arttırmak amacıyla, okulda gelişimi sağlayacak etkinliklerde bulunmak, devlet okulları için bir öncelik olarak görülebilirken, özel okullar için bir zorunluluk olarak görülebilir. Bu zorunluluğun bir gereği olarak, özel okullarda görev yapan öğretmen ve yöneticilerin, okulu geliştirmek üzere daha fazla çaba sarf etmelerinin, beklenen bir sonuç olduğu söylenebilir. Alanyazında yer alan bazı araştırmalardan elde edilen sonuçlar, bu bulguyu destekler niteliktedir. Örneğin Töremen (1999) tarafından yapılan bir çalışmada, özel liselerde görev yapan öğretmenlerin, devlet liselerinde görev yapan öğretmenlere göre, eğitimin kalitesini artırma konusunda daha fazla risk aldıkları, yeni eğitim teknolojilerini daha etkin kullandıkları, kendilerini mesleki açıdan geliştirmek üzere daha fazla çabaladıkları (örn. konferanslara katıldıkları) belirlenmiştir.

Okul olanakları boyutu açısından bakıldığında, özel okullarda görev yapan öğretmenlerin ( $\bar{x}=30.14$ ) devlet okullarında görev yapan öğretmenlere ( $\bar{x}=24.98$ ) göre daha yüksek aritmetik ortalamalara sahip oldukları belirlenmiştir. Bu bulgudan hareketle, özel okullarda görev yapan öğretmenlerin, devlet okullarında görev yapan öğretmenlere göre, görev yaptıkları okulun olanaklarını daha iyi ve yeterli olarak algıladıkları düşünülebilir. Bir diğer ifadeyle, okul olanakları ile okul türü arasında anlamlı bir ilişki olduğu söylenebilir. Bu ilişkinin ne düzeyde anlamlı olduğunu belirlemek üzere hesaplanan  $\eta^2$  değerinden hareketle (.19), öğretmenlerin bu boyuttan aldıkları puanlara ait gözlenen varyansın yaklaşık olarak % 19'unun okul türüne bağlı olduğu söylenebilir. Hesaplanan Cohen d değeri (1.67) açısından bakıldığında ise, devlet okullarında ve özel okullarda görev yapan öğretmenlerin okul olanakları boyutuna ilişkin ortalama puanları arasındaki farkın "1.67" standart sapma kadar olduğu görülmektedir. Etki büyüklüğüne

ilişkin her iki değer göz önünde bulundurulduğunda, okul olanakları açısından okul türü değişkeninin “geniş” etki büyüklüğüne sahip olduğu söylenebilir. Devlet tarafından finanse edilen ilköğretim okullarının, bazı okul ihtiyaçlarını sağlamada kaynak sorunu yaşadıkları ve bu sorunu çözmek üzere çoğunlukla öğrenci velilerinden kayıt/bağış parası alma, okul kantinlerinden gelir elde etme vb. gibi yollara başvurdukları genel olarak bilinen bir gerçektir (Korkmaz, 2005). Özel okullar açısından bakıldığında ise, veli beklentilerini karşılamak üzere; eğitim-öğretim etkinliklerinin kalitesinin yanında, okulun ve çevresinin güvenli oluşuna, temizliğine, teknolojik alt yapısına, sınıf mevcutlarının azlığına ve okul demirbaş eşyalarının ergonomik oluşuna (Parlar, 2006) önem verilmektedir. Bu bağlamda, özel okullara göre daha kısıtlı bir bütçe ile daha kalabalık öğrenci kitlelerine hizmet vermek zorunda olan devlet okullarının fiziki olanaklarının, nitelik ve nicelik açısından öğretmenleri tatmin edici düzeyde olmaması beklenen bir durum olarak nitelendirilebilir. Örneğin Kocabaş ve Karaköse (2005) tarafından yapılan bir çalışmada, devlet okullarında çalışan öğretmenlerin, özel okullarda görev yapan öğretmenlere göre, okuldaki çalışma ortamını daha yetersiz algıladıkları belirlenmiştir. Bu açıdan bakıldığında, devlet okulu yöneticileri ile karşılaştırıldığında özel okul yöneticilerinin, öğrenci velilerinin beklentilerini karşılamak ve tercih edilen bir kurum olmak amacıyla, okulun olanaklarını arttırmaya daha fazla özen göstermiş oldukları düşünülebilir.

Okul-çevre ilişkileri boyutu açısından bakıldığında, özel okullarda görev yapan öğretmenlerin ( $\bar{x}=29.05$ ) devlet okullarında görev yapan öğretmenlere ( $\bar{x}=20.48$ ) göre, okul-çevre ilişkileri boyutundan daha yüksek aritmetik ortalamalara sahip oldukları görülmektedir. Bu bulgudan hareketle, özel okullarda görev yapan öğretmenlerin, devlet okullarında görev yapan öğretmenlere göre, görev yaptıkları okulun çevre ile olan ilişkilerini daha olumlu değerlendirdikleri söylenebilir. Bu bulguya göre ayrıca, okul-çevre ilişkileri ile okul türü arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu söylenebilir. Bu ilişkinin ne düzeyde anlamlı olduğunu belirlemek üzere hesaplanan  $\eta^2$

değerinden hareketle (.19), öğretmenlerin bu boyuttan aldıkları puanlara ait gözlenen varyansın yaklaşık olarak % 19'unun okul türüne bağlı olduğu söylenebilir. Hesaplanan Cohen d değeri (1.67) açısından bakıldığında ise, devlet okullarında ve özel okullarda görev yapan öğretmenlerin okul-çevre ilişkileri boyutuna ilişkin ortalama puanları arasındaki farkın "1.67" standart sapma kadar olduğu görülmektedir. Etki büyüklüğüne ilişkin her iki değer göz önünde bulundurulduğunda, okul-çevre ilişkileri açısından okul türü değişkeninin "geniş" etki büyüklüğüne sahip olduğu görülmektedir. Devlet okulları ile karşılaştırıldığında özel okullarda, halkla ilişkilere daha önem verilmesinin, araştırmanın bu bulgusu üzerinde etkili olduğu düşünülebilir. Öğrenci ve velilerin özel eğitim kurumlarına olan ilgilerinin sağlanması açısından; kurumun kimliğinin, misyonunun, vizyonunun ve elde edilen başarıların, kamuoyunda algılanması ve tanıtılmasının oldukça önemli olduğu söylenebilir. Bu nedenledir ki, çoğu özel eğitim kurumu, sadece bu faaliyetleri gerçekleştirmek üzere halkla ilişkiler ve tanıtım birimleri oluşturmuştur. Ancak devlet okulları için çevre ile ilişkileri geliştirmekle görevli bir birimden bahsetmek güçtür. Alanyazında yer alan bazı araştırmalardan elde edilen sonuçlar da, devlet okulları ile karşılaştırıldığında, özel okulların çevre ile ilişkilerinin daha iyi ve etkili olduğunu göstermektedir. Örneğin Töremen (1999) tarafından yapılan bir çalışmada, özel liselerde görev yapan öğretmenlerin, devlet liselerinde görev yapan öğretmenlere göre, çevredeki okulları daha fazla ziyaret edip, öğretmenlerle görüş alış-verişinde buldukları belirlenmiştir. Töremen ve Harktı (2004) tarafından yapılan bir diğer çalışmada, eğitim bölgeleri ve eğitim kurullarının öğretmenler arasındaki iletişimi, çalışmayı ve kaynakların verimli şekilde kullanımını sağlamadığı, eğitim bölgesinde yer alan okullar arasında etkili bir iletişimin olmadığı, eğitim kurulları ile çevredeki üniversiteler arasında etkili bir iletişim sağlanmadığı; okul, çevre ve eğitimle ilgili her kesimin etkili bir iletişim ve paylaşım içinde olmadığı belirlenmiştir.

Değişime açıklık boyutu açısından bakıldığında, araştırmaya katılan öğretmenlerin algıları arasında anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. Bu



bulguya göre, devlet ve özel ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin örgütsel değişmeye ilişkin benzer algılara sahip oldukları söylenebilir. Araştırmanın bulgusu, alanyazında yer alan bazı araştırma sonuçları ile paralellik göstermektedir. Örneğin Kurşunoğlu ve Tanrıögen (2006) tarafından yapılan bir araştırmada da, devlet ilköğretim kurumlarında çalışan öğretmenler ile özel ilköğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin, örgütsel değişmeye ilişkin tutum puanları ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir.

Aile katılımı boyutu açısından bakıldığında, özel okullarda görev yapan öğretmenlerin ( $\bar{X}=17.09$ ) devlet okullarında görev yapan öğretmenlere ( $\bar{X}=14.82$ ) göre aile katılımı boyutundan daha yüksek aritmetik ortalamalara sahip oldukları görülmektedir. Bu bulgudan hareketle, özel okullarda görev yapan öğretmenlerin devlet okullarında görev yapan öğretmenlere göre, görev yaptıkları okulu, aile katılımı açısından daha olumlu değerlendirdikleri söylenebilir. Bu bulguya göre ayrıca, aile katılımı ile okul türü arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu söylenebilir. Bu ilişkinin ne düzeyde anlamlı olduğunu belirlemek üzere hesaplanan  $\eta^2$  değerinden hareketle (.05), öğretmenlerin bu boyuttan aldıkları puanlara ait gözlenen varyansın yaklaşık olarak % 5'inin okul türüne bağlı olduğu söylenebilir. Hesaplanan Cohen d değeri (.79) açısından bakıldığında ise, devlet okullarında ve özel okullarda görev yapan öğretmenlerin aile katılımı boyutuna ilişkin ortalama puanları arasındaki farkın “.79” standart sapma kadar olduğu görülmektedir. Etki büyüklüğüne ilişkin her iki değer göz önünde bulundurulduğunda, aile katılımı açısından okul türü değişkeninin “orta” etki büyüklüğüne sahip olduğu söylenebilir. Araştırmanın bulgusu, alanyazında yer alan bazı araştırma sonuçları ile paralellik göstermektedir. Örneğin Choy (1997) tarafından yapılan bir çalışmada, özel okullarda öğrenim gören lise son sınıf öğrencilerinin %82.6'sı velilerin okul etkinliklerine gönüllü katılmaları konusunda, %50'si lise sonrası eğitim planları konusunda, %60.8'i ise akademik performans konusunda görüşmek üzere aileleri ile iletişime

geçildiğini belirtmişlerdir. ABD’de yapılan bir diğer çalışmada (Henke, Choy, Geis ve Broughman, 1996), devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin %28’inin, özel okullarda görev yapan öğretmenlerin ise %4’ünün aile katılımının olmamasını ciddi bir sorun olarak algıladıkları belirlenmiştir.

Örgütsel diriklik ölçeğinden alınan toplam puanlar açısından yapılan analizler sonucunda ise, özel okullarda görev yapan öğretmenlerin ( $\bar{x}=175.89$ ) devlet okullarında görev yapan öğretmenlere ( $\bar{x}=145.46$ ) göre daha yüksek aritmetik ortalamalara sahip oldukları görülmektedir. Bu bulgudan hareketle, özel okullarda görev yapan öğretmenlerin devlet okullarında görev yapan öğretmenlere göre, görev yaptıkları okullarını daha dirik olarak algıladıkları söylenebilir. Bu bulguya göre ayrıca, örgütsel diriklik ile okul türü arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu söylenebilir. Bu ilişkinin ne düzeyde anlamlı olduğunu belirlemek üzere hesaplanan  $\eta^2$  değerinden hareketle (.21), öğretmenlerin bu boyuttan aldıkları puanlara ait gözlenen varyansın yaklaşık olarak % 21’inin okul türüne bağlı olduğu söylenebilir. Hesaplanan Cohen d değeri (1.75) açısından bakıldığında ise, devlet okullarında ve özel okullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel diriklik ortalama puanları arasındaki farkın “1.75” standart sapma kadar olduğu görülmektedir. Etki büyüklüğüne ilişkin her iki değer göz önünde bulundurulduğunda, örgütsel diriklik açısından okul türü değişkeninin “geniş” etki büyüklüğüne sahip olduğu söylenebilir. Devlet ve özel okullarının, yönetim yapıları, hizmet verdikleri öğrenci sayısı, olanakları, akademik başarıya ilişkin öğrenci, veli ve toplum beklentileri göz önünde bulundurulduğunda, araştırmadan elde edilen bu sonucun beklentilere uygun olduğu söylenebilir.

Tablo 11’deki bulgular bürokratiklik açısından incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin kolaylaştırıcı ve engelleyici bürokrasi düzeyine ilişkin algıları arasında okul türü değişkeni açısından anlamlı farklılık olduğu görülmektedir.

Kolaylaştırıcı bürokrasi boyutu açısından yapılan analizler sonucunda, özel okullarda ( $\bar{x}=24.07$ ) görev yapan öğretmenlerin, devlet okullarında ( $\bar{x}=22.26$ ) görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek aritmetik ortalamalara sahip oldukları görülmektedir. Bu bulgudan hareketle, özel okullarda görev yapan öğretmenlerin devlet okullarında görev yapan öğretmenlere göre, okullarındaki bürokratik yapıyı daha kolaylaştırıcı olarak algıladıkları söylenebilir. Bir diğer ifadeyle kolaylaştırıcı bürokrasi ile okul türü arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu söylenebilir. Bu ilişkinin ne düzeyde anlamlı olduğunu belirlemek üzere, elde edilen veriler üzerinden hesaplanan  $\eta^2$  değerinden hareketle (.02), öğretmenlerin bu boyuttan aldıkları puanlara ait gözlenen varyansın yaklaşık olarak % 2'sinin okul türüne bağlı olduğu söylenebilir. Hesaplanan Cohen d değeri (.49) açısından bakıldığında ise, devlet okullarında ve özel okullarda görev yapan öğretmenlerin kolaylaştırıcı bürokrasi boyutuna ilişkin ortalama puanları arasındaki farkın “.49” standart sapma kadar olduğu görülmektedir. Etki büyüklüğüne ilişkin her iki değer göz önünde bulundurulduğunda, kolaylaştırıcı bürokrasi açısından okul türü değişkeninin “*düşük*” etki büyüklüğüne sahip olduğu söylenebilir.

Engelleyici bürokrasi boyutu açısından yapılan analizler sonucunda, devlet okullarında ( $\bar{x}=12.29$ ) görev yapan öğretmenlerin, özel okullarda ( $\bar{x}=10.48$ ) görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek aritmetik ortalamalara sahip oldukları görülmektedir. Bu bulgudan hareketle, devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin özel okullarda görev yapan öğretmenlere göre, okullarındaki bürokratik yapıyı daha engelleyici olarak algıladıkları söylenebilir. Bir diğer ifadeyle engelleyici bürokrasi ile okul türü arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu söylenebilir. Bu ilişkinin ne düzeyde anlamlı olduğunu belirlemek üzere, elde edilen veriler üzerinden hesaplanan  $\eta^2$  değerinden hareketle (.01), öğretmenlerin bu boyuttan aldıkları puanlara ait gözlenen varyansın yaklaşık olarak % 1'inin okul türüne bağlı olduğu söylenebilir. Hesaplanan Cohen d değeri (.42) açısından bakıldığında ise, devlet okullarında ve özel okullarda görev yapan öğretmenlerin engelleyici

bürokrasi boyutuna ilişkin ortalama puanları arasındaki farkın “.42” standart sapma kadar olduğu görülmektedir. Etki büyüklüğüne ilişkin her iki değer göz önünde bulundurulduğunda, engelleyici bürokrasi açısından okul türü değişkeninin “*düşük*” etki büyüklüğüne sahip olduğu söylenebilir.

Örgüt normları açısından yapılan analizler sonucunda, araştırmaya katılan öğretmenlerin algıları arasında okul türü değişkeni açısından anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Katılımcıların aritmetik ortalamaları incelendiğinde, özel okullarda ( $\bar{x}=79.65$ ) görev yapan öğretmenlerin, devlet okullarında ( $\bar{x}=70.78$ ) görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek aritmetik ortalamalara sahip oldukları görülmektedir. Bu bulgudan hareketle, özel okullarda görev yapan öğretmenlerin, devlet okullarında görev yapan öğretmenlere göre, örgüt normlarını daha işlevsel olarak algıladıkları söylenebilir. Bir diğer ifadeyle örgüt normları ile okul türü arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu söylenebilir. Bu ilişkinin ne düzeyde anlamlı olduğunu belirlemek üzere, elde edilen veriler üzerinden hesaplanan  $\eta^2$  değerinden hareketle (.14), öğretmenlerin bu boyuttan aldıkları puanlara ait gözlenen varyansın yaklaşık olarak % 14’ünün okul türüne bağlı olduğu söylenebilir. Hesaplanan Cohen d değeri (1.38) açısından bakıldığında ise, devlet okullarında ve özel okullarda görev yapan öğretmenlerin örgüt normlarına ilişkin ortalama puanları arasındaki farkın “1.38” standart sapma kadar olduğu görülmektedir. Etki büyüklüğüne ilişkin her iki değer göz önünde bulundurulduğunda, örgüt normları açısından okul türü değişkeninin “*geniş*” etki büyüklüğüne sahip olduğu söylenebilir.

#### **4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar**

Araştırmanın dördüncü alt problemi; “*İlköğretim okullarında görevli öğretmenlerin, görev yaptıkları okulların örgütsel diriklik, bürokratiklik ve örgüt normlarına ilişkin algıları sosyo-ekonomik düzey değişkenine göre farklılık göstermekte midir?*” olarak düzenlenmiştir. Bu alt probleme yanıt bulabilmek amacıyla yapılan analiz sonuçları Tablo 12’de yer almaktadır.

Tablo 12

*Öğretmenlerin Örgütsel Diriklik, Bürokratiklik ve Örgüt Normlarına İlişkin Algılarının SED Değişkenine Göre Analizi*

ÖlçekBoyut	SED	N	$\bar{X}$	S	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	p	Fark (Scheffe)	$\eta^2$	
Örgütsel Diriklik	Destekleyici Liderlik	1.Alt SED	375	37,59	7,36	Gruplar Arası	2051,660	2	1025,830	24,271	,00	1<3	,04
		2.Orta SED	387	38,53	6,44	Grup içi	44676,238	990,52	44,016			2<3	
		3.Ust SED	256	41,20	5,72	Toplam	46727,898						
		Toplam	1018	38,85	6,77								
	Okul Geliştirme Çabaları	1.Alt SED	375	26,32	5,42	Gruplar Arası	4630,762	2	2315,381	78,669	,00	1<2	,13
		2.Orta SED	387	27,59	5,18	Grup içi	29873,458	1015	29,432			1<3	
		3.Ust SED	256	31,71	5,77	Toplam	34504,220	1017				2<3	
		Toplam	1018	28,16	5,82								
	Okul Olanakları	1.Alt SED	375	23,27	5,12	Gruplar Arası	3895,524	2	1947,762	80,341	,00	1<2	,14
		2.Orta SED	387	25,65	4,79	Grup içi	24709,556	1015	24,344			1<3	
3.Ust SED		256	28,31	4,85	Toplam	28605,081	1017				2<3		
Toplam		1018	25,44	5,30									
Okul-Çevre İlişkileri	1.Alt SED	375	19,29	5,17	Gruplar Arası	5098,101	2	2549,050	76,750	,00	1<2	,14	
	2.Orta SED	387	20,72	5,64	Grup içi	32440,953	1015	31,962			1<3		
	3.Ust SED	256	24,97	6,31	Toplam	37539,054	1017				2<3		
	Toplam	1018	21,26	6,07									
Değişime Açıklık	1.Alt SED	375	16,05	4,25	Gruplar Arası	241,268	2	120,634	6,274	,00	1<3	,01	
	2.Orta SED	387	16,51	4,03	Grup içi	18819,330	1015	18,541					
	3.Ust SED	256	17,31	4,75	Toplam	19060,598	1017						
	Toplam	1018	16,54	4,32									
Aile Katılımı	1.Alt SED	375	13,54	2,82	Gruplar Arası	1734,912	2	867,456	130,869	,00	1<2	,20	
	2.Orta SED	387	15,22	2,60	Grup içi	6969,569	1015	6,867			1<3		
	3.Ust SED	256	16,89	2,31	Toplam	8704,480	1017				2<3		
	Toplam	1018	15,02	2,92									
Toplam	1.Alt SED	375	139,07	22,68	Gruplar Arası	97951,800	2	48975,900	97,512	,00	1<2	,16	
	2.Orta SED	387	146,49	21,70	Grup içi	509788,369	1015	502,255			1<3		
	3.Ust SED	256	164,20	23,03	Toplam	607740,169	1017				2<3		
	Toplam	1018	148,21	24,44									

Tablo 12  
(Devamı)

Ölçek	Boyut	SED	N	$\bar{X}$	S	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	p	Fark (Scheffe)	$\eta^2$
Bürokratiklik	<i>Kolaylaştırıcı Bürokrasi</i>	1.Alt SED	375	22,07	3,93	Gruplar Arası	242,710	2	121,355	8,767	,00	1<3	,02
		2.Orta SED	387	22,21	3,60	Grup içi	14049,503	1015	13,842			2<3	
		3.Ust SED	256	23,26	3,56	Toplam	14292,213	1017					
		Toplam	1018	22,42	3,74								
	<i>Engelleyici Bürokrasi</i>	1.Alt SED	375	12,35	4,30	Gruplar Arası	103,497	2	51,749	2,762	,06		
		2.Orta SED	387	12,26	4,38	Grup içi	19018,908	1015	18,738				
		3.Ust SED	256	11,58	4,27	Toplam	19122,405	1017					
		Toplam	1018	12,12	4,33								
Örgüt Normları	1.Alt SED	375	69,61	10,46	Gruplar Arası	5989,729	2	2994,865	34,239	,00	1<3	,06	
	2.Orta SED	387	70,78	9,37	Grup içi	92336,484	993.55	90,972			2<3		
	3.Ust SED	256	75,67	8,28	Toplam	98326,213							
	Toplam	1018	71,58	9,83									

Tablodaki bulgular örgütsel diriklik açısından incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin algılarının tüm boyutlar açısından anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir.

Destekleyici liderlik boyutu açısından bakıldığında, alt SED ( $\bar{x}=37.59$ ) ve orta SED ( $\bar{x}=38.53$ ) okullarda görev yapan öğretmenlerin, üst SED ( $\bar{x}=41.20$ ) okullarda görev yapan öğretmenlere göre daha düşük aritmetik ortalamalara sahip oldukları görülmektedir. Bu bulgudan hareketle, üst SED okullarda görev yapan öğretmenlerin, alt ve orta SED okullarda öğretmenlere göre, yöneticilerini daha destekleyici olarak algıladıkları, bir diğer ifadeyle destekleyici liderlik ile SED arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu söylenebilir. Bu ilişkinin ne düzeyde anlamlı olduğunu belirlemek üzere, elde edilen veriler üzerinden hesaplanan  $\eta^2$  değerinden hareketle (.04), öğretmenlerin bu boyuttan aldıkları puanlara ait gözlenen varyansın yaklaşık olarak % 4'ünün SED'e bağlı olduğu söylenebilir. Etki büyüklüğüne ilişkin hesaplanan bu değer, destekleyici liderlik açısından SED değişkeninin "düşük" etki büyüklüğüne sahip olduğu söylenebilir.

Okul geliştirme çabaları boyutu açısından bakıldığında, alt SED ( $\bar{x}=26.32$ ) okullarda görev yapan öğretmenlerin, orta SED ( $\bar{x}=27.59$ ) ve üst SED ( $\bar{x}=31.71$ ) okullarda görev yapan öğretmenlere, benzer biçimde orta SED okullarda görev yapan öğretmenlerinde üst SED okullarda görev yapan öğretmenlere göre daha düşük aritmetik ortalamalara sahip oldukları görülmektedir. Bu bulgudan hareketle, üst SED okullarda görev yapan öğretmenlerin alt ve orta SED okullarda öğretmenlere göre, orta SED okullarda görev yapan öğretmenlerin de alt SED okullarda görev yapan öğretmenlere göre yöneticilerini daha fazla destekleyici olarak algıladıkları söylenebilir. Bir diğer ifadeyle SED arttıkça okul geliştirme çabalarının da göreceli olarak arttığı, okul geliştirme çabaları ile SED arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu söylenebilir. Bu ilişkinin ne düzeyde anlamlı olduğunu belirlemek üzere, elde edilen veriler üzerinden hesaplanan  $\eta^2$  değerinden

hareketle (.13), öğretmenlerin bu boyuttan aldıkları puanlara ait gözlenen varyansın yaklaşık olarak % 13'ünün SED'e bağlı olduğu söylenebilir. Etki büyüklüğüne ilişkin hesaplanan bu değer, okul geliştirme çabaları açısından SED değişkeninin “*orta*” etki büyüklüğüne sahip olduğu söylenebilir.

Okul olanakları boyutu açısından bakıldığında, alt SED ( $\bar{X}=23.27$ ) okullarda görev yapan öğretmenlerin, orta SED ( $\bar{X}=25.65$ ) ve üst SED ( $\bar{X}=28.31$ ) okullarda görev yapan öğretmenlere, benzer biçimde orta SED okullarda görev yapan öğretmenlerinde üst SED okullarda görev yapan öğretmenlere göre daha düşük aritmetik ortalamalara sahip oldukları görülmektedir. Bu bulgudan hareketle, üst SED okullarda görev yapan öğretmenlerin alt ve orta SED okullarda öğretmenlere göre, orta SED okullarda görev yapan öğretmenlerin de alt SED okullarda görev yapan öğretmenlere göre, okullarındaki olanakları daha iyi ve yeterli algıladıkları söylenebilir. Bir diğer ifadeyle SED arttıkça okul olanaklarının da göreceli olarak arttığı, okul olanakları ile SED arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu söylenebilir. Bu ilişkinin ne düzeyde anlamlı olduğunu belirlemek üzere, elde edilen veriler üzerinden hesaplanan  $\eta^2$  değerinden hareketle (.14), öğretmenlerin bu boyuttan aldıkları puanlara ait gözlenen varyansın yaklaşık olarak % 14'ünün SED'e bağlı olduğu söylenebilir. Etki büyüklüğüne ilişkin hesaplanan bu değer, okul olanakları açısından SED değişkeninin “*geniş*” etki büyüklüğüne sahip olduğu söylenebilir. Velilerin sosyo-ekonomik düzeyinin düşük olduğu okullarda, okul aile işbirliği istenilen düzeyde gelişmediğinden, okulun sosyal ve ekonomik problemlerin çözümüne velilerin katkıları sınırlı olmaktadır. Bu okulların ekonomik problemlerinin yanında öğrencilerin bazı ihtiyaçlarının karşılanmasında bile sorumluluğu idareciler ve öğretmenler üstlenmektedir (Korkmaz, 2005). Bu açıdan bakıldığında, SED arttıkça okul olanaklarının da göreceli olarak artması beklenen bir durum olarak nitelendirilebilir.



Okul-çevre ilişkileri boyutu açısından bakıldığında, alt SED ( $\bar{x}=19.29$ ) ve orta SED ( $\bar{x}=20.72$ ) okullarda görev yapan öğretmenlerin, üst SED ( $\bar{x}=24.97$ ) okullarda görev yapan öğretmenlere, benzer biçimde alt SED okullarda görev yapan öğretmenlerin de, orta SED okullarda görev yapan öğretmenlere göre daha düşük aritmetik ortalamalara sahip oldukları görülmektedir. Bu bulgudan hareketle, üst SED okullarda görev yapan öğretmenlerin alt ve orta SED okullarda öğretmenlere göre, orta SED okullarda görev yapan öğretmenlerin de alt SED okullarda görev yapan öğretmenlere göre, okullarının çevre ile olan ilişkilerini daha iyi ya da yeterli algıladıkları söylenebilir. Bir diğer ifadeyle SED arttıkça okul-çevre ilişkilerinin de göreceli olarak arttığı, okul-çevre ilişkileri ile SED arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu söylenebilir. Bu ilişkinin ne düzeyde anlamlı olduğunu belirlemek üzere, elde edilen veriler üzerinden hesaplanan  $\eta^2$  değerinden hareketle (.14), öğretmenlerin bu boyuttan aldıkları puanlara ait gözlenen varyansın yaklaşık olarak % 14'ünün SED'e bağlı olduğu söylenebilir. Etki büyüklüğüne ilişkin hesaplanan bu değer, okul-çevre ilişkileri açısından SED değişkeninin “geniş” etki büyüklüğüne sahip olduğu söylenebilir.

Değişime açıklık boyutu açısından bakıldığında, alt SED ( $\bar{x}=16.05$ ) okullarda görev yapan öğretmenlerin, üst SED ( $\bar{x}=17.31$ ) okullarda görev yapan öğretmenlere göre daha düşük aritmetik ortalamalara sahip oldukları görülmektedir. Bu bulgudan hareketle, üst SED okullarda görev yapan öğretmenlerin, alt SED okullarda öğretmenlere göre kendilerini daha değişime açık olarak algıladıkları söylenebilir. Bir diğer ifadeyle değişime açıklık ile SED arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu söylenebilir. Bu ilişkinin ne düzeyde anlamlı olduğunu belirlemek üzere, elde edilen veriler üzerinden hesaplanan  $\eta^2$  değerinden hareketle (.01), öğretmenlerin bu boyuttan aldıkları puanlara ait gözlenen varyansın yaklaşık olarak % 1'inin SED'e bağlı olduğu söylenebilir. Etki büyüklüğüne ilişkin hesaplanan bu değerden hareketle, değişime açıklık açısından SED değişkeninin oldukça *küçük* bir

etki büyüklüğüne sahip olduğu, dolayısıyla pratik açıdan manidarlığın sorgulanabilir olduğu söylenebilir.

Aile katılımı boyutu açısından bakıldığında, alt SED ( $\bar{x}=13.54$ ) ve orta SED ( $\bar{x}=15.22$ ) okullarda görev yapan öğretmenlerin, üst SED ( $\bar{x}=16.89$ ) okullarda görev yapan öğretmenlere, benzer biçimde alt SED okullarda görev yapan öğretmenlerin de orta SED okullarda görev yapan öğretmenlere göre daha düşük aritmetik ortalamalara sahip oldukları görülmektedir. Bu bulgudan hareketle, üst SED okullarda görev yapan öğretmenlerin alt ve orta SED okullarda öğretmenlere göre, orta SED okullarda görev yapan öğretmenlerin de alt SED okullarda görev yapan öğretmenlere göre aile katılımına ilişkin daha olumlu algılara sahip oldukları söylenebilir. Bir diğer ifadeyle SED arttıkça aile katılımının da göreceli olarak arttığı, aile katılımı ile SED arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu söylenebilir. Bu ilişkinin ne düzeyde anlamlı olduğunu belirlemek üzere, elde edilen veriler üzerinden hesaplanan  $\eta^2$  değerinden hareketle (.20), öğretmenlerin bu boyuttan aldıkları puanlara ait gözlenen varyansın yaklaşık olarak % 20'sinin SED'e bağlı olduğu söylenebilir. Etki büyüklüğüne ilişkin hesaplanan bu değer, aile katılımı açısından SED değişkeninin "geniş" etki büyüklüğüne sahip olduğu söylenebilir. Okullarda başarısız olan öğrencilerin genellikle yoksul ailelerden geldikleri, anne-babaların ise onlara çalışmalarında yol gösterecek ya da yardımcı olabilecek durumda olmadıkları ifade dilmektedir. Yoksul ailelerde, anne-babaların nasıl iletişim kuracaklarını bilmediklerinden çocuklarının öğretmenleri ile iletişim kurmaktan kaçındıkları ve çocuklarının çalışmalarında gerekli olan aile desteğini sağlayamadıkları belirtilmektedir (Bilgin, 1990). Bu açıdan bakıldığında, SED arttıkça, görece aile katılımının da artmasının beklenen bir bulgu olduğu ifade edilebilir. Alanyazındaki bazı araştırmalardan elde edilen sonuçlar da, sosyo-ekonomik düzeyleri düşük olan ailelerin yüksek olanlara göre, okulla ya da öğretmenlerle olan ilişkilerinin daha az olduğunu ya da çocuklarının eğitimlerine ve okula katılımlarının zayıf olduğunu göstermektedir (Benson ve Martin, 2003; Keith,

Keith, Troutman, Bickley, Trivette, ve Singh, 1993; Singh, Bickley, Trivette, Keith, Keith ve Anderson, 1995).

Örgütsel diriklik ölçeğinden alınan toplam puanlar açısından bakıldığında, üst SED ( $\bar{x}=164.20$ ) okullarda görev yapan öğretmenlerin, alt SED ( $\bar{x}=139.07$ ) ve orta SED ( $\bar{x}=146.49$ ) okullarda görev yapan öğretmenlere, benzer biçimde orta SED okullarda görev yapan öğretmenlerin de alt SED okullarda görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek aritmetik ortalamalara sahip oldukları görülmektedir. Bu bulgudan hareketle, üst SED okullarda görev yapan öğretmenlerin alt ve orta SED okullarda öğretmenlere göre, orta SED okullarda görev yapan öğretmenlerin de alt SED okullarda görev yapan öğretmenlere göre görev yaptıkları okulları daha dirik algıladıkları söylenebilir. Bir diğer ifadeyle SED arttıkça örgütsel dirikliğin de göreceli olarak arttığı, örgütsel diriklik ile SED arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu söylenebilir. Bu ilişkinin ne düzeyde anlamlı olduğunu belirlemek üzere, elde edilen veriler üzerinden hesaplanan  $\eta^2$  değerinden hareketle (.16), öğretmenlerin bu boyuttan aldıkları puanlara ait gözlenen varyansın yaklaşık olarak % 16'sının SED'e bağlı olduğu söylenebilir. Etki büyüklüğüne ilişkin hesaplanan bu değer, örgütsel diriklik açısından SED değişkeninin "geniş" etki büyüklüğüne sahip olduğu söylenebilir.

Tablodaki bulgular bürokratiklik açısından incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin kolaylaştırıcı bürokrasi düzeyine ilişkin algıları arasında SED değişkeni açısından anlamlı farklılık olduğu [ $F(2,1015)=8.767$ ,  $p<.05$ ), engelleyici bürokrasi düzeyine ilişkin algıları arasında ise anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. Kolaylaştırıcı bürokrasi boyutu açısından bakıldığında, üst SED ( $\bar{x}=23.26$ ) okullarda görev yapan öğretmenlerin, alt SED ( $\bar{x}=22.07$ ) ve orta SED ( $\bar{x}=22.21$ ) okullarda görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek aritmetik ortalamalara sahip oldukları görülmektedir. Bu bulgudan hareketle, üst SED okullarda görev yapan öğretmenlerin alt ve orta SED okullarda öğretmenlere göre, okullarındaki bürokratik yapıyı daha

kolaylaştırıcı olarak algıladıkları söylenebilir. Bir diğer ifadeyle kolaylaştırıcı bürokrasi ile SED arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu söylenebilir. Bu ilişkinin ne düzeyde anlamlı olduğunu belirlemek üzere, elde edilen veriler üzerinden hesaplanan  $\eta^2$  değerinden hareketle (.02), öğretmenlerin bu boyuttan aldıkları puanlara ait gözlenen varyansın yaklaşık olarak % 2'sinin SED'e bağlı olduğu söylenebilir. Etki büyüklüğüne ilişkin hesaplanan bu değer, kolaylaştırıcı bürokrasi açısından SED değişkeninin oldukça “küçük” etki büyüklüğüne sahip olduğu söylenebilir.

Tablodaki bulgular örgüt normları açısından incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin algıları arasında SED değişkeni açısından anlamlı farklılık olduğu görülmektedir,  $F(2,993.55)=34.239$ ,  $p<.05$ ). Katılımcıların aritmetik ortalamaları incelendiğinde, üst SED ( $\bar{x}=75.67$ ) okullarda görev yapan öğretmenlerin, alt SED ( $\bar{x}=69.61$ ) ve orta SED ( $\bar{x}=70.78$ ) okullarda görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek aritmetik ortalamalara sahip oldukları görülmektedir. Bu bulgudan hareketle, üst SED okullarda görev yapan öğretmenlerin alt ve orta SED okullarda görev yapan öğretmenlere göre, okullarında dirikliği destekleyen örgüt normlarının var olduğu görüşüne daha fazla katıldıkları söylenebilir. Bir diğer ifadeyle örgüt normları ile SED arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu söylenebilir. Bu ilişkinin ne düzeyde anlamlı olduğunu belirlemek üzere, elde edilen veriler üzerinden hesaplanan  $\eta^2$  değerinden hareketle (.06), öğretmenlerin bu boyuttan aldıkları puanlara ait gözlenen varyansın yaklaşık olarak % 6'sının SED'e bağlı olduğu söylenebilir. Etki büyüklüğüne ilişkin hesaplanan bu değer, örgüt normları açısından SED değişkeninin “orta” etki büyüklüğüne sahip olduğu söylenebilir.

#### **4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar**

Araştırmanın beşinci alt problemi; “*Bürokratiklik ve örgüt normları birlikte, örgütsel dirikliği anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?*” olarak düzenlenmiştir. Bu alt probleme yanıt bulabilmek amacıyla örgütsel diriklik ölçeğinin alt

boyutları ve toplamından alınan puanlar üzerinden, ayrı ayrı çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları örgütsel diriklik ölçeğinin boyutlarına göre sırasıyla verilmiştir. Kolaylaştırıcı bürokrasi, engelleyici bürokrasi ve örgüt normları değişkenlerine göre destekleyici liderliğin yordanmasına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13  
*Destekleyici Liderliğin Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları*

Değişken	B	Standart Hata <sub>B</sub>	$\beta$	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	8.546	1.708	-	5.003	.000	-	-
Kolaylaştırıcı Bürokrasi	.778	.053	.430	14.675	.000	.60	.42
Engelleyici Bürokrasi	-.098	.043	-.063	-2.309	.021	-.36	-.07
Örgüt Normları	.196	.019	.285	10.425	.000	.51	.31

R = .652, R<sup>2</sup> = .424  
F (3, 1014) = 248.663, p = .000

Destekleyici liderlik ile yordayıcı değişkenlere ilişkin tabloda yer alan ikili ve kısmi korelasyon katsayıları incelendiğinde, kolaylaştırıcı bürokrasi ile destekleyici liderlik arasında pozitif yönde ve yüksek düzeyde bir ilişkinin olduğu (r=.60) görülmektedir. Ancak engelleyici bürokrasi ve örgüt normları değişkenleri kontrol edildiğinde, bu iki değişken arasındaki kısmi korelasyonun katsayısının “r=.42” olduğu görülmektedir. Engelleyici bürokrasi ile destekleyici liderlik arasındaki ikili korelasyon katsayıları incelendiğinde, bu iki değişken arasında negatif ve orta düzeyde (r=-.36) bir ilişki olduğu, ancak kolaylaştırıcı bürokrasi ve örgüt normları değişkenleri kontrol edildiğinde korelasyon katsayısının sıfıra yaklaştığı (r=-.07) görülmektedir. Örgüt normları ile destekleyici liderlik arasındaki ikili korelasyon katsayısı incelendiğinde ise, bu iki değişken arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki olduğu (r=.51), diğer iki değişken kontrol edildiği zaman elde edilen kısmi korelasyonun katsayısının “r=.31” olduğu görülmektedir. Regresyon analizi sonuçlarına göre, kolaylaştırıcı bürokrasi, engelleyici bürokrasi ve örgüt normları değişkenleri birlikte, öğretmenlerin destekleyici liderlik puanları

ile orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki vermektedir,  $R=.65$ ,  $R^2=.42$ ,  $p<.01$ . Bu üç değişken birlikte, destekleyici liderliğe ilişkin toplam varyansın yaklaşık %42'sini açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayılarına ( $\beta$ ) göre, yordayıcı değişkenlerin destekleyici liderlik üzerindeki görece önem sırası, kolaylaştırıcı bürokrasi, örgüt normları ve engelleyici bürokrasidir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise, her üç değişkenin de destekleyici liderliğin anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir.

Kolaylaştırıcı bürokrasi, engelleyici bürokrasi ve örgüt normları değişkenlerine göre, okul geliştirme çabalarının yordanmasına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları Tablo 14'te verilmiştir.

Tablo 14  
*Okul Geliştirme Çabalarının Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları*

Değişken	B	Standart Hata <sub>B</sub>	$\beta$	t	p	İkili r	Kısmi r
<i>Sabit</i>	-.349	1.587	-	-.220	.826	-	-
<i>Kolaylaştırıcı Bürokrasi</i>	.555	.049	.357	11.264	.000	.48	.33
<i>Engelleyici Bürokrasi</i>	.112	.040	.083	2.831	.005	-.20	-.09
<i>Örgüt Normları</i>	.206	.018	.347	11.741	.000	.49	.36

R = .571,  $R^2 = .326$   
F (3, 1014) = 163.690, p = .000

Okul geliştirme çabaları ile yordayıcı değişkenler arasındaki ikili ve kısmi korelasyon katsayıları incelendiğinde, kolaylaştırıcı bürokrasi ile okul geliştirme çabaları arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişkinin olduğu ( $r=.48$ ) görülmektedir. Ancak engelleyici bürokrasi ve örgüt normları değişkenleri kontrol edildiğinde, bu iki değişken arasındaki kısmi korelasyonun katsayısının " $r=.33$ " olduğu görülmektedir. Engelleyici bürokrasi ile okul geliştirme çabaları arasındaki ikili korelasyon katsayısı incelendiğinde, bu iki değişken arasında negatif yönde ve düşük düzeyde ( $r=-$

.20) bir ilişki olduğu, ancak kolaylaştırıcı bürokrasi ve örgüt normları değişkenleri kontrol edildiğinde korelasyon katsayısının sıfıra yaklaştığı ( $r=-.09$ ) görülmektedir. Örgüt normları ile okul geliştirme çabaları arasındaki ikili korelasyon katsayısı incelendiğinde ise, bu iki değişken arasında pozitif ve orta düzeyde bir ilişki olduğu ( $r=.49$ ), diğer iki değişken kontrol edildiği zaman elde edilen kısmi korelasyonun katsayısının " $r=.36$ " olduğu görülmektedir. Regresyon analizi sonuçlarına göre, kolaylaştırıcı bürokrasi, engelleyici bürokrasi ve örgüt normları değişkenleri birlikte, öğretmenlerin okul geliştirme çabaları boyutundan aldıkları puanlar ile orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki vermektedir,  $R=.57$ ,  $R^2=.33$ ,  $p<.01$ . Bu üç değişken birlikte, okul geliştirme çabalarına ilişkin toplam varyansın yaklaşık % 33'ünü açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayılarına ( $\beta$ ) göre, yordayıcı değişkenlerin okul geliştirme çabaları üzerindeki göreceli önem sırası, kolaylaştırıcı bürokrasi, örgüt normları ve engelleyici bürokrasidir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise, her üç değişkenin de okul geliştirme çabalarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir.

Kolaylaştırıcı bürokrasi, engelleyici bürokrasi ve örgüt normları değişkenlerine göre okul olanaklarının yordanmasına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları Tablo 15'te verilmiştir.

Tablo 15  
*Okul Olanaklarının Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları*

Değişken	B	Standart	$\beta$	t	p	İkili r	Kısmi r
		Hata B					
<i>Sabit</i>	5.453	1.545	-	3.528	.000	-	-
<i>Kolaylaştırıcı Bürokrasi</i>	.452	.048	.319	9.425	.000	.43	.28
<i>Engelleyici Bürokrasi</i>	.025	.038	.020	.647	.518	-.21	-.02
<i>Örgüt Normları</i>	.133	.017	.247	7.831	.000	.39	.24

R = .479,  $R^2 = .230$   
 $F_{(3, 1014)} = 100.768$ ,  $p = .000$

Okul olanakları ile yordayıcı değişkenler arasındaki ikili ve kısmi korelasyon katsayıları incelendiğinde, kolaylaştırıcı bürokrasi ile okul olanakları arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişkinin olduğu ( $r=.43$ ) görülmektedir. Ancak engelleyici bürokrasi ve örgüt normları değişkenleri kontrol edildiğinde, bu iki değişken arasındaki kısmi korelasyonun katsayısının " $r=.28$ " olduğu görülmektedir. Engelleyici bürokrasi ile okul olanakları arasındaki ikili korelasyon katsayısı incelendiğinde, bu iki değişken arasında negatif yönde ve düşük düzeyde ( $r=-.21$ ) bir ilişki olduğu, ancak kolaylaştırıcı bürokrasi ve örgüt normları değişkenleri kontrol edildiğinde korelasyon katsayısının sıfıra yaklaştığı ( $r=-.02$ ) görülmektedir. Örgüt normları ile okul olanakları arasındaki ikili korelasyon katsayısı incelendiğinde ise, bu iki değişken arasında pozitif ve orta düzeyde bir ilişki olduğu ( $r=.39$ ), diğer iki değişken kontrol edildiği zaman elde edilen kısmi korelasyonun katsayısının " $r=.24$ " olduğu görülmektedir. Regresyon analizi sonuçlarına göre, kolaylaştırıcı bürokrasi, engelleyici bürokrasi ve örgüt normları değişkenleri birlikte, öğretmenlerin okul olanakları boyutundan aldıkları puanlar ile orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki vermektedir,  $R=.48$ ,  $R^2=.23$ ,  $p<.01$ . Bu üç değişken birlikte, okul olanaklarına ilişkin toplam varyansın yaklaşık % 23'ünü açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayılarına ( $\beta$ ) göre, yordayıcı değişkenlerin okul geliştirme çabaları üzerindeki görece önem sırası, kolaylaştırıcı bürokrasi, örgüt normları ve engelleyici bürokrasidir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde, kolaylaştırıcı bürokrasi ve örgüt normları değişkenlerinin okul olanaklarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir. Engelleyici bürokrasi değişkeni ise okul olanakları üzerinde önemli bir etkiye sahip değildir.

Kolaylaştırıcı bürokrasi, engelleyici bürokrasi ve örgüt normları değişkenlerine göre okul-çevre ilişkilerinin yordanmasına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları Tablo 16'da verilmiştir.



Tablo 16

*Okul-Çevre İlişkinin Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları*

Değişken	B	Standart Hata <sub>B</sub>	$\beta$	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	-4.230	1.770	-	-2.390	.017	-	-
Kolaylaştırıcı Bürokrasi	.559	.055	.345	10.172	.000	.42	.30
Engelleyici Bürokrasi	.137	.044	.098	3.104	.002	-.15	-.10
Örgüt Normları	.158	.020	.256	8.088	.000	.39	.25

R = .479, R<sup>2</sup> = .230

F<sub>(3, 1014)</sub> = 100.904, p = .000

Okul-çevre ilişkileri ile yordayıcı değişkenler arasındaki ikili ve kısmi korelasyon katsayıları incelendiğinde, kolaylaştırıcı bürokrasi ile okul-çevre ilişkileri arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişkinin olduğu (r=.42) görülmektedir. Ancak engelleyici bürokrasi ve örgüt normları değişkenleri kontrol edildiğinde, bu iki değişken arasındaki kısmi korelasyonun katsayısının “r=.30” olduğu görülmektedir. Engelleyici bürokrasi ile okul-çevre ilişkileri arasındaki ikili korelasyon katsayısı incelendiğinde, bu iki değişken arasında negatif yönde ve düşük düzeyde (r=-.15) bir ilişki olduğu, ancak kolaylaştırıcı bürokrasi ve örgüt normları değişkenleri kontrol edildiğinde korelasyon katsayısının azaldığı (r=-.10) görülmektedir. Örgüt normları ile okul-çevre ilişkileri arasındaki ikili korelasyon katsayısı incelendiğinde ise, bu iki değişken arasında pozitif ve orta düzeyde bir ilişki olduğu (r=.39), diğer iki değişken kontrol edildiği zaman elde edilen kısmi korelasyonun katsayısının “r=.25” olduğu görülmektedir. Regresyon analizi sonuçlarına göre, kolaylaştırıcı bürokrasi, engelleyici bürokrasi ve örgüt normları değişkenleri birlikte, öğretmenlerin okul-çevre ilişkileri puanları ile orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki vermektedir, R=.48, R<sup>2</sup>=.23, p<.01. Bu üç değişken birlikte, okul-çevre ilişkilerine ilişkin toplam varyansın yaklaşık % 23’ünü açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayılarına ( $\beta$ ) göre, yordayıcı değişkenlerin okul-çevre ilişkileri üzerindeki görece önem sırası, kolaylaştırıcı bürokrasi,

örgüt normları ve engelleyici bürokrasidir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde, her üç değişkeninde okul-çevre ilişkilerinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir.

Kolaylaştırıcı bürokrasi, engelleyici bürokrasi ve örgüt normları değişkenlerine göre değişime açıklığın yordanmasına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17  
*Değişime Açıklığın Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları*

Değişken	B	Standart		t	p	İkili r	Kısmi r
		Hata	$\beta$				
<i>Sabit</i>	11.508	1.428	-	8.059	.000	-	-
<i>Kolaylaştırıcı Bürokrasi</i>	.111	.044	.096	2.509	.012	.09	.08
<i>Engelleyici Bürokrasi</i>	.076	.036	.076	2.147	.032	.02	.07
<i>Örgüt Normları</i>	.023	.016	.051	1.435	.152	.07	.05

R = .114, R<sup>2</sup> = .013

F<sub>(3, 1014)</sub> = 4.455, p = .004

Tabloda yer alan bulgular incelendiğinde, kolaylaştırıcı bürokrasi, engelleyici bürokrasi ve örgüt normları ile değişime açıklık arasındaki ikili ve kısmi korelasyon katsayılarının sıfıra yakın olduğu görülmektedir. Bu bulgudan hareketle değişime açıklık ile yordayıcı değişkenler arasındaki ilişkinin oldukça düşük olduğu söylenebilir. Benzer biçimde regresyon analizi sonuçlarına göre de, kolaylaştırıcı bürokrasi, engelleyici bürokrasi ve örgüt normları değişkenleri birlikte, öğretmenlerin değişime açıklık boyutundan aldıkları puanlar ile düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki vermektedir, R=.11, R<sup>2</sup>=.01, p<.01. Bu üç değişken birlikte, değişime açıklığa ilişkin toplam varyansın yaklaşık % 1’ini açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayılarına ( $\beta$ ) göre, yordayıcı değişkenlerin değişime açıklık üzerindeki görece önem sırası, kolaylaştırıcı bürokrasi, engelleyici bürokrasi ve örgüt normlarıdır. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları

incelendiğinde, kolaylaştırıcı bürokrasi ve engelleyici bürokrasi değişkenlerinin değişime açıklığın anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir. Örgüt normları değişkeni ise değişime açıklık üzerinde önemli bir etkiye sahip değildir.

Kolaylaştırıcı bürokrasi, engelleyici bürokrasi ve örgüt normları değişkenlerine göre aile katılımının yordanmasına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları Tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 18  
*Aile Katılımının Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları*

Değişken	B	Standart	$\beta$	t	p	İkili r	Kısmi r
		Hata B					
Sabit	3.727	.859	-	4.339	.000	-	-
Kolaylaştırıcı Bürokrasi	.201	.027	.258	7.559	.000	.39	.23
Engelleyici Bürokrasi	.026	.021	.039	1.217	.224	-.18	-.04
Örgüt Normları	.090	.009	.303	9.530	.000	.41	.29

R = .467, R<sup>2</sup> = .218  
F<sub>(3, 1014)</sub> = 94.191, p = .000

Tablodaki ikili ve kısmi korelasyon katsayıları incelendiğinde, kolaylaştırıcı bürokrasi ile aile katılımı arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişkinin olduğu (r=.39) görülmektedir. Ancak engelleyici bürokrasi ve örgüt normları değişkenleri kontrol edildiğinde, bu iki değişken arasındaki kısmi korelasyonun katsayısının “r=.23” olduğu görülmektedir. Engelleyici bürokrasi ile aile katılımı arasındaki ikili korelasyon katsayısı incelendiğinde, bu iki değişken arasında negatif yönde ve düşük düzeyde (r=-.18) bir ilişki olduğu, ancak kolaylaştırıcı bürokrasi ve örgüt normları değişkenleri kontrol edildiğinde bu ilişkinin neredeyse sifıra yaklaştığı görülmektedir. Örgüt normları ile aile katılımı arasındaki ikili korelasyon katsayısı incelendiğinde ise, bu iki değişken arasında pozitif ve orta düzeyde bir ilişki olduğu (r=.41), diğer iki değişken kontrol edildiği zaman elde edilen kısmi korelasyonun katsayısının “r=.29” olduğu görülmektedir. Regresyon analizi sonuçlarına

göre, kolaylaştırıcı bürokrasi, engelleyici bürokrasi ve örgüt normları değişkenleri birlikte, öğretmenlerin aile katılımı puanları ile orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki vermektedir,  $R=.47$ ,  $R^2=.22$ ,  $p<.01$ . Bu üç değişken birlikte, aile katılımına ilişkin toplam varyansın yaklaşık % 22'sini açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayılarına ( $\beta$ ) göre, yordayıcı değişkenlerin okul geliştirme çabaları üzerindeki görece önem sırası, kolaylaştırıcı bürokrasi, örgüt normları ve engelleyici bürokrasidir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde, kolaylaştırıcı bürokrasi ve örgüt normları değişkenlerinin aile katılımının anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir. Engelleyici bürokrasi değişkeni ise aile katılımı üzerinde önemli bir etkiye sahip değildir.

Kolaylaştırıcı bürokrasi, engelleyici bürokrasi ve örgüt normları değişkenlerine göre örgütsel dirikliğın yordanmasına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları Tablo 19'da verilmiştir.

Tablo 19

*Örgütsel Dirikliğın Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları*

Değişken	B	Standart	$\beta$	t	p	İkili r	Kısmi r
		Hata B					
Sabit	14.856	5.899	-	2.519	.012	-	-
Kolaylaştırıcı Bürokrasi	2.869	.183	.440	15.673	.000	.60	.44
Engelleyici Bürokrasi	.183	.147	.032	1.242	.214	-.30	-.04
Örgüt Normları	.934	.065	.376	14.350	.000	.58	.41

$R = .687$ ,  $R^2 = .472$   
 $F_{(3, 1014)} = 301.860$ ,  $p = .000$

Örgütsel diriklik ile yordayıcı değişkenler arasındaki ikili ve kısmi korelasyon katsayıları incelendiğinde, kolaylaştırıcı bürokrasi ile örgütsel diriklik arasında pozitif yönde ve yüksek düzeyde bir ilişkinin olduğu ( $r=.60$ ) görülmektedir. Ancak engelleyici bürokrasi ve örgüt normları değişkenleri kontrol edildiğinde, bu iki değişken arasındaki kısmi korelasyon katsayısının " $r=.44$ " olduğu görülmektedir. Engelleyici bürokrasi ile örgütsel diriklik arasındaki ikili korelasyon katsayısı incelendiğinde, bu iki değişken arasında

negatif yönde ve orta düzeyde ( $r=-.30$ ) bir ilişki olduğu, ancak kolaylaştırıcı bürokrasi ve örgüt normları değişkenleri kontrol edildiğinde bu ilişkinin sıfıra yaklaştığı görülmektedir. Örgüt normları ile örgütsel diriklik arasındaki ikili korelasyon katsayısı incelendiğinde ise, bu iki değişken arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki olduğu ( $r=.58$ ), diğer iki değişken kontrol edildiği zaman elde edilen kısmi korelasyonun katsayısının " $r=.41$ " olduğu görülmektedir. Regresyon analizi sonuçlarına göre, kolaylaştırıcı bürokrasi, engelleyici bürokrasi ve örgüt normları değişkenleri birlikte, öğretmenlerin örgütsel diriklik puanları ile yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki vermektedir,  $R=.69$ ,  $R^2=.47$ ,  $p<.01$ . Bu üç değişken birlikte, örgütsel dirikliğe ilişkin toplam varyansın yaklaşık % 47'sini açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayılarına ( $\beta$ ) göre, yordayıcı değişkenlerin örgütsel diriklik üzerindeki görece önem sırası, kolaylaştırıcı bürokrasi, örgüt normları ve engelleyici bürokrasidir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde, kolaylaştırıcı bürokrasi ve örgüt normları değişkenlerinin örgütsel dirikliğe anlamlı yordayıcısı olduğu, engelleyici bürokrasi değişkeninin ise örgütsel diriklik üzerinde önemli bir etkiye sahip olmadığı görülmektedir.

## BÖLÜM V

### SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmada ulaşılan sonuçlar ve bu sonuçlara dayalı olarak geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

#### 5.1. Sonuçlar

Malatya ili, Merkez ilçe belediye sınırları içerisinde yer alan ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin; örgütsel diriklik, bürokratiklik ve örgüt normlarına ilişkin algılarını belirlemeyi amaçlayan bu araştırmada ulaşılan sonuçlar, araştırmanın alt problemlere göre aşağıda özetlenmiştir.

##### 5.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın birinci alt problemi; “*İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin; örgütsel diriklik, bürokratiklik ve örgüt normlarına ilişkin algıları ne düzeydedir?*” olarak düzenlenmiştir. Bu alt probleme yanıt bulmak amacıyla yapılan analizler sonucunda şu sonuçlara ulaşılmıştır:

- a) Araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel diriklik ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalaması, destekleyici liderlik boyutu için “ $\bar{x}=38.85$ ”, okul geliştirme çabaları boyutu için “ $\bar{x}=28.16$ ”, okul olanakları boyutu için “ $\bar{x}=25.44$ ”, okul-çevre ilişkileri boyutu için “ $\bar{x}=26.16$ ”, değişime açıklık boyutu için “ $\bar{x}=16.54$ ”, aile katılımı boyutu için “ $\bar{x}=15.02$ ” ve ölçeğin geneli için “ $\bar{x}=148.21$ ” olarak hesaplanmıştır. Bu bulgudan hareketle araştırmaya katılan öğretmenlerin:

- i. Destekleyici liderlik boyutunda yer alan ifadelerle *çoğunlukla* düzeyinde katıldıkları, bir diğere ifadeyle yöneticilerini çoğunlukla destekleyici olarak algıladıkları belirlenmiştir.
  - ii. Okul geliştirme çabaları boyutunda yer alan ifadelerle *çoğunlukla* düzeyinde katıldıkları, görev yaptıkları okullarda mesleki ve örgütsel gelişme yönünde çabalama düzeyini çoğunlukla olarak algıladıkları belirlenmiştir.
  - iii. Okul olanakları boyutunda yer alan ifadelerle *çoğunlukla* düzeyinde katıldıkları, görev yaptıkları okulun olanaklarını çoğunlukla yeterli olarak algıladıkları belirlenmiştir.
  - iv. Okul-çevre ilişkileri boyutunda yer alan ifadelerle *bazen* düzeyinde katıldıkları, görev yaptıkları okulun çevre ile olan ilişkilerinin düzeyini *bazen* olarak algıladıkları belirlenmiştir.
  - v. Değişime açıklık boyutunda yer alan ifadelerle *bazen* düzeyinde katıldıkları, görev yaptıkları okulun çalışanlarının değişime açık olma düzeylerini *bazen* olarak algıladıkları belirlenmiştir.
  - vi. Aile katılımı boyutunda yer alan ifadelerle *çoğunlukla* düzeyinde katıldıkları, görev yaptıkları okulda, ailelerin çocuklarının eğitime ve okula ilgili olma düzeylerini, çoğunlukla olarak algıladıkları belirlenmiştir.
- b)** Araştırmaya katılan öğretmenlerin bürokratiklik ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalaması, kolaylaştırıcı bürokrasi boyutu için " $\bar{x}=22.42$ ", engelleyici bürokrasi boyutu için " $\bar{x}=12.12$ " olarak hesaplanmıştır. Bu bulgudan hareketle araştırmaya katılan öğretmenlerin:

- i. Bürokrasi ölçeğinin kolaylaştırıcı bürokrasi alt boyutunda yer alan ifadelerle “çoğunlukla” düzeyinde katıldıkları, görev yaptıkları okullardaki bürokratik yapıyı *çoğunlukla* kolaylaştırıcı olarak algıladıkları belirlenmiştir.
  - ii. Bürokrasi ölçeğinin engelleyici bürokrasi alt boyutunda yer alan ifadelerle “nadiren” düzeyinde katıldıkları, görev yaptıkları okullardaki bürokratik yapıyı *nadiren* engelleyici olarak algıladıkları belirlenmiştir.
- c) Araştırmaya katılan öğretmenlerin örgüt normları ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalaması “ $\bar{x}=71.58$ ” olarak hesaplanmıştır. Bu bulgudan hareketle araştırmaya katılan öğretmenlerin örgüt normları ölçeğinde yer alan ifadelerle çoğunlukla katıldıkları, görev yaptıkları okullardaki örgüt normlarını, *çoğunlukla* işlevsel olarak algıladıkları belirlenmiştir.

### 5.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın ikinci alt problemi; “*İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin, okullarının örgütsel diriklik, bürokratiklik ve örgüt normlarına ilişkin algıları cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?*” olarak düzenlenmiştir. Bu alt probleme yanıt bulmak amacıyla yapılan analizler sonucunda şu sonuçlara ulaşılmıştır:

- a) Örgütsel diriklik açısından, araştırmaya katılan kadın ve erkek öğretmenlerin algılarının sadece aile katılımı boyutunda farklılaştığı, diğer boyutlar ve ölçeğin toplamından alınan puanlar açısından, öğretmen algıları arasında istatistiksel olarak manidar bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Aile katılımı boyutu açısından yapılan analizler



sonucunda, kadın öğretmenlerin, erkek öğretmenlere göre aile katılımı boyutundan daha yüksek aritmetik ortalamalara sahip oldukları belirlenmiştir. Ancak cinsiyet değişkeninin aile katılımı üzerinde ne düzeyde etkili olduğu belirlemek üzere hesaplanan  $\eta^2$  ve Cohen'in d katsayılarından hareketle, aile katılımı açısından cinsiyet değişkeninin oldukça *küçük* etki büyüklüğüne sahip olduğu, dolayısıyla ortaya çıkan manidar farklılığın sorgulanabilir olduğu belirlenmiştir.

- b) Bürokratiklik açısından yapılan analizler sonucunda, araştırmaya katılan kadın ve erkek öğretmenlerin kolaylaştırıcı ve engelleyici bürokrasi düzeyine ilişkin algıları arasında anlamlı bir farklılık gözlenmediği belirlenmiştir. Bu bulgudan hareketle, farklı cinsiyetlerdeki öğretmenlerin, kolaylaştırıcı ve engelleyici bürokratik yapıya ilişkin benzer algılara sahip oldukları belirlenmiştir.
- c) Örgüt normları açısından yapılan analizler sonucunda, araştırmaya katılan kadın ve erkek öğretmenlerin algıları arasında anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Yapılan analizler sonucunda, kadın öğretmenlerin, erkek öğretmenlere göre daha yüksek aritmetik ortalamalara sahip oldukları belirlenmiştir. Ancak cinsiyet değişkeninin örgüt normları üzerinde ne düzeyde etkili olduğu belirlemek üzere hesaplanan  $\eta^2$  ve Cohen'in d katsayılarından hareketle, örgüt normları açısından cinsiyet değişkeninin oldukça *küçük* etki büyüklüğüne sahip olduğu, dolayısıyla ortaya çıkan manidar farklılığın sorgulanabilir olduğu belirlenmiştir.

### 5.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın üçüncü alt problemi; “İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin, okullarının örgütsel diriklik, bürokratiklik ve örgüt normlarına ilişkin algıları okul türüne göre farklılık göstermekte midir?” olarak düzenlenmiştir. Bu alt probleme yanıt bulmak amacıyla yapılan analizler sonucunda şu sonuçlara ulaşılmıştır:

- a) Örgütsel diriklik açısından yapılan analizler sonucunda, araştırmaya katılan öğretmenlerin algılarının, sadece değişime açıklık boyutunda farklılaşmadığı, diğer boyutlar açısından öğretmen algıları arasında istatistiksel olarak manidar bir farklılık olduğu belirlenmiştir.
  - i. Destekleyici liderlik boyutu açısından, özel okullarda görev yapan öğretmenlerin, devlet okullarında görev yapan öğretmenlere göre, daha yüksek aritmetik ortalamalara sahip oldukları belirlenmiştir. Okul türü değişkeninin destekleyici liderlik üzerinde ne düzeyde etkili olduğunu belirlemek üzere hesaplanan  $\eta^2$  ve Cohen’in d katsayılarından hareketle, destekleyici liderlik açısından okul türü değişkeninin “orta” etki büyüklüğüne sahip olduğu belirlenmiştir.
  - ii. Okul geliştirme çabaları boyutu açısından, özel okullarda görev yapan öğretmenlerin, devlet okullarında görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek aritmetik ortalamalara sahip oldukları belirlenmiştir. Okul türü değişkeninin, okul geliştirme çabaları üzerinde ne düzeyde etkili olduğunu belirlemek üzere hesaplanan  $\eta^2$  ve Cohen’in d katsayılarından hareketle, okul geliştirme çabaları açısından okul türü değişkeninin “geniş” etki büyüklüğüne sahip olduğu belirlenmiştir.

- iii.** Okul olanakları boyutu açısından, özel okullarda görev yapan öğretmenlerin, devlet okullarında görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek aritmetik ortalamalara sahip oldukları belirlenmiştir. Okul türü değişkeninin, okul olanakları üzerinde ne düzeyde etkili olduğunu belirlemek üzere hesaplanan  $\eta^2$  ve Cohen'in d katsayılarından hareketle, okul olanakları açısından okul türü değişkeninin “geniş” etki büyüklüğüne sahip olduğu belirlenmiştir.
- iv.** Okul-çevre ilişkileri boyutu açısından, özel okullarda görev yapan öğretmenlerin, devlet okullarında görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek aritmetik ortalamalara sahip oldukları belirlenmiştir. Okul türü değişkeninin, okul-çevre ilişkileri üzerinde ne düzeyde etkili olduğunu belirlemek üzere hesaplanan  $\eta^2$  ve Cohen'in d katsayılarından hareketle, okul-çevre ilişkileri açısından okul türü değişkeninin “geniş” etki büyüklüğüne sahip olduğu belirlenmiştir.
- v.** Aile katılımı boyutu açısından, özel okullarda görev yapan öğretmenlerin, devlet okullarında görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek aritmetik ortalamalara sahip oldukları belirlenmiştir. Okul türü değişkeninin, aile katılımı üzerinde ne düzeyde etkili olduğunu belirlemek üzere hesaplanan  $\eta^2$  ve Cohen'in d katsayılarından hareketle, aile katılımı açısından okul türü değişkeninin “orta” etki büyüklüğüne sahip olduğu belirlenmiştir.
- vi.** Örgütsel diriklik ölçeğinden alınan toplam puanlar açısından, özel okullarda görev yapan öğretmenlerin, devlet okullarında görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek aritmetik ortalamalara sahip oldukları belirlenmiştir. Okul türü değişkeninin, örgütsel diriklik üzerinde ne düzeyde etkili olduğunu belirlemek üzere hesaplanan  $\eta^2$  ve Cohen'in d katsayılarından hareketle, örgütsel diriklik

açısından okul türü değişkeninin “geniş” etki büyüklüğüne sahip olduğu belirlenmiştir.

**b)** Bürokratiklik açısından, araştırmaya katılan öğretmenlerin kolaylaştırıcı ve engelleyici bürokrasi düzeyine ilişkin algıları arasında, anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir.

*i.* Kolaylaştırıcı bürokrasi boyutu açısından, özel okullarda görev yapan öğretmenlerin, devlet okullarında görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek aritmetik ortalamalara sahip oldukları, bir diğer ifadeyle okullarındaki bürokratik yapıyı daha kolaylaştırıcı olarak algıladıkları belirlenmiştir. Okul türü değişkeninin, kolaylaştırıcı bürokrasi üzerinde ne düzeyde etkili olduğunu belirlemek üzere hesaplanan  $\eta^2$  ve Cohen’in d katsayılarından hareketle, kolaylaştırıcı bürokrasi açısından okul türü değişkeninin “küçük” etki büyüklüğüne sahip olduğu belirlenmiştir.

*ii.* Engelleyici bürokrasi boyutu açısından, devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin, özel okullarda görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek aritmetik ortalamalara sahip oldukları, bir diğer ifadeyle okullarındaki bürokratik yapıyı daha engelleyici olarak algıladıkları belirlenmiştir. Okul türü değişkeninin, engelleyici bürokrasi üzerinde ne düzeyde etkili olduğunu belirlemek üzere hesaplanan  $\eta^2$  ve Cohen’in d katsayılarından hareketle, engelleyici bürokrasi açısından okul türü değişkeninin “küçük” etki büyüklüğüne sahip olduğu belirlenmiştir.

**c)** Örgüt normları açısından, araştırmaya katılan öğretmenlerin algıları arasında anlamlı farklılık olduğu, özel okullarda görev yapan öğretmenlerin, devlet okullarında görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek aritmetik ortalamalara sahip oldukları belirlenmiştir. Okul türü

değişkeninin, örgüt normları üzerinde ne düzeyde etkili olduğunu belirlemek üzere hesaplanan  $\eta^2$  ve Cohen'in d katsayılarından hareketle, örgüt normları açısından okul türü değişkeninin “geniş” etki büyüklüğüne sahip olduğu belirlenmiştir.

#### 5.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın dördüncü alt problemi; “*İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin, okullarının örgütsel diriklik, bürokratiklik ve örgüt normlarına ilişkin algıları okulun sosyo-ekonomik düzeyine göre farklılık göstermekte midir?*” olarak düzenlenmiştir. Bu alt probleme yanıt bulmak amacıyla yapılan analizler sonucunda şu sonuçlara ulaşılmıştır:

a) Örgütsel diriklik açısından yapılan analizler sonucunda, tüm boyutlar açısından öğretmen algıları arasında istatistiksel olarak manidar bir farklılık olduğu belirlenmiştir.

*i.* Destekleyici liderlik boyutu açısından, üst SED okullarda görev yapan öğretmenlerin, alt ve orta SED okullarda görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek aritmetik ortalamalara sahip oldukları belirlenmiştir. SED'in destekleyici liderlik üzerinde ne düzeyde etkili olduğunu belirlemek üzere, hesaplanan  $\eta^2$  değerinden hareketle, destekleyici liderlik açısından SED değişkeninin “*düşük*” etki büyüklüğüne sahip olduğu belirlenmiştir.

*ii.* Okul geliştirme çabaları boyutu açısından, orta SED ve üst SED okullarda görev yapan öğretmenlerin, alt SED okullarda görev yapan öğretmenlere göre, benzer biçimde üst SED okullarda görev yapan öğretmenlerin de orta SED okullarda görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek aritmetik ortalamalara sahip oldukları belirlenmiştir. SED'in okul geliştirme üzerinde ne düzeyde

etkili olduğunu belirlemek üzere, hesaplanan  $\eta^2$  değerinden hareketle, okul geliştirme çabaları açısından SED değişkeninin “orta” etki büyüklüğüne sahip olduğu belirlenmiştir.

*iii.* Okul olanakları boyutu açısından, orta SED ve üst SED okullarda görev yapan öğretmenlerin alt SED okullarda görev yapan öğretmenlere göre, benzer biçimde üst SED okullarda görev yapan öğretmenlerinde orta SED okullarda görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek aritmetik ortalamalara sahip oldukları belirlenmiştir. SED’in okul olanakları üzerinde ne düzeyde etkili olduğunu belirlemek üzere, hesaplanan  $\eta^2$  değerinden hareketle, okul olanakları açısından SED değişkeninin “geniş” etki büyüklüğüne sahip olduğu belirlenmiştir.

*iv.* Okul-çevre ilişkileri boyutu açısından, üst SED okullarda görev yapan öğretmenlerin, alt SED ve orta SED okullarda görev yapan öğretmenlere, benzer biçimde orta SED okullarda görev yapan öğretmenlerinde alt SED okullarda görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek aritmetik ortalamalara sahip oldukları belirlenmiştir. SED’in okul-çevre ilişkileri üzerinde ne düzeyde etkili olduğunu belirlemek üzere, hesaplanan  $\eta^2$  değerinden hareketle, okul-çevre ilişkileri açısından SED değişkeninin “geniş” etki büyüklüğüne sahip olduğu belirlenmiştir.

*v.* Değişime açıklık boyutu açısından, üst SED okullarda görev yapan öğretmenlerin, alt SED okullarda görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek aritmetik ortalamalara sahip oldukları belirlenmiştir. SED’in değişime açıklık üzerinde ne düzeyde etkili olduğunu belirlemek üzere, hesaplanan  $\eta^2$  değerinden hareketle, değişime açıklık açısından SED değişkeninin oldukça “küçük” etki büyüklüğüne sahip olduğu belirlenmiştir.

- vi.** Aile katılımı boyutu açısından, üst SED okullarda görev yapan öğretmenlerin, alt SED ve orta SED okullarda görev yapan öğretmenlere göre, benzer biçimde orta SED okullarda görev yapan öğretmenlerin de alt SED okullarda görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek aritmetik ortalamalara sahip oldukları belirlenmiştir. SED'in aile katılımı üzerinde ne düzeyde etkili olduğunu belirlemek üzere, hesaplanan  $\eta^2$  değerinden hareketle, aile katılımı açısından SED değişkeninin “geniş” etki büyüklüğüne sahip olduğu belirlenmiştir.
- vii.** Örgütsel diriklik ölçeğinden alınan toplam puanlar açısından, üst SED okullarda görev yapan öğretmenlerin, alt SED ve orta SED okullarda görev yapan öğretmenlere göre, benzer biçimde orta SED okullarda görev yapan öğretmenlerin de alt SED okullarda görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek aritmetik ortalamalara sahip oldukları belirlenmiştir. SED'in örgütsel diriklik üzerinde ne düzeyde etkili olduğunu belirlemek üzere, hesaplanan  $\eta^2$  değerinden hareketle, örgütsel diriklik açısından SED değişkeninin “geniş” etki büyüklüğüne sahip olduğu belirlenmiştir.
- b)** Bürokratiklik açısından, araştırmaya katılan öğretmenlerin kolaylaştırıcı bürokrasi düzeyine ilişkin algıları arasında anlamlı farklılık olduğu, engelleyici bürokrasi düzeyine ilişkin algıları arasında ise anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir. Kolaylaştırıcı bürokrasi boyutu açısından yapılan analizler sonucunda, üst SED okullarda görev yapan öğretmenlerin, alt SED ve orta SED okullarda görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek aritmetik ortalamalara sahip oldukları, bir diğer ifadeyle okullarındaki bürokratik yapıyı daha kolaylaştırıcı olarak algıladıkları belirlenmiştir. SED değişkeninin, kolaylaştırıcı bürokrasi üzerinde ne düzeyde etkili olduğunu belirlemek üzere hesaplanan  $\eta^2$  değerinden hareketle, kolaylaştırıcı

bürokrasi açısından SED değişkeninin oldukça “küçük” etki büyüklüğüne sahip olduğu belirlenmiştir.

- c) Örgüt normları açısından yapılan analizler sonucunda, araştırmaya katılan öğretmenlerin algıları arasında SED değişkeni açısından anlamlı farklılık olduğu, üst SED okullarda görev yapan öğretmenlerin, alt SED ve orta SED okullarda görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek aritmetik ortalamalara sahip oldukları belirlenmiştir. SED değişkeninin, örgüt normları üzerinde ne düzeyde etkili olduğunu belirlemek üzere hesaplanan  $\eta^2$  değerinden hareketle, örgüt normları açısından okul türü değişkeninin “orta” etki büyüklüğüne sahip olduğu belirlenmiştir.

#### 5.1.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın beşinci alt problemi; “Bürokratiklik ve örgüt normları birlikte, örgütsel dirikliği anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?” olarak düzenlenmiştir. Bu alt probleme yanıt bulabilmek amacıyla örgütsel diriklik ölçeğinin alt boyutlarından ve toplamından alınan puanlar üzerinden yapılan çoklu regresyon analizleri sonucunda şu sonuçlara ulaşılmıştır:

- a) Kolaylaştırıcı bürokrasi, engelleyici bürokrasi ve örgüt normları değişkenlerinin birlikte, öğretmenlerin destekleyici liderlik puanları ile orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki verdiği ve her üç değişkenin de destekleyici liderliğin anlamlı bir yordayıcısı olduğu belirlenmiştir. Bu üç değişken birlikte, destekleyici liderliğe ilişkin toplam varyansın yaklaşık %42’sini açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayılarına ( $\beta$ ) göre, yordayıcı değişkenlerin destekleyici liderlik üzerindeki görece önem sırası, kolaylaştırıcı bürokrasi, örgüt normları ve engelleyici bürokrasidir.



- b)** Kolaylaştırıcı bürokrasi, engelleyici bürokrasi ve örgüt normları değişkenleri birlikte, öğretmenlerin okul geliştirme çabaları boyutundan aldıkları puanlar ile orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki verdiği ve her üç değişkenin de okul geliştirme çabalarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu belirlenmiştir. Bu üç değişken birlikte, okul geliştirme çabalarına ilişkin toplam varyansın yaklaşık % 33'ünü açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayılarına ( $\beta$ ) göre, yordayıcı değişkenlerin okul geliştirme çabaları üzerindeki görece önem sırası, kolaylaştırıcı bürokrasi, örgüt normları ve engelleyici bürokrasidir.
- c)** Kolaylaştırıcı bürokrasi, engelleyici bürokrasi ve örgüt normları değişkenleri birlikte, öğretmenlerin okul olanakları boyutundan aldıkları puanlar ile orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki verdiği ve kolaylaştırıcı bürokrasi ve örgüt normları değişkenlerinin okul olanaklarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu belirlenmiştir. Engelleyici bürokrasi değişkeni ise okul olanakları üzerinde önemli bir etkiye sahip değildir. Bu üç değişken birlikte, okul olanaklarına ilişkin toplam varyansın yaklaşık % 23'ünü açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayılarına ( $\beta$ ) göre, yordayıcı değişkenlerin okul geliştirme çabaları üzerindeki görece önem sırası, kolaylaştırıcı bürokrasi, örgüt normları ve engelleyici bürokrasidir.
- d)** Kolaylaştırıcı bürokrasi, engelleyici bürokrasi ve örgüt normları değişkenleri birlikte, öğretmenlerin okul-çevre ilişkileri puanları ile orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki verdiği ve her üç değişkeninde okul-çevre ilişkilerinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu belirlenmiştir. Bu üç değişken birlikte, okul-çevre ilişkilerine ilişkin toplam varyansın yaklaşık % 23'ünü açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayılarına ( $\beta$ ) göre, yordayıcı değişkenlerin okul-çevre ilişkileri üzerindeki görece önem sırası, kolaylaştırıcı bürokrasi, örgüt normları ve engelleyici bürokrasidir.

- e) Kolaylaştırıcı bürokrasi, engelleyici bürokrasi ve örgüt normları değişkenleri birlikte, öğretmenlerin değişime açıklık boyutundan aldıkları puanlar ile düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki verdiği ve kolaylaştırıcı bürokrasi ve engelleyici bürokrasi değişkenlerinin değişime açıklığının anlamlı bir yordayıcısı olduğu belirlenmiştir. Örgüt normları değişkeni ise değişime açıklık üzerinde önemli bir etkiye sahip değildir. Bu üç değişken birlikte, değişime açıklığa ilişkin toplam varyansın yaklaşık % 1'ini açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayılarına ( $\beta$ ) göre, yordayıcı değişkenlerin değişime açıklık üzerindeki göreceli önem sırası, kolaylaştırıcı bürokrasi, engelleyici bürokrasi ve örgüt normlarıdır.
- f) Kolaylaştırıcı bürokrasi, engelleyici bürokrasi ve örgüt normları değişkenleri birlikte, öğretmenlerin aile katılımı puanları ile orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki verdiği ve kolaylaştırıcı bürokrasi ve örgüt normları değişkenlerinin aile katılımının anlamlı bir yordayıcısı olduğu belirlenmiştir. Engelleyici bürokrasi değişkeni ise aile katılımı üzerinde önemli bir etkiye sahip değildir. Bu üç değişken birlikte, aile katılımına ilişkin toplam varyansın yaklaşık % 22'sini açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayılarına ( $\beta$ ) göre, yordayıcı değişkenlerin okul geliştirme çabaları üzerindeki göreceli önem sırası, kolaylaştırıcı bürokrasi, örgüt normları ve engelleyici bürokrasidir.
- g) Kolaylaştırıcı bürokrasi, engelleyici bürokrasi ve örgüt normları değişkenleri birlikte, öğretmenlerin örgütsel diriklik puanları ile yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki vermektedir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçlarına göre, kolaylaştırıcı bürokrasi ve örgüt normları değişkenlerinin, örgütsel dirikliğin anlamlı yordayıcı oldukları belirlenmiştir. Engelleyici bürokrasi değişkeni ise örgütsel diriklik üzerinde önemli bir etkiye sahip değildir. Bu üç değişken

birlikte, örgütsel dirikliğe ilişkin toplam varyansın yaklaşık % 47'sini açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayılarına ( $\beta$ ) göre, yordayıcı değişkenlerin örgütsel diriklik üzerindeki görece önem sırası, kolaylaştırıcı bürokrasi, örgüt normları ve engelleyici bürokrasidir.

## 5.2. Öneriler

Araştırmadan elde edilen bulgular ışığında uygulayıcılar ve araştırmacılar için aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.

### 5.2.1. Uygulayıcılar İçin Öneriler

- Araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptıkları okulun çevre ile olan ilişkilerini *bazen* düzeyinde algıladıkları bulgusundan hareketle; okulların çevrelerindeki resmi ve özel kurum ve kuruluşlarla olan ilişkilerini geliştirmeye dönük önlemler alınabilir.
  - Bu amaçla öncelikli olarak okul yöneticilerinde çevre liderliği becerileri geliştirmeye dönük bir eğitim programı hazırlanabilir. Bu eğitim ile okul yöneticilerine; velilerle, resmi ve özel kurum-kuruluşlarla ilişkilerin nasıl geliştirebileceği konusunda bilgi ve beceriler kazandırılabilir.
  - Okul bölgesinde bulunan, okulun ve milli eğitimin amaçlarına uygun faaliyet gösteren dernekler, vakıflar, ticaret odaları ve yardım kuruluşları ile okul yönetimi arasında yapıcı ilişkiler geliştirilmesi sağlanabilir (Yiğit ve Bayrakdar, 2006).
  - Okul-çevre ilişkilerini geliştirmek amacıyla okul-aile birliklerinden aktif bir şekilde faydalanılabilir. Bu bağlamda öncelikle okuldaki çalışmalar ve okulun ihtiyaçları hakkında okul-aile birliği üyeleri

bilgilendirilebilir. Daha sonra birlik üyelerinden okulun halkla ilişkiler görevini üstlenmeleri; okulun amaçları, çalışmaları ve ihtiyaçları hakkında çevrelerini bilgilendirmeleri sağlanabilir.

- Okulun fiziksel ve teknolojik olanakları (örn. okul bahçesi, bilgisayar labaratuvarı) çevrenin hizmetine sunularak çevre ile olan ilişkiler geliştirilebilir. Ayrıca öğrenci velileri ve okul çevresindeki bireylere dönük okuma-yazma, bilgisayar, sağlık vb. konularda kurs ve seminerler düzenlenmesi okul-aile-toplum işbirliğini arttırılabilir.
- Araştırmaya katılan öğretmenlerin, görev yaptıkları okulun çalışanlarının değişime açık olma düzeylerini *bazen* olarak algıladıkları bulgusundan hareketle, okul çalışanlarının değişim yönündeki çabalarını destekleyecek önlemler alınabilir.
  - Okul yöneticileri, öğretmenlerin mesleki bilgi ve becerilerini yenilemelerini sağlamaya dönük güncel eğitim faaliyetleri düzenleyebilir. Bu bağlamda üniversite yönetimleri ya da öğretim üyeleri ile görüşülerek, öğretmenlerin ihtiyaç ve talepleri doğrultusunda, eğitim-öğretimdeki yeni gelişmeleri konu alan konferans, seminer vb. etkinlikler düzenlenebilir.
  - Yönetici ve öğretmenler arasında mesleki bilgi, beceri ve deneyimlerin paylaşılmasını sağlayacak düzenlemelere (örn. boş zaman ayarlama) gidilebilir. Bu bağlamda okul yöneticileri, haftanın belli saatlerinde öğretmenler arasında sosyal etkinliklerin düzenlenmesine öncülük edebilir. Düzenlenen bu etkinliklerde eğitim-öğretimdeki yenilikler ve başarılı uygulamalar tartışılabilir.

- Sınıf içi uygulamalarda yenilikleri takip eden ve başarılı olan öğretmenlerin olanaklar ölçüsünde ödüllendirilmesi yoluyla, okulda değişme ve gelişme yönündeki çabalar özendirilebilir.
- Araştırmada özel okullarda görevli öğretmenlerin devlet okullarında görevli öğretmenlere göre okullarını bütün boyutlarda daha dirik algıladıkları belirlenmiştir. Bu bulgudan hareketle, genel olarak devlet okullarının daha dirik hale getirilebilmesi için çaba harcanması gerektiği söylenebilir. Devlet okullarının daha dirik olmasını sağlamak için;
  - Okul yöneticilerinin destekleyici liderlik becerilerini geliştirmeye dönük önlemler alınabilir. Bu bağlamda okul müdürlerinin, okulu yönetirken başta öğretmen, öğrenci ve veli olmak üzere toplumun beklentilerini ve isteklerini dikkate almaları, daha paylaşımcı ve demokratik bir liderlik anlayışı sergilemelerini zorunlu kılan düzenlemeler yapılabilir.
  - Öğretmenlerin okul geliştirme çalışmalarına daha aktif bir şekilde katılımı sağlamaya dönük önlemler alınabilir. Bu amaçla Okul Gelişim Yönetim Ekiplerinin yapısı ve işleyişi daha etkin hale getirilebilir. Ayrıca devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin performanslarına göre değerlendirilmesi ve ödüllendirilmesi, öğretmenlerin okul geliştirme çabalarına katılımını arttırabilir.
  - Devlet okullarının sahip olduğu olanaklar arttırılmalı, var olan kaynaklar eğitimde kaliteyi arttıracak şekilde kullanılmalıdır. Okul kaynaklarının etkili ve verimli kullanılmasını sağlamak amacıyla, okul yöneticileri kaynak kullanımı konusunda eğitilebilirler.

- Devlet okullarında, okul-aile ilişkileri gözden geçirilmeli, karşılıklı güven ve saygıya dayalı hale getirilmelidir. Bu amaçla, öğrenci velilerine okulun amaçları ve ihtiyaçları açıklanmalı, velilerin eğitim-öğretim sürecinde okulun ayrılmaz bir parçası olduğu hissettirilmelidir.
- Devlet okullarındaki yönetici ve öğretmenler, okullardaki yapı ve işleyişin nasıl daha dirik olabileceği konusunda özel okullardaki meslektaşlarının deneyimlerinden faydalanabilirler.
- Araştırmada engelleyici bürokrasi ve örgüt normları değişkenleri ile karşılaştırıldığında, kolaylaştırıcı bürokrasinin örgütsel dirikliği daha fazla yordadığı belirlenmiştir. Ayrıca devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin engelleyici bürokrasi ölçeğinden, özel okullarda görev yapan öğretmenlerin ise kolaylaştırıcı bürokrasi ölçeğinden daha yüksek aritmetik ortalamalara sahip oldukları belirlenmiştir. Bu bulgulardan hareketle, genel olarak devlet okullarının bürokratik yapılarının daha kolaylaştırıcı olmalarını sağlayacak önlemler alınabilir.

### **5.2.2. Araştırmacılar İçin Öneriler**

- Bu araştırma ile ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel diriklik, bürokratiklik ve örgüt normlarına ilişkin algıları belirlenmiştir. Yapılacak başka araştırmalar ile yöneticilerin, velilerin ve destek personelinin konuya ilişkin algılarını ve beklentilerini belirlemeye dönük araştırmalar yapılabilir.
- Bu araştırma ile ilköğretim okullarında örgütsel diriklik, bürokratiklik ve örgüt normları araştırılmıştır. Benzer araştırmalar farklı eğitim kademelerinde yürütülebilir.

- Okullarda örgütsel dirikliği destekleyen ve engelleyen koşulların belirlenmesi amacıyla, gözlem ve görüşme yoluyla daha derinlemesine bilgi toplamayı olanaklı kılan nitel desenli çalışmalar yapılabilir.
- Örgütsel dirikliğin öğrenci başarısı ile ilgili olabileceği düşüncesiyle, örgütsel diriklik-öğrenci başarısı arasındaki ilişki düzeyini belirlemeye dönük araştırmalar yapılabilir.
- Araştırmada öğretmenlerin algılarının okul türü ve SED değişkenlerine göre farklılaştığı belirlenmiştir. Bu farklılıkların kaynağını belirlemeye dönük araştırmalar yapılabilir.

## KAYNAKÇA

- Adams, C. M. (2003). *The effects of school structure and trust on collective teacher efficacy*, Unpublished doctoral dissertation. Oklohoma State University- Stillwater, OK [UMI Number: 3127142].
- Adler, P. ve Borys, B. (1996). Two types of bureaucracy: enabling and coercive, *Administrative Science Quarterly*, 41, 61-89.
- Aiken, M. ve Hage, J. (1966). Organizational alienation: A comparative analysis, *American Sociological Review*, 31(4), 497-507.
- Ak, B. (2008). Verilerin düzenlenmesi ve gösterimi, Ş. Kalaycı (Ed.). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri* (ss. 3-42). Ankara: Asil Yayın Dağıtım Ltd. Şti.
- Ak, M. (2006). *İlköğretim okulu yöneticilerinin değişimi yönetme yeterlikleri (Uşak ili örneği)*, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü-Afyonkarahisar.
- Akan, D. (2007). *Değişim sürecinde ilköğretim okullarının etkili okul özelliklerine sahip olma düzeyleri (Erzurum İli örneği)*. Yayımlanmamış doktora tezi, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü-Erzurum.
- Akar, R. ve Sadık, F. (2003). İlköğretim okul binalarının fiziksel açıdan değerlendirilmesi, *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 28(130), 16-23.
- Akpınar, B. ve Aydın, K. (2007). Eğitimde değişim ve öğretmenlerin değişim algıları, *Eğitim ve Bilim*, 32(144), 71-80.
- Alıç, M. (1990). *Genel liselerde örgütsel değişme ihtiyacı*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Allcorn, S. (2003). *The dynamic workplace: present structure and future redesign*, Westport, CT: Praeger Publishers.
- Allen, R. F. ve Dyer, F. J. (1980). A tool for tapping the organizational unconscious. *Personnel Journal*, 59(3), 192-198.



- Anderson, B. D. (1970). *Bureaucratization and alienation: An empirical study in secondary schools*. Unpublished doctoral dissertation. The University of Toronto-Canada.
- Antalyalı, Ö. L. (2008). Varyans analizi (ANOVA-MANOVA), Ş. Kalaycı (Ed.). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri* (ss.131-167). Ankara: Asil Yayın Dağıtım Ltd. Şti.
- Antonelli, L. A. (2005). Organizational and SES predictors of student achievement and school effectiveness. Unpublished doctoral dissertation, St. John's University-Jamaica, New York. [UMI Number: 3189160].
- Arkonaç, S. A. (1998). *Sosyal psikoloji*, İstanbul-Bursa-Şanlıurfa: Alfa Basım Yayım Dağıtım.
- Aslan, B. (1984). *Ankara merkez ilçelerinde temel eğitim birinci kademe (ilkokullar) düzeyinde okul-aile ilişkileri*, Yayımlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü-Ankara.
- Aslan, M., Beycioglu, K. ve Konan, N. (2008). Principals' openness to change in Malatya, Turkey. *International Electronic Journal for Leadership in Learning*, 12 (8), Erişim: <http://www.ucalgary.ca/iejll/vol12/konan>
- Aslan, M., Özer, N. ve Bakır, A. A. (2009). Okul kültürüne ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri: nitel bir araştırma. *İlköğretim Online*, 8(1), 268–281.
- Aydın, M. (2007). *Eğitim yönetimi* (7. Baskı). Ankara: Hatiboğlu Basım ve Yayım San. Tic. Ltd. Şti.
- Aydoğan, İ. (2006). İlköğretim okullarında okul-çevre ilişkilerinin düzeyi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi, 1(2), 121-136.
- Bailey, K. (1994). *Methods of social research* (4<sup>th</sup> Ed.). New York, NY: The Free Press.
- Balcı, A. (1991). Eğitim yönetiminde kuram ve araştırma, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 24(2), 735- 746.

- Balcı, A. (1992). Eğitim Örgütlerine yeni bakış açıları: Kuram-araştırma ilişkisi, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 25(1), 27- 45.
- Balcı, A. (2002). Etkili okul ve okul geliştirme: Kuram, uygulama ve araştırma (3. Baskı), Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Balcı, A. (2004). *Sosyal bilimlerde araştırma: Yöntem, teknik ve ilkeler* (4. baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Başaran, İ. E. (1996). *Türkiye eğitim sistemi*. Ankara: Yargı Matbaası.
- Başaran, İ. E. (1999). *Eğitime giriş* (Dördüncü Kez Yeniden Yazım). Ankara: Bilim Kitap Kırtasiye.
- Başaran, İ. E. (2000). *Örgütsel davranış* (3. Baskı). Ankara: Feryal Matbaası.
- Başaran, İ. E. (2004). *Yönetimde insan ilişkileri: Yönetimsel davranış*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Başaran, İ. E. (2008). *Örgütsel davranış. İnsanın üretim gücü* (1. Basım). Ankara: Ekinoks Yayıncılık.
- Bauch, P. A., ve Goldring, E. B. (1995). Parent involvement and school responsiveness: Facilitating the home-school connection in schools of choice. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 17(1), 1-22.
- Benson, F. ve Martin, S. (2003). Organizing successful parent involvement in urban schools. *Child Study Journal*, 33, 187-193.
- Beycioglu, K. ve Aslan, M. (2007). The need for organizational innovation in public elementary schools. *International Journal of Educational Reform*, 16(1), 27-37.
- Bilgin, M. (1990). *Ankara merkez ilçelerindeki ortaokullarda okul ile ailenin işbirliği ve sorunları*. Yayımlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü-Ankara.

- Bishop, L. K. ve George, J. R.(1973). Organizational structure: A factor analysis of structure characteristics of public elementary and secondary school. *Educational Administration Quarterly*, 9(3), 66-80.
- Bohte, J. (2001). School bureaucracy and student performance at the local level, *Public Administration Review*, 61(1), 92-99.
- Buluç, B. (2009). İlköğretim okullarında bürokratik okul yapısı ile okul müdürlerinin liderlik stilleri arasındaki ilişki, *Eğitim ve Bilim*, 34(152), 71-86.
- Bursalioglu, Z. (1972). Okul-çevre ilişkisine sistem yaklaşımı, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 5(1), 75.80.
- Bursalioglu, Z. (2002). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış (Onikinci Basım)*. Ankara: Pegem A yayıncılık.
- Bursalioglu, Z. (2003). *Eğitim yönetiminde teori ve uygulama (7. Baskı)*, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum*, Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri (5. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Can, H. (2005). *Organizasyon ve yönetim*, Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Carr, J. F., Herman, N., ve Harris, D.E. (2005). *Creating dynamic schools through mentoring, coaching, and collaboration*. CA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Cengiz, E., Acuner, T., ve Baki, B. (2006). Liderlerin duygusal zekâlarının örgütlerin yaratıcılığı üzerine etkileri: Bir model önerisi, *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 421-433.

- Ceylan, M. (2009). *Okul yöneticilerinin okul geliştirme danışmanlık hizmetine ilişkin görüşleri (Eskişehir ili örneği)*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü-Eskişehir.
- Chaharbaghi, K. ve Nugent, E. (1994). Towards the dynamic organization. *Management Decision*, 32(6), 45-48.
- Choy, S. P. (1997). *Public and private schools: How do they differ?* Washington, DC: National Center for Education Statistics (NSEC 97-983).
- Cochran, W. G. (1977). *Sampling techniques* (3<sup>rd</sup> ed.), New York: John Wiley & Sons.
- Cohen, L., Manion, L. ve Morrison, K. (2005). *Research methods in education* (5<sup>th</sup> Ed.). London: Routledge Falmer.
- Cooke, R. A. ve Lafferty, J. C. (1987). *Organizational culture inventory*. Plymouth, MI: Human Synergetics.
- Cooper, B. L. (2004). *Group norms and performance: A general model of work team performance using Jackson's return potential model of group norms*, Unpublished Doctoral Dissertation, Alliant International University, California School of Professional Psychology-California, USA.
- Çalık, C. (2007). Okul-çevre ilişkisinin okul geliştirmedeki rolü: Kavramsal bir çözümleme. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(3),123–139.
- Çankaya, H. İ. ve Aküzüm, C. (2010). İlköğretim okullarında öğretmenlerin iletişim kurma düzeyleri ile yöneticilerinin destekleyici liderlik rolleri arasındaki ilişki. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 49-57.
- Çeçen, A. R. (2006). Duyguları yönetme becerileri ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları, *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(26),101-113.

- Çelebi, S. (2009). *Özel ve kamu ilköğretim okullarında görev yapan müdürlerin göstermiş oldukları öğretim liderliği davranışlarına ilişkin öğretmenlerin ve müdür yardımcılarının algıları*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü-Mersin.
- Çelik, V. (2000). *Okul kültürü ve yönetimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Çelik, M. (2006). *İlköğretim okullarında değişimin ve yeniliklerin uygulanmasını engelleyen faktörlerin öğretmen ve yönetici algılarına göre belirlenmesi (Gaziantep ili merkez ilçeleri örneği)*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü-Gaziantep.
- Çelikten, M. (2003). Okul kültürünün şekillendirilmesinde müdürün rolleri, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(4), 453-462.
- Çiftçi, G. (2009). *İlköğretim okullarının bürokratikleşme düzeyi ile öğrenci yabancılaşması arasındaki ilişki*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü-Denizli.
- Çıngı, H. (1990). *Örnekleme kuramı*, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Fen Fakültesi Basım Evi.
- Dağ, Ş. (2009). *İstanbul ili resmi ilköğretim okullarının okul gelişim ihtiyaçlarının belirlenmesi*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü-İstanbul.
- Demir, S. (2005). *Öğretim üyelerinin kara harp okulunun bürokratik özellikleri ve işleyişine ilişkin görüşleri*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü-Ankara.
- Derayah, M. (2007). *Why and when workplace interactions can go wrong: Multilevel mediation and moderation of workplace social stressor-strain relations*, Unpublished Doctoral Dissertation, University of Waterloo- Waterloo, Ontario, Canada
- Dönder, H. H. (2006). *Öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları ve bürokrasi*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Afyonkarahisar Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü-Afyonkarahisar.

- Duranay, P. Y. (2005). *Ortaöğretim kurumlarının etkili okul özelliklerini karşılama düzeyleri (İzmir örneği)*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü-Denizli.
- Duyar, İ. (2010). Relationship between school facility conditions and the delivery of instruction: Evidence from a national survey of school principals, *Journal of Facilities Management*, 8(1), 8 – 25.
- Eagle, E. (1989, March). *Socioeconomic status, family structure, and parental involvement: The correlates of achievement*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco [ERIC Document Reproduction Service Number: ED307332].
- Earthman, G. I. (2002), *School facility conditions and academic achievement*. Los Angeles, CA: UCLA's Institute for Democracy, Education, and Access (IDEA).
- Earthman, G. I. (2009). *Planning educational facilities : what educators need to know* (3<sup>rd</sup> Ed.), Plymouth, UK: Rowman & Littlefield Education.
- Earthman, G. I. ve Lemasters, L. K. (2009). Teacher attitudes about classroom conditions, *Journal of Educational Administration*, 47(3), 323-335.
- Elmore, R. F. ve Burney, D. (1997). *Investing in teacher learning: Staff development and instructional improvement in community district #2*, New York City, National Commission on Teaching and America's Future and Consortium for Policy Research in Education.
- Eraslan, L. (2004). Liderlikte post-modern bir paradigma: Dönüşümcü liderlik. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*. 1(1), 1-32.
- Erdoğan, İ. (2002). *Eğitimde değişim yönetimi*, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Eren, E. (2003). *Stratejik yönetim*, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, No: 1491.

- ERG-Eğitimde Reform Girişimi, (2005). Yeni ğretim programlarını inceleme ve değerlendirme raporu, Erişim: [http://su-erg.advancity.net/uploads/news/Yeni Oğretim Programlari Inceleme ve Değerlendirme Raporu.pdf](http://su-erg.advancity.net/uploads/news/Yeni%20Oğretim%20Programlari%20Inceleme%20ve%20Değerlendirme%20Raporu.pdf), Mayıs 2010.
- Ermeç, E. G. (2007). *İlköğretim okullarının bürokratikleşme düzeyi ile ğretmen morali arasındaki ilişkiler*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü-Denizli.
- Etzioni, A. (1964). *Modern organizations*, Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- Fleiss, J. L. (1971). Measuring nominal scale agreement among many raters. *Psychological Bulletin*, 76, 378-382.
- Fraenkel, J.R. ve Wallen, N.E. (2006). *How to design and evaluate research in education* (6th ed.). New York: McGraw-Hill.
- Freelon, D. G. (2010). ReCal: Intercoder reliability calculation as a web service *International Journal of Internet Science*, 5 (1), 20–33.
- Gage, C. Q. (2003).The meaning and measure of school mindfulness: An exploratory analysis. Unpublished doctoral dissertation. The Ohio State University- Columbus, OH. [UMI Number: 3119283].
- Garmston, R. ve Wellman, B. (1995). Adaptive schools in a quantum universe. *Educational Leadership*, 52 (7), 6-12.
- Gebbia, M. I. (1999). *Transforming the work environment: Do norms influence organizational citizenship behavior?* Unpublished doctoral dissertation, The City University of New York- New York, NY, [UMI Number: 9924808].
- Geist, J. R. (2002). Predictors of faculty trust in elementary schools: enabling bureaucracy, teacher professionalism, and academic press. Unpublished master thesis. The Ohio State University- Columbus, OH. [UMI Number: 3179683].

- George, J. R. ve Bishop, L. K. (1971). Relationship of organizational structure and teacher personality characteristics to organizational climate, *Administrative Science Quarterly*, 16(4), 467-475.
- Goldring, E. B. (1996). Schools as dynamic organizations. *International Journal of Educational Reform*, 5(3), 278-286.
- Goldring, E.B., ve Sullivan, A.V. (1996). Beyond the boundaries: Principals, parents and communities shaping the school environment. K. Leithwood ve diğ. (Ed.) *International Handbook of Educational Leadership and Administration* (ss. 195-222). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Goodman, P. S., Ravlin, E., ve Schminke, M. (1990). Understanding groups in organizations. In L. L. Cummings & B. M. Staw (Eds.), *Leadership, participation, and group behavior* (pp. 333-385). Greenwich, CN: JAI Press.
- Gök, H. ve Gürol, M. (2002). Zaman ve ergonomik açıdan ilköğretim okul binalarının kullanım durumu. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 12(2), 263-273.
- Guldan, E. A. (2004). Enabling bureaucracy, faculty trust, and collective efficacy in selected Catholic elementary schools. . Unpublished doctoral dissertation, St. John's University-Jamaica, New York. [UMI Number: 3148953].
- Güçlü, N. (2000). Okula dayalı yönetim, *Milli Eğitim Dergisi*, 148, 23-29.
- Gül, İ. (2009). *Okul yöneticilerinin liderlik yaklaşımlarının okul-çevre ilişkileri üzerinde etkisinin değerlendirilmesi*, Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü-Ankara.
- Gülcan, F. (2009). *MEB'e bağlı okullarda yürütülen okul geliştirme çalışmalarının uygulanma düzeyi ve karşılaşılan problemler (Nevşehir ili örneği)*, Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü-Sakarya
- Gümüşeli, A. İ. (2001). Çağdaş okul müdürünün liderlik alanları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 7(28), 531-548.



- Gürer, H. (2006). Stratejik planlamanın temelleri ve Türk kamu yönetiminde uygulanmasına yönelik öneriler, *Sayıştay Dergisi*, 63, 91-105.
- Hackman, J.R. (1992). Group influences on individuals in organizations. In M. D. Dunnette & L. M. Hough (Eds.), *Handbook of industrial and organizational psychology* (2<sup>nd</sup> Ed., Vol. 3, pp. 199-267). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Hammer, T.H., Saksvik, P.Ø., Nytrø, K., Torvatn, H., ve Bayazit, M. (2004). Expanding the psychosocial work environment: Workplace norms and work-family conflict as correlates of stress and health. *Journal of Occupational Health Psychology*, 9(1), 83-97.
- Hall, R. H. (1963). The concept of bureaucracy: An empirical assessment. *American Journal of Sociology*; 69 (1), 32-40.
- Henke, R., Choy, S., Geis, S. ve Broughman, S. (1996). *Schools and staffing in the United States: A statistical profile, 1993-94* (NCES 96-124). Washington, DC: U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics.
- Hofman, R. H., Dijkstra, N. J. ve Hofman, W. H. (2008). Internal versus external quality management, *International Journal of Leadership in Education*, 11(3), 281-300.
- Hoy, W. K. (1990). Organizational climate and culture: a conceptual analysis of the school workplace. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 1(2), 149-168.
- Hoy, W. K. (2003). An analysis of enabling and mindful school structures: Some theoretical, research, and practical consideration. *Journal of Educational Administration*, 41(1), 87-108.
- Hoy, W. K., Blazovsky, R. ve Newland, W. (1983). Bureaucracy and alienation: A comparative analysis, *Journal of Educational Administration*, 21(2), 109-120.

- Hoy, W. K., Hoffman, J., Sabo, D., ve Bliss, J. R. (1996). The organizational climate of middle schools: The development and test of the OCDQ-RM. *Journal of Educational Administration*, 34, 41–59.
- Hoy, W. K. ve Miskel, C. G. (2010). *Eğitim yönetimi: Teori, araştırma ve uygulama (7. Baskıdan eviri)*, S. Turan (ev. Ed.), Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Hoy, W.K., Smith, P.A. ve Sweetland, S.R. (2002). The development of organizational climate index for high schools: its measure and relationship to faculty trust, *The High School Journal*, 86(2), 38-49.
- Hoy, W. and Sweetland, S. (2000). School bureaucracies that work: Enabling, not coercive, *Journal of School Leadership*, 10(6), 525-541.
- Hoy, W. K., ve Sweetland, S. (2001). Designing better schools: The meaning and measure of enabling school structures. *Educational Administration Quarterly*, 37(3), 296-321.
- Hoy, W. K., ve Tarter, C. J. (1997). *The road to open and healthy schools: A handbook for change, Elementary Edition*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Hoy, W. K., Tarter, C. J., ve Kottkamp, R. B. (1991). *Open schools/healthy schools: Measuring organizational climate*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Jacob, J. A. (2003). *A study of school climate and enabling bureaucracy in select New York City public elementary schools*. Unpublished doctoral dissertation, St. John's University-Jamaica, New York. [UMI Number: 3166881].
- Johnson, B. ve Stevens, J. J. (2001). Confirmatory factor analysis of the School Level Environment Questionnaire (SLEQ), *Learning Environments Research: An International Journal*, 4(3), 325-344.
- Kağıtçıbaşı, . (2010). *Günümüzde insan ve insanlar: Sosyal psikolojiye giriş* (12. Basım), İstanbul: Evrim Yayınevi.
- Kale, M. (2004). Resm ve özel fen liselerinin örgütsel öğrenme açısından karşılaştırılması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 159-177.

- Karaköse, T. ve Kocabaş, İ. (2006). Özel ve devlet okullarında öğretmenlerin beklentilerinin iş doyumu ve motivasyon üzerine etkileri, *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 2(1), 3-14.
- Karaman, K. ve Akıl, Ü. G. (2004). Bürokrasi ve ilköğretimde örgütsel sağlık üzerine nicel bir araştırma, *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2), 25-37.
- Karaman, K., Yücel, C., ve Dönder, H. (2008). Öğretmen görüşlerine göre, okullardaki bürokrasi ile örgütsel vatandaşlık arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 14(53), 49-74.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karasolak, K. (2009). *Mimari özellikleri farklı ilköğretim okullarındaki öğrenci ve öğretmenlerin okullarının bina ve bahçeleri hakkındaki görüşlerinin incelenmesi*, Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü-Adana.
- Kearney, S., ve Smith P. A. (2008). A theoretical and empirical analysis of change orientations in schools. In Wayne K. Hoy & Michael DiPaola (eds.). *Studies in school improvement*, Greenwich, CN: Information Age.
- Keith, Z. T., Keith, P.B., Troutman, G.C., Bickley, P.G., Trivette, P.S., & Singh, K. (1993). Does parental involvement affect eighth-grade student achievement? Structural analysis of national data. *School Psychology Review*, 22, 474-496.
- Kline, P. (1994). *An easy guide to factor analysis*, London: Routledge.
- Koberg, C. (1986). Adaptive organizational behavior of school organizations: An exploratory study. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 8(2), 139-146.
- Kocabaş, İ ve Karaköse, T. (2005). Okul müdürlerinin tutum ve davranışlarının öğretmenlerin motivasyonuna etkisi: Özel ve devlet okulu örneği, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(1), 79-93.

- Kolamaz, C. (2007). *Destekleyici ve geliştirici liderlik yaklaşımlarının örgütsel bağlılığa etkisi (Ankara ili çubuk ilçesi örneği)*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü-Ankara.
- Korkmaz, İ. (2005). İlköğretim okullarının karşılaştıkları finansman sorunları, *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14, 429-434.
- Kotnis, B. (2004). *Enabling bureaucracies in education: A case study of formalization in an urban district and schools*. Unpublished doctoral dissertation, The State University of New York at Buffalo- Buffalo, NY. [UMI Number: 3081919].
- Kurşunoğlu, A. ve Tanrıöğen, A. (2006). İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel değişmeye ilişkin tutumları, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 13-22.
- Landis, J. R. ve Koch, G. G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data, *Biometrics*. Cilt. 33, say. 159-174.
- Langer, A. M. (2005). Responsive organizational dynamism: managing technology using reflective practice, *Reflective Practice: International and Multidisciplinary Perspectives*, 6(2), 247 – 254.
- Leech N.L., Barrett K. C. ve Morgan G. A., (2005). *SPSS for intermediate statistics, use, and interpretation (2<sup>nd</sup> Edition)*, Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Little, J. W. (1982). Norms of collegiality and experimentation: Workplace conditions of school success. *American Educational Research Journal*, 19(3), 325-340.
- MacGilchrist, B., Myers, K. and Reed, J. (2004) *The intelligent school (2<sup>nd</sup> Ed.)*. London: Paul Chapman.
- MacKay, D. A. (1964). An empirical study of bureaucratic dimensions and their relationship to other characteristics of school organizations. Unpublished doctoral dissertation, University of Alberta-Edmonton, Alberta.

- McGuigan, L. (2005). *The role of enabling bureaucracy and academic optimism in academic achievement growth*. Unpublished doctoral dissertation, The Ohio State University- Columbus, OH. [UMI Number: 3179683].
- McGuigan, L. ve Hoy, W. K. (2006). Principal leadership: Creating a culture of academic optimism to improve achievement for all students. *Leadership and Policy in Schools*, 5(3), 203-229.
- McVey, D. (2009). *Parsonian influence and the effect of school climate and bureaucracy on the perceived effectiveness in schools*. Unpublished doctoral dissertation, St. John's University-Jamaica, New York. [UMI Number: 3365685].
- Mintzberg, H. (1983). *Power in and around organizations*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice- Hall.
- Murphy, M.J., Bishop, L.K., ve Goerge, J. R. (1975). Defining organizational properties of schools: A focus on structure. Paper presented at the Annual Meeting, AERA, Washington, D.C.
- Narayanan, J., Ronson, S. ve Pilluda, M. M. (2006). Groups as enablers of unethical behavior: The role of cohesion on group member actions. A. Tenbrunsel (Ed.), *Ethics in groups: Research on managing groups and teams* (Vol. 8, pp. 127- 247), Oxford: Elsevier.
- Olejnik, S., ve Algina, J. (2000). Measures of effect size for comparative studies: Applications, interpretations and limitations. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 241–286.
- Ömeroğlu, Ö. (2006). *Okul yönetiminde bürokrasi ile öğretmenlerin okula ilişkin tutumları arasındaki ilişki*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü-İzmir.
- Özdemir, A. (2006). Okul kültürünün oluşturulması ve çevreye tanıtılmasında okul müdürlerinden beklenen ve onlarda gözlenen davranışlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(4), 411-433.
- Özdemir, S. (2000). *Eğitimde örgütsel yenileşme* (5. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- Özmen, A. (2000). *Uygulamalı araştırmalarda örnekleme yöntemleri*, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Fen Fakültesi Yayınları [Yayın No: 17].
- Öztürk, N. (2001). *Liselerde bürokratikleşme ve öğretmenlerin stres düzeyleri* Yayınlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü-İzmir.
- Pace, R. W. (2002). *Organizational dynamism: unleashing power in the workforce*. Westport, CT: Quorum Books.
- Pallant, J. (2003). *SPSS survival manual (3<sup>rd</sup> Ed.)*. Maidenhead, Philadelphia: Open University Press.
- Parlar, H. (2006). *Velilerin özel okul tercihlerini etkileyen faktörler ve özel okulların durumu: Kahramanmaraş örneği*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü-İstanbul.
- Poth, C. A. (2008). *Promoting evaluation use within dynamic organizations: a case study examining evaluator behavior*, Unpublished Doctoral Dissertation, Queen's University-Ontario, Canada.
- Punch, K. F. (1969) Bureaucratic structure in schools: Towards redefinition and measurement. *Education Administration Quarterly*, 5(2), 43-57.
- Rallis, S. F., ve Goldring, E. B. (1993). Beyond individual assessment of principals: School-based accountability in dynamic schools. *Peabody Journal of Education*, 68(2), 3-23.
- Rallis, S. F. ve Goldring, E. B. (2000). *Principals of dynamic schools: Taking charge of change (2<sup>nd</sup> Ed.)*. Newbury Park, CA: Corwin/Sage Publications.
- Rallis, S. F., Rossman, G. B., Cobb, C. D., Reagan, T. G. ve Kuntz, A. M. (2008). *Leading dynamic schools: How to create and implement ethical policies*, Thousand Oaks, CA : Corwin Press.
- Robinson, N. (1966). A study of the professional role: Orientation of teachers and principals and their relationship to bureaucratic characteristics of school organizations. Unpublished doctoral dissertation: University of Alberta-Edmonton, Alberta.

- Schein, E. H. (2004) *Organizational culture and leadership*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Schein, E. H. (2009). *The corporate culture survival guide (New And Revised Edition)*. San Fransisco, Jossey-Bass Publishers.
- Schreyögg, G., ve Kliesch-Eberl, M. (2007). How dynamic can organizational capabilities be? Towards a dual-process model of capability dynamization, *Strategic Management Journal*, 28, 913-933.
- Schwartz, H. M., ve Davis, S. M. (1981). Matching corporate culture and business strategy. *Organizational Dynamics*, 10(1), 30–48.
- Segil, L. (2002). *Dynamic leader, adaptive organization: Ten essential traits for managers*. New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Shaw, M. E. (1971). *Group dynamics: The psychology of small group behavior*. McGraw Hill, New York.
- Sinden, J. (2002). *Enabling bureaucratic behaviors and structures in schools*. Unpublished doctoral dissertation, The Ohio State University-Columbus, OH. [UMI Number: 3059322].
- Sinden, J. E., Hoy, W.K., ve Sweetland, S. R. (2004). An analysis of enabling school structure: Theoretical, empirical, and research considerations. *Journal of Educational Administration*, 42(4), 462-478.
- Singh, K., Bickley, P.G., Trivette, P., Keith, T. Z., Keith, P. B., ve Anderson, E. (1995). The effects of four components of parental involvement on eighth -grade student achievement : Structural analysis of NELS-88 data. *School Psychological Review*, 24, 299-317.
- Soysal, A. (2010). Atalet: etkin yönetim için kişisel ve örgütsel düzeyde bir analiz, *Çimento İşveren Dergisi*, 3(24). 16-26.
- Spinella, F. A. (2003). *The principal's role in new teacher retention*. Unpublished doctoral dissertation, University of New Orleans, New Orleans, LA. [UMI Number: 3093178].

- Sui-Chu, E. H. ve Willms, J. D. (1996). Effects of parental involvement on eighth-grade achievement. *Sociology of Education*, 69, 126-141.
- Summak, S. ve Roşan, Ş. (2006). Okul temelli yönetimin ilköğretim okullarında uygulanabilirliğine ilişkin öğretmen ve yönetici tutumlarının incelenmesi: Gaziantep örneği, *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)* 7(2), 317-334.
- Sweetland, S. R. (2001) Authenticity and sense of power in enabling school structures: An empirical analysis. *Education* 121(3), 581-588.
- Şahin, İ. (2006). *İlköğretim müfredat laboratuvar okullarının okul geliştirme süreci açısından incelenmesi*, Yayınlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü-İzmir.
- Şahin-Fırat, N. (2010). Okul müdürü ve öğretmenlerin okul kültürü ile değer sistemlerine ilişkin algıları, *Eğitim ve Bilim*, 35(156), 71-83.
- Şeker, M. (2009). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin performans görevlerindeki başarıları ile ailelerinin eğitim-öğretim çalışmalarına katılım düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü-Adana.
- Şimşek, H. (1997). Pozitivizm ötesi paradigmatik dönüşüm ve eğitim yönetiminde kuram ve uygulamada yeni yaklaşımlar, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 3(1), 95-109.
- Şişman, M. (1993). *İlkokullarda örgüt kültürü: Eskişehir il merkezindeki ilkokullarda bir araştırma*. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi-Ankara.
- Şişman, M. (1994). Örgüt kültürü. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Basımevi.
- Şişman, M. (1996). Post-modernizm tartışmaları ve örgüt kuramındaki yansımaları. *Eğitim Yönetimi*. 2(3), 451-464.
- Şişman, M. (2002). *Öğretim liderliği*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Şişman, M. ve Turan, S. (2002). *Eğitimde toplam kalite yönetimi (2. Baskı)*, Ankara: Pegem A Yayıncılık.



- Tabachnick, B. G., ve Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics* (5<sup>th</sup> Ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Tanner, C. K. (2009). Effects of school design on student outcomes. *Journal of Educational Administration*, 47 (3), 381-399.
- Tanner, C.K. ve Lackney, J.A. (2006). The physical environment and student achievement in elementary schools, Tanner, C.K., Lackney, J.A. (Ed.), *Educational Facilities Planning: Leadership, Architecture, and Management*, Boston, MA: Pearson Education, ss.266-294.
- Taymaz, H. (2001). *Okul yönetimi*, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Tekin, H. (1996), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Yargı Yayınları.
- Tezcan, S. M. (2006). *Okul yönetiminde okul çevresinin yönetime katkısı*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü-Ankara.
- Tıncılık, M. (2006). *İlköğretim okullarında yürütülen okul geliştirme çalışmalarının karşılaştırmalı analizi (Ankara ve Stuttgart şehirleri örneği)*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü-Ankara.
- Tolan, B. (1993). *Sosyoloji*, Ankara: Adım yayıncılık.
- Töremen, F. (1999). *Devlet liselerinde ve özel liselerde örgütsel öğrenme ve engelleri*, Yayınlanmamış doktora tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü-Elazığ.
- Töremen, F. (2002). Eğitim örgütlerinde değişimin engel ve nedenleri, *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(1), 185-202.
- Töremen, F. ve Gözler, A., (2006). Örgütlerde Değişime Yeni Bir Bakış: Dinamik Okul ve Yönetimi. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*. 13, 138-147.
- Töremen F. ve Harktı H. (2004). Eğitim bölgeleri ve eğitim kurullarının yapısal ve işleyiş sorunları ile etkililik düzeyi, *Milli Eğitim*, 163, 169-185.

- Tortop, N., İşbir, E. ve Aykaç, E. (1993). *Yönetim bilimi*, Ankara: Yargı Yayınları.
- Tracy, S. J. C. (2007). *Mindfulness and enabling structure as predictors of school effectiveness*. Unpublished doctoral dissertation, St. John's University-Jamaica, New York. [UMI Number: 3252948].
- Tutar, H. (2007). Örgütsel eylemsizliği açıklama aracı olarak öğrenilmiş çaresizlik, *İş, Güç: Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi*, 9(4), 142-161.
- Tural, N. (2002). Öğrenci başarısında etkili okul değişkenleri ve eğitimde verimlilik, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 35(1-2), 39-54.
- Tylus, J. D. (2009). *The impact of enabling school structures on the degree of internal school change as measured by the implementation of professional learning communities*. Unpublished doctoral dissertation, Virginia Commonwealth University-Richmond, Virginia. [UMI Number: 3388625].
- Udy, S. Jr. (1958). "Bureaucratic" elements in organizations: Some research findings. *American Sociological Review*, 23(4), 415-418.
- Udy, S. Jr. (1959). Bureaucracy and rationality in Weber's organizational theory: an empirical study. *Administrative Science Quarterly*, 24(6), 791-795.
- Uline, C., Tschannen-Moran, M. Ve Wolsey, T. D. (2009). The walls still speak: Stories occupants tell, *Journal of Educational Administration*, 47, 400-426.
- Uline, C., ve Tschannen-Moran, M. (2008). The walls speak: The interplay of quality facilities, school climate, and student achievement. *Journal of Educational Administration*, 46 (1), 55-73.
- Walters, J. M. (2004). *Riverdeep learning village: technology for the dynamic school* (A White Paper). Erişim:<http://rivaprodd2.riverdeep.net/pls/portal/url/ITEM/FC2E8A5334627890E030100ADD0115B0>, Mayıs 2009.

- Watkins, K. ve Marsick, V. (1997). Dimensions of the learning organization questionnaire [survey]. Warwick, RI: Partners for the Learning Organization.
- Watts, D. M. (2009). *Enabling school structure, mindfulness, and teacher empowerment: Test of a theory*. Unpublished doctoral dissertation, The University of Alabama-Tuscaloosa, Alabama. [UMI Number: 3390602].
- Weber, M. (1996). *Sosyoloji yazıları*, (Çev. T. Parla), İstanbul: İletişim Yayınları.
- Yavuz, O. (2006). *Örgüt kültürü ile verimlilik ilişkisi ve OSTİM sanayi bölgesinde bir uygulama*. Yayınlanmamış Yüksek lisans Tezi, Gazi Üniversitesi- Ankara.
- Yayla, Y. (2001). *Kanuni Sultan Süleyman devri Osmanlı devleti`nde bürokratik yapı (1520-1566)*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü-Isparta.
- Yiğit, B. ve Bayrakdar, M. (2006). *Okul-çevre ilişkileri*, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Yıldırım, M. C. ve Dönmez, B. (2008). Okul-aile işbirliğine ilişkin bir araştırma, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(3), 664-679
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Yıldız, M. (2007). *Destekleyici liderliğin takım çalışmasının etkinliği ile ilişkisinin değerlendirilmesi: Bir araştırma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü-Kocaeli.
- Yılmaz, K. (2002). *İlköğretim okulu müdürlerinin liderlik davranışlarıyla öğretmenlerin öğrenci kontrol yaklaşımları ve öğrencilerin okul yaşamının niteliğine ilişkin algıları arasındaki ilişkiler*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü-Eskişehir.

- Yılmaz, K. (2004). Okul yöneticilerinin destekleyici liderlik davranışları ile okullardaki güven arasındaki ilişki konusunda ilköğretim okulu öğretmenlerinin görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5, 8-17.
- Yılmaz, K. (2007). İlköğretim okulu öğretmenlerinin okul yöneticilerinin liderlik davranışları ve öğrenci kontrol ideolojilerine ilişkin görüşleri. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 32 (146), 12–23.
- Yücel, C. (1999). *Bureaucracy and teachers' sense of power*. Unpublished doctoral dissertation, Virginia Polytechnic Institute and State University- Virginia. [UMI Number: 3147768].
- Zaller, A. B. (1987). *The relationship between school bureaucratization and academic achievement*. Unpublished doctoral dissertation, The University of Tulsa-Oklahoma. [UMI Number: 8711960].
- Zeytin, N. (2009). *İlköğretim okullarında bürokratikleşme ve okul kültürü*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü-İzmir.

## **EKLER**

**EK 1.** Malatya İli Milli Eğitim Müdürlüğü İzin Yazısı

**EK 2.** Okullar İçin Örgütsel Diriklik Ölçeği

**EK 3.** Okul Yapısının Etkililiği Ölçeği

**EK 4.** Örgüt Normları Ölçeği

**EK 5.** Okul Sosyo-Ekonomik Düzey Belirleme Formu

**EK 6.** Okul Bilgi Toplama Formu

## EK 1. Malatya İl Milli Eğitim Müdürlüğü İzin Yazısı

T.C.  
MALATYA VALİLİĞİ  
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı :B.08.4.MEM.4.44.00.07.328/  
Konu : Anket Uygulama İzin Onayı

12786

26-04-2010

### MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE

- İlgi : a) T.C.İnönü Üniversitesinin 16/04/2010 tarih ve 3223 sayılı yazısı.  
b) Müdürlüğümüzün 22/12/2009 tarih ve 47303 sayılı Valilik Onay yazısı  
c) Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik izin ve Uygulama Yönergesi

T.C İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı doktora öğrencisi Niyazi ÖZER bilimsel çalışmalarında kullanmak üzere, Müdürlüğümüze bağlı resmi ve özel ilköğretim okullarında anket uygulaması için, ilgi (a) yazı ve ekindeki dosya, ilgi (b) Valilik onayı ile oluşturulmuş olan "Araştırma Değerlendirme Komisyonu" tarafından, ilgi (c) Yönerge doğrultusunda incelenerek ekte bulunan Araştırma Değerlendirme Formu (Ek-2) ile Uygulama Çalışmasının yapılabilmesi için izin verilmesinin uygun olacağı görüşü bildirilmiştir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde ilgi (a) yazıda adı geçen araştırma sahibi Niyazi ÖZER ilgi (b) yönergesinin 13. maddesinde belirtilen hususlara bağlı kalmak ve yönerge ekinde yer alan iki ayrı taahhütnameyi önceden imzalamak kaydıyla, ilimizdeki resmi ve özel ilköğretim okullarında Anket Uygulaması yapılmasına izin verilmesi hususunu; tensiplerinize arz ederim.

M. Mıcel ABİK  
Müdür Yardımcısı

EKİ: Değerlendirme Formu (1 Adet-1 Sayfa)

ÖLÜR  
22/04/2010

Mehmet BULUT  
İl Milli Eğitim Müdürü

## EK 2. Okullar İçin Örgütsel Diriklik Ölçeği

Değerli Meslektaşım,

İlköğretim okullarının örgütsel diriklik (dinamiklik) düzeyleri, bürokratik yapıları ve örgüt normları ile ilgili bir doktora çalışması yürütmekteyim. Bu amaçla hazırlanan veri toplama aracı dört bölümden oluşmaktadır.

- Birinci bölümde (A) size ilişkin bazı kişisel bilgiler yer almaktadır.
- İkinci bölümde (B) örgütsel diriklik (dinamiklik) ile ilgili sorular yer almaktadır.
- Üçüncü bölümde (C) okulunuzdaki bürokratik yapı ile ilgili sorular yer almaktadır.
- Dördüncü bölümde (D) ise örgütsel normlara ilişkin sorular yer almaktadır.

Soruların yanlış ya da doğru cevabı yoktur. Verilen ifadeleri değerlendirirken lütfen **olması gerekenleri ya da beklentilerinizi değil, okulunuzda var olan durumu göz önünde bulundurunuz.** Katkılarınız için teşekkür ederim.

Araş. Gör. Niyazi ÖZER  
İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

### A1. Cinsiyetiniz

Kadın .....  <sup>1</sup>  
Erkek .....  <sup>2</sup>

### A2. Kaç Yıldır Öğretmenlik Yapıyorsunuz?

..... Yıl

### B. Örgütsel Diriklik (Dinamizm)

Bu okulda...	Hiçbir Zaman	Nadiren	Bazen	Çoğunlukla	Her Zaman
1. Okul yönetimi, öğretmenlerin görüş ve önerilerini dikkate alır.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Okul yönetimi, öğretmenlerin öğretimsel konulardaki kararlarına saygı duyar.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Okul yönetimi, eğitim-öğretimde kaliteyi arttırmak için çabalayan öğretmenlere destek olur.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Okul yönetimi, öğretmenlerin ihtiyaç duydukları öğretimsel kaynakları karşılamak için okulun imkânlarını zorlar.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Okul yönetimi, öğretmenleri karar alma sürecine katar.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Okulun gelişimini sağlamak için yeni ve yaratıcı fikirler/projeler geliştirilir.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Bireysel ve grup halinde öğrenmeyi destekleyen bir okul kültürü vardır.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Öğrencilere dönük ders dışı sosyal, kültürel ve sportif etkinlikler düzenlenir.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Öğrencilerin beklentileri, yöneticileri ve öğretmenleri daha çok çalışmaya iter.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Lütfen Arka Sayfaya Geçiniz ➔

## EK 2. (Devamı)

### B. Örgütsel Diriklik (Dinamizm)

	Hiçbir Zaman	Nadiren	Bazen	Çoğunlukla	Her Zaman
19. Öğretmenler ihtiyaç duydukları öğretim materyallerine kolaylıkla ulaşabilirler.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. Okulun teknolojik altyapısı, eğitim-öğretimin niteliğini arttırmaya olanak sağlar.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. Okul binası, eğitim-öğretim faaliyetlerinin yürütülmesine uygun niteliklere sahiptir.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25. Okul ortamı insanların kendilerini rahat hissedebilecekleri kadar temiz ve düzenlidir.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27. Okulun ihtiyaçlarının karşılanmasında, çevredeki diğer resmi kurumlarla (örn. Emniyet, Üniversite, Belediye) işbirliği yapılır.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28. Öğrenci velilerine dönük seminer, konferans vb. toplantılar düzenlenir.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30. Çalışanlar, okul-aile işbirliğini arttırmak için ev ziyaretlerinde bulunur.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32. İhtiyaç duyulduğunda çevredeki resmi ve özel kurum ve kuruluşların olanaklarından (örn. konferans ve tiyatro salonu) faydalanılır.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34. Çalışanlar, okulda yapılan yeniliklere uyum sağlamaya çalışırlar.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36. Çalışanlar, öğretim yöntem ve tekniklerindeki gelişmeleri yakından izlerler.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38. Öğrenci velileri okulu ziyaret ederler.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40. Okulun ihtiyaçlarının karşılanmasında öğrenci velilerinin desteği sağlanır.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



### EK 3. Okul Yapısının Etkililiği Ölçeği

#### C. Okulun Örgütsel Yapısının İşleyişi

	Hiçbir Zaman	Nadiren	Bazen	Çoğunlukla	Her Zaman
1. Bu okuldaki yönetsel kurallar öğretmenler ve yöneticiler arasında güvenilir bir iletişim kurulmasını sağlar.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Bu okulda bürokratik formaliteler bir problemdir.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Bu okulun yönetsel hiyerarşisi öğretmenlerin işlerini yapmasına imkan verir.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Yönetsel hiyerarşi öğrenci başarısını engeller.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Yönetsel kurallar engelleyici değil yardım edicidir.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Yönetsel hiyerarşi okulun misyonunun gerçekleştirilmesini kolaylaştırır.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Yönetsel kurallar öğretmenleri cezalandırmak için kullanılır.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Bu okuldaki yönetsel hiyerarşi yenilikleri engeller.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Bu okulda yönetsel kurallar mesleki kararların yerine geçer.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Bu okuldaki yönetsel kurallar katı ve engelleyici değil çözüm üretmeye rehberlik edicidir.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Okul müdürü otoritesini öğretmenlere zarar verici şekilde kullanır.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Okuldaki yöneticiler otoritelerini öğretmenlerin işlerini iyi yapmaları için kullanırlar.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## EK 4. Örgüt Normları Ölçeği

### D. Örgütsel Normlar

	Hiçbir Zaman	Nadiren	Bazen	Çoğunlukla	Her Zaman
<i>Bu okulda bütün çalışanlardan (yöneticiler ve öğretmenlerden)..... beklenir</i>					
1. Sorun yaşandığında suçlu aramaktansa çözüm üretmesi .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. ....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Mesleği ile ilgili güncel gelişmeleri takip etmesi.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. ....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Okulda yaşanan sorunlara duyarlı olması.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. ....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. İşini her şeyin üstünde tutması.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. ....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Kendini, okulun amaçlarını gerçekleştirmeye adanması.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. ....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Göreve yeni başlayanlara, okula uyum sağlama konusunda yardımcı olması .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. ....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Bilgi ve deneyimlerini meslektaşları ile paylaşması .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. ....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Kendisine verilen görevleri <b>aksatmaması</b> .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. ....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. İşler yolunda gitse bile daha iyisini yapmak için çabalaması .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Anket bitti. Katkılarımız için teşekkür ederim.

## EK 5. Okul Sosyo-Ekonomik Düzey Belirleme Formu

MK

### OKUL SOSYO EKONOMİK DÜZEY BELİRLEME FORMU

Değerli İlköğretim Müfettişi,

Yürütmekte olduğum, "İlköğretim Okullarının Örgütsel Diriklik, Bürokratiklik Ve Örgüt Normları Açısından Analizi" başlıklı doktora tezi kapsamında, Malatya ili merkez ilçe sınırları içerisinde yer alan ilköğretim okullarının sosyo-ekonomik düzey açısından sınıflandırılması gerekmektedir. Aşağıda araştırma kapsamına alınan okulların bir listesi çıkarılmıştır. Bu okullarda öğrenim gören öğrencilerin, öğrenci velilerinin ve okulların bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik düzeylerini (SED) göz önünde bulundurduğunuzda, bu okulları hangi sosyo-ekonomik düzeyde tanımlarsınız?

Araş. Gör. Niyazi ÖZER  
İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

#### 1. EĞİTİM BÖLGESİ

Okul No	Okul	Alt SED	Orta SED	Üst SED
01	Abdulkadir Eriş İlköğretim Okulu .....	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3
02	Alpaslan İlköğretim Okulu.....	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3
03	Cahide Nebioğlu İlköğretim Okulu.....	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3
04	İbni Sina İlköğretim Okulu.....	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3
05	Karakavak İlköğretim Okulu.....	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3
06	Mehmet Akif Ersoy İlköğretim Okulu .....	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3
07	Mehmet Emin Bitlis İlköğretim Okulu.....	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3
08	Mehmet Topsakal İlköğretim Okulu.....	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3
09	Mustafa Avni Cüre İlköğretim Okulu .....	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3
10	Nihat Tecdelioğlu İlköğretim Okulu.....	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3
11	Petrol Ofisi İlköğretim Okulu .....	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3
12	Sadiye Ünsalan İlköğretim Okulu .....	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3
13	Sakarya İlköğretim Okulu .....	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3
14	Sümer İlköğretim Okulu.....	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3
15	Şehit Atgım.Feyzullah Taşkınsoy İlköğretim Okulu.....	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3
16	Şehit Konuk İlköğretim Okulu .....	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3
17	Şeker İlköğretim Okulu .....	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3
18	Şentepe İlköğretim Okulu.....	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3
19	Yalçın Koreş İlköğretim Okulu .....	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3

#### 2. EĞİTİM BÖLGESİ

Okul No	Okul	Alt SED	Orta SED	Üst SED
20	100.Yıl İlköğretim Okulu.....	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3
21	13 Şubat İlköğretim Okulu.....	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3
22	23 Nisan İlköğretim Okulu.....	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3
23	91.000 Dev Öğrenci İlköğretim Okulu.....	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3
24	Ali Nahit Bozatlı İlköğretim Okulu.....	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3
25	Cumhuriyet İlköğretim Okulu.....	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3
26	Fevzi Çakmak İlköğretim Okulu .....	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3
27	Hidayet İlköğretim Okulu.....	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3
28	Kadızzade İlköğretim Okulu.....	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3
29	Kaynarca İlköğretim Okulu.....	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3
30	Melekbaba İlköğretim Okulu .....	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3
31	Milli Egemenlik İlköğretim Okulu.....	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3
32	Mimar Sinan İlköğretim Okulu.....	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3
33	Necatibey İlköğretim Okulu .....	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3
34	Şehit Yzb.Hakkı Akyüz İlköğretim Okulu.....	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3
35	Tevfik Memnune Gültekin İlköğretim Okulu .....	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3
36	Türk Telekom İlköğretim Okulu .....	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3
37	Yahya Kemal Beyatlı İlköğretim Okulu.....	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3
38	Yaka İlköğretim Okulu.....	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3
39	Yaşar Öncan İlköğretim Okulu.....	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3
40	Yeşiltepe Ahmet Parlak İlköğretim Okulu.....	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3
41	Ziya Gökalp İlköğretim Okulu.....	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3

Lütfen Arka Sayfaya Geçiniz ➡

## Ek 5. (Devamı)

### 3. EĞİTİM BÖLGESİ

Okul No	Okul	Alt SED	Orta SED	Üst SED
42	Beydağı İlköğretim Okulu.....	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3
43	Derme İlköğretim Okulu.....	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3
44	Fırat İlköğretim Okulu.....	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3
45	Hasan Varol 2.İlköğretim Okulu.....	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3
46	Hasan Varol İlköğretim Okulu.....	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3
47	Hayrettin Sönmezay İlköğretim Okulu.....	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3
48	İnönü İlköğretim Okulu.....	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3
49	İstiklal İlköğretim Okulu.....	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3
50	Kemal Özalper İlköğretim Okulu.....	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3
51	Mehmet Akif İlköğretim Okulu.....	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3
52	Mustafa Kemal Atatürk İlköğretim Okulu.....	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3
53	Özel İdare İlköğretim Okulu.....	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3
54	Polis Amca İlköğretim Okulu.....	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3
55	Rahmi Akıncı İlköğretim Okulu.....	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3
56	TOKİ İlköğretim Okulu.....	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3
57	Yavuz Selim İlköğretim Okulu.....	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3

### 4. EĞİTİM BÖLGESİ

Okul No	Okul	Alt SED	Orta SED	Üst SED
58	30 Ağustos İlköğretim Okulu.....	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3
59	Atatürk İlköğretim Okulu.....	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3
60	Barbaros İlköğretim Okulu.....	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3
61	Cengiz Topel İlköğretim Okulu.....	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3
62	Fatih İlköğretim Okulu.....	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3
63	Gazi İlköğretim Okulu.....	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3
64	Gazi Osman Paşa İlköğretim Okulu.....	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3
65	Hacı İbrahim İşık İlköğretim Okulu.....	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3
66	İnönü Üniversitesi Kampüs İlköğretim Okulu.....	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3
67	Kanuni İlköğretim Okulu.....	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3
68	Kazım Karabekir İlköğretim Okulu.....	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3
69	Milli Eğitim Vakfı İlköğretim Okulu.....	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3
70	Muhittin Özmumcu İlköğretim Okulu.....	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3
71	Öğretmenler İlköğretim Okulu.....	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3
72	Şehit Alb.İbrahim Karaoğlanoğlu İlköğretim Okulu.....	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3
73	Türkiyem İlköğretim Okulu.....	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3
74	Vakıfbank İlköğretim Okulu.....	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3

## EK 6. Okul Bilgi Toplama Formu

Okul Kodu

--	--	--

### OKUL BİLGİ TOPLAMA FORMU

Değerli Okul Yöneticisi,  
Yürütmekte olduğum, "**İlköğretim Okullarının Örgütsel Diriklik, Bürokratiklik Ve Örgüt Normları Açısından Analiz**" başlıklı doktora tezi kapsamında, yöneticisi olduğunuz ilköğretim okuluna ilişkin bazı bilgilere ihtiyaç duyulmaktadır. Okulunuza ilişkin aşağıda verilen soruları yanıtlayarak, araştırmaya yaptığımız katkılar için teşekkür ederim.

Araş. Gör. Niyazi ÖZER  
İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

#### S1 Okulunuzun Türü

- Devlet Okulu .....  1  
Özel Okul .....  2

#### S2 Okulunuzda kaç yıldır eğitim-öğretim hizmeti veriliyor?

- 1-5 Yıl .....  1  
6-10 Yıl .....  2  
11-15 Yıl .....  3  
16-20 Yıl .....  4  
21 Yıl ve üzeri .....  5

#### S3 Okulunuzda öğrenim gören toplam öğrenci sayısı

- 350'den az .....  1  
350-749 arası .....  2  
750-1499 arası .....  3  
1500 ve üzeri .....  4

#### S4 Okulunuzda görev yapan toplam öğretmen sayısı

- 25'ten az .....  1  
25-49 arası .....  2  
50-99 arası .....  3  
100 ve üzeri .....  4

#### S5 Okulunuza devam eden öğrencilerin, öğrenci velilerinin ve okulunuzun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik düzeyini göz önünde bulundurduğunuzda, okulunuzu aşağıdaki sosyo-ekonomik düzeylerden hangisinde tanımlarsınız?

- Alt Sosyo-Ekonomik Düzey .....  1  
Orta Sosyo-Ekonomik Düzey .....  2  
Üst Sosyo-Ekonomik Düzey .....  3