

OKULLARIN AKADEMİK İYİMSERLİK DÜZEYİ İLE
ÖĞRETMENLERİN ÖRGÜTSEL BAĞLILIĞI ARASINDAKİ İLİŞKİ

DUYGU ÇOBAN

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

Danışman
Yrd. Doç. Dr. Hasan DEMİRTAŞ

Bilim Uzmanlığı Tezi

MALATYA, 2010

KABUL VE ONAY

Duygu ÇOBAN tarafından hazırlanan ‘‘Okulların Akademik İyimselik Düzeyi ile Öğretmenlerin Örgtsel Bağlılığı Arasındaki İlişki’’ başlıklı bu çalışma, 17.08.2010 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Bilim Uzmanlığı Tezi olarak kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Batal ASLAN (Başkan)

Yrd. Doç. Dr. Hasan DEMİRTAŞ (Danışman)

Yrd. Doç. Dr. Mehmet ÜSTÜNER (Üye)

Prof. Dr. Sabahattin ARIBAŞ
Enstitü Müdürü

ONUR SÖZÜ

Yrd. Doç. Dr. Hasan Demirtaş'ın danışmanlığında yüksek lisans tezi olarak hazırladığım **OKULLARIN AKADEMİK İYİMSERLİK DÜZEYİ İLE ÖĞRETMENLERİN ÖRGÜTSEL BAĞLILIĞI ARASINDAKİ İLİŞKİ** 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.

Duygu ÇOBAN

*Canım Annem Ve
Babama...*

ÖNSÖZ

Eğitim kurumlarının toplumdaki değişim ve gelişimler üzerindeki büyük etkisi düşünöldüğü zaman, öğretmenlerin omuzlarında taşıdıkları sorumluluğun büyüklüğünü de görmek mümkün olur. Öğretmenler, bir ülkenin gelecekte sahip olacağı bireylerinin nasıl olacağına yön verebilen kişilerdir. İyi bir öğretmen toplumun değişen şartlarına ayak uydurabilen, ulusal ve uluslararası gelişmeleri takip edebilen, eleştirel ve yaratıcı düşünebilen, problem çözme becerilerine sahip, kendini gerçekleştirmiş bireyler yaratmak için çaba sarf eder. Bu yönde öğretmenin sahip olması gereken birçok özellik vardır. Bu araştırmada bu özelliklerden ikisi, akademik iyimserlik ve örgütsel bağlılık çalışılmıştır.

Çalışmam boyunca, içtenliği, hoşgörüsü ve sabrı hiç eksilmeyen, yardımını hiçbir zaman esirgemeyen, değerli görüş ve önerileri ile beni sürekli destekleyen ve yol gösteren danışmanım Sayın Yrd. Doç. Dr. Hasan DEMİRTAŞ'a, çalışmamın başlangıç aşamasından bitiş aşamasına kadar yardımına başvurduğum Prof. Dr. Battal ASLAN, Yrd. Doç. Dr. Mehmet ÜSTÜNER, Arş. Grv. Niyazi ÖZER'e, ve değerli İngilizce öğretmenim Turgay TAŞTAN'a teşekkür ederim.

Her türlü çalışmalarımnda her zaman yanımda olan, en büyük destekçilerim anneme, babama, varlıkları hayatımdaki en büyük güven ve destek olan ablalarım, abim, ve eşlerine teşekkür ederim.

ÖZET

Bu araştırmanın amacı okulların akademik iyimserliği ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığı arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Araştırmanın alt amaçları ise öğretmenlerin okullarının akademik iyimserliğine ilişkin görüşleri ile örgütsel bağlılıklarının cinsiyet, branş, okul türü, kıdem, okuldaki öğretmen sayısı, okuldaki öğrenci sayısı değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesidir. Bu amaçlarla Malatya il merkezinde bulunan 32 resmi ilköğretim ve ortaöğretim okulunda çalışan 671 öğretmene veri toplama aracı uygulanmıştır.

Araştırmanın analiz aşamasında ölçme aracının birinci bölümünde yer alan bağımsız değişkenler için betimsel istatistik hesaplamalar yapılmıştır. Veriler analiz edilirken varyansların homojen olduğu durumlarda, katılımcıların verdikleri yanıtların, cinsiyet, branş ve okul türü değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla t testi, kıdem değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ve gruplar arası farklılığı belirlemek için LSD testi kullanılmıştır. Varyansların homojen olmadığı durumlarda ise öğretmen sayısı ve öğrenci sayısı değişkenlerine göre varyans analizi yerine Kruskal Wallis H testi uygulanmış, gruplar arası farklılığı belirlemek için de Mann Whitney-U testi yapılmıştır. Öğretmenlerin, okulların akademik iyimserliği ile örgütsel bağlılık algıları arasındaki ilişki düzeyini belirlemek için de korelasyon analizi yapılmıştır.

Okulların akademik iyimserliği ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığı arasındaki ilişkinin incelenmesini amaçlayan bu araştırmanın sonuçlarından bazıları şöyle özetlenebilir:

- Erkek öğretmenlerin okullarına ilişkin akademik iyimserlikleri kadın öğretmenlere göre daha yüksek düzeydedir ve erkek öğretmenler kendilerini örgütlerine daha bağlı hissetmektedirler.

- Akademik iyimserliğin alt boyutlarında, sınıf öğretmenleri, branş öğretmenlerine göre öz yeterlik açısından kendilerini daha yeterli hissetmektedirler.
- Akademik iyimserliğin alt boyutlarında, ilköğretim okulu öğretmenleri, ortaöğretim okulu öğretmenlerine göre kendilerini daha yeterli hissetmekte ve ortaöğretim okulu öğretmenleri, ilköğretim okulu öğretmenlerine göre öğrencilere ve velilere daha çok güvenmektedirler.
- Akademik iyimserliğin alt boyutlarında, 21 yıldan fazla okula hizmet vermiş öğretmenler öğrencilerine ve velilerine daha çok güvenmektedirler ayrıca örgütsel bağlılıkları da diğer öğretmenlere göre daha yüksek düzeydedir.
- Öğretmen sayısı 26-50 arası olan okulların akademik iyimserlikleri hem toplamda hem de ölçeğin alt boyutlarında diğer okullara göre daha üst düzeyde; 1-25 arası öğretmene sahip okullarda ise örgütsel bağlılık diğer okullara göre daha üst düzeydedir.
- Öğrenci sayısı az olan okullar, öğrenci sayısı çok olan okullara göre akademik iyimserlik ve örgütsel bağlılık açısından daha üst düzeydedir.
- Okulların akademik iyimserliği ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığı arasında orta düzeyde bir ilişki vardır.

Anahtar Kelimeler: Akademik İyimserlik, Okul Akademik İyimserliği, Örgütsel Bağlılık, Öz Yeterlik, Güven, Akademik Vurgu.

SUMMARY

The purpose of this study is to investigate the relationship between academic optimism of schools and organizational commitment of teachers. The secondary purpose is to investigate whether there are any differences in perceptions of teachers about organizational commitments and academic optimism of their schools in terms of gender, branch, school type, seniority, number of teachers in school and number of students in school. For these purposes a questionnaire was applied to 671 teachers from 32 public primary and high schools in the city center of the province Malatya.

At the analysis stage of the research, firstly descriptive statistical computations were made for independent variables located in first section of survey. At the analysis of datas, where variances are homogenous, T-Test was used to determine whether the responses of participants were varied in terms of gender, branch and school type and One Way-ANOVA was used to analyze the datas in terms of seniority. To determine the differences among groups LSD Test was used. For the cases where the variances are not homogenous, Kruskal Wallis-H Test is used to analyze the data in terms of number of teachers and number of students. To determine the differences among groups Mann Whitney-U Test was used. Correlation analysis was made to determine the level of relationship among the school academic optimism and teachers' organizational commitment.

Following are some of the key results of this study intends to determine the relationship between academic optimism of schools and organizational commitment of teachers:

- Male teachers' perceptions about academic optimism of their schools are higher than female teachers and male teachers feel themselves more dependent to their organizations.

- At subdimensions of academic optimism, primary school teachers' self-efficacy beliefs are more than branch teachers'.
- At subdimensions of academic optimism, primary school teachers' self-efficacy beliefs are more than high school teachers' and high school teachers trust their students and parents more than primary school teachers.
- At subdimensions of academic optimism, teachers served school more than 21 years have more trust to their students and parents, organizational commitment of these teachers, however, is higher than the others.
- Academic optimism of schools having 26-50 teachers is higher than the others, both total and subdimensions of scale and organizational commitment of schools having 1-25 teachers is higher than the others.
- Schools with fewer students are at a higher level in terms of academic optimism and organizational commitment than schools with a large number of students.
- There is a moderate relationship between academic optimism and organizational commitment.

Key Words: Academic Optimism, School Academic Optimism, Organizational Commitment, Self-efficacy, Trust, Academic Emphasis

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ONAY VE KABUL	i
ONUR SÖZÜ	ii
İTHAF	iii
ÖNSÖZ	iv
ÖZET	v
SUMMARY	vii
İÇİNDEKİLER	ix
TABLolar	xiii
ŞEKİLLER	xiv
GRAFİKLER	xv
BÖLÜM	
I GİRİŞ	
I.1 Problem Durumu.....	1
I.2 Araştırmanın Amacı.....	3
I.3 Araştırmanın Önemi.....	3
I.4 Problem Cümlesi.....	5
I.5 Alt Problemler.....	5
I.6 Sayıtlar.....	6
I.7 Sınırlılıklar.....	6
I.8 Tanımlar.....	6
II KURAMSAL BİLGİLER	
II. 1 Akademik İyimserlik Kavramına Genel Bir Bakış.....	8
II.1.1 Teorik Çerçeve.....	8
II.1.1.1 Pozitif Psikoloji.....	8
II.1.1.2 Sosyal-Bilişsel Kuram.....	10

BÖLÜM	Sayfa
II KURAMSAL BİLGİLER	
II.1.2 Öğretmen İnançları.....	13
II.1.2.1 Öğretmenlerin Öz yeterlik İnancı.....	13
II.1.2.2 Öğretmenlerin Güven İnancı.....	17
II.1.2.3 Öğretmenlerin Akademik Vurgu İnancı.....	19
II.1.2.4 Öğretmenlerin Akademik İyimserlik İnancı...	21
II.1.3 Okul Akademik İyimserliği.....	23
II.2 Örgütsel Bağlılık.....	26
II.2.1 Örgütsel Bağlılığın Tanımı Ve Önemi.....	26
II.2.2 Örgütsel Bağlılığın Sınıflandırılması.....	32
II.2.2.1 Etzioni'nin Sınıflandırması.....	32
II.2.2.2 Wiener'in Sınıflandırması.....	33
II.2.2.3 Allen ve Meyer'in Sınıflandırması.....	33
II.2.2.4 O'Reilly ve Chatmann'ın Sınıflandırması.....	34
II.2.2.5 Katz ve Kahn'ın Sınıflandırması.....	34
II.2.2.6 Buchanan II'nin Sınıflandırması.....	35
II.2.2.7 Mowday'ın Sınıflandırması.....	35
II.2.2.8 De Cotiis ve Summers'ın Sınıflandırması.....	36
II.2.2.9 Richard Steers'ın Sınıflandırması.....	36
II.2.2.10 Balcı'nın Sınıflandırması.....	37
II.2.3 Çoklu Bağlılık Perspektifi.....	38
II.2.3.1 Mesleğe Bağlılık.....	39
II.2.3.2 İşe Bağlılık.....	40
II.2.3.3 Çalışma Arkadaşlarına Bağlılık.....	41
II.2.3.4 Yönetime Bağlılık.....	41
II.2.3.5 Örgüte Bağlılık.....	42
II.2.4 Örgütsel Bağlılığı Etkileyen Faktörler.....	44
II.2.4.1 Bireysel Faktörler.....	45
II.2.4.2 İş Beklentileri.....	45
II.2.4.3 Psikolojik Sözleşme.....	46

BÖLÜM	Sayfa
II KURAMSAL BİLGİLER	
II.2.4.4 Kişisel Özellikler.....	46
II.2.4.5 Örgütsel Faktörler.....	49
II.2.5 Öğretmenlerde Örgütsel Bağlılık.....	52
II.2.6 Örgütsel Bağlılık Düzeyi Ve Sonuçları.....	53
II.2.6.1 Düşük Örgütsel Bağlılık.....	53
II.2.6.2 İlmli Örgütsel Bağlılık.....	55
II.2.6.3 Yüksek Örgütsel Bağlılık.....	57
II.2.7 Örgütsel Bağlılık Boyutları.....	59
III İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	
II.1 Yurtdışında Yapılan Araştırmalar.....	62
II.1.2 Akademik İyimserlikle İlgili Yurtdışında Yapılan Araştırmalar.....	62
II.1.3 Örgütsel Bağlılıkla İlgili Yurtdışında Yapılan Araştırmalar.....	63
II.2 Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar	68
IV YÖNTEM	
IV.1 Araştırmanın Modeli.....	74
IV.2 Evren Ve Örneklem.....	75
IV.3 Veri Toplama Yöntemi.....	80
IV.3.1 Veri Toplama Araçları.....	80
IV.3.1.1 Kişisel Bilgi Formu.....	80
IV.3.1.2 Okul Akademik İyimserlik Ölçeği.....	80
IV.3.1.3 Öğretmenler İçin Örgütsel Bağlılık Ölçeği.....	83
IV.3.2 Verilerin Çözümlemesi Ve Değerlendirilmesi.....	84

BÖLÜM	Sayfa
V BULGULAR VE YORUM	
V.1 Okulların Akademik İyimserliği İle Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığının Cinsiyet Değişkenine Göre Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular Ve Yorumlar.....	86
V.2 Okulların Akademik İyimserliği İle Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığının Branş Değişkenine Göre Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular Ve Yorumlar.....	89
V.3 Okulların Akademik İyimserliği İle Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığının Okul Türü Değişkenine Göre Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular Ve Yorumlar.....	90
V.4 Okulların Akademik İyimserliği İle Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığının Kıdem Yılı Değişkenine Göre Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular Ve Yorumlar.....	92
V.5 Okulların Akademik İyimserliği İle Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığının Okuldaki Öğretmen Sayısı Değişkenine Göre Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular Ve Yorumlar.....	95
V.6 Okulların Akademik İyimserliği İle Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığının Okuldaki Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular Ve Yorumlar.....	99
V.7 Okulların Akademik İyimserliği İle Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığı Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular Ve Yorumlar	103
VI SONUÇ VE ÖNERİLER	
VI.1 Sonuçlar.....	105
VI.2 Öneriler.....	105
VI.2.1 Uygulamacılar İçin Öneriler.....	107
VI.2.2 Araştırmacılar İçin Öneriler.....	108
KAYNAKÇA	109
EKLER	121

TABLOLAR

No	Sayfa
1. Örneklemede Yer Alan Okullar Ve Öğretmen Sayıları.....	79
2. Okulların Akademik İyimszerliği Ölçeği Türkçe Formunda Yer Alan Maddelerin Faktör Yükleri, Madde-Toplam Korelasyonları, Açıklanan Varyans Oranları İle Cronbach Alpha Değerleri.....	82
3. Okulların Akademik İyimszerliği ile Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığının Cinsiyet Değişkenine Göre Analiz Sonuçları.....	86
4. Okulların Akademik İyimszerliği ile Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığının Branş Değişkenine Göre Analiz Sonuçları.....	89
5. Okulların Akademik İyimszerliği ile Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığının Okul Türü Değişkenine Göre Analiz Sonuçları.....	91
6. Okulların Akademik İyimszerliği ile Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığının Kıdem Yılı Değişkenine Göre Analiz Sonuçları.....	93
7. Okulların Akademik İyimszerliği ile Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığının Görev Yaptıkları Okullardaki Öğretmen Sayısı Değişkenine Göre Analiz Sonuçları.....	96
8. Okulların Akademik İyimszerliği ile Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığının Görev Yaptıkları Okullardaki Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre Analiz Sonuçları.....	100
9. Okulların Akademik İyimszerliği ile Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığı Arasındaki İlişkiye Yönelik Korelasyon Tablosu.....	103

ŞEKİLLER

No	Sayfa
1. Bandura'nın Üçlü Karşılıklı Belirleyiciliği.....	12
2. Öğretmen Öz Yeterliğinde Çok Boyutlu Bir Model	17
3. Akademik İyimserliğin Üç Alt Boyutunun Bandura'nın Sosyal-Bilişsel Kuramı'na Göre Birbirleriyle Karşılıklı Nedensellikleri İçerisindeki İlişkisi	22
4. W. K. Hoy, C. J. Tarter & A. W. Hoy, 2006'dan Alınan Teorik Model.....	25
5. Örgütsel Bağlılıklar Modeli.....	39

GRAFİKLER

No	Sayfa
1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımı.....	76
2. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Branş Değişkenine Göre Dağılımı.....	76
3. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Kıdem Yılı Değişkenine Göre Dağılımı.....	77
4. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Okul Türü Değişkenine Göre Dağılımı.....	77
5. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okullardaki Öğretmen Sayısı Değişkenine Göre Dağılımı.....	78
6. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okullardaki Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre Dağılımı.....	78

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde problem durumu ve araştırma konusu hakkında bilgi verilmekte, araştırmanın amacı ve önemi, problem cümlesi, alt problemler açıklanmakta, sayıtlılar, sınırlılıklar, tanımlar ve kısaltmalar verilmektedir.

I.1 Problem Durumu

Son yıllarda öğretmen inançları konusundaki araştırmalar kapsamlı ve etkili olmuştur. Öğretmenlerin kendileri, öğrencileri ve öğrettikleri konularla ilgili inançları ile eğitim reformunun öğrenci öğrenmesi konusundaki çıktıları, öğretmenlerin yeniliklere uyumları, öğretmen motivasyonu arasındaki ilişki gibi birçok araştırma konusu sayılabilir. (Kurz, 2006: 1)

United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization (UNESCO)'nun 2004 Paris toplantısında, dünya çapındaki eğitimciler öğretmen etkililiğini artırmanın yollarını tartışmışlardır. Problemin karmaşıklığının altını çizen giriş cümlesi şu olmuştur:

“Büyük miktarda para “iyi” ya da “etkili” öğretmenin özelliklerini ve davranışlarını ortaya çıkarmayı amaçlayan araştırmalarda harcanmıştır. Öğretmenler, yine de, okul içinde belli yapılar ve müfredatlarla çalışmaktadır. Öğretmen, sınıf ortamını planlamalı, sınıf yönetimini organize etmeli, öğrencilere sunulacak ayrıntılı müfredatı, özellikle sıralamasını ve işlenişini, dersin tüm yapısını, verilecek ev ödevlerini, her öğrencinin nasıl ilerlediğini bilmeye yarayan feedback (dönüt) mekanizmasını, yapılması gereken düzeltmeleri belirlemelidir. Bazı öğretmenler

diğerlerine göre bu elementleri daha etkili planlayıp uygulayabiliyorlar. Ama aslında, sorun şu ki; öğretmeni etkili yapan nedir?” (Anderson, 2004: 11-12).

Etkili öğretmen tanımlarının ortak noktaları, öğretmenlerin mesleklerini nasıl icra ettikleri ile ilgili öğretmen özellikleridir. Özellikle tüm etkili öğretmenler bilgi, beceri ve sınıflarındaki tüm öğrencilerin öğrenmelerini en üst düzeye çıkarma eğilimine sahiptir. Öğretmenlerin bilgi ve becerileri testlerle ölçülebilirken eğilimleri detaylı bir araştırma gerektirmektedir. (Kurz, 2006: 2)

The National Council for Accreditation of Teacher Education (15.06.2005, http://www.ncate.org/documents/unit_stnds_2002.pdf) dökümanlarına göre bu eğilim şöyle açıklanmaktadır “Öğrencilere, ailelere, okula ve topluma karşı davranışlarda etkili olan ve öğrenci öğrenmesi, motivasyon ve gelişme konusunda öğretmeni kendi mesleki ilerlemesi kadar etkileyen değerler, bağlılık ve mesleki etikdir. Eğilimler; yardımseverlik, adalet, sorumluluk ve sosyal adalet gibi inanç ve tutumlarla yönlendirilir.” Bu doğrultuda eğilim öğretmenin inançlarıyla yönlendirilir ve onların davranışlarını etkiler.

UNESCO raporlarına göre öğretmen bağlılığı ya da “her öğrenci için her şeyi mümkün kılmaya ve bütün öğrencilerin başarılı olmasını sağlamaya olan bağlılık” iyi öğretmenin önemli bir eğilimi olarak not edilmiştir (Anderson, 2004: 21).

Bu çalışmada öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ve öğretmenlerin okulları ile ilgili akademik iyimserlik görüşleri araştırılmaktadır. Öğretmenlerin öğrenci çıktıları hakkındaki kendi yeteneklerine olan inançları (öz yeterlik), öğrenci ve velilerle olan kaliteli ilişkiler (güven) ve akademik ödevler ve görevler için yüksek öncelik (akademik vurgu) akademik iyimserliği oluşturan üç anahtar öğretmen inancıdır.

Öğrencilerin tanımlamasına göre iyi öğretmen, kişilerarası pozitif ilişki kurabilen, müfredata çok katı bir şekilde bağlı kalmayan ve öğrenmeyi eğlenceli kılan öğretmendir. Bu yetenekleri yakalayabilmek için öğretmenlerin gerçekten

sınıfına öğrencilerine ve öğretimsel içeriğe bağlı olmaları gerekmektedir. Burada ortaya çıkan soru şudur: bağlılık nedir, geçmişte bu konu nasıl çalışılmıştır.

I. 2 Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı, resmi ilk ve ortaöğretim okullarının akademik iyimserliği ile öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyini ortaya koymak ve ikisi arasındaki ilişkinin düzeyini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Okullarının akademik iyimserliği öğretmenlerin kişisel özellikleri (cinsiyet, branş, kıdem) ve okul özellikler (okul türü, okul büyüklüğü) değişkenlerine göre anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?
2. Öğretmenlerin örgütsel bağlılığı öğretmenlerin kişisel özellikleri (cinsiyet, branş, kıdem) ve okul özellikleri (okul türü, okul büyüklüğü) değişkenlerine göre anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?
3. Okullarının akademik iyimserliği ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığı arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

I.3 Araştırmanın Önemi

Örgütler, ortak amaç ya da amaçların gerçekleştirilebilmesi için iki ya da daha fazla bireyin eşgüdümlemesiyle oluşmaktadır. Ancak örgütlerin amaçlarına ulaşabilmesi için sadece örgütsel yapılarını oluşturmaları yeterli olmamaktadır. Amaçlarına ulaşabilmeleri için örgütü oluşturan bireylerin istekli olarak amaçlar doğrultusunda hareket etmeleri büyük önem taşımaktadır. Bu anlamda bir istekliliğin olması için örgüt çalışanlarının örgütsel bağlılıklarının yüksek olması beklenmektedir.

Ülkemizde öğretmenlerin meslek hayatlarını, işlerinde ne derece tatmin olduklarını, mesleğe ilişkin sahip oldukları algıları, çalıştıkları okul ile ne derece bütünleştiklerinin en güçlü işaretlerinden biri olan örgütsel bağlılıklarını konu alan çalışmalar çok azdır (Özden, 1997).

Öğrenci başarısında, öğretmenlerin akademik iyimserliğinin etkili olduğu araştırma sonuçlarında görülmektedir. Bugüne kadar pozitif psikoloji alanında yer alan iyimserlik bu çalışma ile eğitim alanında da yer almıştır.

Pozitivist psikologlar, insanların gelişip ilerleyebildiği durumları tanımlamak için pozitif duyguları özellikle iyimserliği analiz ederler. Böyle bir durum tam olarak da çoğu eğitimcinin görmek istediği bir sınıf ortamıdır. İyimser bir sınıf fırsat ve imkanlar, zorlukları yenme gücü, başkalarını düşünme yetisi ve güven üzerinde durmalıdır. İyimser bir öğretmen sınıf ortamında öğrencilerin, sınıfın, okulun ve toplumun pozitif nitelikleri üzerine odaklanır (Hoy, Kurz, 2008: 821-823).

Bu araştırmayla resmi ilk ve ortaöğretim okullarında görevli öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri ile okullarının akademik iyimserliğinin bazı bağımsız değişkenlere göre incelenmesi ve akademik iyimserlik ile örgütsel bağlılık arasında ilişki olup olmadığının tespit edilmesi bu konuda eğitim yöneticilerine, eğitim uzmanlarına ve araştırmacılara önemli veriler sunmakta, bunun da bundan sonra bu alanda yapılacak araştırmalara değişik bir bakış açısı getirebileceği düşünülmektedir.

I.4 Problem Cümlesi

Okulların akademik iyimserlik ve öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyi ile bu ikisi arasındaki ilişki nedir?

I.5 Alt Problemler

1. Okulların akademik iyimserliği ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığı cinsiyet değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?
2. Okulların akademik iyimserliği ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığı branş değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?
3. Okulların akademik iyimserliği ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığı okul türü değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?
4. Okulların akademik iyimserliği ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığı kıdem değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?
5. Okulların akademik iyimserliği ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığı okuldaki öğretmen sayısı değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?
6. Okulların akademik iyimserliği ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığı okuldaki öğrenci sayısı değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?
7. Okulların akademik iyimserliği ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığı arasındaki ilişkinin düzeyi nedir?

I.6 Sayıtlılar

1. Okulların akademik iyimserliği ve öğretmenlerin örgütsel bağlılığı, öğretmenlerin görüşlerine dayalı olarak saptanabilir.
2. Ölçme aracında yer alan sorular, akademik iyimserliği ve örgütsel bağlılığı betimleyici niteliktedir.
3. Ölçme aracında yer alan sorulara verilen yanıtlar, öğretmenlerin gerçek görüşlerini yansıtmaktadır.

I.7 Sınırlılıklar

1. Araştırma 2009-2010 eğitim-öğretim yılında Malatya merkezinde bulunan resmi ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenler ile sınırlıdır.
2. Okulların akademik iyimserliği ve öğretmenlerin örgütsel bağlılığı, bu araştırmanın ölçme aracında yer alan sorularla sınırlıdır.

I.8 Tanımlar

İyimserlik: Her olaya ve düşünceye iyi bakabilme fikridir. Kötümserliğin tam karşıtıdır.

Akademik İyimserlik: Akademik iyimserlik, öz yeterlik, güven duygusu ve akademik vurgudan oluşan genel bir yapıdır (Smith, & Hoy, 2007: 565).

Öğretmen Akademik İyimserliği: Öğretmenlerin akademik vurgu yetileri, öğretmenlerin öz yeterlik yetileri ve öğretmenlerin öğrencilere ve ailelere güven

yetileri olmak üzere üç bileşenden oluşan yapı. Hoy, Tarter ve W.Hoy (2006) öğretmenlerin akademik iyimserlik hissini onların kendileri, öğrencileri ve aileleri ve eğitim hakkındaki pozitif inançlarını içine aldığına inanmışlardır.

Okul Akademik İyimserliği: Bir okuldaki öğretmen kadrosunun, şartların öğrencilerin akademik başarısı için var olduğu konusundaki genel ve toplu inançları. Akademik iyimserlik için üç boyut vardır: Toplu yeterlilik, öğrencilere ve ailelere güven yetisi ve akademik vurgu (Hoy, Smith, et. al., 2006; McGuigan, 2005).

Akademik Vurgu: Bilimsel bilginin önemi üzerine bir okulun genel ve toplu bakış açısı (Goddard, Sweetland, et. al.,2000; Hoy, Smith, & Sweetland, 2002).

Öğretmen Yeterliği: Özel bir çevrede belirli öğretme görevlerini başarıyla yerine getirmek için gerekli eylem planları düzenleme ve organize etme kapasitesi hususunda bireysel bir öğretmen inancı (Tschannen-Moran, et.al., 1998).

Öz yeterlik: Bireyin olası durumlar ile başa çıkabilmek için gerekli olan eylemleri ne kadar iyi yapabildiklerine ilişkin inançlarıdır.

Toplu Yeterlik: Grup üyelerinin, grubun bir bütün olarak özel bir sonuç yaratabileceğini ne derece önemsediklerine dair toplu yargılarını ifade eden grup düzeyindeki bir özellik (Bandura, 1997).

Bağlılık: İşlerin olumlu ya da olumsuz gittiği durumlarda çalışma arzusunu kesintisiz destekleyen zihinsel ve duygusal bir süreçtir.

Örgütsel Bağlılık: Kişinin örgütü ile kurduğu kimlik birliğinin ve kendisini o örgütün bir parçası olarak hissetmesinin derecesidir (Baransel, 1996).

BÖLÜM II

KURAMSAL BİLGİLER

II.1 Akademik İyimserlik Kavramına Genel Bir Bakış

II.1.1 Kuramsal Çerçeve

Öğretmen inançlarını açıklamada birçok kuramsal çerçeve kullanılmaktadır. Hoy ve meslektaşlarına göre akademik iyimserlik pozitif psikoloji ve sosyal-bilişsel kuram olmak üzere iki kuramsal çerçeveye dayanmaktadır.

II.1.1. Pozitif Psikoloji

Psikoloji sadece bireyin hastalıklarıyla, zayıflıklarıyla çalışmaz, bireyin kendi kaynakları, güçlü yönlerini de ele alır. Tedavi sadece yanlış olanın düzeltilmesi değil, doğru olanın ortaya çıkarılması ve inşa edilmesidir. Psikoloji sadece hastalık ya da sağlık değildir, ayrıca iştir, eğitimidir, iç görüdür, aşktır, gelişme ve büyümedir. Pozitif Psikoloji Polyannacılık yapmak değildir, insan davranışının getirdiği tüm sorunların ve çatışmaların bilimsel metotlar kullanılarak çözülmesine yardımcı olan bir bilim dalıdır. Geleneksel psikoloji var olan patolojiyi ortadan kaldırmaya çalışırken, bunlar ortadan kalktığında tüm sorunların çözülmüş olacağını varsayar. Ama birileri bunu yaparken başkaları da geliştirilmesi gereken pozitif davranış özellikleri üzerinde durmalıdır. İşte bu da "Pozitif Psikoloji'nin" alanıdır (<http://www.pozitifpsikoloji.com/pozitif1.htm>).

Kökleri yaklaşık 40 yıl öncesine dayanmasına rağmen pozitif psikolojinin psikolojik çalışmalara katılması neredeyse yenidir. Pozitif psikoloji ilk olarak beş

yaşındaki kızı Nikki'yle beraber bahçedeki otları temizlediği günün hikayesini anlatan Seligman tarafından kavramsallaştırılmıştır. Kızı “Baba beşinci yaş gününden öncesini hatırlıyor musun? Üç yaşından beş yaşına kadar bir mızdırdım. Her gün mızdırdırırdım. Beş yaşına geldiğimde artık sızlanmayı bırakmaya karar verdim. Bu benim yaptığım en zor şey oldu. Eğer sızlanmayı bırakırsam sen de homurdanmayı bırakacaktın” der (Seligman, 2002. 3,4). O anda Seligman, çocuk yetiştirmenin, onların yanlışlarını düzeltmekten daha fazlası olduğunu anlar. Bu onların sahip oldukları ve en iyi oldukları, güçlü niteliklerini tanımlama ve bu pozitif nitelikleri ile ömür boyu yaşayacakları uygun ortamı bulmalarına yardım etme ile ilgilidir (Seligman, 2002: 4). Her ne kadar iyi bir psikolog olsa da Seligman, psikoloji anlayışını ve çalışmalarını değiştirmiştir. Düşüncesini uyumsuz davranışlara odaklanmaktan, insan gücünü tanımlayıp onu inşa etmeye doğru değiştirmiştir.

1960'lar boyunca, Abraham Maslow, Carl Rogers ve diğer hümanistik psikologlar, psikolojinin yönünü insan gücüne odaklanmaya doğru değiştirme girişiminde bulunmuşlardır. Hümanistik psikoloji, toplu iyi olma hali yerine bireysel iyi olma halinin önemi üzerine vurgu yapmaktadır. Bunun yanı sıra hümanistler, insan gücünü araştırmada bilimsel metot kullanmaya şüphe ile yaklaşmışlardır. Onlar, bireylerin tatmin edici ve doyurucu bir yaşama doğru ilerlemelerine yardımcı olacak yolları anlamada yararlı olabilecek alternatif araştırma metotlarına inanmaktadırlar (Kurz, 2006: 23).

Bilimsel araştırmalar içerisinde yer alan pozitif psikoloji, insan gücünü ve ideal işleyiş üzerine olan çalışmadır. Myers'e göre (2001) pozitif psikolojinin amacı, bireylerin ve toplumun psikolojik sağlığında ve genel bir iyi olma halinde payı olan kişisel özellikler ve eğilimleri anlamaktır. Bu noktada, pozitivist psikologlar, bireylerin öznel iyi olma durumlarını, geçmişteki iyi oluş ve tatmin oluşları; şimdiki yükselişleri, sevinçleri, duygusal zevkleri ve mutlulukları; gelecekteki iyimserlik, umut ve inançları ile ilişkisini araştırmışlardır (Kurz, 2006: 24).

Pozitif psikoloji en uygun, ideal ortamı araştırmak ve açıklamakla uğraşır (Seligman ve Csikszentmihalyi, 2000). Pozitif psikoloji olumlu duyguları, özellikleri ve kurumları analiz ederek insanların geliştiği ve başarı kazandığı durumları tespit eder. Sınıf bağlamında bakıldığı zaman, eğitimciler pozitif psikolojiyi acemi öğretmenleri öğrencilerin, sınıfın, okulun ve toplumun olumlu nitelikleri üzerine odaklanmalarına yatkınlık kazandırarak 21. yüzyıla geçişlerini hazırlamada kullanırlar (Pajares, 2000).

Pozitif psikologlar, sadece insan gücü üzerinde değil aynı zamanda insan davranışları ve bunların inançları ve etkililiği nasıl etkilediği üzerine de çalışmışlardır. ıktıları etkileyen ve başta gelen tutumlardan biri iyimserliktir. Pozitif psikolojinin bu safhası bu araştırmayla özellikle ilgilidir. Bu hususta, bu araştırma, bazı öğretmenlerin iyimserlik inancına sahip olma eğilimlerinin, bazılarının da muhtemelen öğrencilere ve sınıfa kötümser davranışlarla yaklaştığı varsayımı üzerine kurulmuştur.

II.1.1.2 Sosyal-Bilişsel Kuram

Bu çalışmada kullanılan ikinci teorik ereve sosyal-bilişsel kuramdır. Bu teoriye göre, yeteneklerin gelişimi ve davranışların düzenlenmesi karmaşık, çok yönlü ve nedensel yapı içerisinde oluşmaktadır (Bandura,1997).

Sosyal-bilişsel kuram, davranışları kişisel, davranışsal ve çevresel etkilerin l dönüşümsel etkileşimi yoluyla açıklamaktadır. Her element diğerini etkilemektedir. Bandura (1986), bir kimsenin davranışları şifreleme, kendi kendine düzenleme ve yerine getirme kapasitesini temsil etmesi için teoriyi ‘‘bilişsel’’ olarak etiketlemiştir. Sosyal-bilişsel teoriyle ilişkili iki ana sanı insan davranışları ve üçlü karşılıklı belirleyiciliktir.

A) İnsan Davranışları:

İnsanlar hayat şartlarını kontrol etmeye çabalarlar. Bunu yaparken kişiler, istedik amaçlarıyla uyumlu bir şekilde hareket ederler. Davranış, bir durumu kontrol etmek için “kasıtlı yapılan hareketlere” başvurur (Bandura, 1997: 3). İnsan faaliyetlerinin ana öncülü, “insan akli, üretken, yaratıcı, olumlu anlamda aktiftir ancak tepkisel değildir” fikrini ileri sürer (Bandura, 1997: 5). Bu yüzden akıl, pasif bir bilgi deposu değildir. Bunun yerine, eğer bireyler, istedik sonuçları ortaya çıkaracak güce sahip olduklarına inanırlarsa, olması için girişimde bulunurlar. Kısacası, insan davranışları kişinin yeterlik inancına aracılık edendir (Kurz, 2006: 29).

B) Üçlü Karşılıklı Belirleyicilik:

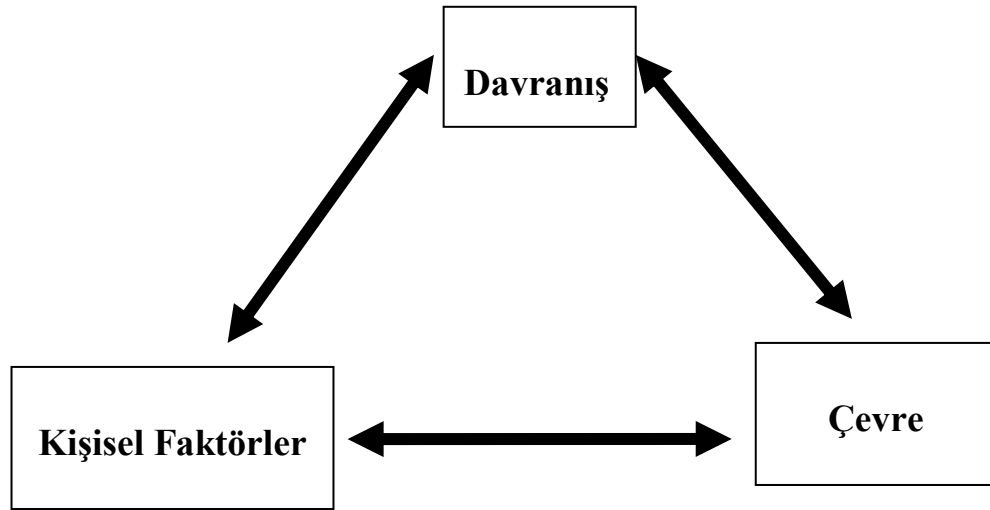
Bandura (1997) insan davranışlarının birbirine bağlı, karşılıklı nedensellik ilişkisi içinde olan üç boyutu olduğunu ileri sürmektedir.

Psikolojiyle uğraşan tüm bilim insanları, insan davranışlarının neden ve nasıl oluştuğuyla ilgilenmişlerdir. Davranışçılar (Pavlov, Watson, Guthrie, Thorndike, vb.), insan davranışının ortamdaki pekiştireçlerle ortaya çıktığını, pekiştireçlerin değiştirilmesiyle davranışın da değişebileceğini savunmuşlardır. Doğanın davranışlar üzerindeki mutlak gücüne inananlar, davranışın genler ve kalıtım gibi değiştirilemeyecek öğelerce belirlendiğini; varoluşçularsa (Sartre, Kierkegaard, Camus, Heidegger, vb.) insanların özgür seçimleriyle davranışlarını oluşturduklarını savunmuşlardır. Bandura'nın bu konudaki açıklaması ise bu üç öğenin, yani insanın, davranışın ve çevrenin hiç birini yadsımadan, tümünün bir karmasının insan davranışını oluşturduğu yönündedir.

Bandura (1986), bilişsel, duyuşsal ve biyolojik değişkenleri içeren kişisel faktörler, çevre ve davranış arasında karşılıklı belirleyicilik olduğunu savunmaktadır. Sosyal bilişsel kuram açısından, insanların eylemleri kişisel,

davranışsal ve çevresel faktörlerin dinamik olarak birbirini etkilemesinin bir ürünüdür. Örneğin insanların kendi davranışlarının sonuçlarını nasıl yorumladığı, çevrelerini ve kişisel özelliklerini değiştirmektedir. Bunun karşılığında da kişinin daha sonraki davranışları değişmektedir. Şekil 1, bu üç boyutun karşılıklı doğasını ve aralarındaki ilişkiyi göstermektedir.

Şekil 1. Bandura'nın Üçlü Karşılıklı Belirleyiciliği



Kişisel faktörler, davranışlar ve çevresel faktörler, birinin diğeri üzerine olan baskının derecesini değiştirmek için güç kullanmaktadır. Örneğin, öğretimle ilgili bir durumu kullanmak için aday öğretmenler sınıfın içerisine girmeden önce yüksek öz yeterlik inancına sahip olma eğilimindedirler (kişisel faktör). İlk çalışma yılı boyunca acemi öğretmenlerin öz yeterlik inançları sınıfın gerçeklerini (çevre) tecrübe ettikçe önemli bir şekilde azalır ve öğrencileri yönetmek için mücadele ederler (davranış) (Kurz, 2006: 31).

II.1.2 Öğretmen İnançları

Öğretmen inançları düşünce ve davranışları görüntülemeye bilişsel bir filtre olarak hizmet ederler. Bu çalışmada öğretmenlerin öz yeterlik inancı, öğretmenlerin güven inancı ve öğretmenlerin akademik vurgu inancı olmak üzere üç öğretmen inancı ele alınacaktır.

II.1.2.1 Öğretmenlerin Öz yeterlik İnancı

Yeterlik kavramı, bir işi ya da görevi etkili bir şekilde yerine getirebilmek için sahip olunması gereken özellikleri ifade eder. Kavram, öğretmen açısından değerlendirildiğinde, öğretmenliğin gerektirdiği görev ve sorumlulukları gerçekleştirebilmek için sahip olunması gereken bilgi, anlayış, beceri ve tutumlar vurgulanmaktadır.

Öz yeterlikle ilgili alanyazında "öz yeterlik inancı" (self-efficacy beliefs) (Orhan ve Akkoyunlu, 2003; Bıkmaz, 2002; Yılmaz, Köseoglu, Gerçek ve Soran, 2004), "algılanan öz yeterlik" (perceived self-efficacy) (Senemoglu, 1997; Celep, 2000), "öz yeterlik algısı" (sense of self-efficacy) (Askar ve Umay, 2002) , "öz yeterlik yargısı" (Celep, 2000) ya da "öz yeterlik duygusu" (Celep, 2000; Önen ve Öztuna, 2005) gibi farklı terimler kullanılmaktadır. Bu çalışmada "öz yeterlik inancı" söylemi benimsenmiştir.

Öz yeterlik araştırmalarının geçmişi Albert Bandura'nın kavramı 1975'de ortaya çıkarmasıyla ve "kişinin başarıyı üretmek için gerekli olan davranış süreçlerini organize etme ve düzenlemeye olan inancı" şeklinde tanımlamasıyla başlamaktadır. Onun ilk çalışmasından bu yana yüzlerce bilim adamı yeterliğin öğrenmeye, performansa ve motivasyona etkisini içeren öz yeterlik araştırmalarının birçok yönünü incelemişlerdir. Öğretmen yeterliği kavramı dayanağını Bandura'nın sosyal bilişsel kuramı teorik çerçevesinden almaktadır (Kurz, 2006: 8).

1960'ların sonunda ortaya atılan öğretmen öz yeterliği kavramı ve bunu ölçmeye yönelik çalışmalar Guskey (1988), Rose ve Medway (1981), Ashton ve diğ. (1982), Gibson ve Dembo (1984), Bandura (1996), Tschannen-Moran ve Hoy (2001) gibi pek çok araştırmacı tarafından sürdürülmüştür. Bu araştırmacılar içinde öz yeterlik inancının kurucusu olan Bandura (1996), öğretmen öz yeterliğini genel öz yeterlik inancının bir parçası olarak görmektedir. Bandura, öğretmenlerin, öğretim ve disipline ilişkin öz yeterlik inancının yanı sıra, karar alma sürecini etkileme, okul kaynaklarının kullanımında söz sahibi olma, veli katılımını sağlama ve olumlu bir okul iklimi oluşturma konusundaki öz yeterlik inançlarını araştırmıştır.

Bandura (1986: 391), öz yeterliği, “bireyin, belli bir performansı göstermek için gerekli etkinlikleri organize edip başarılı olarak yapma kapasitesine ilişkin kendi yargısı” olarak tanımlamaktadır.

Öz yeterlik inancı, insanların düşünce biçimlerini ve duygusal tepkilerini de etkilemektedir. Yüksek düzeyde öz yeterliğe sahip bireyler, zorluk düzeyi yüksek olan çalışmalarla karşı karşıya kaldıklarında daha rahat ve verimli olabilirler. Düşük öz yeterlik inancına sahip kimseler ise yapacakları çalışmaların gerçekte olduğundan daha da zor olduğuna inanırlar. Bu tip bir düşünce; kaygıyı ve stresi arttırırken; kişinin bir sorunu en iyi şekilde çözebilmesi için gereken bakış açısını daraltır. Bu nedenle öz yeterlik inancı, bireylerin başarı düzeylerini çok güçlü bir şekilde etkilemektedir (Pajares, 2002, aktaran: Üredi, 2006).

Öz yeterlik inancı, davranışlarının olası sonuçları konusunda kişinin yargılarıyla ilintili değildir, ama öz yeterlik inancı umulan sonucun yordanmasına yardım edebilir. Örneğin akademik becerilerine güvenen öğrenciler, sınavlarda yüksek not alırlar. Bunun tam tersi kendine güveni olmayan kişiler için de geçerlidir. Akademik konuda öz yeterlik inancı düşük olan öğrenciler daha düşük not alırlar. Bandura (1986: 395), araştırmaların, öz yeterlik inancı yüksek insanların

düşük olanlara göre farklı davranış, düşünce ve duygular içinde olduğunu gösterdiğini ifade etmektedir.

Bir bireyin öz yeterliği ne kadar güçlü olursa, o kişide, o kadar çok çaba, ısrar ve direnç olur. Aynı zamanda öz yeterlik inançları bireylerin düşünme biçimlerini, problem çözme becerilerini, davranışlarını ve duygusal tepkilerini etkiler (Hoy, 2004: 4-5).

Öz yeterlik düzeyi yüksek olan insanlar zor işlerde ve olaylarda rahatlık duygusu içinde daha güvenli ve güçlü oldukları gibi aynı zamanda dikkatlerini ve çabalarını gruptan gelen taleplere yöneltirler ve engeller karşısında daha fazla çaba harcarlar (Korkmaz, & Kaptan, 2002: 23).

Yüksek yeterlik duygusuna sahip kişiler güçlükler karşısında daha fazla çaba gösterirler, hedefleri büyüktür ve zor işleri başarmak için daha fazla uğraşırlar. Öz yeterlikleri düşük olan insanlar, olayların görüldüğünden zor olduğunu düşünür, her şeye dar bir görüş açısından bakarlar. Yeteneklerine dair bu tip inançları, kaygıyı ve stresi artırırken, kişinin bir sorunu en iyi şekilde çözebilmesi için gereken bakış açılarını ise daraltır. Bu nedenle öz yeterlik, bireylerin başarı düzeylerini çok güçlü bir şekilde etkilemektedir. Kendilerine olan güvensizlikleri öğrenme güdüsü yaratır fakat daha önceden edinilen yeteneklerin ustalıkla kullanımını engeller. Hedefleri büyük değildir, kolay işleri tercih ederler ya da tamamen sorumluluktan kaçarlar (Hoy, 2004: 4-5).

Öğretmenlerin öz yeterlik inancı “zor öğrenen ya da motive olamayan öğrencilerin bile öğrenme çıktılarında istenileni elde etme konusundaki kendi yeteneğine olan inancı” olarak tanımlanmaktadır. Öz yeterlik inancı öğrenci başarısıyla sürekli olarak korelasyon içinde olan öğretmen özelliklerinden biridir. Eğer öğretmenler öğrenci öğrenmelerin etkileyebileceklerine inanırlarsa yüksek beklentiler ortaya koyarlar ve büyük çaba sarf ederler (Kurz, 2006: 7).

Öz yeterlik, öğretmenin, öğrencilerin öğrenmelerinde olumlu bir değişiklik yaratabilecek bir yeteneği olduğuna inanmasıdır (Hoy, Tarter, 2006:145).

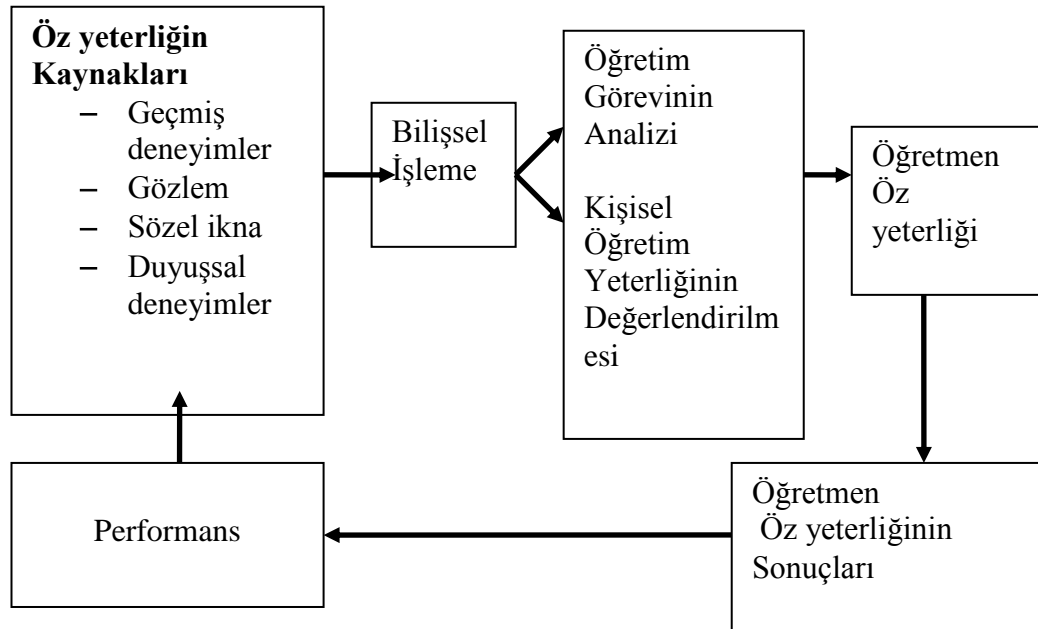
Öğretmenlerin sahip olması gereken niteliklerin (alan hâkimiyeti, öğrenme-öğretme sürecini yönetme, öğrenciye rehberlik etme, kişisel ve mesleki özellikler), öz yeterlik inançlarıyla doğrudan ilişkisi olduğu söylenebilir. Pajares (1992), öğretmenlerin öz yeterlik inançlarıyla planlama, öğretim ve sınıf içi uygulamaları arasında güçlü bir ilişki olduğunu savunmaktadır. Hatta öğretmenlerin öğretmenlik becerilerine ilişkin öz yeterlik inançları, "hem işlerin organize edilmesi ve tanımlanmasında hem de davranışların ortaya çıkmasında bilgiden daha etkili olmaktadır" (Pajares, 1992: 311).

Öz yeterliğin, eğitim alanında, öğretmen etkinliklerindeki bireysel farklılıkları açıklamak amacıyla kullanılabileceği ve öğretmen davranışını anlama ve geliştirmede önemli katkılar sağlayacağı bildirilmektedir. Öğretmen öz yeterlik inancı, öğretmenlerin öğretme işlevini başarılı bir şekilde yerine getirebilmek için gerekli davranışları gösterecekleri konusundaki inanışları olarak tanımlanmaktadır (Atıcı, 2000: 87).

Öz yeterliği yüksek ve düşük olan öğretmenler arasında sınıf düzeni, yeni yöntemler kullanma, öğretim ve öğrenme zorluğu çeken öğrencilere dönütler gibi konularda davranış farklılıklarının olduğu ve bunun da öğrenci motivasyonu ve başarısını etkilediği ortaya çıkmıştır (Tschannen-Moran, Hoy, & Goddard, 2001).

Öğretimde bu denli önem taşıyan öğretmen öz yeterlik inancı kavramına, kuramsal açılımlar getirmek üzere Tschannen-Moran ve diğerleri (1998: 227) öğretmen öz yeterliğinde "tüm kavramları bir araya getirecek bir model" geliştirmişlerdir. Sekil 2'de öğretmen öz yeterliğini, genel öz yeterlik kuramı içinde, daha kapsamlı ve öz yeterlik yargıları konusundaki döngüyü açıklayıcı biçimde inceleyen bu model yer almaktadır.

Şekil 2. Öğretmen Öz Yeterliğinde Çok Boyutlu Bir Model



Bu model, öğretmen öz yeterliğindeki kavramları, döngüsel açıdan ele almaktadır (Tschannen-Moran, M., Hoy, A. W., & Hoy, W. K., 1998).

II.1.2.2 Öğretmenlerin Güven İnancı

Öğretmenlerin yeterli inancına sahip olmasına ek olarak, bir de öğretmenlerin öğrenci ve velilerle güvenilir bir ilişki oluşturmaları gerekmektedir. Güven pozitif ilişkinin ihtiyaç duyduğu esas bileşenlerden biridir. Öğretmenler güvenli ve güvenilir bir çevre yarattıkları zaman, öğrenciler kendilerini daha rahat hisseder daha fazla risk alırlar ve velilerin öğrenciler hakkında öğretmenlerle olan diyalogu daha güzel bir şekil alır. Sadece güvenilir bir ilişki yaratıldığı zaman öğrenciler, öğrenme ortamına daha çok katılır ve yapabileceklerinin en iyisini gösterirler.

Güven, karşılıklı konuşmayla, taahhütlerle ve eylemlerle beslenip geliştirilen bir insan eylemidir (Yılmaz, 2005: 21). Öncül (2000: 540) güveni; bir kimsenin sözüne ya da söz vermesine umut bağlama, çok önemli işler için birine inan

gösterme olarak tanımlamıştır. Güven en temel anlamda dürüstlük ve doğruluğa dayalı bir kavramdır (Demircan & Ceylan, 2003: 139). Ünsal (2004) insanları psikolojik açıdan bir arada tutan, onlara emniyette oldukları hissi veren ve tüm insan ilişkilerinin temelinde bulunması gereken unsurun güven olduğunu belirtmiştir (aktaran: Yılmaz, 2006: 43). Güven sözlükte (TDK, 2009), korku, çekinme ve kuşku duymadan inanma ve bağlanma duygusu, itimat olarak tanımlanmaktadır.

Sosyal bilimleri, insanların yalnız yaşayamaması gerçeği ortaya çıkarmıştır. İnsanların önemli ihtiyaçlarından biri diğer insanlardır. İnsan için yalnızlık, diğer insanlardan yalıtılmışlık bir cezadır. İnsanlar fizyolojik ve psikolojik ihtiyaçlarını gidermek için diğer insanlara ihtiyaç duyar. Solomon ve Flores'e göre (2001: 24) güvenin temelinde insanların dünyaya tek başına bulunmamaları yatar. Yaşam aileden, dostluklardan, birlikteliklerden, örgütlerden, kurumlardan ve tanıdıklardan oluşur. Bütün bu ilişkiler güven gerektirir.

Toplumsal hayatta meydana gelen değişmeler, siyasal, ekonomik ve sosyal sistemlerin uyumunda yaşanan sorunlardan ötürü güven, çokça konuşulmaya başlanmıştır (Aktuna, 2007: 49). Bilgi çağının yaşandığı günümüzde belirsizliğin giderek artması, yaşanan siyasi ve ekonomik bunalımlar insanlarda güven yitimlerine sebep olabilmektedir. Baier (1986) güveni, hava gibi seyrek olduğunda ya da kirlendiğinde hissettiğimizi belirtmiştir (aktaran: Tschannen-Moran & Hoy, 2001: 4).

Güvenilir bir ilişki yardımseverlik, emniyet, yeterlik, dürüstlük ve açıklık duygularını içerir. Genel olarak, öğretmenler, öğrencilerine öğrenmeye açık oldukları konusunda ve kavramları anlama kapasitesine sahip oldukları konusunda güvenmelidirler (Kurz, 2006: 9).

Bireylerarası ilişkilerde güven duygusu geliştiği takdirde, kişinin başarı ve mutluluğu artar. Çünkü güvenilmeyen insanlarla ilişki kurmakta güçlük çekilir;

kurulan ilişki yüzeysel olur veya kimi zaman istenmedik sonuçlar doğurur (Başaran, 2004: 22). Güven, sağlıklı ilişkiler geliştirmek ve huzurlu bir ortam yaratmak için gerekli bir olgudur (Barutçugil, 2004: 100). Başkalarına güven duymak, insanlarla bir amaç duygusu içinde ve toplu halde yaşamak önemlidir. Çünkü güven, karşı tarafın eylemlerinin zararlı olacağından, çok yararlı olacağına ilişkin beklenti olarak ifade edilebilir. Bir başkasının davranışları ile ilgili pozitif beklentiler kişinin, karşı tarafın davranışlarına güvenme ve ona göre hareket etme gönüllülüğü göstermesine yol açmaktadır (Erdem & İşbaşı, 2000: 634).

Okullar açısından güven duygusu, öğretmenlerin, öğrencilerin ve ailelerin öğretimi geliştirmek için işbirliği yapmaları gerektiğine olan inançtır (Hoy & Tarter, 2006: 145).

Ailelere ve öğrencilere güven yetisi öğrenci başarısıyla ilişkili olan üçüncü okul özelliğidir. Ailelere ve öğrencilere güven yetisi yeterlik ve akademik vurgu gibi aynı biçimde olan bir toplu okul özelliğidir. Her ne kadar ailelere güven ve öğrencilere güvenin ayrı kavramlar olduğu düşünülse de birçok faktör analizi ayrı olmadıklarını göstermiştir. Ayrıca Bryk ve Schneider (2002) ilköğretim okullarındaki öğretmen-öğrenci güveninin aslında öğretmen-veli yoluyla işlediğinin teorik tartışmasını yapmışlardır (Hoy, Tarter, 2006: 429).

II.1.2.3 Öğretmenlerin Akademik Vurgu İnancı

Akademik baskı, başarı baskısı, akademik katılık ve akademik vurgu gibi birçok kavramla anlatılabilen bu öğretmen inancı, öğretmenlerin akademik başarıya olan eğilimleridir.

Akademik vurgu, akademik mükemmeliyet için bir arayış- akademik başarı için bir baskı tarafından hareket ettirilen bir okulu kapsamaktadır. Yüksek ancak ulaşılabilir akademik hedefler öğrenciler için ayarlanır; öğrenme ortamı düzenli ve ciddidir; öğrenciler sıkı çalışmak için motive olmuşlardır ve öğrenciler

akademik başarıya ilgi duyar, önemserler. Akademik vurgu, öğrenci başarısına odaklanmak için bu duygular tarafından ortaya çıkan davranışlardır (Hoy & Tarter, 2006. 145).

Araştırmacılar akademik vurguya birkaç değişik teorik çerçeveden yaklaşmışlardır. Bazıları akademik vurguya okul iklimi ve sağlığının bir yönü olarak yaklaşmışken bazıları, başarılı okulu başarısız okuldan ayıran belirleyici faktör olarak ifade etmiştir. Akademisyenlerin çoğu akademik vurguyla 1980 ve 1990'larda ilgilenmişlerdir. Hoy, Goddard ve Smith dışında son yıllarda eğitim araştırmalarında bu yapıya çok az ilgi gösterilmiştir (Kurz, 2006:45).

Lee ve Bryk (1989) akademik vurgunun ve öğrenci başarısının önemini altını çizen iki erken araştırmacıdır. Hoy ve meslektaşları da toplu bir servet olan akademik vurgunun liselerdeki öğrenci başarısıyla, sosyo-ekonomik durumu kontrol altına aldıktan sonra, olumlu ve doğrudan ilgili olduğunu göstermişlerdir. Okul etkililiği; öğretmenlerin okula bağlılığı, öğretmenlerin okulun etkililiği hakkındaki yargıları, ya da mevcut öğrencilerin test puanları olarak anlaşılıysaydı akademik vurgu kuvvetli bir güç olarak olduğu gibi kalırdı. Hem ilköğretim hem de lise düzeyinde akademik vurgu ve başarı olumlu olarak ilişkilidir, sosyo-ekonomik faktörler kontrol altına alındıktan sonra bile (Hoy, Tarter, 2006: 427).

Son on yılda araştırmacılar akademik vurguyu okul ikliminin ya da ortamının bir özeliği olarak göstermişlerdir. Akademik vurgunun yüksek seviyede bulunduğu örgütsel iklimin kökeninin teorik ve deneysel analizleri Halpin ve Croft'un (1962) Örgütsel İklimi Tanımlama Anketi'ne dayanır. Alpin ve Croft 71 ilköğretim okulunun iklim profilleri haritasını çıkararak açık ya da kapalı okul iklimini yaratmayı kolaylaştıran öğretmen ve okul özelliklerini analiz etmişlerdir. Bunun gibi akademik vurgu örgütsel düzeyde bir değişken ya da bir örgütün gerçekten kendini öğrencinin akademik gelişimine adama derecesi olarak görülmekteydi (Kurz, 2006: 45).

II.1.2.4 Öğretmenlerin Akademik İyimserlik İnancı

İyimserler, bir durumun içine girdikleri zaman pozitif sonuçlar ümit ederler. Eğer bir öğretmen sınıfa iyimser inançlarla girerse, pozitif öğrenci çıktıları ortaya çıkar. Bugün, öğretmenlerin iyimserlik yetileri hakkında çok az şey bilinmektedir. Yetilerin davranışları etkilediği göz önüne alınarak, iyimser öğretmenlerin, bütün öğrencilerden başarının beklenildiği bir ortam yaratmaları kaçınılmaz olur. Bu öğretmenler, içeriğin tam olarak öğrenildiğine emin olmak için kendileri ve öğrencileri için hedefler koyarlar. Genel olarak iyimser öğretmenler kendileri, öğrencileri, velileri ve müfredat hakkında pozitif inançlar taşırlar (Kurz, 2006: 9).

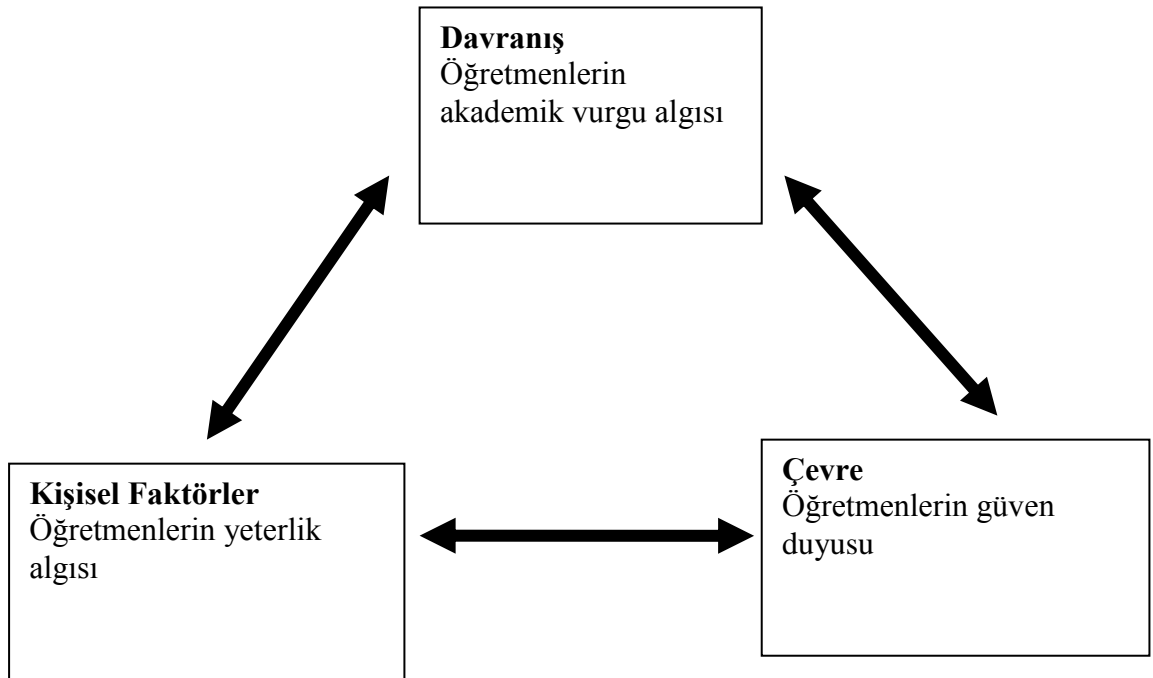
Akademik iyimserlik bir öğretmenin, bilimsel bilgiye ve bilimsel öğrenmeye vurgu yaparak, aileler ve öğrencilerin süreç içerisinde işbirliği yapmaları gerektiğine inanarak, zorlukların üstesinden gelmede ve başarısızlık karşısında tepki vermede kendi kapasitesine inanarak, öğrencilerin akademik performansında değişiklik yapabileceği konusundaki pozitif inançlarıdır (Hoy, 2008: 822). Akademik iyimserlik, öğretmen yeterliği, güven duygusu ve akademik vurgudan oluşan genel bir yapıdır (Smith, & Hoy, 2007: 565).

Akademik iyimserlik çalışmaları bugüne kadar pozitif psikoloji alanında yer almıştır. Pozitivist psikologlar, insanların gelişip ilerleyebildiği durumları tanımlamak için pozitif duyguları özellikle iyimserliği analiz ederler. Böyle bir durum tam olarak da çoğu eğitimcinin görmek istediği bir sınıf ortamıdır. İyimser bir sınıf fırsatlar ve imkanlar, zorlukları yenme gücü, başkalarını düşünme yetisi ve güven üzerinde durmalıdır. İyimser bir öğretmen sınıf ortamında öğrencilerin, sınıfın, okulun ve toplumun pozitif nitelikleri üzerine odaklanır. İyimserlik, ümit, sorumluluk ve hayata karşı genel olumlu bir eğilim üzerinde duran kişisel kontrolü geliştirme yoludur (Hoy, Kurz, 2008: 821-823).

Yüksek akademik iyimserlik düzeyine sahip öğretmenler ve okullar, farklılık yaratabileceğine, öğrencilerin öğrenebileceklerine ve akademik performansın başarılabilceğine inanırlardır (Hoy, Tarter, 2006: 145).

Bandura, insan davranışlarını anlama arayışında, sosyal-bilişsel kuramın üç boyutunu kavramsallaştırmıştır: davranışlar, kişisel faktörler ve çevre. Hepsi birlikte, bu üç boyut karşılıklı belirleyicilik olarak bilinen bir üçlü grup oluşturmaktadır (Şekil 3). Öğretmenlerin akademik iyimserlik algısının bu üç bileşeni, üçlünün etkileşimlerinin farklı yönlerini temsil etmektedir: Öğretmenlerin yeterlilik algısı öğretmenlerin kişisel faktörlerini temsil eder, öğretmenlerin öğrencilerine ve ailelere güveni, güvenen bir çevreyi oluşturur ve öğretmenlerin akademik vurgu algıları başarıyı belirleyen davranışları yaratır.

Şekil 3. Akademik İyimserliğin Üç Alt Boyutunun Bandura'nın Sosyal-Bilişsel Kuramı'na Göre Birbirleriyle Karşılıklı Nedensellikleri İçerisindeki İlişkisi



II.1.3 Okul Akademik İyimsenliği

Okullardaki başarı konusundaki geleneksel görüş başarı, yetenek ve motivasyon sonucu oluşmaktadır sanısı üzerine kurulmuştur; motive olmuş yetenekli öğrenciler başarılı kimselerdir. Seligman (1998), başarı için üçüncü bir faktörü, iyimsenliği önermektedir. O, yetenek ve motivasyonun önemi kadar iyimsenliğin de öğrenilebilir ve geliştirilebilir olmak üzere ekstra özelliklere sahip olduğunu savunmaktadır. Öğrenilmiş iyimsenlik bireysel bir özelliktir; akademik iyimsenlik toplu bir servet (aktaran: Smith, & Hoy, 2007: 565).

Hoy ve meslektaşları öz yeterlik, güven ve akademik vurgunun, akademik iyimsenlik diye adlandırılan, okulların gizil bir yapısının farklı üç boyutu olduğu görüşündedirler. Bu üç nitelik öğretmenler arasında öğrencilerin akademik olarak başarılı olabilecekleri, olmaları gerektiği ve olacakları konusunda tam bir iyimsenlik öneren eğitsel bir yeteneğin bütün davranış ve inançlarını temsil etmektedir.

Sweetland ve Hoy'a (2000) göre: ...pozitif öğrenci, öğretmen ve yönetici arasındaki karşılıklı ilişkiler sağlıklı bir okul iklimi oluşturmaktadır. Öğretmenler meslektaşlarını, okullarını, işlerini ve öğrencilerini severler ve akademik üstünlük için bir arayışa girerler. Kendilerine ve öğrencilerine güvenirlere ve yüksek ama ulaşılabilir hedefler koyarlar. Öğrenme çevresi ciddi ve düzenlidir. Öğrenciler sıkı çalışırlar ve başarılı olan diğer arkadaşlarına saygı gösterirler (aktaran: Wagner, 2008: 54).

Akademik vurgu, toplu yeterlik ve güven yetisi bu araştırmada analiz edilen toplu özelliklerdir. Bu algılanan özellikler, grubun bütün bireysel algılamaları içerisinde, bireysel olanlara karşı olarak, ortaya çıkan örgütsel davranışlar olarak değerlendirilmektedir; yani bu değişkenler öğretmenlerin kişisel özelliklerinin basitçe toplamından ziyade grup düzeyindeki özelliklerinden ortaya çıkmaktadır.

Neden diğer okul düzeyindeki özellikler değil de akademik vurgu, toplu yeterlilik ve güven, sosyo-ekonomik durum kontrol altında tutulduğunda, tutarlı olarak öğrenci başarısıyla ilgilidir? Bu üç özelliği destekleyen gizli bir yapı mı bulunmaktadır? Bu özellikler için ortak teorik temeller mi bulunmaktadır (Hoy, Tarter, 2006:430) ?

Konuyla ilgili bir araştırma akademik vurgunun, toplu yeterlilik inançlarının ve güven yetisinin okul normlarını ve davranış beklentilerini şekillendirdiğini öne sürmektedir. Coleman (1985,1987) grup normlarının, örgüt üyelerine, diğerlerinin hareketleri üzerinde kontrol edebilme üstünlüğü verdiğini çünkü bireysel davranışların gruba göre sonuçlandığını açıklamıştır. Öğretmenler grup normlarıyla uyuşmayacak şekilde hareket ettikleri zaman, grup onların davranışına yaptırım uygular; aslında Coleman bu tür toplumsal yaptırımların normların önemiyle orantılı olduğunu savunmuştur. Örneğin, bir okulun öğretmen kadrosu akademik performans için yüksek bir vaatte bulunmuşsa, örgüt öğrenci başarısına yardım etmek için çaba göstermeye devam etmeyen öğretmene yaptırım uygulayacaktır (Hoy, Tarter, 2006: 430).

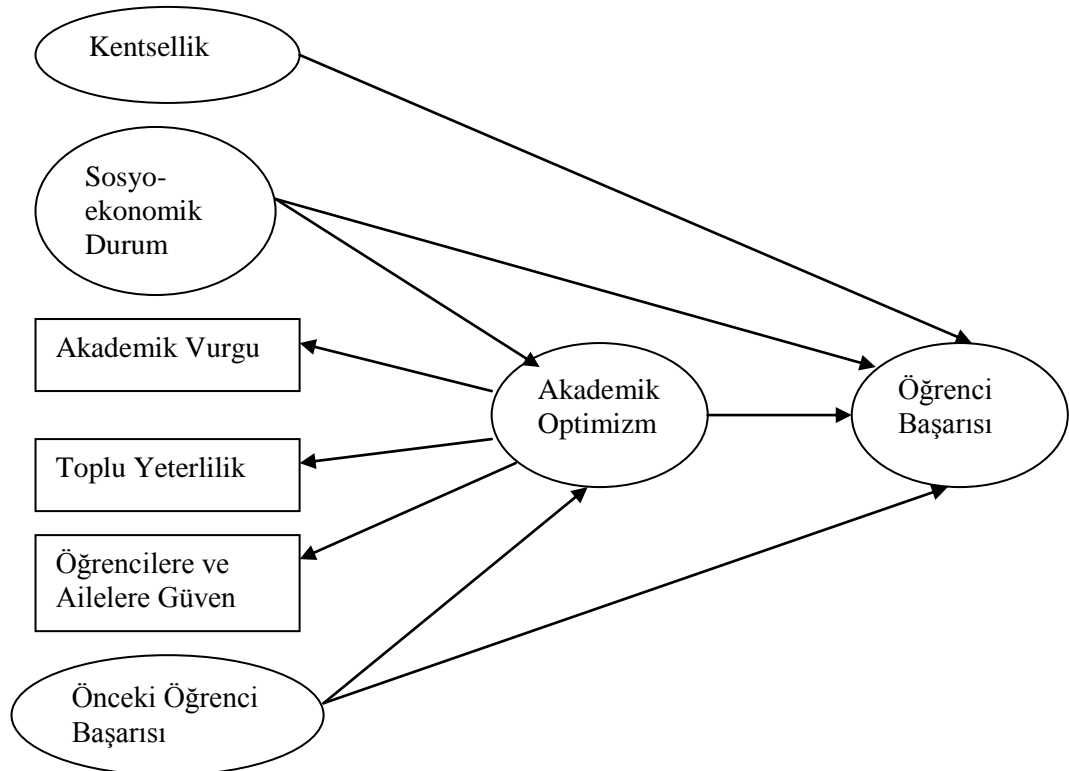
Aynı şekilde, bir okuldaki güçlü bir toplu yeterlik hissi, öğretmenlerin öz yeterliklerini sağlamlaştıracak güçlü bir norm ve davranışsal beklentiler seti yaratmaktadır. Öz yeterlikten yoksunlar için etkili öğretmen davranışları çabası toplumsal yaptırımlar ile beraber getirilebilir. Okuldaki öğretmen kadrosu öğretmenlerin güvenini ve ailelerle birlikte çalışmalarını destekleyici güçlü normlara sahipse, grup işbirliği ve dayanışma için çaba gösterecektir. Okul kültürü ve değerlerinin ve normların gücü, geniş ölçüde öğretmenler üzerinde belli hareketlerle sınırlamak ve diğerlerini teşvik etmek için sarf edilen sosyal inançlar üzerine dayanmaktadır (Hoy, Tarter, 2006:431).

Akademik vurgu, yeterlik ve güven sadece doğalarında ve işlevlerinde değil aynı zamanda güçleri ve öğrenci başarısı üzerine pozitif etkileri konusunda da benzerlerdir. Bu üç kavram birçok yönden ortaktır; aslında, Hoy ve meslektaşları bu

üç toplu özelliğın, akademik iyimserlik etiketi altında karakterize olmuş pozitif bir akademik çevre yaratmak için, birleştirilmiş bir biçimde beraber hareket ettiklerini göstermiştir (Hoy, Tarter, & Hoy, 2006: 430-431).

Hoy tarafından, 96 lise örneklemini içine alan araştırma, sosyo-ekonomik faktörler, önceki performanslar ve diğer demografik özellikler kontrol altına alındıktan sonra akademik iyimserliğin öğrenci başarısında nasıl farklılık yarattığını göstermek için yapılmıştır. Bu çalışmada her liseden tesadüfi öğretmen gruplarına akademik vurgu, toplu yeterlilik ve öğrencilere ve ailelere güven duygusunu ölçmek için sırasıyla geçerlik ve güvenilirliği saptanmış ölçekler, Örgütsel Sağlık Envanteri'nin Akademik Vurgu boyutu, Toplu Yeterlilik Ölçeği'nin kısa formu ve Çok Amaçlı Güven Ölçeği'nin Öğrencilere ve Ailelere Güven Ölçeği uygulanmıştır. Her değişken için tanımlayıcı istatistikler hesaplanmıştır. Çalışmanın hipotezini test etmek için yapısal eşitlik modellemesi ve hiyerarşik lineer modellemeden yararlanılmıştır. Bu çalışmanın teorik modeli Şekil 4'de gösterilmiştir (Friedman, 2007: 20).

Şekil 4. W.K. Hoy, C. J. Tarter, & A.W. Hoy, 2006'dan Alınan Teorik Model



II.2 Örgütsel Bağlılık

Bir kavram ve bir anlayış olarak bağlılık duygusu toplum duygusunun bulunduğu hemen her yerde bulunmaktadır. Bağlılık, toplumsal içgüdünün duygusal bir anlatım biçimi şeklinde genel olarak ifade edilebilmektedir. Bir baksa tanımlamayla bağlılık, en yüksek derecede bir duygu olarak; başkalarına ya da bir düşünceye, kendimizden daha büyük bir şeye bağlılığı, bir örgütte veya işyerinde yerine getirmek zorunda olduğumuz bir yükümlülüğü anlatmaktadır (Ergun, 1975: 98-99).

Bağlılık kavramının gelişimine bakıldığında Fransızca ve Latince kelimelerden gelmekte olduğu görülmektedir. Bu durumuyla kanuna saygıyı öncelikle anlatırken, çeşitli devrelerde farklı anlamlarda kullanılmış, çoğu kez de “sadakət” kavramı ile karıştırılmıştır (Gilmer, 1966: 321-325).

II.2.1 Örgütsel Bağlılığın Tanımı ve Önemi

Örgütler, ortak amaç ya da amaçların gerçekleştirilebilmesi için iki ya da daha fazla bireyin eşgüdümlemesiyle oluşmaktadır. Ancak örgütlerin amaçlarına ulaşabilmesi için sadece örgütsel yapılarını oluşturmaları yeterli olmamaktadır. Amaçlarına ulaşabilmeleri için örgütü oluşturan bireylerin istekli olarak amaçlar doğrultusunda hareket etmeleri büyük önem taşımaktadır. Bu anlamda bir istekliliğin olması için örgüt çalışanlarının örgütsel bağlılıklarının yüksek olması beklenmektedir.

Örgütlerin varlıklarını sürdürmeleri, örgütün en önemli kaynağı olan insan kaynağına bağlıdır. Bir işletmenin, rekabet edebilmesini sağlayan, varlığını güçlü ve sürekli kılan, yine o işletmenin işgöreninin niteliğidir. Bu durumda nitelikli işgörenin örgütte kalması, örgüte bağlı olması ve örgütün amaçlarını benimseyerek bir anlamda o örgütün vatandaşı olduğunun bilincinde olmasını gerektirmektedir (Yavuz, 2008: 70).

Örgütlerde yaşanan olumsuzluklar, işgörenleri kısa ve uzun dönemde etkileyerek, örgütsel faaliyetlerde verimliliğini ve performansını olumsuz yönde etkiler. Bunlara paralel olarak, işgörenlerin örgüte ilgi ve bağlılığının, sorumluluk duygusunun azalması, işte hata yapma ve yetersizlik duygusu, doğrudan ortaya çıkan yansımalarıdır. İşe devamsızlık yapma, işe geç gelme, işten erken ayrılma, ani emeklilik istemi, iş doyumsuzluğu ve işe yoğunlaşamama ise dolaylı olarak ortaya çıkan durumlardır (Cemaloğlu, 2007: 121).

Örgütsel bağlılık genel olarak işe katılma sadakat ve örgüt değerlerine olan inanç da dahil olmak üzere bireyin örgüte olan psikolojik bağlılığını ifade eder. Örgüt, yaşamını devam ettirmek için işgörenlerin örgütten ayrılmasını önlemeye çalışır. Bunu yaparken ücret arttırma, yükselme olanağı sağlama, özendiriciler sunma gibi yollar izlemektedir (Çetin, 2004: 90).

Bağlılık; toplumsal içgüdünün duygusal bir anlatım biçimidir. Başka bir ifadeyle bağlılık, sadakat ve sadık olma durumudur. Genel anlamda bağlılık; en yüksek derecedeki bir duyguyu ifade eder. Bağlılık kavramının özünde ait olma duygusu yatmaktadır. Bu duygu örgüt ile birey arasında bir çeşit bağ oluşmasına ve örgütte çalışan bireylerin ortak değer, amaç ve ülkü etrafında toplamalarını sağlamaktadır. Bağlılık her husustan önce karşılıklı sezgiye dayanan insan güdülemesini iyi anlamaktan geçer. Yönetimin görevi, basta insan gücü kaynağı olmak üzere örgütün bütün kaynaklarını örgütün amaçları doğrultusunda etkili ve yerinde kullanmaktır (Özdemir, 1995. 382).

Örgütsel bağlılığın tarihçesine baktığımızda 1950'li yıllardan günümüze pek çok araştırmacının, örgütsel bağlılığın değişik boyutlarını inceleyen çalışmalar yürüttüğünü görmekteyiz, bu çalışmalar günümüzde, giderek artan bir önem kazanmıştır. Bunun bazı nedenlerini şu şekilde sıralayabiliriz (Bayram, 2006).

- Örgütsel bağlılığın, arzu edilen çalışma davranışı ile ilişkisi,

- Örgütsel bağlılığın işten ayrılma nedeni olarak, iş doyumundan daha etkili araştırmalara ortaya konması,
- Örgütsel bağlılığı yüksek olan kişilerin, düşük olanlara göre daha iyi performans göstermeleri,
- Örgütsel bağlılığın, örgütsel etkililiğin yararlı bir göstergesi olması,
- Örgütsel bağlılığın, fedakarlık ve dürüstlük gibi örgüt vatandaşlığı davranışlarının bir ifadesi olarak dikkat çekmesidir.

Bağlılık kavramı, 1970'lerde Rosabeth Moss Kantor'un yaptığı çalışma ile dikkatleri üzerine çekmiştir. 1980'lerde Amerikalı yöneticiler başarılı olduğu görülen ve başarısını da kısmen güçlü bir şekilde sadık işgücüne borçlu olan Japon şirketlerini yakından takip etmeye başlamışlardır. Dünya ekonomisinin hızlı gelişimiyle birlikte, çalışanların hareketliliğinin bağlılık ile ilişkisine ilgi duyulmaya başlanmış ve bu ilgi 1990'larda artış kaydetmiştir (Yılmaz & Dil, 2008: 114).

Örgütsel bağlılık kavramı ile ilgili çalışmalar 1970'li yıllardan itibaren artmakla birlikte, tarihçesi 1950'lere dayanmaktadır. 1956'da Whyte'nin "örgüte fazla bağımlı olan kişiyi tanımlayarak, bağımlılığın örgüt için oluşturabileceği zararları" ortaya koyması, 1958'de March ve Simon ile Morris ve Sherman'ın ayrı ayrı yürüttüğü "örgüte bağlılığın değişimsel modeli" ile ilgili araştırmaları, 1960'da Gouldner'in "örgüte bağlılığı güçlendirmek için öneriler" getirdiği çalışması ve nihayet 1961'de Etzioni'nin ilk defa "bağlılığın türlerini belirlediği" araştırması ile bağlılık olgusunun temel yapısı hemen hemen ortaya çıkmaya başlamıştır.

1970'ler ve sonrasında örgütsel bağlılığın diğer örgütsel olgularla ilişkisi ve örgüte katkıları araştırılmıştır. Örgüte bağlılığı yüksek olan çalışanların performanslarının ve verimliliklerinin de yüksek olduğu Porter ve arkadaşları (1974)

ile Hunt ve arkadaşları (1985) tarafından belirlenmiştir. Buchanan (1974) ise örgüte bağlı kişileri örgüt amaçları ve değerlerini içselleştiren bireyler olarak ele almıştır. 80'li yıllarda yapılan araştırmalar örgütsel bağlılığın performans, devamsızlık ve kendi isteğiyle işten ayrılma gibi işle ilgili çeşitli davranışlar üzerindeki etkisini konu edinmişlerdir. Önceki araştırmaların personel devri ve devamsızlık üzerine odaklanmasına rağmen, 90'lı yıllardan itibaren personelin performansının daha önemli bir konu olduğu fark edilmeye başlanmıştır.

Bağlılık, literatürde çok farklı açılardan tanımlanmaktadır. Bazı araştırmacılar bağlılık kavramını, “sadakat, sadık olma durumu” olarak ele almıştır. Ancak örgütsel sadakat kültürel değerlere, örgütsel bağlılık ise işe ve başarıya dayanmaktadır. Ayrıca bağlılık kavramının evlilik gibi daha yüksek bir sadakati içerdiği ve daha güçlü bir duygu olduğu da belirtilmektedir. Bu duygu, genel olarak, bir kişiye, bir düşünceye, bir kuruma ya da kendimizden daha büyük gördüğümüz bir şeye karşı gösterdiğimiz bağlılık ve yerine getirmek zorunda olduğumuz bir yükümlülük olarak açıklanmaktadır (Yılmaz & Dil, 2008: 114).

Örgütsel bağlılık çalışanın örgüt amaçlarını kimlikleştirme ve bunların gerçekleştirilmesine katkıda bulunma derecesi olarak tanımlanabilir ve çalışanın örgüte olan duygusal bağlılığını yansıtır. Çalışanın örgütte kalmasını ya da ayrılmasını etkileyen bu duygusal bağlılık, çalışanın başka bir yerde çalışmak yerine, mevcut işine devam etmenin sağlayacağı yararları değerlendirmesine dayanır. Örgütsel bağlılık, bir örgütün yaşamını sürdürmesine, genişlemesine ve dayanıklılığına katkıda bulunacak uygun ve deneyimli işgücünün sağlamlaştırılması ve değerlendirilmesi için önemli bir ön koşuldur (Yılmaz & Dil, 2008: 115).

Örgütsel bağlılık, bir çalışanın örgütün amaçlarını ve değerlerini kabul etmeye olan inanç ve örgütün yararı için çaba göstermeye olan isteklilik derecesi olarak ele alınmaktadır. Örgütsel bağlılık olgusunun temeli, bireyin, örgüte duyduğu duygusal yakınlık ve kendini örgütle özdeşleştirmesidir (Yılmaz & Dil 2008: 114-115).

Yukarıda değinilen yıllar boyunca örgütsel bağlılıkla ilgili yapılan araştırmalarda iki temel yaklaşım kullanılmıştır; “bağlılıkla ilişkili tutumlar” ve “bağlılıkla ilişkili davranışlar”.

Bağlılıkla ilişkili tutumlar yaklaşımı örgütsel bağlılığı, bir partizan ya da taraftar gibi amaçlara ve değerlere duygusal bağlılık ve bağlılığın yararlarından ziyade örgütün hatırı için örgüte olan bağlılık olarak tanımlamaktadır. Bu yaklaşımı benimseyen Porter, Crampton ve Smith (1976) örgütsel bağlılığı, örgüt yararına yüksek derecede çaba gösterme isteği ve örgüt amaçlarının ve değerlerinin kabulü olarak ele almışlardır. Mowday, Steers ve Porter’a göre (1979) tutumsal bağlılık, bireyin örgüt amaçlarına ulaşmayı kolaylaştırmak yerine, örgüt, örgütün amaçları ve istekleri ile kendini özdeşleştirmesi durumudur.

Bağlılıkla ilgili davranışlar yaklaşımı bireyi örgütsel amaçlar ve ilgiler doğrultusunda yönlendiren normatif baskıların içselleştirilmesi ile ortaya çıkan davranışlara odaklanmaktadır. Wiener ve Gechman (1977) bağlılık ile ilgili sonuçlanan davranışın şunları içermesi gerektiğini öne sürmüşlerdir (aktaran: Yılmaz & Dil, 2008: 117);

- Davranışın örgüt yararına yapılan kişisel fedakarlıkları yansıtması,
- Davranışın zorlama ya da cezalandırma gibi çevresel kontrollere dayanmayıp, süreklilik göstermesi,
- Davranışın, özel olarak örgüte yönelik düşünceleri içermesi ile örgütle ilgilenmek için gösterilen çabayı yansıtması.

Yapılan araştırmalar, örgütsel bağlılığı sağlamak veya arttırmak için hangi sistemlerin etkinleştirilmesi gerektiğini sorgulayan çalışmalar ile sektörel ve çalışanların statü farklılıkları dikkate alınarak örgütsel bağlılığın ölçümü ve arttırılmasına ilişkin yöntemler öneren çalışmalar olarak ayrılmaktadır. Son

zamanlarda yapılan çalışmaların bir kısmı bu iki grubun dışında kalarak, örgütsel bağlılığın örgütün içsel süreçleri yerine dışsal ilişkileri üzerindeki etkilerini incelemektedir (Yılmaz & Dil, 2008: 118).

Balay'ın aktarımına göre örgütsel bağlılık (2000: 15-16):

- Örgütsel çıkarları karşılayacak şekilde hareket etmek için içselleştirilmiş normatif baskıların bir toplamı (Wiener 1982: 418);
- Bireyin belli bir hareket tarzına ve çevresindeki kişilere bağlılık duyması ile, belli davranışlara yönelmede kişinin, kendisini taahüt altına koyması (Kiesler, 1971: 26, 30);
- Sosyal örgüte ve örgütsel role bağlılık (Fukami & Larson, 1984, 367; Biggart & Hamilton, 1984: 540);
- Bireyle örgüt arasında meydana gelen ve katılan açısından maliyete göre daha fazla ödül almayı anlatan değişim ilişkisi (Hrebiniak & Alutto, 1972: 556);
- Kişinin kimliğini örgüte bağlayan tutum ve eğilimler (Sheldon, 1971: 143);
- İşgörenin örgütte kalma ve onun için çaba gösterme arzusu ile örgütün amaç ve değerlerini benimsemesi (Morrow, 1983: 491; Randall & Cote 1991: 198);
- Kişinin belli bir hareket tarzına bağlılığı; açık bir ödül veya ceza olmasa bile yapılanı sevme ve ona devam etme isteği (Schwenk, 1986: 299);

- Örgütte kalma isteği duyarak, örgütün amaç ve değerleriyle, birincil hedef olarak maddi kaygılar gütmeksizin özdeşleşme (Gaertner & Nollen, 1989: 975);
- Örgütün amaç ve değerlerine taraflı, duygusal bağlılığı, amaç ve değerler kapsamında bireyin, rolünü örgütün iyiliği için yapması (DeCotiis & Summers, 1987: 446);
- Bir örgütün çoklu öğelerinin (üst yönetimi, müşterileri, sendikaları ve genel anlamda toplumu içine alabilir) amaçlarıyla özdeşleşme sürecidir (Reichers, 1985: 465).

II.2.2 Örgütsel Bağlılık Sınıflandırmaları

Örgütsel bağlılık literatüründeki sınıflandırma, genel olarak bağlılığın araçsal/hesapçı ve bunun karşıtı olan normatif veya moral bağlılık şeklinde olduğu yönündedir. Bunun yanı sıra farklı bağlılık ayırımlarının varlığı da dikkat çekmektedir.

II.2.2.1 Etzioni'nin Sınıflandırması

Etzioni (1975), örgütsel bağlılığı, üyelerin örgüte bağlılıkları bakımından üçe ayırmaktadır. Buna göre en olumsuz uçta negatif-yabancılaştırıcı (alienative), ortada nötr-hesapçı ve en olumlu uçta ise pozitif-moral bağlılık vardır. Yabancılaştırıcı bağlılık, birey, örgütü cezalandırıcı veya zararlı gördüğü zaman meydana gelirken; nötr veya hesapçı bağlılıkta bireyler bağlılık düzeylerini karşılayacak şekilde ayarlayabilirler. Moral bağlılık ise, standartlar ve değerler içselleştiğinde ve örgüte bağlılık göreceli olarak ödüldeki değişmelerden etkilenmediği zaman gerçekleşir (Newton ve Shore, 1992: 277; Morrow, 1983: 491; aktaran: Balay, 2000: 19).

II.2.2.2 Wiener'in Sınıflandırması

Wiener (1982), araçsal güdüleme (araçsal bağlılık) ve örgütsel bağlılık (normatif-moral bağlılık) ayırımına dayanan kuramsal modelin kurucusudur. Onun değerlendirmesinde araçsal güdüleme, hesapçı, yararcı, kendi ilgi ve çıkarlarına dönük olmayı ifade ederken; normatif-moral bağlılık ise değer veya moral temeline dayanan güdüleme ile gerçekleşmektedir. Bu moral ve normatif inançlar, içselleşmiş baskılar yaratmak suretiyle kişinin, örgütsel amaç ve çıkarları karşılayacak biçimde davranmasını sağlar. Böylece araçsal güdüleyici eylemler kişinin kendisine yönelimli iken, normatif güdüleyici eylemler örgütsel eğilimler taşır (Newton Shore, 1992: 27 ; aktaran: Balay, 2000: 20).

II.2.2.3 Allen ve Meyer'in Sınıflandırması

Allen ve Meyer (1990: 2-5) örgütsel bağlılığı üç grupta ele almaktadırlar. Bunlar duygusal (affective), devam (continuance) ve normatif bağlılıktır (Meyer et al., 1998: 32; Shore et al., 1995: 1595; Wiener, 1982: 421; aktaran: Balay, 2000):

1. Duygusal Bağlılık: İşgörenin örgüte duygusal bağlılığını, onunla bütünleşmesini yansıtır. Duygusal bağlılıkta çalışanların örgütte kalma nedeni, duygusal bağlılık ve örgütün amaçlarıyla özdeşleşmedir. Güçlü duygusal bağlılıkla örgütte kalanlar, buna gereksinim duyduklarından değil fakat, bunu istedikleri için örgütte kalmaya devam ederler.

2. Devam Bağlılığı: Örgütten ayrılmanın maliyetini göze almayı ve bunu kabul etmeyi anlatır. Buna göre devam bağlılığı, işgörenin bir örgütteki yatırımları, örneğin kıdemi ve yararlanmaları, oradan ayrılmanın maliyetini çok yüksek tutuyorsa o kişi örgüte bağlıdır.

3. Normatif Bağlılık: İşgörenlerin örgütte kalma ile ilgili yükümlülük duygularını yansıtır. Bireylerin örgüte bağlılık duyması, kişisel yararları için bu şekilde davranmaları istendiğinden değil, fakat yaptıklarının doğru ve ahlaki olduğuna inanmaları nedeniyle belli davranışsal eylemleri sergilemelerine yardım eder.

II.2.2.4 O'Reilly III ve Chatman'ın Sınıflandırması

Örgütsel bağlılığı, kişinin örgütüne psikolojik bağlılığı olarak değerlendiren O'Reilly III ve Chatman (1986), bir örgüte bağlılığı üç boyutta ele almaktadırlar (aktaran: Balay, 2000: 25):

1. Uyum: Bu boyutta temel amaç, belli dış ödüllere ulaşmaktır. Bireyler tutum ve davranışlarını, belli kazanımları elde etme ve belli cezaları savuşturma temeline oturtarak gerçekleştirirler.
2. Özdeşleşme: Diğerleriyle yakın ilişkiler kurma isteğine dayanır. Bireyler tutum ve davranışlarını, kendilerini ifade etmek, doyum sağlamak için diğer kişi ve gruplarla ilişkilendirerek gerçekleştirdiğinde özdeşleşme meydana gelmektedir.
3. İçselleştirme: Tümüyle bireysel ve örgütsel değerler arasındaki uyuma dayanmaktadır. Bu boyuta ilişkin tutum ve davranışlar, bireyler, iç dünyalarını örgütteki diğer insanların değerler sistemiyle uyumlu kıldığında gerçekleşir.

II.2.2.5 Katz ve Kahn'ın Sınıflandırması

Katz ve Kahn (1977) bir örgüt ortamında kişileri, rollerinin gereklerini yerine getirmeye, yani onları örgüte bağlılık duymaya yönelten farklı ödüllere dayalı

devreler olduğunu ileri sürmüşlerdir. İşgörenlerin sistem içindeki eylemleri, hem iç ödüller hem de bazı dış ödüllerin birleşiminin bir sonucudur. İç ödüller anlatımsal devreyi, dış ödüller araçsal devreyi ifade eder (Balay, 2000).

II.2.2.6 Buchanan II'nin Sınıflandırması

Bağlılığı, örgütün amaç ve değerlerine adanma olarak değerlendiren ve bir kimsenin, rolüne, araçsal bir değerden ayrı olarak, örgütün kendi iyiliği için bağlılık duyması olarak tanımlayan Buchanan II de (1974) örgütsel bağlılığı üç gruba ayırmaktadır (Balay, 2000).

1. Özdeşleşme (Identification): Kişinin, örgütün amaç ve değerlerini kendisinin amaç ve değerleri olarak benimsemesidir.
2. Sarılma (Involvement): Kişinin, iş rolünün gerektirdiği eylemlere psikolojik olarak bağlılık duymasidir.
3. Sadakat (Loyalty): Örgüt için duygusal hisler besleme ve ona içten bağlılık göstermedir.

II.2.2.7 Mowday'ın Sınıflandırması

Mowday ve diğerleri (1982), tutum (tavır) olarak bağlılık ve davranış olarak bağlılık ayrımını yapmışlardır. Tutumsal bağlılık, kişinin örgütsel amaçlarla özdeşleşmesini ve bunlar doğrultusunda çalışma istekliliğini bildirir. Öte yandan davranışsal bağlılık, kişinin davranışsal faaliyetlere bağlılığından kaynaklanır. Bu araştırmacılar, her iki tür bağlılık arasında dönüşümlü (dairesel) bir ilişkinin olduğunu ileri sürmüşlerdir. Buna göre bağlılık tutumu, bağlılık davranışlarına götürürken, bu davranışlar da dönüşte bağlılık tutumlarını kuvvetlendirir (Reichers, 1985'den aktaran: Balay, 2000). Davranışsal bağlılıkta bireyin örgüte bağlılığını, geçmişteki

yatırım (sunk cost) eylemlerine bağlı olup olmaması belirlemektedir. Tutumsal bağlılık ise, bireyin örgüte dönük daha olumlu eğilimleri olarak görülür.

II.2.2.8 De Cotiis ve Summers' ın Sınıflandırması

Araştırmacılar örgüte bağlılığı oluşturan unsurları iki gruba ayırmışlardır. Bunlar kişisel ve durumsal özelliklerdir. Durumsal özellikler, örgüt yapısını, insan kaynakları süreçlerini ve örgüt iklimini içerir. Örgütsel süreçler; liderlik tarzlarını, iletişimi, karar verme, kadrolaşma ve ücretlendirmeyi içermektedir. Örgütün bu süreçlere yaklaşıma göre örgüte bağlılıkta birincil kaynak örgüt içinde yaşananlar, deneyimlerdir. Çalışanların kişisel özellikleri ve deneyimleri bağlılığı doğrudan etkilemektedir. Özellikle çalışanların algıladıkları insan kaynaklarına ilişkin süreçler hem bağlılığı hem de örgütsel iklimi doğrudan etkiler (aktaran: Baransel, 1996: 51-52).

Decotiis ve Summers, bireyin örgüte tutumsal bağlılığı kapsamında dört önemli koşulu saymaktadırlar (aktaran: Balay, 2000: 26):

- 1) Örgütün amaç ve değerlerini içselleştirme,
- 2) Örgütsel role bu amaç ve değerler kapsamında sarılma,
- 3) Bu amaç ve değerlere hizmet etmek için uzun süre örgütte kalma isteği,
- 4) Bireysel amaçlara ulaşmak için araçsal çaba ötesinde, örgütsel amaç ve değerler yararına çaba gösterme isteği.

II.2.2.9 Richard Steers'in Sınıflandırması

Richard Steers'a göre bağlılık kişisel özelliklerden çok örgütsel yaşamın sunduklarıyla ilgilidir. Yapmış olduğu araştırmalar sonucunda iş özelliklerinin örgüte bağlılıkla olan ilişkisini, kişisel ya da işin özelliklerinden daha yakın bulmuştur. Örgüte bağlılığı etkileyen bir başka faktörün yapısal özellik olduğuna değinmiştir. Yapısal özellikler, biçimsellik ve işlerin birbirine olan bağımlılığını içermektedir. Sınıflandırmasında, bireylerin örgüte bazı istek ve sahip oldukları beceriler ile geldiklerini iş ortamında yeteneklerini kullanmaya istekli olduklarını vurgulamıştır. Eğer örgüt bu beklentilerini karşılarsa, çalışanların örgüte bağlanma istekliliği artacaktır. Örgüt bireye anlamlı ve işi ilginç kılacak görevler veremezse, çalışanların örgüte olan bağlılığı azalacaktır (aktaran: Ceylan, 2002: 64).

II.2.2.10 Balcının Sınıflandırması

O'Reilly ve Chatman'ın sınıflandırmasına benzer bir sınıflandırma yapan Balcı, örgütsel bağlılık ile ilgili olarak üç boyut ve aşamadan bahsetmektedir (Balcı, 2000).

Uyum: Örgüte yüzeysel bir bağlılığı ifade etmektedir. Uyum adanmışlığın ilk aşamasıdır. Uyumda bireyin bir şeyi, gerçekten inandığı için değil de ceza korkusu ya da ödül beklentisi içinde kendisini mecbur hissettiği için yapması söz konusudur. Uyumda bir çıkar ilişkisi bulunmakta olup birey, örgütte diğerlerinin etkilerini bir çıkar karşılığında kabul etmektedir. Bireyin beklediği ödeme, yükselme yada benzer çıkarlar karşılığında uyum göstermektedir.

Özdeşleşme: Bağlılığın ikinci aşamasıdır. Bireylerin örgüte ve iş görenlerine yakın olma isteklerine dayalıdır. Özdeşleşmede birey kendini ifade edebilme imkanı yaratıldığı ve insanlara kurduğu ilişkilerin sürdürülme olanağı tanındığı oranda başkalarının etkilerini kabul etmektedir. Özdeşleşme, bireyin değer verdiği şeyler

karşılığında örgütü ile bir anlamda bir kişilik bütünleşmesine girmesidir (Bayram, 2006).

İçselleştirme: Bağlılığın son aşamasıdır. Birey ve örgütsel değerlerin karşılıklı uyumunu ifade etmektedir. İçselleştirme, bireyin değerlerinin örgütsel değerlerle uyum içinde olması ve örgütsel değerlerinin bireyin tutum ve davranışlarında etkili olmasıdır. İçselleştirmede bireyin örgütü değer ve normlarını, kendi değer ve normları olarak, zorlama olmaksızın içten kabulü ve benimsemesi söz konusudur (Balci, 2000).

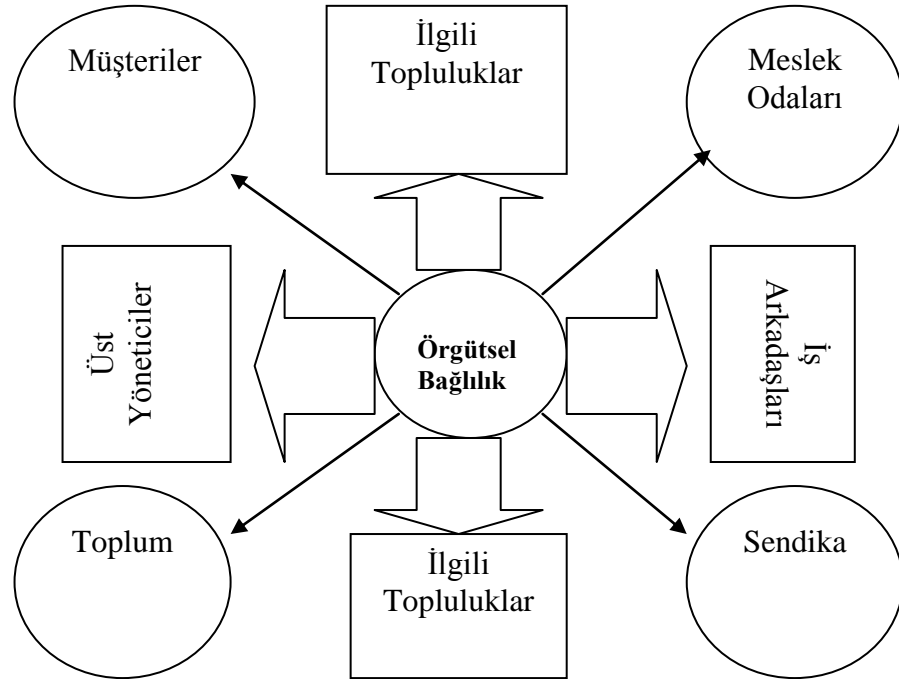
II.2.3 Çoklu Bağlılık Perspektifi

Araştırmacıların örgütsel bağlılık sınıflandırmaları, bağlılığın genellikle örgütün bütününe duyulduğu şeklindeki bir algıya dayanmaktadır. Çoklu bağlılık perspektifi ise, örgüt içinde birbirinden farklı öğelerin varlığını ve bu öğelere farklı düzeylerde bağlılık geliştirileceğini öngörmektedir.

Çoklu bağlılık perspektifine göre bir kişi tarafından duyulan bağlılık bir bakası tarafında duyulan bağlılıktan farklı olabilir. Dolayısıyla bir kişinin örgüte bağlılığı, örgütün, kaliteli ürünleri uygun fiyatla sunuyor olmasından kaynaklanırken; bir başkasının, örgütün, çalışanlara insancıl yaklaşmasından kaynaklanabilir (Balay, 2000:32).

Şekil 5’de görüldüğü gibi örgütsel bağlılık, örgütü oluşturan ve sınırları arasında geçirgenlik olan iç ve dış çeşitli öğelerin çoklu bağlılıklarının bir toplamı olarak ortaya çıkmaktadır. Kişiler örgüt içinde üst yöneticilerine, iş arkadaşlarına ve ilgili oldukları topluluklara farklı bağlılıklar geliştirebileceği gibi; aynı zamanda örgüt dışında yer alan müşterilerine, meslek odalarına, toplum ve sendikalara da farklı derecelerde bağlılık gösterebilirler (Balay, 2000: 32-33).

Şekil 5. Örgütsel Bağlılıklar Modeli (Reichers 1985, 472'den uyarlanmıştır).



II.2.3.1 Mesleğe Bağlılık

Greenhouse (1971), mesleğe bağlılığı (career saliance, professional commitment), bir mesleğin bir kişinin yaşamında önemli olması olarak açıklamaktadır (aktaran: Morrow, 1983: 489). Bunun yanı sıra mesleğe bağlılık, çalışmaya bağlılığın farklı bir formu olarak görülmekte ve kişinin mesleği ile güçlü bir şekilde özdeşleşmesi olarak tanımlanmaktadır (Morrow & Wirth, 1989: 40). Kişi için meslek giderek daha değerli olduğunda o kişi, mesleğinin ideolojisini içselleştirmeye başlar ve onu daha ileriye götürmek için önemli güdüler kazanır. Bu yolla mesleğe bağlılık üç alt düzeyde ele alınabilir (Morrow, 1983: 489):

1. İşe dönük genel tutum: İşe dönük değer ve yargıları içerir. İşten hoşnut olmadan yaşamdan hoşnut olunamayacağını söylemek gibi,

2. Mesleki planlama düşüncesi: Geleceğe dair mesleği ile ilgili planlar yapmaktan hoşlanmak gibi,
3. İşin göreceli önemi: İş ve iş dışı faaliyetler arasındaki tercihlerin açıklanması. Arkadaşlarını hoşnut etmese de bir kimsenin tercihi olan işte çalışmaya devam etmesi gibi.

Hall'a (1971) göre mesleğe bağlılık, kişinin bağlandığı mesleki rolde çalışmak için sahip olduğu güdünün gücüdür. Marshall ve Wisting'e (1982) göre mesleğe bağlılık ise, kişinin hayatının bütün devrelerinde ya da alanlarında işine genel bağlılığı olup, işe ilişkin eylemlerinin kişinin yaşamında ne ölçüde planlandığı ile ilgilidir (aktaran: Blau, 1985: 278).

Mesleğe bağlılık aşamaları: Bireylerin, örgütsel ilerlemelerinde farklı mesleki aşamalardan geçtikleri ve her bir aşamanın farklı iş tutumları, davranışları, iş ilişkileri ve değerlerince tanımlandığı ortaya konmuştur. Buna göre bir bireyin, meslek yaşamındaki ilerlediği aşamalar başlıca dört bölümde ele alınabilir: a) eğitim/yetişme aşaması, b) karar/denge aşaması, c) koruma aşaması, ve d) çekilme aşaması (Aryee et.al, 1994: 2).

II.2.3.2 İşe Bağlılık

Lodahl ve Kejner'e (1965) ait tanımda işe bağlılık (job commitment), kişinin gözünde işin iyiliği ve önemi hakkındaki değerlerin içselleştirilmesi ve bireyin kimliğini işe bağlı kılan, işe dönük tutum ve eğilimler (Akt: Chusmir 1982, 596); Kanungo'ya (1981) göre, kişinin işiyle psikolojik olarak özdeşleşmesi veya benliğinde işine verdiği önem; literatürde ise, benlik bağlılığı, moral, çalışmaya katılım, çalışma rolüne bağlılık, işe psikolojik bağlılık ve temel yaşam ilgileri şeklinde tanımlanmaktadır (aktaran: Ergenç, 1983: 111).

Bu konuda yapılan araştırmalar, işe bağlılık kavramı ve bu kavramla ilgili olan özellikleri şu şekilde sıralamaktadır (Blau & Boal, 1987: 290; Morrow, 1983: 491):

1. İşin, kişinin kendisi hakkında sahip olduğu imajla ilişkisi,
2. Kişinin işine etkin bir şekilde sarılma derecesi,
3. Kişinin öz saygısını veya kendine verdiği değerin algıladığı performans düzeyinden etkilenme derecesi,
4. Kişinin psikolojik olarak kendini işiyle açıklaması (özdeşleşmesi) derecesidir.

II.2.3.3 alışma Arkadaşlarına Bağlılık

Çalışma arkadaşlarına bağlılık, bireyin, örgütteki diğer öğelerle özdeşleşmesi ve onlara bağlılık duyduğunu hissetmesidir. Örgütte çalışmaya başladığında birincil ilgi grubu, kılavuzluk yaparak, bireyin gereksinimlerini doyurarak, onun örgüte ilişkin tutumunda kalıcı etkiler meydana getirir. Kişinin örgütteki daha büyük oranda sosyal katılımı, bireyin örgüte daha çok sosyal bağlılık geliştirmesi demektir (Randall & Cote, 1991: 197)

II.2.3.4 Yönetime Bağlılık

Gilmer'e göre (1986) yönetime bağlılık kanuna, onu yapan, yayınlayan ve yürüten güce bağlılıktır. İşgören, metin ve tasarıların hazırlanışına, şimdi ve gelecekteki sonuçları bakımından katılarak, bunları diğer kişilere açıklayarak, gelecek eleştirilere karşı savunarak ve bunları beklenen şekilde uygulayarak bağlılığını gösterir. Buna karşın, Scwenk (1986) belli bir hareket tarzına bağlılık ve

yönetime bağlılık arasında ayırım yapılmasının gerekliliğine dikkat çekmiştir. Buna göre bir kimse, yönetime çok, fakat bu yönetim tarafından uygulanan bir hareket tarzına az bağlılık duyabilir (Balay, 2000: 47-48).

Araştırma bulguları iyi okulu kötü okuldan ayıran etkenlerin, örgütün yapısından çok havasına ve içinde bulunduğu ortama ilişkin olduğunu göstermektedir. Bunları da geliştirecek olan, okul içinde ve üstünde örgütsel konularda yönetsel uygulama ve etki gücü kazanmış olan yöneticilerdir (Bursalıoğlu, 1994: 15). Yönetici ve öğretmenler okul sisteminin işgörenleri olarak, çoğu zaman üst yönetimin çeşitli uygulamaları ile karşı karşıya kalabilmektedir. Bu uygulamalar okul yöneticilerine daha doğrudan, öğretmenlere ise göreceli olarak dolaylı yansırken, bulgular yöneticilerin adil oluşunun önemini öne çıkarmaktadır. Yöneticilerin eylemlerinin adaletsiz algılanması durumunda en yüksek bağlılık duyan bireylerin bile, işe ilişkin olumlu tutum ve davranışlarında büyük oranda düşmenin meydana geldiği görülmüştür (Balay, 2000: 49).

II.2.3.5 Örgüte Bağlılık

Örgüte bağlılık, işgörenlerin örgütle özdeşleşme derecesini yansıtmaktadır. Bu açıdan bakıldığında yönetici ve öğretmenlerin okula bağlılıklarını, okulun amaçlarını kabul ve bu amaçlara duydukları güçlü inanç, okul için beklenenden daha çok çaba gösterme istekleri ve okuldaki üyeliklerini devam ettirmedeki arzuları belirlemektedir (Randall, 1987; Reichers, 1985).

Bir örgüt olarak okula bağlılık, yönetici ve öğretmenlerin amaçlar ve değerler ile ilişkilerinde, rollerine, araçsal bir değerden ayrı olarak, okulun kendi iyiliği için bağlılık duymalarıdır. Okulun amaç ve değerlerinin kabulü, bunların kişisel amaç ve değerler sistemiyle bütünleştirilmesi süreci, okulla özdeşleşme olarak değerlendirilmektedir. Öğrenci ve öğretime bağlılığın merkez alındığı okul, aynı zamanda etkili okulun temel özelliğidir. Böyle bir okul yapısında her öğrenci okulun gelişmesinde önemli bir etken olarak görülür. Zengin ve çeşitlenmiş genel öğretim

programına ek olarak bu okullar, öğrenciyi düzey ve yeteneğine göre gruplandırma özelliğiyle gelişmiş kurs programlarına sahiptir. Ayrıca her öğrenci özel gereksinimlerine göre, oluşturulan müfredat standartlarına uygun olarak program alır. Çok az sayıda öğrencinin akademik yetersizlikler nedeniyle mezun olamadığı bu okullarda, okuldan ayrılma oranı da oldukça düşük düzeydedir (Murphy & Hallinger, 1992; aktaran: Balay, 2000).

1970 sonrası yapılan etkili okul araştırmaları da okulun amaç ve değerlerini etkili bir şekilde gerçekleştirmede temel iki karar organının yönetici ve öğretmenler olduğunu göstermiştir. Yönetici, iyi öğrenmeye olanak sağlamak için gerekli koşulları yaratmakla öğretmen de özellikle öğrencilere akademik beklentileri ileten davranışları kazandırmakla gerçek anlamda kendilerinden beklenen davranışları yerine getirmiş olmaktadır (Balcı, 1993).

Yönetici ve öğretmenlerin bu rollerini başarıyla yerine getirmeleri onların, okula bağlılık duymalarıyla gerçekleşebilir. Okula gerçek anlamda bağlılık ise bir ölçüde yararlı araçsal hesapları dışarıda tutmakla meydana gelebilir. Çünkü okula gerçek anlamda bağlılık duyan işğörenler, bunu, okulun kendi yararı ve güvenliği için, sürekli bir biçimde ve zamanlarının büyük bir bölümünü okula ilişkin eylem ve düşüncelere ayırarak yaparlar (Wiener, 1982; aktaran: Balcı, 1993).

Bunun yanında geçmişten bugüne kadar yapıla gelen etkili okul araştırmaları yönetici ve öğretmenlerin örgütlerine bağlılığı kapsamında düşünölebilecek şu özelliklerini sıralamaktadırlar (Balcı,1993)

- Öğretmenlerin öğretim uygulamalarını sıkça ve sürekli olarak konuşur olmaları,
- Yönetici ve öğretmenlerin sürekli olarak birbirlerinin öğretimini gözlemeleri, bu gözlemlerle kendi öğretimlerini değerlendirmeleri,

- Yönetici ve öğretmenlerin birlikte' öğretim materyalleri planlaması, araştırması değerlendirmesi ve hazırlanmasından oluşan bir dizi birleşik eylemleri yapmaları,
- Yönetici ve öğretmenlerin birbirlerinin öğretim uygulamalarını geliştirmeye yardımcı olması.

Öte yandan örgüt yapısının, işgörenlerin bağlılık eğilimlerine etki ettiği ileri sürülmüştür. Daha geniş örgütsel kural ve süreçler, özerklik ile çatıştığından, daha büyük formalleşme örgütsel bağlılığı azaltır. Buna karşın formalleşmenin örgüte bağlılığı arttıracığı, çünkü bunun, mesleki norm ve değerleri korumaya hizmet ettiği de ileri sürülmektedir. Bu görüşü savunanlara göre, daha yüksek formallik arz eden okullarda yönetici ve öğretmenlerin mesleki norm ve değerleri korumaya alındığından süreç, bu işgörenlerin okula bağlılıkları ile sonuçlanmaktadır (Wallace, 1995; aktaran: Balay, 2000).

II.2.4 Örgütsel Bağlılığı Etkileyen Faktörler

Örgütsel bağlılığı etkileyen faktörler konusunda pek çok araştırma bulunmaktadır. Bu araştırmaların başında, Hrebiniak ve Alutto (1972), Buchanan (1974), Morrow (1983), Blau ve Boal (1987), Salancik (1977) ve Angle ve Perry'nin (1981) çalışmaları gelmektedir. Örgütsel bağlılığı etkileyen faktörlerin sınıflandırılmasında araştırmacılar farklı yöntemler kullanmışlardır (İnce & Gül, 2005: 57).

Örgütsel bağlılığı etkileyen faktörler üzerinde yapılan bir araştırmada Oliver (1990: 513–526), demografik faktörlerin örgütsel bağlılık üzerindeki etkilerinin nispi olarak daha az; örgütsel ödüller ve iş değerlerinin ise, örgütsel bağlılıkla daha güçlü bir ilişki içinde olduğunu gözlemlenmiştir. Bu bağlamda, güçlü katılımcı değerler sergileyen çalışanların daha yüksek düzeyde örgütsel bağlılık gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır.(Oliver & Workewards, 1990: 513). Morris ve Sherman (1981:

512–526) ise yaptıkları çalışmada örgütsel faktörlerin bağlılığı daha güçlü kestirdiğini ortaya koymuşlardır.

Kişisel faktörlerle örgütsel bağlılık arasındaki ilişkileri belirlemeye yönelik çok sayıda araştırma bulunmaktadır. Morris ve arkadaşlarının 1993 yılında yaptıkları araştırmanın dışında, genellikle örgütsel bağlılık yazınında kişisel faktörler ile örgütsel bağlılık arasında güçlü ilişkiler bulunduğu kabul edilmektedir. Kişisel faktörler örgütsel hedef ve değerlerin içselleştirilip, örgütte uzun yıllar çalışılabilmesi için son derece hayati bir öneme sahip bulunmaktadır. Kişisel faktörlerin kapsamına; iş beklentileri, psikolojik sözleşme ve kişisel özellikler girmektedir (aktaran: Balay, 2000: 84).

II.2.4.1 Bireysel faktörler

Duygusal bağlılıkla ilgili olabilecek kişisel özellikleri tanımlamaya yönelik çok sayıda araştırma vardır. Kişisel özelliklerle ilgili araştırma demografik (örneğin cinsiyet, yaş aralığı) ve mizaçla ilgili (kişilik, değerler) olan iki çeşit değişken üzerinde yoğunlaşmıştır. Bağlılık çalışmalarında birçok demografik faktör ilgi odağı olmuştur ancak çoğunlukla, yaş, çalışma süresi ve eğitim seviyesi gibi özellikler daha çok dikkate alınmıştır (Steers, 1977; aktaran: İnce & Gül, 2005: 59).

II.2.4.2 İş beklentileri

İnsanlar, grup ya da örgütlere tek başlarına başaramadıkları amaçlarını işbirliği içerisinde gerçekleştirmek için katılırlar. Örgütlerin varlık nedenlerinden biri de insanların giderek çeşitlenen ihtiyaç ve beklentilerini karşılamaktır. Bir işgören için, örgütün bu amacı karşılayabilme veya bu amaca hizmet edebilme yeteneği ve kapasitesi örgütsel bağlılığı etkilemektedir (Zaccaro & Dobbins, 1989: 267– 273; aktaran: İnce & Gül, 2005: 60).

II.2.4.3 Psikolojik Sözleşme

İşgören ile örgütü birbirine bağlayan ve ikisini ortak amaçlar etrafında bir araya getiren iki tür sözleşme bulunmaktadır. Bunlardan birincisi iş sözleşmesidir. İş sözleşmesi; işgören ile örgüt yönetiminin karşılıklı görevin hak ve yükümlülüklerinin belirtildiği formel sözleşmedir. Psikolojik sözleşme ise, örgütlerde yöneticiler, çalışanlar ve diğer kişilerin her zaman uymak zorunda oldukları ve kendilerinden beklenen davranışlarla ilgili yazılı olmayan kurallar setidir (McDonald ve Makin, 2000: 84). Yazılı olmadığı ve gayri resmi olduğu halde psikolojik sözleşme, örgütler için oldukça önemlidir. Çünkü psikolojik sözleşme ile bireylerin örgüte bağlılıkları arasında açık bir bağlantı bulunmaktadır (İnce & Gül, 2005: 61).

II.2.4.4 Kişisel özellikler

Farklı kişisel özellikler, örgütsel bağlılık üzerinde farklı sonuçlar doğurmaktadır. Cinsiyet, ırk, yaş, eğitim durumu, kıdem gibi pek çok kişisel özelliğin örgütsel bağlılıkla ilişkili olduğu bilinmektedir. Ayrıca bu özellikler farklı bağlılık türleri açısından farklılık göstermektedir. Kapsamlı olarak, demografik değişkenler ve duygusal bağlılık arasındaki ilişkiler ne uyumlu ne de güçlüdür (Meyer & Allen, 1997). Bunun gibi Meyer; “Yaşlanmanın bireyin duygusal bağlılığını etkilediği şeklinde bir genelleme yapmak da zordur” şeklinde ifade etmektedir (Meyer & Allen, 1997: 43). Aynı şekilde memuriyette geçen zaman ve bağlılık arasındaki ilişkinin bulgularını yorumlamak ta zordur. Bu belki de çalışanların bir örgüte bağlanabilmeleri için belli bir miktar zamana ihtiyaçları olması ya da daha uzun çalışma süresine sahip iş görenlerin geçmişe bağlı olarak örgütlerine karşı duygusal bağlılık geliştirmeleri ile ilgili olabilir.

Benzer olarak, medeni hal, cinsiyet ve eğitim seviyesinin duygusal bağlılıkla zayıf bir ilişkileri olduğunu gösteren çok sayıda araştırma vardır. Bu araştırmalar, yaş, cinsiyet ve ırk gibi bireylerin demografik faktörlerinin duygusal bağlılığın zayıf

bileşenleri olduğunu belirtmişlerdir. Araştırmalar, çalışanların kişisel özelliklerinin bağlılıkla pozitif ilişkili olduğunu göstermiştir. Bazı çalışmalar, başarıya fazla ihtiyaç duyan ve güçlü bir iş ahlakına sahip çalışanların daha fazla etkin bağlılık gösterdiğini belirtmektedir. (Buchanan, 1974: 533–546). Mathieu ve Zajac (1990: 951–995) algılanan yetenekle ve duygusal bağlılık arasında pozitif bir ilişki olduğunu söylemiştir. Kendi yeteneklerine güçlü bir güveni olan çalışanlar, daha az güvenli olanlara göre fazla miktarda etkin bağlılığa sahiptirler.

Mottaz (1988: 467–482) ödüllerin ve değerlerin örgütsel bağlılık üzerindeki etkilerini, özellikle bağlılığa öncül olan gerçek ve gerçek olmayan ödülleri göz önünde bulundurarak incelemiştir. Mottaz, aynı zamanda demografik değişkenlerin örgütsel bağlılık üzerinde bir etkisi olup olmadığını da incelemiştir. Araştırmacı, çeşitli görevlerden 1385 çalışanı incelemiş ve iş ödüllerinin bağlılık üzerinde direkt ve güçlü bir etkileri olduğunu bulmuştur.

Diğer taraftan, iş değerlerinin daha zayıf etkileri vardır. Çalışma, iş ödüllerinin ve iş değerlerinin örgütsel bağlılığın oluşumu için gerekli olduğunu belirten değişme perspektifine kısmi destek sağlamıştır. (Becker, 1960: 32–40). Bunun yanı sıra, iş genişletmesinin ve zenginleştirmesinin uygulanması işin çekiciliğini artırır, böylece gerekli olan faydaların derecesini yükseltir.

Bazı araştırmacılar, devamlılık değişkeninin potansiyel öncüllerinin zamanla çoğalmasından dolayı yaş ve memuriyet süresi gibi zaman temelli değişkenleri kullanırlar (Alutto et al., 1972; Randall, 1990). Bu çalışmalardan elde edilen bulgular karışıktır. Bazı çalışanlara göre, yaşlandıkça ve kıdemleri arttıkça, örgütten ayrılmanın maliyetleri artar. Diğer çalışanlara göre, deneyim ve yetenekler arttıkça, örgütten ayrılmanın maliyetleri de önemli ölçüde azalır. Karışık buluşlara göre, yaş ve memuriyet süresi en iyi şekilde toplanan yatırımların ve alternatiflerin imkânlarının yerini alabilecek yedek değişkenler olabilirler ama devamlılık bağlılığının doğrudan tahmin edicileri olamazlar. (Meyer & Allen, 1984: 20–52; Steers, 1977: 46–57).

Erkeklerin kadınlara göre örgüte daha fazla bağlı olduklarına ilişkin araştırma bulguları temel alınarak bu konuda farklı bağlılık kuramları öne sürülmektedir. Bir çok araştırmaya konu alan cinsiyet ve bağlılık ilişkisi daha çok erkek çalışanlar üzerinde yoğunlaşmıştır (Aven vd., 1993: 63–73). Ancak sonraları kadınların bağlılıklarını tartışan araştırmalar da çoğalmış ve bu araştırmaların bulguları, kadınların bağlılığını yüksek bulanlar ile düşük bulanlar olarak ikiye ayrılmıştır. Kadın çalışanların örgütsel bağlılık düzeylerinin erkeklere göre daha düşük olduğunu savunan araştırmacıların ileri sürdükleri nedenler arasında, kadınların ailesel rollere verdikleri önem ve kadınların işgücüne katılmalarının önündeki engeller ifade edilmektedir. Kadın çalışanların erkeklere oranla daha fazla bağlılık gösterdiği görüşünü savunan araştırmacıların ileri sürdükleri nedenler ise; kadın çalışanlar örgütlerinde daha istikrarlı oldukları ve kadın çalışanların karşılaştıkları engellerin onların motivasyonunu artırdığı şeklindedir (İnce & Gül, 2005: 62).

Örgütsel bağlılıkla iş görenin yaşı arasındaki ilişkiyi inceleyen birçok araştırmada, yaş büyüdükçe örgütsel bağlılığın da arttığı gözlenmiştir. Örgütsel bağlılık boyutlarının her biriyle yaş arasındaki ilişkiyi inceleyen Meyer ve Allen, yaş ve duygusal bağlılık arasında doğrusal bir ilişki gözlemiş, ancak devamlılık bağlılığıyla yaş arasında benzer bir ilişkiyi gözlememişlerdir. Yaştaki ilerleme kişinin iş sistemleriyle ilgili değerli kaynakları biriktirmesi anlamına gelmektedir. Diğer bir yaklaşıma göre ise, yaşla örgütsel bağlılık arasındaki ilişkinin örgütsel bağlılığın her boyutu için ayrı ayrı incelenmesi gerekir. Allen ve Meyer' e göre duygusal bağlılık iş görenin yaşıyla bir artış gösterirken, devamlılık bağlılığı iş görenin yaşından etkilenmez (Akt: İnce ve Gül, 2005: 65). Bu durum çalışanın yıllar boyu yaptığı yatırımlar sebebiyle diğer örgütlerin ve iş alternatiflerinin çekiciliğini azaltmaktadır. Diğer taraftan, daha genç çalışanların fazla yatırımları olmaması sebebiyle, yaşlı çalışanlara göre örgütlerine daha az bağlılık gösterdikleri ortaya konulmuştur (Hrebiniak ve Alutto, 1972: 562). Dolayısıyla bağlılığı düşük düzeyde olan genç çalışanların, işi bırakma eğilimlerinin daha yüksek düzeyde olduğunu ileri sürmek mümkündür.

Örgüt içinde herhangi bir unvan ya da pozisyonda çalışılan süre örgütsel bağlılığı etkilemektedir. Bunun yanı sıra bir örgütte geçirilen toplam hizmet süresi de örgütsel bağlılığı etkileyen bir değişkendir (Mathieu ve Zajac, 1990). Örgütsel bağlılıkla çalışma süresi arasında doğrusal bir ilişki mevcuttur. Örgütte çalışılan süre arttıkça, örgütsel bağlılık da artmaktadır. Kişilerin çalışma süresi arttıkça, örgütten elde ettikleri kazançların da arttığını belirtilmektedir. Çünkü hizmet süresi de örgüte yapılan bir yatırımdır. Buna paralel olarak kişi kazançlarını kaybetmemek için örgütüne daha çok bağlanmaktadır.

Eğitim düzeyi ile örgütsel bağlılık arasında ters yönde bir ilişki olduğu bazı araştırmacılar tarafından ileri sürülmüştür. Çalışanın eğitim düzeyi arttıkça örgütsel bağlılığı azalmaktadır. Çünkü çalışanın eğitim düzeyi arttıkça, örgütün gerçekleştirebileceğinden veya karşılayabileceğinden daha fazla beklentileri ortaya çıkmaktadır. Aynı zamanda alternatif iş imkânları da eğitim düzeyinin artmasına paralel olarak artış göstermektedir. Sonuç olarak bu gibi faktörler, çalışanın eğitim düzeyi arttıkça örgütsel bağlılık düzeyinin azaldığını ortaya koymaktadır.

II.2.4.5 Örgütsel faktörler

Örgütsel faktörler, iş ve çalışma hayatına ilişkin değerleri kapsamaktadır. Örgütsel bağlılık örgütsel faktörlerle yakından ilişkilidir. Örgütsel bağlılığı etkileyen faktörler; işin niteliği ve önemi, yönetim tarzı, karar alma sürecine katılma, iş grupları, örgütsel kültür, rol çatışması, astların beceri düzeyi, işe odaklanma, görev kimliği ve örgütsel ödüller gibi değişkenlerdir (Northcraft & Neale, 1990: 472; Glisson & Durick, 1988: 67). Ayrıca örgütsel faktör olarak rol belirsizliği, iş güçlüğü, ast-üst ilişkileri, ilerleme ve kariyer olanakları, bireyin ihtiyaçlarına önem verme (Gaertner & Nollen, 1989: 975–991), ödeme eşitliği ve denetim ilişkilerinden de söz edilebilir (Fukami & Larson, 1984: 367; aktaran: İnce & Gül, 2005: 70).

İşin niteliği ve önemi örgütsel bağlılığı etkileyen önemli bir faktördür. İşin önemi, örgütte ya da dış çevrede, bir işin insanların yaşamları üzerindeki etkisi

olarak ifade edilmektedir (Sökmen, 2000: 60). Örgütsel bağlılıkla ilgili ilk çalışmalardan bugüne kadar işin niteliği ile ilgili değişken her zaman geçerliliğini ve önemini korumuştur. Genellikle bu konuda yapılan araştırmalarda örgütsel bağlılık–örgütsel özellikler ilişkisi çok güçlü çıkmaktadır.

Örgütlerde yöneticilerin sergiledikleri yönetim ve liderlik tarzları örgütsel hedef ve değerlere olan bağlılığı etkilemektedir. Eğer tepe yönetim, örgütsel kültüre ve değerlere önem veriyorsa, bu örgütlerde verimlilik ve yenilikçi düşünceler artış gösterecektir. Bu nedenlerle birçok araştırmacı liderlik tarzına ve örgüt kültürüne önem vermiştir (Zefaane, 1994: 980). Tepe yönetime duyulan memnuniyetin de bağlılığın belirleyicilerinden olduğunu ortaya koyan çalışmalar bulunmaktadır (Sager & Johnston, 1989: 30–41; aktaran: İnce & Gül, 2005: 72).

Bir işin bağlılığı etkileyen en belirgin özelliklerinden birisi de ücret düzeyidir. Kişilerin elde ettikleri ücret düzeyi ile bağlılıkları arasında ilişki bulunmaktadır. Yapılan bir çalışmada, ücret düzeyinin işi bırakmada en önemli etkenlerden birisi olduğu ileri sürülmüştür (Byington & Johnston, 1991: 3–10). Çalışanların ücret dağıtımındaki adaleti algılama biçimleri de örgütsel bağlılığı etkilemektedir (Johnson & Jones, 1991: 235–244). Çalışanlar, örgüt yönetiminin ücret politikasını ne kadar adil ve dengeli olarak algıarlarsa bağlılıkları da o derece yüksek olacaktır. Özellikle üst seviyede çalışanlar için gelir, örgütsel bağlılığı etkileyen çok önemli bir faktördür. Ayrıca rutin ve sıradan ödüllendirmeler kadar, dışsal ödüllendirmeler de önemlidir (Cohen, 1992: 539–554; aktaran: İnce & Gül, 2005: 73).

Örgütsel bağlılığı etkileyen, örgütsel faktörlerden birisi de, yönetimin çalışanlar üzerindeki nezaret biçimidir. İşin nezaret edilme biçimi çalışanların sorumluluk algılamalarını etkilemektedir. Baskıcı bir yönetim tarzı izleyen, astların kararlara katılmasını teşvik etmeyen ve sıkı bir denetim uygulayan yöneticiler, astlarının sorumluluğu kendilerine atması için gerekli ortamı oluşturur. Çalışan, işle ilgili sorun veya zorluklarla karşılaştığında, bunlarla mücadele etme yerine kaçmayı

tercih etmekte ve bunun nedenini yöneticilerinin tavır ve baskısına yüklemektedir (Varoğlu, 1993: 50).

Örgütsel kültür, örgütü kendisine özgü değer ve kişiliği ile ortaya koyan ve örgütü diğer örgütlerden farklılaştıran, ayıran varsayımlar, değerler ve sembollerdir (İpek, 1999: 13). Örgütsel kültür, işlerin yapılış şekillerini ve örgütü etkileyen özelliklerin çalışanlarca paylaşılan algılarını içermektedir (Balay, 2000: 98–100). Bu çerçevede paylaşılan ideolojiler, değerler, inançlar, beklentiler, tutumlar ve normlardan oluşan bir örgütsel kültür içerisinde işgörenlerin bağlılığı da yüksek olacaktır. İşgörenlerin örgütteki uygulamalar ve kaynak bölüşümü konusundaki adalet algılamaları onların örgüte karşı tutumlarını etkilemektedir. Çalışanların ücret, terfi ve benzeri sonuçlarla ilgili algıları ile karar alma sürecindeki algıları arasında uyumun olması bağlılığı artıran bir unsurdur (Halis, 2004: 73–77)

Örgütsel ödüllerin bağlılık üzerinde olumlu etki yaptığı belirlenmiştir (Balay, 2000: 96). İşgörenler, kendilerine sunulan ödülleri yeterli ve adil olarak algılasa, örgüte daha yüksek düzeyde bağlılık duymaktadır. İşgörenler arasındaki ilişkilerin daha samimi bir ortamda sürdürülmesine imkan sağlamayan takım çalışması örgütsel bağlılığı etkilemektedir. Zira yapılan araştırmalar, iş arkadaşları ile ilişkilerin olumlu veya olumsuz olmasının örgütsel bağlılıkla ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır (Balay, 2000: 97; Leiter & Maslach, 1988: 297–308). Bu ilişkiler olumlu ise örgütsel bağlılığa da olumlu bir şekilde yansıtacaktır.

Tanımlanmış roller, yetki ve sorumlulukta açık olarak belirlenmiş sınırlar, işgörelere net bir iş–davranış düzlemi sunar. Tanımlanmamış roller ve belirgin olmayan yetki ve sorumluluklar ise, aksine karmaşa ve belirsizliğin ortaya çıktığı güvensiz bir ortam hazırlar. Bu güvensizliğin yarattığı stres ortamı, örgüte karşı tepkilerin oluşmasına zemin hazırlar. İş stresinin bağlılık üzerindeki etkileri konusunda pek çok araştırma bulunmaktadır. İş stresinin ortaya çıkmasını etkileyen faktörlerin başında ise, rol çatışması ve rol belirsizliği gibi role ilişkin unsurlar gelmektedir (Yousef, 2002: 99–100).

II.2.5 Öğretmenlerde Örgütsel Bağlılık

Şüphesiz ki tüm çalışanlar gibi öğretmenler için de örgütsel bağlılıktan bahsetmek mümkündür. Öğretmenlerin örgüte bağlılığı da iş performansı için olumlu sonuçlar doğuracaktır. Bu konuda yapılmış araştırmalar mevcuttur. Öğretmenlerin örgütsel bağlılığı ile ilgili araştırmalar üç ana konuda yoğunlaşmaktadır. Bu konular (Balay, 2000: 82);

- Okul için çaba harcama isteği,
- Okulda çalışmaya devam etme eğilimi ve
- Okulun eğitime ilişkin amaç ve değerlerini kabul etme şeklindedir.

Bunların dışında başka çalışmalarda ifade edilen bir diğer bağlılık ise “öğretime bağlılık” olgusudur. Bu, öğretmenin eğitimde farklılık yaratmak konusundaki inancı, öğrencilerde öğrenme konusunda beklenti oluşturma ve öğretimin başarılmasında gerekli çabayı ortaya koyma istekliliği gibi özetlenebilir (Weber, 1997: 269; aktaran: Balay, 2000: 83).

Balay’ın (2000: 83) çalışmasında, araştırmacıların öğretmenler açısından örgütsel bağlılık ile diğer bağlılık türleri arasında çatışmalar, örtüşmeler ve karmaşa yaşandığı vurgulanmaktadır. Bu nedenle öğretmenlerin bağlılığı konusundaki son çalışmalar daha çok çoklu bağlılık üzerinedir. Örneğin öğretmenlerin, öğretime, okula, kuruma, öğrencilere, mesleğe ilişkin bağlılıklarından ayrı ayrı söz edilebilir ancak bu bağlılık unsurlarının bir arada değerlendirilmesi çok yönlü bir bakış açısı olarak daha somut önermeler ifade etmek açısından önemlidir. İfade edilmesi gereken bir diğer husus, belli oranda bir diğeriyle ilişkili olan bu bağlılık türleri oluşum süreci, kapsamı, etki mekanizması, süre ve sonuçları açısından farklılıklar gösterecektir. Örgüte bağlılık, her zaman okula bağlılığı desteklemeyebilir, mesleğe bağlılık da örgütsel bağlılığı ve öğrenciye bağlılığı genellikle olumlu desteklerken

koşullar uygun olmadığında bu bağlılıkların yönü farklı olabilir. O halde bağlılıklar durumsal olgular olarak kabul edilmeli ve farklı bağlılıklara bağlam oluşturan parametrelerin farklılığı tanımlanmalıdır.

II.2.6 Örgütsel Bağlılık Düzeyi ve Sonuçları

Yoash Wiener'e göre bağlılığın sonuçları, bağlılığın derecesi ile ilgili olarak olumlu ya da olumsuz olabilir. Örgütsel amaçlar kabul edilebilir olmadığında üyelerin yüksek düzeydeki bağlılığı örgütün dağılmasını hızlandırabilirken, amaçlar makul ve kabul edilebilir olduğunda yüksek düzeyde bir bağlılığın etkili davranışlarla sonuçlanması ihtimali vardır (Balay, 2000: 85).

Örgüte bağlılığın sonuçları, bağlılığın derecesi ile ilgili olarak olumlu ya da olumsuz olabilmektedir. Örgütsel amaçlar kabul edilebilir olmadığında, üyelerin yüksek düzeydeki bağlılığı örgütün dağılmasını hızlandırabilirken, amaçlar makul ve kabul edilebilir olduğunda yüksek düzeyde bir bağlılığın etkili davranışlarla sonuçlanması ihtimali bulunmaktadır. Örgütsel bağlılığın sonuçlarına ilişkin olarak, davranışsal sonuçların bağlılıkla en güçlü ilişkiler içinde olduğu bulunmuştur. Bunlardan özellikle iş doyumu, güdülenme, katılım ve örgütte kalma arzusu örgütsel bağlılıkla olumlu, iş değiştirme ve devamsızlık ise bağlılıkla olumsuz bir ilişki içerisindedir (Bayram, 2005: 135)

II.2.6.1 Düşük Örgütsel Bağlılık

Bu bağlılık düzeyinde birey, kendisini örgüte bağlayan güçlü tutum ve eğilimlerden yoksun olmakla birlikte bireyin yaratıcılığı ve gelişmeye açıklığı ortaya çıkabilir. Ayrıca birey, örgüte düşük düzeyde bağlılık duyduğu için alternatif iş olanaklarını araştıracağından bu durum, insan kaynaklarının daha etkili kullanımını sağlayabilir. Örgüt, içten gelen ve informal olan bu iletişim sisteminden zamanında yararlanabilirse, kendisine pahalıya mal olabilecek sorunların üstesinden gelebilecektir (Balay, 2000). Bununla birlikte, örgüte düşük düzeyde bağlılık

gösteren işgörenler, bireysel görevlerle ilişkili çabalarda geri oldukları gibi, grup bağlılığının sağlanmasında da en az çabayı gösterirler. Bu yüzden bu bireyler, örgüt içinde “duygusuz işgörenler” olarak tanımlanmaktadırlar. Düşük örgütsel bağlılık; söylenti, itiraz ve şikâyetlerle sonuçlandığından örgütün adına zarar gelmekte, müşterilerin güveni kaybolmakta, yeni durumlara uyum sağlanamamakta ve gelir kayıpları ortaya çıkmaktadır. Örgütte yayılan informal zararlı iletişim, örgütün otoritesini tehdit etmekte ve üst yönetimin meşruluğunu sorgulanır hale getirmektedir (Randall, 1987).

İşgören için olumlu sonuçları: İşgörenin bağlılığının düşük olduğu durumda, belirsiz ve çatışmaya olanak veren bir ortamın çıkması, yenileşmenin gerekliliğini önemli ölçüde artırabilir. Düşük bağlılığın olduğu bir kamu okulunda, yönetici yenileşmeye gitmese de durumdan sorumlu tutulamayabilir. Bu durum, aynı zamanda işgörenin başka bir iş aramasına neden olabilir. Bu işgören, yeni bir örgüte girdiğinde en azından kendisi için yeni bir adanma ortamı yaratma olanağına sahip olabilir (Celep, 2000: 22).

İşgören için olumsuz sonuçları: Düşük örgütsel bağlılıkta bireyin yaratıcılığı ve gelişmeye açık olup olmadığı ortaya çıkabilir. Ayrıca birey ayrıca birey örgüte düşük düzeyde bağlılık duyduğu için alternatif iş olanaklarını araştırabileceğinden bu durum, insan kaynaklarının daha etkili kullanımını sağlayabilir. Bu konudaki bulgular, düşük düzeyde bağlılık gösteren bireylerin, davranışlarına ilişkin sonuçları hakkında uyarıldıklarında bağlılıklarının genellikle yükseldiğini göstermiştir (Balay, 2000: 85). Özellikle düşük bağlılıktan dolayı, örgüt içindeki biçimsel olmayan iletişimde etkin konuma gelen ve örgütteki bütün olumsuzlukları abartarak iletişimi yönlendiren öğretmenler, kendilerine ve örgüte zarar verebilmektedir. Yapılan bir araştırmada, bu tür özelliklere sahip olan basın işgörenlerinin zararlı ve yasadışı bilgileri kamuoyuna aktarmalarından dolayı, çoğunun mesleklerinde sıkıntılarla karşılaştığı ortaya çıkmıştır (Celep, 2000: 23).

Örgüt için olumlu sonuçları: Örgütsel düzeyde düşük bağlılık olumlu sonuçlar doğurabilmektedir. Çünkü daha yüksek işgören devri ve devamsızlık, yıkıcı ve düşük performans gösteren işgörenlerin potansiyel zararlarını sınırlandırabilir. Bu tür işgörenlerin örgütü bırakması demek, diğer işgörenlerin tutumlarının iyileşmesi ve bunlar yerine alınacak işgörenlerin örgüte yeni beceriler getirmesi demektir (Balay, 2000, 85). Düşük bağlılık düzeyine sahip işgörenin örgütte kalması, örgüt için gizli tehlike oluşturabilir. Bu işgörene örgütten ayrıldığında, örgütteki diğer işgörenlerin tutumları iyileşebilir ve düşük bağlılık düzeyine sahip işgörenin yerine, yeni alınan işgörenler örgüte yeni beceriler getirebilir (Celep, 2000: 3).

Örgüt için olumsuz sonuçları: Düşük örgütsel bağlılık söylenti, itiraz ve şikayetlerle sonuçlandığından örgütün adına zararlar gelmekte, hizmet alanların güveni kaybolmakta yeni durumlara uyum sağlayamamakta ve gelir kayıpları meydana gelmektedir. Örgütte yayılan informal zararlı iletişim, örgütün otorite yapısını tehdit etmekte ve üst yönetimin meşruluğunu sorgulanır hale getirmektedir (Balay, 2000: 87). Genel olarak düşük bağlılık düzeyi, işgören devri, örgütten ayrılma ya da göreve gelmeme, isin niteliğinde düşme, örgüte sadakatsizlik, zimmete geçirme gibi örgüte karşı suça yönelme ve örgütsel ilgilerini koruma ve geliştirmede sınırlı rol davranışı göstermesiyle ilintilidir. Düşük bağlılık, örgütü suçlama, isyankar davranış gösterme, zararlı biçimsel olmayan iletişimi doğurduğunda, örgütün etkililiği tehlikeye düşmekte; örgüt çevrenin güvenini kaybetmekte; yeni durumlara uyum sağlamada güçlük çekmekte ve gelir kaybetmektedir. Örgüt dışındaki referans gruplarına yönelimli olan işgörenler zor kontrol edilebilmektedir (Celep, 2000: 24).

II.2.6.2 İlimli Örgütsel Bağlılık

Birey deneyiminin güçlü, fakat örgütsel özdeşleşmenin ve bağlılığın tam olmadığı bağlılık düzeyidir. İlimli bağlılık düzeyinde yer alan işgörenler, sistemin kendilerini yeniden şekillendirmesine karşı çıkmakta ve bu yüzden birey olarak kimliklerini korumak için çaba göstermektedirler. Bu düzeydeki işgörenler, örgütün

bütün değil ancak bazı değerlerini kabul etme yeterliğine sahip olmakta, örgütün beklentilerini karşılarken, bir yandan örgütle bütünleşmeyi bir yandan da kişisel değerlerini korumayı sürdürmektedirler (Balay, 2000: 88).

Bunun yanında örgüte ılımlı düzeyde bağlılık, her zaman olumlu sonuçlar ortaya çıkarmayabilir. Bu düzeydeki işgörenler, topluma sorumluluk ile örgüte sadakat arasında bir bocalama ya da çatışma yaşarlar. Bu durum, kararsızlığa ve örgütün verimsiz işleyişine yol açabilecektir (Bayram, 2005:136).

İşgören için olumlu sonuçları: Bu düzeyde yer alan işgörenler, sistemin kendilerini yeniden şekillendirmesine karşı çıkmakta ve bu yüzden birey olarak kimliklerini korumak için çaba göstermektedirler. Örgütün bütün değil, bazı değerlerini kabul etme yeterliğine sahip olmakta, örgütün beklentilerini karşılarken, bir yandan örgütle bütünleşmeyi bir yandan da kişisel değerlerini korumayı sürdürmektedirler (Balay, 2000: 88). Bireyin örgütüne sınırsız sadakat duymadığı bağlılık düzeyidir. İşgörenler bu düzeyde örgütün beklentilerini karşılarken, hem örgütle bütünleşmeyi hem de kişisel değerlerini korumayı sürdürmektedirler (Celep, 2000: 26).

İşgören için olumsuz sonuçları: Örgüte ılımlı düzeyde bağlılık, her zaman olumlu sonuçlar doğurmayabilir. İşgörenlerin yaratıcılık, yardımseverlik, fikir önerme, jestler yapma, irade ve fedakarlık gibi üyelik davranışları önemlidir. Bu düzeydeki işgörenler, topluma sorumluluk ile örgüte sadakat arasında bir bocalama ve çatışma yaşarlar (Balay, 2000: 89). Üstlerine ya da yöneticilerine öncelik vermeyen işgörenler, örgütün üst noktalarına belirsiz ya da yavaş bir biçimde yükselebilir (Celep, 2000: 26). Örgüt için olumlu sonuçları: işgörelere ve dolayısıyla örgüte dönük olumlu sonuçlardan dolayı örgütte hizmet süresi artabilmekte, örgütten ayrılma isteği az olabilmekte ve daha büyük is doyumuna ulaşabilmektedir. İlimli bağlılık birey ve örgütün karşılıklı değer uyumunu yansıttığından bireye dengeli inisiyatif ve kişisel tercih olanağı vermekte, böylece sonuçta dengeli bir bağlılık düzeyi ortaya çıkmaktadır (Balay, 2000: 89). Bu bağlılık

profilinde işgörenin örgütte kalma süresini uzadığında, örgütten ayrılma eğilimini azalabilmekte ve iş doyumunu arttırabilmektedir. Böyle bir durum, okulun verimliliğini ve etkiliğini olumlu yönde etkiler ve öğrenci başarısındaki nicelik ve niteliği artırabilir (Celep, 2000: 26).

Örgüt için olumsuz sonuçları: İşgörenler olumlu üyelik davranışları gösteremediklerinden kararsızlık yaşamaktadırlar. Bu durum ise örgütün verimsiz işleyişine yol açabilmektedir. İlimli adanma düzeyi, işgörenin örgütte kalma süresini arttırdığından yeni işgörenlerin örgüte gelmesi engellenmiş olur. Bu durum örgütteki yenileşme ve değişmeyi olumsuz yönde etkiler. Uzun vadede örgütsel amaçlarda eskimeye neden olur (Celep, 2000: 27).

II.2.6.3 Yüksek Örgütsel Bağlılık

Bu bağlılık düzeyinde bireyler, örgüte güçlü tutum ve eğilimlerle bağlılık gösterirler. Yüksek örgütsel bağlılık bireye, meslekte başarı ve ücrette doyum sağlayabileceği gibi örgüt, işgörenin sadakatine karşılık ona yetki devrederek ve onu üst pozisyonlara getirerek bir şekilde ödüllendirmektedir. Bu işgörenlerin; işin kendisinden, örgütteki geleceklerinden, denetimden, iş arkadaşlarından doyumları yüksektir. Bu kişilerin örgütten ayrılmaları; mutsuzluk, hayal kırıklığı, örgüt amaç ve kültürünün değişmesi, işten doyumculuk ve az ödüllenenmiş veya mahrum bırakılmış hissine kapılmaları durumlarında gerçekleşmektedir. Yüksek örgütsel bağlılık bazen, işgörenin gelişmesini ve hareketlilik fırsatlarını sınırlamaktadır. Bu durum, aynı zamanda yaratıcılığı ve yenileşmeyi bastırmakta, gelişmeye karşı direnç oluşturmaktadır. Yüksek bağlılık düzeyi, bazen de yaratıcılığın yok olması, iş dışı ilişkilerde fazla stres ve gerilim, zorlamayla sağlanan uyum, insan kaynaklarının etkisiz kullanımı gibi olumsuz sonuçları beraberinde getirmektedir (Bayram, 2005: 136).

İşgören için olumlu sonuçları: Bu bağlılık düzeyi bireye, meslekte başarı ve ücretten doyum sağladığı gibi, dış baskılara karşın örgüte yüksek derecedeki

sadakatini de devam ettirir. Örgüt işgörenin sadakatine karşılık ona yetki devrederek ve onu üst pozisyona getirerek bir şekilde ödüllendirir. Yüksek düzeyde bağlılık gösteren bireyler aynı zamanda yüksek derecede işlerine de bağlı iseler örgütün en değerli üyeleri olurlar (Balay, 2000: 89). Belli durumlarda yüksek bağlılık düzeyi işgörenin konumunu ve tanınmasını arttırabilir. Örgüt işgörenin örgüte itaat etmesine karşılık yetki güçlerini işgörene devretmek suretiyle onu ödüllendirmektedir (Celep, 2000: 26).

İşgören için olumsuz sonuçları: Yüksek derecede bağlılık, bireyin aşırı derecede grupta bütünleşmesine ve kimliğinin grup içinde erimesine yol açmaktadır. Bu bireyler ayrıca kişisel yetersizliklerini kapatmak amacıyla grup içinde daha etkin olma çabası gösterdiklerinde, bazen aile ilişkilerinde gerilim yaşamaktadırlar. Zamanlarının büyük bir bölümünü örgütlerine ayırdıklarından dolayı ev ve iş hayatı arasında bir denge kuramamaktadırlar. Buna paralel olarak da diğer insanlarla yeterli ilişki geliştiremediklerinden toplumsal yabancılaşma yasayabilirler (Balay, 2000: 92). Yüksek bağlılık düzeyi işgörenin gelişmesini engelleyebilmekte bürokratik olarak değişimin direnç kaynağı haline gelmelerine neden olmaktadır. Ayrıca işgörenin kimliği grup kimliği içinde eriyebilmektedir. Bireyin iş ve aile rolleri büyük ölçüde birbirine bağlı olduğundan aile ilişkilerinde gerilim oluşabilmektedir (Celep, 2000: 28).

Örgüt için olumlu sonuçları: Yüksek düzeyde bağlılık örgüt için olumlu sonuçlar doğurmaktadır. Her husustan önce işgörenin yüksek düzeyde bağlılığı, örgüte güven veren kararlı işgücünün oluşmasını sağlar. Bu kararlı ve güven verici işgücü örgüt amaçlarını isteyerek kabul eder ve en verimli ürünü ortaya koymaya çalışır (Balay, 2000: 90). Yüksek bağlılıktan dolayı da, işgörenler en verimli ürünü ortaya koyma amacına dayalı olarak örgütün amacını isteyerek kabul ederler. Böylece örgüt, amaçları ile işgören amaçları eşleştigiinden örgüt başarısı düzeye ulaşmaktadır (Celep, 2000: 27). Örgüt için olumsuz sonuçları: Olumsuz yüksek bağlılığın bireye olduğu kadar örgüte de etkisi vardır. Örgüt yüksek derecede verim ve sorgulanmayan sadakatten yarar sağlasa bile çok aşırı yanlış sadakat biçiminin

verime zarar verdiği ileri sürülmektedir. Bu durum örgütsel esnekliğin azalmasına, geçmişteki politika ve uygulamalara aşırı güven duymaya, bunun sonucunda geleneksel uygulamaların yerleşik hale gelmesine sebep olmaktadır (Balay, 2000: 92). Yüksek bağlılık, örgüte en yüksek düzeyde verim sağlamaktadır. Ancak aşırı bağlılık örgütün esnekliğini azaltabilmektedir. Örgüt kendisine güçlü biçimde bağlanan; ancak örgütün gerektirdiği koşullara uymayan işgörenleri, örgütte tutmak zorunda kalmaktadır. Sonuç olarak; yüksek bağlılık düzeylerinin kabul edilmeyen olumsuz sonuçlarından ve en önemlilerinden birisi, bu işgörenlerin örgüt adına yasal ve ahlaki olmayan davranış göstermede daha istekli davranabildikleridir. Örgüt içi çatılmalarda, bu işgörenler, kendi kişisel ahlaklarını ve yaptırımları, örgütün emirlerinin ve kurallarının üstünde tutabilmektedirler (Celep, 2000: 29).

II.2.7 Örgütsel Bağlılık Boyutları

Charles O'Reilly III ve Jennifer Chatman'a göre örgütsel bağlılık, bireyin örgüte psikolojik bağlılığıdır. Bu bağlılık, işe sarılma duygusunu, sadakati ve örgütün değerlerine inancı kapsar. Bu çerçevede örgüte psikolojik bağlılığın üç boyutta ele alınabileceği ileri sürülmüştür (Balay, 2000: 95):

- Uyum ya da değişim,
- Özdeşleşme ya da yakınlaşma,
- İçselleştirme ya da değer uygunluğu.

Uyum Boyutu

Tutum ve davranışlar paylaşılmış inançlar nedeniyle değil de, sadece belli ödülleri kazanmak için benimsendiğinde gerçekleşir. Bazı durumlarda insanlar bir örgütü yüzeysel düzeyde desteklerler. Bunlar örgüte inanmaktan çok, uyumlu

eylemler yoluyla bazı ödülleri kazanmayı ve cezaları savmayı isterler. Bu yüzeysel bağlılık, uyum olarak adlandırılmaktadır (Erdoğmuş, 2006: 71).

Charles Handy (1985: 138-139)' e göre, yetki, kural ve prosedür eylemleri genellikle uyum ile sonuçlanır. Tercihlerini astlarına pozisyonunu kullanarak kabul ettirmeye çalışan bir yöneticiye uyulur, fakat bu uyma gönülsüzdür. Bu yüzden uyum güvene değil kontrole dayanır ve kişiye seçme olanağı vermez (aktaran: Balay, 2000: 95-96).

Uyum bağlılıkta ilk aşamadır. Bu aşamada birey, diğerlerinin etkilerini, sadece onlardan bir şey elde etmek için kabul eder. Uyum bağlılığın araçsal bir nitelik taşıması nedeniyle, örgütün giderek daha fazla maddî kontrol uygulamaya koyması ile sonuçlanmaktadır. Yani dışsal destekleme ve cezalandırma, davranışı belirleme ve kontrol etmede tamamen araçsal olan güdülemeye konu edilebilir (Erdoğmuş, 2006: 71).

Uyum, ödül- maliyet dengesine dayalı bir bağlılık olma yanında, birey ve örgüt arasında var olan bir dizi karşılıklı kabullere dayanır. Psikolojik ve ekonomik sözleşmenin ilişkisel öğeleri de örgüt ve işgörenler arasında uyulması gereken ilkelere vurgu yapar. Eğitim çalışanlarının beklentilerinin karşılanmaması, gereksinimlerinin saksaklanması, çalışanların uzmanlığına, kişiliğine karşı saygının yok olması, çalışma ortam ve koşullarının uygunsuzluğu, yasal olmayan uygulamaların çoğalması v.b. nedenler eğitim işgöreninin kendisini işine ve okuluna vermekten alıkoyar (Başaran, 2000: 232).

Özdeşleşme Boyutu

Özdeşleşme boyutunda bireyler, doyum verici ve kendilerini tanımlayıcı ilişkileri korumak için diğerlerinin etkilerini kabul ederler. Özdeşleşme, bireyin doyum sağlayıcı ilişkiler kurmak ve sürdürmek için etkileri kabul etmesidir. Bu bağlamda birey, bulunduğu grubun bir üyesi olmaktan gurur duyarak, grubun

değerlerine saygı gösterir ve bunu gerçekleştirmeye çalışır. Özdeşleşme, kişilerin yakın olma isteğine dayanan örgütsel bağlılık aşamasıdır. İnsanlar diğer kişi ve gruplarla ilişkiye girmek ve bunu sürdürmek için, başkalarının hareket ve davranışlarını benimsiyorsa özdeşleşme var demektir (Erdoğan, 2006: 72).

Özdeşleşme bir çekicilik durumu yarattığından, bireye aşırı derecede hoşnutluk verir. Bağlılık hoş gelmesine karşın kişiye sorumluluk ve maliyet yükler. Çekicilik kaynağı vazgeçilemez olduğunda da esneklik azalır. Bu, bazı örgütlerin istemediği bir sonuçtur (Handy, 1985: 139-140). Japon örgütleri gibi, kuram Z ve güçlü kültüre sahip örgütlerde güçlü özdeşleşme vardır. İnsanlar özdeşleşme boyutunda örgütlerine bağlılık göstermekten gurur duymaktadır. İşgörenler bu aşamasında örgütle üst düzeyde özdeşleşir. Çünkü örgüt onların değer verdiği şeyleri destekler (Balay, 2000: 100).

Örgütle özdeşleşen işgören örgütün adamı olur, örgütsel ödüller ve yükselme için olağan üstü bir çalışma sürecine girer. İşgören, örgütün başarısını kendi başarısı; başarısızlığını da kendi başarısızlığı olarak görür (Başaran, 2000: 233).

İçselleştirme Boyutu

Özendirici tutum ve davranışlar bireyinki ile uyumlu olduğunda içselleştirme gerçekleşir. İçselleştirme, örgütsel bağlılıkta son aşamadır. Bir başka ifade ile içselleştirmede, bireyin değerleri ile grup ya da örgütün değerleri aynıdır.

Handy' e göre; örgütlerin en çok arzuladığı bağlılık formu içselleştirmedir. Çünkü içselleştirme, kendi kendini devam ettirici olarak başlangıçtaki etki kaynağından bağımsızdır. Fakat başarılması hem daha zor hem de uzun zaman alıcıdır. İçselleştirme bir kez gerçekleştiğinde, bireyi etkilemek için yeni etki kaynaklarının devreye konulması gerekmez. Çünkü bu bağlılık boyutunda birey, yeni bir fikri, değişimi, tutum ya da davranışı kendisinin olarak kabul eder. Bunun için zorlamasız ve baskısız davranır(aktaran: Balay, 2000: 101).

BÖLÜM III

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Araştırmanın konusuyla doğrudan ya da dolaylı olarak ilgili olabilecek yurt içi ve yurt dışı çalışmalardan ulaşılabilenler, bu bölümde ayrıntılı olarak incelenecektir.

III.1 Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

III.1.1 Akademik İyimserlikle İlgili Yurt Dışında Yapılmış Araştırmalar

Akademik iyimserlik, ilkokul düzeyinde akademik başarıyla ilgili çalışmalarda genellikle esnek bürokrasi ile birlikte anılmaktadır. McGuigan (2005) 40 ilkokulda yaptığı çalışmada; akademik iyimserlik, matematik başarısı ve okuma yeterliliği arasındaki ilişkiye bakmak için faktör analizi yapmıştır. Çalışma, akademik iyimserliğin gizil bir yapı olduğunu ve esnek bürokrasi, okul örgütsel yapısı ve öğretmenlere çalışmaları esnasında yetki veren yöntemlerle arasında pozitif bir ilişki olduğunu göstermiştir.

Hoy, Tarter ve Hoy (2006)'un "Okulların Akademik İyimserliği: Öğrenci Başarısı İçin Bir Güç" adlı araştırmalarında 96 lisede öğretmenlerle görüşme yapmış akademik iyimserlikle öğrenci başarısı arasındaki ilişkiye bakmıştır. Matematik ve fen başarısı esas alınarak şu bulgular elde edilmiştir: Sosyo-ekonomik durum öğrenci başarısıyla hem doğrudan (.20) hem de akademik iyimserlik vasıtasıyla dolaylı olarak (.19) ilişkilidir. Benzer şekilde ön öğrenmeler öğrenci başarısıyla doğrudan (.60) ve akademik iyimserlik vasıtasıyla dolaylı (.61) ilişkilidir. Son olarak akademik iyimserlik başarıyla doğrudan ilişkilidir (.21).

Smith ve Hoy (2007), Teksas'daki 99 ilköğretim okulunda çalışan öğretmenler üzerinde yürüttükleri “Kentsel ilköğretim Okullarında Akademik İyimserlik ve Öğrenci Başarısı” adlı çalışmada; akademik iyimserliğin, akademik vurgu, toplu yeterlik ve güven olmak üzere üç boyuttan oluştuğu belirlemiştir. Sosyo-ekonomik durum, okul büyüklüğü, ortalama matematik başarısı ve akademik iyimserlik değişkenleri arasındaki ilişkiye bakıldığında; sosyo-ekonomik durum ile matematik başarısı ve akademik iyimserlik arasında anlamlı bir ilişki, okul büyüklüğü ile başarı ve akademik iyimserlik arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.

Beard'ın (2008) Ohio State Üniversitesinde yayımlanan “İlkokul Öğretmenlerinin Akıcılıkları ve Akademik İyimserlikleri ile İlgili Bir İnceleme Çalışması” adlı tezinde Ohio'da bulunan 14 okuldaki 260 ilköğretim öğretmeniyle çalışmıştır. Araştırmada öğretmenlerin genel iyimserlikleriyle akademik iyimserlikleri arasındaki ilişkiye, akıcılık ve akademik iyimserlik arasındaki ilişkiye ve esnek okul yapısına karşı bireysel algıyla öğretmenlerin akademik iyimserlikleri arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Araştırma sonucunda; öğretmenin iyimserlik düzeyi ne kadar büyükse akademik iyimserlik derecesinin de o kadar büyük olduğu, öğretmenin akıcılık düzeyi ne kadar büyükse akademik iyimserlik düzeyinin de o kadar büyük olduğu ve okul yapısı ne kadar çok esnekse öğretmen akademik iyimserliğinin o derece büyük olduğu bulunmuştur.

III.1.2 Örgütsel Bağlılık İle İlgili Yurt Dışında Yapılmış Araştırmalar

Koch ve Steers (1978), demografik faktörlerin, Morris ve Sherman (1981) ise örgütsel faktörlerin bağlılığı daha güçlü şekilde kestirdiğini ortaya koymuşlardır. Buchanan II (1974) ise, her iki faktör grubunun örgütsel bağlılığı kestirmede eşit derecede etkili olduğunu saptamıştır. Diğer yandan Oliver (1990), bu konuda yaptığı araştırmada, demografik faktörlerin örgütsel bağlılık üzerindeki etkisinin göreceli olarak daha az; örgütsel ödüller ve iş değerlerinin ise örgütsel bağlılıkla yüksek düzeyde ilişkili olduğunu gözlemiştir. Bu kapsamda, güçlü katılımcı değerler

sergileyen iş görenlerin, daha yüksek düzeyde örgüte ilişkin bağlılık; güçlü araçsal değerlere sahip olanların ise, göreceli olarak daha düşük düzeyde bağlılık gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır (aktaran: Balay, 2000).

Everett (1992) tarafından yapılan okul, öğretmen ve yönetici liderin bir işlevi olarak öğretmenlerin tutumsal bağlılığı konusundaki araştırma, öğretmenlerin, okullarına ve öğretime olan tutumsal bağlılıklarını ölçmeyi amaçlamıştır. Sonuçlar yöneticilerin, öğretmenin okula ve öğretime bağlılığını sağlamada önemli bir faktör olarak algılandığını, örgütsel bağlılık çalışmasında liderliğin etkili bir değişken olduğunu göstermiştir.

Lukasavich (1994) lise müdür ve öğretmenlerinin örgütsel yapı, çatışmayı çözme davranışları ve örgütsel bağlılık algılarını araştırmıştır. Araştırma, okulların bürokratik yapılanma düzeyi ile bu yapının okul etkililiği üzerinde etkili olan iki önemli faktörü arasındaki ilişkiyi belirlemeye çalışmıştır. Sonuçlar, müdürlerin öğretmenlerden önemli ölçüde daha yüksek düzeyde uzlaşma davranışı gösterdiğini; bürokratik eğilimli müdürlerin, çekilme şeklindeki çatışmayı çözme stilini kullandıklarını, müdürlerin öğretmenlerden oldukça yüksek düzeyde okula bağlılık duyduklarını ortaya çıkarmıştır (Balay, 2000, 156-157).

Monchak (1994), ilköğretim okullarında örgütsel yapı, çatışmanın çözümü ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkileri ele aldığı araştırmasında, okullardaki bürokratik ve mesleki yapılar, yöneticilerin çatışmayı çözme yöntemleri ile ilköğretim yönetici ve öğretmenlerinin algılarına göre belirlenen yönetici ve öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkiyi bulmaya çalışmıştır. Araştırma verileri, beş tarama aracından oluşan, 15 okul bölgesindeki 20 yönetici ve 237 öğretmenin verdiği yanıtlardan toplanarak analiz edilmiştir. Sonuçlar, yöneticilerin öğretmenlerden büyük ölçüde daha uzlaşmacı olduğunu, yöneticilerin bir çatışma durumu ile karşılaştıklarında, ilköğretimdeki bürokratik yapıdan etkilenmelerine ilişkin algılarının öğretmenlerinkinden daha yüksek olduğunu göstermiştir.

Hart ve diğerlerinin (1994) “Yöneticilerin Örgütsel Bağlılığı Ve Okul Çevresinin Gücü” adlı çalışmasında dört hipotez test edilmiştir. 51 lisede çalışan öğretmenler ve yöneticilere standart ölçme aracı uygulanmıştır. Öğretmenlerin Yöneticilerin bağlılığı üzerine algıları okul gücü ile pozitif yönde ilişkili olduğu ancak yöneticilerin kendi ifadelerine göre bağlılığının okul gücü ile ilişkili olmadığı görülmüştür. Öğretmenler yöneticilere göre bağlılığı ve gücü değerlendirmede daha düşük düzeydedirler.

Shann (1998) “Ortaokul Öğretmenlerinin Mesleki Bağlılıkları ve Doyumları” adlı çalışmada şehir merkezinde yer alan 4 ortaokulda çalışan 98 öğretmenle görüşme yapılmıştır. Öğrenci-öğretmen ilişkisi doyum değişkeni açısından en üst düzeyde ortaya çıkmıştır. Veli-öğretmen ilişkisi katılımcıların en fazla şikayetçi oldukları konu olarak ortaya çıkmıştır. Düşük başarıya sahip okullardaki öğretmenler öğretmen-öğretmen ilişkisinde diğer okullara göre daha az tatmin oldukları ortaya çıkmıştır.

Tsui ve Cheng (1999) okulların örgütsel sağlığı ve öğretmen bağlılığı arasındaki ilişkiyi inceledikleri araştırmanın verilerini Hong Kong’daki 20 ilköğretim okulunda çalışan 423 öğretmenden toplayarak analiz etmişlerdir. Elde edilen sonuçlara göre, üç okul örgütsel sağlığı faktörü moral, saygı ve kurumsal bütünlüğün, öğretmen bağlılığıyla ilişkili olduğu ortaya çıkmıştır. Bu ilişkinin ayrıca mevkii, medeni durum ve kıdem gibi öğretmenlerin kişisel özelliklerinin etkileşimi yoluyla ortaya çıktığı elde edilen bulgular arasında yer almaktadır. Sonuçlar okul örgütsel sağlığı ve öğretmen bağlılığı arasındaki ilişkinin öğretmenlerin kişisel özelliklerine bağlı olduğunu desteklemiştir.

Schweper (1999) “Etik Çatışma, Örgütsel Bağlılık ve Satış Ekiplerinin İş Hacmi Amaçları Arasındaki İlişki” adlı çalışmasında deneysel bir araştırma yöntemi kullanmıştır. Sonuçlar, etik çatışmanın örgütsel bağlılık negatif yönde ilişkili olduğunu ve iş hacmi amaçlarıyla pozitif yönde ilişkili olduğunu öne sürmektedir.

Zangaro (2001) “Örgütsel Bağlılık: Kavramsal Bir Analiz” adlı çalışmasında örgütsel bağlılığın anlamının hemşirelik literatüründe açıklanmasını amaçlamıştır. Sunuçlara göre, bağlılık seviyelerinin hemşirelik çalışanları sınıfında değerlendirilmesi, yöneticilere hemşireleri motive eden şeylerin ne olduğunu anlama konusunda gereklidir. Yöneticiler, hemşirelerin iletişimini arttırarak, mevcut olan hemşire açığı durumu boyunca örgütlerini dengeleme potansiyeline sahip olabilirler. Hemşire yöneticileri, işgörenlerin ihtiyaçlarını anlamak için onlarla etkili bir iletişim kurmalı ve örgütün ihtiyaçlarına göre onları eğitmelidir. Ayrıca hemşire yöneticileri işgörenlerini kaybetmemek ve örgüte bağlamak için danışmanlık yapmalıdırlar.

Somech ve Bogler (2002) “Öğretmen Örgütsel Ve Mesleki Bağlılığının Öncülleri ve Sonuçları” adlı çalışmalarında İsrail’deki 23 ortaokul ve 27 lisede çalışan 983 öğretmenle çalışmışlardır. Çalışmanın amacı öğretmenlerin örgütsel ve mesleki bağlılıklarının katılımcıların karar alma ve örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmaktır. Sonuçlar ana hipotezi desteklemiştir ve okullardaki mesleki bağlılık ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiyi göstermiştir. İlk olarak, yönetime katılım hem örgütsel hem de mesleki bağlılıkla pozitif yönde ilişkilidir ve teknik alana katılım sadece öğretmenlerin mesleki bağlılığı ile pozitif yönde ilişkilidir. İkinci olarak, mesleki bağlılık örgütsel vatandaşlık davranışlarıyla sadece öğrenci doğrultusunda, örgütsel bağlılık ise örgütsel vatandaşlık davranışının tüm üç boyutunda (öğrenci, takım ve örgüt doğrultusunda) pozitif yönde ilişkilidir.

Fuller ve diğerleri (2003) “Algılanan Örgütsel Destek Ve Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişkinin Sosyal Kimlik Perspektifi” adlı çalışmada Amerika’daki 104 mağaza çalışanına anket uygulamışlardır. Araştırmacılar algılanan örgütsel desteğin örgütsel bağlılıkla pozitif yönde ilişkili olduğu sonucunu bulmuşlardır.

Feather ve Rauter’in (2004) “Örgütsel Vatandaşlık Davranışlarının, Mesleki Rol, Mesleki Güvensizlik, Örgütsel Bağlılık ve Özdeşleşme, Mesleki Doyum ve İş Değerleri İle İlişkisi” adlı çalışmalarının örneklemini Avustralya’da çalışan 154 öğretmen oluşturmaktadır. Sonuçlara göre, sözleşmeli öğretmenler kadrolu

öğretmenlere göre daha fazla mesleki güvensizlik ve örgütsel vatandaşlık davranışı göstermektedir. Örgütsel vatandaşlık davranışları mesleki güvensizlik algısıyla pozitif yönde ilişkili, mesleki doyum ve yetenek gerektiren iş değerleri ile negatif yönde ilişkili olduğu görülmüştür.

Bogler ve Somech (2004) öğretmen güçlendirme ve öğretmenlerin örgütsel bağlılığı, mesleki bağlılığı ve örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Veriler İsrail ortaokul ve liselerinde çalışan 983 öğretmenden elde edilmiştir. Pearson korelasyonu ve çoklu regresyon analizleri öğretmenlerin güçlendirme düzeylerinin örgütsel bağlılık algıları, mesleki bağlılık algıları ve örgütsel vatandaşlık davranışlarıyla önemli bir biçimde ilişkili olduğunu göstermiştir. Güçlendirmenin altı alt boyutundan mesleki gelişim, mevkii ve öz yeterliğin örgütsel ve mesleki bağlılığın önemli belirleyicileri olduğu, aynı zamanda karar verme, öz yeterlik ve mevkiinin örgütsel vatandaşlık davranışının önemli belirleyicileri olduğu görülmüştür. Sonuçlar ayrıca, örgütsel bağlılık ile mesleki bağlılık arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğunu göstermiştir.

Park ve Henkin'in (2005) Amerika'da yürüttükleri çalışmada öğretmenlerin çalışma arkadaşlarına bağlılıkları ile güven arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Veriler ilköğretim okulu öğretmenlerinden toplanmıştır. Elde edilen bulgular ışığında takım çalışması, öğretmenlerin çalışma arkadaşlarına bağlılık algılarının önemli bir belirleyicisi olarak bulunmuştur. Yüksek düzeyde takım çalışması becerisine sahip olan katılımcıların, yüksek düzeyde çalışma arkadaşlarına bağlılık algısına sahip olduğu görülmüştür. Sonuçlar, güvenin bağlılık denklemindeki önemini desteklemiştir.

Gautam ve diğerleri (2005) "Nepal'da Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Ve Örgütsel Bağlılık " adlı çalışmada örgütsel vatandaşlık davranışları ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiye bakmışlardır. Nepal'de çalışan 450 işgörenden araştırma için veri toplanmıştır. Verilerin değerlendirilmesi sonucu duygusal ve normatif bağlılıkla örgütsel vatandaşlık faktörleri arasında bir ilişki görülmüştür. Devam

bağlılığı ile itaat arasında negatif yönlü bir ilişki olduğu ve fedakarlık arasında bir ilişki olmadığı görülmüştür.

ABD’ de yapılan bir araştırmaya göre, master yapmış öğrencilerin yüksek olmayan bir ücretle işe başladıklarından altı ay sonra, başka iş teklifleri almadıklarında örgütsel bağlılıkları artmaktadır. Yüksek ücretle işe başladıklarında ise alternatif iş imkânlarının bulunup bulunmaması hiçbir şeyi değiştirmemektedir ve aynı örgütsel bağlılığı göstermektedirler (İnce, 2005).

II.2 Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar

Yurtiçinde akademik iyimserlik konusunda daha önce yapılmış bir araştırmayla karşılaşılmamış ve örgütsel bağlılıkla ilgili konuyla ilgisi olduğu düşünülen araştırmalar aşağıda sıralanmıştır.

Varoğlu (1993), kamu sektörü çalışanlarının işlerine ve örgütlerine ilişkin tutumları, bağlılıkları ve değerlerini incelediği araştırmasında, işgörenlerin işlerine ve örgütlerine yönelik tutumları içerisinde önemli yer tutan örgütsel bağlılığı, hem genel hem de alt boyutlarıyla birlikte incelemiştir. Araştırma sonuçları, Türk kamu sektöründeki işgörenlerin çoğunlukla yüksek düzeyde devam bağlılığı gösterdiklerini; işgörenlerin ayrılma ve çalışma nedenlerinin ağırlıklı çalışma ortamındaki faktörler tarafından belirlendiğini, devamlılığa yönelik bağlılığın aslında görünürdeki bağlılık olarak ortaya çıktığını; çıkara dayalı bağlılığın ise gerçekte bağlılık olarak düşünülemeyeceğini ortaya koymuştur.

Tuncer (1995), “Milli Eğitim Bakanlığı Bilgisayar Eğitimi Ve Hizmetleri Genel Müdürlüğü Personelinin İş Doyumu Ve Örgüte Bağlılık Durumları” adlı çalışmasında işgörenlerin iş doyumunu ve örgütsel bağlılık düzeylerini, Genel Müdürlükte görev yapan yöneticilerin ve diğer işgörenlerin içinde buldukları çalışma grubunun kendilerine verdiği doyum derecesini, söz konusu işgörenlerin örgüte bağlılık durumları, örgütteki doyumun çeşitli alt boyutları bakımından örgüte

bağlılıkları ile olan ilişkisini saptamayı amaçlamıştır. Bu amaçları gerçekleştirmek için iş doyumu ve örgütsel bağlılık boyutundaki işgören algıları karşılaştırılmış, cinsiyet değişkeninde bir fark bulunamazken, görev unvanları değişkeninde farklılık olduğu belirlenmiştir. Üst ve alt düzey yöneticiler hem doyumlu hem de örgüte bağlıdırlar. Orta kademe yöneticilerinin ise iş doyumu ve örgütsel bağlılık düzeyleri daha düşüktür. Yüksek okul ve fakülte mezunlarının iş doyumu bakımından en yüksek algılama düzeyine sahip olduğu, eğitim düzeyi yükseldikçe örgüte bağlılık düzeyinin periyodik olarak azaldığı ve iş doyumu ile örgütsel bağlılık arasında paralel bir ilişki olmadığı saptanmıştır. Hizmet süresi az olan gruplarda iş doyumu ve örgütsel bağlılık düzeyleri düşük olmakla birlikte giderek yükselmekte olduğu görülmüştür. Ancak hizmet süresi 20 yıldan fazla olan grupta iş doyumunun yüksek olmasına karşın, örgütsel bağlılığın düşük olduğu gözlenmiştir. Hizmet süresi az olan grupta beklentilerin fazla olması dolayısıyla iş doyumlarının düşük olduğu ortaya çıkmıştır. Genel olarak iş doyumu ile örgütsel bağlılık arasında bir paralellik olduğu tespit edilmiştir.

Celep (1996), eğitim örgütlerinde öğretmenlerin örgütsel bağlılığı ile ilgili araştırmasında, öğretmenlerin çalıştıkları okula, öğretmen arkadaşlarına, öğretmenlik mesleğine ve öğretim işlerine dayalı olarak örgütlerine bağlılıklarını saptamaya çalışmıştır. Araştırma sonuçları, kendisini okula aday olan öğretmenlerin okul için, beklenilenin ötesinde çaba gösterdiğini, çalıştıkları okulun üyesi olmaktan gurur duyduklarını ve başka okulda çalışma isteğinde olmadıklarını ortaya koymuştur. Ayrıca öğretmenlerin kendilerini yüksek düzeyde öğretim işlerine adanmış olduklarını; bu adanmanın okuldan çok, mesleğe dönük olduğunu göstermiştir.

Özden (1997), yönetici davranışlarının öğretmenlerin örgütsel bağlılığı üzerindeki etkilerini incelemeyi amaçladığı araştırmasında, öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarındaki farklılaşmanın %40 kadarının yönetici davranışlarından duyulan memnuniyet ile %20 oranında da öğretmenlerin okul yönetimine katılımları ile ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Öğretmenlerin fakülte ya da enstitü çıkışlı

olmalarının ve cinsiyetlerinin, ne örgütsel bağlılık ne de iş doyumu ile ilişkili olduğu görülmüştür.

Çırpan (1999) “Örgütsel Öğrenme İklimi Ve Örgüte Bağlılık İlişkisi: Bir Alan Araştırması” adlı çalışma ile işletmelerde var olan örgütsel öğrenme iklimi ile örgüte bağlılık değişkenleri arasında ilişki olup olmadığını incelemeyi amaçlamıştır. Örgütsel bağlılık duygusal, zorunlu ve normatif bağlılık olmak üzere üç boyutta ele alınmış, örgütsel değişkenler ile katılımcıların örgüte bağlılık düzeyleri arasında ilişkiler, boyutlar dikkate alınarak analiz edilmiştir. Ayrıca kişisel değişkenlerin örgüte bağlılık üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Çalışmada örgütsel bağlılığı etkileyen faktörler beş grupta analiz edilmiştir: kişisel faktörler, işle ilgili özellikler, rolle ilgili özellikler, örgütsel özellikler ve grup-lider ilişkileri. Örgütsel bağlılığın sonuçları da beş başlıkta toplanmıştır: bağlılık ve iş başarımı, bağlılık ve örgütte kalma süresi, bağlılık ve işe devamsızlık, bağlılık ve işe geç gelme, bağlılık ve işgücü devri.

Balay (2000) “Özel Ve Resmi Liselerde Yönetici Ve Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığı” isimli araştırmasında, özel liseler ile resmi liselerde görevli öğretmen ve yöneticilerin örgütsel bağlılık algılarının çeşitli değişkenler açısından anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını araştırmıştır. Araştırmada örgütsel bağlılığın hizmet süresi, mezun olunan kurum, öğrenim düzeyi ve gelir faktörlerine göre karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Bu araştırmada örgütsel bağlılık uyum, özdeşleşme ve içselleştirme boyutlarında tanımlanmıştır. Araştırmaya katılanlardan resmi liselerdekiler özel liselere göre, öğretmenlerde yöneticilere göre yüksek düzeyde uyuma ilişkin örgütsel bağlılık göstermektedir. Katılımcıların algılarına göre özel liseler resmi liselere göre, yöneticilerde öğretmenlere oranla özdeşleşme boyutunda daha üst düzeyde örgütsel bağlılığa sahiptirler. İçselleştirme boyutuna ilişkin olarak ise araştırmaya katılanlardan özel liselerdekiler resmi liselere oranla, yöneticiler de öğretmenlere göre daha üst düzeyde örgüte ilişkin içselleştirme algısına sahiptirler. Resmi liselerdeki işgörenlerin okullarına zorunlu uyum ve araçsal nitelikte bağlılık gösterdikleri, özel liselerdeki işgörenlerin ise okulları ile

psikolojik bir bütünleşme çerçevesinde duygusal bir bağ oluşturdıkları sonucu ileri sürülmüştür.

Yıldırım (2002)'in yürüttüğü “Çalışma Yaşamında Örgüte Bağlılık ve Adalet İlişkisi” adlı çalışmada, genel olarak çalışanların örgüte bağlılıklarının hangi değişkenlerle ilişkili olduğu ve hangi değişkenlerle açıklanabileceğinin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Bu çalışmada; kişisel değişkenlerden yaş ile örgüte duygusal bağlılık ve normatif bağlılık arasında pozitif, örgüte devam etme isteği arasında negatif bir ilişki olduğu; eğitim ile örgüte duygusal ve örgütte kalma isteği arasında anlamlı bir ilişki olmadığı, eğitimle örgüte normatif bağlılık arasında ise negatif bir ilişki olduğu; unvan ile örgüte duygusal bağlılık arasında anlamlı bir ilişki olmadığı, buna karşılık unvan ile örgütte kalmaya devam etme isteği ile örgüte normatif bağlılık arasında negatif bir ilişki olduğu; çalışma yılı ile örgüte duygusal bağlılık ve normatif bağlılık arasında pozitif bir ilişki görülürken, örgütte kalma isteği ile çalışma yılı arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı gözlenmiştir.

Diğer bir araştırma Demirkıran (2004) tarafından yapılmıştır. Araştırmada, özel eğitim okullarında çalışan öğretmenlerin iş tatminleri ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki incelenmiştir. Tarama modelinde gerçekleştirilen araştırmaya 441 öğretmen katılmıştır. Araştırma sonucunda; öğretmenlerin iş tatmin düzeyleri arttıkça örgüte bağlılıklarının da arttığı ortaya konmuştur. Ayrıca 21 yıl üzerinde çalışan öğretmenlerin iş tatmin düzeyleri daha yüksek bulunmuştur.

Erdoğan (2004) “İlköğretim Okullarında Görevli Yönetici Ve Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeyleri” konulu çalışmasında; hem yöneticilerin hem de öğretmenlerin bağlılık düzeylerinin yüksek olduğunu belirlemiştir. Balay (2000) tarafından yapılan resmi liselerde görevli yönetici ve öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları araştırmasında ortaya çıkan bulgularla karşılaştırma yapılmış, araştırma sonuçları yönetici boyutunda benzerlik göstermekle beraber, öğretmen boyutunda farklılık olduğu saptanmıştır. Buna göre resmi liselerde görevli öğretmenlerin duygusal bağlılığını yansıtan özdeşleşme düzeyinin, ilköğretim okullarında çalışan

öğretmenlerin düzeylerinden daha düşük seviyede olduğu görülmüştür. Bir başka ifadeyle ilköğretim okulu öğretmenlerinin lise öğretmenlerine göre duygusal boyutta örgütsel bağlılıklarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Öte yandan ilköğretim okullarında görevli yönetici ve öğretmenlerin okullarına karşı olan devam bağlılıklarının az düzeyinde olduğu, normatif bağlılıklarının ise orta seviyede bulunduğu saptanmıştır. Ayrıca ilköğretim okullarında görevli yönetici ve öğretmenlerin okullarına karşı olan devam ve normatif bağlılık düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmaması ile birlikte duygusal bağlılık düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunduğu; yöneticilerin öğretmenlere oranla duygusal bağlılıklarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Yöneticilerin ve öğretmenlerin 21 yıl ve üstü kıdeme sahip olanların 5 yıl ve daha az kıdeme sahip olanlara göre normatif bağlılıklarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Resmi-özel ilköğretim okullarında çalışan yöneticilerin kişisel özellikleri ile örgütsel bağlılıkları arasında ilişkiyi ortaya koymak amacıyla Erdoğan (2006) İstanbul'da 218 resmi ilköğretim, 56 özel ilköğretim olmak üzere 274 okul yöneticisine bir anket uygulamıştır. Çalışmanın ilgi çeken sonuçları şu şekilde gerçekleşmiştir. Özel okullardaki yöneticilerin örgütsel bağlılıkları resmi okullardakinden daha yüksektir. Bir üst görevde çalışma arzularına göre okul yöneticilerinin örgütsel bağlılık düzeyleri sadece devam bağlılığında daha üst düzeyde çalışmak isteyenlerin lehine farklı bulunmuştur. Ayrıca mesleki kıdeme göre okul yöneticilerin örgütsel bağlılık düzeyleri, duygusal bağlılık alt boyutunda en yüksek ortalama kıdemi 20 yılın üzerinde olanlara aittir.

Eker, Eker ve Pala'nın (2008) "Türk Sağlık Çalışanlarının Örgütsel Bağlılığına Mesleki Doyumun Etkisi" adlı çalışmalarında Bursa'da üç devlet hastanesi ve 2 özel hastanede çalışan 1050 sağlık çalışanına anket uygulanmıştır. Elde edilen verilere göre sağlık çalışanlarının iş güvenliği ve sosyal yararlılıkları orta düzeyde ancak kariyer geliştirme imkanları bakımından doyum düzeyleri daha düşük bulunmuştur. Doyum türleri, iş kalitesi, yönetsel yapı, çalışma çevresi, iş güvenliği, sosyal yararlılık, kariyer geliştirme imkanları, çalışma şartları ve ücretler

gibi doyum türleri, örgütsel bağlılığa değişik zamanlarda ve değişik şekillerde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Aksu ve Balcı'nın (2009) "Genel Liselerde Örgütsel Bağlılık ve Dönüşümsel Liderlik" adlı çalışmasında genel lise öğretmenlerinin okullarındaki örgütsel bağlılık ve dönüşümsel liderlik düzeyine ilişkin algılarını, öğretmenlerin örgütsel bağlılığa ilişkin algılarının bazı değişkenlere göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini ve dönüşümsel liderlik puanlarının örgütsel bağlılık puanları üzerindeki etkisini araştırmayı amaçlamışlardır. Bu araştırma için İzmir kent merkezindeki 4 ilçeden 9 lisedeki 330 öğretmen tabakalı örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin, örgütsel bağlılığa ilişkin algılarının düşük, dönüşümsel liderliğe ilişkin algılarının ise yüksek olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin örgütsel bağlılığa ilişkin algılarında kıdeme göre anlamlı farklılık bulunmaktadır. Dönüşümsel liderlik puanlarının, örgütsel bağlılık puanları üzerinde etkisi bulunmamaktadır.

BÖLÜM IV

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın yöntemi, evren ve örneklem, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin çözümlenmesinde kullanılan istatistiksel teknikler açıklanmıştır.

IV.1 Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, öğretmenlerin örgütsel bağlılığı ile okulların akademik iyimserliğinin belirlenmesinde genel tarama modeli (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008; Karasar, 2008) kullanılmıştır. Diğer yandan öğretmenlerin örgütsel bağlılığı ile okulların akademik iyimserliği arasındaki ilişkiyi, bir başka ifadeyle örgütsel bağlılık ile okulların akademik iyimserliğinin birlikte değişip değişmediğini, birlikte bir değişim varsa bunun da ne şekilde olduğunu tespit etmeye çalışırken ilişkisel tarama modeli (Büyüköztürk et al., 2008; Karasar, 2008) kullanılmıştır. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 2008: 77).

İlişkisel tarama modelleri, iki veya daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir. İlişkisel çözümlene iki türlü yapılabilir. Bunlar korelasyon türü ilişki ile karşılaştırma yolu ile elde edilen ilişkilerdir. Korelasyon türü ilişki taramalarda değişkenlerin birlikte değişip değişmedikleri, birlikte bir değişme varsa, bunun nasıl olduğu öğrenilmeye çalışılır (Karasar, 2008: 81,82).

IV.2 Evren ve Örneklem

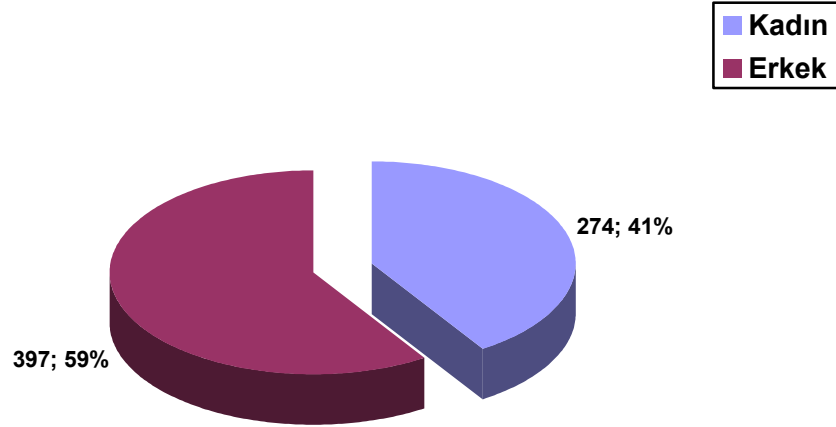
Araştırmanın evrenini, 2009-2010 eğitim-öğretim yılında Malatya ili Merkez ilçe sınırları içinde bulunan resmi ilk ve ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenler oluşturmaktadır. Malatya Milli Eğitim Müdürlüğü'nün 2009-2010 eğitim-öğretim yılı istatistiki verilerine göre, Malatya Merkez ilçe sınırları içinde 75 resmi ilköğretim okulu ve 38 resmi ortaöğretim okulu bulunmakta ve bu okullarda toplam 4727 öğretmen görev yapmaktadır.

Araştırmanın örneklemini, Malatya ili merkez ilçede bulunan ve oransız küme örnekleme (Karasar, 2008) yöntemine göre seçilmiş 32 adet resmi ilk ve ortaöğretim okulunda çalışan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmada bu okullarda görev yapan 1742 öğretmenden 1000'ine ölçek formu dağıtılmıştır ve 700 adet form geri dönmüştür. Bu formlardan eksik ve hatalı doldurulanlar elendikten sonra geriye kalan 671 adet form değerlendirmeye uygun görülmüştür. Örneklem giren öğretmen sayısı, genel evrenin %14.2'sini içermektedir.

Örnekleme yer alan okullardan Tablo 1'deki ilk 8 okul küçük, sonraki 8 okul orta, sonraki 8 okul ise büyük okullardan seçilmiştir. Okulların büyük, orta ve küçük olması ise öğretmen ve öğrenci sayılarına göre belirlenmiştir.

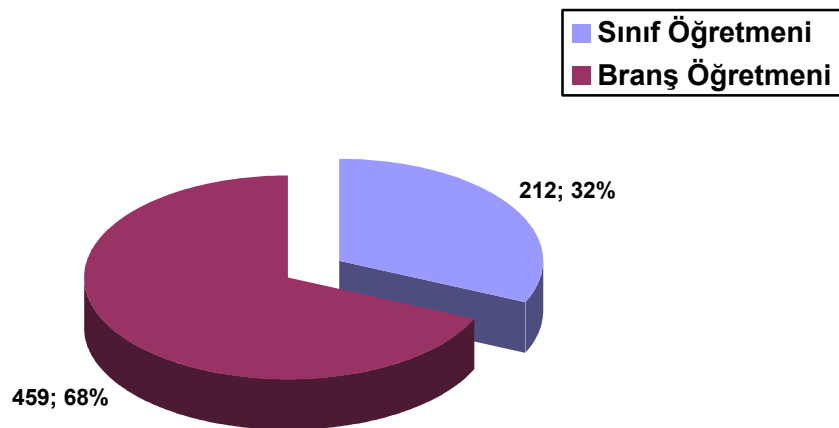
Örnekleme yer alan öğretmenlerin cinsiyet, branş, kıdem yılına göre dağılımlarına ilişkin kişisel bilgiler, ve okulların öğretmen ve öğrenci sayılarına göre dağılımlarına ilişkin bilgiler aşağıdaki grafiklerde sayı ve yüzde olarak yer almaktadır.

Grafik-1 Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımı



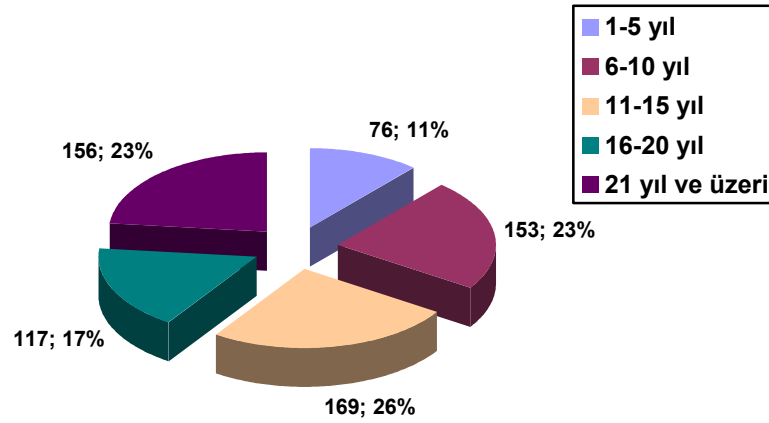
Araştırmaya katılan 671 öğretmenden 274'ü kadın ve 397'si erkektir.

Grafik-2 Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Branş Değişkenine Göre Dağılımı



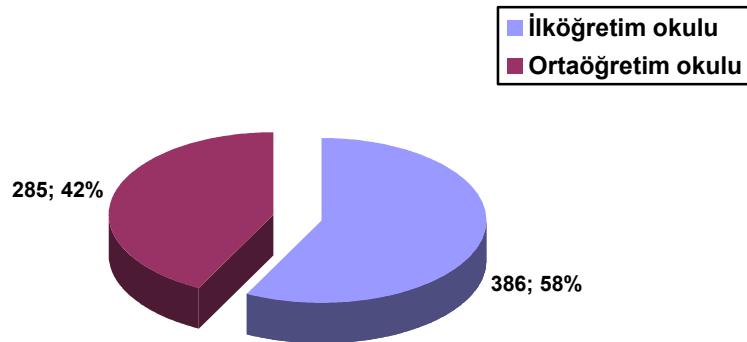
Araştırmaya katılan öğretmenlerin 212'si sınıf öğretmeni ve 459'u branş öğretmenidir.

Grafik-3 Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Kıdem Değişkenine Göre Dağılımı



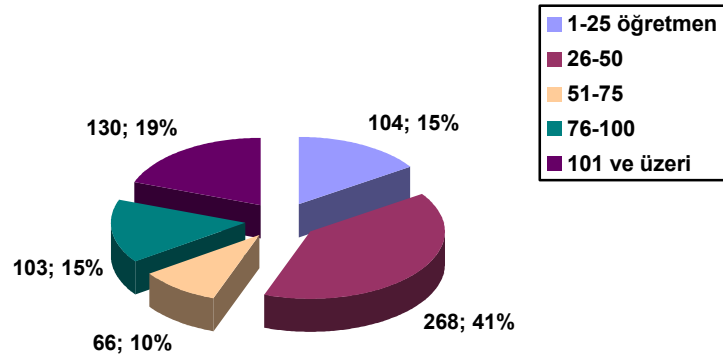
Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre dağılımı şöyledir: 76'sı 1-5 yıl, 153'ü 6-10 yıl, 169'u 11-15 yıl, 117'si 16-20 yıl, 156'sı ise 21 yıl ve üzeridir.

Grafik-4 Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okul Türü Değişkenine Göre Dağılımı



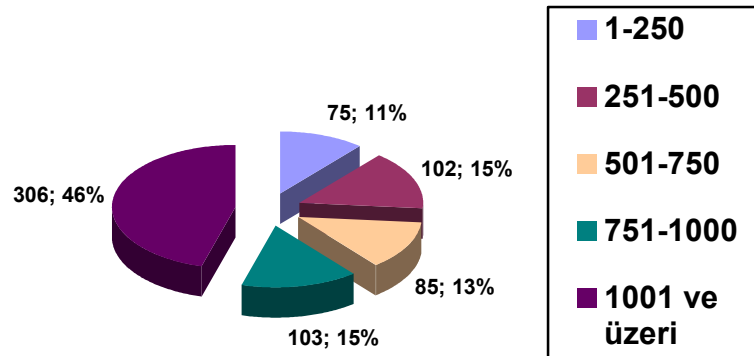
Araştırmaya katılan öğretmenlerin 386'sı bir ilköğretim okulunda, 285'i ise bir ortaöğretim okulunda görev yapmaktadır.

Grafik-5 Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okullardaki Öğretmen Sayısı Değişkenine Göre Dağılımı



Araştırmaya katılan öğretmenlerin 104'ü 1-25 arası öğretmen sayısı olan okullarda. 268'i 26-50 öğretmenin bulunduğu okullarda, 66'sı 51-75 öğretmenin bulunduğu okullarda, 103'ü 76-100 öğretmenin bulunduğu okullarda ve 130'u 101 ve üzeri öğretmenin bulunduğu okullarda çalışmaktadır.

Grafik-6 Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okullardaki Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre Dağılımı



Araştırmaya katılan öğretmenlerin 75'i 1-250 öğrenci bulunan okullarda, 102'si 251-500 öğrenci bulunan okullarda, 85'i 501-750 öğrenci bulunan okullarda, 103'ü 751-1000 öğrenci bulunan okullarda ve 306'sı 1001 ve üzeri öğretmen bulunan okullarda çalışmaktadır.

Tablo 1. Örneklemede Yer Alan Okullar ve Öğretmen Sayıları

Okul Adı	Öğretmen Sayısı
1. Petrol Ofisi İlköğretim Okulu	13
2. Yalçın Koreş İlköğretim Okulu	13
3. Beydağı İlköğretim Okulu	17
4. Öğretmenler İlköğretim Okulu	23
5. Cahide Nebioğlu İlköğretim Okulu	25
6. Mehmet Akif Ersoy İlköğretim Okulu	24
7. Yaşar Öncan İlköğretim Okulu	24
8. Necatibey İlköğretim Okulu	28
9. 91000 Dev Öğrenci İlköğretim Okulu	36
10. Derme İlköğretim Okulu	41
11. Ziya Gökalp İlköğretim Okulu	41
12. Melekbaba İlköğretim Okulu	42
13. 30 Ağustos İlköğretim Okulu	43
14. Hasan Varol İlköğretim Okulu	45
15. 100 Yıl İlköğretim Okulu	53
16. Fırat İlköğretim Okulu	57
17. Türkiyem İlköğretim Okulu	61
18. Yeşiltepe Ahmet Parlak İlköğretim Okulu	62
19. Hayrettin Sönmezay İlköğretim Okulu	65
20. Atatürk İlköğretim Okulu	88
21. Kemal Özalper İlköğretim Okulu	91
22. İnönü İlköğretim Okulu	94
23. Sümer İlköğretim Okulu	99
24. Rahmi Akıncı İlköğretim Okulu	103
İlköğretim Toplam	1188
25. 20 Mayıs Turgut Özal Lisesi	90
26. Malatya Fen Lisesi	33
27. Beydağı Abdulkadir Eriş Anadolu Lisesi	60
28. Malatya Cumhuriyet Lisesi	84
29. Sümer Lisesi	68
30. Yunus Emre Endüstri Meslek Lisesi	70
31. İmam Hatip Lisesi	77
32. Atatürk Kız Lisesi	72
Ortaöğretim Toplam	554
Genel Toplam	1742

IV.3 Veri Toplama Yöntemi

Bu araştırma 2009-2010 Eğitim Öğretim yılında Malatya merkez ilçedeki resmi ilk ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerle yürütülmüştür. Gerekli izinler alındıktan sonra 2010 Şubat ayında uygulama araştırmacı tarafından yapılmıştır.

IV.3.1 Veri Toplama Araçları

Araştırmada öğretmenlere, birinci bölümü kişisel bilgiler, ikinci bölümü Okul Akademik İyimserlik Ölçeği ve üçüncü bölümü Öğretmenler İçin Örgütsel Bağlılık Ölçeği'nden oluşan bir veri toplama formu uygulanmıştır.

IV.3.1.1 Kişisel Bilgi Formu

Kişisel bilgi formu araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Öncelikle formda araştırmanın amacını belirten ve uygulamada dikkat edilmesi gereken hususlarla ilgili kısa bir açıklama yer almaktadır.

Araştırmanın güvenliği ve katılımcıların sağlıklı cevap vermeleri için isimleri istenmemiştir. Kişisel bilgi formunda öğretmenlerin kendileri ile ilgili olarak; cinsiyet, branş ve kıdemleri, görev yaptıkları okul ile ilgili olarak ise; okul türü, okuldaki öğretmen sayısı ve okuldaki öğrenci sayısı ile ilgili sorular sorulmuştur.

IV.3.1.2 Okul Akademik İyimserlik Ölçeği

Okulların akademik iyimserliğini ölçmek amacıyla Wayne K. Hoy (2006) tarafından geliştirilen "School Academic Optimism Scale (SAOS)" kullanılmıştır. Ölçeğin orijinal formu üç alt boyutta yer alan toplam 30 maddeden oluşmaktadır; (1) *akademik vurgu*, (2) *öz yeterlik* ve (3) *güven*. Ölçeğin akademik vurgu boyutunda öğrencilerin okul başarısını kapsayan 8 madde, öz yeterlik boyutunda öğretmenlerin

öz yeterliklerine ilişkin 12 madde ve güven boyutunda öğrencilere ve ebeveynlere güvenin vurgulandığı 10 madde yer almaktadır. Orijinal ölçeğin Türkçe'ye uyarlanması araştırmacı tarafından yapılmıştır. Bu amaçla öncelikle İngilizce'den Türkçe'ye tercüme ve Türkçe'den İngilizce'ye geri tercüme yöntemi kullanılarak toplam 30 maddeden oluşan denemelik ölçek formu hazırlanmıştır. Denemelik ölçek formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması için gerekli izinler alındıktan sonra 98 öğretmen ile ön uygulama yapılmıştır. Uygulama sonucunda elde edilen veriler bilgisayar ortamına aktarılmış, faktör analizi yapılmadan önce, verilerin faktör analizine uygunluğu Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett testi ile test edilmiştir. Verilerin faktör analizine uygun olduğu belirlendikten (KMO = .82, Bartlett Test of Sphericity = 1469.565, p=.000) sonra veriler, yapı geçerliliği için temel bileşenler analizi yöntemine göre faktör analizi çözümlemesine tabi tutulmuştur. Yapılan faktör analizi sonucunda maddelerin, uyarlanması yapılan orijinal ölçekte olduğu gibi üç faktöre dağıldığı belirlenmiştir. Ancak on bir madde (1, 2, 5, 6, 7, 8, 10, 13, 19, 22 ve 23) düşük yük değeri aldığı ya da içerik açısından başka bir boyuta kaydığı için atılmıştır. Bu maddelerin atılması sonucu elde edilen 19 maddelik ölçeğin, yedi maddeden oluşan *güven* boyutu toplam varyansın % 37.75'ini, yedi maddeden oluşan *akademik vurgu* boyutu % 10.22'sini, beş maddeden oluşan öz yeterlik boyutu ise % 8,94'ünü açıklamaktadır. Üç boyutun açıkladığı kümülatif varyans oranı ise % 56,92 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin uyarlanmış formunda yer alan maddelerin faktör yükleri, madde toplam korelasyonları ile ölçeğin iç tutarlılık katsayıları (Cronbach Alpha) aşağıda Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Okulların Akademik İyimserliği Ölçeği Türkçe Formunda Yer Alan Maddelerin Faktör Yükleri, Madde-Toplam Korelasyonları, Açıklanan Varyans Oranları İle Cronbach Alpha Değerleri

Maddeler	Öz yeterlik	Güven	Akademik Vurgu	Madde-Toplam Korelasyonları	
1. Eğer bir öğrenci öğrenmek istemezse buradaki öğretmenler onunla ilgilenmeyi bırakırlar.	.529			.671	
2. Bu okuldaki öğretmenler başarılı sonuçlar ortaya çıkarmak için gerekli yeteneklere sahip değildir.	.576			.643	
3. Bu okuldaki öğretmenler disiplin problemleriyle baş edebilecek becerilere sahip değildir.	.736			.737	
4. Bu okulda öğrenciler güvenlikleri hakkında endişe duydukları için öğrenmeleri zordur.	.683			.653	
5. Okulun bulunduğu çevredeki uyuşturucu madde ve alkol kullanımı gibi kötü alışkanlıklar buradaki öğrencilerin öğrenmelerini zorlaştırıyor.	.671			.618	
6. Bu okuldaki öğrenci velilerinin sözlerine güvenilir.		.791		.807	
7. Bu okuldaki öğretmenler ailelerin kendilerine destek olacaklarına inanırlar.		.751		.847	
8. Bu okuldaki öğrenciler birbirlerini önemser.		.752		.751	
9. Bu okuldaki öğretmenler ailelere güvenir.		.741		.784	
10. Öğretmenler ailelerin onlara anlattıklarına inanabilirler.		.709		.812	
11. Bu okuldaki öğrenciler yaptıkları çalışmalara göre dikkate alınır.		.674		.717	
12. Bu okuldaki öğrencilerin aileleri, çocuklarını yetiştirmek konusunda iyidir.		.641		.792	
13. Bu okuldaki öğretmenler, öğrencilerinin akademik olarak başarılı olma becerilerine sahip olduklarını düşünür.			.748	.767	
14. Öğrenciler, onlar için koyulan hedefleri başarabilir.			.746	.787	
15. Bu okuldaki öğrenme ortamı oldukça düzenlidir.			.726	.768	
16. Akademik başarı okul tarafından tanımlanır ve kabul görülür.			.716	.700	
17. Öğrenciler bir önceki çalışmadan daha ileri gidebilmek için daha sıkı çalışırlar.			.681	.767	
18. Öğrenciler iyi not alabilmek için ekstra çaba sarf ederler.			.640	.753	
19. Öğrenciler iyi not alan arkadaşlarına saygı gösterirler.			.559	.670	
	Açıklanan Varyans Oranı (%)	8,94	37.75	10.22	56.92
	Cronbach Alpha	.68	.89	.86	.85

Yapılan analizler sonucunda geçerli ve güvenilir olduğu belirlenen veri toplama aracında, okulların akademik iyimserliğini değerlendiren toplam 19 madde yer almaktadır. Her madde “Kesinlikle katılmıyorum” ile “Kesinlikle katılıyorum” arasında değişen, 5’li Likert tipi bir ölçek üzerinde değerlendirilmektedir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 19, en yüksek puan ise 95’tir.

IV.3.1.3 Öğretmenler İçin Örgütsel Bağlılık Ölçeği

Araştırmanın örgütsel bağlılık ile ilgili verileri Üstüner (2009) tarafından geliştirilen “Örgütsel Bağlılık Ölçeği” kullanılarak toplanmıştır. Ölçeğin geçerlik güvenirlik çalışması Üstüner tarafından yapılmıştır. Bu çalışmanın aşamaları şu şekildedir. Örgütsel bağlılık ölçeği geliştirilirken 310 öğretmenden oluşan birinci öğretmen grubuna 50 maddeden oluşan “Öğretmenler İçin Örgütsel Bağlılık Ölçeği”nin denemelik formu uygulanmıştır. Denemelik 50 maddelik ölçeğin 12 maddesi olumsuz ifadeden oluştuğu için tersten puanlanmıştır. Değerlendirmeye alınan 310 tane denemelik ölçekten elde edilen verilerin faktör analizine uygun olup olmadığını belirlemek için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett testi hesaplamaları yapılmıştır. Elde edilen verilerin dağılım özellikleri incelenmiş, tüm maddelerin çarpıklık ve sivrilik değerleri -1.00 ile 1.00 arasında bulunmuştur. Kaiser-Meyer-Olkin (KMO=.96) ve Bartlett (Bartlett’s Test of Sphericity=9835,927) testleri sonucunda verilerin açıklayıcı faktör analizine uygun olduğu görülmüştür.

Bu uygulamadan elde edilen veriler üzerinde açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi, madde- toplam korelasyonu hesaplamaları yapılmıştır. Bu uygulamada 17 maddeden oluşan ÖİÖBÖ’nin Maslach Tükenmişlik Envanteri (MTE) ve Minnesota Doyum Ölçeği (MDÖ) kullanılarak ölçüt ölçek geçerliği hesaplanmıştır. Ölçeğin geliştirilme sürecindeki ikinci öğretmen grubu ise ilgili yasal izinler alındıktan sonra 2007–2008 öğretim yılı bahar döneminde Malatya İl merkezindeki 20 farklı ilköğretim okulunda çalışan 201 öğretmenden oluşmuştur. Bu uygulamada 17 maddeden oluşan “Öğretmenler İçin Örgütsel Bağlılık Ölçeği”nin nin Maslach Tükenmişlik Envanteri ve Minnesota İş Doyum Ölçeği kullanılarak ölçüt ölçek

geçerliği hesaplanmıştır. Ayrıca bu uygulamaya katılan 29 öğretmene “Öğretmenler İçin Örgütsel Bağlılık Ölçeği” iki hafta sonra tekrar uygulanarak ölçeğin kararlılığına ilişkin test-tekrar test güvenirlilik katsayısı da hesaplanmıştır. Sonuç olarak 17 maddeden oluşan “Öğretmenler İçin Örgütsel Bağlılık Ölçeği” psikometrik özellikler açısından geçerli ve güvenilir bir ölçek olarak geliştirilmiştir.

Bu araştırmada “Öğretmenler İçin Örgütsel Bağlılık Ölçeği”nin Cronbach Alpha güvenirlilik katsayısı .96 olarak bulunmuştur

IV.3.2. Verilerin Çözömlenmesi Değerlendirilmesi

Bu çalışmada, elde edilen veriler değerlendirilirken ölçme araçlarının birinci bölümünde yer alan bağımsız değişkenler için betimsel istatistik hesaplamaları yapılmıştır. Veriler analiz edilirken varyansların homojen olduğu durumlarda, katılımcıların verdikleri yanıtların, cinsiyet, branş ve okul türü değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla t testi, kıdem değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ve gruplar arası farklılığı belirlemek için LSD testi kullanılmıştır. Varyansların homojen olmadığı durumlarda ise varyans analizi yerine Kruskal Wallis H testi uygulanmış, gruplar arası farklılığı belirlemek için de Mann Whitney-U testi yapılmıştır. Öğretmenlerin, okulların akademik iyimserliği ile örgütsel bağlılık algıları arasındaki ilişki düzeyini belirlemek için de korelasyon analizi yapılmıştır.

Okulların akademik iyimserliği ölçeğinin öz yeterlik boyutunda toplam 5 madde yer almaktadır. Bu boyuttan alınabilecek en düşük puan 5 en yüksek puan 25'tir. 5 puan “kesinlikle katılmıyorum”, 10 puan “kısmen katılıyorum”, 15 puan “orta düzeyde katılıyorum”, 20 puan “oğunlukla katılıyorum”, 25 puan “kesinlikle katılıyorum olarak değerlendirilecektir.

Okulların akademik iyimserliği ölçeğinin güven boyutunda toplam 7 madde yer almaktadır. Bu boyuttan alınabilecek en düşük puan 7 en yüksek puan 35'tir. 7 puan "kesinlikle katılmıyorum", 14 puan "kısmen katılıyorum", 21 puan "orta düzeyde katılıyorum", 28 puan "çoğunlukla katılıyorum", 35 puan "kesinlikle katılıyorum olarak değerlendirilecektir.

Okulların akademik iyimserliği ölçeğinin akademik vurgu boyutunda toplam 7 madde yer almaktadır. Bu boyuttan alınabilecek en düşük puan 7 en yüksek puan 35'tir. 7 puan "kesinlikle katılmıyorum", 14 puan "kısmen katılıyorum", 21 puan "orta düzeyde katılıyorum", 28 puan "çoğunlukla katılıyorum", 35 puan "kesinlikle katılıyorum olarak değerlendirilecektir.

Okulların akademik iyimserlik ölçeğinde toplam 19 madde yer almaktadır. Bu ölçekten alınabilecek en düşük puan 19 en yüksek puan 95'tir. 19 puan "kesinlikle katılmıyorum", 38 puan "kısmen katılıyorum", 57 puan "orta düzeyde katılıyorum", 76 puan "çoğunlukla katılıyorum", 95 puan "kesinlikle katılıyorum olarak değerlendirilecektir.

Örgütsel bağlılık ölçeğinde toplam 17 madde yer almaktadır. Bu ölçekten alınabilecek en düşük puan 17 en yüksek puan 85'tir. Ölçeğin tümü için puanların aritmetik ortalaması 51.47, standart sapması 18.226 bulunmuştur. Ölçeğin tüm maddelerine verilen toplam puanların yorumlanmasında 33.25–69.69 arası orta düzeyde bir örgütsel bağlılık, bu aralığın altındaki puanlar düşük düzeyde bir örgütsel bağlılık, bu aralığın üstündeki puanlar ise yüksek düzeyde örgütsel bağlılık olarak değerlendirilmiştir.

BÖLÜM V

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırmada elde edilen bulgular, bağımsız değişkenlere göre tablolar halinde gösterilmiş ve yorumlanmıştır.

V.1 Okulların Akademik İyimserliği ile Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığının Cinsiyet Değişkenine Göre Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular ve Yorumlar:

Okulların akademik iyimserliği ile örgütsel bağlılığa ilişkin öğretmen görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla t testi yapılarak sonuçlar Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3. Okulların Akademik İyimserliği ile Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığının Cinsiyet Değişkenine Göre Analiz Sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	N	\bar{X}	S	Sd	t	P																																												
Öz yeterlik	Kadın	274	22.40	3.15	669	3.886	.000*																																												
	Erkek	397	21.34	3.88				Güven	Kadın	274	19.16	5.12	669	4.509	.000*	Erkek	397	21.04	5.55	Akademik Vurgu	Kadın	274	20.48	5.91	669	3.284	.001*	Erkek	397	22.05	6.20	İyimserlik Toplam	Kadın	274	62.05	10.53	669	2.752	.006*	Erkek	397	64.44	11.76	Bağlılık	Kadın	274	48.48	18.27	669	3.565	.000*
Güven	Kadın	274	19.16	5.12	669	4.509	.000*																																												
	Erkek	397	21.04	5.55				Akademik Vurgu	Kadın	274	20.48	5.91	669	3.284	.001*	Erkek	397	22.05	6.20	İyimserlik Toplam	Kadın	274	62.05	10.53	669	2.752	.006*	Erkek	397	64.44	11.76	Bağlılık	Kadın	274	48.48	18.27	669	3.565	.000*	Erkek	397	53.54	17.92								
Akademik Vurgu	Kadın	274	20.48	5.91	669	3.284	.001*																																												
	Erkek	397	22.05	6.20				İyimserlik Toplam	Kadın	274	62.05	10.53	669	2.752	.006*	Erkek	397	64.44	11.76	Bağlılık	Kadın	274	48.48	18.27	669	3.565	.000*	Erkek	397	53.54	17.92																				
İyimserlik Toplam	Kadın	274	62.05	10.53	669	2.752	.006*																																												
	Erkek	397	64.44	11.76				Bağlılık	Kadın	274	48.48	18.27	669	3.565	.000*	Erkek	397	53.54	17.92																																
Bağlılık	Kadın	274	48.48	18.27	669	3.565	.000*																																												
	Erkek	397	53.54	17.92																																															

* P<.05

Tablo 3' de yer alan bulgular incelendiğinde cinsiyet değişkenine göre, öğretmen görüşleri hem okulların akademik iyimserliğinin tüm alt boyutları hem de örgütsel bağlılık açısından anlamlı biçimde farklılaşmaktadır. Grup ortalamaları dikkate alındığında okulların akademik iyimserliği ölçeğinin öz yeterlik alt boyutunda kadın öğretmenler ($\bar{X} = 22.40$, çoğunlukla katılıyorum) erkek öğretmenler ile aynı aralıkta yer almalarına rağmen ($\bar{X} = 21.34$, çoğunlukla katılıyorum) kendilerini daha yeterli olarak algılamaktadırlar. Akademik iyimserlik ölçeğinin güven ve akademik vurgu boyutlarında ise erkek öğretmenler (güven: $\bar{X} = 21.04$, orta düzeyde katılıyorum; akademik vurgu: $\bar{X} = 22.05$, orta düzeyde katılıyorum) kadın öğretmenlere oranla (güven: $\bar{X} = 19.16$, orta düzeyde katılıyorum; akademik vurgu: $\bar{X} = 20.48$, orta düzeyde katılıyorum) öğrencilerine ve velilere daha çok güvenmekte ve akademik vurgu açısından kendilerini daha iyimser olarak algılamaktadırlar.

Ekici'nin (2006) Meslek Lisesi öğretmenlerinin öz yeterlik inançları üzerine yaptığı araştırma bulgularına göre de öğretmenlerin öz yeterlik inançları cinsiyet değişkenine göre farklılaşmaktadır ve bu farklılık kadın öğretmenler lehinedir. Kurz (2001) bayan öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha yüksek yeterlik inancına sahip olduğunu belirlemiştir. Alan yazında öğretmenlere yönelik öz yeterlik algısı ile ilgili çok fazla çalışma olmamasına karşılık, öğretmen adayları ile yapılan bir çok araştırma yer almaktadır. Erişen ve Çeliköz (2003), tarafından gerçekleştirilen bir araştırma erkek öğretmenlerin mesleki öz yeterlik algısı ile cinsiyet arasında ilişkinin, erkek öğretmen adaylarının lehine olduğunu göstermektedir. Gerçek, Yılmaz, Köseoğlu ve Soran, (2005; 2006), tarafından gerçekleştirilen iki farklı araştırmada ise, öğretmen adaylarının öz yeterlik inançları ile cinsiyet değişkenleri arasında bir farklılaşmanın olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde farklı araştırmalarda da (Hoy, 1993; Sun, 1995; Milner ve Hoy, 2002; Wu, 2005; Egger, 2006; Tschannen-Moran ve Hoy, 2007) öğretmenlerin yeterlik inançlarında cinsiyete göre fark bulunmamıştır. Bu durum, bireylerin aldıkları eğitimin benzer olmasından, toplumda kadın ve erkek arasındaki eşitsizliklerin azalmasından kaynaklanıyor olabilir. Bandura'ya göre (2002) yeterlik inançları cinsiyete göre, kültürler arasında

farklılıklar göstermektedir. Farklı araştırmalarda farklı bulguların elde edilmesinin temel sebebi kùltùrlerarası farklılaşma olabilir.

Okulların akademik iyimserliği toplam puanı açısından bakıldığında, erkek öğretmenlerin ($\bar{X} = 64.44$, orta düzeyde katılıyorum) katılma düzeyi açısından aynı aralıkta yer almalarına rağmen, kadın öğretmenlere ($\bar{X} = 62.05$, orta düzeyde katılıyorum) göre kendilerini daha iyimser olarak algılamaktadırlar. Bu durum toplumumuzun kısmen erkek egemen yapısı ile ilişkili olabilir. Geleneksel yapımızdaki erkek egemenliği ve erkeklerin yetiştirilme biçimleri erkek öğretmenleri böyle düşündürmüş olabilir.

Tablo 3'deki bulgular örgütsel bağlılık açısından değerlendirildiğinde hem erkek öğretmenler ($\bar{X} = 53.54$, orta düzeyde katılıyorum) hem de kadın öğretmenler ($\bar{X} = 48.48$, orta düzeyde katılıyorum) orta düzeyde bir örgütsel bağlılık ifade etmişlerdir. Ancak, grup ortalamaları dikkate alındığında erkek öğretmenler ile kadın öğretmenlerin görüşleri anlamlı biçimde farklılaşmaktadır ($t=3.565$, $p=.000$). Erkek öğretmenler, kadın öğretmenlere oranla örgütsel bağlılık düzeylerini daha yüksek olarak ifade etmişlerdir. Orta düzeyde bir bağlılık, okulların amaç ve işlevleri dikkate alındığında olumsuz olarak değerlendirilebilir.

Bu çalışmada cinsiyet değişkeni açısından öğretmen görüşleri farklılaşırken Özden (1997), tarafından yapılan ve yönetici davranışlarının öğretmenlerin örgütsel bağlılığı üzerindeki etkilerini incelemeyi amaçlayan araştırmada, öğretmenlerin cinsiyetlerinin, örgütsel bağlılık ile ilişkili olmadığı görülmüştür

Cinsiyet değişkeni açısından bulgular genel olarak değerlendirildiğinde; kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre kendilerini daha öz yeterli hissettikleri görülmektedir. Geleneksel kadın rollerinin ađdař topluma geçiş süreciyle beraber değişmesi ile ùlkemizde de kadınlara yüklenen rollerde değişimlerin olması kaçınılmazdır. Bu nedenle, kendisini ifade edebilen, öz güveni gelişmiş kadınların seçtikleri öğretmenlik mesleğinde kendilerini yeterli hissetmeleri de kaçınılmaz

olacaktır. Ancak erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre öğrencilere ve velilere daha çok güven duydukları, akademik vurgu konusunda daha ileri düzeyde oldukları, bir bütün olarak akademik iyimserliklerinin daha yüksek olduğu ve kendilerini örgütlerine daha bağlı hissettikleri görülmektedir.

V.2 Okulların Akademik İyimserliği ile Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığının Branş Değişkenine Göre Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular ve Yorumlar:

Okulların akademik iyimserliği ile örgütsel bağlılığa ilişkin öğretmen görüşlerinin branş değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla t testi yapılarak sonuçlar Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. Okulların Akademik İyimserliği ile Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığının Branş Değişkenine Göre Analiz Sonuçları

Boyutlar	Branş	N	\bar{X}	S	Sd	t	P
Öz yeterlik	Sınıf Öğretmeni	212	22.33	3.10	669	2.923.	.004*
	Branş Öğretmeni	459	21.52	3.84			
Güven	Sınıf Öğretmeni	212	19.89	5.81	669	1.224	.221
	Branş Öğretmeni	459	20.45	5.28			
Akademik Vurgu	Sınıf Öğretmeni	212	21.42	6.36	669	.029	.977
	Branş Öğretmeni	459	21.40	6.02			
İyimserlik Toplam	Sınıf Öğretmeni	212	63.65	11.90	669	.291	.771
	Branş Öğretmeni	459	63.38	11.06			
Bağlılık	Sınıf Öğretmeni	212	50.47	19.02	669	.969	.333
	Branş Öğretmeni	459	51.93	17.84			

* P < .05

Tablo 4’de yer alan bulgular incelendiğinde branş değişkenine göre, öğretmen görüşleri sadece okulların akademik iyimserliğinin öz yeterlik alt boyutu açısından anlamlı biçimde farklılaşmaktadır. Grup ortalamaları dikkate alındığında

okulların akademik iyimserliği ölçeğinin öz yeterlik alt boyutunda sınıf öğretmenleri ($\bar{X} = 22.33$, çoğunlukla katılıyorum) branş öğretmenleri ile aynı aralıkta yer almalarına rağmen ($\bar{X} = 21.52$, çoğunlukla katılıyorum) kendilerini daha yeterli olarak algılamaktadırlar. Branş değişkeni açısından akademik iyimserlik ölçeğinin güven ve akademik vurgu boyutlarında ve örgütsel bağlılıkta istatistiksel bakımdan anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Bu farklılığın sebebi olarak, sınıf öğretmenlerinin öğrencileriyle daha uzun süre vakit geçirmeleri ve daha yoğun iletişim içerisinde olmaları sebebiyle çok yönlü hedefler koymaları ve öğrencileri bir bütün olarak yetiştirebileceklerine inanmaları gösterilebilir. Bütün öğrencilerini daha iyi tanıyan öğretmen, sınıfa her yönden daha fazla hakim olabilir. Sınıfına hakim olan öğretmen de genel olarak kendini daha yeterli hissedebilir.

V.3 Okulların Akademik İyimserliği ile Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığının Okul Türü Değişkenine Göre Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular ve Yorumlar:

Okulların akademik iyimserliği ile örgütsel bağlılığa ilişkin öğretmen görüşlerinin okul türü değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla t testi yapılarak sonuçlar Tablo 5’de verilmiştir.

Tablo 5. Okulların Akademik İyimszerliği ile Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığının Okul Türü Değişkenine Göre Analiz Sonuçları

Boyutlar	Okul Türü	N	\bar{X}	S	Sd	t	P
Öz yeterlik	İlköğretim Okulu	386	22.43	3.04	669	5.315	.000*
	Ortaöğretim Okulu	285	21.24	4.09			
Güven	İlköğretim Okulu	386	19.68	5.50	669	3.29	.001*
	Ortaöğretim Okulu	285	20.75	5.15			
Akademik Vurgu	İlköğretim Okulu	386	21.29	6.04	669	.585	.559
	Ortaöğretim Okulu	285	21.98	6.06			
İyimszerlik Toplam	İlköğretim Okulu	386	63.41	11.25	669	.142	.887
	Ortaöğretim Okulu	285	63.98	11.36			
Bağlılık	İlköğretim Okulu	386	50.77	18.51	669	1.151	.250
	Ortaöğretim Okulu	285	54.76	18.16			

* P < .05

Tablo 5’de yer alan bulgular incelendiğinde okul türü değişkenine göre, öğretmen görüşleri okulların akademik iyimszerliğinin öz yeterlik ve güven alt boyutları açısından anlamlı biçimde farklılaşmaktadır. Grup ortalamaları dikkate alındığında okulların akademik iyimszerliği ölçeğinin öz yeterlik alt boyutunda ilköğretim okulu öğretmenleri ($\bar{X} = 22.43$, çoğunlukla katılıyorum) ortaöğretim okulu öğretmenleri ile aynı aralıkta yer almalarına rağmen ($\bar{X} = 21.24$, çoğunlukla katılıyorum) kendilerini daha yeterli olarak algılamaktadırlar. Akademik iyimszerlik ölçeğinin güven alt boyutunda ise ortaöğretim okulu öğretmenleri ($\bar{X} = 20.75$, orta düzeyde katılıyorum) ilköğretim okulu öğretmenleri ile aynı aralıkta yer almalarına rağmen ($\bar{X} = 19.68$, orta düzeyde katılıyorum) güven algılarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Diğer boyutlarda ve örgütsel bağlılıkta istatistiksel bakımdan anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Sonuçlar ışığında ilköğretim okulu öğretmenlerinin ortaöğretim okulu öğretmenlerine göre kendilerini daha yeterli hissettikleri ve ortaöğretim okulu öğretmenlerinin ilköğretim okulu öğretmenlerine göre öğrencilere ve velilere daha çok güvendikleri söylenebilir. Öz yeterlik konusunda ortaöğretim okulu öğretmenlerinin daha ağır bir bilgi yükü altında oldukları ve bunun teknoloji ilerledikçe, bilgiler yenilendikçe onların öz yeterlik algılarını etkilemiş olabileceği söylenebilir.

V.4 Okulların Akademik İyimserliği ile Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığının Kıdem Değişkenine Göre Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular ve Yorumlar:

Okulların akademik iyimserliği ile örgütsel bağlılığa ilişkin öğretmen görüşlerinin kıdem değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla F (One-Way ANOVA) testi yapılarak sonuçlar Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Okulların Akademik İyimserliği ile Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığının Kıdem Yılı Değişkenine Göre Analiz Sonuçları

Boyutlar	Kıdem	N	\bar{X}	S	F	P	Fark(LSD)
Öz yeterlik	(A) 1-5 yıl	76	22.01	3.48			
	(B) 6-10 yıl	153	21.64	3.43			
	(C) 11-15 yıl	169	21.91	3.50			
	(D) 16-20 yıl	117	22.05	3.75			
	(E) 21 yıl ve üzeri	156	21.44	3.96			
	Toplam	671	21.77	3.64	.680	.606	
Güven	(A) 1-5 yıl	76	19.71	5.49			A-E
	(B) 6-10 yıl	153	20.41	5.27			
	(C) 11-15 yıl	169	19.27	5.10			C-E
	(D) 16-20 yıl	117	20.30	5.41			
	(E) 21 yıl ve üzeri	156	21.47	5.82			
	Toplam	671	20.27	5.45	3.594	.007*	
Akademik Vurgu	(A) 1-5 yıl	76	20.55	5.59			
	(B) 6-10 yıl	153	21.15	5.84			
	(C) 11-15 yıl	169	21.04	5.99			
	(D) 16-20 yıl	117	21.36	6.35			
	(E) 21 yıl ve üzeri	156	22.53	6.54			
	Toplam	671	21.41	6.13	1.911	.107	
İyimserlik Toplam	(A) 1-5 yıl	76	62.27	11.20			
	(B) 6-10 yıl	153	63.21	11.35			
	(C) 11-15 yıl	169	62.22	10.30			
	(D) 16-20 yıl	117	63.72	11.58			
	(E) 21 yıl ve üzeri	156	65.44	12.00			
	Toplam	671	63.46	11.33	1.955	.100	
Bağlılık	(A) 1-5 yıl	76	52.81	18.46			
	(B) 6-10 yıl	153	50.68	18.31			B-E
	(C) 11-15 yıl	169	49.33	17.60			C-E
	(D) 16-20 yıl	117	49.58	17.77			D-E
	(E) 21 yıl ve üzeri	156	55.33	18.58			
	Toplam	671	51.47	18.22	2.860	.023*	

* P<.05

Tablo 6’da şu iki nokta dikkati çekmektedir: Birincisi, öğretmenlerin örgütsel bağlılığı ile kıdem değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaşmaktadır. İkincisi, okulların akademik iyimserliğinin güven alt boyutunda kıdem değişkenine göre öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir farklılık vardır.

Sonuçlara göre, akademik iyimserliğin güven alt boyutunda, 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenler ($\bar{X} = 19.71$, orta düzeyde katılıyorum) ile 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler ($\bar{X} = 21.44$, orta düzeyde katılıyorum) arasında ve 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenler ($\bar{X} = 19.27$, orta düzeyde katılıyorum) ile 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler arasında, 21 yıl ve üzeri öğretmenler lehinde farklılık görülmüştür. Kıdem arttıkça güven de artmaktadır.

Örgütsel bağlılığa bakıldığında ise 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler ($\bar{X} = 55.33$, orta düzeyde) ile 6-10 yıl ($\bar{X} = 50.68$, orta düzeyde), 11-15 yıl ($\bar{X} = 49.33$, orta düzeyde) ve 16-20 yıl ($\bar{X} = 49.58$, orta düzeyde) kıdeme sahip olan öğretmenler katılma düzeyi açısından aynı aralıkta yer almalarına rağmen, 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmenler daha az kıdem yılına sahip olan öğretmenlere göre kendilerini örgütlerine daha bağlı hissetmektedirler. Bir başka ifadeyle kıdem arttıkça bağlılık artmaktadır. Zamanla çalışanların örgütle özdeşleşmesi, kaybedecekleri şeylerin artması ve yeni bir şeye başlamanın artık zor olması bu sonucun nedenleri arasında sayılabilir.

Bu araştırmanın sonuçlarına benzer biçimde Tuncer'in (1995) "Milli Eğitim Bakanlığı Bilgisayar Eğitimi Ve Hizmetleri Genel Müdürlüğü Personelinin İş Doyumu Ve Örgüte Bağlılık Durumları" adlı çalışmasında hizmet süresi az olan gruplarda örgütsel bağlılık düzeylerinin düşük olmakla birlikte giderek yükselmekte olduğu görülmüştür. Ancak aynı çalışmada bu araştırmanın kıdemle ilgili sonucuna ters bir biçimde, hizmet süresi 20 yıldan fazla olan grupta örgütsel bağlılığın düşük olduğu gözlenmiştir.

Yine Kurz'un (2006) öğretmenlerin akademik iyimserliği ile mesleki bağlılığı arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında, akademik iyimserlik ile öğretmenlerin kıdem yılı arasında anlamlı bir ilişki görülmemiştir.

Elde edilen bulguları, 21 yıldan fazla okula hizmet vermiş öğretmenlerin öğrencilerine ve velilerine daha çok güvendiklerini ve örgütsel bağlılıklarının diğer öğretmenlere göre daha yüksek olduğunu göstermektedir. Bunun sebebi olarak, öğretmenlerin zaman içerisinde okul örgütünü, öğrenciyi, idareyi, veliyi ve arkadaşlarını daha iyi tanımaları, mesleklerini zamanla düzenli ve sistemli bir hale getirmeleri gösterilebilir.

V.5 Okulların Akademik İyimserliği ile Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığının Okuldaki Öğretmen Sayısı Değişkenine Göre Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular ve Yorumlar:

Okulların akademik iyimserliği ile örgütsel bağlılığa ilişkin öğretmen görüşlerinin okuldaki öğretmen sayısı değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla önce varyansların homojenliği test edilmiş (öz yeterlik Levene=6.869, $p=.000$; güven Levene=2.297, $p=.048$; akademik vurgu Levene=3.375, $p=.010$ ve toplam Levene=2.650, $p=.032$; örgütsel bağlılık Levene=6.011, $p=.000$) ve varyansların homojen olmadığı anlaşılınca parametrik olmayan testlerden Kruskal-Wallis H testi yapılarak sonuçlar Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Okulların Akademik İyimszerliği ile Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığının Okuldaki Öğretmen Sayısı Değişkenine Göre Analiz Sonuçları

Boyutlar	Öğretmen Sayısı	N	\bar{X}	S	χ^2	P	Fark (MWU)
Öz yeterlik	(A) 1-25	104	22.85	2.50	20.16	.000*	A-B
	(B) 26-50	268	21.81	3.82			B-E
	(C) 51-75	66	21.90	3.17			A-C
	(D) 76-100	103	21.91	3.49			D-E, A-D
	(E) 101 ve üzeri	130	20.66	4.07			A-E
	Toplam	671	21.77	3.64			
Güven	(A) 1-25	104	19.39	5.71	10.29	.043*	A-B
	(B) 26-50	268	20.74	5.67			B-C
	(C) 51-75	66	18.83	4.54			C-D, C-E
	(D) 76-100	103	20.58	5.05			
	(E) 101 ve üzeri	130	20.50	5.40			
	Toplam	671	20.27	5.45			
Akademik Vurgu	(A) 1-25	104	21.01	6.10	13.54	.006*	B-C, B-E
	(B) 26-50	268	22.32	6.65			
	(C) 51-75	66	19.48	5.55			C-D
	(D) 76-100	103	21.49	5.33			
	(E) 101 ve üzeri	130	20.76	5.62			
	Toplam	671	21.41	6.13			
İyimszerlik Toplam	(A) 1-25	104	63.26	11.65	10.53	.015*	B-C
	(B) 26-50	268	64.88	12.16			
	(C) 51-75	66	60.22	10.31			C-D, C-E
	(D) 76-100	103	63.99	9.79			
	(E) 101 ve üzeri	130	61.93	10.52			
	Toplam	671	63.46	11.33			
Bağlılık	(A) 1-25	104	55.19	19.71	17.16	.001*	A-C
	(B) 26-50	268	53.00	18.60			B-C
	(C) 51-75	66	44.43	18.54			C-E
	(D) 76-100	103	49.64	18.49			A-D
	(E) 101 ve üzeri	130	50.37	14.47			A-E
	Toplam	671	51.47	18.22			

* $P < .05$

Tablo 7'ye göre, akademik iyimszerliğin tüm alt boyutları ve örgütsel bağlılık ile öğretmenlerin çalıştıkları okuldaki öğretmen sayısı arasında anlamlı bir farklılık görülmüştür.

Mann-Whitney U testi sonucunda; öğretmen sayısı 1-25 olan okullarda çalışan öğretmenlerin ($\bar{X} = 22.85$, kesinlikle katılıyorum); öğretmen sayısı 26-50 ($\bar{X} = 21.81$, çoğunlukla katılıyorum), 51-75 ($\bar{X} = 21.90$, çoğunlukla katılıyorum), 76-100 ($\bar{X} = 21.91$, çoğunlukla katılıyorum) ve 101 ve üzeri ($\bar{X} = 20.66$, çoğunlukla katılıyorum) olan okullarda çalışan öğretmenlere oranla öz yeterlik algılarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Benzer şekilde öğretmen sayısı 26-50 ve 76-100 olan okullardaki öğretmenlerin katılma düzeyi açısından aynı aralıkta yer almalarına rağmen öğretmen sayısı 101 ve üzeri olan okullardaki öğretmenlere kıyasla öz yeterlik algılarının daha yüksek olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Öğretmen sayısı az olan (1-25) okullardaki öğretmenler kendilerini kısmen daha yeterli olarak algılamaktadırlar.

Akademik iyimserliğin güven alt boyutunda öğretmen sayısı değişkenine göre bütün gruplar aynı katılma düzeyi aralığında yer almaktadır. Gruplar arası farklılığa bakıldığında; öğretmen sayısı 26-50 olan okullarda çalışan öğretmenlerin ($\bar{X} = 20.74$, orta düzeyde katılıyorum), öğretmen sayısı 1-25 ($\bar{X} = 19.39$, orta düzeyde katılıyorum) ve 51-75 olan okullarda çalışan öğretmenlere ($\bar{X} = 18.83$, orta düzeyde katılıyorum) kıyasla; öğretmen sayısı 76-100 olan okullarda çalışan öğretmenlerin ($\bar{X} = 20.58$, orta düzeyde katılıyorum) öğretmen sayısı 51-75 olan okullarda çalışan öğretmenlere kıyasla; öğretmen sayısı 101 ve üzeri olan okullarda çalışan öğretmenlerin ($\bar{X} = 20.50$, orta düzeyde katılıyorum) öğretmen sayısı 51-75 olan okullarda çalışan öğretmenlere kıyasla öğrencilerine ve velilerine daha çok güvendikleri görülmektedir.

Güven alt boyutu açısından öğretmenlerin orta düzeyde katılma ifade etmeleri anlamlı bir sonuç olarak değerlendirilebilir. Öz yeterlik boyutu ile birlikte değerlendirildiğinde, öğretmenler kendilerini yeterli olarak görmekte ancak, öğrencilere ve velilere orta düzeyde güven duymaktadırlar. Bir başka ifadeyle öğretmenler, biz elimizden geleni yapıyoruz ama veliler ve öğrenciler yeterince yapmıyor demektedirler.

Akademik vurgu boyutunda; öğretmen sayısı 26-50 olan okullarda çalışan öğretmenlerin ($\bar{X} = 22.32$, orta düzeyde katılıyorum), öğretmen sayısı 51-75 ($\bar{X} = 19.48$, orta düzeyde katılıyorum) ve 101 ve üzeri olan okullarda çalışan öğretmenlere ($\bar{X} = 20.76$, orta düzeyde katılıyorum) kıyasla akademik vurgu algılarının daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra öğretmen sayısı 76-100 olan okullarda çalışan öğretmenler ($\bar{X} = 21.49$, orta düzeyde katılıyorum) öğretmen sayısı 51-75 olan okullarda çalışan öğretmenlerle aynı katılma derecesi aralığında yer almalarına rağmen akademik vurguya daha çok önem verdiklerini ifade etmektedirler.

Bir bütün olarak akademik iyimserliğe bakıldığında öğretmen sayısı değişkenine göre tüm gruplar aynı katılma derecesinde yer almaktadırlar. Okulların akademik iyimserliği toplam puanı açısından bakıldığında; öğretmen sayısı 76-100 olan okullarda çalışan öğretmenlerin ($\bar{X} = 63.99$, orta düzeyde katılıyorum) öğretmen sayısı 51-75 ($\bar{X} = 60.22$, orta düzeyde katılıyorum) ve 101 ve üzeri olan okullarda çalışan öğretmenlere ($\bar{X} = 61.93$, orta düzeyde katılıyorum) kıyasla; öğretmen sayısı 26-50 olan okullarda ($\bar{X} = 64.88$, orta düzeyde katılıyorum) çalışan öğretmenlerin ise öğretmen sayısı 51-75 olan okullarda çalışan öğretmenlere kıyasla akademik iyimserlik algılarının daha yüksek olduğu görülmüştür.

Smith ve Hoy (2007) Teksas'daki 99 ilköğretim okulunda çalışan öğretmenler üzerinde yürüttükleri "Kentsel ilköğretim Okullarında Akademik İyimserlik ve Öğrenci Başarısı" adlı bir çalışmalarında okul büyüklüğü ile akademik iyimserlik arasında pozitif bir ilişki olduğu sonucuna varmışlardır.

Örgütsel bağlılığa bakıldığında tüm grupların orta düzeyde bir örgütsel bağlılık gösterdikleri görülmektedir. Gruplar arası farklılığa bakıldığında ise; öğretmen sayısı 1-25 olan okullarda çalışan öğretmenlerin ($\bar{X} = 55.19$, orta düzeyde katılıyorum), öğretmen sayısı 51-75 ($\bar{X} = 44.43$, orta düzeyde katılıyorum), 76-100 ($\bar{X} = 49.64$, orta düzeyde katılıyorum) ve 101 ve üzeri olan okullarda çalışan

öğretmenlere ($\bar{X} = 50.37$, orta düzeyde katılıyorum) kıyasla örgütsel bağlılık algılarının daha yüksek olduğu dikkati çekmektedir. Öğretmen sayısı 26-50 olan okullarda çalışan öğretmenlerin ($\bar{X} = 53.00$, orta düzeyde katılıyorum) öğretmen sayısı 51-75 olan okullarda çalışan öğretmenlere kıyasla ve öğretmen sayısı 101 ve üzeri olan okullarda çalışan öğretmenlerin, öğretmen sayısı 51-75 olan okullarda çalışan öğretmenlere göre örgütsel bağlılıklarının daha yüksek olduğu görülmektedir.

Buna göre, öğretmen sayısı 26-50 arası olan okullar akademik iyimserlikleri ve alt boyutları diğer okullara göre daha üst düzeyde; 1-25 arası öğretmene sahip okullarda ise örgütsel bağlılık diğer okullara göre daha üst düzeyde olduğu görülmektedir. Küçük okullarda öğretmenler, az sayıda öğrenci olduğu için, öğrencilerini daha iyi tanır, onları daha yakından gözlemler, onlarla daha fazla ilgilenebilirler. Ayrıca öğrenci-öğretmen ilişkisinin yanında öğretmen-öğretmen ve yönetici-öğretmen ilişkisi daha yoğundur. Öğretmen sayısı açısından küçük olarak nitelenebilecek okullardaki öğretmenler nispeten daha yüksek bağlılık göstermektedirler. Diğer yandan bir bütün olarak orta düzeyde bir bağlılık eğitim örgütü olan okullar adına üzerinde düşünülmesi gereken bir durum olarak değerlendirilebilir.

V.6 Okulların Akademik İyimserliği ile Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığının Okuldaki Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular ve Yorumlar:

Okulların akademik iyimserliği ile örgütsel bağlılığa ilişkin öğretmen görüşlerinin okuldaki öğrenci sayısı değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla önce varyansların homojenliği test edilmiş (öz yeterlik Levene=1.826, p=.012; güven Levene=2.556, p=.038; akademik vurgu Levene=5.189, p=.000 ve toplam Levene=5.327, p=.000; örgütsel bağlılık Levene=2.694, p=.030) ve varyansların homojen olmadığı anlaşılınca parametrik olmayan testlerden Kruskal-Wallis H testi yapılarak sonuçlar Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8. Okulların Akademik İyimserliği ile Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığının Okuldaki Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre Analiz Sonuçları

Boyutlar	Öğrenci Sayısı	N	\bar{X}	S	X^2	P	Fark(MWU)
Öz yeterlik	(A) 1-250	75	22.53	2.77	13.52	.050*	A-B, A-C
	(B) 251-500	102	22.10	4.07			B-E
	(C) 501-750	85	22.10	3.32			A-D, A-E
	(D) 751-1000	103	21.94	3.56			
	(E) 1001 ve üzeri	306	21.33	3.74			
	Toplam	671	21.77	3.64			
Güven	(A) 1-250	75	19.93	5.83	11.72	.016*	A-B
	(B) 251-500	102	21.73	5.89			B-C, B-E
	(C) 501-750	85	19.04	5.32			C-E
	(D) 751-1000	103	20.41	5.74			
	(E) 1001 ve üzeri	306	20.16	5.06			
	Toplam	671	20.27	5.45			
Akademik Vurgu	(A) 1-250	75	22.33	6.59	31.78	.000*	
	(B) 251-500	102	23.72	7.17			B-C, B-E
	(C) 501-750	85	19.03	5.47			C-D, C-E
	(D) 751-1000	103	22.45	6.17			D-E
	(E) 1001 ve üzeri	306	20.72	5.43			
	Toplam	671	21.43	6.13			
İyimserlik Toplam	(A) 1-250	75	64.80	12.66	21.80	.000*	
	(B) 251-500	102	67.56	12.88			B-C, B-E
	(C) 501-750	85	60.18	10.32			C-D
	(D) 751-1000	103	64.81	11.83			
	(E) 1001 ve üzeri	306	62.23	10.04			
	Toplam	671	63.46	11.33			
Bağlılık	(A) 1-250	75	58.90	18.77	36.59	.000*	A-C, A-E
	(B) 251-500	102	57.51	18.43			B-C, B-D
	(C) 501-750	85	46.69	20.16			C-D
	(D) 751-1000	103	52.15	16.97			A-D
	(E) 1001 ve üzeri	306	48.73	16.83			B-E
	Toplam	671	51.47	18.22			

* $P \leq .05$

Tablo 8’de görüldüğü gibi, öğretmen görüşleri okuldaki öğrenci sayısı değişkenine göre hem akademik iyimserlik ve alt boyutları ve hem de örgütsel bağlılık açısından anlamlı biçimde farklılaşmaktadır.

Mann-Whitney U testi sonucunda; öğrenci sayısı 1-250 olan okullarda çalışan öğretmenlerin ($\bar{X} = 22.53$, kesinlikle katılıyorum), öğrenci sayısı 251-500

($\bar{X} = 22.10$, çoğunlukla katılıyorum), 501-750 ($\bar{X} = 22.10$, çoğunlukla katılıyorum), 751-1000 ($\bar{X} = 21.94$, çoğunlukla katılıyorum) ve 1001 ve üzeri olan okullarda çalışan öğretmenlere ($\bar{X} = 21.33$, çoğunlukla katılıyorum) göre kendilerini öz yeterlik açısından daha yeterli algıladıkları görülmektedir. Benzer şekilde öğrenci sayısı 251-500 olan okullardaki öğretmenlerin, öğrenci sayısı 1001 ve üzeri olan okullardaki öğretmenlere kıyasla öz yeterlik algılarının daha yüksek olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Güven boyutunda bakıldığında; öğrenci sayısı 251-500 olan okullarda çalışan öğretmenlerin ($\bar{X} = 21.73$, orta düzeyde katılıyorum), öğrenci sayısı 1-250 ($\bar{X} = 19.93$, orta düzeyde katılıyorum), 501-750 ($\bar{X} = 19.04$, orta düzeyde katılıyorum) ve 1001 ve üzeri olan okullarda çalışan öğretmenlere ($\bar{X} = 20.16$, orta düzeyde katılıyorum) kıyasla; öğrenci sayısı 1001 ve üzeri olan okullarda çalışan öğretmenlerin de, öğrenci sayısı 501-750 olan okullarda çalışan öğretmenlere kıyasla güven algılarının daha yüksek olduğu dikkati çekmektedir.

Akademik vurgu boyutunda; öğrenci sayısı 251-500 olan okullarda çalışan öğretmenlerin ($\bar{X} = 23.72$, orta düzeyde katılıyorum), öğrenci sayısı 501-750 ($\bar{X} = 19.03$ orta düzeyde katılıyorum) ve 1001 ve üzeri olan okullarda çalışan öğretmenlere ($\bar{X} = 20.72$, orta düzeyde katılıyorum) kıyasla akademik vurgu algılarının daha yüksek olduğu dikkati çekmektedir.

Bir bütün olarak akademik iyimserliğe bakıldığında; öğrenci sayısı 251-500 olan okullarda çalışan öğretmenler ile ($\bar{X} = 67.56$, çoğunlukla katılıyorum), öğrenci sayısı 501-750 ($\bar{X} = 60.18$, orta düzeyde katılıyorum) ve 1001 ve üzeri olan okullarda çalışan öğretmenler ($\bar{X} = 62.23$, orta düzeyde katılıyorum) için gruplar arası farklılıkta öğrenci sayısı 251-500 arası olan okullarda çalışan öğretmenlerin akademik iyimserlik algılarının daha yüksek olduğu görülmektedir.

Smith ve Hoy (2007) 99 ilköğretim okulunda çalışan öğretmenler üzerinde yürüttükleri “Kentsel ilköğretim Okullarında Akademik İyimserlik ve Öğrenci Başarısı” adlı çalışmalarında okul büyüklüğü ile akademik iyimserlik arasında pozitif bir ilişki olduğu sonucuna varmışlardır. Yine Kurz (2006) tarafından yürütülen öğretmenlerin akademik iyimserliği ile mesleki bağlılığı arasındaki ilişkiyi konu eden çalışmada da akademik iyimserliğin öz yeterlik, güven, akademik vurgu alt boyutları ile öğrenci sayısı arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Örgütsel bağlılığa bakıldığında ise tüm grupların aynı katılma düzeyi aralığında yer aldığı ancak; öğrenci sayısı 1-250 olan okullarda çalışan öğretmenlerin ($\bar{X} = 58.90$, orta düzeyde katılıyorum), öğrenci sayısı 501-750 ($\bar{X} = 46.69$, orta düzeyde katılıyorum), 751-1000 ($\bar{X} = 52.15$, orta düzeyde katılıyorum), ve 1001 ve üzeri olan okullarda çalışan öğretmenlere ($\bar{X} = 48.73$, orta düzeyde katılıyorum) kıyasla; benzer şekilde öğrenci sayısı 251-500 olan okullarda çalışan öğretmenlerin ($\bar{X} = 57.51$, orta düzeyde katılıyorum), öğrenci sayısı 501-750, 751-1000 ve 1001 ve üzeri okullarda çalışan öğretmenlere kıyasla örgütsel bağlılık algılarının daha yüksek olduğu dikkati çekmektedir.

Bu durum, öğrenci sayısı az olan okulların öğrenci sayısı çok olan okullara göre akademik iyimserlik, alt boyutları ve örgütsel bağlılık açısından daha üst düzeyde olduğunu göstermektedir. Öğrenci sayısı açısından küçük olarak değerlendirilebilecek okullarda öğretmen bağlılığı daha yüksektir. Daha az öğrenci, daha az öğretmen ve daha yakından ilişkiler bu durumun nedeni olabilir. Diğer yandan küçük okullarda oluşturulması ve sürdürülmesi daha kolay olabilecek ılımlı okul iklimi ve kültürü bunun başka nedenleri olabilir.

V.7 Okulların Akademik İyimserliği ile Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığı Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular

Okulların akademik iyimserliği ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığı arasındaki ilişkinin analiz edilebilmesi için korelasyon analizi yapılmış ve sonuçlar tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 9. Okulların Akademik İyimserliği ile Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığı Arasındaki İlişkiye Yönelik Korelasyon Tablosu

	Güven	Akademik vurgu	İyimserlik toplam	Bağlılık
Öz yeterlik	.006	.088	.372	.124
Güven		.651	.836	.418
Akademik vurgu			.883	.520
İyimserlik toplam				.523

Çapraz korelasyon tablosu veri alınarak, değişkenler arası ilişkiler incelendiğinde en yüksek pozitif ilişki akademik vurgu ile iyimserlik toplamı arasında bulunmuştur. Çalışmada baz alınan örgütsel bağlılık değişkeni için görülen korelasyon değerleri öz yeterlik boyutunda düşük, diğer boyutlarda ve iyimserlik toplamında ise orta dereceli bir ilişkinin varlığını göstermektedir.

Kurz (2006) öğretmenlerin akademik iyimserliği ile mesleğe bağlılıkları arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında, akademik iyimserlik ile mesleğe bağlılık arasında pozitif bir ilişki olduğu sonucunu elde etmiştir.

Uluslararası İyimserler Kulübü 1912’de şu öğretiyi benimsemiştir “Sadece en iyiyi düşünmek, sadece en iyi için çaba göstermek ve sadece en iyiyi umut etmek” (www.optimist.org/index.html). Bu öğretille birlikte, iyimser öğretmenler en iyi sonucu alabilmek için inanılmaz miktarda zaman, enerji ve gayretlerini adamaya hazır hale gelmişlerdir. Bundan dolayı, iyimser öğretmenler mesleğine, öğrencilerine ve örgütüne daha çok bağlıdır. Bulgular şunu göstermektedir ki eğer öğretmenler, öğretim yeteneklerine inanırlarsa, öğrencilerine güvenirlerse ve akademik müfredata vurgu yaparlarsa mesleklerine daha fazla zaman ve enerji harcarlar ve daha başarılı olurlar. Dış güdüleyicileri (düşük maaş, çalışma şartları, bürokrasi) mümkün olduğunca az göz önüne alarak öğretmenlerin çoğunun mesleğe, öğrencilerinin hayatlarında pozitif değişiklikler yapma amacıyla başladıkları söylenebilir. Bu öğretmenler, öğrencilerinin öğrendiklerini, geliştiklerini ve parlak gelecekler yarattıklarını görerek motive olurlar. Öğretmen bağlılığı öğrenci motivasyonunu, başarısını ve öğrenmeye karşı tutumunu dolaylı olarak etkilemektedir. Öğretmenlerin akademik iyimserlik inançları ile öğrenci başarısı arasında dolaylı bir ilişkinin olması da muhtemeldir.

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmanın bulgularından elde edilen sonuçlar ile bunlara dayalı olarak geliştirilen önerilere yer verilmiştir. Okulların akademik iyimserliği ve alt boyutları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları önce cinsiyet, branş, okul türü, kıdem, okuldaki öğretmen sayısı ve okuldaki öğrenci sayısı değişkenleri açısından ele alınmış, daha sonra akademik iyimserlik ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişki değerlendirilmiştir.

VI.1 Sonuçlar

Bu araştırmadaki alt problemlerin sıralanışına göre, aşağıdaki sonuçlar elde edilmiştir.

1. Cinsiyet değişkeni açısından, akademik iyimserlik, alt boyutları ve örgütsel bağlılıkla ilgili öğretmen görüşleri anlamlı bir farklılık göstermektedir. Buna göre akademik iyimserliğin öz yeterlik boyutunda (kadın: $\bar{X} = 22.40$ erkek: $\bar{X} = 21.34$) kadın öğretmenlerin, erkek öğretmenlere kıyasla kendilerini nispeten daha yeterli olarak gördükleri ve diğer boyutlarda ve örgütsel bağlılıkta ise erkek öğretmenler lehinde anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmektedir.
2. Akademik iyimserliğin öz yeterlik boyutunda branş değişkeni açısından öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir farklılık görülmüştür. Sınıf öğretmenlerinin, branş öğretmenlerine kıyasla öz yeterlik algılarının daha yüksek olduğu saptanmıştır (sınıf öğretmenleri: $\bar{X} = 22.33$ branş öğretmenleri: $\bar{X} = 21.52$). Diğer boyutlarda ve örgütsel bağlılıkta branş değişkeni açısından anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

3. Araştırmaya katılan öğretmenlerin, akademik iyimserlikleri öz yeterlik ve güven boyutunda, görev yaptıkları okul türü değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermektedir. Buna göre, ilköğretim okulu öğretmenlerinin ortaöğretim okulu öğretmenlerine göre kendilerini daha yeterli gördükleri (ilköğretim okulu: $\bar{X} = 22.43$; ortaöğretim okulu: $\bar{X} = 21.24$) ve ortaöğretim okulu öğretmenlerinin ilköğretim okulu öğretmenlerine göre öğrencilere ve velilere daha çok güvendikleri (ilköğretim okulu: $\bar{X} = 20.75$; ortaöğretim okulu: $\bar{X} = 19.68$) sonucuna ulaşılmıştır. Akademik iyimserliğin diğer alt boyutlarında ve örgütsel bağlılıkta öğretmenlerin çalıştıkları okul türüne ilişkin anlamlı bir farklılık görülmemiştir.
4. Kıdem değişkeni göre, öğretmenlerin örgütsel bağlılığı ile akademik iyimserliğin güven alt boyutu anlamlı biçimde farklılaşmaktadır. Bu farklılık kıdem yılı 21 yıl ve üzeri olan öğretmenler lehinedir. Akademik iyimserliğin diğer alt boyutlarında ve iyimserlik toplamında öğretmenlerin görüşleri anlamlı biçimde farklılaşmamaktadır.
5. Araştırmaya katılan öğretmenlerin akademik iyimserlikleri, tüm alt boyutlarda ve örgütsel bağlılıkta çalıştıkları okuldaki öğretmen sayısı değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaşmaktadır. Öğretmen sayısı 26-50 arası olan okulların akademik iyimserliklerinin diğer okullara göre daha üst düzeyde; 1-25 arası öğretmene sahip okullarda ise örgütsel bağlılığın diğer okullara göre daha üst düzeyde olduğu görülmüştür.
6. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çalıştıkları okuldaki öğrenci sayısı değişkeni açısından akademik iyimserlikleri ve örgütsel bağlılıkları anlamlı biçimde farklılaşmaktadır. Öğrenci sayısı 1-250 ve 250-500 olan okulların öğrenci sayısı daha çok olan okullara göre akademik iyimserliklerinin ve örgütsel bağlılıklarının daha yüksek düzeyde olduğu görülmüştür.

7. Okulların akademik iyimserliği ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığı arasındaki ilişkiye bakıldığında ise, akademik iyimserlik alt boyutları arasında en yüksek pozitif ilişki akademik vurgu ile iyimserlik toplamı arasında bulunmuştur. Ayrıca örgütsel bağlılık ile akademik iyimserliğin öz yeterlik boyutu arasında düşük, diğer alt boyutlar ile iyimserlik toplamı arasında orta dereceli bir ilişki bulunmuştur.

VI.2 Öneriler

Bu araştırmada elde edilen bulgulardan hareketle aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.

VI.2.1 Uygulamacılar İçin Öneriler

1. Sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenlerine göre öz yeterlik algılarının daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Bunun sebepleri araştırılıp branş öğretmenlerinin öz yeterlik algılarını yükseltmek için çalışmalar yapılabilir.
2. Araştırma sonuçlarına göre 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler akademik iyimserlik ve örgütsel bağlılıkta en yüksek ortalamaya sahiptirler. Öğretmenlerin akademik başarıyı arttırmada, velilerle işbirliği yapmada, okuluna daha bağlı bir çalışan olmalarında mesleki deneyimin önemli olmasının yanında, göreve yeni başlayan öğretmenlerin akademik iyimserliklerinin ve örgütsel bağlılıklarının yüksetilmesi için çalışmalar yapılabilir.
3. Akademik iyimserliğin ve örgütsel bağlılığın küçük okullarda daha üst düzeyde ortaya çıktığı sonucu göz önünde bulundurularak büyük okullar yerine küçük okulların sayısı arttırılabilir.

VI.2.2 Araştırmacılar İçin Öneriler

- 1.** Bu çalışmanın farklı illerde çalışan, daha geniş bir öğretmen evreniyle tekrarlanmasının sonuçların genellenebilme olasılığını arttıracakđı düşünölmektedir. Bu anlamda yapılacak çalışmalar yararlı olabilir.
- 2.** Örgötsel bağlılık ve akademik iyimserlik arasındaki ilişkinin neden sonuç ilişkisi bağlamında incelenmesi okul örgötleri ve öğretmenler için daha açıklayıcı sonuçlar elde edilmesini sağlayabilir.
- 3.** Akademik iyimserliğin örgüt költürü, örgötsel zeka, liderlik gibi kavramlarla ilişkisine bakılabilir.
- 4.** Resmi ve özel okullarda çalışan öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeyleri belirlenerek karşılaştırmalı bir çalışma yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Aktuna, M. (2007). *İnsan kaynakları yönetimi eğitim fonksiyonunun örgütsel güvene etkileri ve bir uygulama*, Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya.
- Aksu, A., Balcı, Y. (2009). Genel liselerde örgütsel bağlılık ve dönüşümsel liderlik. *E-Journal of New World Sciences Academy Education Sciences*, 1c0109, 4, 4, 1468-1480.
- Alig-Mielcarek, J., & Hoy, W. K. (2005). Instructional leadership: Its nature, meaning, and influence, *Educational leadership and Reform Greenwich, CT: Information Age*, 29–54.
- Anderson, L. W. (2004). *Increasing teacher effectiveness*. Paris: UNESCO: International Institute for Educational Planning.
- Atıcı, M. (2000). *İlkokul öğretmenlerinin sınıf yönetiminde yetkinlik beklentisi rolünün İngiltere ve Türkiye’ de seçilen bir araştırma grubu üzerinde incelenmesi*, www.yok.gov.tr/egfak/meral.htm.
- Aven, F. (1993). Gender and attitudinal commitment to organizations: a meta analysis, *The Journal of Business Research*, 26, 63–73.
- Balay, R. (2000). *Özel ve resmi liselerde yönetici ve öğretmenlerin örgütsel bağlılığı*, Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Balcı, A. (1993). *Etkili Okul: Kuram , Uygulama ve Araştırma*. Ankara:Yavuz Dağıtım.
- Balcı, A. (2000). *Etkili Okul*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Bandura, A. (1997). *Self Efficacy: The Exercise of Control*. New York: W.H. Freeman and Company.
- Bandura, A. (2002). Social cognitive theory in cultural context, *Applied Psychology: An International Review*, 51, 2, 269–290.

- Baransel, Ş. K. (1996). İletişim kalitesi ile örgüt iklimi, örgüte bağlılık ve işi terk etme niyeti arasındaki ilişkiler, Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Barutçugil, İ (2004), *Organizasyonlarda Duyguların Yönetimi*, 2. Baskı, İstanbul, Kariyer Yayıncılık.
- Başaran, İ. E. (2000). *Örgütsel Davranış; İnsanın Üretim Gücü*. Ankara: Umut Yayınevi.
- Başaran, İ. E. (2004), *Yönetimde İnsan İlişkileri*, 3. Baskı, Ankara: Nobel Yayınları.
- Bayram, L. (2005). Yönetimde yeni bir paradigma: Örgütsel Bağlılık, *Sayıştay Dergisi*, 59, 128-136.
- Bayram, L. (2006). Mesleki bağlılığın örgütsel bağlılık ve örgütten ayrılma niyeti üzerine etkilerinin düzenleyici değişkenleri çoklu regresyon ile analizi, *İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 20, 1, 105-120.
- Beard, K. L. (2008). *An Exploratory Study of Academic Optimism and Flow of Elementary School Teachers*, The Ohio State University.
- Becker, H. S. (1960). Notes on the concept of commitment, *American journal of sociology*, 66, 32-40.
- Bıkmaz, H. F. (2004). Sınıf öğretmenlerinin fen öğretiminde öz-yeterlik inancı ölçeği'nin geçerlik ve güvenirlik çalışması, *Milli Eğitim Dergisi*, 161.
- Blau, G. J. (1985). The measurement and prediction of career commitment, *Journal of occupational psychology*, 58, 277-288
- Blau, G. J., & Boal, K. B. (1987). Conceptualizing how job involvement and organizational commitment affect turnover and absenteeism, *The Academy of Management Review* 12, 2: 288-300.
- Bogler, R., & Somech, A. (2004). Influence of teacher empowerment on teachers' organizational commitment, Professional commitment and organizational citizenship behavior in schools, *Teaching and teacher education*, 20, 277-289.
- Buchanan, B. H. (1974). Building organizational commitment: The socialization of managers in work organizations. *Administrative Sciences Quarterly*, 19, 533-546.

- Bursalioğlu, Z. (1994). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. 2. baskı, Ankara Pegem Yayıncılık.
- Byington, J. R., & Johnston, J. G. (1991). Influences on turnover of internal auditors, *Internal Auditing*, 7, 2, 3–10.
- Celep, C. (1996). *Eğitimde Örgütlerinde Öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlığı*, Ankara, Anı Yayıncılık.
- Celep, C. (2000). *Eğitimde Örgütsel Adanma ve Öğretmenler*, Ankara, Anı Yayıncılık.
- Cemaloğlu, N. (2007). Örgütlerin kaçınılmaz sorunu: Yıldırma. *BİLİG*, 42, 111-126.
- Ceylan, Ö. (2002). *Ödül Yönetiminin Çalışanlarda İş Tatmini ve Örgütsel Bağlılık Yaratmadaki Rolü ve Bir Uygulama*, MÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Kamu Yönetimi Anabilim Dalı(Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) İstanbul.
- Çetin, M. (2004). *Örgüt Kültürü ve Örgütsel Bağlılık*, Ankara, Nobel Yayınları.
- Çırpan, H. (1999). *Örgütsel Öğrenme İklimi ve Örgüte Bağlılık İlişkisi: Bir Alan Araştırması*, Yayımlanmamış Doktora tezi, İ.Ü.Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Demircan, N. (2003). *Örgütsel Güvenin Bir Ara Değişken Olarak Örgütsel Bağlılık Üzerindeki Etkisi Eğitim Sektöründe Bir Uygulama*, Gebze İleri Teknoloji Enstitüsü Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayımlanmış Doktora Tezi, Gebze.İşletme ve Personel Yönetim-Organizasyon Anabilim Dalı, İstanbul.
- Demirkıran, T. (2004). *Özel Eğitim Okullarında Çalışan Öğretmenlerin İş Tatminleri İle Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişki İncelenmesi*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim bilimleri Enstitüsü, İstanbul
- Duffy-Friedman, M. (2007). *Academic Optimism in High Schools*, Cleveland State University.
- Egger, K. J. (2006). *An Exploration of the Relationships among Teacher Efficacy, Collective Teacher Efficacy, and Teacher Demographic Characteristics in*

Conservative Christian Schools. Yayınlanmamış doktora tezi, University Of North Texas.

Eker, M., Eker, S., & Pala, F. (2008). The effects of job satisfaction on organizational commitment among turkish health care staff an empirical study, *Akademik Araştırmalar Dergisi*, 36, 46-68.

Ekici, G. (2006). *İlköğretim I. Kademe Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Profilleri İle Öğretmen Öz-Yeterlik İnançları Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi*, Ankara, Gazi Üniversitesi, Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi.

Erdem, F., & İşbaşı, J. Ö. (2000). *Takım Çalışmalarında Güven ve Güvensizlik: Performans İçin Koşulsuz Güven mi, Optimum Güven mi?*, Erciyes Üniversitesi 8. Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi Bildiriler, 25-27 Mayıs 2000, Nevşehir.

Erdoğan, T. (2004). *İlköğretim Okullarında Görevli Yönetici Ve Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeyleri*, AİBÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bolu.

Erdoğan, H. (2006). *Resmi-özel ilköğretim okullarında çalışan yöneticilerin kişisel özellikleri ile örgütsel bağlılıkları arasında ilişki (İstanbul Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.

Ergenç, A. (1983). İşe bağlılığın neden ve sonuçları. *TODAİE, AİD*, 8, 4, 111-119.

Ergun, T. (1975). Uluslar Arası, Örgütlerde Bağlılık Kavramı, *TODAİE, AİD*, 8, 4, 97-106.

Erişen, Y., & Çeliköz, N. (2003). Öğretmen adaylarının genel öğretmenlik davranışları açısından kendilerine yönelik yeterlilik algıları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1, 4, 427-439.

Everett, G. L. (1992). Teacher attitudinal commitment: A function of the school, the teacher and the principles leadership, *Disertation abstracts international*, 52, 8, 2766.

Feather, N. T. & Rauter, K. A. (2004). Organizational citizenship behaviours in relation to job status, job insecurity, organizational commitment and identification, job satisfaction and work values, *Journal of occupational and organizational psychology*, 77, 81-94.

- Friedman, M. D. (2007). *Academic optimism in high schools*, Case Western Rserve University, Doktora Tezi.
- Fuller, B. J., & Barnett, T. (2003). A Social Identity Perspective On The Relationship Between Percieved Organizational Support And Organizational Commitment, *The Journal of Social Psychology*, 143, 6, 789-791.
- Gaertner, K. N., & Nollen D. (1989). Career experiences perceptions of employment practices and psychological commitment to the organization, *Human Relations*, 42, 11, 975–991.
- Gautam, T. D., Wagner, R. V., Upadhyay, U., & Davis, A. J. N. (2005) Organizational citizenship behavior and organizational commitment in nepal, *Asian Journal of Social Psychology*, 8, 305-314
- Gerçek, C., Yılmaz, M. Köseoğlu, P., & Soran, H. (2006). Biyoloji eğitimi öğretmen adaylarının öğretiminde öz-yeterlik inançları, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 39, 1, 57-73
- Gilmer, J.H. (1968), Memur ve Siyaset: Yönetime bağlılık, (Çev. V.Pekiner). *TODAİE, AİD*, 1, 1, 91-92.
- Glisson, C., & Durick, M. (1988). Predictors of job satisfaction and organizational commitment in human service organizations. *Administrative Science Quarterly*, 33, 1, 61–81.
- Goddard, R. D., Sweetland, S. R., Hoy, W. K. (2000). Academic emphasis of urban elementary schools and student achievement in reading and mathematics: A multilevel analysis. *Educational Administration Quarterly*, 36, 5, 683-702.
- Halis, M. (2004). *İşletmelerde İç Müşteri Memnuniyeti: Ölçülmesi ve Yönetimi*. Roma Yayınları. Ankara.
- Handy, C. B. (1985). *Understanding oganizations*, 3. baskı. Penguin Business, England.
- Hart, D. R., & Willower, D. J. (1994). Principals' organizational commitment and school enviromental robustness, *Journal of Educational Research*, 87, 3.
- Hoy, W. K., & Woolfolk, A. E. (1993). Teachers' sense of efficacy and the organizational health of schools. *The Elementary School Journal*, 93, 355– 372.

- Hoy, W. K., Sweetland, S. R., & Smith, P.A. (2002). Toward an organizational model of achievement in high schools: The significance of collective efficacy. *Educational Administration Quarterly*, 38, 77-93.
- Hoy, W. K., Tarter, C. J., & Hoy, A. W. (2006). Academic optimism of schools, *Contemporary Issues in Educational Policy and School Outcomes*, Greenwich, CT: Information Age, 135–156.
- Hoy, W.K., Tarter, C.J., & Hoy, A. W. (2006), Academic optimism of schools: a force for student achievement, *American Educational Research Journal*, 43, 3, 425-446.
- Hoy, A.W., Hoy, W.K., & Kurz, N.M. (2008), Teacher's academic optimism: The development and test of a new construct, *Teaching and Teacher Education*, 24, 821–835
- Hrebiniak, L. G., & Alutto, J. A. (1972). Personal and role-related factors in the development of organizational commitment, *Administrative Science Quarterly*, 17, 555–572.
- İnce, M., & H. Gül (2005). *Yönetimde Yeni Bir Paradigma: Örgütsel Bağlılık*, Çizgi Yayınevi. Konya.
- İpek, C. (1999). *Resmi Liseler ile Özel Liselerde Örgütsel Kültür ve Öğretmen Öğrenci İlişkisi*, Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- İyimserler Kulübü, <http://www.optimist.org/index.html> , Erişim Tarihi: 21.06.2010
- Johnson W. R., & Jones, G. (1991). The effects of equity perceptions on union and company commitment, *Journal of Collective Negotiations in the Public Sector*, 20, 3, 235–244.
- Karasar, N. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Ankara, Nobel Yayınevi.
- Korkmaz, H., & Kaptan, F. (2002). Fen eğitiminde proje tabanlı öğrenme yaklaşımının ilköğretim öğrencilerinin akademik benlik kavramı ve çalışma sürelerine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 91-98.
- Knippenberg, D. V., & Sleebos, A. E. (2006). Organizational identification versus organizational commitment: self-definition, social exchange, and job attitudes. *Journal of Organizational Behaviour*, 27, 571-584.

- Kurz, T. B. (2001). An exploration of the relationship among teacher efficacy, collective teacher efficacy, and goal consensus. *Dissertation Abstracts International: A. The Humanities and Social Sciences*, 62, 07.
- Kurz, N.M. (2006). The Relationship Between Teachers' Sense Of Academic Optimism and Commitment to the Profession. *The Ohio State University*.
- Lukasavich, P. A. (1994). Organizational structure, conflict resolution behavior, and organizational commitment, as perceived by high school teachers and principals, *Dissertation abstracts international*, 54, 7, 2411.
- Mascall, B., Leithwood, K., Straus, T., & Sacks, R. (2008), The relationship between distributed leadership and teachers' academic optimism, *Journal of Educational Administration*, 46, 2, 214-228
- Mathieu, J.E., & Zajac, D.M. (1990). A review of meta analysis of the antecedents, correlates and consequences of organizational commitment, *Psychology Bulletin*, 108, 951-995.
- McDermott K. Laschinger, K.S, & Shamian, J. (1996). Work empowerment and organizational commitment, *Nursing Management*, 27, 5, 44.
- Mcdonald, D. J., & Makin P.J. (2000). The psychological contract, organizational commitment and job satisfaction of temporary staff, *Leadership & Organization Development Journal*, 21, 2, 84-91.
- McGuigan. (2005). The Role of Enabling Bureaucracy And Academic Optimism in Academic Achievement Growth. *The Ohio State University*.
- McGuigan, L., & Hoy, W.K. (2006), Principal leadership: creating a culture of academic optimism to improve achievement for all students, *Leadership and Policy in Schools*, 5, 3, 203-29.
- Meyer, J. S., & Allen, N. J. (1984). Testing the side-bet theory of organizational commitment: some methodological considerations, *Journal of Applied Psychology*, 69, 372- 378.
- Milner, H. R., & Woolfolk Hoy, A. (2002). Respect, social support, and teacher efficacy: a case study. *Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association*, 26, 65.

- Monchak, P. V. (1994). Relationships between organizational structure, conflict resolution, and organizational commitment in elementary schools, *Dissertation abstracts international*, 54, 7, 2413.
- Morrow, P. C. (1983). Concept redundancy in organizational research: The case of work commitment, *Academy of management review*, 8, 3, 486-500.
- Morrow, P. C., & Wirth, R. E. (1989). Work commitment among salaried professionals, *Journal of Vocational Behavior*, 34, 40-56.
- Mottaz, C. J. (1988). Determinants of organizational commitment, *Human relations*, 41, 6, 467-482.
- Northcraft, G. B., & Neale, M. A. (1990). *Organizational Behavior, A Management Challenge*, The Dryden Press, USA.
- Oliver, N. (1990). Work rewards, work values and organizational commitment in an employee owned firm: evidence from the U.K., *Human Relations*, 43, 6, 513-526.
- Özdemir, S. (1995). Eğitimde verimlilik ve toplam kalite yönetimi, *Eğitim yönetimi dergisi*, 3, 377-388
- Özdemir, S. (1996). *Eğitimde Örgütsel Yenileşme*. Ankara, Pegem Yayınları.
- Özden, Y. (1997). Öğretmenlerde okula adanmışlık: Yönetici davranışları ile ilişkili mi? *Milli eğitim*, 135, 35-41.
- Pajares, F. (2000). Toward a positive psychology of academic motivation. *Journal of Educational Research*, 95, 27-36.
- Park, S., & Henkin, A. B. (2005), Teacher team commitment, teamwork and trust: exploring associations, *Journal of Educational Administration*, 43, 4-5.
- Pozitif Psikoloji, <http://www.pozitifpsikoloji.com/pozitif1.htm>, erişim tarihi: 12.05.2010
- Randall, D. M. (1990). Commitment and organization: The organization man revisited, *Academy of management review*, 12, 1, 460-471
- Randall, D. M., & Cote, J. A. (1991). Interrelationship of work commitment constructs, *Work and occupations*, 18, 2, 194-211.

- Reichers, A. E. (1985). A review and reconceptualization of organizational commitment, *Academy of management Review*, 10, 3, 465-476.
- Romzek, B.S. (1989). Personal consequences of employee commitment, *Academy of Management Journal*, 32, 3, 649-661.
- Schwepker C. H. (1999). The relationship between ethical conflict, organizational commitment and turnover intentions in the salesforce, *Journal of personal selling & and sales management*, 19, 1, 43-49.
- Seligman, M. (2002). Positive psychology, positive prevention, and positive therapy. In C. Synder & S. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology*. New York: Oxford.
- Seligman, M. E. P, & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55, 5-14.
- Shann, M. H. (1992). Professional commitment and satisfaction among teachers in urban middle schools, *Journal of Education Research*, Nov/Dec98, 92, 2.
- Smith, P.A., & Hoy, W.K. (2007). Academic optimism and student achievement in urban elementary schools, *Journal of Educational Administration*, 45, 5, 556-568.
- Solomon, R. C.& Flores, F. (2001). *Güven Yaratmak*, BZD Yayın Ve İletişim Hizmetleri, İstanbul.
- Somech, A., & Bogler, R. (2002). Antecedents and consequences of teacher organizational and professional commitment, *Educational Administration Quarterly*, 38, 555.
- Sökmen, A. (2000). *Ankara'daki Beş Yıldızlı Konaklama İşletmelerinde Örgütsel Bağlılık ile İşgören Performansı Arasındaki ilişkinin Belirlenmesine Yonelik Ampirik Bir Araştırma*, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Steers, R.M. (1977). Antecedents and outcomes of organizational commitment. *Administrative Sciences Quarterly*, 27, 22, 46-57.
- Sun, C. L. (1995). A study of elementary teachers' sense of efficacy. *Journal of Education and Psychology*, 18, 165-192.

- The National Council for Accreditation of Teacher Education, http://www.ncate.org/documents/unit_stnds_2002.pdf , erişim tarihi: 15.01.2010.
- Tschannen-Moran, M., Hoy, A. W., & Hoy, W. K. (1998), Teacher efficacy: its meaning and measure, *Review of Educational Research*, 68, 2, 202-248.
- Tschannen-Moran, M., Hoy, W. K., & Goddard, R. D. (2001). Teacher trust in students and parents: a multilevel examination of the distribution and effects of teacher trust in urban elementary schools. *Elementary School Journal*, 102, 1, 3-17.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23, 944-956.
- Tsui, K. T., & Cheng, Y. C. (1999). School organizational health and teacher commitment: A contingency study with multi level analysis, *Educational research and evaluation*, 5, 3, 249-268.
- Tuncer, A. (1995). *MEB Bilgisayar Eğitimi Ve Hizmetleri Genel Müdürlüğü Personelinin İş Doyumu Ve Örgüte Bağlılık Durumları*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, TODAİE, Ankara.
- Türk Dil Kurumu (TDK), Güncel Türkçe Sözlük, İnternet Kaynağı: www.tdk.gov.tr. Erişim: 03.12.2009.
- Üredi, I., & Üredi, L. (2006). Sınıf öğretmeni adaylarının cinsiyetlerine, buldukları sınıflara ve başarı düzeylerine göre fen öğretimine ilişkin öz-yeterlik inançlarının karşılaştırılması, *Yeditepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 2.
- Üstüner, M. (2009). Öğretmenler için örgütsel bağlılık ölçeği: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10, 1, 1-17.
- Vandenberg, R. J., & Scarpello, V. (1994) A longitudinal assessment of the determinant relationship between employee commitments to the occupation and the organization, *Journal of Organizational Behavior*, 15, 6, 535-547.
- Varoğlu, D. (1993). *Kamu Sektörü Çalışanlarının İşlerine ve Kuruluşlarına Karşı Tutumları, Bağlılıkları ve Değerleri*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Wagner, C. A. (2008). *Academic Optimism of Virginia High School Teachers: Its Relationship to Organizational Citizenship Behaviors and Student Achievement*. Virginia, The Faculty of School of Education, The College of William an Mary.
- Wallace, J. E. (1995). Organizational and professional commitment in professional and nonprofessional organizations, *Administrative Science Quarterly*, 40,1-4: 228-255.
- Wiener, Y. (1982).Commitment in organizations: A normative view. *Academy of management review* 7,3, 418-428.
- Wu, R. T. Y. (2005). Relationship between teachers' teaching effectiveness and school effectiveness in comprehensive high schools in Taiwan, republic of China. *Paper presented at the International Congress for School Effectiveness and Improvement Conference* (Barcelona, Spain, Jan 2-5, 2005).
- Yavuz, E. (2008). *Dönüşümcü ve Etkileşimci Liderlik Davranışının Örgütsel Bağlılığa Etkisinin Analizi*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Turizm İşletmeciliği Eğitimi Ana Bilim Dalı, Ankara, Yayınlanmamış doktora tezi.
- Yıldırım, F. (2002). *Çalışma Yaşamında Örgüte Bağlılık ve Örgütsel Adalet İlişkisi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, , Ankara.
- Yılmaz, E. (2005). Okullarda örgütsel güven ölçeği'nin geçerlik ve güvenirlik çalışması, *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*,14, Konya.
- Yılmaz, E. (2006). *Okullardaki Örgütsel Güven Düzeyinin Okul Yöneticilerinin Etik Liderlik Özellikleri Ve Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Konya, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yılmaz, A., & Dil M. (2008). Örgüte bağlılık mı bağımlılık mı?. *Akademik Araştırmalar Dergisi*, 36, 113-132.
- Yousef, D. A. (2002). Job satisfaction as a mediator of the relationship between job stressors and affective, continuance and normative commitment: a path analytical approach, *International Journal of Stress Management*, 9, 2, 101–102.
- Zaccaro, J., & Dobbins, G. H. (1989). Contrasting group and organizational commitment: evidence for differences among multilevel attachments, *Journal of Organizational Behavior*, 10, 3, 267–273.

Zangaro, G. A. (2001). Organizational commitment: A concept analysis, *Nursing Forum*, 36, 2, 14-22.

Zefaane, R. (1994). Patterns of organizational commitment and perceived management style: a comparison of public and private sector employees, *Human Relations*, 47, 8, 977-1007.

EKLER

EK – 1: ÖLÇME ARACI İLE İLGİLİ İZİN YAZISI

EK – 2: ÖLÇME ARACI

EK – 1: ÖLÇME ARACI İLE İLGİLİ İZİN YAZISI

T.C.
MALATYA VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

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

14/11

14/11/2009

T.C İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi : 17/11/2009 tarih ve 6049-5127 sayılı yazınız.

İlgi yazınız gereğince, Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Duygu ÇOBAN bilimsel çalışmalarında kullanmak üzere, Malatya İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı ilköğretim ve Ortaöğretim okullarında anket uygulaması yapabilmesi için gerekli izinin verildiğine dair onay yazısı ve eki yazımız ekinde gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.



Mehmet BULUT
Milli Eğitim Müdürü

EKLER:
EK-1 Onay Yazısı (1 Sayfa)
EK-2 Değerlendirme Formu (1 Sayfa)

T.C.
MALATYA VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı :B.08.4.MEM.4.44.00.07.328/ 1395
Konu : Anket Uygulama İzin Onayı

14 01 2010

MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE

- İlgi : a) T.C.İnönü Üniversitesinin 17/11/2009 tarih ve 6049-5127 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 Yüksek Lisans öğrencisi Duygu ÇOBAN bilimsel çalışmalarında kullanmak üzere, Müdürlüğümüze bağlı ilköğretim ve Ortaöğretim 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 Duygu ÇOBAN ilgi (b) yönergesinin 13. maddesinde belirtilen hususlara bağlı kalmak ve yönerge ekinde yer alan iki ayrı taahhünameyi önceden imzalamak kaydıyla, ilimizdeki ilköğretim ve Ortaöğretim okullarında Anket Uygulaması yapılmasına izin verilmesi hususunu; tensiplerinize arz ederim.

M. Yücel ABİK
Milli Eğitim Müdür Yrd.

EKİ:Değerlendirme Formu (1 Adet-1Sayfa)

OLUŞTURULMUŞ
13.01.2010
Mehmet BULUT
İl Milli Eğitim Müdürü

FORM: 2

T.C.
MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI
Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı

ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME FORMU

ARAŞTIRMA SAHİBİNİN	
Adı Soyadı	Duygu ÇOBAN
Kurumu / Üniversitesi	T.C İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
Araştırma yapılacak iller	Malatya
Araştırma yapılacak eğitim kurumu ve kademesi	Merkez İlköğretim ve Ortaöğretim Okullarında
Araştırmanın konusu	"Okulların Akademik İyimsellik Düzeyi İle Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığı Arasındaki İlişki"
Üniversite / Kurum onayı	Var
Araştırma/proje/ödev/tez önerisi	Var
Veri toplama araçları	. Öğretmen
Görüş istenilecek Birim/Birimler	
KOMİSYON GÖRÜŞÜ	
<p>İl Millî Eğitim Müdürlüğünün 09/12/2009 tarih ve 366 sayılı yazısı gereğince 11/01/2010 tarihinde toplanan komisyonumuzca; T.C İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Duygu ÇOBAN ilimiz ilköğretim ve ortaöğretim okullarında Anket uygulaması isteğine dair yazısı ve ekindeki dosya, Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okullarda ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesinin 5. maddesindeki esaslara göre incelenmiş olup, başvuru dosyasının belirtilen esaslara göre uygun olduğu değerlendirilmiştir. Komisyonumuzun görüşü, söz konusu anket uygulaması yapılabilmesi için gerekli iznin verilmesinin uygun olacağı yönündedir.</p>	
Komisyon kararı	Oy birliği ile alınmıştır.
Muhalef üyenin Adı ve Soyadı :	Gereğesi :

KOMİSYON

11/01/2010
Komisyon Başkanı
M. Yücel ASIK
Müdür Yardımcısı

Üye
Asiye KAPUDERE
Ticaret Lisesi Müdürlüğü Renber Öğretmeni

Üye
Abdullah ATLI
Şehit Kemal Özalper Endüstri Meslek Lisesi Rehber Öğretmeni

EK – 2: ÖLÇME ARACI

Sayın Meslektaşım,

Okullarımızdaki akademik iyimserlik ve örgütsel bağlılık düzeyini belirlemeye yönelik bir araştırma yapılması planlanmaktadır. Bu amaçla düzenlenen bu bilgi toplama formu üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde, istatistiksel çözümlenmeler için çeşitli kişisel bilgilerinizi belirtmeniz istenmiştir. İkinci bölümde, akademik iyimserliğe; üçüncü bölümde ise örgütsel bağlılığa ilişkin ifadeler yer almaktadır. Lütfen, formun ikinci ve üçüncü bölümlerinde yer alan her bir ifadeyi dikkatlice okuyarak size uygun olan seçeneği ifadenin karşısında yer alan beşli derecelendirme ölçeği üzerinde işaretleyerek (X) belirtiniz. Bu derecelendirmede; “⑤” Kesinlikle Katılıyorum, “④” Çoğunlukla Katılıyorum, “③” Orta Düzeyde Katılıyorum, “②” Kısmen Katılıyorum ve “①” Kesinlikle Katılmıyorum anlamına gelmektedir.

Bu bilgi toplama aracı ile elde edilen veriler bilimsel bir çalışma dışında hiçbir amaçla kullanılmayacaktır. Formun hiçbir yerine adınızı yazmanız gerekmemektedir. Lütfen tüm maddeleri yanıtlayınız. Araştırmada elde edilecek bilgilerin doğruluğu, ölçeklerde yer alan ifadeleri içtenlikle yanıtlamanıza bağlıdır. Katılarınızı bekliyor, teşekkür ediyorum.

Duygu ÇOBAN

İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü

BÖLÜM I

A. Cinsiyetiniz

1 Kadın 2 Erkek

B. Branşınız

1 Sınıf Öğretmeni
2 Branş Öğretmeni

C. Kıdeminiz

1 1–5 yıl 2 6-10yıl 3 11–15 yıl 4 16–20 yıl 5 21 yıl ve üzeri

D. Okulunuz

1 İlköğretim Okulu
2 Lise

E. Okulunuzdaki Öğretmen Sayısı

1 1–25 2 26-50 3 51-75 4 76-100 5 101 ve üzeri

F. Okulunuzdaki Öğrenci Sayısı

1 1–250 2 251-500 3 501-750 4 751-1000 5 1001 ve üzeri

Lütfen Arka Sayfaya Geçiniz



BÖLÜM II

	Kesinlikle Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Orta Düzeyde Katılıyorum	Çoğunlukla Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1. Eğer bir öğrenci öğrenmek istemezse buradaki öğretmenler onunla ilgilenmeyi bırakırlar.	①	②	③	④	⑤
2. Bu okuldaki öğretmenler başarılı sonuçlar ortaya çıkarmak için gerekli yeteneklere sahip değildir.	①	②	③	④	⑤
3. Bu okuldaki öğretmenler disiplin problemleriyle baş edebilecek becerilere sahip değildir.	①	②	③	④	⑤
4. Bu okulda öğrenciler güvenlikleri hakkında endişe duydukları için öğrenmeleri zordur.	①	②	③	④	⑤
5. Okulun bulunduğu çevredeki uyuşturucu madde ve alkol kullanımı gibi kötü alışkanlıklar buradaki öğrencilerin öğrenmelerini zorlaştırıyor.	①	②	③	④	⑤
6. Bu okuldaki öğrenci velilerinin sözlerine güvenilir.	①	②	③	④	⑤
7. Bu okuldaki öğretmenler ailelerin kendilerine destek olacaklarına inanırlar.	①	②	③	④	⑤
8. Bu okuldaki öğrenciler birbirlerini önemser.	①	②	③	④	⑤
9. Bu okuldaki öğretmenler ailelere güvenir.	①	②	③	④	⑤
10. Öğretmenler ailelerin onlara anlattıklarına inanabilirler.	①	②	③	④	⑤
11. Bu okuldaki öğrenciler yaptıkları çalışmalara göre dikkate alınır.	①	②	③	④	⑤
12. Bu okuldaki öğrencilerin aileleri, çocuklarını yetiştirmek konusunda iyidir.	①	②	③	④	⑤
13. Bu okuldaki öğretmenler, öğrencilerinin akademik olarak başarılı olma becerilerine sahip olduklarını düşünür.	①	②	③	④	⑤
14. Öğrenciler, onlar için koyulan hedefleri başarabilir.	①	②	③	④	⑤
15. Bu okuldaki öğrenme ortamı oldukça düzenlidir.	①	②	③	④	⑤
16. Akademik başarı okul tarafından tanımlanır ve kabul görür.	①	②	③	④	⑤
17. Öğrenciler bir önceki çalışmadan daha ileri gidebilmek için daha sıkı çalışırlar.	①	②	③	④	⑤
18. Öğrenciler iyi not alabilmek için ekstra çaba sarf ederler.	①	②	③	④	⑤
19. Öğrenciler iyi not alan arkadaşlarına saygı gösterirler.	①	②	③	④	⑤



BÖLÜM III

	Kesinlikle Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Orta Düzeyde Katılıyorum	Çoğunlukla Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1. Okulumda planlama, örgütleme ve yürütme işlerine katıldığım için kendimi bu okula daha bağlı hissediyorum.	①	②	③	④	⑤
2. Okulumda hakim olan yüksek düzeydeki güven duygusu görevimi bu kadar uzun süre devam ettirmeme neden olmaktadır.	①	②	③	④	⑤
3. Bu okulda yönetimin bir parçası olduğuma dair güçlü bir duygu yaşıyorum.	①	②	③	④	⑤
4. Bu okulda mesleki gelişme olanaklarının oluşu beni buraya bağlı kılıyor.	①	②	③	④	⑤
5. Bu okulda doğru işler doğru kişilere verildiği için kendimi bu okula bağlı hissediyorum.	①	②	③	④	⑤
6. Okulumun istikrarlı ve gelişmeyi hedefleyen bir yapısının olduğunu düşünüyorum.	①	②	③	④	⑤
7. Kendimi tamamen bu okulun bir parçası olarak hissediyorum.	①	②	③	④	⑤
8. Okul müdürümüzün çabalarına destek ve cesaret veriyor olması, kendimi bu okula daha yakın hissetmemi sağlıyor.	①	②	③	④	⑤
9. Adil ve düşünceli yönetimi nedeniyle kendimi bu okulla büyük ölçüde özdeşleştiriyorum.	①	②	③	④	⑤
10. Yönetimin bir parçası olduğum hissi benim bu okuldan ayrılmamı engelliyor.	①	②	③	④	⑤
11. Herhangi bir parasal kazanç düşünmeksizin bu okulda ders saatleri dışında da çalışabilirim.	①	②	③	④	⑤
12. Kişinin kim olduğundan ziyade performansının objektif olarak değerlendirilmesi benim bu okula bağlı olmamı sağlıyor.	①	②	③	④	⑤
13. Yöneticilerimizin karar alırken, problem çözerken bizleri işbirliğine teşvik etmeleri kendimi buraya bağlı hissetmemi sağlıyor.	①	②	③	④	⑤
14. Üstlerim yapmış olduğum işleri takdir ettikleri için kendimi bu okula büyük ölçüde bağlı hissediyorum.	①	②	③	④	⑤
15. Okulumda var olan özgürlük ve sorumluluk dengesinin, beni gerçekten bu okula bağladığını düşünüyorum.	①	②	③	④	⑤
16. Bu okulda dikkate alındığımı, hesaba katıldığımı düşündüğüm için kendimi buraya bağlı hissediyorum.	①	②	③	④	⑤
17. Önerilerim okul yönetimince dikkate alındığı için kendimi buraya bağlı hissediyorum.	①	②	③	④	⑤