



**T.C.  
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI  
EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI  
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**OKUL YÖNETİCİLERİNİN KRİZ YÖNETİM BECERİLERİ  
İLE ÖĞRETMENLERİN ÖRGÜTSEL BAĞLILIK  
DÜZEYLERİ VE İŞ TATMİNİ DÜZEYLERİ ARASINDAKİ  
İLİŞKİLERİNİN İNCELENMESİ**

**EMEL CANSU BABAYİĞİT**

**Denizli - 2024**

**T.C.  
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI  
EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI  
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**OKUL YÖNETİCİLERİNİN KRİZ YÖNETİM BECERİLERİ İLE  
ÖĞRETMENLERİN ÖRGÜTSEL BAĞLILIK DÜZEYLERİ VE İŞ  
TATMİNİ DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİLERİNİN  
İNCELENMESİ**

**Emel Cansu BABAYİĞİT**

**Danışman**

**Doç. Dr. Zeynep Meral TANRIÖĞEN**

## ETİK BEYANNAMESİ

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada; proje içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi, Görsel, işitsel ve yazılı tüm bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu, Başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu, Atıfta bulunduğum eserlerin tümünü kaynak olarak gösterdiğimi, Kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı, Bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı beyan ederim.

Emel Cansu BABAYİĞİT

## TEŞEKKÜR

Kıymetli hocam danıőmanım Doç. Dr. Zeynep Meral TANRIÖĞEN Hoca'ma, benim varlık nedenim her zaman desteklerini hissettiğim sevgili annem Melek BABAYİĞİT ve değerli babam Muzaffer BABAYİĞİT'e sonsuz teőekkürlerimi sunarım.

Emel Cansu BABAYİĞİT



## ÖZET

### Okul Yöneticilerinin Kriz Yönetim Becerileri ile Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeyleri ve İş Tatmini Düzeyleri Arasındaki İlişkilerinin İncelenmesi

BABAYİĞİT, Emel Cansu

Eğitim Bilimleri ABD Eğitim Yönetimi Bilim Dalı  
Tez Danışmanı: Doç. Dr. Zeynep Meral TANRIÖĞEN

Haziran 2024; 122 sayfa

Bu araştırmanın amacı okul yöneticilerinin kriz yönetim becerileri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri ve iş tatmini düzeyleri arasında ilişki düzeyinin ortaya çıkarılmasıdır. Araştırma nicel ve ilişkisel tarama modelindedir. Kolay ulaşılabilir örneklem seçimiyle 453 öğretmene ulaşılarak veriler toplanmıştır. Toplanan verilerin güvenilirlik değerleri çok yüksektir. Parametrik testlerden t testi, varyans analizi ve pearson korelasyon testleri ile veriler analiz edilmiştir. Okul yöneticilerinin kriz yönetim becerilerine ilişkin öğretmen algıları bütün maddelerde ve alt boyutlarda yüksek düzeydedir. Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyinin en yüksek düzeyde duygusal bağlılık düzeyinde olduğu görülürken devam ve normatif bağlılık boyutlarıyla genel olarak orta düzeydedir. Öğretmenlerin iş tatmin düzeyleri bütün maddelerde yüksek düzeydedir.

Öğretmenlerin okul yöneticilerinin kriz yönetim becerilerine ilişkin algılarının yaşa göre anlamlı farklılık göstermez iken cinsiyet, kıdem, medeni durum, eğitim düzeyi, branş ve kariyer durumlarına göre anlamlı farklılık göstermiştir. Öğretmenlerin örgütsel bağlılık algılarının cinsiyet, medeni durum ve eğitim düzeyine göre bütün boyutlarda ve genel olarak farklılık göstermez iken yaş, kıdem ve kariyer durumlarına göre farklılık göstermiştir. Öğretmenlerin iş tatmin düzeyi algılarının cinsiyet, eğitim düzeyi, branş ve kariyer basamaklarına göre farklılık göstermediği ancak yaş, kıdem ve medeni duruma göre anlamlı farklılık gösterdiği saptanmıştır. Okul yöneticilerinin kriz yönetim becerileri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri ve iş tatmini düzeyleri arasında ilişki düzeyi orta düzeylidir. Ayrıca pozitif yönlü olup birinin artması diğerini de doğru yönlü etkilemektedir. Okul yöneticilerinin kriz yönetim becerilerinin öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri ile iş tatmini düzeylerini yordadığı ve etki derecesini orta seviyede olduğu saptanmıştır.

**Anahtar Sözcükler:** Kriz, kriz yönetimi, öğretmen, örgütsel bağlılık, iş tatmini, doyum

## ABSTRACT

### **Examining the Relationship between School Administrators's Crisis Management Skills and Teachers' Organizational Commitment Levels and Job Satisfaction Levels**

BABAYİĞİT, Emel Cansu

Department of Basic Education, Department of Primary Education

Supervisor: Prof. Dr. Zeynep Meral TANRIÖĞEN

June 2024; 122 pages

The aim of this research is to reveal the level of relationship between school administrators' crisis management skills and teachers' organizational commitment levels and job satisfaction levels. The research is in a quantitative and relational survey model. Data was collected by reaching 453 teachers using an easily accessible sample selection. The reliability values of the collected data are very high. Data were analyzed using parametric tests such as t test, analysis of variance and Pearson correlation tests. Teacher perceptions of school administrators' crisis management skills are high in all items and sub-dimensions. While teachers' organizational commitment level is seen to be at the highest level of emotional commitment, it is generally at a medium level in terms of continuance and normative commitment dimensions. Teachers' job satisfaction levels are high in all items.

While teachers' perceptions of school administrators' crisis management skills did not differ significantly according to age, they did differ significantly according to gender, seniority, marital status, education level, branch and career status. While teachers' perceptions of organizational commitment did not differ in all dimensions and in general according to gender, marital status and education level, they differed according to age, seniority and career status. It was determined that teachers' job satisfaction level perceptions did not differ according to gender, education level, branch and career stages, but they showed significant differences according to age, seniority and marital status. The relationship between school administrators' crisis management skills and teachers' organizational commitment levels and job satisfaction levels is moderate. In addition, it is positive and an increase in one affects the other in the right direction. It was determined that school administrators' crisis management skills predicted teachers' organizational

commitment levels and job satisfaction levels, and the degree of impact was found to be moderate.

**Keywords:** Crisis, crisis management, teacher, organizational commitment, job satisfaction, satisfaction



## İÇİNDEKİLER

ETİK BEYANNAMESİ .....	iv
TEŞEKKÜR.....	v
ÖZET .....	vi
ABSTRACT .....	vii
İÇİNDEKİLER .....	ix
TABLOLAR LİSTESİ.....	xii
BİRİNCİ BÖLÜM: GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.1.1 Problem Cümlesi .....	3
1.1.2 Alt Problemler .....	3
1.2. Araştırmanın Amacı.....	3
1.3. Araştırmanın Önemi .....	4
1.4. Varsayımlar.....	5
1.5. Sınırlılıklar .....	6
1.6. Tanımlar.....	6
İKİNCİ BÖLÜM: KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR .....	7
2.1. Kriz Kavramı .....	7
2.2. Krizin Özellikleri .....	8
2.3. Kriz Yönetimi .....	9
2.4. Eğitim Örgütlerinde Kriz Kavramı .....	9
2.5. Eğitim Örgütlerinde Krize Neden Olan Etmenler .....	11
2.5.1. Krize Neden Olan Okul İçi Etmenler .....	11
2.5.1.1. Okul yönetimi. ....	12
2.5.1.2. Öğretmenler. ....	13
2.5.1.3. Öğrenciler. ....	13
2.5.1.4. Personeller. ....	14
2.5.2. Krize Neden Olan Okul Dışı Etmenler.....	14
2.5.2.1. Aile (Veliler).....	14
2.5.2.2. Çevredeki baskı grupları ve iş piyasası.....	14
2.5.2.3. Donanım ve maddi kaynaklar. ....	15
2.5.2.4. Üst yönetim ve merkezi yönetimin yapısı. ....	15

2.5.2.5. Doğal afetler. ....	16
2.5.2.6. Salgın hastalıklar.....	16
2.5.3. Kriz Yönetiminin Sonuçları .....	18
2.6. Örgütsel Bağlılık.....	19
2.7. Örgütsel Bağlılık Türleri.....	21
2.7.1. Duygusal bağlılık.....	21
2.7.2. Normatif bağlılık .....	22
2.7.3. Devam bağlılığı .....	22
2.8. Örgütsel Bağlılığın Önemi.....	23
2.9. Örgütsel Bağlılık Kuramları .....	26
2.9.1. Tutumsal Bağlılık .....	26
2.9.1.1. Kanter'in örgütsel bağlılık yaklaşımı. ....	26
2.9.1.2. Etzioni'nin örgütsel bağlılık yaklaşımı.....	27
2.9.1.3. Penley ve Gould'un örgütsel bağlılık yaklaşımı.....	27
2.9.1.4. O'reilly ve Chatman'in örgütsel bağlılık yaklaşımı. ....	28
2.9.1.5. Allen ve Meyer'in örgütsel bağlılık yaklaşımı. ....	28
2.9.2. Davranışsal Bağlılık .....	28
2.9.2.1. Becker'in yan bahis yaklaşımı.....	29
2.9.2.2. Salancik'in yaklaşımı.....	29
2.9.3. Çoklu Bağlılık Yaklaşımı .....	29
2.10. İş Tatmini.....	30
2.11. Öğretmenlik Mesleği ve İş Tatmini .....	32
2.12. Kriz Yönetimiyle Örgütsel Bağlılık ve İş Tatmini İlişkisi .....	34
2.13. İlgili Araştırmalar .....	36
2.13.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar .....	36
2.13.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar .....	43
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: YÖNTEM.....	48
3. 1. Araştırma Modeli .....	48
3.2. Evren ve Örneklem .....	48
3.3. Veri Toplama Araçları .....	50
3.4. Verilerin Toplanması .....	51
3.5. Verilerin Analizi .....	51
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM: BULGULAR VE YORUMLAR .....	53
4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	53

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular .....	54
4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular .....	55
4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular .....	57
4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular .....	58
4.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular .....	59
4.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular .....	65
4.8. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular .....	70
4.9. Dokuzuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular .....	74
4.10. Onuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular .....	76
BEŞİNCİ BÖLÜM: TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER .....	78
5.1. Sonuç ve Tartışma .....	78
5.2. Öneriler .....	87
KAYNAKÇA.....	89
EKLER.....	100
Ek 1: Denizli il Milli Eğitim Müdürlüğü Veri Toplama İzin Onayı.....	100
Ek 2: Etik Kurul izni.....	101
Ek 3: Ölçek kullanım izinleri.....	103
Ek 4: Ölçekler .....	106

## TABLolar LİSTESİ

Tablo 3.1. Katılımcı Öğretmenlerin Demografik Özellikleri Dağılımları .....	49
Tablo 3.2. Ölçekler ve Alt Boyutlarına İlişkin Bilgiler.....	51
Tablo 3.3. Verilerin Normal Dağılım Analizi .....	52
Tablo 4.1. Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinin Kriz Yönetim Becerilerine İlişkin Algı Düzeylerine İlişkin Bulgular .....	53
Tablo 4.2. Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinin Kriz Yönetim Becerileri Alt Boyutlarına İlişkin Algı Düzeylerine İlişkin Bulgular .....	55
Tablo 4.3. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeylerine İlişkin Bulgular .....	56
Tablo 4.4. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Alt Boyutları Düzeylerine İlişkin Bulgular....	57
Tablo 4.5. Öğretmenlerin İş Tatmin Düzeylerine İlişkin Bulgular.....	58
Tablo 4.6. Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinin Kriz Yönetim Becerilerine İlişkin Algılarının Cinsiyete Göre Analizi .....	59
Tablo 4.7. Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinin Kriz Yönetim Becerilerine İlişkin Algılarının Yaşa Göre Analizi.....	60
Tablo 4.8. Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinin Kriz Yönetim Becerilerine İlişkin Algılarının Kıdeme Göre Analizi .....	61
Tablo 4.9. Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinin Kriz Yönetim Becerilerine İlişkin Algılarının Medeni Duruma Göre Analizi .....	62
Tablo 4.10. Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinin Kriz Yönetim Becerilerine İlişkin Algılarının Eğitim Düzeyine Göre Analizi.....	62
Tablo 4.11. Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinin Kriz Yönetim Becerilerine İlişkin Algılarının Branşa Göre Analizi.....	63
Tablo 4.12. Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinin Kriz Yönetim Becerilerine İlişkin Algılarının Kariyer Durumuna Göre Analizi.....	64
Tablo 4.13. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Algılarının Cinsiyete Göre Analizi.....	65
Tablo 4.14. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Algılarının Yaşa Göre Analizi.....	66
Tablo 4.15. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Algılarının Kıdeme Göre Analizi.....	67
Tablo 4.16. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Algılarının Medeni Duruma Göre Analizi ..	68

Tablo 4.17. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Algılarının Eğitim Düzeyine Göre Analizi ..	68
Tablo 4.18. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Algılarının Branşa Göre Analizi .....	69
Tablo 4.19. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Algılarının Kariyer Durumuna Göre Analizi .....	70
Tablo 4.20. Öğretmenlerin İş Tatmin Düzeyi Algılarının Cinsiyete Göre Analizi .....	71
Tablo 4.21. Öğretmenlerin İş tatmin düzeyi Algılarının Yaşa Göre Analizi .....	71
Tablo 4.22. Öğretmenlerin İş tatmin düzeyi Algılarının Kıdeme Göre Analizi.....	72
Tablo 4.23. Öğretmenlerin İş tatmin düzeyi Algılarının Medeni Duruma Göre Analizi.....	72
Tablo 4.24. Öğretmenlerin İş tatmin düzeyi Algılarının Eğitim Düzeyine Göre Analizi.....	73
Tablo 4.25. Öğretmenlerin İş tatmin düzeyi Algılarının Branşa Göre Analizi.....	73
Tablo 4.26. Öğretmenlerin İş tatmin düzeyi Algılarının Kariyer Durumuna Göre Analizi	73
Tablo 4.27. Okul Yöneticilerinin Kriz Yönetim Becerileri İle Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeyleri ve İş Tatmini Düzeyleri Arasındaki İlişki Analizi ( Pearson Analizi)....	74
Tablo 4.28. Okul Yöneticilerinin Kriz Yönetim Becerilerinin Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık ve İş Tatmini Üzerindeki Etkisine İlişkin Regresyon Analizi .....	76

## BİRİNCİ BÖLÜM: GİRİŞ

Hayatın olağan akışında olduğu gibi kamu kurumlarında ve okullarda da zaman zaman kriz durumları olabilmektedir. Krizler genellikle anlaşmazlıklar ya da yanlış anlama ve yorumlamalar nedeniyle kendini göstermektedir. Okullardaki krizlerin yönetimi ve çözümü okul müdürlerinin görev ve sorumluluğuna bırakılmıştır. Okul müdürlerinin bu nedenle kriz yönetiminde becerikli olması ve bu konuda yeterliklerini göstermeleri okullardaki iklim ve kültürün önemli belirleyicileri arasında yer almaktadır. Okullardaki bağlılık, aidiyet duygusu, motivasyon, sahiplenme, adanmışlık, iş tatmini başta olmak üzere okul iklimi ve örgüt kültürü üzerinde önemli etkilerinin olduğu görülmektedir. Bu çalışmada okul yöneticilerinin kriz yönetim becerileri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri ve iş tatmini düzeyleri ilişkisi araştırılmıştır.

Çalışmanın bu bölümünde problem durumu, problem ve alt problemler, amaç, önem, varsayımlar, sınırlılıklar ve tanımlara yer verilmiştir.

### 1.1. Problem Durumu

Kriz, olağan varoluş alanında aniden ortaya çıkan bazı olayların başarılı bir şekilde çözüldüğü, diğerlerinin ise çözümsüz kaldığı bir durum olarak tanımlanmaktadır (Baran, 2012). Bireyin çözüm üretme kapasitesini aşması durumunda, krizin kurum üzerinde yıkıcı bir etki yaratması kaçınılmazdır. Krizler sadece bireye zarar vermekle kalmaz, aynı zamanda örgütsel kurum için de yıkıcı sonuçlar doğurur. Bu durum insan ögesinin en yoğun olarak yer aldığı okullarda daha belirgin biçimde kendini göstermektedir. Adıgüzel (2007) krizin, bir kurumun bütününe somut bir şekilde etkileyen ve yerleşik çerçeveyi olumsuz bir şekilde temelden değiştiren bir dizi olayı kapsadığını öne sürmektedir. Bu nedenle okullardaki krizlerin etkili bir şekilde ve en az zararla bertaraf edilmesi önemlidir. Ayrıca krizler çalışanların okula bağlılık düzeyleri ve yaptıkları işten tatmin elde etmelerini de olumsuz etkilemektedir.

Örgütsel bağlılık, bir üye ile kendi örgütü arasında bir bağ oluşturan bilişsel ve duygusal algıları ifade eder (Kuşlivan, 2009). Bir örgüt içindeki bir birey, kendi kimliğini örgütüyle bütünleştirerek derin bir bağ kurduğunda ortaya çıkar (Demirel, 2009). Dahası, örgüt içindeki üyeliklerini sürdürmeyi gerçekten arzularlar ve kendilerini örgütün ayrılmaz bir parçası olarak görürler. Genellikle örgütsel bağlılık olarak adlandırılan bu bağ, bireyin örgütle olan ilişkisindeki güç düzeyi olarak da nitelendirilir. Ayrıca, kişinin kimliğini örgütün kimliğiyle uyumlu hale getiren bir tutum olarak da

görülebilmek (Ceylan, 2003). Örgütsel bağlılık, örgütün hedeflerini özümseme, içselleştirme ve benimseme sürecine, bu hedeflere uymaya yönelik derin bir adanmışlığın eşlik etmesi anlamına gelir. Kendini işe gönülden adama olarak da bilinen örgütsel bağlılık, çalışma zamanını etkin kullanma, küçük ayrıntılara dikkat etme, özveri gösterme, diğer örgüt üyeleriyle işbirliği yapma, kişisel gelişimi teşvik etme, örgüte güven duyma, başkalarına saygı gösterme, kişinin işinden ve yeteneklerinden gurur duyma, sürekli gelişim için çaba gösterme, kişisel gelişime açık olma, örgüte sadık destek sağlama ve gerektiğinde yardım isteme gibi çeşitli boyutları kapsamaktadır (Kuşluyan, 2009).

Çalışanı yaptığı iş bağlamında ele alındığında iş tatmini, bir çalışanın işine yönelik genel duygusal tepkisini ifade eder (Durmuş ve Günay, 2007). İş tatmini kavramı 1920'lerde ortaya çıkmış ve yıllar içinde giderek daha fazla tanınırlık ve önem kazanmıştır. Başlangıçta sanayi sektöründe uygulanmış olsa da, sağlık, eğitim, psikoloji ve örgütsel psikoloji gibi çeşitli alanlarda uygulama alanı bulmuştur. İş tatmini, hem örgütsel hem de çalışan perspektifinden ilgi çeken ve araştırılan bir konudur. Bugüne kadar, iş tatminini etkileyen faktörleri kapsayacak şekilde genişletilmiş çeşitli iş tatmini tanımları yapılmıştır (Şimşek, Çelik ve Akgemci, 2015). Feldman ve Arnold'a (1983) göre iş tatmini, bireylerin işleriyle ilgili olarak yaşadıkları olumlu duygularla kapsanabilir. Bu bağlamda iş tatmini, çalışanın hedefleri ile işin kendi niteliklerinin bir araya gelmesiyle karakterize edilir ve bir memnuniyet duygusu ile sonuçlanır (Akıncı, 2002). Durmuş ve Günay (2007), çalışanların işten beklentilerinin karşılanmasının önemli olduğunu ileri sürmektedir. Ayrıca, iş tatmininin etkin, üretken, başarılı ve mutlu çalışanlar için gerekli bir koşul olduğunu savunmaktadırlar. Bir çalışanın işine karşı gösterdiği duygusal tepkiler iş tatminini oluşturmaktadır. Başaran (2008), iş tatmininin, bir çalışanın işinin çıktılarının istihdam öncesi beklentileriyle uyumlu olması durumunda yaşadığı içsel hazzı ifade ettiğini belirtmektedir. Bu nedenle iş tatmininin işe bağlılık, çalışılan yerdeki krizler ve bunun yönetimiyle ilişkili olduğu söylenebilir.

Okullarda yaşanan olay ve durumlarla bunların yönetilmesinin öğretmenlerin okula bağlılıkları ve yaptıkları işten tatmin olabilmelerini etkilediği araştırmalarda görülmektedir (Erdil vd., 2004; Ünsar ve Ayan, 2013; Ersarı ve Naktiyok, 2012; Bil, 2012). Okul yöneticilerinin kriz yönetim becerileri ile öğretmenlerin bağlılık ve iş tatmini ilişkisinin ele alındığı bir araştırmaya alan yazın taramasında ulaşılamamıştır. Bu çalışma bu konunun araştırılmasına yönelik olarak yapılmaktadır. Bu çalışma bu alanda politikalar geliştirilmesinde, okul yöneticilerinin bu alanda yetiştirilmesinde yol

gösterecektir. Ayrıca alan yazında katkı sağlayarak eksikliğin giderilmesinde önemli rol oynayacaktır.

### 1.1.1 Problem Cümlesi

Araştırmanın problem cümlesi “Okul yöneticilerinin kriz yönetim becerileri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri ve iş tatmini düzeyleri arasında ilişki düzeyi nedir?” şeklinde belirlenmiştir.

### 1.1.2 Alt Problemler

1. Öğretmenlerin okul yöneticilerinin kriz yönetim becerilerine ilişkin algı düzeyleri nedir?
2. Öğretmenlerin okul yöneticilerinin kriz yönetim becerileri alt boyutlarına ilişkin algı düzeyleri nedir?
3. Öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarına ilişkin algı düzeyleri nedir?
4. Öğretmenlerin örgütsel bağlılık alt boyutlarına ilişkin algı düzeyleri nedir?
5. Öğretmenlerin iş tatminlerine ilişkin algı düzeyleri nedir?
6. Öğretmenlerin okul yöneticilerinin kriz yönetim becerilerine ilişkin algıları demografik özelliklerine göre farklılık göstermekte midir?
7. Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerine ilişkin algıları demografik özelliklerine göre farklılık göstermekte midir?
8. Öğretmenlerin iş tatmini düzeylerine ilişkin algıları demografik özelliklerine göre farklılık göstermekte midir?
9. Okul yöneticilerinin kriz yönetim becerileri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri ve iş tatmini düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
10. Okul yöneticilerinin kriz yönetim becerileri öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri ve iş tatmini düzeylerini yordamakta mıdır?

## 1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada 2023-2024 eğitim öğretim yılında Denizli ili Pamukkale ilçesindeki resmi ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre okul yöneticilerinin kriz yönetim becerileri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri ve iş tatmini düzeyleri arasında ilişkilerin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Ayrıca alan yazına katkı sağlanması, var olan bir durumun tespit edilerek bu alanda politika geliştireceklere yol gösterilmesi de amaçlanmıştır.

### 1.3. Araştırmanın Önemi

Eğitim kurumları farklı senaryolara hazırlıklı olup olmadıklarına bakılmaksızın öngörülemeyen krizlerle karşı karşıya kalabilir. Önemli bir krizi ele alma zorunluluğundan kaçmak okullar için mümkün değildir. Bir eğitim kurumunun krize karşı duyarlılığının kapsamı, okulun bir bölümünü ya da tamamını etkileyebilecek olan krizin özel niteliğine bağlıdır. Bu gerekçe ışığında, eğitim kurumlarında krizleri yönetmek için yetkin bir strateji oluşturmak son derece önemlidir. Kriz yönetim planı, akla gelebilecek tüm öngörülebilir durumları önleyici bir şekilde kavrar ve böylece okul içindeki gerginliği ve düzensizliği azaltmak için orkestra edilmiş bir tepki tasarlar. Kısıtlı bir zaman dilimi içinde, çıkmaz odaklı bir müdahale, krizi tespit etmeye, yüzleşmeye ve düzeltmeye, dengeyi yeniden sağlamaya ve uygun uyarlanabilir tepkileri teşvik etmeye çalışır.

Eğitim çalışanlarının örgütsel bağlılıklarını etkileyen pek çok etken bulunmaktadır. Bunlar oldukça çok ve çeşitlidirler. Bunlardan biri kriz yönetimidir. Kriz yönetimi çalışanların örgütsel bağlılıklarını etkilemektedir. Çalışanların başarıları, huzur ve güvenlikleri ile işlerinden aldıkları doyum bunların başında gelmektedir. Çalışanların kuruma nasıl bağlandıkları ve kurumu nasıl algıladıkları iş performanslarını önemli ölçüde etkilemektedir (Avcı, 2017). Hem iş arkadaşları hem de yöneticileriyle olumlu ilişkiler geliştiren ve aynı zamanda örgüte uzun vadeli bağlılık arzusunu ifade eden çalışanlar, yüksek düzeyde örgütsel bağlılık gösterirler. Örgütsel bağlılık kavramı, bir örgütün performansını artıran ve performansına katkıda bulunan faktörler açısından büyük önem taşımaktadır. Bir çalışanın kendisini kurumla, kurumun yönetsel hedefleriyle ve kurumun temel ilkeleriyle ne ölçüde uyumlu hale getirdiği örgütsel bağlılığın derecesini yansıtır. Bu adanmışlık, çalışanın ek çaba sarf etmesini, örgütün bir parçası olmaya istekli olmasını, örgütün varlığını korumasını ve örgütün amaç ve değerlerini benimsemesini gerektirir (Meyer ve Allen, 1997).

Kriz yönetimi ve örgütsel bağlılık durumları da çalışanların iş tatminini etkilemektedir. İş tatmini, bireylerin fizyolojik ve psikolojik refahı ve işlerinden elde ettikleri haz duygusu ile ilişkilendirilebilir. İş memnuniyetini etkili bir şekilde teşvik eden kuruluşlar, çalışanları çekme ve elde tutma konusunda daha etkiliyken, iş memnuniyetinden yoksun olanlar işe alımlarda zorluklarla karşılaşmakta ve yüksek devir oranları yaşamaktadır. Olumlu iş davranışları ve uyumlu iş-aile dinamikleri, iş tatmini yaşayan çalışanlar arasında yaygın olarak gözlemlenmektedir. İş tatmini elde eden

bireyler hayata daha olumlu bakarlar ve iş tatmini yaşam tatmininin önemli bir belirleyicisidir. Tersine, iş tatminsizliği mutsuzluğa yol açar, bu da tüm işyeri üzerinde olumsuz bir etkiye sahip olabilir ve üretkenliği azaltabilir. Bu nedenle, işletmelerin çalışanların iş memnuniyetini artırmak için çaba göstermesi kritik önem taşımaktadır (Topçu, 2021). Bir işyerinin başarısı, çalışanlarının performansı ile doğru orantılıdır ve çalışanların iş tatmini, çalışan performansı ile pozitif ilişkilidir. Yüksek düzeyde iş tatmini, performans ve örgütsel başarı elde etmek için çalışanların anlamlı hedeflere sahip olduğu ve kendilerini yetkin hissettiği bir çalışma ortamı yaratmak gerekir (Erdil vd., 2004). İş tatmini dinamik bir yapıdır ve işyeri yöneticileri bunu zaman içinde izlemeli ve artıran faktörleri kullanmalıdır. İş tatmininin yüksek olduğu bir çalışma ortamında çalışanlar daha mutlu ve üretken olurlar (Taş, 2012).

İş tatmini hem bireysel hem de örgütsel perspektiflerden değerlendirilmektedir. Bireysel olarak, kişinin rolünden duyduğu kişisel memnuniyet ve mutlulukla ilgilidir. Örgütsel olarak ise verimlilik düzeyleri, görev süresi ve iş devrinin en aza indirilmesi temelinde ölçülür. Eğitim kurumlarının temelde insan çabalarına odaklandığı düşünüldüğünde, iş memnuniyetinin önemi daha da artmaktadır. Eğitim kurumu çalışanlarının iş tatminini yükseltmek, eğitimin genel kalitesini artırmak, öğrenci başarısını teşvik etmek ve önceden belirlenmiş hedeflere ulaşmak için zorunludur (Kağan, 2010).

Öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ve iş tatminleri üzerinde kriz yönetimlerinin etkili olduğu bilinmektedir. Okullarda yaşanan krizlerin öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarında ve iş tatminlerinde etkili olduğu bilinmektedir. Öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ve iş doyumlarının pek çok etkenden etkilendiği araştırmalarda görülmektedir. Bununla birlikte okul müdürlerinin kriz yönetim becerileri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılık ve iş doyumlarının birlikte ele alındığı araştırmaya rastlanılmamış olması bu araştırmanın önemini daha da arttırmaktadır.

#### **1.4. Varsayımlar**

- Öğretmenler ölçek maddelerini samimi ve dürüstçe cevaplamışlardır.
- Ölçme araçları araştırmanın amacını ortaya çıkarabilecek niteliktedir.
- Alan yazın taraması ve ölçek verileri araştırma için yeterlidir.

### 1.5. Sınırlılıklar

- 2023-2024 eğitim öğretim yılında Denizli ili Pamukkale ilçesinde resmi ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin ölçme araçlarına verdikleri cevaplarla sınırlıdır.
- Araştırma, ölçme araçlarından elde edilen verilerle sınırlıdır.

### 1.6. Tanımlar

**Kriz:** Bir kurumun kapsayıcı hedeflerini tehlikeye atan ve hızlı bir müdahale gerektiren sıkıntılı bir olaydır. Çalışmada kriz okullarda yaşanan sıkıntılı olayları kapsamaktadır.

**Kriz Yönetimi:** Bir kriz olasılığı ya da krizi önlemek için gerekli önlemleri metodik bir şekilde düzenlerken ve krizi en az zararlı sonuçlarla etkili bir şekilde aşarken, bir kuruluş içindeki potansiyel olayların titiz bir şekilde izlenmesi sürecidir. Araştırmada ise okullarda yaşanan sıkıntılı olayların yönetilmesi ve çözülmesi için kullanılmaktadır.

**Örgütsel Bağlılık:** Örgütün çeşitli bileşenleri ile örgütün kendisi arasındaki psikolojik anlaşmadır. Öğretmenlerin okullardaki örgütlerine bağlılık duymaları şeklinde ele alınmıştır.

**İş Tatmini:** Bireylerin işlerine karşı fiziksel ve zihinsel olarak duydukları haz düzeyi ve doyumdur. Öğretmenlerin yaptıkları işlerinden tatmin olma ve haz almalarıdır.

## İKİNCİ BÖLÜM: KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde araştırmaya konu olan temel kavramlara ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

### 2.1. Kriz Kavramı

Can'a (2005) göre kriz, bir kurumun kapsayıcı hedeflerini tehlikeye atan ve hızlı bir müdahale gerektiren sıkıntılı bir olay olarak nitelendirilebilir. Kriz durumları, önemli dalgalanmalara yol açan ve krizi yaşayan tüm kuruluşlarda ve bireylerde endişe yaratan bir dizi olayı kapsar (Huang vd., 2008). Krizler, bireyler üzerinde olumsuz baskı yaratan ve kurumların hiyerarşik çerçevesini bozan, bireyler, kuruluşlar ve kurumlar üzerinde zararlı bir etki yaratan öngörülemez olaylardır. Bu olaylar, zamanlaması belirsiz olan, herhangi bir anda ortaya çıkan ve hem bireylerin hem de kurumların bütünlüğünü aşındıran bir dizi olaydır. Baran'a (2012) göre kriz, bireyleri veya kuruluşları beklenmedik bir şekilde tehlikeye atan zorlu bir hareket tarzını ifade etmektedir. Şen (2011) ise krizi, örgütlerin ve üyelerinin işleyişini etkileyen, dolayısıyla panik duygusu uyandıran ve stresli bir ortam yaratan olaylar olarak tanımlamıştır. Bir krizin hem avantajlı hem de dezavantajlı yönleri olduğu dikkat çekmektedir. Kanel (2015), Çince krizin sadece tehlikeyi değil aynı zamanda fırsatı da ifade ettiğini, dolayısıyla krizin olumsuzlukların yanı sıra avantajlar da sağlayabileceğini belirtmiştir. Sezgin (2003) bir krizin, kuruluşların bu çıkmazı olumlu bir duruma dönüştürebilecekleri önemli bir kavşak noktası olma potansiyeline sahip olduğunu ileri sürmektedir. Kısaca ifade etmek gerekirse, kriz, kargaşa ve şüphe uyandıran, kuruluşların verimliliğini tehlikeye atan ve kuruluşun bileşenleri üzerinde olumsuz bir etkiye sahip olan bir dizi olay olarak nitelendirilebilir; ayrıca, olumsuz koşulların avantajlı beklentilere dönüştürülmesi de olasıdır.

Kriz, istikrarsızlığın ortaya çıktığı ve bireyler için önemli bir tehlike, meydan okuma veya tehlike oluşturduğu bir güvencesizlik durumu olarak da açıklanabilir. Genel anlamda kriz, normallığın ve düzenin hakim olduğu bir dönemde, istenmeyen bir şekilde ortaya çıkan ve belirsiz bir anda meydana gelen beklenmedik bir olay olarak tanımlanır. Bazı durumlarda kriz sadece bir durum olarak ortaya çıkarken, bazen de ilerleyen bir sürece dönüşebilir. Sonuç olarak, hem bireyler hem de işletmeler kendilerini bir kriz durumunun ortasında bulabilir ve bunun yansımalarını yaşayabilirler (Topaloğlu, 2019).

Kriz kavramı bir stres durumu bağlamında da kullanılabilir. Bu stres durumu, beklenmedik bir şekilde ve belirli bir yerde ortaya çıkan, çözüm gerektiren ve kurumun

ilkelerini, amaçlarını ve bütünlüğünü tehlikeye atan bir durum olarak açıklanmaktadır (Dinçer, 2013).

## 2.2. Krizin Özellikleri

Kriz anını oluşturan birçok olay ve durum vardır. Krizin bazı özellikleri:

- Krizin örgüt tarafından beklenilmeyen ve sezilemeyen bir durum olması,
- Örgütün ana araçlarını kullanmasına, temel gayesini gerçekleştirmesine ve varlığını sağlıklı bir şekilde sürdürebilmesine engel teşkil etmesi,
- Örgüt içerisinde krizi tahmin etmeye ve önlemeye yönelik sistemlerin yeterli olamaması
- Stres ile panik ortamı oluşturması,
- Krizi önlemek için yeterli bilgi ve zaman bulunamaması,
- Krizin engellenmesi için ivedi müdahale gerektirmesi,
- Yöneticilerin kararlar alırken gerilim yaratması ve
- Krizin yalnızca örgütsel hedefleri tehdit etmemesi bunların yanı sıra örgütsel değişim ve yeniden yapılanması için örgütlere fırsat sunması gibi durumlar olarak ifade edilebilir (Can, 2005; Demirtaş, 2000).

Bir krizin etkisi, hem kurum hem de kurum üyeleri üzerindeki etkileriyle kendini gösterir ve zorlu zamanlara yol açar. Bu kritik anlar, yöneticileri panik ve kaos ortamında kararlar almaya sevk eder ve depresyon duygularına yol açar. Kriz, ister kurum dışı ister kurum içi faktörlerden kaynaklansın, kontrolsüz bir şekilde ortaya çıkar ve kurumu bir bütün olarak derinden etkiler. Buna paralel olarak, kriz durumları bir kargaşa ortamı yarattığından, örgüt içindeki bireylerin kaygı düzeylerini artırmalarına ve bunu çevrelerine yansıtmasına neden olur (Ekinci ve İzci, 2006). Sonuç olarak, kriz durumlarının örgütler, yöneticiler ve örgüt üyeleri üzerinde zararlı etkileri olabilir ve bu da örgütsel verimliliğin azalmasına yol açabilir.

Kriz, ortaya çıkmadan önce yöneticilerin ve çalışanların farkında olmadığı, örgüt tarafından hızlı bir şekilde çözülmesini gerektiren ve örgüt içindeki mevcut sorun çözme mekanizmalarını etkisiz hale getirerek örgütün yerleşik değerlerine, hedeflerine ve varsayımlarına tehdit oluşturan, öngörülemeyen veya beklenmeyen bir durum olarak da nitelendirilebilir. Dahası, örgüt için bir gerileme anlamına gelir (Tağraf ve Arslan, 2003). Kriz, bir kurumun tüm seviyelerini etkileme kabiliyetine sahip bir durumdur (Aksu, 2009). Örgütsel krizler sınırlarla sınırlı değildir. Bu krizler, herhangi bir kurum ya da kuruluş içinde, beklenmedik bir anda ve beklenmedik bir yerde ortaya çıkma potansiyeline sahiptir. Aniden ortaya çıkmaları ve ardından yarattıkları dalgalanma etkisi

göz önüne alındığında, krizler her tür kuruluşta ortaya çıkabilir. Bu nedenle, her kuruluşun bir krizin ortaya çıkmasına karşı yeterince hazırlıklı olması zorunludur.

### 2.3. Kriz Yönetimi

Kriz yönetimi, bir kriz olasılığını kabul ederken, söz konusu krizi önlemek için gerekli önlemleri metodik bir şekilde düzenlerken ve krizi en az zararlı sonuçlarla etkili bir şekilde aşarken, bir kuruluş içindeki potansiyel olayların titiz bir şekilde izlenmesini kapsar (Öztürk, 2010). İstisnai durumlarda ortaya çıkan olayları ele almak için fikir üretme, olası olayları önceden tahmin etme, krizi çözme ve mümkünse önleme, ulusal düzeydeki hedefleri ve krizden etkilenen kişi veya kurumların yararlarını göz önünde bulundurarak krizi hafifletme ve kriz sonrası olaylardan çıkarılan derslere dayanarak iyileştirmeye yönelik gerekli plan ve programları uygulayarak normale dönme gibi faaliyetleri kapsayan bir yönetim türüdür (Filiz, 2007).

Kriz yönetimi, herhangi bir yerde ortaya çıkan istisnai bir durumu çözmek amacıyla pragmatik, mantıklı bir strateji ve plan çerçevesinde yürütülen bir dizi önlemi kapsar. Amacı, uygulanacak kapsayıcı kararları tespit etmek, söz konusu kararları sahada uygulamaktan sorumlu bir kriz ekibi kurmak, amaçlanan eylemler hakkında geri bildirim almak ve sonuçlarla uyumlu yeni kararlar formüle etmektir (Ocak, 2006). Kriz yönetimi, alternatif olarak, bir kurumda bir krizin ortaya çıkmasının, bu tür krizlere karşı gerekli farkındalığın gösterilmesi veya durumun kuruma en az zarar verecek şekilde hafifletilmesi yoluyla önlenmesi aşama olarak nitelendirilebilir (Tutar, 2011).

### 2.4. Eğitim Örgütlerinde Kriz Kavramı

Eğitim kurumları, eğitim ve öğretim çabaları süresince hem iç hem de dış çevrelerinden kaynaklanan zorluklarla karşılaşabilir. Bu sorunların zaman zaman okulların kendileri tarafından çözülebilmeye potansiyeline rağmen, büyüklüklerinin okulların düzeltme kapasitesini aştığı ve böylece eğitim kurumları içinde krizlere yol açtığı durumlar da vardır (Gezer, 2020). Son yıllarda ortaya çıkan salgınlar, hastalıklar, doğal afetler ve şiddet gibi etmenlerde okullarda krizi oluşturan etmenlerdir. Krize sebep olan bu etmenler eğitim ve öğretim sürecini etkilemektedir ve diğer örgütler gibi eğitim örgütleri için de tehlike oluşturmaktadır. Öğrencilerin ve personelin güvenliğini ve refahını sağlama sorumluluğunu taşıyan okul yöneticileri, eğitim kurumunda ortaya çıkabilecek potansiyel acil durumları etkili bir şekilde ele almak için kapsamlı stratejiler düzenlemek gibi zorlu bir girişimle karşı karşıyadır. Potansiyel krizlerin çokluğu,

müdahaleyi gerektirebilecek dış faktörler ve bu tür kritik durumlarda iletişimde yaşanan doğal zorluklar, bu zorluğun zaten karmaşık olan doğasını daha da karmaşık hale getirmektedir. Sıkıntılı dönemlerde eğitim kurumlarını korumak için, kriz yönetimi konusunda proaktif bir şekilde strateji geliştirmek ve olası tekrarları önlemek veya hafifletmek için önleyici tedbirler uygulamak çok önemlidir. Yöneticiler, kendilerini krizlerden korumak için dış manzarayı özenle izlemeli, çıkmazın çeşitli yönlerini kapsamlı bir şekilde değerlendirmeli ve krizin etkisini azaltmak için derhal uygun eylemleri benimsemelidir (Tokel, Özkan ve Dağlı, 2017). Birçok okul yöneticisi, kriz durumlarını ele alma konusunda gerekli eğitim ve uzmanlıktan yoksundur. Sonuç olarak, krizleri yönetmek için uygun stratejilere aşina değildirler ve sağlıklı ve etkili kararlar veremezler (Macneil ve Topping, 2009). Bu nedenle, okul yöneticilerinin kriz yönetimi becerilerine sahip olması çok önemlidir.

Her okul krizi farklı şekilde tanımlar. Farklı ve bağımsız okullar aynı olaylara farklı tepkiler verebilir. Benzer olaylardan farklı şekilde etkilenebilirler. Aynı okulda benzer bir durum farklı dönemlerde krize neden olabilir ve olağan önlemlerle mücadele edilebilecek bir olay olarak görülebilir (Aksoy ve Aksoy, 2003). Eğitim kurumlarında meydana gelen krizlerin diğer kurumlarda meydana gelen krizlere kıyasla önemi, okulların öncelikli olarak çocukların ihtiyaçlarına ve refahına hitap etmesinde yatmaktadır. Okullarda ortaya çıkan krizler öncelikle öğrencilerin yaralanması, okul dışından kişilerin okul içindeki kişilere zarar vermesi ve laboratuvar ortamında yaşanan olayları kapsamaktadır (Savcı, 2008). Eğitim kurumlarında ortaya çıkan krizler, okulun itibarını, eğitim çabalarını, eğitim girişimlerini ve kurumun genel işleyişini olumsuz yönde etkileme potansiyeline sahiptir. Bu tür krizlerin meydana gelme olasılığını kabul etmek ve risk değerlendirmesine sürekli olarak öncelik vermek zorunludur. Diğer tüm kurumlarda olduğu gibi okullar da etkili kriz yönetimi stratejilerinin uygulanmasına büyük önem vermelidir (Sayın, 2008). Krize hazırlık aşaması, bir kriz yönetim merkezinin kurulmasını, bir kriz yönetim ekibinin oluşturulmasını, krize ilişkin bir bilgilendirme broşürünün hazırlanmasını ve kurumdaki tüm personele eğitim verilmesini kapsar. Ayrıca, Emniyet, Milli Eğitim, Sivil Savunma, Sivil Toplum Kuruluşları, Sağlık Kurumları ve Adli Kurumlar gibi çeşitli kurumlarla işbirliği içinde kapsamlı bir kriz planı oluşturulması zorunludur. Okullar genel olarak doğal afetler ve yangınlarla ilgili tatbikatlar yaparak kriz yönetim biçimini sınırlandırmaktadır. Eğitim kurumlarında, kriz öncesinde, sırasında ve sonrasında gerçekleşen faaliyetlerin stratejik olarak düzenlenmesi zorunludur. Yöneticiler için ilk adım, krizleri etkili bir şekilde yönetmek için operasyonel

stratejileri titizlikle tasarlamak ve daha sonra potansiyel iyileştirme alanlarını belirlemek için bu stratejileri incelemektir. Ayrıca, bir kriz durumunda derhal müdahale etmeye hazır özel bir ekip kurmak ve aynı zamanda pratik olarak uygulanabilecek kriz yönetimi uzmanlığını geliştirmek ve geliştirmek çok önemlidir.

## **2.5. Eğitim Örgütlerinde Krize Neden Olan Etmenler**

Önemli psikolojik, toplumsal ve ek acılara neden olan olaylar, beklenmedik bir şekilde ve önceden haber verilmeksizin ortaya çıkma potansiyeline sahiptir. Bu olaylar genellikle felaketler, acil durumlar, sıkıntı verici olaylar, önemli olaylar ve aşırı sıkıntı anları gibi çeşitli adlar altında kabul edilmektedir (Macneil ve Topping, 2009). Eğitim kurumları öngörülemeyen kriz anlarıyla da karşılaşabilir. Herman'ın (1994) da belirttiği gibi, eğitim kurumlarını etkileyen kriz yaratıcı çevresel faktörler "ekonomik dalgalanmalar, siyasi baskılar, verimlilik düşüşü, doğal afetler, salgın hastalıklar, girdi-çıktı (öğrenci) oranları "nı kapsamaktadır. Ayrıca, krizin nedenleri tartışılırken bu faktörlerin de farklı yaklaşımlarla kategorize edildiği görülmektedir. Herman (1994) eğitim kurumlarında krize neden olan faktörleri bireylerden, büyük felaketlerden (doğal afetler ve salgın hastalıklar gibi) ve ekonomik nedenlerden kaynaklananlar olarak sınıflandırmaktadır (Aksoy ve Aksoy, 2003). Bu faktörlere ek olarak, eğitim örgütlerinde krize yol açan faktörleri "okul içi" ya da "okul dışı" olarak sınıflandırmak da mümkündür (Döş ve Cömert, 2012

### **2.5.1. Krize Neden Olan Okul İçi Etmenler**

Eğitim kurumlarına özgü bileşenler, okul yönetimini, eğitimcileri, öğrencileri ve personeli kapsar ve bunlar toplu olarak eğitim kurumunun temelini oluşturur (Bursalıoğlu, 2021). Eğitim kurumundaki tüm bireyler arasında atipik ve yüksek duygusal tepkilere neden olan ve böylece söz konusu olay sırasında veya sonrasında performanslarını potansiyel olarak engelleyen bir olay, okul ortamında bir kriz olarak yorumlanabilir. Krizler tipik olarak bir eğitim ortamındaki bireylerin çoğunluğu için sıradan karşılaşmalar alanının ötesinde yer alır. Sonuç olarak, bireyler bu tür olayların nasıl etkili bir şekilde yönetileceği ve bunlara nasıl yanıt verileceği konusunda önceki karşılaşmalardan elde edilen sınırlı bir yönlendirmeye sahiptir (MacNeil ve Topping, 2007).

**2.5.1.1. Okul yönetimi.** Okul yönetimi, eğitim kurumlarında krizlerin ortaya çıkmasında çok önemli bir faktör olarak tanımlanmaktadır. Okul yöneticilerinin önemli bir kısmı, özellikle etkili kriz müdahale stratejilerini tanıma ve uygulama becerileriyle ilgili olarak eğitimlerinde eksiklikler sergilemeye devam etmektedir. Bu eksiklik, yeterli bilgi, zaman ve kaynak yokluğu ile daha da artmakta ve sonuçta karar verme süreçlerini engellemektedir (MacNeil ve Topping, 2007). Alanında uzman olmayan ve yeterli deneyime sahip olmayan okul yöneticileri ile eğitim kurumundaki öğretmenler, öğrenciler, personel ve veliler arasında çatışmalar ve zorluklar ortaya çıkabilir. Bu çatışmalar etkili bir şekilde yönetilmediğinde ve sorunlar çözümsüz kaldığında, önemli kriz anlarına dönüşme potansiyeline sahiptir (İnandı, 2008). Okul yöneticilerinin vahim durumu algılayamamaları ya da müdahale edip eğitim kurumunu vahim durumdan kurtaramamaları, söz konusu kurumun çöküşüyle sonuçlanabilir. Okul yöneticilerinin çağdışı çözümlere başvurarak mevcut sorunları çözme çabaları ve yöneticilerin kendileri, eğitim kurumlarında krizlerin ortaya çıkmasında birincil katalizör olarak tanımlanabilir (Can, 2005). Ayrıca, hızla gelişen bir çağda öngörülemeyen olayların ortaya çıkması ve ihtiyati tedbirlerin uygulanmasındaki ihmal, kritik dönemeçlerin ortaya çıkmasına katkıda bulunan faktörler olarak tanımlanabilir. Sonuç olarak, eğitim liderlerinin kendilerini bu tür kritik dönemeçler için proaktif bir şekilde donatmaları ve bu dönemeçlerden yetkin bir şekilde geçmeleri zorunludur (Sezgin, 2003).

Eğitim kurumlarında yaşanabilecek her türlü krizin önlenmesi, titiz bir planlama ve alternatif stratejilerin geliştirilmesi ile sağlanabilir (Döş ve Cömert, 2012). Krizleri ortaya çıktıkları anda ele almak ve çözmek, aynı zamanda ortaya çıkan zararları telafi etmek için adımlar atmak ve gelecekte meydana gelebilecek olayları önlemek için önleyici tedbirler uygulamak okul yöneticilerinin sorumluluğundadır. Aynı zamanda, eğitim yöneticilerinin liderlik özelliklerine sahip olmaları ve kritik dönemeçlerin etkin bir şekilde ele alınması için proaktif bir şekilde risk alma çabalarına girmeleri büyük önem taşımaktadır (Demirtaş, 2000). Ayrıca, eğitim yöneticilerinin bu tür kritik dönemeçleri aşmak ya da önlemek amacıyla çabukluk, çeviklik, dayanıklılık ve olumsuzlukları avantaja dönüştürme becerisi sergilemeleri büyük önem taşımaktadır (Can, 2005). Ayrıca, okul yöneticileri, öğretmenler, personel, öğrenciler, veliler ve çevre ile yapıcı bir iletişim kurarak krize ilişkin ilk bilgileri edinebilir ve krizin ilerleyişi üzerinde etkili olabilir. Bu, yöneticiler tarafından teşvik edilen işbirlikçi çabalar ve olumlu okul iklimi ile mümkün olur ve sonuçta krizin önlenmesine yol açar (Döş ve Cömert, 2012). Studer

ve Salter (2010) tarafından önerildiği gibi, okul yöneticilerinin krizin her alanında liderlik pozisyonu üstlenmeleri gerekebilir.

**2.5.1.2. Öğretmenler.** Öğretmenler, sınıf içindeki kontrol ve yetkileri nedeniyle eğitim ve öğretim hedeflerinin gerçekleştirilmesinde birincil ve en etkili faktör olarak kabul edildiklerinden, okulların amaçlarının gerçekleştirilmesinde hayati bir rol oynamaktadırlar. Bununla birlikte, öğretmenlerin sorumlulukları sadece öğretimin ötesine geçmekte, yönetime aktif katılımı ve karar verme yoluyla destek sağlamayı da kapsamaktadır (Döş ve Cömert, 2012). Kriz planlaması ve yönetimi materyallerinin formüle edilmesi için destek sağlanması yoluyla, eğitimciler öğrencileri için daha güvenli eğitim ortamları oluşturabilir ve olumsuz öğrenci davranışlarını ustalıkla ele alabilirler (Rock, 2000).

Öğretmenlerin kendi alanlarında yeterli uzmanlığa ve pratik anlayışa sahip olmamaları, dolayısıyla dış olayları ve çıkmazları sınıfa taşımaları, teknolojiyi sınırlı bir şekilde kavramaları ve gelişen trendlere uyum sağlamakta zorlanmaları, öğretmen kaynaklı krizlere katkıda bulunan eğitim kurumu içindeki iç faktörlere örnek olarak gösterilebilir. Dahası, yeni atanan veya göreve yeni başlayan eğitimcilere yönelik kriz müdahalelerinin yokluğunda, eğitim kurumları öğretmenlerin ilk hizmet yıllarındaki sınırlı uzmanlıklarından kaynaklanan krizlerle karşılaşabilir (Şimşek ve Göksoy, 2021). Ayrıca, öğretmenlerin okul yöneticilerine, öğretim üyelerine, öğrencilere ve velilere karşı sergiledikleri olumsuz tutum ve davranışlar da kritik dönemeçlere yol açabilmektedir (Sayın, 2008).

**2.5.1.3. Öğrenciler.** Okullarda öğrencilerden veya öğrenci gruplarından kaynaklanan olaylar ve sorunlar nedeniyle kriz anları yaşanabilir. Öğrenciler arasında yaşanan çatışmalar, fiziksel kavgalar, çetelerin oluşması, okul yöneticilerine ve öğretmenlere yönelik olumsuz tutum ve davranışlar, zararlı alışkanlıkların gelişmesi, madde bağımlılığı, bulaşıcı hastalıkların yayılması ve hatta intihar vakaları gibi örnekler, öğrenciler tarafından başlatılan krizlere katkıda bulunan faktörlere örnek olarak gösterilebilir (Döş ve Cömert, 2012). Aynı zamanda, öğrencilerin akranlarına, öğretim üyelerine ve okul tesislerine yönelik zarar verici davranışlarda buldukları durumlar kritik dönemeçlere yol açabilir (İnandı, 2008). Ayrıca, öğrencilerin okul ortamında karar verme yetkisine sahip olmadıkları düşünüldüğünde, öğrenciler ve okul personeli arasında çatışmalar ortaya çıkabilir ve yetersiz çatışma çözme becerilerinden kaynaklanan şiddet eylemlerine yol açabilir. Bu gibi durumlar kriz durumlarını da beraberinde getirebilir (Sayın, 2008).

**2.5.1.4. Personeller.** Bir okulda krizin varlığı okul personelinin eylemlerinden de kaynaklanabilir. Okuldaki öğrencilere rol model oldukları için personelin olumlu tutum ve davranışlar sergilemesi zorunludur. Ancak bu personelin okul müdürüne, öğretmenlere, öğrencilere ve velilere karşı olumsuz tutum ve davranışlar sergilemesi halinde, öğrencilerin olumsuz etkilenmesi ve okulda bir krizin ortaya çıkması ihtimali vardır (İnandı, 2008). Eğitim kurumu liderleri, çalışanlarının her bir üyesine eşit ve tarafsız muamele eder, onlara gerekli görev tanımlarını verir, uygun şekilde rehberlik eder ve sürekli iletişim ve işbirliğini garanti altına alırsa, bu bireylerden kaynaklanan potansiyel sorunlar ortadan kaldırılabılır (Döş ve Cömert, 2012).

## **2.5.2. Krize Neden Olan Okul Dışı Etmenler**

Eğitim kurumlarının sınırlarının ötesinde yer alan ve yetki alanlarının dışında kalan faktörler, krizlere yol açan dış etkiler olarak tanımlanabilir. Bu tür etkiler, ailevi dinamikler, çevredeki baskı grupları gibi unsurların yanı sıra işgücü piyasası talepleri, ekipman ve maddi kaynakların sağlanması ve merkezi bir örgütsel düzeyde üst düzey yönetimin kapsayıcı varlığı gibi geniş bir yelpazeyi kapsar (Bursalıoğlu, 2021). Ayrıca, eğitim kurumlarının kontrolü dışındaki durumları temsil ettikleri için doğal afetlerin ve salgın hastalıkların da bu sınıflandırmaya dahil edilmesi gereklidir (He ve Li, 2020).

**2.5.2.1. Aile (Veliler).** Sürekli sorun çıkararak ve şiddet eğilimi olan ebeveynler, boşanmış ebeveynler, ebeveynlerden birinin kaybı, aile üyelerinden herhangi birinin ağır veya kronik hastalığı, ekonomik durum krize neden olan okul dışı faktörler arasında sayılabilir (Şimşek ve Göksoy, 2021). Dahası, veliler okul yöneticileriyle çatışma yaşayabilmekte ve eğitim kurumları üzerindeki etkilerini artırarak ve Okul Aile Birliği (OAB) bünyesinde işbirliği yaparak yöneticiler üzerinde etkili olabilmektedir. Sonuç olarak, yöneticiler ve öğretmenler bu koşullara yanıt verirken zaman zaman çatışmalar ortaya çıkabilir, bu da kurumun genel etkililiğini etkileyebilir ve potansiyel olarak bir krizle sonuçlanabilir (İnandı, 2008). Dahası, öğrencilerin bazı başarıları veliler tarafından tatmin edici bulunmamakta ve öğretmenlerden daha üstün sonuçlar elde etmelerini beklemektedirler. Bu durum çoğu zaman eğitimciler ve veliler arasında çatışmalara ve vahim durumlara yol açmaktadır (Döş ve Cömert, 2012).

**2.5.2.2. Çevredeki baskı grupları ve iş piyasası.** Okulların işleyişi için dayandığı sistemler, okula girdi sağlayan ve okul tarafından üretilen çıktılar alan alternatif sistemler olarak kavramsallaştırılabilir. Eğitim kurumları, sürekli iletişim ve etkileşim ile karakterize edilen bir ortamda var olurlar. Buna ek olarak, söz konusu

kurumla ilgili belirli amaçları olan ve okullar üzerinde etkili olan dış gruplar da olabilir (Gül, 2006). Eğitim yöneticilerinin karşılaştığı başlıca zorluklar, okul sistemi içindeki çıkar gruplarının varlığı ve medyanın etkisi etrafında dönmektedir. Öğrencileri veya okulu ilgilendiren sorunların ortaya çıktığı durumlarda, okulların daha üst düzey idari organlardan baskı görme olasılığı vardır. Aynı zamanda, eğitim kurumlarıyla ilgili olumsuz medya haberlerinin bir sonucu olarak bir kriz ortaya çıkabilir veya devam edebilir (Döş ve Cömert, 2012).

**2.5.2.3. Donanım ve maddi kaynaklar.** Eğitim kurumlarının kesintisiz ve etkin işleyişini sağlamak için, bu kurumlara tahsis edilen gerekli kaynakların korunması zorunludur. Gerekli mali kaynakları sağlayamayan veya bunları etkin bir şekilde yönetemeyen okullarda kriz durumları ortaya çıkabilir ve bu durum okulların faaliyetlerini sürdürmeleri açısından tehdit oluşturabilir. Örneğin, okullardaki yetersiz mali kapasite, ısınma sorunları karşısında öğrenci ve velilerden gelen olumsuz tepkiler veya özel okulların yetersiz finansman nedeniyle öğretmen ve personeline ücret ödeyememesi gibi krizlere yol açabilir (Aksoy & Aksoy, 2003). Aynı zamanda bu koşullar, kayıt oranları, akademik başarı, devam kayıtları ve genel performans gibi faktörleri kapsayarak öğrencilerin eğitim başarılarını etkileme potansiyeline sahiptir. Ayrıca, eğitim kurumlarının güvenliğini garanti altına almak, öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak, okul binalarında öğrencilerin karşılaştığı sorunları ve şiddet olaylarını proaktif bir şekilde ele almak ve eğitim ortamında daha kapsayıcı ve toplumsal bir ortamı teşvik etmek için yeterli mali kapasitenin olmadığı durumlarda krizler ortaya çıkabilir (Sayın, 2008).

**2.5.2.4. Üst yönetim ve merkezi yönetimin yapısı.** Türk eğitim sisteminde, merkezi yönetim organına bağlı olmaları nedeniyle okulların özerkliğinde ve kendine özgü karakterinde bir eksiklik bulunmaktadır. Okulların en önemli hedeflerinden biri olan öğrenci başarısını artırma çabalarında hem iç hem de dış uyurlanabilirliğin olmaması ve veliler tarafından gösterilen heves, istek ve çaba düzeylerinin yetersizliği, toplu olarak katılığa ve her şeyi kapsayan bir eğitim algısına katkıda bulunmaktadır. Aşırı merkezîyetçiliğin varlığı okulların büyümesini ve uyum sağlamasını engellemekte, süregelen sorunların daha da kötüleşmesine yol açmaktadır. Ayrıca, okul müdürleri merkezi sistemin bir sonucu olarak etkilerini göstermekte ve yükümlülüklerini yerine getirmekte zorluklarla karşılaşmaktadır. Eğitim kurumlarında merkezîyetçi yönetim sorununu hafifletmek ve okul yöneticilerinin geleneksel merkezîyetçi yönetime ilişkin

dile getirdikleri endişeleri gidermek amacıyla okul temelli yönetimin uygulanması gerekli görülmektedir (Günbayı, 2011). Okul temelli yönetim, eğitim kurumlarının temel bileşenleri arasında yer alan öğrencilerin yetkinliklerine ve gereksinimlerine vurgu yapar. Okul temelli bir yönetim yaklaşımının benimsenmesiyle, okulla ilgili kararların kurumla en yakın ilişkilere sahip kişiler tarafından alındığı ve böylece idari gözetim, personel geliştirme, mali hususlar, stratejik planlama, öğretim yöntemleri, okulun genel atmosferi ve ethosunun yanı sıra ebeveynler ve daha geniş toplumla ilişkiler gibi hususları etkilediği söylenebilir.

Merkezi bir idari sistemden kaynaklanan zorluklarla birlikte, okul yöneticileri, yerleşik düzenlemelerden görünüşte sapan direktifler ve protokollerle ilgili olarak üst meslektaşları tarafından dayatılan ağır beklentiler etrafında dönen ek bir sorunla karşı karşıya kalmaktadır. Üst makamlardan gelen ve belirli mesleki etik kurallara ters düşebilecek direktiflerin dayatılması ve ardından okul yöneticilerinin bu direktifleri uygulamaya zorlanması, potansiyel olarak kritik bir durumu hızlandırabilir (Sayın, 2008).

**2.5.2.5. Doğal afetler.** Yangın, sel ve deprem gibi doğal afetlerin meydana gelmesi, eğitim ve diğer kurumlara kadar uzanarak toplum üzerinde derin bir etki yaratabilir. Bunun başlıca nedeni, bu felaketlerin öngörülemeyen doğasıdır. Doğal afetlerin tetiklediği krizlerin temel ayırt edici özellikleri ani başlamaları, fark edilebilir öncüllerinin olmaması ve doğaları gereği öngörülememeleridir. Sonuç olarak, eğitim kurumlarında erken uyarı mekanizmalarının etkinliği sınırlıdır (Can, 2005). Önemli ve yıkıcı bir felaket olan depreme verilen toplumsal tepki, yaygın panik ve kafa karışıklığı ile karakterize edilen bir kriz senaryosunun özelliklerini örneklemektedir. Krizin uzun sürmesi ve şiddetlenmesi, deprem gibi doğal afetlerin kalıcı ve zararlı sonuçlarından kaynaklanmaktadır (Demirtaş, 2000). Eğitim kurumlarında felaketlerin olumsuz sonuçlarını ve etkilerini azaltmak için afet ve acil durum yönetimine yönelik stratejiler geliştirmek ve uygulamak, aynı zamanda her türlü afete karşı önleyici tedbirler almak elzem hale gelmektedir (Özmen, Gerdan ve Ergünay, 2015). Okul yöneticilerinin ihtiyatlı bir yaklaşımı, okul altyapısının doğal afetlere dayanacak şekilde güçlendirilmesini, kapsamlı afet eğitimi ve tatbikatlarla tamamlanmasını ve böylece bu tür felaketlerin neden olduğu olumsuz etkilerin ve yıkımın azaltılmasına katkıda bulunmayı gerektirecektir (Sayın, 2008).

**2.5.2.6. Salgın hastalıklar.** Eğitim kurumlarında felaketlerin olumsuz sonuçlarını ve etkilerini azaltmak için afet ve acil durum yönetimine yönelik stratejiler geliştirmek ve uygulamak, aynı zamanda her türlü afete karşı önleyici tedbirler almak elzem hale

gelmektedir (Özmen, Gerdan ve Ergünay, 2015). Okul yöneticilerinin ihtiyatlı bir yaklaşımı, okul altyapısının doğal afetlere dayanacak şekilde güçlendirilmesini, kapsamlı afet eğitimi ve tatbikatlarla tamamlanmasını ve böylece bu tür felaketlerin neden olduğu olumsuz etkilerin ve yıkımın azaltılmasına katkıda bulunmayı gerektirecektir (Sayın, 2008). Olumsuz küresel etkileri olan Veba, Kolera, Ebola, Grip ve Sars gibi tarihsel salgınlara ek olarak, 2019 yılında ortaya çıkan Koronavirüs (Covid-19) salgını tüm dünyayı etkilemeye devam etmekte ve çok sayıda insanın talihsiz bir şekilde hayatını kaybetmesine neden olmaktadır (Özkoçak, Çetli ve Koç, 2020).

Covid-19 pandemisi, eğitim kurumlarının yaygın bir şekilde kapatılmasıyla sonuçlanmış ve çok sayıda öğrencinin temel eğitim ve sağlık hizmetlerinden önemli ölçüde mahrum kalmasına yol açmıştır. Sonuçlar tüm öğrencileri etkilemiş olsa da, beslenme, fiziksel ve psikolojik refahları için okul temelli kaynaklara olan yoğun bağımlılıkları nedeniyle en ciddi yansımaları yoksul koşullardaki öğrenciler yaşamıştır. Ayrıca, eğitim kurumlarının kapatıldığı bir ortamda, uzaktan eğitim gereksinimi, sınırlı ekonomik kaynaklara sahip aileler ve öğrenciler için zorlu bir engel teşkil etmiştir. Yoksullukla karşı karşıya olan ebeveynler, işsizlik ve kırılğan sektörlerde istihdam gibi salgınla ilgili çeşitli zorluklarla karşılaşmış, bu da uzaktan öğrenimi kolaylaştırmak için zaman ayırma ve kaynak sağlama yeteneklerini engellemiştir. Sonuç olarak, bu durum öğrenciler arasında eğitim fırsatlarındaki eşitsizliklerin artmasına neden olmuştur (Masonbrink & Hurley, 2020).

Covid-19 pandemisinin öğrenciler üzerinde de psikolojik etkileri bulunmaktadır. Covid-19'un varlığı ve ardından eğitim kurumlarının kapatılmasının, öğrenci nüfusu içinde izolasyon, umutsuzluk, tedirginlik, endişe, madde kötüye kullanımı ve aile içi saldırganlık vakalarını artırması beklenmektedir. Covid-19 salgını nedeniyle hareketliliğe sınırlamalar getirilmesi, eğitim kurumlarının kapatılması, artan aile etkileşimlerini kolaylaştırmak için evde kalma yaklaşımının benimsenmesi ve işle ilgili, sağlıkla ilgili ve ekonomik koşullar nedeniyle hanelerin maruz kaldığı baskı gibi koşulların tümü, öğrencilerin saldırganlık eylemlerine maruz kalma olasılığını artırmaya hizmet etmektedir (Radwan, Radwan ve Radwan, 2020).

Eğitim kurumlarında krize yol açan salgın dönemlerinde, okul yöneticilerine eğitimle ilgili kararların yürütülmesinde çok sayıda sorumluluk yüklenmektedir (Özdoğru, 2021). Kriz dönemlerinde yaklaşan değişiklikleri etkili bir şekilde yönetebilmek için, okul müdürünün dönüşüm sürecinin her aşamasında söz konusu değişikliklerden etkilenebilecek bireylere ilgili bilgileri yayması zorunludur. Ayrıca, okul

müdürü hem kurumu hem de üyelerini ortaya çıkabilecek potansiyel zorluklar hakkında proaktif bir şekilde bilgilendirmeli ve aynı zamanda öngörülebilir sorunları ve endişeleri ele almak ve çözmek için hazırlıklı olmalıdır. Covid-19 salgını bağlamında, okul yöneticilerinin öğrenciler için en uygun öğrenme çıktılarını teşvik eden bir eğitim ve öğretim ortamı oluşturmak amacıyla bir dizi platform, web uygulaması ve teknolojik araç kullanması beklenmektedir.

### 2.5.3. Kriz Yönetiminin Sonuçları

Adıgüzel'e (2007) göre krizler, yönetilemediği durumlarda örgütün varlığını tehdit edebilecek sorunlar çıkaran, etkili bir şekilde yönetildiğinde ise örgütün gelişimi adına yeni fırsatlar sunan durumlardır. İyi bir yöneticinin, krizi doğru bir biçimde yönetebilmesi için, kriz süreci, kriz yönetim süreci, krizin olumlu ve olumsuz sonuçları hakkında gerekli bilgi düzeyine sahip olması gerekir.

Hurst'a (2000) göre, deneyimli örgütler kriz ortamından sıyrıldıktan sonra değişim sürecine girerler. Yani değişim sürecine başlanabilmesi için, varolan durumun başarısızlığa gitmesi gerekmektedir. Bu durumda değişim sürecindeki örgüt yöneticisi karmaşık bir yapıyla baş başa kalır. Mevcut yapının hata veya yanlışı ortaya çıkmadan değişim süreci başlayamaz fakat hasar daha fazla büyümeden etkili yöntemlerle bu sürecin başarıya ulaşması muhtemeldir. Luecke'ye (2009) göre krizlerin doğasında masraflar vardır. Krizlerin etkili bir şekilde ele alındığı ve uygun stratejilerin uygulandığı durumlarda bile, bu tür koşullar her zaman kuruluşun mali çerçevesi, zamansal yönleri, çevresel faktörleri ve genel değeri üzerinde olumsuz bir etkiye sahip olacaktır. Bu olumsuz sonuçları kurum için olumlu sonuçlara dönüştürmek için, kurumların krizlerden değerli anlayışlar edinmesi ve edinilen bilgi ve uzmanlığı olası krizleri etkili bir şekilde ele almak için kullanması büyük önem taşımaktadır. Krizler, kurumun deneyim ve işlevsellik düzeyini artırmada önemli bir rol oynar. Örgütsel yapı içindeki sorunların tanımlanması, hem iç hem de dış değişimlere uyum sağlama yeteneği, yeni hedef ve taktiklerin oluşturulması, örgüt üyeleri arasındaki iletişimin güçlendirilmesi, rekabet güçlerine ve değişen koşullara uyum sağlama yeteneği ve örgüt içinden yeni yönetsel ve liderlik figürlerinin ortaya çıkması, krizin avantajlı yönleri olarak düşünülebilir (Çelik, 2010). Thompson (2005) bir krize yanıt olarak alınan uygun önlemlerin kurum içindeki kaynakları geliştirme ve güçlendirme potansiyeline sahip olduğunu belirtmektedir. Kamu güvenliği konusunda uzmanlaşmış kuruluşlarla ittifaklar yoluyla, kuruluşlar söz konusu

krizden kaynaklanan olumsuz sonuçları etkili bir şekilde iyileştirme kapasitesine sahip olabilirler.

Tutar'a (2011) göre, kriz aşamasında yaşanan stresin bir sonucu olarak örgütlerdeki bireylerin bilişsel süreçlerinin zayıflaması, uygun kararlara varma yeteneklerini engellemektedir. Dahası, kriz evresinin ortasında ortaya çıkan bir diğer durum da örgütsel ortamdaki gerilimin tırmanmasıdır. Bir örgüt içinde çevresel faktörlerle birlikte çeşitli ortamların oluşması, örgütün üst ve alt pozisyonlarını işgal eden bireylere atfedilebilir. Örgütsel bütünlüğün azalması, üyeler arasındaki iletişim ve etkileşimin bozulması, örgüt ikliminde olumsuz değişiklikler, savunma mekanizmalarının zayıflaması ve örgüt içinde güvenin sarsılması gibi olumsuz sonuçlar krizin olumsuz sonuçları arasındadır (Çelik, 2010).

## 2.6. Örgütsel Bağlılık

Örgütsel bağlılık kavramı, mesleğe ve işe bağlılık ile çalışma arkadaşlarına bağlılık kavramları aracılığıyla da ifade edilebilir. Özünde bağlılık ve sadakat kavramlarını kapsayan örgütsel bağlılık, örgütün çeşitli bileşenleri ile örgütün kendisi arasındaki psikolojik anlaşma olarak da nitelendirilmektedir. Örgütsel bağlılığın unsurları, örgütün kültürünü, vizyonunu ve değerlerini benimsemeyi, bunlara derin bir inanç beslemeyi, örgütün amaçları doğrultusunda beklenenin ötesinde çaba göstermeyi ve örgüt üyeliğinin sürekliliği için samimi ve içten bir arzuya sahip olmayı gerektirir (Ceylan, 2003). Örgütsel bağlılık, örgüt üyelerinin hiyerarşik konumlarına bakılmaksızın örgütle özdeşleşmelerinin ve örgüte dahil olmalarının bir tezahürü olarak tanımlanabilir. Örgütün vizyon ve değerlerini benimseme, örgüte üç yönlü bir inançla derin bir bağlılık besleme, örgüt adına gerçek bir şevkle amaca yönelik çaba gösterme ve örgütsel topluluğun adanmış bir üyesi olarak varlığını sürdürmek için köklü bir arzu besleme gibi temel nitelikleri kapsar (Doğan ve Kılıç, 2007).

Örgütsel bağlılığın “profesyonellik, profesyonel bağlılık veya kariyer bağlılığı” olarak ele alınmasına Allen, Meyer ve Smith karşı çıkmışlar, liderliğin profesyonellik, örgütsel bağlılığında kariyer bağlılığı olarak ele alınmasını doğru bulmamışlardır. Bunun nedeni Allen, Meyer ve Smith'e göre kariyer insan hayatı boyunca geçerli olan bir süreci; mesleki bağlılık olarak ele alınabilecek örgütsel bağlılık sadece bir dönemi kapsamaktadır. Buna karşılık profesyonellik, toplumsal konumları ne olursa olsun, bireylerin varoluşları boyunca yararlanabilecekleri karşılaşmaların tamamını kapsar. Bu bağlamda örgütsel bağlılık, "bireylerin kendileri ve emekleri arasında kurdukları zihinsel

bağın yanı sıra seçtikleri mesleğe verdikleri duygusal tepkileri" ifade eder ve hem kariyer hem de profesyonellikten ayrılır (Lee vd., 2000).

Örgütsel bağlılık, deneyimli personelin devamlılığı, örgütsel vatandaşlığın geliştirilmesi, iş tatmininin yükseltilmesi ve kariyer gelişiminde ilerleme gibi bireysel üyeler için çeşitli faydaları kapsar. Örgüt üyeleri tarafından sergilenen bağlılık, başarıya ulaşmak için bir katalizör görevi gördüğünden, yenilikçi bir zihniyet benimseyen dönüştürücü liderler için büyük önem taşımaktadır. Örgütün temel ilkeleri, yönetimi ve Batı bağlamında geliştirilen örgütsel bağlılık yaklaşımları, sosyal sorumluluk, mesleki etik ve örgütsel inançları teşvik ederek bu bağlılığı artırmayı amaçlamaktadır. Bu da örgütsel kültür ve değerlerin teşvik edilmesi yoluyla üretken bir ortam yaratır. Bireylerin bir örgüte adanmasına ilişkin Batı odaklı paradigmalarda etik, moral, dayanışma, kültür, işbirliği ve güven gibi ilkelere sıklıkla başvurulmaktadır (Şişman, 2011). Örgütsel bağlılığı teşvik etmek için, öğrenen bir örgüt ortamında hizmet içi eğitim fırsatları sunmak ve böylece üyelerin kişisel ve mesleki gelişimini kolaylaştırmak zorunludur. Örgüt yönetimi, örgütün amacını gerçekleştirebilmek amacıyla örgüt üyelerinin ihtiyaç duydukları kişisel gereksinimlerini karşılayabilmek için bazı bilgi ve becerileri üyelere kazandırmak durumundadırlar. Aynı zamanda, bireylerin örgütsel çerçevede eğitilmesi, örgütün kapsayıcı vizyonunun bilincinde olmalarını ve bunu benimseyip desteklemelerini sağlar. Örgüte bağlılık duygusunu teşvik etmek için, çalışanlara örgütün hedeflerini anlama, karar verme süreçlerinde bağımsızlıklarını kullanma ve bilinçli karar vermeyi kolaylaştırmak için ilgili bilgilerle ve gerçek koşullara ilişkin ön anlayışla donatılma fırsatı verilmesi zorunludur (Kaya, 1979: 213). Kuruluşlar, zaman ilerledikçe hedeflerini farklı yönelimlerle değiştirme yeteneğine sahiptir. Örgütün hedeflerinin yeniden tanımlanması, gelişen stratejilerle uyumlu uyarlanabilir bir örgütsel yapının oluşturulması, çevresel koşullara etkin bir şekilde yanıt verilmesi, yeni teknolojilerden verimli bir şekilde yararlanılması ve örgütsel çerçevenin yeniden canlandırılması (Akçakaya, 2010) büyük ölçüde üyelerinin sadakatine bağlıdır. Çalışanların kendi kurumlarına karşı sergiledikleri bağlılık düzeyi, kurumsal hedeflere ulaşmada en önemli unsur olarak kabul edilmektedir. Bu bağlamda, örgütsel çerçevede yer alan bireylerin söz konusu kuruma karşı sarsılmaz bir sadakat sergilemeleri son derece arzu edilen bir durumdur. Bu açıdan örgütsel bağlılık kavramı, örgüt üyelerine, örgüt içinde sorun yaratan bireyler olmak yerine, örgüt içinde sorun çözmeye katkıda bulunan bireyler olma niteliğini kazandırmaktadır. Çeşitli faktörler arasında örgütsel bağlılık, örgütün çevre üzerindeki etkisi ve genel verimliliği açısından da önemlidir. Güçlü bir örgütsel bağlılık

duygusunun hakim olduğu örgütlerde personel, örgütün hedef ve değerleriyle uyum sağlayarak daha istekli bir şekilde katılım gösterme eğilimindedir. Aynı zamanda örgüte bağlı olan elamanların alanlarında uzmanlaşmaları sonucunda örgütte hata oranı en aza inecek verim ise artacaktır. Bu açıdan verimin artması için örgütsel bağlılık önemlidir (Ceylan, 2003).

Örgütsel bağlılık, çeşitli faktörlerden olumlu ya da olumsuz olarak etkilenebilir. Bu faktörler kariyer planlama ve geliştirme, personel sağlığı ve güvenliğinin korunması, adil ve liyakate dayalı değerlendirme ve ücretlendirme, çalışma ilişkilerinin düzenlenmesi, personel büyümesi ve gelişimi, insan kaynakları, toplam kalite yönetimi ve yönetim tarzını kapsamaktadır. Bu bağlamda, okul müdürleri tarafından sergilenen liderlik tarzlarının, yani sürdürümcü, serbest bırakıcı ve dönüştürücü liderlik tarzlarının, öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu söylenebilir. Bu etki, okul ortamında iş sağlığı ve güvenliği ilkelerinin uygulanması, eğitimcilerin özlük haklarının korunması, mesleki zekâ için teşvik sağlanması, kurum kültürünün geliştirilmesi, müfredat geliştirilmesi ve hizmet içi eğitimlerin yönetilmesi gibi çeşitli alanlarda kendini göstermektedir.

## 2.7. Örgütsel Bağlılık Türleri

### 2.7.1. Duygusal bağlılık

Kanter'in 1968'de belirttiği gibi, çalışan örgütle derin bir duygusal bağa sahiptir. Duygusal bağlılık, örgütsel ve bireysel hedeflerin etkin ve sorunsuz bir şekilde bütünleştirildiği süreci ifade eder. Bu bağlılık, çalışanın kendi kimliğini ifade ederek örgütle aktif bir şekilde ilişki kurmasını sağlar. Meyer ve Allen'ın (1997) örgütsel bağlılık modeli, duygusal bağlılığın işteki zorluk seviyesi, rollerin ve hedeflerin netliği, yönetimden kabul ve destek, meslektaşlarla uyumlu ilişkiler, eşit muamele, kişisel önem, geri bildirim sağlanması, katılım fırsatları ve güvenilirlik gibi çeşitli faktörlerden etkilendiğini ortaya koymaktadır. Eğer bir çalışanın kurumla güçlü bir duygusal bağı varsa, kurum için çalışmayı isteyerek seçecektir. Örgüte duygusal bağlılık, örgüt bireyin kişisel değerleriyle örtüştüğünde gelişir (Demirel, 2009). Starnes ve Truhon (2006), işlerine karşı olumlu tutum ve duygulara sahip olan, örgütte kalmaya istekli olan ve iyi performans gösteren bireylerin duygusal bağlılığa sahip olduğunu belirtmektedir. Bir çalışanın zorunluluktan değil de kendi isteğiyle örgütte kalmayı tercih etmesi, örgüte olan duygusal bağlılığının bir sonucudur (Balay, 2000). Bir çalışanın örgütsel hedefler doğrultusunda gösterdiği gönüllü çaba, duygusal adanmışlığının doğrudan bir sonucudur.

Çalışanlar tarafından sergilenen üstün iş performansı, yüksek duygusal bağlılıklarına atfedilebilir. Duygusal bağlılık, bir çalışanın örgüte duygusal olarak ne ölçüde bağlı olduğu şeklinde ölçülmekte ve sevgi, dahil olma ve memnuniyet gibi duyguları vurgulamaktadır (Jaros vd., 1993). Kişinin işinden elde ettiği tatmin ve örgüt içindeki adalet algısı gibi olumlu iş deneyimleri, duygusal bağlılığın geliştirilmesinde hayati bir rol oynamaktadır. Sonuç olarak, bu bağlılık örgütsel vatandaşlık davranışlarının sergilenmesi, devamsızlık, geç kalma ve gerileme gibi çeşitli sonuçlarla yakından ilişkilidir (Wasti, 2002). Çalışandaki yüksek duygusal bağlılık, çalışanın kurumun misyonunu gerçekleştirmek amacıyla çalışmasına neden olur. Çalışanın duygusal bağlılığı yüksek ise işini benimser ve başarıyla tamamlar. Örgütte kalmaya devam etmeye isteklidir ve performansı yüksektir (Dağlı vd., 2018).

### **2.7.2. Normatif bağlılık**

Normatif bağlılık, bir çalışanın örgütte kalmasının altında yatan güdü olarak hizmet eden ve böylece örgüte karşı derin bir sadakat duygusunu teşvik eden derin etik yükümlülük duygusu olarak anlaşılabilir (Meyer ve Allen, 1997). Meyer ve Allen (1990) tarafından yürütülen çığır açıcı çalışmada, normatif bağlılık kavramının kişinin işinde kalma sorumluluğunu kapsadığı ortaya konmuştur. Bireysel çalışan, örgütün hedefleri ve çıkarları ile uyum sağlamak için baskıları isteyerek benimser. Normatif bağlılık modeli çerçevesinde, çalışanlar örgütsel davranışlar sergilemekte, direktiflere uymakta ve duygusal bağlılığa benzer bir davranışsal eğilim sergilemektedir (Starnes ve Truhon, 2006).

Çalışan, kurumun işleyişine katkıda bulunmaya olan içsel ihtiyacı nedeniyle emek sarf eder. Normatif bağlılık, çalışanın kurum tarafından yatırılan kaynaklar ve çabalar için kuruma karşı bir yükümlülük duygusu yaşamasına neden olur ve böylece çalışanı kurumla olan bağlılığını sürdürmeye zorlar. Bu adanmışlığın zirvesine, çalışan geri ödeme konusunda kuruma karşı görevini etkin bir şekilde yerine getirdiğinde ulaşılır (Meyer & Allen, 1991). Çalışan, kuruma karşı ahlaki bir görev hisseder. Bu, kurumun ilkelerine adanmışlık ve kişisel olarak ihtiyaç duyulan bir zamanda istihdam edilme duygusundan kaynaklanan kuruma borçlu olma hissidir (Stup, 2006).

### **2.7.3. Devam bağlılığı**

Çalışanın örgütte çalışmaya ihtiyacı olduğu için çalışmaya devam etmesi devam bağlılığıdır (Meyer ve Allen, 1991). Çalışanın örgütte kalması bir ihtiyaç ise, çalışan

örgüte bağlıdır ve örgütte kalmak ister (Meyer ve Allen, 1991) Çalışanın örgütten ayrılmasının algılanan maliyetleri, kalma ihtiyacı olan devam bağlılığının gücünü belirler (Meyer ve Allen 1984). Bu özel durumda, kurum dışındaki sınırlı istihdam seçenekleri ve kuruma yapılan önemli düzeydeki yatırım, kuruma derin bir adanmışlık duygusu yaratmaya hizmet etmektedir. Bu adanmışlığın tezahürü, çalışanın mevcut örgütsel pozisyonundan istifa etmesiyle ilişkili potansiyel maliyetlerin farkında olmasıyla ortaya çıkan devamlılık bağlılığı olarak bilinir (Meyer, vd., 2012). Kurumdan ayrılma harcamalarını artıran duygusal olmayan olaylar, kalıcı adanmışlıkla bağlantılıdır. Meyer ve Allen (1991) tarafından belirtildiği gibi, bu olaylar iki faktörle ilişkili olarak açıklanabilir: İlk olarak, çalışanlar tarafından yapılan katkılar ve düşündükleri potansiyel istihdam alternatifleri ve ikinci olarak, çalışanların yapılan yatırımlar ve başka seçeneklerin olmaması nedeniyle ayrılma nedeniyle ortaya çıkan masrafların artacağını kabul etmeleri. Bir çalışan, kurumdan ayrılması halinde yatırım yaptığı kaynakları ve ek avantajları kaybetme riskini algıladığında ve sınırlı istihdam alternatiflerinin varlığıyla birleştiğinde, söz konusu kurumda kalmayı ve görevine devam etmeyi gerekli görmektedir. Bu kişiler tarafından sergilenen örnek performans, örgütsel bağlamda beklentilerinin karşılanmasına ve bunun sonucunda kendilerine verilen ödüllere bağlıdır (Starnes & Truhon, 2006). Eğer bir birey kişisel arzusu nedeniyle bir örgütün üyesi olarak kalıyorsa, duygusal bağlılık sergiler. Tersine, eğer zorunluluktan dolayı üyeliklerini sürdürüyorlarsa devamlılık bağlılığı gösterirler. Son olarak, eğer bir birey sadece bir zorunluluk nedeniyle örgütte kalıyorsa, normatif bağlılık sergiler.

## 2.8. Örgütsel Bağlılığın Önemi

Kurumların başarısı ile çalışanların başarısı arasındaki karşılıklı bağımlılık yadsınamaz. Çalışanların kuruma nasıl bağlandıkları ve kurumu nasıl algıladıkları iş performanslarını önemli ölçüde etkilemektedir (Avcı, 2017). Hem iş arkadaşları hem de yöneticileriyle olumlu ilişkiler geliştiren ve aynı zamanda örgüte uzun vadeli bağlılık arzusunu ifade eden çalışanlar, yüksek düzeyde örgütsel bağlılık gösterirler. Örgütsel bağlılık kavramı, bir örgütün performansını artıran ve performansına katkıda bulunan faktörler açısından büyük önem taşımaktadır. Bir çalışanın kendisini kurumla, kurumun yönetsel hedefleriyle ve kurumun temel ilkeleriyle ne ölçüde uyumlu hale getirdiği örgütsel bağlılığın derecesini yansıtır. Bu adanmışlık, çalışanın ek çaba sarf etmesini, örgütün bir parçası olmaya istekli olmasını, örgütün varlığını korumasını ve örgütün amaç ve değerlerini benimsemesini gerektirir (Meyer ve Allen, 1997). Decotiis ve

Summers tarafından 1987 yılında yapılan araştırmada, kurumlarına güçlü bir bağlılık sergileyen bireylerin, özellikle kurum içindeki zorlu dönemlerde daha fazla güvenilirlik ve üstün başarı sergiledikleri ileri sürülmektedir. Bu bireyler kuruma yüksek bir bağlılık göstermekte ve istedikleri maaş artışını veya terfiyi alıp almadıklarına veya amirlerinin taleplerini yerine getirip getirmediğine bakmaksızın işlerini benzer bir etkinlikle yerine getirmeye devam etmektedirler. Sonuç olarak, kuruma derin bir bağlılık duyan çalışanlar, her koşulda kurumun çıkarlarını kendi çıkarlarından üstün tuttıkları için hizmetlerinden vazgeçmezler. Örgütsel bağlılık, hem örgüt hem de çalışanlar için önemli bir değere sahiptir. Örgütün temel amaçlarından biri, çalışanları arasında bağlılık duygusunu teşvik etmektir (Tan ve Akhtar, 1998). Araştırma bulguları, sorumluluklarını yerine getirirken daha fazla adanmışlık sergileyen çalışanların tipik olarak yüksek düzeyde örgütsel bağlılığa sahip olduğunu göstermiştir. Sonuç olarak, kuruluşlar, üyelerinin kuruluşa karşı sergiledikleri adanmışlık derecesini artırmayı amaçlamaktadır.

Mesleki görevleriyle tamamen bütünleşmiş, işlerine güçlü bir bağlılık sergileyen ve kişisel kimliklerini meslekleriyle uyumlu hale getiren bireyler, çalıştıkları kuruma karşı yüksek derecede bağlılık duyan kişilerdir. İşlerini gönülden benimser ve bütünüyle kabul ederler (Sonay, 2013). Örucü ve Sezen Kışlalıoğlu'nun (2014) bulgularına göre, çok sayıda araştırma, sorumluluklarını yerine getirmek için daha fazla çaba gösteren, örgütte uzun süre kalma arzusu sergileyen ve örgütsel çerçevede olumlu ilişkiler geliştiren çalışanların örgüte daha yüksek bir bağlılık duygusuna sahip olduğunu ortaya koymuştur. Örgüt için avantajlı olarak algıladıkları örgütsel değişiklikleri karşı çıkmadan benimseme isteği gösteren ve bu değişikliklere kolayca uyum sağlayan çalışanların önemli derecede örgütsel bağlılığa sahip oldukları kabul edilmektedir (Yousef, 2000). Bir kurumdaki çalışanların motivasyonu örgütsel bağlılıkla artar ve bu da kurumun genel başarısına katkıda bulunur (Doğan ve Demiral, 2009). Çalışanlar örgüte güçlü bir bağlılık duyduklarında, ürettikleri mal ve hizmetler daha verimli olur ve bu da daha yüksek düzeyde iş performansı ile sonuçlanır. Dahası, bu tür çalışanlar kurumdaki görevlerine devam etme arzusu sergiler ve daha fazla katkıda bulunmak için aktif olarak fırsat ararlar (Karakas ve Serçek, 2014). Yüksek düzeyde örgütsel bağlılığa sahip olan çalışanlar, ek sorumluluklar üstlenme ve görevlerini daha verimli bir şekilde yerine getirme konusunda daha fazla isteklilik gösterirler. Örgütsel bağlamda, çalışanların sorun üreten değil sorun çözen rolünü benimsemeleri beklenmektedir (Chow, 1994).

Küreselleşme olgusu ve teknolojinin sürekli evrimi ışığında, işletmeler, motivasyon ve kuruma bağlılık sergileyen ve aynı zamanda kendini geliştirme konusunda

sarsılmaz bir kararlılık gösteren birinci sınıf çalışanları çekerek hedeflerine ulaşmayı amaçlamaktadır. Maliyetlerin azaltılması, performansın artırılması, süreçlerin ve ürünlerin optimize edilmesinin yanı sıra kalite ve üretkenliğin yükseltilmesi, kuruluşların faaliyetlerini sürdürmeleri ve uzun ömürlü olmalarını sağlamaları için vazgeçilmez ön koşullar olarak öne çıkmaktadır. Bu nedenle, örgütsel bağlılığın örgütler içindeki önemi büyük bir önem kazanmıştır (İnce ve Gül, 2005). Örgüt tarafından sunulan hizmetin kalitesinin artırılması ve müşterilerin memnun edilmesi amacıyla çalışanların örgüt içinde sürekli varlığının garanti altına alınması, örgütün sahip olduğu rekabet avantajına katkıda bulunmaktadır (Tolay, 2003).

Kuruluşlar için verimliliğin artırılması, kaynakların etkin ve ekonomik bir şekilde kullanılmasıyla sağlanabilir. Bir kurum için en önemli kaynaklardan biri olan çalışanın gerekli niteliklere sahip olması, diğer kaynakların da uygun şekilde kullanılmasını sağlayarak kurumu güçlendirir. Yüksek düzeyde örgütsel bağlılık ile karakterize edilen işyerlerinin olumlu çalışan davranışlarına ve gelişmiş hizmet kalitesine tanık olma eğiliminde olduğu ileri sürülmektedir. Bunun başlıca nedeni, örgütsel bağlılığın çalışan performansında artışa yol açmasıdır (Doğan ve Kılıç, 2007). Örgütsel bağlılık, örgütün ayırt edici niteliklerini benimseyen ve örgütsel hedeflere ulaşmak için ortak çaba sarf eden, böylece örgütün çabalarını ve çıktılarını olumlu yönde etkileyen çalışanların avantajlı eğilimiyle ilgilidir.

Örgüte maliyeti düşük, iş tatmini yüksek, kişilerarası ilişkileri gelişmiş, üretkenliği artmış, hesap verebilirlik duygusu yükselmiş ve çalıştığı kuruma güçlü bir bağlılık duyan çalışanlar belirgin derecede örgütsel bağlılık sergilemektedir (Tetik, 2012). Bir çalışanın mesleğine ve örgütüne karşı hissettiği bağlılık düzeyi, memnuniyet, pozitiflik ve mutluluğu teşvik eden elverişli bir iş ortamında ihtiyaçlarının karşılanmasına bağlıdır. Sonuç olarak, bu tür bireyler örgüte daha önemli katkılarda bulunurlar (İmamoğlu, 2011). Çalışanların kuruma karşı derin bir adanmışlık ve sadakat duygusuna sahip olmaları halinde, kurumun amaç ve hedeflerine ulaşmak için önemli ölçüde çaba sarf etmeleri ve özveride bulunmaları beklenir. Geç kalma, devamsızlık ve işten ayrılma gibi durumlar, kuruma bağlılık eksikliğinden kaynaklanan yansımalar arasındadır (Meyer ve Allen, 1991). İşlerine yüksek düzeyde katılım gösteren ve kurumlarına karşı güçlü bir bağlılık sergileyen çalışanlar, artan verimlilik ve azalan çalışan devri gibi değer rekabet avantajları elde ederler (Çoban, 2011).

Rekabetçi bir ortamda, kuruluşlar, kuruluşlarına karşı güçlü bir adanmışlık duygusuna sahip çalışanların varlığından büyük fayda sağlar. Başarılı sonuçlara ulaşmada

çalışan niteliklerinin etkinliği ortaya konmuştur. Örgüte yüksek düzeyde bağlılık duyan çalışanların ortak özellikler sergilediği görülmektedir. Bunlar;

1. Düşük kontrol ve otorite gereksinimi. Verimlilikleri diğer çalışanlara kıyasla fazladır. Diğer çalışanlara göre verimlilikleri yüksektir.

2. Örgüte fayda sunmak için örgütteki alternatif görevleri araç olarak kullanırlar.3. Eylemlerinin güvenli ve içten olduğu daha çok kriz dönemlerinde ortaya çıkmaktadır (Ünlü, 2017). Çok sayıda çalışmada örgütsel bağlılığın olumlu sonuçlarla ilişkili olduğu görülmüştür. İş hareketinde azalma, milli verimlilik ve ürün-hizmet kalitesinde artışa neden olduğundan toplumsal fayda sağlar.

## 2.9. Örgütsel Bağlılık Kuramları

Alan yazında tutumsal, davranışsal ve çoklu bağlılık yaklaşımı olarak örgütsel bağlılığın temelde üç farklı başlık altında incelendiği görülmektedir (Buluç, 2009).

### 2.9.1. Tutumsal Bağlılık

Tutumsal bağlılık, çalışanın eylemlerini kurumun hedefleriyle uyumlu hale getirmesi ve bu hedefleri kendi hedefleri olarak algılaması olgusuyla ilgilidir. Karşılıklı bir sonuç olarak, çalışan performansını içsel bir konumdan üretir. Bu bağlılık içerisinde çalışan, örgütün hedefleri ile özdeşleşir (Buluç, 2009). Tutumsal bağlılığın başlangıcı, çalışanın bilinçli olarak örgütün ilerlemesine katkıda bulunmayı arzulamasıyla ortaya çıkar. Bu arzu çerçevesinde çalışan, örgütü ve onun varlık nedenini kendi kişisel amaç ve ilkeleriyle ilişkilendirerek ya da ikisi arasında rasyonel bir bağ kurarak bir bağlılık duygusu yaşar (Gül, 2002).

**2.9.1.1. Kanter'in örgütsel bağlılık yaklaşımı.** Kanter tarafından savunulduğu üzere bağlılık, optimum performans ve etkinlik için örgütsel talepler ile benzer pozisyonlarda çalışan bireylerin kişisel karşılaşmalarını birbirine bağlayan ortak bir bağlantı görevi görür. Örgüt, gerekliliklerini yerine getirmek için uygun önlemleri alma ve uygulama sorumluluğunu taşıırken, çalışan da iş ortamındaki çeşitli olumlu veya olumsuz senaryolar karşısında duygusal ve bilişsel tepkiler gösterir. Bu konuyla ilgili olarak Kanter iki farklı çerçeve geliştirmiştir; bunlardan ilki kişilik yapısını içermekte ve üç farklı adanmışlık biçimine ayrılmaktadır: bilişsel, duygusal ve etik. İkinci çerçeve ise grup uyumu, sosyal düzenleme ve kesintisiz varoluşu kapsayan sosyal yapıyı içermektedir (Cengiz, 2001). Kanter'e göre bir kurumun başarıya ulaşmasındaki en önemli faktör birlikteliği sağlayabilmesinde yatmaktadır. Örgütü ve çalışanlarını ayrı

varlıklar olarak algılamak yerine, çalışanların kendilerini örgütle uyumlu hale getirmeleri ve örgütün çalışanları için esnek bir atmosfer yaratması zorunludur. Bu ön koşullar, bağlılığı teşvik etmek ve başarıya ulaşmak için gereklidir (Mercurio, 2015). Kanter ayrıca, örgüt temsilcilerinin kontrolle ilgili konular yerine koordinasyona öncelik vermesi halinde bağlılığın zirveye ulaşacağını ileri sürmektedir (Aggarwal, Dhaliwal ve Nobi, 2018).

**2.9.1.2. Etzioni'nin örgütsel bağlılık yaklaşımı.** Etzioni (1961) örgütsel bağlılığın üç farklı biçimde ortaya çıktığını ileri sürmüştür: ahlaki bağlılık, çıkar temelli bağlılık ve zorunlu bağlılık. Bu formların her biri, bir çalışanın örgüte yönelik davranışını açıklamaktadır. Örgütün çalışan üzerinde otorite ve güç kullanması, ortaya çıkan bağlılık türünün şekillenmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Etzioni'nin bu güç dinamiğini zararlı olarak değil, aksine çalışanlarda çeşitli bağlılık türlerinin ortaya çıkması için bir katalizör olarak algılaması dikkat çekicidir (Gül, 2002; Hornung, 2010).

Ahlaki bağlılık, çalışanın kurumun değerlerine ve hedeflerine olan yakınlığını ve bu sayede söz konusu ilkeleri içselleştirmesini ifade eder. Daha açık bir ifadeyle, çalışanlar kurumun topluma fayda sağlayan hedeflerini kendi istekleri olarak algıladıklarında yüksek derecede bir bağlılık ortaya çıkar (Bayram, 2005). Bu düzeyde adanmışlık sergileyen bireyler için istihdamları ve ilgili kurumlarının hedefleri büyük önem taşır ve kurumları tarafından ortaya konan ilke ve yönergelerine derin bir ilgi göstererek bu yönergeleri varlıklarının odak noktası haline getirirler. Bu özel bağlılık biçimi, Balay (2000) ve Güllüoğlu (2012) tarafından belirtildiği üzere, alternatif olarak ahlaki bağlılık olarak da adlandırılmaktadır.

**2.9.1.3. Penley ve Gould'un örgütsel bağlılık yaklaşımı.** Penley ve Gould (1988) kendi modellerini esasen Etzioni'nin yaklaşımının temeli üzerine inşa etmişlerdir. İki model arasındaki genel benzerliklere rağmen, Etzioni'nin modelinin aşırı derecede karmaşık ve ölçülemez olduğunu, bu nedenle de araştırmacılar arasında önemli bir ilgi görmediğini belirtmişlerdir. Etzioni daha önce ahlaki bağlılık ve yabancılaştırıcı bağlılık kavramlarını üç bağlılık türü bağlamında ele almıştır. Penley ve Gould ise bu kavramların açıklanmasında önemli bir yetersizlik olduğuna dikkat çekmiştir. Sonuç olarak, iki tür birbirine zıtmiş gibi algılanmakta ve bu durumda yabancılaştırıcı bağlılık ahlaki bağlılığın yokluğu olarak tanımlanabilmektedir. Böyle bir senaryoda, Etzioni'nin çerçevesi içinde yabancılaştırıcı tipin açıklanmasına gerek kalmayacaktır. Bu çelişkiyi uzlaştırmak için Penley ve Gould mevcut iki türü ayrı ayrı değerlendirmişlerdir.

**2.9.1.4. O'reilly ve Chatman'in örgütsel bağlılık yaklaşımı.** O'Reilly ve Chatman tarafından 1986 yılında yapılan araştırmaya göre örgütsel bağlılık, çalışanların kendi örgütlerine karşı geliştirdikleri psikolojik bağ olarak anlaşılabilir. Bu konuda daha önce yapılan çalışmaların, belirli yönleri ayrı ayrı incelemek yerine konuyu bir bütün olarak inceleme eğilimleri nedeniyle benzer bulgular elde edemediklerini belirtmek gerekir. O'Reilly ve Chatman, bu olgunun daha derinlemesine anlaşılabilmesi için dikkate alınması gereken çok sayıda değişken olduğunu savunmaktadır. Bu değişkenlerden birinin, çalışanların kurumlarının değerlerini ve hedeflerini ne ölçüde benimsedikleri ve içselleştirdikleri olduğunu ileri sürmektedirler.

Araçsallığın benimseme boyutundan daha öncelikli olduğu Uyum Bağlılığı kategorisinde, çalışanlar için birincil amaç ödül elde etmek veya cezadan kaçınmaktır. Bu bağlılık biçiminin en düşük kalite düzeyine sahip olduğu düşünülmektedir. Karşılıklı değişim ilkesinin varlığı kabul edilebilir.

**2.9.1.5. Allen ve Meyer'in örgütsel bağlılık yaklaşımı.** Allen ve Meyer'in tutumsal bağlılık türleri üzerine yaptığı araştırma, tarih boyunca büyük ilgi görmüş ve yaygın kabul görmüştür. Günümüzde de büyük ilgi gören bu çalışma, Allen ve Meyer'in bağlılık tanımlarını ve açıklamalarını benimseyen sonraki araştırmacılar için bir köşe taşı görevi görmüştür (Karahana ve Yılmaz, 2014). Allen ve Meyer, O'Reilly ve Chatman tarafından önerilen modele benzer şekilde, çalışan bağlılığının psikolojik bir durum olduğunu ileri sürmektedir. Esasen, tutumsal bağlılığın tezahürü, çalışanların mevcut mesleklerinde devam etme eğilimi ve davranışlarında belirgindir (Meyer, Allen ve Smith, 1993).

## **2.9.2. Davranışsal Bağlılık**

Tutumsal bağlılığın aksine, davranışsal bağlılık sosyo-psikologlar tarafından formüle edilmiştir. Bu bağlılık biçimi, geçmiş deneyimleri yeniden yaratmayı amaçlayan belirli eylemlere öncelik verir. Tutumsal bağlılık örgütün davranışları etrafında dönerken, davranışsal bağlılık bireysel çalışanların davranışlarına ve bunların bağlılık düzeyleri üzerindeki etkilerine odaklanmaktadır (Bayram, 2005). Davranışsal bağlılık, özellikle birkaç yıl boyunca önemli ekonomik ve kişisel yatırımlar yapmış ve bunlardan vazgeçmeyi göze alamayan bir çalışanın kurumla ilişkisini sürdürme taahhüdünü ifade eder.

**2.9.2.1. Becker'in yan bahis yaklaşımı.** Becker (1960) örgütsel bağlılık kavramını, çalışanların geçmiş eylemlerinden kaynaklanan olumlu koşullarla bağlantı kurmak amacıyla gerçekleştirdikleri prosedürel bir girişim olarak tanımlayarak açıklamıştır. Ayrıca, bu olguyu bir birey tarafından yapılan kasıtlı bir bahis olarak nitelendirmiştir. Onun bakış açısına göre, bağlılık göstermek için çalışanın daha önce kurum içinde belirli yatırımlar yapmış olması gerekir. Bu yatırımlar, halihazırda elde edilmiş veya gelecekte elde edilmesi beklenen somut ödüllerin yanı sıra çaba ve zaman harcanmasından da oluşabilir. Zaman ilerledikçe çalışan, kurumun değerleri ve hedefleriyle uyumlu olan ve bunlara uyan davranışlarını değiştirmeyi düşünmekten kaçınır. Alternatif olarak, çalışan kendi çıkarlarına zarar vereceğini bildiği için bu yola girmemeyi tercih eder. Sonuç olarak, çalışan seçim özerkliğinden vazgeçer ve kuruma bağlı kalmaya mecbur olur. Yan bahislerin öncelikli olduğu bu özel model, Allen ve Meyer tarafından önerilen devam bağlılığı kavramıyla benzerlikler taşısa da, özellikle bireyin kişisel çıkarlarından ve sosyal yaşamına katılımından kaynaklanan bir örgütsel bağlılık olarak nitelendirilmektedir.

**2.9.2.2. Salancik'in yaklaşımı.** Salancik örgütsel bağlılık tanımını yaparken psikolojik bağları ön plana çıkararak bireyin kendine has değerlerinin bu psikolojik bağlarda önemli bir bakış açısı oluşturduğunu vurgulamıştır. Bağlılığın ise çalışanın örgütüne duyacağı sadakat duygusunun ortaya çıkmasıyla oluşacağını belirtmiştir (O'Reilly ve Caldwell, 1981). Salancik'e göre bağlılık bireyin davranışlarından doğar. Birey belli davranışlarla özdeşleşir ve bu davranışlar sonucunda daha az veya çok bağımlılık gerçekleşir. Davranışın görünürlüğü, değişmezliği ve isteğe bağlı oluşu özellikleri birey tarafından değişik oranda kullanılır ve bu davranışlara göre bağlılık derecesi ortaya çıkar (Cengiz, 2001). Gül (2002) de Salancik'in bağlılığı tutum ve buna göre ortaya çıkan hareketler arasındaki uyum neticesinde ortaya çıktığını söylediğini aktarmıştır. Bağlılığı etkileyen davranışların net, telafisi olmayan ve tüm insanlar önünde bilerek yapılması özellikleri vardır.

### **2.9.3. Çoklu Bağlılık Yaklaşımı**

Reichers (1985), tutumsal ve davranışsal bağlılık sınıflandırmalarına bir eleştiri getirmiş, bunun sonucunda da tutumsal bağlılık kavramını biraz daha geliştirerek çoklu bağlılık yaklaşımını üretmiştir. Ona göre örgütsel bağlılık ile ilgili kuram oluşturan araştırmacılar örgütleri tek bir parçadan ibaret olarak ele almış ve bu konuda yanlış düşünmüşlerdir. Halihazırda örgüt doğası tek bir mekanizma olarak düşünülemez. Kaldı

ki örgütler farklı birimler ve yapılardan oluşmuş ve bunların ayrı ayrı değerlendirilmesi gerekmektedir. Ayrıca örgütsel bağlılık tarif edilirken ilk yapılması gereken örgütlerin tabiatını daha derinlemesine incelemektir. Ne de olsa örgütlerin doğası örgütsel bağlılığın merkezini oluşturur. Çoklu bağlılık yaklaşımı örgütleri farklı yapılarıyla farklı seviyelerde bağlılık türleri yaşanabileceğini savunduğundan diğer iki bağlılık türünden ayrı olarak değerlendirilmesi şarttır.

### 2.10. İş Tatmini

Emek, insanın ortaya çıkışıyla birlikte ortaya çıkan ve yaşamın devamı için gerekli olan tüm eylemleri kapsayan bir kavramdır. Emek kavramı zaman içinde çeşitlenmiş ve değişmiştir. İlk insanlar avcılık, toplayıcılık ve tarımla uğraşırken, zamanla sanayinin hayata girmesi emek sektörlerinin farklılaşmasına yol açmış, teknolojinin de eklenmesiyle emek günümüzdeki çeşitli ve karmaşık halini almıştır (Demirtaş ve Ersözlü, 2010). İş, hem maddi hem de psikolojik açıdan insan hayatının önemli bir parçasıdır. Bireyler zamanlarının büyük bir kısmını işte geçirmekte ve işle ilgili sorunlarını genellikle evlerine de taşımaktadırlar. Sonuç olarak, iş bireylerin kişisel yaşamlarına tecavüz edebilir ve diğer önemli faaliyetlere yeterince zaman ayırmalarını engelleyebilir. İnsanların istihdam elde etmek ve bunu sürdürmek için harcadıkları zaman ve çaba, işin hayatlarındaki önemini göstermektedir (Gündüz, 2008). İşin zaman içinde geçirdiği dönüşüm ve gelişim, insan hayatına yeni kavramlar kazandırmıştır. Bunlar arasında iş çeşitliliği, iş kalitesi, iş güvenliği ve iş tatmini yer almaktadır (Demirtaş ve Ersözlü, 2010). Memnuniyet, fiziksel olmaktan ziyade psikolojik bir olgudur. Moral, motivasyon, isteklilik ve özdeşleşme de dahil olmak üzere çeşitli duygusal durumları kapsayan geniş bir yapıdır. Aykaç (2010) da iş tatminini işyerinde yaşanan hoşnutluk ve mutluluk hali olarak nitelendirmektedir. İş tatmininin özü, çalışanın iş ortamındaki mutluluk ve huzur duygusu ile birlikte gönüllü bağlılığı olarak özetlenebilir. Kopuk'a (2019) göre iş tatmini, bir çalışanın mesleğine yönelik hem mutluluk hem de üzüntü duygularını kapsayan duygusal durumuna bağlıdır. Bu duygusal tepkiler, bireyin işiyle ilgili tutum ve davranışlarının şekillenmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Literatürde iş tatmini için çeşitli tanımlar yapıldığı görülmüştür. Bu tanımlar birkaç anahtar terimi paylaşmaktadır; bunlardan biri işten alınan zevk, bir diğeri ise iş ile çalışanın beklentileri arasındaki uyumdur.

Karataş ve Güleş (2010), iş tatminini açıklayan teorilerin çoğunun iş tatmini ve motivasyon arasındaki ilişkiye dayandığını tespit etmiştir. Memnuniyet, belirli hedeflere

ulaşmayı amaçlayan davranışların bir sonucu olarak ortaya çıkan bir tutumu ifade ederken, motivasyon öncelikle hedeflere ulaşmaya yönelik bir tutumla ilgilidir. Dahası, motivasyon iş üretme ve işle meşgul olma eğilimini ifade ederken, memnuniyet yalnızca üretkenliğe bağlı olmayan olumlu bir duygu ve durumla ilgilidir. İşlerinden memnun olan bireylerin işlerine daha bağlı olduklarını, daha başarılı olmak için çabaladıklarını ve işlerine daha fazla zaman ayırdıklarını gösteren kanıtlar vardır. Bu etkinin, girdileri ve çıktıları insanlar olduğu, insanlarla uğraştıkları ve insanları eğittikleri için eğitim gibi insan odaklı sistemlerde çalışanların iş tatminini artırdığı varsayılmaktadır. Bunun nedeni, bu kişilerin kurumun hedefleri konusunda çıkar sahibi olmaları ve bu hedeflere katkıda bulduklarını hissettiklerinde işlerinden tatmin olma olasılıklarının daha yüksek olmasıdır. Ayrıca, bu kişilerin meslektaşlarıyla bir topluluk duygusuna sahip olma ve kurum tarafından desteklendiklerini hissetme olasılıkları daha yüksektir, bu da iş memnuniyetine katkıda bulunabilir. İş tatmininin artırılması ve iş tatmininin sürdürülmesinin, bireysel ve örgütsel hedeflere ulaşmaya yönelik çabaların artmasına yol açacağı varsayılmaktadır. Eğitim sektörü iş tatmini açısından incelenecekse, mesleğin kendine has özellikleri de göz önünde bulundurulmalıdır.

İş kavramı bireysel farklılıklara göre şekillenir ve kişiden kişiye değişir. Bu nedenle, bireyin bu kavramı nasıl anladığı iş tatmini için çok önemlidir. Aynı pozisyonda ve eşdeğer statüdeki bireyler arasında farklı iş tatmini seviyeleri bulunabilir; biri ücret miktarını tatmin edici bulurken diğeri bulmayabilir. Ayrıca, iş tatmini, kişinin kendi ücretinden memnun olmasına rağmen, aynı koşullardaki bir meslektaşının daha yüksek ücret aldığını fark etmesinden de etkilenebilir. Dolayısıyla, iş tatmini bağlamı yalnızca bireysel eşitsizlikleri değil, aynı zamanda çeşitli dış unsurları da kapsamaktadır. Sonuç olarak, bir bireyin eşit statü ve yetkinlikteki başka bir bireye kıyasla aşırı ücretlendirildiği bir durum söz konusu olduğunda, bu durum söz konusu bireyde zararlı duygu ve hislere yol açabilir. Sonuç olarak, bu tür durumların bir sonucu olarak genel performansta bir düşüş ortaya çıkabilir. İş memnuniyeti, insanların genel yaşam memnuniyetini doğrudan etkilediği için de kritik bir öneme sahiptir. İnsanlık tarihi boyunca bireyleri geliştirmek, memnuniyetlerini sağlamak ve ekonomik güçlerini artırmak için yoğun bir çaba sarf edilmiştir. Ayrıca, işyerinde insanların yeteneklerini, yaratıcılıklarını ve sosyal becerilerini geliştirmek, hayatlarının daha değerli ve anlamlı olduğunu hissetmelerini sağlamak için hayati önem taşımaktadır (Telman ve Ünsal, 2004).

### 2.11. Öğretmenlik Mesleği ve İş Tatmini

Öğretmenlik mesleği, toplumsal ürününün insan gelişimi olması bakımından benzersizdir. Öğretmenler, mesleklerinin görev ve sorumluluklarını yerine getirmenin yanı sıra okulun ve eğitim sisteminin hedeflerine ulaşmasına da katkıda bulunurlar. Eğitimcilerin mesleklerinden duydukları memnuniyet derecesi ile öğrencilerine verdikleri eğitimin niteliği arasında önemli bir korelasyon olduğu görülmektedir (Evkaya, 2019: 90). Eğitim ve mesleki gelişim alanında, eğitim kurumları ancak yüksek düzeyde iş tatminine sahip öğretmenlere sahip oldukları takdirde başarıya ulaşabilir. Ayrıca, memnun bir öğretmenin bireysel çabası ve etkinliği artmaya eğilimlidir.

Eğitim uygulamalarında en göze çarpan bileşen eğitmendir. Eğitimci sayesinde öğrenci topluma, eğitim kurumuna ve çevresine karşı takdir ve sevgi geliştirebilir ve onları birey olarak kabul edebilir. Eğitimci, entelektüel çerçevelerin, dünya görüşlerinin ve tutumların geliştirilmesinde birincil rol oynar. Bu açıdan bakıldığında, öğrencinin kişiliğinin gelişmesi ve bu kişiliğin oluşması, öğrenci ve öğretmen arasındaki ilişkiye bağlıdır. Öğrencisini anlayan ve ona değer veren, mesleğinde kendini iyi yetiştirmiş, çağın gereklerine göre kendini sürekli yenileyen bir öğretmen, kuşkusuz iyi bir neslin yetişmesinde kilit rol oynamaktadır. Eğitim çıktıları değerlendirme için kullanılan kriterler sektörler arasında farklılık göstermektedir. Eğitimin başarısı, verimliliği ve kalitesi uzun bir zaman diliminde ortaya çıkan çok yönlü olgulardır. Bir öğretmenin kabul edilebilir bir düzeyde performans gösterebilmesi için rol ve sorumluluklarını yerine getirmesi gerekir. İş tatmini kavramı, öğretmenlerin eğitim alanındaki başarıları ve üretkenlikleriyle ilişkili olarak ortaya çıkan motivasyon faktörleriyle ilgilidir. Mevcut araştırmalar, yüksek düzeyde memnuniyet ifade eden ve mesleklerinden zevk alan öğretmenlerin uzun vadeli eğitim hedeflerinin peşinde daha fazla çaba gösterme olasılıklarının daha yüksek olduğunu göstermektedir (Izgar, 2003).

Öğretmen kalitesi ve performansı gibi faktörlerden etkilenen iş tatmini kavramı çok sayıda sonucu kapsamaktadır. Öncelikle, Tunacan ve Çetin (2009) tarafından da desteklendiği üzere, iş tatmini eğitim ve öğretim sürecinin kalitesini ve etkinliğini önemli ölçüde etkilemektedir. Öğretmenlerin mesleklerinden duydukları memnuniyet, tüm bir ulus için büyük önem taşıyan eğitim kurumlarındaki genç nesiller üzerinde doğrudan bir etkiye sahiptir. Esasen, öğretmenlerin iş tatmini diğer mesleklere kıyasla daha büyük bir öneme sahiptir, bu da onu bir ulusu etkileyebilecek kritik bir konu haline getirmektedir. Dahası, öğretmenlerin yaşadığı stres düzeyi, diğer mesleklerle kıyaslandığında daha yüksek bir memnuniyet düzeyine ulaşmada önemli bir rol üstlenmektedir (Kumaş ve

Deniz, 2010). İş tatmini düzeyi, öğretmenlerin kuruma ve yaptıkları işe yabancılaşmasını önlemede önemli bir faktördür. Yabancılaşan öğretmenler öğrencilerine ve işlerine karşı ilgisizleşebilir, bu da okul iklimini olumsuz etkileyebilir. Memnuniyetsiz bir öğretmenin olumsuz tutumları ilk olarak öğretmenin iç dünyasında kendini göstererek kafa karışıklığına ve izolasyon hissine yol açar. Yukarıda bahsi geçen psikolojik durum, bireyin fiziksel refahını kademeli olarak engelleyecek ve olumsuz psikolojik etkilere maruz kalan öğretmeni son derece istenmeyen ve uygunsuz davranışlarda bulunmaya sevk edecektir. Bu durum sürekli gerginlik, gastrointestinal sorunlar, baş ağrısı veya anksiyete gibi çeşitli şekillerde ortaya çıkabilir. Ayrıca, öğretmen tütün veya alkol tüketimi gibi zararlı alışkanlıklara başvurabilir (Tanşu, 2009).

Günümüz toplumunda, işinden memnun olmayan bireylerin üretkenlik karşıtı iş davranışlarında (ÜKD) buldukları sıklıkla gözlemlenmektedir. Veliler ve öğrencilerle çekişmeli bir ilişki sergileyen ve kendi iş performanslarında düşüş yaşayan öğretmenler, meslekten ayrılmalarına yol açabilecek zorluklar yaşayabilmektedir. Bireyin iş tatmin düzeyi açısından karşılaşılabileceği en ciddi sorun işten ayrılmaktır. Bununla birlikte, örgütte çalışırken düşük performans sergilemek ve yetersiz verimlilikle örgütü doğrudan etkilemek de mümkündür (Üçüncü, 2016). İş tatmini yaşamayan öğretmenlerin işlerinden ayrılma olasılığı, tatmin olanlara göre daha yüksektir. Bunun nedeni, işlerine daha az yatırım yapmaları ve pozisyonlarından memnuniyetsizlik duyma olasılıklarının daha yüksek olmasıdır. Sonuç olarak, kendilerini okulun ve öğrencilerin taleplerinden korumak için çaba gösterme olasılıkları daha düşük olabilir. Bu da onların işlerinde verimsiz, pasif ve çabasız olmalarına yol açabilir.

Eğitimde iş tatmini düzeyinin öğrenci motivasyonu üzerinde olumlu bir etkisi olduğu gösterilmiştir. Bunun nedeni, işlerinden memnun olan öğretmenlerin işlerine daha hevesli ve bağlı olmaları ve bunun da öğrenciler için daha olumlu ve üretken bir öğrenme ortamı yaratabilmesidir. Buna ek olarak, işlerinden memnun olan öğretmenlerin öğrencileri için etkili rol modelleri olma olasılıkları daha yüksektir ve yaşam boyu öğrenen bir birey olma konusunda olumlu bir örnek teşkil ederler. Genel olarak, eğitimde iş tatmini düzeyi, öğrenci motivasyonuna katkıda bulunabilecek önemli bir faktördür. Birçok ülkede yapılan araştırmalar, öğretmenlerin iş tatmini düzeyinin, öğrencilerin ilgisini çekme ve motivasyonlarını artırma konusundaki etkililikleriyle doğrudan ilişkili olduğunu tutarlı bir şekilde ortaya koymuştur (Gökçe, 2011). Öğrencilerin genellikle okullar tarafından sağlanan eğitim ortamıyla ilişki kurmakta zorlandıkları gözlemlenmiştir. Bu nedenle, gerçekten etkili bir eğitim ve öğretim deneyimini

kolaylaştırmak için, okul ortamında hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin motivasyonunu artırmaya odaklanmak zorunludur (Gökçe, 2011).

Günümüzde okullar eğitimcilerin karşı karşıya olduğu mesleki sorunlarla doludur. Bir fakülte mezununun memnun olması ve mesleki normlara uygun olarak işlev görmesi için, sadece mesleğine tutkuyla bağlı olması değil, aynı zamanda belirli bir tatmin düzeyine ulaşması da gerekir. Öğretmenlerin yaşadıkları iş tatmini düzeyi yetersiz olduğunda, bu olumsuz tutumlar sadece kişisel yaşamlarına değil, ailelerine ve yakın çevrelerine de yansıtılabilmektedir (Örücü, Yumuşak ve Bozkır, 2006).

Bireylerin yaşadığı iş tatmini, öğrenci motivasyonu, sürekli kaygı, tükenmişlik ve devam sorunları da dahil olmak üzere akademik yaşamlarının çeşitli yönlerini önemli ölçüde etkileyebilir. Eğitim kalitesi ve etkinliğinin odak noktasını oluşturan öğrencilerin akademik düzeyleri, eğitim ortamına duydukları aidiyet hissiyle yakından ilişkilidir. Bu bağlamda, önemli düzeyde iş tatminine sahip olan eğitimcilerin sadece kendileri için değil, öğrencileri için de olumlu sonuçlar doğuracağı varsayılmaktadır. Öğretmenler arasındaki iş tatmini derecesi, eğitim ortamlarında yaygın olan en kritik ikilemlerden biri olarak durmaktadır. Dolayısıyla, eğitim yöneticilerinin bu konuyu sağduyuyla ele almaları, öğretmenlerin başarılı motivasyonunu teşvik etmeye çalışmaları ve işlerinden elde ettikleri genel memnuniyeti artırmaya yönelik önlemleri uygulamaları beklenmektedir (Tulunay Ateş ve Buluç, 2018).

## **2.12. Kriz Yönetimiyle Örgütsel Bağlılık ve İş Tatmini İlişkisi**

Kriz yönetimi çalışma ortamlarında son derece önemlidir. Örgütler ve çalışanları açısından son derece önemli olan kriz yönetimi çalışanların örgütlerine bağlılıkları ve iş tatminlerini de etkilemektedir. Adıgüzel (2007) çalışmasında krizlerin yönetilemediği durumlarda örgütün varlığını tehdit edebilecek sorunlar çıkaran, etkili bir şekilde yönetildiğinde ise örgütün gelişimi adına yeni fırsatlar sunduğunu ileri sürmektedir. Hurst (2000) çalışmasında deneyimli örgütlerin kriz ortamından sonra değişim sürecine girdiklerini ileri sürmektedir. Yine Luecke (2009) krizlerin doğasında masraf olduğunu ileri sürmektedir. Bu nedenle krizlerin etkili bir şekilde ele alınması ve stratejik hamlelerle kişi ve kuruluşlar için yararlı biçimde yönetilmesi gerekmektedir. Krizlerin çalışanların örgütsel bağlılıklarını arttırması ve iş tatminlerini olumlu yönde etkilemesi için kuruluşun mali çerçevesi, zaman yönetimi, çevresel faktörleri ve genel değeri üzerindeki olumsuz etkilerinin minimize edilmesi ve bunların olumlu olacak şekilde yönetilmesi gerekmektedir. Örgütsel yapı içindeki krizlerin tanımlanması, yeni hedef ve

taktiklerin oluşturulması, örgüt üyeleri arasındaki iletişimin güçlendirilmesi, rekabet güçlerine ve değişen koşullara uyum sağlama yeteneğinin artırılması ve örgüt içinden yeni yönetsel ve liderlik figürlerinin ortaya çıkması, krizin avantaja çevrilmesi anlamına gelmektedir (Çelik, 2010). Bu durumlarda kriz çalışanların bağlılıklarını ve iş tatminlerini arttırmaktadır.

İş tatmini örgütsel davranış disiplini en çok araştırılan konudur. Locke, iş tatminini; *“bireyin işini olumlu ve son derece zevk veren bir duygu olarak değerlendirmesinin bir sonucudur.”* şeklinde tanımlamıştır. Bireyin iş ile ilgili duyduğu içsel huzur, işini severek yapmasını sağlayan duygu olarak ifade edilen iş tatmininin üç önemli yönü vardır. Bunlar, doğrudan gözlenemeyen ve işine yansıyan duygusal tutum; işin sonuçlarına bakılarak görülebilen işe karşı tutum, çalışanların birbirine ve arkadaşlarına karşı gösterilen tutumlardır (Özkalp ve Kırrel, 2011).

Örgütsel bağlılık, bir üyenin örgütsel kimliği ile bireysel kimliğinin birleşmesi olarak tanımlanabilir. Öte yandan, iş tatmini, bireyin örgüt içindeki işine yönelik duygusal eğilimi ve buna yönelik genel tutumuyla ilgilidir. İş tatmini, bir örgüt üyesinin işine ve iş yaşamına ilişkin kişisel değerlendirmesinin bir sonucu olarak yaşadığı hoşnutluk veya tatmin duygusu olarak tanımlanmaktadır (Ceylan, 2003). İş tatmini, bir bireyin işine ve iş yerindeki deneyimlerine ilişkin değerlendirmelerinden kaynaklanan duygusal durum olarak tanımlanabilir. Daha geniş bir bağlamda iş tatmini, çalışanların işlerine karşı sahip oldukları genel tutumu kapsamakta ve hem içsel bir memnuniyet duygusunu hem de profesyonel ortamlarındaki rahatlığı içermektedir. Kapsamlı araştırmalar, iş tatmininin müşteri memnuniyeti ve sadakatinin yanı sıra örgütsel bağlılık, gönüllü çalışan devri, çalışan devamsızlığı, çalışan başarısı ve çalışanların örgütlerine yönelik genel tutumları gibi çeşitli faktörler üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu göstermiştir (Kuşluvan, 2009: 49-50).

Motivasyon, moral ve örgütsel bağlılık kavramları iş tatmini ile doğrudan bir ilişki sergilemektedir. Motivasyon, bir bireyi bakış açısını değiştirmeye teşvik eden bir araç olarak hizmet eder. İş tatmini ve motivasyon arasında bir neden-sonuç ilişkisi olduğuna inanılmaktadır, zira iş tatmini çalışanı teşvik etmek için bir temel oluşturmaktadır. Yüksek düzeyde iş tatminine sahip olan bireyler, kurumun hedeflerine doğru daha hızlı bir şekilde yönlendirilir ve böylece davranışlarında daha yumuşak bir geçişi kolaylaştırır. Bir kurumdaki düşük iş tatmini ve moral seviyeleri, huzur eksikliğine, şevk ve neşenin azalmasına ve işe bağlılığın azalmasına neden olabilir. Bu faktörler artan devamsızlık, geç kalma, kural ihlali, can sıkıntısı, verimsizlik ve yanlış hastalık iddiaları gibi çeşitli

olumsuz sonuçlara yol açabilir. Tersine, örgütsel bağlılık kişinin işine karşı güçlü bir yakınlık duyması ile ortaya çıkar ve iş tatmini ile pozitif yönde ilişkilidir (Kuşluvan, 2009).

İş memnuniyetinin önemi, kurum, çalışanlar ve diğer bileşenler dahil olmak üzere ilgili tüm taraflar için açıktır. Düşük düzeyde iş tatmini yaşayan bir çalışanın işine adanmışlık göstermesi beklenemez, çünkü sürekli olarak iş ortamından uzaklaşmaya çalışacak, pozisyonundan hızla ayrılmak için çaba gösterecek veya alternatif istihdam fırsatları arayacaktır. Araştırmalar, iş tatminsizliği yaşayan çalışanların stres seviyelerinin yükseldiğini, hastalığa yatkın olduklarını ve genel yaşam kalitelerinde bir düşüşe tanık olduklarını, dolayısıyla bağlı oldukları kurumu da olumsuz etkilediklerini göstermektedir. Buna karşılık, bir birey yüksek bir iş tatmini seviyesine ulaştığında, memnuniyeti kurumun sınırlarının ötesine geçerek kişisel mutluluğunun artmasına neden olur. Sonuç olarak, bu tür bireyler işlerine daha fazla adanmışlık sergiler, tutarlı katılım gösterir ve daha yüksek verimlilik seviyeleri sergiler. Dahası, güçlü bir iş tatmini duygusuna sahip olan çalışanlar daha iyi bir fiziksel esenliğe sahip olma eğilimindedirler ve sonuç olarak örgütsel hedeflere ulaşmada daha başarılı olurlar (Özkalp ve Kırrel, 2011).

Örgütsel bağlılık ve iş tatmini birbirinden farklı özellikler göstermektedir. Örgütsel bağlılık, kişinin örgüte karşı geliştirdiği tutumdan kaynaklanan aktif bir tezahür iken, iş tatmini önemli bir anlamsal yönü olan pasif bir zihniyeti temsil etmektedir. Örgütsel bağlılığın sürekliliği, örgütsel kimliğin içselleştirilmesiyle sağlanırken, iş tatmini daha kısa süreli bir değişkenlik gösterme eğilimindedir. İş tatmini ve örgütsel bağlılık arasındaki nedensellik ilişkisi halen tartışılan bir konudur. Örgütsel bağlılık ve iş tatmini, birbirini karşılıklı olarak etkileyen, birbiriyle bağlantılı iki değişkendir. Ampirik kanıtlar, hem örgütsel bağlılık hem de iş tatmininin yüksek seviyelerinin, bir örgüt içindeki devamlılık ve işten ayrılma oranına olumlu katkıda bulunduğunu kesin olarak göstermiştir (Ceylan, 2003).

## 2.13. İlgili Araştırmalar

### 2.13.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Özalp ve Levent (2021) araştırmalarında, öğretmenler tarafından algılanan çeşitli faktörlere dayalı olarak okul müdürlerinin kriz yönetimi becerilerini incelemişlerdir. Çalışmanın örneklemi, 2018 ve 2019 eğitim-öğretim yıllarında İstanbul'un Pendik ve Eyüp Sultan bölgelerinde görev yapan 331 öğretmenden oluşmaktadır. Bulgular, okul

müdürlerinin kriz çözme becerilerinde bireylerin eğitim geçmişleri, mesleki aşamaları ve cinsiyetlerine göre kayda değer bir farklılaşma olmadığını göstermiştir. Ancak, okul müdürlerinin kriz çözme becerilerinde, katılımcıların görev yaptıkları okul türüne ve okuldaki müdürle birlikte çalışma sürelerine bağlı olarak önemli farklılıklar tespit edilmiştir.

Gezer (2020) tarafından yürütülen araştırmada, okul müdürlerinin kriz öncesinde, kriz sırasında ve kriz sonrasında öğretmenlerden görüş alarak krizleri ele alma ve yönetme stratejilerinin incelenmesine odaklanılmıştır. Araştırmanın örneklemi, Malatya'da bulunan devlet okullarında çalışan 636 öğretmenden oluşmaktadır. Sonuçlar, okul müdürlerinin kriz yönetimi becerilerinin kriz öncesinde ve kriz sırasında "bazen", kriz sonrasında ise "çoğu zaman" olarak değerlendirildiğini göstermiştir. Öğretmen görüşlerinin deneyim, eğitim düzeyi, cinsiyet ve yaş gibi faktörlere göre analizi, okul müdürlerinin kriz yönetimi becerilerinde önemli farklılıklar olduğunu ortaya koymuştur.

Karakuş ve İnandı (2018) tarafından yürütülen bir çalışmada, okul müdürlerinin kriz çözme yeterliklerinin öğretmen ve yöneticiler tarafından nasıl algılandığı değerlendirilmeye çalışılmıştır. Çalışmaya Mersin ili merkez ilçede, özellikle Yenişehir, Mezitli, Akdeniz ve Toroslar ilçelerinde bulunan 122 ortaokulda görev yapan toplam 735 öğretmen ve 149 yönetici dâhil edilmiştir. Araştırma bulgularına göre, okul müdürlerinin kriz yönetimi becerileri hem kriz öncesinde hem de kriz sonrasında öncelikle yeterli olarak değerlendirilmekte, bu tür durumlarda etkililikte zaman zaman düşüşler gözlenmektedir. Okul müdürlerinin kriz yönetimi yeterlilikleri ile öğretmenlerin yaşı ve deneyim düzeyi gibi değişkenler arasındaki ilişki incelendiğinde, ilgili öğretmenlerin bakış açıları dikkate alındığında istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. Ayrıca, özel kriz eğitimi alan ve almayan okul müdürleri ve öğretmenlerin kriz yönetimi becerileri arasındaki ilişki incelendiğinde hem kriz öncesi hem de kriz senaryolarında farklılıklar olduğu görülmüştür. Bununla birlikte, kriz sonrasında istatistiksel olarak anlamlı bir değişiklik kaydedilmemiştir. Okul müdürlerinin bakış açıları üzerine yapılan bir araştırma hem kriz öncesi hem de kriz sonrası dönemde baskın bir algı olduğunu ortaya koymaktadır.

Haban ve Bozkurt (2017) ortaöğretim kurumlarında sosyal sermayenin değerlendirilmesini ve yöneticiler tarafından kullanılan kriz yönetimi stratejilerini araştırmıştır. Araştırmanın örneklemini Gaziantep'in merkez ilçesi Şehit Kamil'de görev yapan 418 ortaokul öğretmeni oluşturmaktadır. Sonuçlar, kriz yönetimi becerileri ve alt boyutları ile sosyal sermaye arasında pozitif bir korelasyon olduğunu göstermektedir.

Ayrıca, yöneticiler tarafından sergilenen kriz yönetimi becerileri sosyal sermayeyi önemli ölçüde öngörmektedir.

Samawi (2021), COVID-19 salgını sırasında El-Balqaa Valiliği'ndeki ortaokullarda eğitim krizi yönetimi ile uzaktan eğitim kullanımı arasındaki ilişkiyi öğretmenlerin bakış açısından araştırmıştır. Veriler, 30 farklı ortaokuldan 10 erkek ve 10 kadın öğretmenden oluşan tabakalı rastgele bir örneklemden toplanmıştır. Bulgular, eğitim krizi yönetiminin beş alanındaki (planlama, bilgi, iletişim, liderlik becerileri ve ekip çalışması) gerekliliklerin, üç alanda uzaktan eğitim yöntemlerinin kullanım düzeyi üzerinde olumlu ve anlamlı bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymuştur.

Erdoğan (2006), 2005-2006 öğretim yılında Kadıköy, Maltepe, Kartal, Üsküdar ve Pendik ilçelerindeki 92 özel ve devlet okulundan 274 okul yöneticisini kapsayan bir araştırma yapmıştır. Araştırmanın amacı, kamu ve özel eğitim kurumlarındaki yöneticiler arasındaki ortak ve farklı yönleri belirlemektir. Bulgular, özel okullardaki yöneticilerin devlet okullarındaki meslektaşlarına kıyasla daha yüksek düzeyde örgütsel bağlılık sergilediklerini göstermiştir.

Karahan (2008), kadrolu ve sözleşmeli pozisyonlarda çalışan hemşirelerin örgütsel bağlılık derecelerini değerlendiren bir çalışma gerçekleştirmiştir. Çalışmanın bulguları, kadrolu ve sözleşmeli hemşireler arasında örgütsel bağlılık açısından önemli farklılıklar olduğunu ortaya koymuştur. Geçici pozisyonlarda çalışan hemşirelerin, daha az görev süresi olan sözleşmeli hemşirelere kıyasla kurumlarına karşı daha düşük düzeyde bağlılık sergiledikleri ve daha yüksek düzeyde bağlılık gösterdikleri kaydedilmiştir. Bu eşitsizlik, sözleşmeli ve kadrolu hemşireler arasında bağlılık düzeylerinde gözle görülür bir farka yol açan iş güvencesine ilişkin endişelere bağlanmaktadır.

Ekşi ve Sevik (2022) içsel pazarlamanın örgütsel bağlılık üzerindeki etkisini turizm sektörü bağlamında inceleyen bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Çalışma, Antalya ilinin Kemer ilçesinde bulunan iki beş yıldızlı otelde çalışan 115 çalışana kapsamaktadır. Araştırma bulguları, içsel pazarlama stratejilerinin normatif ve duygusal bağlılık üzerinde kayda değer bir pozitif etki yarattığını ortaya koymuştur.

Yeniçeri, Kurt ve Akgül (2020) tarafından yapılan araştırmada, içsel pazarlama stratejilerinin örgütsel adanmışlık üzerindeki etkisi ve iş tatmininin aracılık fonksiyonu bankacılık sektörü çerçevesinde incelenmiştir. Bu çalışmada, özel bir mevduat bankasından toplam 226 çalışan incelenmek üzere seçilmiştir. Bulgular, bankanın içsel pazarlama stratejilerinin çalışanların örgütsel bağlılığı üzerinde kayda değer bir pozitif

etkisi olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca, iş tatmininin bu ilişkide aracı bir rol oynadığı kaydedilmiştir.

Karabağ Köse (2016) tarafından dezavantajlı okullarda örgütsel öğrenme, örgütsel bağlılık ve iş tatmini arasındaki ilişkileri incelemek amacıyla yapılan çalışmada, örgütsel bağlılığın bir bileşeni olan uyumlu özdeşleşmenin içselleştirici bağlılığa kıyasla daha düşük seviyelerde olduğu görülmüştür. İmkânları kısıtlı okullardaki öğretmenler arasında önemli düzeyde örgütsel bağlılık olmasına rağmen, bu kurumlardaki öğretmen değişim oranı dikkate değerdir.

Terzi ve Kurt'un (2005) ilköğretim okulu müdürlerinin sergiledikleri yönetsel davranışların öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları üzerindeki etkisini inceleyen çalışması, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun okul yöneticilerini demokratik bir yaklaşıma eğilimli olarak algıladıklarını ortaya koymuştur. Çalışma ayrıca, okul yöneticilerinin öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri üzerindeki önemli etkisini vurgulamıştır.

Norşenli (2021) tarafından yapılan çalışmada, örgütsel bağlılığı artırmak için bazı hususlara öncelik verilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Bu unsurlar arasında bireysel ve idari adalete verilen önem, psikososyal ortam, destek sistemleri, üst yönetimin tutumu, karşılıklı saygı, karar alma süreçlerine katılım, verimli ilişkiler, etkili iletişim, mali iyileştirme, fiziksel çevre, kariyer ilerleme fırsatları, iş arkadaşlarıyla etkileşim, veli katılımı, okul ortamı, öğrenci başarıları, işbirliği, olumlu atmosfer, normlar ve düzenlemeler yer almaktadır.

Aslan (2021) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının ağırlıklı olarak orta ve yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, 6-10 yıl arasında bir süredir okulda çalışan öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin diğer öğretmenlere kıyasla belirgin şekilde daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Araştırma, kadınların erkeklere kıyasla daha yüksek düzeyde örgütsel bağlılık sergilediğini ortaya koymuştur. Ayrıca, 21-30 yaş aralığındaki bireylerin örgütsel bağlılık düzeylerinin, 30 yaş üstü bireylere kıyasla belirgin şekilde daha yüksek olduğu kaydedilmiştir.

Kamar (2021) tarafından yapılan çalışmadan elde edilen sonuçlar, öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarında cinsiyete dayalı bir farklılık olmadığını göstermektedir. 11-15 yıllık mesleki deneyime sahip öğretmenler, 21 yıl ve üzeri deneyime sahip öğretmenlere kıyasla daha yüksek düzeyde örgütsel bağlılık sergilemiştir. Benzer şekilde, okul türü değişkenine göre ilköğretim öğretmenleri ortaokul öğretmenlerine göre daha yüksek örgütsel bağlılık göstermiştir.

Çimen (2022) tarafından yapılan araştırmada lise öğretmenlerinin devam bağlılığı, normatif bağlılık ve genel örgütsel bağlılık düzeylerinin "kararsız" olarak kategorize edildiği görülmüştür. Araştırmada, lise öğretmenlerinin duygusal bağlılığa ilişkin görüşlerinin uyum düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Bu eğitimcilerin örgütsel bağlılık algıları medeni durum, uzmanlık alanı, hizmet yılı, proje ya da eğitimlere katılım ve kronik hastalık varlığı gibi faktörlere göre incelendiğinde kayda değer bir farklılaşma gözlenmemiştir.

Türkan (2022), uzaktan eğitim uygulamasıyla belirginleşen pandemi döneminde öğretmenlerin örgütsel bağlılığını araştırmak amacıyla bir çalışma yürütmüştür. Araştırmada nitel bir yaklaşım kullanılmış ve veri toplama yüz yüze görüşmeler yoluyla gerçekleştirilmiştir. Çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi kullanılarak İstanbul'un Üsküdar ilçesindeki bir devlet okulundan 8 kişilik bir öğretmen grubu katılım için seçilmiştir. Katılımcılardan toplanan veriler içerik analizi yoluyla incelenmiş ve çalışma sırasında 8 sorudan oluşan açık uçlu bir görüşme formu kullanılmıştır. Çalışma, uzaktan eğitimin öğretmenler üzerindeki etkisini incelemiş ve öğretmenlerin kurumlarına bağlılıkları üzerinde olumlu sonuçların baskın olduğunu ortaya koymuştur. Katılımcılardan 7'sinin büyük bir öğrenci kitlesini dezavantaj olarak algıladığı belirtilmiştir. Çalışmadan elde edilen bir bulgu, ulaşım unsurunun örgütsel adanmışlık düzeyi üzerinde zararlı bir etkisi olduğunu göstermektedir.

Kocayörük (2000) tarafından Ankara'da ikamet eden 209 psikolojik danışman arasında yapılan bir araştırmada, bu profesyonellerin yaşadıkları memnuniyetin çeşitli faktörlerle ilişkili olarak değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırma bulguları, psikolojik danışmanların mesleki doyum düzeylerinin cinsiyet, yaş ve mesleki deneyim gibi değişkenler arasında eşit olduğunu göstermiştir. Bununla birlikte, devam edilen eğitim kurumunun türünün ve bu mesleği seçmenin ardındaki motivasyonların memnuniyet düzeylerini önemli ölçüde etkilediği görülmüştür.

Çardak (2002) ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenler üzerinde yaptığı araştırmada, öğretmenlerin iş doyum düzeyleri ile yaş, cinsiyet, branş, mesleki kıdem, medeni durum ve ekonomik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığını bulmuştur.

Demirci (2003) tarafından 360 öğretmen üzerinde gerçekleştirilen çalışmada beş faktör kişilik özellikleri ve iş tatmini düzeyi ilişkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda bu ilişki istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur.

Tunacan'ın (2005) çalışmasının amacı, öğretmenlerin iş tatmini düzeyleri üzerinde etkili olan çeşitli faktörleri araştırmaktır. Çalışma 265 öğretmenden oluşan bir örnekleme

kapsamaktadır ve bulgular branş, cinsiyet, hizmet süresi ve eğitim düzeyi gibi değişkenlere bağlı olarak iş tatmini düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olduğunu ortaya koymuştur.

Kağan (2005) tarafından yapılan kapsamlı bir araştırmada, Ankara'da bulunan 248 okul psikolojik danışmanının iş doyum düzeyleri incelenmiştir. Bu çalışmanın amacı, devlet okulları, özel okullar ve rehberlik ve araştırma merkezleri olmak üzere üç farklı ortamda çalışan psikolojik danışmanların iş doyum düzeylerini incelemek ve karşılaştırmaktır. Bu çalışmadan elde edilen bulgular, özel okullarda çalışan rehber öğretmenlerin, hem rehberlik ve araştırma merkezlerinde hem de devlet okullarında çalışan meslektaşlarına kıyasla anlamlı derecede daha yüksek iş tatmini düzeyleri bildirdiklerini ortaya koymuştur. Araştırma sonucunda okul psikolojik danışmanlarının iş tatmini düzeylerinin cinsiyet, eğitim seviyesi ve mesleki kıdem değişkenlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı belirtilmiştir.

Bayrı (2006) tarafından ortaöğretim kurumlarında çalışan yüz psikolojik danışman/rehber öğretmen örneklemini üzerinde yapılan bir araştırmada, rehber öğretmenlerin iş doyumlarını etkileyen faktörlerin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın bulguları, rehber öğretmenlerin iş tatmini düzeylerinin cinsiyet, medeni durum, eğitim durumu, çalışma alanı, mesleki deneyim, gelir düzeyi ve okul kategorisi gibi değişkenlere göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymuştur.

Yiğit (2007) tarafından farklı bölgelerde bulunan uzmanlaşmış eğitim kurumlarında çalışan toplam 402 eğitimciyi kapsayan bir araştırmada, öğretmenlerin mesleklerinden duydukları memnuniyet düzeyleri ile cinsiyetleri, medeni durumları ve ayrıca obsesif-kompulsif eğilimler, depresif belirtiler, öfke ve düşmanlık boyutlarını kapsayan ruhsal iyilik halleri arasında istatistiksel olarak kayda değer bir ilişki olduğu belgelenmiştir.

Şenergüç (2009), 98 fabrika çalışanın iş tatmini ve örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmanın sonuçları, örgütsel bağlılığın alt boyutları olan normatif ve duygusal bağlılığın katılımcıların iş tatmini ile istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif bir ilişkiye sahip olduğunu göstermiştir.

Akkuş (2010) rehber öğretmenlerin iş tatminini etkileyen çeşitli faktörleri inceleyen bir çalışma yapmıştır. Çalışma, Ankara'daki rehberlik ve araştırma merkezlerinde çalışan 94 rehber öğretmeni kapsamaktadır. Araştırmanın temel amacı, bu rehber öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin cinsiyet, yaş, medeni durum, eğitim durumu

ve deneyim yılı gibi değişkenlere göre anlamlı farklılıklar gösterip göstermediğini belirlemektir. Araştırmanın bulguları, rehber öğretmenlerin iş tatmini düzeylerinin söz konusu değişkenler açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymuştur.

Kadıoğlu (2014) İstanbul'da 297 okul psikolojik danışmanı/rehber öğretmenin mesleki doyum ve benlik saygısı arasındaki ilişkileri çeşitli değişkenler kullanarak incelemiştir. Araştırma bulgularına göre, okul psikolojik danışmanları ve rehber öğretmenlerin mesleki doyumları ile benlik saygıları arasında istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif bir ilişki tespit edilmiştir. Araştırma sonuçları, cinsiyet, medeni durum, mezun olunan bölüm, eğitim düzeyi (lisans/lisansüstü), yöneticilik durumu, öğrenci nüfusu ve katıldıkları seminer/konferans sayısı gibi çeşitli faktörlerin bu psikolojik danışmanların mesleki doyum düzeylerini önemli ölçüde etkilemediğini göstermiştir. Ayrıca, okul psikolojik danışmanlarının mesleki doyum düzeylerinin yaş (doğrusal olmayan bir ilişki göstermektedir), mesleki kıdem (doğrusal olmayan bir ilişki göstermektedir), kurum türü (özel okullarda çalışanlar lehine) ve özel bir ofise sahip olup olmama (özel okullarda çalışanlar lehine) gibi değişkenlerle anlamlı bir şekilde ilişkili olduğu bildirilmiştir.

Umay (2015) tarafından yapılan bir araştırmada, psikolojik danışman ve rehber öğretmenlerin iş tatmini ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla bir araştırma yapılmıştır. Araştırmaya toplam 230 psikolojik danışman dahil edilmiştir. Sonuçlar, psikolojik danışmanların genel olarak yüksek düzeyde iş tatmini sergilediklerini ortaya koymuştur. Ayrıca, araştırma bulguları, psikolojik danışmanların iş tatmini düzeylerinin cinsiyet, yaş, medeni durum, ortalama aylık gelir, eğitim düzeyi, mesleki kıdem ve eğitim düzeyi gibi faktörlere göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar göstermediğini ortaya koymuştur.

Karatepe (2021) tarafından 470 psikolojik danışman üzerinde gerçekleştirilen çalışmada psikolojik danışmanların mesleki doyum, belirsizliğe tahammülsüzlük, stresle başa çıkma ve bilişsel esneklik düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma sonucuna göre katılımcıların mesleki doyum ve bilişsel esneklik düzeyleri arasında orta düzeyde ve pozitif yönde bir ilişkinin olduğu ve bilişsel esneklikle belirsizliğe tahammülsüzlük ve stresle başa çıkmanın mesleki doyumun yordayıcıları arasında bulunduğu ortaya konmuştur. Araştırmada ayrıca psikolojik danışmanların mesleki doyumunun cinsiyet, medeni durum ve mesleki kıdem değişkenlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca araştırmada psikolojik danışmanların mesleki doyumlarının çalışılan grup (çocuk-ergen, yetişkin), eğitim düzeyi (lisans

mezunları ile yüksek lisans mezunları arasında ve lisans mezunları lehine) ve yaş (diğer tüm yaş gruplar ile 26-30 yaş grubu arasında 26-30 yaş grubu aleyhine) değişkenlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı belirtilmiştir.

Yıldıray (2022) tarafından Eskişehir ve Samsun illerinde 500 psikolojik danışman üzerinde gerçekleştirilen çalışmada algılanan örgütsel destek, iş tatmini ve yılmazlık düzeyleri arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Araştırmada okul psikolojik danışmanlarının iş doyum düzeylerinin cinsiyet ve çalışma yılı değişkenlerine göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Araştırmada özel okullarda çalışan psikolojik danışma tatmini düzeyine sahip olduğu belirtilmiştir. Araştırma sonucunda psikolojik danışmanların algıladıkları örgütsel destek, iş tatmini ve yılmazlık düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Araştırmada psikolojik danışmanların algıladıkları örgütsel destek düzeyinin iş tatmini ve yılmazlık düzeylerinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu sonucuna da ulaşılmıştır. Ayrıca, okul psikolojik danışmanlarının iş tatmini düzeylerinin cinsiyete ve okul türüne göre farklılaşmadığı, çalışılan kademe ve görev yapma süresine göre ise istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaştığı belirtilmiştir.

### **2.13.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar**

Brandebo (2020), kriz yönetiminde yıkıcı liderliğin orta menzilli teorisine katkıda bulunmaktadır. İsveç'te bölgesel, yerel ve operasyonel düzeylerde kriz yönetiminde yer alan 21 kişiyle görüşmüştür. Araştırmacı aşağıdaki sorulara yanıt aramıştır: a) Kriz yönetiminde yer alan liderler arasında ne tür yıkıcı liderlik davranışları görülebilir? b) Bu davranışları bu özel bağlam içinde yıkıcı kılan nedir? Çalışmada yedi farklı yıkıcı liderlik davranışı tanımlanmıştır. Görevle ilgili olarak sergilenen davranışlar, öncelikle bir kriz senaryosu sırasında olumsuz sonuçlara yol açmıştır. Bu araştırma, belirlenen davranışlar ile kriz yönetimi alanındaki yaygın liderlik ilkeleri arasındaki bağlantıyı araştırmış ve kriz yönetimi uygulamalarına göre farklılık gösteren davranışları incelemiştir. Bulgular, krizleri yönetmede etkili olan kriz yöneticilerinin ilişkileri yönetmede o kadar etkili olamayabileceğini ortaya koymaktadır.

Zeyad (2020) tarafından yürütülen çalışmada öncelikli amaç, kriz yönetimi bağlamında karar vericinin önemini incelemektir. Ayrıca araştırma, kriz yönetiminin kilit yönlerini belirlemenin yanı sıra, kriz sırasında karar verme sürecinde yer alan gerekli becerileri, stratejileri ve aşamaları aydınlatmayı amaçlamaktadır. Çalışmada, nitel araştırma tasarımları çerçevesinde temellendirilmiş teori yaklaşımı kullanılmış ve veri analizi 15 karar alıcı ile yapılan derinlemesine görüşmelere dayandırılmıştır. Araştırma

bulgularına dayanarak, kriz durumlarında karar vericilerin karar verme sürecindeki yeterliliklerini artırmak için eğitimden geçmeleri önerilmektedir. Bu eğitim, krizler sırasında karar vermeyi etkileyen değişkenlere ilişkin anlayışlarını artırmaya odaklanmalıdır.

Alvinus (2019), ağırlıklı olarak kadınlar tarafından icra edilen bir meslekte kriz yönetimi araçları olarak sorumluluklarına ilişkin öğretmenlerin bakış açılarını araştıran bir çalışma yürütmüştür. Temellendirilmiş teori metodolojisini kullanarak, toplanan verileri analiz etmek için bir araç olarak toplumsal cinsiyet perspektifini kullanmıştır. İsveç'in iki ayrı bölgesinde yer alan dört farklı eğitim kurumunda toplam 16 kişiyle anket yapılmıştır. Bu görüşmelerin incelenmesi, eğitimcilerin kırılganlığı azaltma, güvenlik hissini artırma ve düzen ve otorite hissini yeniden tesis etme taktikleri olarak risk, kriz ve güvenliğe ilişkin bakış açılarını odaklanmıştır. Eğitimcilerin kendilerini resmi kriz yönetimi katılımcıları olarak görmedikleri göz önünde bulundurulduğunda, bu taktikler cinsiyet odaklı bir bakış açısıyla ele alınmıştır.

Sakarneh (2020) tarafından yürütülen çalışmada, eğitimin olay kriz yönetimi üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırma, Ürdün'deki telekomünikasyon şirketlerinde kriz yönetimi prosedürlerini (hazırlık, kontrol, risk azaltma) etkilemede rol oynayan tüm eğitim unsurlarını (bilgi, beceri, yetenek) kapsamaktadır. Çalışmanın amacına ulaşmak için, Ürdün'deki Telekomünikasyon şirketlerinden rastgele seçilen 245 çalışanla yapılan bir anket aracılığıyla nicel bir araştırma metodolojisi kullanılmıştır. Analiz, %82 olasılığı temsil eden bir örneklem seçimi ile 200 ankete odaklanmıştır. Araştırmacı, parametrik olmayan istatistiksel analiz de dahil olmak üzere çeşitli istatistiksel araçlar kullanarak nicel, tanımlayıcı ve analitik metodolojiler kullanmıştır. Çalışma, eğitimin olay kriz yönetimi üzerinde kayda değer ve olumlu bir etkisi olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca, eğitim programlarındaki bilgi, beceri ve kabiliyetlerin, krizlere hazır olmayı teşvik ederek ve krizleri etkili bir şekilde yöneterek krizlerle başa çıkmada kurumsal etkinliği artırmadaki kritik rolünü doğrulamıştır.

Behery, Paton ve Hussain (2012) Birleşik Arap Emirlikleri'nde farklı hizmet sektörlerinde çalışan 433 çalışan arasında psikolojik sözleşmeler ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiyi inceleyen bir araştırma projesi yürütmüştür. Bu araştırma çalışmasında, ilişkisel veya işlemsel sözleşmelere sahip bireylerin kendi örgütlerine karşı farklı düzeylerde bağlılık gösterip göstermedikleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Daimi çalışanların tipik olarak ilişkisel bir psikolojik sözleşmeye bağlı oldukları, geçici çalışanların ise işlemsel bir psikolojik sözleşmeye uyum sağlama eğiliminde oldukları

varsayılmıştır. Ancak bulgular, psikolojik sözleşmelerin her iki boyutunu da kapsayan çalışanların farklı bağlılık düzeyleri sergilediğini ortaya koymuştur. Sonuç olarak, daimi ve geçici çalışanların bağlılık düzeylerinin önceden güvenilir bir şekilde tahmin edilemeyeceği belirlenmiştir.

Oliver (1990), örgütsel ödüllerin ve iş değerlerinin örgütsel bağlılık üzerindeki etkisinin, daha az etkiye sahip olan demografik faktörlerden daha önemli olduğunu keşfetmiştir.

Ostrof (1993), etik iklimin boyutları ile bir kurumdaki bağlılık düzeyi arasında anlamlı bir ilişki olduğunu keşfetmiştir.

Jaeger ve Tesh (1989) 742 katılımcı ile gerçekleştirdikleri çalışmalarında psikolojik danışmanların iş doyum düzeyleri ile çeşitli faktörler arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmanın sonuçları, okul psikolojik danışmanlarının iş tatmini düzeylerinin öğrenim gördükleri alana göre önemli ölçüde farklılaştığını, psikolojik danışmanlık ve psikoloji bölümlerinden mezun olanların diğer alanlardan mezun olanlara kıyasla daha yüksek iş tatmini düzeyleri bildirdiklerini göstermiştir.

Brown ve arkadaşları 1998 yılında yaptıkları çalışmada, doktora derecesine sahip olan ve olmayan okul psikolojik danışmanları arasındaki farklılıkları çok sayıda değişkeni kapsayacak şekilde araştırmışlardır. Çalışmanın bulguları, psikolojik danışmanların eğitim düzeyleri (doktora derecesi olup olmaması) ile iş tatmin düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını ortaya koymuştur.

De Mato ve Curcio (2004) Virginia'daki 301 ilköğretim okulu danışmanının iş tatmini düzeylerini incelemiştir. Araştırmanın sonuçları, eğitim düzeyi ve işte kalma niyetinin iş tatminindeki varyansın yaklaşık %5,2'sini açıkladığını göstermiştir. Özellikle, yüksek lisans derecesine sahip psikolojik danışmanlar, daha az eğitim almış olanlara göre daha yüksek iş tatminine sahiptir.

Bane (2006) tarafından Virginia eyaletindeki 255 ortaokul psikolojik danışmanını kapsayan bir araştırmanın temel amacı, okul psikolojik danışmanları arasındaki mevcut iş tatmini düzeylerini incelemektir. Araştırmanın bulguları, danışmanların önemli bir çoğunluğunun (%92,9) yüksek düzeyde iş tatmini sergilediğini ortaya koymuştur. Ayrıca, regresyon analizi sonuçları cinsiyet, pozisyonda kalma niyeti ve eğitim durumunun iş tatmininin önemli belirleyicileri olarak ortaya çıktığını göstermiştir. Özellikle, yüksek lisans derecesine sahip olan ve önümüzdeki beş yıl boyunca mevcut işlerinde kalma niyetini ifade eden kadın danışmanların, diğer katılımcılara kıyasla önemli ölçüde daha yüksek iş tatmini düzeyleri sergiledikleri görülmüştür.

Bryant ve Constantine (2006) tarafından yapılan bir araştırmada, 133 kadın okul psikolojik danışmanından oluşan bir örneklem üzerinde çoklu rol dengesi ve iş tatmini ile yaşam doyumunu arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu çalışmadan elde edilen bulgular, kadın okul psikolojik danışmanlarının iş tatmini düzeylerinin yaş ve rol dengesi gibi değişkenlerden önemli lde etkilendiğini göstermektedir. Ayrıca, hem rol dengesi hem de iş tatmini kadın okul psikolojik danışmanlarının yaşam doyumunun önemli yordayıcıları olarak belirlenmiştir.

Gambrell ve arkadaşları (2011) kapsamlı araştırmalarında, 464 danışmandan oluşan bir grupta iş tatmini düzeyleri, eğitimsel kazanımlar ve uzmanlık alanları arasındaki karmaşık etkileşimi incelemiştir. Katılımcılar, ruh sağlığı, okul danışmanlığı ve akademik danışmanlığı kapsayan ancak bunlarla sınırlı olmayan çeşitli eğitim geçmişlerini ve uzmanlık alanlarını kapsamaktadır. Araştırmanın bulguları, doktora derecesine sahip psikolojik danışmanların, yüksek lisans derecesine sahip olanlara kıyasla anlamlı düzeyde daha yüksek iş tatminine sahip olduğunu göstermektedir. Bu bulgu, daha yüksek eğitim düzeyine sahip bireylerin işlerinden daha fazla tatmin olma eğiliminde olduklarını gösteren önceki araştırmalarla tutarlıdır. Çalışmada ayrıca, psikolojik danışman eğitmenlerinin diğer alanlarda çalışan psikolojik danışmanlara kıyasla önemli lde daha yüksek iş tatmini düzeyine sahip olduğu bulunmuştur. Bu bulgu, bilgi ve deneyimlerini başkalarıyla paylaşabilen danışmanların işlerini daha ödüllendirici bulabileceklerini düşündürmektedir.

Gupta ve Gehlawat (2013) ortaokul eğitimcileri arasında iş tatmini ve iş motivasyonu ile ilişkili faktörleri araştırmıştır. Çalışmanın bulguları, öğretmenler arasında iş motivasyonu ve iş tatmini düzeylerinde cinsiyete dayalı kayda değer bir farklılık olmadığını göstermiştir. Bununla birlikte, eğitim kurumu türü ve mesleki deneyim yılı ile ilgili olarak istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar gözlemlenmiştir. Araştırma bulguları, özel okullarda çalışan eğitimcilerin anlamlı düzeyde daha yüksek iş tatmini sergilediğini, daha uzun yıl deneyime sahip olanların ise daha yüksek iş tatmini gösterdiğini ortaya koymuştur.

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: YÖNTEM

Bu kısımda araştırmanın yöntemi, modeli, çalışma grubunun özellikleri, verilerin toplanması ve analizine yer verilmiştir.

### 3. 1. Araştırma Modeli

Bu araştırma nicel araştırma modelinde ve ilişkisel tarama modeli kullanılarak yapılmıştır. Tarama modelleri, geçmişte veya hali hazırda mevcut olan bir durumu (olay, kişi, nesne) kendi şartları içinde olduğu şekilde ortaya koymaya yönelik modellerdir (Karasar, 2012; Büyüköztürk vd., 2018). İlişkisel tarama modellerinde araştırılan durum ya da olay mevcut haliyle betimlenerek bu duruma neden olan değişkenlerin ilişki ve etkisi ile derecesi ortaya konulmaya çalışılmaktadır (Kaya, Balay ve Göçen, 2012). Yine ilişkisel tarama modeli iki ya da daha çok değişken arasında değişim durumu ve derecesini ortaya koymaya yönelik araştırma modeli olarak ifade edilmektedir (Karasar, 2012).

### 3.2. Evren ve Örneklem

2023-2024 eğitim-öğretim yılında Denizli ili Pamukkale ilçesinde ilkokullarda görev yapan öğretmenler araştırmanın evrenini oluşturmaktadır. Denizli ili Pamukkale ilçesinde ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin toplam sayısı 967'dir. Araştırma örneklemini evreni temsil edecek % 95 güven seviyesi için 278 öğretmene ulaşılması önerilmektedir (Yazıcıoğlu ve Erdoğan, 2004). Balcı (2010)'ya göre % 4 güven seviyesi için 375 kişiye ulaşılması gerekmektedir. Ölçek verilerinin güvenilirlik düzeyinin yüksek olması ve bilimsel çalışmaya uygun olmayan cevaplamaların olma ihtimali nedeniyle evreni yansıtacak şekilde kolay ulaşılabilir örneklem seçimiyle 480 öğretmene ulaşarak ölçekler dağıtılmıştır. Ölçekleri tam dolduran ve dönem ölçek sayısı 472 öğretmendir. Kolay ulaşılabilir örneklem seçiminin nedeni zaman ve maddi yönden imkânların sınırlı olmasıdır. Kolay ulaşılabilir örneklemede herkes eşit şansa sahiptir (Kılıç, 2013). Bilimsel araştırmaya uygun biçimde doldurulan 453 ölçek değerlendirmeye alınmıştır. Örneklem sayısının belirlenmesinde Cochran'ın örneklem büyüklüğü formülü kullanılmıştır.

$$n = \frac{(s.t/d)^2}{1 + \frac{(s.t/d)^2}{N}}$$

Cochran'ın formülü, büyük evrenler için örneklem büyüklüğünü belirlemek amacıyla kullanılan yaygın bir yöntemdir (Cochran, 1977). Örneklem büyüklüğü hesaplamasında 0.05 hata payı ve %95 güven aralığı kullanılarak aşağıdaki formül uygulanmıştır:

Araştırmanın evrenini oluşturan, ölçekleri istekli ve gönüllü olarak dolduran öğretmenlerin demografik özellikleri dağılımları Tablo 3.1'de verilmiştir.

Tablo 3.1. *Katılımcı Öğretmenlerin Demografik Özellikleri Dağılımları*

Değişken	Kategori	n	%
Cinsiyet	Kadın	243	53,6
	Erkek	210	46,4
Yaş	23-30	60	13,2
	31-35	105	23,2
	36-40	98	21,6
	41-45	102	22,5
	46+	88	19,4
Kıdem	1-5 yıl	42	9,3
	6-10 yıl	104	23,0
	11-15 yıl	81	17,9
	16-20 yıl	113	24,9
	21 yıl ve üstü	113	24,9
Medeni durum	Evli	282	62,3
	Bekar	171	37,7
Eğitim düzeyi	Lisans	339	74,8
	Yüksek lisans	114	25,2
Branş	Okulöncesi	77	17,0
	Sınıf	318	70,2
	İngilizce	58	12,8
Kariyer durumu	Öğretmen	132	29,1
	Uzman öğretmen	285	62,9
	Baş öğretmen	36	7,9
Toplam		453	%100

Tablo 3.1'de görüldüğü gibi öğretmenlerin cinsiyet olarak % 53,6'sı kadın iken % 46,4'ü erkeklerden oluşmaktadır. Öğretmenlerin yaş olarak % 23,2'si 31-35 yaş, % 22,5'i 41-45 yaş aralığındakilerden oluşmaktadır. Öğretmenlerin kıdem olarak 24,9'arlık oranlarla 16-20 yıl ve 21 yıl ve üstündekilerden oluşmaktadır. Öğretmenlerin büyük kısmı % 82,3'ü evli iken % 37,7'si bekarıdır. Eğitim düzeyi olarak büyük kısmı % 74,8'i lisans mezunu iken % 25,2'si lisansüstü mezunudur. Öğretmenlerin büyük kısmı % 70,2

oranla sınıf öğretmeni iken % 17,0'si okulöncesi ve % 12,8'i İngilizce branş öğretmenidir. Öğretmenlerin kariyer basamağı olarak büyük kısmı % 62,9'u uzman öğretmen iken % 29,1'i öğretmen ve % 7,9'u başöğretmendir.

### 3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama araçları dört bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde araştırmacının katılımcıların demografik özelliklerine ilişkin veri toplamak için oluşturduğu kişisel bilgiler yer almaktadır.

İkinci bölümde okul müdürlerini kriz yönetim becerilerine ilişkin öğretmen algılarını tespit etmek için “Kriz Yönetimi Ölçeği” yer almaktadır. Kriz yönetim ölçeği Çalışkan (2020) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek 23 madde ve üç alt boyutludur. Beşli likert tipinde olan ölçek “Kesinlikle Katılmam, Katılmam, Kararsızım, Katılıyorum, Kesinlikle Katılıyorum” şeklinde seçeneklidir. Alt boyutlar; Kriz öncesi faaliyetler dokuz madde (1-9 maddeler), Kriz esnası faaliyetler 10 madde (10-19 maddeler) ve Kriz sonrası faaliyetler olmak üzere dört madde (20-23 maddeler) ile temsil edilmektedir.

Üçüncü bölümde öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin tespiti amacıyla “Örgütsel Bağlılık Ölçeği” kullanılmıştır. Örgütsel bağlılık ölçeği Meyer, Allen ve Smith (1993) tarafından geliştirilmiş ve Dağlı, Elçiçek ve Han (2018) çalışmasıyla Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek 18 madde ve beşli likert tipindedir. Seçenekler; “Kesinlikle Katılmıyorum (1), Katılmıyorum (2), Kararsızım (3), Katılıyorum (4) ve Tamamen Katılıyorum (5)” şeklindedir. Ölçek üç alt boyuttan oluşmaktadır. Boyutlar; Duygusal bağlılık boyutu 6 madde (1, 2, 3, 4, 5, 6), devam bağlılığı boyutu 6 madde (7, 8, 9, 10, 11, 12) ve normatif bağlılık boyutu 6 madde (13, 14, 15, 16, 17, 18) ile temsil edilmektedir. Ölçek maddelerinden 3, 4, 5 ve 13. maddeler ters maddeler olup ters kodlanmıştır.

Dördüncü bölümde öğretmenlerin iş tatmin düzeylerini tespit etmek amacıyla iş tatmini ölçeği kullanılmıştır. Ölçek Brayfield ve Rothe (1951) tarafından geliştirilmiş ve Judge, Locke, Durham ve Kluger (1998) tarafından beş maddelik kısa formu oluşturulmuş olan “İş Tatmini Ölçeği” Keser ve Bilir (2019) çalışmasıyla da Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek beş madde ve tek boyutludur. Ölçek beşli likert tipinde olup seçenekler; “Kesinlikle Katılmıyorum (1), Katılmıyorum (2), Fikrim yok (3), Katılıyorum (4) ve Kesinlikle Katılıyorum (5)” şeklinde seçeneklidir. Ölçeğin 3 ve 5. Maddeleri ters maddelerdir ve ters kodlanmıştır.

### 3.4. Verilerin Toplanması

Veriler Denizli ili Pamukkale ilçesinde 2023-2024 eğitim yılında Ekim ve Aralık aylarında toplanmıştır. Araştırmaya istekli ve gönüllü öğretmenler katılmışlardır. Araştırmada 480 istekli ve gönüllü öğretmene ulaşılmıştır.

### 3.5. Verilerin Analizi

Toplanan veriler güvenirlik analizi için Cronbach's Alpha testi ile analiz edilmiştir. Analiz sonucunda Tablo 3.2'de elde edilen bulgulara ulaşılmıştır.

Tablo 3.2. Ölçekler ve Alt Boyutlarına İlişkin Bilgiler

	Cronbach's Alpha Değeri (a)
Kriz öncesi faaliyetler	,959
Kriz esnası faaliyetler	,978
Kriz sonrası faaliyetler	,972
Genel kriz yönetimi algısı	,985
Duygusal bağlılık	,835
Devam bağlılığı	,878
Normatif bağlılık	,848
Genel örgütsel bağlılık algısı	,903
Genel iş tatmini algısı	,918

Tablo 3.2'de görüldüğü gibi ölçekler ve alt boyutlarının Cronbach's Alpha değerlerinin ,835 ile ,985 arasında ve çok yüksek güvenirlik düzeyinde olduğu görülmüştür. Buna göre kriz yönetimi ölçeği ve alt boyutları, örgütsel bağlılık ölçeği ve alt boyutları ile iş tatmini ölçeğinin Alpha düzeyinin çok yüksek olduğu ve verilerin çok yüksek güvenirlik düzeyine sahip olduğu söylenebilir.

Verilerin güvenirlik düzeyinin çok yüksek düzeyde olduğunun görülmesinden sonra yapılacak analizlere karar verilmesi için normallik analizi yapılmıştır. Verilerin normal dağılım analizi için basıklık (kurtosis) ve çarpıklık (skewness) testi yapılmıştır. Analiz sonucunda ulaşılan bulgular Tablo 3.3'te verilmiştir.

Tablo 3.3. Verilerin Normal Dağılım Analizi

	Basıklık (Kurtosis) Değeri	Çarpıklık (Skewness) Değeri
Kriz öncesi faaliyetler	,021	-,613
Kriz esnası faaliyetler	-,192	-,730
Kriz sonrası faaliyetler	,166	-,860
Genel kriz yönetimi algısı	-,125	-,736
Duygusal bağlılık	-,237	-,082
Devam bağlılığı	-,683	-,254
Normatif bağlılık	-,614	-,216
Genel örgütsel bağlılık algısı	-,234	-,344
Genel iş tatmini algısı	-,183	-,589

Tablo 3.3'te verilerin normallik testi sonucunun "Basıklık ve Çarpıklık" analizi değerlerinin -,860 ile ,166 arasında yer aldığı görülmektedir. Alan yazın incelendiğinde basıklık ve çarpıklık değerleri  $-1 \leq X \leq +1$  aralığındaki verilerin normal dağılım gösterdiği kabul edilmektedir (Kalaycı, 2016). Buna göre veriler normal dağılım göstermektedir. Normal dağılım gösteren verilen analizlerinde parametrik testler kullanılmaktadır. Bundan dolayı verilerin analizleri parametrik testlerle yapılmıştır. Karşılaştırmalarda ikili kategoriler için bağımsız örneklem t testi ikiden fazla kategorilerin karşılaştırılmasında ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Varyans analizi sonucunda fark çıkan grupları tespit etmek için ise Post Hoc, Tukey's B testi kullanılmıştır. Manidarlık sınamalarında p değeri ,05 olarak alınmıştır. İlişki analizinde Pearson Momentler Çarpım Korelasyonu analizi kullanılmıştır. Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel (2012) çalışmalarında belirtildiği gibi korelasyon katsayısı  $\pm 0.00$ -  $\pm 0.29$  aralığında ise düşük,  $\pm 0.30$ -  $\pm 0.69$  aralığında ise orta,  $\pm 0.70$  -  $\pm 1.00$  aralığı yüksek ilişki olduğu belirtilmektedir. Pearson Korelasyon Testinin sonuçlarının yorumlanmasında bu kıstaslar dikkate alınmıştır.

Ölçek ve maddelerin ortalamalarının yorumlanmasında eşik değerler şöyle kabul edilmiştir.

1,00 – 1,80 Çok düşük

1,81 – 2,60 Düşük

2,61 – 3,40 Orta

3,41 – 4,20 Yüksek

4,21 – 5,00 Çok yüksek

## DÖRDÜNCÜ BÖLÜM: BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın alt problemlerine göre yapılan analizlerden elde edilen bulgulara ait veriler ile yorumlara yer verilmiştir.

### 4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi “Öğretmenlerin okul yöneticilerinin kriz yönetim becerilerine ilişkin algı düzeyleri nedir?” şeklindedir. Öğretmenlerin okul yöneticilerinin kriz yönetim becerilerine ilişkin algı düzeylerine ilişkin bulgular Tablo 4.1’de verilmiştir.

Tablo 4.1. *Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinin Kriz Yönetim Becerilerine İlişkin Algı Düzeylerine İlişkin Bulgular*

	<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>s</i>	Düzeyi
1.Kurumumuz yöneticileri, kriz yönetimi hakkında yeterli bilgiye sahiptir.	453	3,75	,89	Yüksek
2.Kurumumuzda krizler, kriz yönetimi ekibi ile yönetilir.	453	3,62	,92	Yüksek
3.Kurumumuzda krizi başarı ile yönetebilecek tecrübeli personel mevcuttur.	453	3,66	,91	Yüksek
4.Kriz yönetim ekibinin rol, sorumluluk ve hedefleri açık bir şekilde belirlidir.	453	3,67	,93	Yüksek
5.Kriz yönetimini kolaylaştırabilmek için, kriz senaryolarımız mevcuttur.	453	3,55	,94	Yüksek
6.Kriz senaryoları hazırlanırken tüm bireylerin katkısı sağlanır.	453	3,50	,94	Yüksek
7.Kriz öncesinde olası senaryolar için tatbikatlar yapılmaktadır.	453	3,58	,94	Yüksek
8.Kriz plânı, hangi krize karşı ne tür tedbir almamız gerektiğini ortaya koyar.	453	3,87	,85	Yüksek
9.Kriz plânımızın olması, kriz ânında yaşanacak belirsizliği azaltmaktadır.	453	3,97	,89	Yüksek
10. Kriz esnasında, tüm paydaşların görüş/şikayetleri dikkate alınır.	453	3,65	,95	Yüksek
11.Kriz esnasında, tüm karar verme süreçlerinde kullanılan sistematik bir yöntem vardır.	453	3,66	,90	Yüksek
12.Kriz esnasında, iyi organize olan fonksiyonel ekiplerimiz vardır.	453	3,50	,96	Yüksek
13.Kriz esnasında, olay/vaka raporlama mekanizması vardır.	453	3,56	,91	Yüksek
14.Kriz esnasında, karşılaşılabileceğimiz vakalar için hızlı bir müdahale süreci vardır.	453	3,62	,99	Yüksek

Devamı arkadadır.

Tablo 4.1. Devamı

	<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>s</i>	Düzeyi
15.Kriz esnasında, çalışanlarımızı iyileştirme/koruma planları geliştirilmiş ve etkin bir şekilde uygulanmaktadır.	453	3,60	,99	Yüksek
16.Kriz esnasında, etkin bir kurum içi/dışı haberleşme sistemimiz vardır.	453	3,62	,99	Yüksek
17.Kriz esnasında, işin yapılması için her türlü donanım/teçhizat temin edilmektedir.	453	3,52	,93	Yüksek
18.Kriz esnasında, bilgi ve becerilerimizi kullanma fırsatı sağlanmaktadır.	453	3,68	,97	Yüksek
19.Kriz esnasında, iş sağlığı ve güvenliğine yönelik her türlü tedbir alınmaktadır.	453	3,70	,97	Yüksek
20.Kriz sonrası durum analizleri sonucunda gerekli yönetsel değişiklikler yapılır.	453	3,59	,95	Yüksek
21.Kriz sonrası çalışanlara yeni görev ve sorumluluklar verilir.	453	3,70	,94	Yüksek
22.Kriz sonrası kurum içi gerekli eğitimler verilir.	453	3,62	,90	Yüksek
23.Kriz sonrası kurumun ihtiyacı olan kaynaklar temin edilir.	453	3,62	,89	Yüksek

Tablo 4.1’de okul yöneticilerinin kriz yönetim becerilerine ilişkin öğretmen algılarının bütün maddelerde yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Bununla birlikte en yüksek ortalamanın ( $\bar{X}=3,97$ ) ortalamayla “Yüksek” düzeyinde “Kriz plânımızın olması, kriz ânında yaşanacak belirsizliği azaltmaktadır.” Maddesinde olduğu görülürken bunu ( $\bar{X}=3,87$ ) ortalamayla “Yüksek” düzeyinde “Kriz plânı, hangi krize karşı ne tür tedbir almamız gerektiğini ortaya koyar.” Maddesi izlemektedir. Yine diğer maddelere göre en düşük düzeyde kalan “Kriz senaryoları hazırlanırken tüm bireylerin katkısı sağlanır.” ve “Kriz esnasında, iyi organize olan fonksiyonel ekiplerimiz vardır.” maddelerine ise ( $\bar{X}=3,50$ ) ortalamalarla “Yüksek” düzeyinde olduğu görülmüştür. Bütün maddelerde okul yöneticilerinin kriz yönetimine ilişkin öğretmen algılarının yüksek düzeyde olması öğretmenlere göre okul müdürlerinin kriz yönetimine ilişkin becerilere yüksek düzeyde sahip olduklarını düşündüklerini göstermektedir. Bu durum ise eğitim öğretim çalışmaları ve yönetimde oluşan kriz durumlarının yönetiminde okul müdürlerinin yüksek düzeyde başarılı bulunduğunu ortaya koymaktadır.

#### 4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi “Öğretmenlerinin okul yöneticilerinin kriz yönetim becerileri alt boyutlarına ilişkin algı düzeyleri nedir?” şeklindedir.

Öğretmenlerinin okul yöneticilerinin kriz yönetim becerileri alt boyutlarına ilişkin algı düzeylerine ilişkin bulgular Tablo 4.2’de verilmiştir.

Tablo 4.2. *Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinin Kriz Yönetim Becerileri Alt Boyutlarına İlişkin Algı Düzeylerine İlişkin Bulgular*

	<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>s</i>	Düzeyi
Kriz öncesi faaliyetler	453	3,68	,77	Yüksek
Kriz esnası faaliyetler	453	3,61	,86	Yüksek
Kriz sonrası faaliyetler	453	3,63	,86	Yüksek
Genel kriz yönetimi algısı	453	3,64	,80	Yüksek

Tablo 4.2’de öğretmenlerinin okul yöneticilerinin kriz yönetim becerileri alt boyutlarına ilişkin algı düzeyleri incelendiğinde bütün boyutlarda yüksek düzeyinde olduğu görülmektedir. Bununla birlikte en yüksek düzeyin kriz öncesi faaliyetler boyutunda ( $\bar{X}=3,68$ ) ortalamayla “Yüksek” düzeyde olduğu görülürken bunu ( $\bar{X}=3,63$ ) ortalamayla kriz sonrası faaliyetler boyutu izlemektedir. En düşük düzey ise ( $\bar{X}=3,61$ ) ortalamayla ve yüksek düzeyinde kriz esnası faaliyetler boyutundadır. Kriz yönetim becerisi genel olarak ise ( $\bar{X}=3,64$ ) ortalamayla yüksek düzeydedir. Öğretmenlerinin okul yöneticilerinin kriz yönetim becerileri alt boyutlarda ve genel olarak yüksek düzeyde tespit edilmiştir. Bu öğretmenlerin okul yöneticilerinin kriz yönetim becerilerini hem alt boyutlarda hem de genel olarak yüksek düzeyde gördüklerini göstermektedir. Öğretmenlerin okul yöneticilerini kriz yönetiminde yüksek düzeyde yeterli görmeleri okul müdürlerinin bu konudaki başarılarının dışardan değerlendirmeye bu şekilde değerlendirilmesi oldukça önemli görülmelidir. Çünkü okul yöneticilerinin bu yeterliliği öğretmen gözüyle yüksek görülmüştür.

### 4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerine ilişkin algı düzeyleri nedir?” şeklindedir. Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerine ilişkin bulgular Tablo 4.3’te verilmiştir.

Tablo 4.3. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeylerine İlişkin Bulgular

	<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>s</i>	Düzeyi
1. Meslek hayatımın geri kalan kısmını bu okulda geçirmek beni çok mutlu eder.	453	3,60	,84	Yüksek
2. Bu okulun problemlerini gerçekten kendi problemlerim gibi görüyorum.	453	3,81	,98	Yüksek
3. Okulumla karşı güçlü bir aidiyet hissetmiyorum.	453	3,21	,85	Yüksek
4. Bu okula karşı duygusal bağlılık hissetmiyorum.	453	3,50	,91	Yüksek
5. Bu okulda kendimi “ailenin bir parçası” gibi görmüyorum.	453	3,49	,94	Yüksek
6. Bu okulun benim için çok özel bir yeri vardır.	453	3,75	,93	Yüksek
7. Şu anda bu okulda çalışıyor olmam, hem kendi isteğimden hem de şartların bunu gerektirmesindedir.	453	3,83	,96	Yüksek
8. Okulumdan ayrılmayı isteseydim dahi şu anda bu bana çok zor gelirdi.	453	3,39	,86	Orta
9. Şu anda okulumdan ayrılacak olsam, hayatımda birçok şey alt üst olur.	453	2,78	,93	Orta
10. Bu okuldan ayrılmamı düşündürecek seçenekler oldukça azdır.	453	3,34	,94	Orta
11. Eğer bu okula kendimden çok şey katmamış olsaydım, başka yerde çalışmayı düşünebilirdim.	453	3,23	,92	Orta
12. Bu okuldan ayrılacak olsam, uygun alternatiflerim az olur.	453	3,01	,91	Orta
13. Bu okulda çalışmaya devam etmek için yöneticilerime karşı bir minnet borcu/sorumluluk hissetmiyorum.	453	2,79	,97	Orta
14. Eğer bu okuldan ayrılmak benim yararına olsa dahi şu anda buradan ayrılmanın doğru olmadığını düşünüyorum.	453	3,13	,90	Orta
15. Okulumdan şu anda ayrılacak olsam kendimi suçlu hissederim.	453	2,74	,91	Orta
16. Bu okul benim sadakatimi (bağlılığımı) hak ediyor.	453	3,54	,85	Yüksek
17. Bu okuldaki insanlara karşı bir minnet borcu/sorumluluk hissettiğim için şu anda bu okuldan ayrılmam.	453	2,97	,97	Orta
18. Bu okula çok şey borçluyum.	453	3,27	,89	Orta

Tablo 4.3'te öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerine ilişkin algı düzeylerinin en yüksek düzeyde ( $\bar{X}=3,83$ ) ortalamayla “Yüksek” düzeyinde “Şu anda bu okulda çalışıyor olmam, hem kendi isteğimden hem de şartların bunu gerektirmesindedir.” Maddesindedir. Bunu ( $\bar{X}=3,81$ ) ortalamayla “Yüksek” düzeyinde “Bu okulun problemlerini gerçekten kendi problemlerim gibi görüyorum.” ve ( $\bar{X}=3,75$ ) ortalamayla “Yüksek” düzeyinde “Bu okulun benim için çok özel bir yeri vardır.” Maddesindedir. En

düşük ortalama ise ( $\bar{X}=2,74$ ) ortalamayla “Yüksek” düzeyinde “Okulumdan şu anda ayrılacak olsam kendimi suçlu hissederim.” Maddesinde ve “Orta” düzeydedir. Diğer maddelere ise katılım şöyledir.

“Meslek hayatımın geri kalan kısmını bu okulda geçirmek beni çok mutlu eder.” ( $\bar{X}=3,60$ ) ve “Yüksek”, “Okulumda karşı güçlü bir aidiyet hissetmiyorum.” ( $\bar{X}=3,21$ ) ve “Yüksek”, “Bu okula karşı duygusal bağlılık hissetmiyorum.” ( $\bar{X}=3,50$ ) ve “Yüksek”, “Bu okulda kendimi “ailenin bir parçası” gibi görmüyorum.” ( $\bar{X}=3,49$ ) ve “Yüksek”, “Okulumdan ayrılmayı isteseydim dahi şu anda bu bana çok zor gelirdi.” ( $\bar{X}=3,39$ ) ve “Orta”, “Şu anda okulumdan ayrılacak olsam, hayatımda birçok şey alt üst olur.” ( $\bar{X}=2,78$ ) ve “Orta”, “Bu okuldan ayrılmamı düşündürecek seçenekler oldukça azdır.” ( $\bar{X}=3,34$ ) ve “Orta”, “Eğer bu okula kendimden çok şey katmamış olsaydım, başka yerde çalışmayı düşünebilirdim.” ( $\bar{X}=3,23$ ) ve “Orta”, “Bu okuldan ayrılacak olsam, uygun alternatiflerim az olur.” ( $\bar{X}=3,01$ ) ve “Orta”, “Bu okulda çalışmaya devam etmek için yöneticilerime karşı bir minnet borcu/sorumluluk hissetmiyorum.” ( $\bar{X}=2,79$ ) ve “Orta”, “Eğer bu okuldan ayrılmak benim yararına olsa dahi şu anda buradan ayrılmanın doğru olmadığını düşünüyorum.” ( $\bar{X}=3,13$ ) ve “Orta”, “Bu okul benim sadakatimi (bağlılığımı) hak ediyor.” ( $\bar{X}=3,54$ ) ve “Yüksek”, “Bu okuldaki insanlara karşı bir minnet borcu/sorumluluk hissettiğim için şu anda bu okuldan ayrılmam.” ( $\bar{X}=2,97$ ) ve “Orta”, “Bu okula çok şey borçluyum.” ( $\bar{X}=3,27$ ) ve “Orta” düzeyde olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının yüksek ve orta düzeylerde seyretmesi temsil edilen maddelerin farklı boyutlarla ilgili olmasından kaynaklıdır. Bu durum örgütsel bağlılığın farklı boyutlarına olan düzeyle ilişkilidir.

#### 4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi “Öğretmenlerin örgütsel bağlılık alt boyutları düzeylerine ilişkin algı düzeyleri nedir?” şeklindedir. Öğretmenlerin örgütsel bağlılık alt boyutları düzeylerine ilişkin bulgular Tablo 4.4’te verilmiştir.

Tablo 4.4. *Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Alt Boyutları Düzeylerine İlişkin Bulgular*

	<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>s</i>	Düzeyi
Duygusal bağlılık	453	3,56	,76	Yüksek
Devam bağlılığı	453	3,26	,82	Orta
Normatif bağlılık	453	3,08	,82	Orta
Genel örgütsel bağlılık algısı	453	3,30	,67	Orta

Tablo 4.4'te öğretmenlerinin örgütsel bağlılık alt boyutları düzeylerine ilişkin algı düzeyleri incelendiğinde en yüksek ortalamanın duygusal bağlılık boyutunda ( $\bar{X}=3,56$ ) ortalamayla “Yüksek” düzeyde olduğu görülürken bunu ( $\bar{X}=3,26$ ) ortalamayla “Orta” düzeyde devam bağlılığı izlemektedir. En düşük ortalama ve bağlılık düzeyi ise ( $\bar{X}=3,08$ ) ortalamayla “Orta” düzeyde normatif bağlılık düzeyindedir. Öğretmenlerin genel örgütsel bağlılık düzeylerinin ise ( $\bar{X}=3,30$ ) ortalamayla “Orta” düzeyde olduğu görülmüştür. Bulgular öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyinin en yüksek düzeyde duygusal bağlılık düzeyinde olduğu görülürken devam ve normatif bağlılık boyutlarıyla genel olarak orta düzeyde olduğunu ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin duygusal bağlılıklarının yüksek olması meslek ve örgütlerine olan duygusal bağlılıklarının yüksek olması nedeniyledir. Bununla birlikte devam ve normatif bağlılıkları ile genel bağlılıklarının orta düzeyde olması öğretmenlerin meslek ve örgütlerine devam ve normatif olarak bağlılıklarının orta düzeyde olduğunu ve yüksek düzeyde olmadığını göstermektedir. Genel örgütsel bağlılıklarının orta düzeyde olması da öğretmenlerin bu konudaki bağlılıklarının yüksek olmadığını göstermektedir.

#### 4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemi “Öğretmenlerin iş tatmin düzeylerine ilişkin algı düzeyleri nedir?” şeklindedir. Öğretmenlerin iş tatmin düzeylerine ilişkin bulgular Tablo 4.5'te verilmiştir.

Tablo 4.5. Öğretmenlerin İş Tatmin Düzeylerine İlişkin Bulgular

	<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>s</i>	Düzeyi
1. Şu anki işimden oldukça memnunum.	453	3,91	,97	Yüksek
2. Çoğu günler işime hevesle giderim.	453	3,86	,94	Yüksek
3. İşteki her günüm bitmeyecekmiş gibi gelir.	453	3,46	,91	Yüksek
4. İşimi eğlenceli bulurum.	453	3,90	,90	Yüksek
5. İşimin tatsız olduğunu düşünürüm.	453	3,69	,96	Yüksek
Genel iş tatmini algısı	453	3,77	,88	Yüksek

Tablo 4.5'te öğretmenlerinin iş tatmin düzeylerine ilişkin algı düzeyleri incelendiğinde öğretmenlerin iş tatmini düzeylerini bütün maddelerde yüksek olduğu görülmektedir. Bununla birlikte en yüksek ortalama ( $\bar{X}=3,91$ ) ortalamayla “Şu anki işimden oldukça memnunum.” Maddesindedir. Bunu ( $\bar{X}=3,90$ ) ortalamayla “İşimi eğlenceli bulurum.” Maddesi izlerken en düşük ortalama ise ( $\bar{X}=3,46$ ) ortalamayla “İşteki

her günüm bitmeyecekmiş gibi gelir.” Maddesindedir. Genel iş tatmin düzeyinin ( $\bar{X}=3,77$ ) ortalamayla “Yüksek” düzeyde olduğu görülmektedir. Bulgular öğretmenlerinin iş tatmin düzeyinin yüksek olduğunu ve işlerinden yüksek düzeyde haz aldıklarını ortaya koymaktadır. Bu durumun ise öğretmenlerin iş verim ve performanslarını olumlu yönde etkilemesi beklenmektedir.

#### 4.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın altıncı alt problemi “Öğretmenlerin okul yöneticilerinin kriz yönetim becerilerine ilişkin algıları demografik özelliklerine göre farklılık göstermekte midir?” şeklindedir.

Öğretmenlerin okul yöneticilerinin kriz yönetim becerilerine ilişkin algılarının cinsiyete göre analizi sonucunda elde edilen bulgular Tablo 4.6’da verilmiştir.

Tablo 4.6. *Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinin Kriz Yönetim Becerilerine İlişkin Algılarının Cinsiyete Göre Analizi*

	Cinsiyet	<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>s</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Kriz öncesi faaliyetler	Kadın	243	3,76	,72	451	2,36	,01*
	Erkek	210	3,59	,82			
Kriz esnası faaliyetler	Kadın	243	3,69	,81	451	2,07	03*
	Erkek	210	3,52	,90			
Kriz sonrası faaliyetler	Kadın	243	3,69	,82	451	1,52	,12
	Erkek	210	3,56	,90			
Genel kriz yönetimi algısı	Kadın	243	3,72	,75	451	2,13	,03*
	Erkek	210	3,56	,85			

\*  $P<0,05$

Tablo 4.6’da görüldüğü gibi öğretmenlerin okul yöneticilerinin kriz yönetim becerilerine ilişkin algılarının cinsiyete göre kriz sonrası faaliyetler boyutunda ( $t_{(451)}=1,52$ ;  $p>,05$ ) farklılık göstermediği ancak kriz öncesi boyutunda ( $t_{(451)}=2,36$ ;  $p<,05$ ), kriz esnası boyutunda ( $t_{(451)}=2,07$ ;  $p<,05$ ) ve genel kriz yönetimi algısında ( $t_{(451)}=2,13$ ;  $p<,05$ ) anlamlı farklılık gösterdiği saptanmıştır. Bulgulara göre öğretmenlerin okul yöneticilerinin kriz yönetim becerilerine ilişkin algılarının cinsiyete göre kriz sonrası boyutta farklılık göstermediği, erkek ve kadın öğretmenlerin benzer algılara sahip oldukları söylenebilir. Ancak öğretmenlerin okul yöneticilerinin kriz yönetim becerilerine ilişkin algılarının cinsiyete göre kriz öncesi, kriz esnası ve genel kriz yönetiminde kadınlar lehine yüksek olduğu görülmektedir. Buna göre okul yöneticilerinin kriz yönetim becerilerine ilişkin algılarının cinsiyete göre kriz öncesi, kriz esnası ve genel kriz

yönetiminde kadınların algısının erkek öğretmenlerden daha yüksek ve olumlu olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin okul yöneticilerinin kriz yönetim becerilerine ilişkin algılarının yaşa göre analizi sonucunda elde edilen bulgular Tablo 4.7’de verilmiştir.

Tablo 4.7. *Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinin Kriz Yönetim Becerilerine İlişkin Algılarının Yaşa Göre Analizi*

	Yaş	n	$\bar{X}$	s	sd	F	p	Fark
Kriz öncesi faaliyetler	23-30	60	3,58	,84	4	1,24	,29	-
	31-35	105	3,64	,70	448			
	36-40	98	3,62	,74				
	41-45	102	3,79	,76				
	46+	88	3,77	,85				
Kriz esnası faaliyetler	23-30	60	3,48	,93	4	,82	,50	-
	31-35	105	3,59	,87	448			
	36-40	98	3,57	,72				
	41-45	102	3,68	,87				
	46+	88	3,70	,85				
Kriz sonrası faaliyetler	23-30	60	3,41	,96	4	1,64	,16	-
	31-35	105	3,60	,76	448			
	36-40	98	3,61	,75				
	41-45	102	3,76	,83				
	46+	88	3,69	,88				
Genel kriz yönetimi algısı	23-30	60	3,51	,94	4	1,12	,34	-
	31-35	105	3,61	,76	448			
	36-40	98	3,59	,71				
	41-45	102	3,74	,80				
	46+	88	3,72	,84				

\* P<0,05

Tablo 4.7’de görüldüğü gibi öğretmenlerin okul yöneticilerinin kriz yönetim becerilerine ilişkin algılarının yaşa göre kriz öncesi faaliyetler boyutunda ( $F_{(4;448)}= 1,24$ ;  $p>,05$ ), kriz esnası faaliyetler boyutunda ( $F_{(4;448)}= ,82$ ;  $p>,05$ ), kriz sonrası faaliyetler boyutunda ( $F_{(4;448)}= 1,64$ ;  $p>,05$ ) ve genel kriz yönetimi algısında ( $F_{(4;448)}= 1,12$ ;  $p>,05$ ) anlamlı farklılık göstermemektedir. Bulgulara göre öğretmenlerin okul yöneticilerinin kriz yönetim becerilerine ilişkin algılarının yaşa göre bütün boyutlarda ve genel olarak anlamlı farklılık göstermediği ve benzer olduğu söylenebilir. Bu öğretmenlerin okul yöneticilerinin kriz yönetim becerilerine ilişkin algılarının yaşa göre değişmediğini ortaya koymaktadır.

Öğretmenlerin okul yöneticilerinin kriz yönetim becerilerine ilişkin algılarının kıdeme göre analizi sonucunda elde edilen bulgular Tablo 4.8’de verilmiştir.

Tablo 4.8. Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinin Kriz Yönetim Becerilerine İlişkin Algılarının Kıdeme Göre Analizi

	Kıdem	n	$\bar{X}$	s	sd	F	p	Fark
Kriz öncesi faaliyetler	1-5 yıl	42	3,70	,87	4	2,43	,04	3-4
	6-10 yıl	104	3,63	,71	448			
	11-15 yıl	81	3,50	,73				
	16-20 yıl	113	3,84	,81				
	21 yıl ve üstü	113	3,70	,76				
Kriz esnası faaliyetler	1-5 yıl	42	3,58	,95	4	,49	,74	-
	6-10 yıl	104	3,58	,88	448			
	11-15 yıl	81	3,53	,85				
	16-20 yıl	113	3,69	,85				
	21 yıl ve üstü	113	3,63	,81				
-Kriz sonrası faaliyetler	1-5 yıl	42	3,57	,98	4	,64	,62	-
	6-10 yıl	104	3,62	,87	448			
	11-15 yıl	81	3,52	,84				
	16-20 yıl	113	3,70	,86				
	21 yıl ve üstü	113	3,68	,79				
-Genel kriz yönetimi algısı	1-5 yıl	42	3,62	,93	4	1,08	,36	-
	6-10 yıl	104	3,61	,78	448			
	11-15 yıl	81	3,52	,79				
	16-20 yıl	113	3,75	,81				
	21 yıl ve üstü	113	3,67	,77				
* P<0,05	1. 1-5 yıl	2. 6-10 yıl	3.11-15 yıl	4. 16-20 yıl	5. 21 yıl ve üstü			

Tablo 4.8’de görüldüğü gibi öğretmenlerin okul yöneticilerinin kriz yönetim becerilerine ilişkin algılarının kıdeme göre kriz esnası faaliyetler boyutunda ( $F_{(4;448)}=,74$ ;  $p>,05$ ), kriz sonrası faaliyetler boyutunda ( $F_{(4;448)}=,62$ ;  $p>,05$ ) ve genel kriz yönetimi algısında ( $F_{(4;448)}=1,08$ ;  $p>,05$ ) anlamlı farklılık göstermemektedir. Ancak kriz öncesi faaliyetler boyutunda ( $F_{(4;448)}=2,43$ ;  $p<,05$ ) ise anlamlı farklılık göstermektedir. Farklılık gösteren gruplar için Post Hoc TUKEY analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda farkın 11-15 yıl kıdemli öğretmenlerle 16-20 yıl kıdemli öğretmenler arasında ve 16-20 yıl kıdemli öğretmenler lehine yüksek olduğu görülmüştür. Bulgulara göre öğretmenlerin okul yöneticilerinin kriz yönetim becerilerine ilişkin algılarının kriz öncesi faaliyetler boyutunda 16-20 yıl kıdemli öğretmenlerin 11-15 yıl kıdemli öğretmenlere göre daha olumlu ve yüksek algı düzeyine sahip oldukları söylenebilir. 16-20 yıl kıdemli öğretmenlerin okul yöneticilerinin kriz öncesi faaliyetleri yönetmede 11-15 yıl kıdemlilerden daha yüksek düzeyde görmelerinin nedeni mesleki deneyimlerinin etkili olduğunu göstermektedir.

Öğretmenlerin okul yöneticilerinin kriz yönetim becerilerine ilişkin algılarının medeni duruma göre analizi sonucunda elde edilen bulgular Tablo 4.9’da verilmiştir.

Tablo 4.9. Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinin Kriz Yönetim Becerilerine İlişkin Algılarının Medeni Duruma Göre Analizi

	Medeni durum	n	$\bar{X}$	s	sd	t	p
Kriz öncesi faaliyetler	Evli	282	3,78	,71	451	3,32	,00*
	Bekar	171	3,53	,84			
Kriz esnası faaliyetler	Evli	282	3,72	,76	451	3,46	,00*
	Bekar	171	3,43	,97			
Kriz sonrası faaliyetler	Evli	282	3,74	,77	451	3,64	,00*
	Bekar	171	3,44	,96			
Genel kriz yönetimi algısı	Evli	282	3,75	,72	451	3,55	,00*
	Bekar	171	3,47	,89			

\* P<0,05

Tablo 4.9’da görüldüğü gibi öğretmenlerin okul yöneticilerinin kriz yönetim becerilerine ilişkin algılarının medeni duruma göre kriz öncesi faaliyetler boyutunda ( $t_{(451)}= 3,32$ ;  $p<,05$ ), kriz esnası faaliyetler ( $t_{(451)}= 3,46$ ;  $p<,05$ ), kriz sonrası faaliyetler ( $t_{(451)}= 3,64$ ;  $p<,05$ ) ve genel kriz yönetimi algısında ( $t_{(451)}= 3,55$ ;  $p<,05$ ) anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir. Ortalamalara bakıldığında bütün boyutlarda ve genel algıda evli öğretmenlerin algılarının bekar öğretmenlerden daha yüksek ve olumlu olduğu görülmektedir. Bulgulara göre evli öğretmenlerin okul yöneticilerinin kriz yönetim becerilerine ilişkin algılarının bekarlara göre daha yüksek ve olumlu olduğu söylenebilir. Bunun bir sebebinin de evli öğretmenlerin daha deneyimli ve yaşlılardan oluşması ya da okul müdürlerinin evli öğretmenler tarafından farklı algılanması olabilir.

Öğretmenlerin okul yöneticilerinin kriz yönetim becerilerine ilişkin algılarının eğitim düzeyine göre analizi sonucunda elde edilen bulgular Tablo 4.10’da verilmiştir.

Tablo 4.10. Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinin Kriz Yönetim Becerilerine İlişkin Algılarının Eğitim Düzeyine Göre Analizi

	Eğitim Düzeyi	n	$\bar{X}$	s	sd	t	p
Kriz öncesi faaliyetler	Lisans	339	3,71	,72	451	1,39	,16
	Yüksek lisans	114	3,60	,91			
Kriz esnası faaliyetler	Lisans	339	3,66	,84	451	2,20	,02*
	Yüksek lisans	114	3,46	,90			
Kriz sonrası faaliyetler	Lisans	339	3,70	,83	451	2,82	,00*
	Yüksek lisans	114	3,43	,92			
Genel kriz yönetimi algısı	Lisans	339	3,69	,77	451	2,08	,03*
	Yüksek lisans	114	3,51	,89			

\* P<0,05

Tablo 4.10’da görüldüğü gibi öğretmenlerin okul yöneticilerinin kriz yönetim becerilerine ilişkin algılarının eğitim düzeyine göre kriz öncesi faaliyetler boyutunda

( $t_{(451)}= 1,39$ ;  $p<,05$ ) anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir. Ancak kriz esnası faaliyetler ( $t_{(451)}= 2,20$ ;  $p<,05$ ), kriz sonrası faaliyetler ( $t_{(451)}= 2,82$ ;  $p<,05$ ) ve genel kriz yönetimi algısında ( $t_{(451)}=2,08$ ;  $p<,05$ ) anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir. Ortalamalara bakıldığında kriz esnası, kriz sonrası boyutlarıyla genel algıda lisans mezunu öğretmenlerin algılarının lisansüstü mezunu öğretmenlerden daha yüksek ve olumlu olduğu görülmektedir. Bulgulara göre lisans mezunu öğretmenlerin okul yöneticilerinin kriz yönetim becerilerine ilişkin algılarının lisansüstü mezunu öğretmenlere göre daha yüksek ve olumlu olduğu söylenebilir. Bunun nedeni lisan üstü mezunu öğretmenlerin okul yöneticilerinin kriz yönetimiyle ilgili olarak kriz esnası ve sonrası ile genel becerilerini lisans mezunlarına göre daha düşük algılamalarıdır. Çünkü lisansüstü eğitim alan öğretmenlerin bu konulardaki bilgi ve yeterliklerinin lisans mezunlarından daha yüksektir.

Öğretmenlerin okul yöneticilerinin kriz yönetim becerilerine ilişkin algılarının branşa göre analizi sonucunda elde edilen bulgular Tablo 4.11’de verilmiştir.

Tablo 4.11. *Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinin Kriz Yönetim Becerilerine İlişkin Algılarının Branşa Göre Analizi*

	Branş	n	$\bar{X}$	s	sd	F	p	Fark
Kriz öncesi faaliyetler	Okulöncesi	77	3,88	,57	2	3,02	,05	-
	Sınıf	318	3,64	,83	450			
	İngilizce	58	3,66	,62				
Kriz esnası faaliyetler	Okulöncesi	77	3,84	,71	2	3,23	,04*	1-2
	Sınıf	318	3,57	,90	450			
	İngilizce	58	3,56	,75				
Kriz sonrası faaliyetler	Okulöncesi	77	3,84	,68	2	2,67	,07	-
	Sınıf	318	3,59	,90	450			
	İngilizce	58	3,58	,79				
Genel kriz yönetimi algısı	Okulöncesi	77	3,85	,62	2	3,23	,04*	1-2
	Sınıf	318	3,60	,86	450			
	İngilizce	58	3,60	,66				

\* P<0,05      1. Okulöncesi      2. Sınıf      3. İngilizce

Tablo 4.11’de görüldüğü gibi öğretmenlerin okul yöneticilerinin kriz yönetim becerilerine ilişkin algılarının branşa göre kriz öncesi faaliyetler boyutunda ( $F_{(2;450)}= 3,02$ ;  $p>,05$ ) ve kriz sonrası faaliyetler boyutunda ( $F_{(2;450)}= 2,67$ ;  $p>,05$ ) anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir. Ancak kriz esnası faaliyetler boyutunda ( $F_{(2;450)}= 3,23$ ;  $p<,05$ ) ve genel kriz yönetimi algısında ( $F_{(2;450)}= 3,23$ ;  $p<,05$ ) ise anlamlı farklılık göstermiştir. Farklılıkla ilgili olarak Post Hoc TUKEY analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda kriz esnası faaliyetler boyutunda ve genel kriz yönetimi algısında okulöncesi

öğretmeni branşında olanlarla sınıf öğretmeni olanlar arasında ve okulöncesi branş öğretmenleri lehine yüksek olduğu görülmüştür. Bulgulara göre okulöncesi öğretmenlerinin okul yöneticilerinin kriz yönetim becerilerine ilişkin algılarının kriz esnası faaliyetler boyutunda ve genel kriz yönetiminde sınıf öğretmenlerine göre daha olumlu ve yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Bunun sebebi okulöncesi ve sınıf öğretmenlerinin çalışma şartlarını ve okul müdürlerinin kriz yönetimiyle ilgili farklı tutum ve davranışlar sergilemesinden kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

Öğretmenlerin okul yöneticilerinin kriz yönetim becerilerine ilişkin algılarının kariyer durumuna göre analizi sonucunda elde edilen bulgular Tablo 4.12’de verilmiştir.

Tablo 4.12. Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinin Kriz Yönetim Becerilerine İlişkin Algılarının Kariyer Durumuna Göre Analizi

	Kariyer Durumu	n	$\bar{X}$	s	sd	F	p	Fark
Kriz öncesi faaliyetler	Öğretmen	132	3,71	,76	2	3,41	,03*	1-3; 2-3
	Uzman öğretmen	285	3,71	,76	450			
	Başöğretmen	36	3,36	,87				
Kriz esnası faaliyetler	Öğretmen	132	3,67	,91	2	1,35	,26	-
	Uzman öğretmen	285	3,61	,83	450			
	Başöğretmen	36	3,40	,89				
Kriz sonrası faaliyetler	Öğretmen	132	3,68	,93	2	1,33	,26	-
	Uzman öğretmen	285	3,63	,82	450			
	Başöğretmen	36	3,42	,92				
Genel kriz yönetimi algısı	Öğretmen	132	3,69	,82	2	2,04	,13	-
	Uzman öğretmen	285	3,66	,78	450			
	Başöğretmen	36	3,39	,87				

\* P<0,05      1. Okulöncesi      2. Sınıf      3. İngilizce

Tablo 4.12’de görüldüğü gibi öğretmenlerin okul yöneticilerinin kriz yönetim becerilerine ilişkin algılarının kariyer durumuna göre kriz esnası faaliyetler boyutunda ( $F_{(2;450)}= 1,35; p>,05$ ), kriz sonrası faaliyetler boyutunda ( $F_{(2;450)}= 1,33; p>,05$ ) ve genel kriz yönetimi algısı boyutunda ( $F_{(2;450)}= 2,04; p>,05$ ) anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir. Ancak kriz öncesi faaliyetler boyutunda ise anlamlı farklılık görülmektedir ( $F_{(2;450)}= 3,41; p<,05$ ). Farklılıkla ilgili olarak Post Hoc TUKEY analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda farkın kariyer basamağı olarak öğretmen unvanlılarla başöğretmen unvanlılar arasında ve uzman öğretmen unvanlılarla başöğretmen unvanlılar arasında ve başöğretmen unvanlılar aleyhine olduğu görülmüştür. Başöğretmen unvanlı öğretmenlerin kriz öncesi faaliyetler boyutuna ilişkin algılarının öğretmen ve uzman öğretmen unvanlılardan daha düşük olduğu başka bir ifadeyle öğretmen ve uzman

öğretmen unvanlıların başöğretmen unvanlılardan daha olumlu ve yüksek algı düzeyine sahip oldukları söylenebilir. Bunun nedeni başöğretmenlerin deneyimleriyle krizlere daha kolay çözüme eğiliminde olmaları olabilir.

#### 4.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın yedinci alt problemi “Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerine ilişkin algıları demografik özelliklerine göre farklılık göstermekte midir?” şeklindedir.

Öğretmenlerin örgütsel bağlılık algılarının cinsiyete göre analizi sonucunda elde edilen bulgular Tablo 4.13’te verilmiştir.

Tablo 4.13. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Algılarının Cinsiyete Göre Analizi

	Cinsiyet	<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>s</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Duygusal bağlılık	Kadın	243	3,59	,78	451	,86	,39
	Erkek	210	3,53	,74			
Devam bağlılığı	Kadın	243	3,29	,82	451	,90	,36
	Erkek	210	3,22	,83			
Normatif bağlılık	Kadın	243	3,14	,81	451	1,69	,09
	Erkek	210	3,00	,82			
Genel örgütsel bağlılık algısı	Kadın	243	3,34	,67	451	1,37	,17
	Erkek	210	3,25	,68			

\*  $P < 0,05$

Tablo 4.13’te görüldüğü gibi öğretmenlerin örgütsel bağlılık algılarının cinsiyete göre duygusal bağlılık boyutunda ( $t_{(451)} = ,86; p > ,05$ ), devam bağlılığı boyutunda ( $t_{(451)} = ,90; p > ,05$ ), normatif bağlılık boyutunda ( $t_{(451)} = 1,69; p > ,05$ ) ve genel örgütsel bağlılık algısında ( $t_{(451)} = 1,37; p > ,05$ ) anlamlı farklılık göstermediği görülmüştür. Bulgulara göre öğretmenlerin örgütsel bağlılık algılarının cinsiyete göre bütün boyutlarda ve genel olarak farklılık göstermediği ve benzer olduğu söylenebilir. Dolayısıyla kadın ve erkek öğretmenlerin örgütsel bağlılık algıları benzerdir .

Öğretmenlerin örgütsel bağlılık algılarının yaşa göre analizi sonucunda elde edilen bulgular Tablo 4.14’te verilmiştir.

Tablo 4.14. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Algılarının Yaşa Göre Analizi

	Yaş	n	$\bar{X}$	s	sd	F	p	Fark
Duygusal bağlılık	23-30	60	3,44	,89	4	,82	,51	-
	31-35	105	3,54	,78	448			
	36-40	98	3,60	,58				
	41-45	102	3,54	,82				
	46+	88	3,66	,75				
Devam bağlılığı	23-30	60	3,30	,81	4	2,90	,02	4-5
	31-35	105	3,31	,79	448			
	36-40	98	3,22	,78				
	41-45	102	3,06	,87				
	46+	88	3,45	,81				
Normatif bağlılık	23-30	60	3,05	,94	4	2,43	,04	2,4
	31-35	105	3,24	,87	448			
	36-40	98	3,07	,76				
	41-45	102	2,89	,78				
	46+	88	3,11	,75				
Genel örgütsel bağlılık algısı	23-30	60	3,26	,78	4	1,87	,11	-
	31-35	105	3,37	,68	448			
	36-40	98	3,30	,58				
	41-45	102	3,16	,69				
	46+	88	3,41	,65				
* P<0,05	1. 23-30 yaş	2.31-35 yaş	3.36-40 yaş	4. 41-45 yaş	5. 46 yaş ve üstü			

Tablo 4.14'te görüldüğü gibi öğretmenlerin örgütsel bağlılık algılarının yaşa göre duygusal bağlılık boyutunda ( $F_{(4;448)} = ,82$ ;  $p > ,05$ ) ve genel örgütsel bağlılık algısında ( $F_{(4;448)} = 1,87$ ;  $p > ,05$ ) anlamlı farklılık göstermemektedir. Ancak devam bağlılığı boyutunda ( $F_{(4;448)} = 2,90$ ;  $p > ,05$ ) ve normatif bağlılık boyutunda ( $F_{(4;448)} = 2,43$ ;  $p > ,05$ ) anlamlı farklılık göstermiştir. Farklılık olan boyutlarda farklılıkla ilgili olarak Post Hoc TUKEY analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda farkın devam bağlılığı boyutunda 41-45 yaş aralığındaki öğretmenlerle 46 yaş ve üstündeki öğretmenler arasında farklılık olup fark 46 yaş ve üstündeki öğretmenler lehine yüksek bulunmuştur. Normatif bağlılık boyutunda ise fark 31-35 yaş aralığındaki öğretmenlerle 41-45 yaş aralığındaki öğretmenler arasında ve 31-35 yaşlardaki öğretmenler lehine yüksek bulunmuştur. Bulgulara göre öğretmenlerin örgütsel bağlılık algılarının yaşa göre duygusal bağlılık ve genel bağlılık algılarının benzer olduğu ancak devam bağlılığında 41-45 yaşlardakilere göre 46 yaş ve üstü yaşlardakilerin daha yüksek ve normatif bağlılık boyutunda 31-35 yaşlardakilerin 41-45 yaşlardakilerden daha yüksek bağlılık düzeyine sahip oldukları söylenebilir.

Öğretmenlerin örgütsel bağlılık algılarının kıdeme göre analizi sonucunda elde edilen bulgular Tablo 4.15'te verilmiştir.

Tablo 4.15. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Algılarının Kıdeme Göre Analizi

	Kıdem	n	$\bar{X}$	s	sd	F	p	Fark
Duygusal bağlılık	1-5 yıl	42	3,52	,92	4	,41	,79	-
	6-10 yıl	104	3,49	,76	448			
	11-15 yıl	81	3,58	,73				
	16-20 yıl	113	3,60	,61				
	21 yıl ve üstü	113	3,60	,81				
Devam bağlılığı	1-5 yıl	42	3,12	,98	4	1,32	,25	-
	6-10 yıl	104	3,28	,71	448			
	11-15 yıl	81	3,22	,76				
	16-20 yıl	113	3,40	,88				
	21 yıl ve üstü	113	3,20	,83				
Normatif bağlılık	1-5 yıl	42	2,83	,96	4	2,67	,03*	1-4
	6-10 yıl	104	3,11	,90	448			
	11-15 yıl	81	3,18	,78				
	16-20 yıl	113	3,19	,68				
	21 yıl ve üstü	113	2,94	,78				
Genel örgütsel bağlılık algısı	1-5 yıl	42	3,16	,98	4	1,26	,28	-
	6-10 yıl	104	3,29	,63	448			
	11-15 yıl	81	3,33	,65				
	16-20 yıl	113	3,40	,58				
	21 yıl ve üstü	113	3,24	,68				
* P<0,05	1. 1-5 yıl	2. 6-10 yıl	3.11-15 yıl	4. 16-20 yıl	5. 21 yıl ve üstü			

Tablo 4.15'te görüldüğü gibi öğretmenlerin örgütsel bağlılık algılarının kıdeme göre duygusal bağlılık boyutunda ( $F_{(4,448)} = ,41$ ;  $p > ,05$ ), devam bağlılığı boyutunda ( $F_{(4,448)} = 1,32$ ;  $p > ,05$ ) ve genel örgütsel bağlılık algısında ( $F_{(4,448)} = 1,26$ ;  $p > ,05$ ) anlamlı farklılık görülemedi. Ancak normatif bağlılık boyutunda ise anlamlı farklılık görülmüştür ( $F_{(4,448)} = 2,67$ ;  $p < ,05$ ). Normatif bağlılık boyutunda farklılık gösteren gruplar için Post Hoc TUKEY analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda farkın 1-5 yıl kıdemli öğretmenlerle 16-20 yıl kıdemli öğretmenler arasında ve 16-20 yıl kıdemli öğretmenler lehine yüksek olduğu görülmüştür. Bulgulara göre öğretmenlerin örgütsel bağlılık algılarının normatif bağlılık boyutunda 16-20 yıl kıdemli öğretmenlerin 1-5 yıl kıdemli öğretmenlere göre daha olumlu ve yüksek algı düzeyine sahip oldukları söylenebilir.

Öğretmenlerin örgütsel bağlılık algılarının medeni duruma göre analizi sonucunda elde edilen bulgular Tablo 4.16'da verilmiştir.

Tablo 4.16. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Algılarının Medeni Duruma Göre Analizi

	Medeni durum	n	$\bar{X}$	s	sd	t	p
Duygusal bağlılık	Evli	282	3,57	,74	451	,19	,84
	Bekar	171	3,55	,80			
Devam bağlılığı	Evli	282	3,29	,81	451	1,02	,30
	Bekar	171	3,21	,84			
Normatif bağlılık	Evli	282	3,08	,80	451	,15	,87
	Bekar	171	3,07	,85			
Genel örgütsel bağlılık algısı	Evli	282	3,31	,66	451	,55	,58
	Bekar	171	3,28	,69			

\* P&lt;0,05

Tablo 4.16’da görüldüğü gibi öğretmenlerin örgütsel bağlılık algılarının medeni duruma göre duygusal bağlılık boyutunda ( $t_{(451)} = ,19$ ;  $p > ,05$ ), devam bağlılığı boyutunda ( $t_{(451)} = 1,02$ ;  $p > ,05$ ), normatif bağlılık boyutunda ( $t_{(451)} = ,15$ ;  $p > ,05$ ) ve genel örgütsel bağlılık algısında ( $t_{(451)} = ,55$ ;  $p > ,05$ ) anlamlı farklılık görülememiştir. Buna göre öğretmenlerin örgütsel bağlılık algılarının medeni duruma göre bütün boyutlarda ve genel olarak farklılık göstermediği ve benzer olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin örgütsel bağlılık algılarının eğitim düzeyine göre analizi sonucunda elde edilen bulgular Tablo 4.17’de verilmiştir.

Tablo 4.17. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Algılarının Eğitim Düzeyine Göre Analizi

	Eğitim Düzeyi	n	$\bar{X}$	s	sd	t	p
Duygusal bağlılık	Lisans	339	3,59	,75	451	1,35	,17
	Yüksek lisans	114	3,48	,80			
Devam bağlılığı	Lisans	339	3,30	,82	451	1,88	,06
	Yüksek lisans	114	3,14	,82			
Normatif bağlılık	Lisans	339	3,10	,82	451	1,05	,29
	Yüksek lisans	114	3,00	,81			
Genel örgütsel bağlılık algısı	Lisans	339	3,33	,67	451	1,70	,09
	Yüksek lisans	114	3,21	,68			

\* P&lt;0,05

Tablo 4.17’de görüldüğü gibi öğretmenlerin örgütsel bağlılık algılarının eğitim düzeyine göre duygusal bağlılık boyutunda ( $t_{(451)} = 1,35$ ;  $p > ,05$ ), devam bağlılığı boyutunda ( $t_{(451)} = 1,88$ ;  $p > ,05$ ), normatif bağlılık boyutunda ( $t_{(451)} = 1,05$ ;  $p > ,05$ ) ve genel örgütsel bağlılık algısında ( $t_{(451)} = 1,70$ ;  $p > ,05$ ) anlamlı farklılık göstermemektedir. Bulgulara göre öğretmenlerin örgütsel bağlılık algılarının eğitim düzeyine göre bütün boyutlarda ve genel örgütsel bağlılık algısında farklılık göstermediği ve benzerlik

gösterdiği söylenebilir. Dolayısıyla lisans ve lisansüstü mezunu öğretmenlerin örgütsel bağlılık algıları arasında fark yoktur.

Öğretmenlerin örgütsel bağlılık algılarının branşa göre analizi sonucunda elde edilen bulgular Tablo 4.18’de verilmiştir.

Tablo 4.18. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Algılarının Branşa Göre Analizi

	Branş	n	$\bar{X}$	s	sd	F	p	Fark
Duygusal bağlılık	Okulöncesi	77	3,61	,94	2	,40	,66	-
	Sınıf	318	3,54	,71	450			
	İngilizce	58	3,62	,76				
Devam bağlılığı	Okulöncesi	77	3,54	,86	2	4,43	,00*	1-2
	Sınıf	318	3,20	,82	450			
	İngilizce	58	3,22	,69				
Normatif bağlılık	Okulöncesi	77	3,13	,89	2	1,45	,23	-
	Sınıf	318	3,09	,80	450			
	İngilizce	58	2,91	,82				
Genel örgütsel bağlılık algısı	Okulöncesi	77	3,43	,74	2	1,69	18	-
	Sınıf	318	3,28	,65	450			
	İngilizce	58	3,25	,69				

\* P<0,05

1. Okulöncesi

2. Sınıf

3. İngilizce

Tablo 4.18’de görüldüğü gibi öğretmenlerin örgütsel bağlılık algılarının branşa göre duygusal bağlılık boyutunda ( $F_{(2;450)} = ,40$ ;  $p > ,05$ ), normatif bağlılık boyutunda ( $F_{(2;450)} = 1,45$ ;  $p > ,05$ ) ve genel örgütsel bağlılık algısında ( $F_{(2;450)} = 1,69$ ;  $p > ,05$ ) anlamlı farklılık görülememiştir. Ancak devam bağlılığı boyutunda ise anlamlı farklılık görülmüştür ( $F_{(2;450)} = 3,02$ ;  $p > ,05$ ). Farkın olduğu grupların tespiti için Post Hoc TUKEY analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda devam bağlılığı boyutunda okul öncesi öğretmenleri ile sınıf öğretmenleri arasında ve okulöncesi öğretmenleri lehine daha yüksek olduğu görülmüştür. Bulgulara göre okulöncesi öğretmenlerinin örgütsel bağlılık algılarının devam bağlılığı boyutunda sınıf öğretmenlerine göre daha olumlu ve yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin örgütsel bağlılık algılarının kariyer durumuna göre analizi sonucunda elde edilen bulgular Tablo 4.19’da verilmiştir.

Tablo 4.19. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Algılarının Kariyer Durumuna Göre Analizi

	Kariyer Durumu	n	$\bar{X}$	s	sd	F	p	Fark
Duygusal bağlılık	Öğretmen	132	3,61	,91	2	,47	,62	-
	Uzman öğretmen	285	3,55	,70	450			
	Başöğretmen	36	3,49	,66				
Devam bağlılığı	Öğretmen	132	3,33	,81	2	4,95	,00*	1-3;
	Uzman öğretmen	285	3,29	,82	450			2-3
	Başöğretmen	36	2,78	,72				
Normatif bağlılık	Öğretmen	132	3,09	,98	2	,60	,54	-
	Uzman öğretmen	285	3,09	,76	450			
	Başöğretmen	36	2,93	,63				
Genel örgütsel bağlılık algısı	Öğretmen	132	3,34	,75	2	2,46	,08	-
	Uzman öğretmen	285	3,31	,64	450			
	Başöğretmen	36	3,06	,60				

\* P<0,05      1. Okulöncesi      2. Sınıf      3. İngilizce

Tablo 4.19’da görüldüğü gibi öğretmenlerin örgütsel bağlılık algılarının kariyer durumuna göre duygusal bağlılık boyutunda ( $F_{(2;450)} = ,47$ ;  $p >,05$ ), normatif bağlılık boyutunda ( $F_{(2;450)} = ,60$ ;  $p >,05$ ) ve genel örgütsel bağlılık algısında ( $F_{(2;450)} = 2,46$ ;  $p >,05$ ) anlamlı farklılık göstermediği görülmüştür. Ancak devam bağlılığı boyutunda ise anlamlı farklılık olduğu görülmüştür ( $F_{(2;450)} = 4,95$ ;  $p <,05$ ). Farklılıkla ilgili olarak Post Hoc TUKEY analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda farkın kariyer basamağı olarak öğretmen unvanlılarla başöğretmen unvanlılar arasında ve uzman öğretmen unvanlılarla başöğretmen unvanlılar arasında ve başöğretmen unvanlılar aleyhine olduğu görülmüştür. Başöğretmen unvanlı öğretmenlerin devam bağlılığı boyutuna ilişkin algılarının öğretmen ve uzman öğretmen unvanlılardan daha düşük olduğu başka bir ifadeyle öğretmen ve uzman öğretmen unvanlıların başöğretmen unvanlılardan daha olumlu ve yüksek algı düzeyine sahip oldukları söylenebilir. Buna göre baş öğretmenlerin örgütsel bağlılık algılarının devam boyutunun diğerlerine göre düşük olduğu ve işten ayrılma eğilimlerinin diğerlerinden yüksek olduğu söylenebilir.

#### 4.8. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın sekizinci alt problemi “Öğretmenlerin iş tatmini düzeylerine ilişkin algıları demografik özelliklerine göre farklılık göstermekte midir?” şeklindedir.

Öğretmenlerin iş tatmin düzeyi algılarının cinsiyete göre analizi sonucunda elde edilen bulgular Tablo 4.20’de verilmiştir.

Tablo 4.20. Öğretmenlerin İş Tatmin Düzeyi Algılarının Cinsiyete Göre Analizi

	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	s	sd	t	p
Genel iş tatmin düzeyi algısı	Kadın	243	3,81	,84	451	1,27	,20
	Erkek	210	3,71	,93			

\* P&lt;0,05

Tablo 4.20’de görüldüğü gibi öğretmenlerin iş tatmin düzeyi algılarının cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir ( $t_{(451)} = ,86$ ;  $p > ,05$ ). Bulgulara göre öğretmenlerin iş tatmin düzeyi algılarının cinsiyete göre farklılık göstermediği ve benzer olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin iş tatmin düzeyi algılarının yaşa göre analizi sonucunda elde edilen bulgular Tablo 4.21’de verilmiştir.

Tablo 4.21. Öğretmenlerin İş Tatmin Düzeyi Algılarının Yaşa Göre Analizi

	Yaş	n	$\bar{X}$	s	sd	F	p	Fark
Genel iş tatmin düzeyi algısı	23-30	60	3,58	,87	4	4,11	,00*	1-4;
	31-35	105	3,54	,93	448			1-5;
	36-40	98	3,68	,85				2-4;
	41-45	102	4,01	,89				2-5
	46+	88	3,98	,74				

\* P<0,05  
1. 23-30 yaş      2.31-35 yaş      3.36-40 yaş      4. 41-45 yaş  
5. 46 yaş ve üstü

Tablo 4.21’de görüldüğü gibi öğretmenlerin iş tatmin düzeyi algılarının yaşa göre anlamlı farklılık göstermektedir ( $F_{(4;448)} = 4,11$ ;  $p < ,05$ ). Farklılıkla ilgili olarak Post Hoc TUKEY analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda farkın 23-30 yaşlardaki öğretmenlerle 41-45 yaş aralığındaki öğretmenler ve 46 yaş ve üstündeki öğretmenler arasında olup fark 41-45 yaş ve 46 yaş ve üstündeki öğretmenler lehine yüksek bulunmuştur. 31-35 yaşlardaki öğretmenlerle 41-45 yaş aralığındaki öğretmenler ve 46 yaş ve üstündeki öğretmenler arasında olup fark 41-45 yaş ve 46 yaş ve üstündeki öğretmenler lehine yüksek bulunmuştur. Bulgulara göre öğretmenlerin iş tatmin düzeyi algılarının yaşa göre farklılık gösterdiği ve 41-45 yaşlardakilerle 46 yaş ve üstündekiler lehine yüksek olduğu söylenebilir. Buradan yaşları yüksek öğretmenlerin yaşları düşük öğretmenlerden daha yüksek iş tatminine sahip oldukları söylenebilir. Bunun nedeni yaş ilerledikçe iş alternatiflerinin azalması ya da mesleki olarak özdeşleşmenin bir sonucu olabilir.

Öğretmenlerin iş tatmin düzeyi algılarının kıdeme göre analizi sonucunda elde edilen bulgular Tablo 4.22’de verilmiştir.

Tablo 4.22. Öğretmenlerin İş Tatmin Düzeyi Algılarının Kıdeme Göre Analizi

	Kıdem	n	$\bar{X}$	s	sd	F	p	Fark
Genel iş tatmin düzeyi algısı	1-5 yıl	42	3,90	,94	4	4,91	,00*	2,5; 3-5
	6-10 yıl	104	3,50	,84	448			
	11-15 yıl	81	3,57	,94				
	16-20 yıl	113	3,81	,85				
	21 yıl ve üstü	113	4,05	,80				
* P<0,05	1. 1-5 yıl	2. 6-10 yıl	3.11-15 yıl	4. 16-20 yıl	5. 21 yıl ve üstü			

Tablo 4.22’de görüldüğü gibi öğretmenlerin iş tatmin düzeyi algılarının kıdeme göre farklılık gösterdiği görülmektedir ( $F_{(4;448)}= 4,91; p<,05$ ). Farklılık olan gruplar için Post Hoc TUKEY analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda farkın 6-10 yıl kıdemli öğretmenlerle 21 yıl ve üstü kıdemli öğretmenler arasında ve 11-15 yıl kıdemli öğretmenlerle 21 yıl ve üstü kıdemli öğretmenler arasında ve 21 yıl ve üstünde kıdemi olanlar lehine yüksek olduğu görülmüştür. Bulgulara göre öğretmenlerin iş tatmin düzeyi algılarının 11-15 yıl kıdemli öğretmenlere göre daha olumlu ve yüksek algı düzeyine sahip oldukları söylenebilir. Buna göre 21 yıl ve üstünde kıdemi olan öğretmenlerin iş tatmin düzeyi algılarının diğerlerinden daha yüksek olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin iş tatmin düzeyi algılarının medeni duruma göre analizi sonucunda elde edilen bulgular Tablo 4.23’de verilmiştir.

Tablo 4.23. Öğretmenlerin İş Tatmin Düzeyi Algılarının Medeni Duruma Göre Analizi

	Medeni durum	n	$\bar{X}$	s	sd	t	p
Genel iş tatmin düzeyi algısı	Evli	282	3,92	,81	451	4,84	,00*
	Bekar	171	3,51	,94			

\* P<0,05

Tablo 4.23’de görüldüğü gibi öğretmenlerin iş tatmin düzeyi algılarının medeni duruma göre anlamlı farklılık gösterdiği saptanmıştır ( $t_{(451)}= 4,84; p<,05$ ). Ortalamalara bakıldığında evlilerin bekarlara göre daha yüksek düzeyde iş tatmini düzeyine sahip oldukları görülmektedir. Buna göre evli öğretmenlerin iş tatmin düzeyi algılarının bekarlara göre daha yüksek olduğu söylenebilir. Bunun nedeni evli öğretmenlerin mesleki kıdem ve yaş olarak daha yüksek olmaları ve işleriyle özdeşleşme düzeylerinin yüksek olması olabilir.

Öğretmenlerin iş tatmin düzeyi algılarının eğitim düzeyine göre analizi sonucunda elde edilen bulgular Tablo 4.24’te verilmiştir.

Tablo 4.24. Öğretmenlerin İş Tatmin Düzeyi Algılarının Eğitim Düzeyine Göre Analizi

	Eğitim Düzeyi	n	$\bar{X}$	s	sd	t	p
Genel iş tatmin düzeyi algısı	Lisans	339	3,80	,85	451	1,27	,20
	Yüksek lisans	114	3,67	,88			

\* P&lt;0,05

Tablo 4.24'te görüldüğü gibi öğretmenlerin iş tatmin düzeyi algılarının eğitim düzeyine göre farklılık göstermediği görülmektedir ( $t_{(451)} = 1,27$ ;  $p > ,05$ ). Bulgulara göre öğretmenlerin iş tatmin düzeyi algılarının eğitim düzeyine göre farklılık göstermediği ve benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Öğretmenlerin iş tatmin düzeyi algılarının branşa göre analizi sonucunda elde edilen bulgular Tablo 4.25'te verilmiştir.

Tablo 4.25. Öğretmenlerin İş Tatmin Düzeyi Algılarının Branşa Göre Analizi

	Branş	n	$\bar{X}$	s	sd	F	p	Fark
Genel iş tatmin düzeyi algısı	Okulöncesi	77	3,87	,68	2	,71	,49	-
	Sınıf	318	3,74	,95	450			
	İngilizce	58	3,79	,74				

\* P&lt;0,05 1. Okulöncesi 2. Sınıf 3. İngilizce

Tablo 4.25'te görüldüğü gibi öğretmenlerin iş tatmin düzeyi algılarının branşa göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir ( $F_{(2;450)} = ,71$ ;  $p > ,05$ ). Bulgulara göre öğretmenlerin iş tatmin düzeyi algılarının branşa göre farklılık göstermediği ve benzer olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin farklı branşlardan olmalarına rağmen iş tatminlerinin benzer olması mesleki olarak işlerinden tatmin olduklarını göstermektedir.

Öğretmenlerin iş tatmin düzeyi algılarının kariyer durumuna göre analizi sonucunda elde edilen bulgular Tablo 4.26'da verilmiştir.

Tablo 4.26. Öğretmenlerin İş Tatmin Düzeyi Algılarının Kariyer Durumuna Göre Analizi

	Kariyer Durumu	n	$\bar{X}$	s	sd	F	p	Fark
Genel iş tatmin düzeyi algısı	Öğretmen	132	3,72	,90	2	,29	,74	-
	Uzman öğretmen	285	3,79	,84	450			
	Başöğretmen	36	3,75	,97				

\* P&lt;0,05 1. Okulöncesi 2. Sınıf 3. İngilizce

Tablo 4.26'da görüldüğü gibi öğretmenlerin iş tatmin düzeyi algılarının kariyer durumuna göre farklılık göstermediği görülmektedir ( $F_{(2;450)} = ,29$ ;  $p > ,05$ ). Buna göre öğretmenlerin iş tatmin düzeyi algılarının kariyer basamaklarına göre farklılık göstermediği ve iş tatmin düzeylerinin benzer olduğu söylenebilir. Bu durum

öğretmenlerin farklı kariyer düzeylerinde olmalarına rağmen iş tatmin düzeylerinin benzer olduğunu ve kariyer düzeylerinin farklılıklarına rağmen benzer iş tatminlerine sahip olduklarını göz önüne sermektedir.

#### 4.9. Dokuzuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın dokuzuncu alt problemi “Okul yöneticilerinin kriz yönetim becerileri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri ve iş tatmini düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” şeklindedir. Okul yöneticilerinin kriz yönetim becerileri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri ve iş tatmini düzeyleri arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarılması için yapılan Pearson Korelasyon analizi bulguları Tablo 4.27’de verilmiştir.

Tablo 4.27. Okul Yöneticilerinin Kriz Yönetim Becerileri İle Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeyleri ve İş Tatmini Düzeyleri Arasındaki İlişki Analizi ( Pearson Analizi)

		1	2	3	4	5	6	7	8	9
1	Kriz öncesi faaliyetler	r 1	,927**	,874**	,972**	,517**	,569**	,512**	,632**	,634**
2	Kriz esnası faaliyetleri	r ,927**	1	,906**	,984**	,539**	,583**	,520**	,649**	,601**
3	Kriz sonrası faaliyetler	r ,874**	,906**	1	,938**	,461**	,529**	,454**	,572**	,528**
4	Genel kriz algısı	r ,972**	,984**	,938**	1	,532**	,584**	,520**	,647**	,617**
5	Duygusal bağlılık	r ,517**	,539**	,461**	,532**	1	,432**	,495**	,751**	,584**
6	Devam bağlılığı	r ,569**	,583**	,529**	,584**	,432**	1	,755**	,874**	,287**
7	Normatif bağlılık	r ,512**	,520**	,454**	,520**	,495**	,755**	1	,897**	,363**
8	Genel bağlılık	r ,632**	,649**	,572**	,647**	,751**	,874**	,897**	1	,483**
9	İş tatminin algısı	r ,634**	,601**	,528**	,617**	,584**	,287**	,363**	,483**	1

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

\* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Tablo 4.27’de görüldüğü gibi okul yöneticilerinin kriz yönetim becerileri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri ve iş tatmini düzeyleri arasında ilişki düzeyi şöyledir.

Kriz öncesi faaliyetler boyutuyla duygusal bağlılık arasında anlamlı, pozitif yönlü ve orta düzeyli bir ilişki olduğu görülmüştür ( $r=,517$ ;  $p<,01$ ).

Kriz öncesi faaliyetler boyutuyla devam bağlılığı arasında anlamlı, pozitif yönlü ve orta düzeyli bir ilişki olduğu görülmüştür ( $r=,569$ ;  $p<,01$ ).

Kriz öncesi faaliyetler boyutuyla normatif bağlılık arasında anlamlı, pozitif yönlü ve orta düzeyli bir ilişki olduğu görülmüştür ( $r=,512$ ;  $p<,01$ ).

Kriz öncesi faaliyetler boyutuyla genel bağlılık arasında anlamlı, pozitif yönlü ve orta düzeyli bir ilişki olduğu görülmüştür ( $r=,632$ ;  $p<,01$ ).

Kriz öncesi faaliyetler boyutuyla iş tatmini arasında anlamlı, pozitif yönlü ve orta düzeyli bir ilişki olduğu görülmüştür ( $r=,634$ ;  $p<,01$ ).

Kriz esnası faaliyetler boyutuyla duygusal bağlılık arasında anlamlı, pozitif yönlü ve orta düzeyli bir ilişki olduğu görülmüştür ( $r=,539$ ;  $p<,01$ ).

Kriz esnası faaliyetler boyutuyla devam bağlılığı arasında anlamlı, pozitif yönlü ve orta düzeyli bir ilişki olduğu görülmüştür ( $r=,583$ ;  $p<,01$ ).

Kriz esnası faaliyetler boyutuyla normatif bağlılık arasında anlamlı, pozitif yönlü ve orta düzeyli bir ilişki olduğu görülmüştür ( $r=,520$ ;  $p<,01$ ).

Kriz esnası faaliyetler boyutuyla genel bağlılık arasında anlamlı, pozitif yönlü ve orta düzeyli bir ilişki olduğu görülmüştür ( $r=,649$ ;  $p<,01$ ).

Kriz esnası faaliyetler boyutuyla iş tatmini arasında anlamlı, pozitif yönlü ve orta düzeyli bir ilişki olduğu görülmüştür ( $r=,601$ ;  $p<,01$ ).

Kriz sonrası faaliyetler boyutuyla duygusal bağlılık arasında anlamlı, pozitif yönlü ve orta düzeyli bir ilişki olduğu görülmüştür ( $r=,461$ ;  $p<,01$ ).

Kriz sonrası faaliyetler boyutuyla devam bağlılığı arasında anlamlı, pozitif yönlü ve orta düzeyli bir ilişki olduğu görülmüştür ( $r=,647$ ;  $p<,01$ ).

Kriz sonrası faaliyetler boyutuyla normatif bağlılık arasında anlamlı, pozitif yönlü ve orta düzeyli bir ilişki olduğu görülmüştür ( $r=,529$ ;  $p<,01$ ).

Kriz sonrası faaliyetler boyutuyla genel bağlılık arasında anlamlı, pozitif yönlü ve orta düzeyli bir ilişki olduğu görülmüştür ( $r=,572$ ;  $p<,01$ ).

Kriz sonrası faaliyetler boyutuyla iş tatmini arasında anlamlı, pozitif yönlü ve orta düzeyli bir ilişki olduğu görülmüştür ( $r=,528$ ;  $p<,01$ ).

Genel kriz algısıyla duygusal bağıllık arasında anlamlı, pozitif yönlü ve orta düzeyli bir ilişki olduğu görülmüştür ( $r=,532$ ;  $p<,01$ ).

Genel kriz algısıyla devam bağıllığı arasında anlamlı, pozitif yönlü ve orta düzeyli bir ilişki olduğu görülmüştür ( $r=,584$ ;  $p<,01$ ).

Genel kriz algısıyla normatif bağıllık arasında anlamlı, pozitif yönlü ve orta düzeyli bir ilişki olduğu görülmüştür ( $r=,520$ ;  $p<,01$ ).

Genel kriz algısıyla genel bağıllık arasında anlamlı, pozitif yönlü ve orta düzeyli bir ilişki olduğu görülmüştür ( $r=,520$ ;  $p<,01$ ).

Genel kriz algısıyla iş tatmini arasında anlamlı, pozitif yönlü ve orta düzeyli bir ilişki olduğu görülmüştür ( $r=,617$ ;  $p<,01$ ).

Okul yöneticilerinin kriz yönetim becerileri ile öğretmenlerin örgütsel bağıllık düzeyleri ve iş tatmini düzeyleri arasında ilişki düzeyi orta düzeylidir. Ayrıca pozitif yönlü olup birinin artması diğerini de doğru yönlü etkilemektedir. İlişki düzeyinin bütün boyutlar ve genel algılar arasında bile bu şekilde olması oldukça önemlidir.

#### 4.10. Onuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın onuncu alt problemi “Okul yöneticilerinin kriz yönetim becerileri öğretmenlerin örgütsel bağıllık düzeyleri ve iş tatmini düzeylerini yordamakta mıdır?” şeklindedir. Okul yöneticilerinin kriz yönetim becerilerinin öğretmenlerin örgütsel bağıllık düzeyleri ve iş tatmini düzeylerini yordamasına ilişkin analiz  $y=a+bx$  şeklinde formüle edilmiştir. Bu şekilde basit doğrusal regresyon analizi yapılarak analize ilişkin bulguları birleştirilmiş ve Tablo 4.28’de verilmiştir.

Tablo 4.28. Okul Yöneticilerinin Kriz Yönetim Becerilerinin Öğretmenlerin Örgütsel Bağıllık ve İş Tatmini Üzerindeki Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi ( $n=453$ )

	R	R <sup>2</sup>	S. Beta Değeri	t	F	P
Yordayıcı Değişken	,647	,419			325,51	.000***
Kriz yönetim becerisi			1,313	11,638		.000**
	,617	,381			277,45	,000**
Kriz yönetim becerisi			1,533	11,779		,000**

\*\* $p < .01$ , \*\*\* $p < .001$

Tablo 4.28’de görüldüğü gibi öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerini yordamada okul yöneticilerinin kriz yönetim becerilerinin rolü anlamlıdır ( $R^2=,419$ ;  $F= 325,51$ ,  $p<.001$ ). Yine öğretmenlerin iş tatmini düzeylerini yordamada okul yöneticilerinin kriz yönetim becerilerinin rolü anlamlıdır ( $R^2=,381$ ;  $F= 277,45$ ,  $p<.001$ ). Başka bir ifadeyle öğretmenlerin okul yöneticilerinin kriz yönetim becerileri algıları öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri % 42 dolaylarında ve iş tatmini üzerinde % 38 dolayında etkiye/yordama gücüne sahiptir. Bu durum regresyon katsayıları anlamlılığı ( $\beta=1,313$ ) ve ( $\beta=1,533$ ) bakımından t değeri ( $t= 11,63$ ;  $p<.01$ ) ve ( $t= 11,77$ ;  $p<.01$ ) olduğu görüldüğünden birlikte yorumlandığında öğretmenlerin okul yöneticilerinin kriz yönetim becerileri algıları yükseldikçe öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri ve iş tatmini üzerinde etkisi de artmakta olduğu söylenebilir.

Yapılan çalışmada standartlaştırılmış yol katsayıları “0.10”dan küçük olursa zayıf etki, “0.30” değerine yakın olursa orta etki ve “0.50”den büyükse güçlü bir etkiye sahiptir (Cohen 1992; Kline 2005). Bu açıdan bakıldığında regresyon etki derecesinin orta düzeyde olduğu söylenebilir.

## BEŞİNCİ BÖLÜM: TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

### 5.1. Sonuç ve Tartışma

Okul yöneticilerinin kriz yönetim becerilerine ilişkin öğretmen algıları bütün maddelerde yüksek düzeydedir. Bu durum okul yöneticilerinin kriz yönetimine ilişkin öğretmen algılarının yüksek düzeyde olması öğretmenlere göre okul müdürlerinin kriz yönetimine ilişkin becerilere yüksek düzeyde sahip olduklarını düşündüklerini göstermektedir. Bulgular eğitim öğretim çalışmaları ve yönetimde oluşan kriz durumlarının yönetiminde okul müdürlerinin öğretmenler tarafından yüksek düzeyde başarılı bulunduğunu ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin okul yöneticilerinin kriz yönetim becerileri alt boyutlarına ilişkin algı düzeyleri bütün boyutlarda yüksek düzeydedir. Bu öğretmenlerinin okul yöneticilerinin kriz yönetim becerilerini hem alt boyutlarda hem de genel olarak yüksek düzeyde gördüklerini göstermektedir. Adıgüzel (2007) çalışmasında kriz bir kurumun bütünü somut bir şekilde çerçeveyi olumsuz etkilediğini vurgulamaktadır. Baran (2012) krizin, bireyleri veya kuruluşları beklenmedik bir şekilde tehlikeye atan zorlu bir hareket olduğunu vurgularken Şen (2011) ise krizin, örgütlerin ve üyelerinin işleyişini etkileyen, dolayısıyla panik duygusu uyandıran ve stresli bir ortam yaratan olaylar olarak görmektedir. Böylesine olumsuz durumları yönetme konusunda okul yöneticilerinin öğretmenler tarafından yüksek düzeyde becerikli görülmesi eğitim örgütleri açısından ve çalışanlar açısından önemli avantajlar sağladığı söylenebilir. Bu açıdan bakıldığında literatür bahsedilen pek çok olumsuz durumun yaşanmaması bakımından okul müdürlerini bu beceriye sahip olmalarının önemli avantajlar sağladığı söylenebilir.

Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerine ilişkin algı düzeylerinin en yüksek düzeyde “Yüksek” düzeyinde “Şu anda bu okulda çalışıyor olmam, hem kendi isteğimden hem de şartların bunu gerektirmesindedir.” Maddesindedir. Bunu “Yüksek” düzeyinde “Bu okulun problemlerini gerçekten kendi problemlerim gibi görüyorum.” ve “Yüksek” düzeyinde “Bu okulun benim için çok özel bir yeri vardır.” Maddesindedir. En düşük ortalama ise “Yüksek” düzeyinde “Okulumdan şu anda ayrılacak olsam kendimi suçlu hissederim.” Maddesinde ve “Orta” düzeydedir. Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyinin en yüksek düzeyde duygusal bağlılık düzeyinde olduğu görülürken devam ve normatif bağlılık boyutlarıyla genel olarak orta düzeydedir. Araştırma bulgularıyla benzer biçimde Çimen (2022) çalışmalarında örgütsel bağlılığı orta düzeyde ölçmüştür. Doğan ve Kılıç, (2007) çalışmalarında örgüt üyelerinin hiyerarşik konumlarına bakılmaksızın

örgütle özdeşleşmelerinin ve örgüte dahil olmalarının bir tezahürü olarak görülebileceği ifade edilmektedir. Örgütün vizyon ve değerlerini benimseme, örgüte üç yönlü bir inançla derin bir bağlılık besleme, örgüt adına gerçek bir şevkle amaca yönelik çaba gösterme ve örgütsel topluluğun adanmış bir üyesi olarak varlığını sürdürmek için köklü bir arzu besleme gibi temel nitelikleri kapsadığı ileri sürülmektedir (Doğan ve Kılıç, 2007). Avcı, (2017) çalışmasında çalışanların kuruma nasıl bağlandıkları ve kurumu nasıl algıladıkları iş performanslarını önemli ölçüde etkilediği belirtilmektedir. Yine Aslan (2021) tarafından yapılan araştırmada, öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının ağırlıklı olarak orta ve yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Araştırmada da benzer şekilde öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının yüksek ve orta düzeyde olması öğretmenlerin duygusal olarak yüksek, devam ve normatif bağlılıkları ile genel olarak orta düzeyde bağlılık duyması oldukça manidardır. Bulgular öğretmenlerin duygusal bağlılıklarının yüksek ancak normatif ve devam bağlılıklarının orta düzeyde olduğu göstermektedir. Bu durum öğretmenlerin devam ve normatif olarak ortada olduklarını, yüksek ve düşük bağlılıkların ortasında olduklarını göstermektedir. Bu konunun araştırılması ve nedenlerinin ortaya konulmasına ihtiyaç vardır.

Öğretmenlerin iş tatmin düzeyleri bütün maddeler ve genel ortalama olarak yüksek düzeydedir. Bulgular öğretmenlerin iş tatmin düzeyinin yüksek olduğunu ve işlerinden yüksek düzeyde haz aldıklarını ortaya koymaktadır. Topçu (2021) çalışmasında işletmelerin çalışanların iş memnuniyetini artırmasının kritik öneme sahip olduğunu ileri sürmektedir. Bu açıdan bakıldığında öğretmenlerin iş tatmininin yüksek olması büyük avantaj sağlamaktadır. Taş (2012) çalışmasında iş tatmininin yüksek olduğu bir çalışma ortamında çalışanların daha mutlu ve üretken olduklarını belirtirken Kağan (2010) iş tatmininin üretkenliği arttırdığı ve hedeflere ulaşmada önemli katkılar sağladığını ileri sürmektedir. Araştırma bulgularının Bane (2006) araştırma bulgularıyla benzerlik gösterdiği görülmüştür. Öğretmenlerin iş tatminlerinin yüksek olması yaptıkları işe yönelik çabaları, performansları, bağlılık ve aidiyetlerini olumlu yönde etkilemektedir. Çalışan, işveren ve örgüt açısından iş tatmini çok önemlidir. Bu durum herkesin kazandığı ve katma değer elde ettiği bir durum olmanın yanı sıra istenen bir durumdur.

Öğretmenlerin okul yöneticilerinin kriz yönetim becerilerine ilişkin algılarının cinsiyete göre kriz sonrası faaliyetler boyutunda farklılık göstermediği ancak kriz öncesi boyutunda, kriz esnası boyutunda ve genel kriz yönetimi algısında anlamlı farklılık gösterdiği saptanmıştır. Bulgulara göre öğretmenlerin okul yöneticilerinin kriz yönetim

becerilerine ilişkin algılarının cinsiyete göre kriz öncesi, kriz esnası ve genel kriz yönetiminde kadınların algısının erkek öğretmenlerden daha yüksek ölçülmüştür. Bunun nedeni kadınların bu konudaki duyarlıklarının yüksek olması olabilir. Araştırma bulguları Özalp ve Levent (2021) araştırmalarında elde ettikleri cinsiyete göre farklılaşmadığı bulgusuyla farklılık göstermektedir. Ancak Gezer (2020) çalışmasında okul müdürlerinin kriz yönetim becerilerinin cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterdiği bulgusuyla benzerlik göstermektedir. Okul yöneticilerinin kriz yönetim becerilerine ilişkin kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlerden daha olumlu algıya sahip olmaları bu konudaki hassasiyetlerinin erkeklerden daha yüksek olmasından kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

Öğretmenlerin okul yöneticilerinin kriz yönetim becerilerine ilişkin algılarının yaşa göre kriz öncesi faaliyetler, kriz esnası faaliyetler, kriz sonrası faaliyetler boyutlarıyla genel kriz yönetimi algısında anlamlı farklılık göstermemektedir. Bulgular öğretmenlerin okul yöneticilerinin kriz yönetim becerilerine ilişkin algılarının yaşa göre bütün boyutlarda ve genel olarak anlamlı farklılık göstermediğini ve benzer olduğunu göstermiştir. Karakuş ve İnandı (2018)'nin kriz yönetim becerisinin yaşa göre farklılık göstermediği bulgusuyla benzerlik gösterirken Gezer (2020) çalışmasında okul müdürlerinin kriz yönetim becerilerinin yaş değişkenine göre farklılaştığı bulgusuyla farklılık göstermektedir. Araştırmada öğretmenlerin okul yöneticilerinin kriz yönetim becerilerine ilişkin algılarının yaşlarına göre benzerlik göstermesi genç, orta yaş ve üstündeki öğretmenlerin benzer algıya sahip olması okul müdürlerinin bu konudaki yeterliğinin her yaş grubunca aynı şekilde algılanması ve değerlendirilmesinin sonucu olarak yorumlanabilir.

Öğretmenlerin okul yöneticilerinin kriz yönetim becerilerine ilişkin algılarının kıdeme göre kriz esnası faaliyetler, kriz sonrası faaliyetler ve genel kriz yönetimi algısında anlamlı farklılık göstermez iken kriz öncesi faaliyetler boyutunda 16-20 yıl kıdemli öğretmenlerin 11-15 yıl kıdemli öğretmenlere göre daha olumlu ve yüksek algı düzeyine sahip oldukları görülmüştür. Araştırma bulguları Gezer (2020) çalışmasında okul müdürlerinin kriz yönetim becerilerinin mesleki deneyim değişkenine göre farklılaştığı bulgusuyla farklılık göstermektedir. Ancak Karakuş ve İnandı (2018)'nin kriz yönetim becerilerinin kıdeme göre farklılaşmadığı bulgusuyla benzerlik göstermektedir. Okul yöneticilerinin genel olarak kriz yönetim becerileri algılarının kıdem değişkenine göre farklılık göstermesi mesleki deneyimin bu konudaki algıyı etkilemesini göstermektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin mesleki deneyimlerinin okul müdürlerinin kriz

öncesi yönetimi becerilerine yönelik yaklaşımlarında farklılık yarattığı söylenebilir. Bu konuda kıdeme göre 16-20 yıl kıdemliler lehine farklılık olmasının nedeni kriz öncesi yapılabilecek faaliyetler konusunda 11-15 yıl kıdemlilerden farklı düşünceleridir. Bunun sebebi ise deneyim süresinin olumlu etkisi olarak yorumlanabilir.

Öğretmenlerin okul yöneticilerinin kriz yönetim becerilerine ilişkin algılarının medeni duruma göre bütün boyutlarda ve genel algıda evli öğretmenlerin algılarının bekar öğretmenlerden daha yüksek ve olumlu olduğu görülmüştür. Bu durum evlilerin yaş ve kıdem olarak fazla olmasıyla da ilgili olduğu düşünüldüğünde olağan bir durum olarak düşünülebilir.

Okul yöneticilerinin kriz yönetim becerilerine ilişkin öğretmen algılarının eğitim düzeyine göre kriz öncesi faaliyetler boyutunda farklılık göstermediği ancak kriz esnası faaliyetler, kriz sonrası faaliyetler ve genel kriz yönetimi algısında lisans mezunu öğretmenlerin okul yöneticilerinin kriz yönetim becerilerine ilişkin algılarının lisansüstü mezunu öğretmenlere göre daha yüksek ve olumlu olduğu tespit edilmiştir. Araştırma bulguları Gezer (2020) çalışmasında okul müdürlerinin kriz yönetim becerilerinin yaş değişkenine göre farklılaştığı bulgusuyla benzerlik göstermektedir. Ancak Sakarneh (2020) tarafından yapılan araştırma sonucunda eğitimin olay kriz yönetimi üzerinde kayda değer ve olumlu bir etkisi olduğunu ortaya çıkarmıştır. Ayrıca, eğitim programlarındaki bilgi, beceri ve kabiliyetlerin, krizlere hazır olmayı teşvik ederek ve krizleri etkili bir şekilde yöneterek krizlerle başa çıkmada kurumsal etkinliği artırmadaki kritik rolünü doğrulamıştır. Bu açıdan bakıldığında lisans mezunu öğretmenlerin okul müdürlerinin kriz yönetimini lisansüstü mezunlarından daha yüksek görmesinin nedeni eğitim düzeyi arttıkça öğretmenlerin müdürlerin yeterliklerini daha düşük değerlendirmesi olabilir.

Öğretmenlerin okul yöneticilerinin kriz yönetim becerilerine ilişkin algılarının branşa göre kriz öncesi faaliyetler ve kriz sonrası faaliyetler boyutlarında farklılık göstermediği ancak kriz esnası faaliyetler boyutuyla genel kriz yönetimi algısında okulöncesi öğretmeni branşında olanlarla sınıf öğretmeni olanlar arasında ve okulöncesi branş öğretmenleri lehine yüksek olduğu görülmüştür. Bunun nedeni okulöncesi öğretmenlerinin teneffüs olmaksızın sürekli derste olmalarından dolayı kriz yönetimlerini yeterince görmemeleri ya da okulöncesinde çok fazla kriz yaşanmaması olabilir. Bununla birlikte ilkokullarda daha fazla kriz yaşanması ya da okul yöneticilerinin kriz yönetimlerinde daha fazla zorlanması olabilir. Ayrıca ilkokullarda öğrencilerin küçük olması, teneffüslerde öğrenciler arasında sorunlar yaşanması, sınıfların ve okulların

kalabalık olması ve buna bağlı olarak yaşanan disiplin ve kontrol sorunları gibi nedenlerden kaynaklı kriz yönetimin sergilenen tutum ve davranışların işe yaramasının değerlendirilmesine yönelik yaklaşımın farklı olmasından kaynaklanabilir.

Öğretmenlerin okul yöneticilerinin kriz yönetim becerilerine ilişkin algılarının kariyer durumuna göre kriz esnası faaliyetler, kriz sonrası faaliyetler ve genel kriz yönetimi algısı boyutunda anlamlı farklılık göstermemiştir. Ancak kriz öncesi faaliyetler boyutunda kariyer basamağı olarak öğretmen unvanlılarla başöğretmen unvanlılar arasında ve uzman öğretmen unvanlılarla başöğretmen unvanlılar arasında ve başöğretmen unvanlılar aleyhine farklılık olduğu görülmüştür. Bu durumun nedeni kriz öncesinde yapılabilecek faaliyetler konusunda başöğretmenlerin deneyimlerinin sonucu olarak okul yöneticilerini daha düşük yeterlikle görmeleridir. Bunun nedeni ise deneyim ve kariyere bağlı olarak okul müdürlerinin kriz yönetimi becerilerini daha düşük düzeyde görmeleridir. Kariyer düzeyi başöğretmen olanların kriz öncesi faaliyetlerde okul yöneticilerini öğretmen ve uzman öğretmenlere göre daha düşük görmelerinin nedeni kariyer olarak yüksek düzeyde olanların daha farklı yaklaşım sergilemelerine bağlanabilir.

Öğretmenlerin örgütsel bağlılık algılarının cinsiyet, medeni durum ve eğitim düzeyine göre bütün boyutlarda ve genel olarak farklılık göstermediği ve benzer olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ancak yaş, kıdem, eğitim düzeyi, branş ve kariyer durumuna göre farklılık göstermiştir. Araştırmadaki bulgularla farklı olarak Aslan (2021) araştırmasında kadınların erkeklere göre daha yüksek bağlılık düzeyine sahip oldukları tespit edilmiştir. Kamar (2021) tarafından yapılan çalışmada ise araştırma bulgularını destekler şekilde öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının cinsiyete dayalı bir farklılık olmadığını göstermektedir. Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşması tercihlerin farklı olması ve örneklem farklılığından kaynaklı olabileceği düşünülmektedir. Bir başka çalışma Çimen (2022) araştırmasında öğretmenlerin bağlılıklarının cinsiyet ve medeni duruma göre farklılaşmadığı bulgusuna ulaşmıştır. Öğretmenlerin örgütsel bağlılık algılarının kişisel değişkenlere göre farklılık göstermesi ya da göstermemesi kişisel tercih ve yaklaşımlarıyla ilgilidir. Ayrıca örneklemin bu konudaki yaklaşımının bu konuda belirleyici olduğu da göz önünde tutulmalıdır.

Öğretmenlerin örgütsel bağlılık algılarının yaşa göre duygusal bağlılık boyutuyla genel örgütsel bağlılık algısında anlamlı farklılık göstermez iken devam bağlılığı ve normatif bağlılık boyutlarında 41-45 yaş aralığındaki öğretmenlerle 46 yaş ve üstündeki öğretmenler arasında farklılık olup fark 46 yaş ve üstündeki öğretmenler lehine yüksek

bulunmuştur. Normatif bağlılık boyutunda ise fark 31-35 yaş aralığındaki öğretmenlerle 41-45 yaş aralığındaki öğretmenler arasında ve 31-35 yaşlardaki öğretmenler lehine yüksek bulunmuştur. Araştırma bulguları Aslan (2021) tarafından yapılan araştırmada elde ettiği yaşa göre gençlerin daha yüksek ortalamaya sahip oldukları bulgusuyla benzerlik göstermektedir. 46 yaş ve üstündeki öğretmenlerin devam ve normatif örgütsel bağlılık algılarının daha yüksek olması 46 yaş ve üstündeki öğretmenlerin örgütleriyle devam etme ve normatif olarak kabullerinin yüksek olduğunu göstermektedir.

Öğretmenlerin örgütsel bağlılık algılarının kıdeme göre duygusal bağlılık, devam bağlılığı boyutlarıyla genel örgütsel bağlılık algısında anlamlı farklılık görülmez iken normatif bağlılık boyutunda 1-5 yıl kıdemli öğretmenlerle 16-20 yıl kıdemli öğretmenler arasında ve 16-20 yıl kıdemli öğretmenler lehine yüksek olduğu saptanmıştır. Araştırma bulgularından farklı olarak Aslan (2021) araştırmasında 6-10 yıl kıdemli öğretmenlerin diğerlerinden daha yüksek bağlılık düzeyine sahip oldukları tespit edilmiştir. Araştırma bulgularıyla Arslan (2021) çalışmasında farklı sonuçlar olmasının nedeni örneklemdaki katılımcıların farklı görüşlere sahip olmaları ya da zaman içinde görüş farklılıkları olabilir. Araştırmada 16-20 yıl kıdemli öğretmenlerin normatif örgütsel bağlılığın yüksek olması kıdem arttıkça normatif kabullerin arttığı ve yerleştiğini göstermesi açısından önemlidir. Bu durum aynı zamanda normların çalışanlar tarafından kabul gördüğünü de göstermektedir.

Öğretmenlerin örgütsel bağlılık algılarının eğitim düzeyine bütün boyutlarda ve genel örgütsel bağlılık algısında farklılık göstermediği ve benzerlik gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin eğitim düzeylerine göre farklılaşmadığı ve benzer olduğunu göstermektedir. Bu ise olumlu bir durumdur. Lisansüstü mezunlarının da benzer örgütsel bağlılık düzeyine sahip olması örgütlerine bağlı oldukları ve farklı eğilimlerde olmadıklarını göstermektedir.

Öğretmenlerin örgütsel bağlılık algılarının branşa göre duygusal bağlılık, normatif bağlılık boyutlarıyla genel örgütsel bağlılık algısında anlamlı farklılık görülmez iken devam bağlılığı boyutunda okul öncesi öğretmenleri ile sınıf öğretmenleri arasında ve okulöncesi öğretmenleri lehine daha yüksek olduğu görülmüştür. Araştırma bulgularıyla örtüşür şekilde Kamar (2021) tarafından yapılan çalışmada da branşa göre farklılaştığı tespit edilmiştir. Okulöncesi öğretmenlerin devam bağlılığıyla ilgili örgütsel bağlılıklarının sınıf öğretmenlerinden yüksek olması örgütleriyle çalışmada devam etme arzusunda olduklarını ve ayrılma eğilimlerinin olmadığı ya da saha az olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmenlerin örgütsel bağlılık algılarının kariyer durumuna göre duygusal bağlılık, normatif bağlılık boyutlarıyla genel örgütsel bağlılık algısında anlamlı farklılık göstermediği ancak devam bağlılığı boyutunda kariyer basamağı olarak öğretmen unvanlılarla başöğretmen unvanlılar arasında ve uzman öğretmen unvanlılarla başöğretmen unvanlılar arasında ve başöğretmen unvanlılar aleyhine olduğu görülmüştür. Başöğretmenlerin devam bağlılıklarının diğer kariyerlerdeki öğretmenlerden daha düşük olmasının nedeni başöğretmenlerin emekliliklerinin yakın olması nedeniyle olabileceği düşünülmektedir. Ayrıca başöğretmenlerin örgütlerinden ayrılma isteği ya da eğilimine sahip olmasından da kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

Öğretmenlerin iş tatmin düzeyi algılarının cinsiyet, eğitim düzeyi, branş ve kariyer basamaklarına göre farklılık göstermediği ancak yaş, kıdem ve medeni duruma göre anlamlı farklılık gösterdiği saptanmıştır. Araştırma bulgularıyla kısmen benzer kısmen farklı olarak Çardak (2002) araştırmasında öğretmenlerin iş doyum düzeyleri ile yaş, cinsiyet, branş, mesleki kıdem, medeni durum ve ekonomik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığını bulmuştur. Yine Bayrı (2006) rehber öğretmenlerin iş tatmini düzeylerinin cinsiyet, medeni durum, eğitim durumu, çalışma alanı, mesleki deneyim, gelir düzeyi ve okul kategorisi gibi değişkenlere göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymuştur. Kişisel özelliklerden kaynaklı olarak benzer ya da farklılık olması tercih, eğilim ya da örneklemin yapısından kaynaklı olabileceği düşünülmektedir.

Öğretmenlerin iş tatmin düzeyi algılarının yaşa göre 23-30 yaşlardaki öğretmenlerle 41-45 yaş aralığındaki öğretmenler ve 46 yaş ve üstündeki öğretmenler arasında olup fark 41-45 yaş ve 46 yaş ve üstündeki öğretmenler lehine yüksek çıkmıştır. Yaşları yüksek olan öğretmenlerin iş tatminlerinin yüksek çıkmasının nedeni yaş ilerledikçe mesleki kabul ve başka iş arayışının olmaması ya da alışma olabilir. Bu durumda ileri yaşlardaki öğretmenlerin daha genç öğretmenlere göre iş tatminlerinin yüksek olduğu ve daha fazla doyum aldıkları sonucuna ulaşılabilir.

Öğretmenlerin iş tatmin düzeyi algılarının kıdeme göre 6-10 yıl kıdemli öğretmenlerle 21 yıl ve üstü kıdemli öğretmenler arasında ve 11-15 yıl kıdemli öğretmenlerle 21 yıl ve üstü kıdemli öğretmenler arasında ve 21 yıl ve üstünde kıdemi olanlar lehine yüksek olduğu görülmüştür. Kıdem süresi fazla olan öğretmenlerin daha yüksek iş tatminine sahip olmaları kıdem attıkça iş tatminin arttığını göstermektedir. Öğretmenlerin iş tatmin düzeyi algılarının medeni duruma göre evliler lehine yüksek olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerden evlilerin ve mesleki kıdem olarak yüksek

kıdemdekilerin iş tatminlerinin yüksek olması kıdem arttıkça alışma, kabullenmişlik ve evli olmanın getirdiği sabit ve rutine alışma ve kabul etme tutumları olabileceği düşünülmektedir. Tunacan (2005)'ın çalışmasında kıdeme göre farklılık olduğu bulgusu araştırma bulgularını destekler niteliktedir. Araştırma bulgularının alan yazında benzer bulgularla desteklenmesi bulguların literatür tarafından da desteklendiğini göstermektedir.

Okul yöneticilerinin kriz yönetim becerileri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri ve iş tatmini düzeyleri arasında ilişki düzeyi ile ilgili olarak kriz öncesi faaliyetler boyutuyla duygusal bağlılık arasında anlamlı, pozitif yönlü ve orta düzeyli bir ilişki kriz öncesi faaliyetler boyutuyla devam bağlılığı arasında anlamlı, pozitif yönlü ve orta düzeyli bir ilişki olduğu görülmüştür. Kriz öncesi faaliyetler boyutuyla normatif bağlılık arasında anlamlı, pozitif yönlü ve orta düzeyli bir ilişki, kriz öncesi faaliyetler boyutuyla genel bağlılık arasında anlamlı, pozitif yönlü ve orta düzeyli bir ilişki ve kriz öncesi faaliyetler boyutuyla iş tatmini arasında anlamlı, pozitif yönlü ve orta düzeyli bir ilişki olduğu görülmüştür. Bulgulara göre okul yöneticilerinin kriz yönetim becerileri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılık ve iş tatminleri arasında pozitif yönlü ilişki olması bu değişkenlerinin ilişkili olduğu ve birbirlerini pozitif yönde etkilediklerini göstermektedir. Öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının ve iş tatminlerinin okul yöneticilerinin kriz yönetim becerilerinden etkilendiği söylenebilir. Bu nedenle okul yöneticilerinin kriz yönetim becerilerini geliştirmeleri ve yüksek tutmaları gerektiği düşünülmektedir. Bu durumun öğretmenlerin örgütsel bağlılık ve iş tatminlerini etkilediği söylenebilir. Yine benzer şekilde öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ile iş tatmin düzeylerinin de okul yöneticilerinin kriz yönetim becerilerini etkilediği söylenebilir. Bu nedenle okul yöneticilerinin kriz yönetim becerileri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılık ve iş tatminleri arasında pozitif yönlü korelasyon olduğu söylenebilir.

Kriz esnası faaliyetler boyutuyla duygusal bağlılık arasında anlamlı, pozitif yönlü ve orta düzeyli bir ilişki, kriz esnası faaliyetler boyutuyla devam bağlılığı arasında anlamlı, pozitif yönlü ve orta düzeyli bir ilişki, kriz esnası faaliyetler boyutuyla normatif bağlılık arasında anlamlı, pozitif yönlü ve orta düzeyli bir ilişki ve kriz esnası faaliyetler boyutuyla genel bağlılık arasında anlamlı, pozitif yönlü ve orta düzeyli bir ilişki olduğu görülmüştür. Araştırma bulguları Terzi ve Kurt'un (2005) çalışmalarında okul yöneticilerinin öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri üzerinde etkisini olduğu bulgusuyla benzerlik göstermektedir.

Kriz esnası faaliyetler boyutuyla iş tatmini arasında anlamlı, pozitif yönlü ve orta düzeyli bir ilişki, kriz sonrası faaliyetler boyutuyla duygusal bağlılık arasında anlamlı, pozitif yönlü ve orta düzeyli bir ilişki ve kriz sonrası faaliyetler boyutuyla devam bağlılığı arasında anlamlı, pozitif yönlü ve orta düzeyli bir ilişki olduğu görülmüştür. Bu durum öğretmenlerin okul yöneticilerinin kriz esnasındaki faaliyetleriyle iş tatmini, duygusal ve devam bağlılıkları arasında orta düzeyli ilişki olduğunu göstermektedir. Okul yöneticilerinin kriz esnası kriz yönetimi algılarının iş tatmini, duygusal ve devam bağlılıklarıyla ilişkili olduğu söylenebilir.

Kriz sonrası faaliyetler boyutuyla normatif bağlılık arasında anlamlı, pozitif yönlü ve orta düzeyli bir ilişki, kriz sonrası faaliyetler boyutuyla genel bağlılık arasında anlamlı, pozitif yönlü ve orta düzeyli bir ilişki, kriz sonrası faaliyetler boyutuyla iş tatmini arasında anlamlı, pozitif yönlü ve orta düzeyli bir ilişki ve genel kriz algısıyla duygusal bağlılık arasında anlamlı, pozitif yönlü ve orta düzeyli bir ilişki olduğu görülmüştür. Okul yöneticilerinin kriz sonrası yönetimi algılarının iş tatmini, genel bağlılıklarıyla ilişkili olduğu söylenebilir.

Genel kriz algısıyla devam bağlılığı arasında anlamlı, pozitif yönlü ve orta düzeyli bir ilişki, genel kriz algısıyla normatif bağlılık arasında anlamlı, pozitif yönlü ve orta düzeyli bir ilişki, genel kriz algısıyla genel bağlılık arasında anlamlı, pozitif yönlü ve orta düzeyli bir ilişki ve genel kriz algısıyla iş tatmini arasında anlamlı, pozitif yönlü ve orta düzeyli bir ilişki olduğu görülmüştür. Okul yöneticilerinin genel kriz yönetimi algılarının devam bağlılıkları genel bağlılık ve iş tatminiyle orta düzeyde ilişkili olduğu söylenebilir.

Okul yöneticilerinin kriz yönetim becerileri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri ve iş tatmini düzeyleri arasında ilişki düzeyi orta düzeylidir. Ayrıca pozitif yönlü olup birinin artması diğerini de doğru yönlü etkilemektedir. İlişki düzeyinin bütün boyutlar ve genel algılar arasında bile bu şekilde olması oldukça önemlidir. Çünkü okul yöneticilerinin kriz yönetimine ilişkin öğretmen algılarını öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ve iş tatminleriyle orta düzeyli ilişkili olduğu söylenebilir.

Okul yöneticilerinin kriz yönetim becerilerinin öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri ve iş tatmini düzeylerini yordama gücünün orta düzeyde olduğu ve okul yöneticilerinin kriz yönetim becerilerinin öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri ve iş tatmini düzeylerini yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırma bulgusu Yeniçeri, Kurt ve Akgül (2020) tarafından yapılan çalışmada iş tatmininin bu ilişkide aracı bir rol oynadığı bulgusuyla benzerlik göstermektedir. Okul yöneticilerinin kriz yönetimlerine ilişkin öğretmen algılarının öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ve iş tatminlerine ilişkin

algılarını orta düzeyde etkilemesi bu üç değişkenin ilişki gücünü de göstermesi bakımından önemlidir. Bu nedenle okul yöneticilerinin kriz yönetim becerilerinin yüksek olması ve bunu sergilemesi öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri ve iş tatmini düzeylerini etkilemesi bakımından önemlidir. Bunun okul yöneticileri tarafından bilinmesi son derece önemlidir. Bu durumun eğitim ile ilgili politika yapılar tarafından da bilinmesi eğitime katkı sağlaması bakımından önemlidir.

## 5.2. Öneriler

1. Öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin kriz yönetim becerilerine ilişkin yüksek düzeyden çok yüksek seviyeye çıkarılması için bu konuda yönetici becerilerini arttırmaya yönelik çalışmalar yapılabilir.
2. Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyinin duygusal bağlılık düzeyinde yüksek düzeyde olduğu görülürken devam ve normatif bağlılık boyutlarıyla genel olarak orta düzeydedir. Bunu arttırmak için girişimlerde bulunulabilir.
3. Öğretmenlerin iş tatmin düzeyleri bütün maddelerde ve genel olarak yüksek düzeydedir. Bunun çok yüksek düzeye çıkarılmasına yönelik çalışmalar yapılabilir.
4. Öğretmenlerin okul yöneticilerinin kriz yönetim becerilerine ilişkin algılarının cinsiyete göre kriz öncesi, kriz esnası ve genel kriz yönetiminde kadınların algısının erkek öğretmenlerden daha yüksek olmasının neden ya da nedenleri araştırılabilir.
5. Öğretmenlerin okul yöneticilerinin kriz yönetim becerilerine ilişkin algılarının kıdeme göre kriz öncesi faaliyetler boyutunda 16-20 yıl kıdemli öğretmenlerin 11-15 yıl kıdemli öğretmenlere göre daha olumlu ve yüksek algı düzeyine sahip olmalarının nedenleri araştırılabilir.
6. Evli öğretmenlerin okul yöneticilerinin kriz yönetim becerilerine ilişkin algılarının medeni duruma göre bütün boyutlarda ve genel olarak daha yüksek ve olumlu olmasının nedenleri araştırılabilir.
7. Okul yöneticilerinin kriz yönetim becerileriyle ilgili öğretmen algılarının eğitim düzeyine göre kriz esnası faaliyetler, kriz sonrası faaliyetler ve genel kriz yönetimi algısında lisans mezunu öğretmenlerin lisansüstü mezunu öğretmenlere göre daha yüksek ve olumlu olmasının sebepleri araştırılabilir.

8. Öğretmenlerin okul yöneticilerinin kriz yönetim becerilerine ilişkin algılarının branşa göre kriz esnası faaliyetler boyutuyla genel kriz yönetimi algısında okulöncesi öğretmenlerinin yüksek olmasının nedenleri araştırılabilir.
9. Öğretmenlerin okul yöneticilerinin kriz yönetim becerilerine ilişkin algılarının kariyer durumuna göre kriz öncesi faaliyetler boyutunda öğretmen unvanlılarla başöğretmen unvanlılar arasında ve uzman öğretmen unvanlılarla başöğretmen unvanlılar arasında ve başöğretmen unvanlılar aleyhine düşük olmasının sebep ya da sebepleri araştırılabilir.
10. Öğretmenlerin örgütsel bağlılık algılarının yaşa göre devam bağlılığının 46 yaş ve üstündeki öğretmenler lehine yüksek olmasının nedenleri araştırılabilir.
11. Öğretmenlerin örgütsel bağlılık algılarının yaşa göre normatif bağlılık boyutunda 31-35 yaşlardaki öğretmenler lehine yüksek olmasının nedenleri araştırılabilir.
12. Öğretmenlerin örgütsel bağlılık algılarının kıdeme göre normatif bağlılık boyutunda 16-20 yıl kıdemli öğretmenler lehine yüksek çıkmasının sebepleri araştırma konusu olabilir.
13. Öğretmenlerin örgütsel bağlılık algılarının branşa göre devam bağlılığı boyutunda okulöncesi öğretmenleri lehine daha yüksek olmasının nedenleri araştırılabilir.
14. Öğretmenlerin örgütsel bağlılık algılarının kariyer durumuna göre devam bağlılığı boyutunda başöğretmen unvanlılar aleyhine ve düşük olmasının nedenlerine yönelik çalışma yapılabilir.
15. Öğretmenlerin iş tatmin düzeyi algılarının yaşa göre 41-45 yaş ve 46 yaş ve üstündeki öğretmenler lehine yüksek olmasının sebepleri araştırılabilir.
16. Öğretmenlerin iş tatmin düzeyi algılarının kıdeme göre 21 yıl ve üstünde kıdemi olanlar lehine yüksek olmasının nedenleri araştırılabilir.
17. Öğretmenlerin iş tatmin düzeyi algılarının evliler lehine yüksek olmasının nedenleri araştırılabilir.
18. Okul yöneticilerinin kriz yönetim becerileri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri ve iş tatmini düzeyleri arasında ilişki düzeyi pozitif yönlü ve orta düzeyde çıkmıştır. Bunun sebeplerine yönelik nitel ve derinlemesine görüşme ile araştırma yapılabilir.

## KAYNAKÇA

- Adıgüzel, S. (2007). *İlköğretim okul müdürlerinin deprem ile ilgili kriz yönetimine ilişkin yeterlikleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Akçakaya, M. (2010). *İnsan Kaynakları Yönetimi İnsan Kaynakları Planlaması Norm Kadro Uygulaması*. Ankara: Adalet Yayınevi.
- Akıncı Z. (2002). Turizm sektöründe iş gören iş tatminini etkileyen faktörler: Beş yıldızlı konaklama işletmelerinde bir uygulama. *Akdeniz İ.İ.B.F. Dergisi*, 4, 1-25.
- Akkuş, O. (2010). *Rehberlik araştırma merkezlerinde görevli rehber öğretmenlerin iş doyumu düzeylerinin değerlendirilmesi*. [Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi].
- Aksoy, H. H., & Aksoy, N. (2003). Okullarda krize müdahale planlaması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 36(1-2), 37-49.
- Aksu, A. (2009). Kriz Yönetimi ve Vizyoner Liderlik. *Yaşar Üniversitesi Dergisi*, 2435-2450.
- Alvinus, A. (2019). A gender perspective on teachers as crisis managers. *Nora – Nordic Journal Of Feminist And Gender Research*, 27:2, 125-138, Doi: 10.1080/08038740.2019.1588373
- Aslan, N. (2021). *İlkokul ve ortaokul müdürlerinin etik liderlik davranışları gösterme düzeyleri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı: İstanbul.
- Avcı, A. (2017). Örgütsel bağlılık: Kavramsal çerçevesi ve eğitim örgütleri açısından etkileri. *Turkish Studies*, 12(6): 55-76.
- Balay, R. (2000). *Özel ve resmi liselerde yönetici ve öğretmenlerin örgütsel bağlılığı (Ankara ili örneği)* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Balcı, A. (2010). *Sosyal Bilimlerde Araştırma:Yöntem, teknik ve ilkeler*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Bane, T. Y. (2006). *Job satisfaction among professional middle school counselors in Virginia* [Doctoral dissertation, Virginia Tech].
- Baran, H. (2012). İşletmelerde kriz yönetimi. *Araştırma Ve Meslekleri Geliştirme Müdürlüğü Bülteni*,26-32.  
[http://www.izto.org.tr/Portals/0/IztoGenel/Dokumanlar/isletmelerde\\_kriz\\_yoneti\\_mi\\_I\\_h\\_baran\\_26.04.2012%2023-09-19.pdf](http://www.izto.org.tr/Portals/0/IztoGenel/Dokumanlar/isletmelerde_kriz_yoneti_mi_I_h_baran_26.04.2012%2023-09-19.pdf)
- Brandebo, M. (2020). "Destructive leadership in crisis management". *Leadership & Organization Development Journal*.

- Başaran, İ. E. (2008). *Örgütsel davranış insanın üretim gücü*. Ankara: Siyasal Kitabevi
- Bayrı, H. (2006). *Ortaöğretim kurumlarında çalışan psikolojik danışman/ rehber öğretmenlerin iş doyumuna ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi*. [Yüksek lisans tezi, Dicle Üniversitesi].
- Behery, M., Paton, R. A., & Hussain, R. (2012). Psychological contract and organizational commitment The mediating effect of transformational leadership. *Competitiveness Review*, 22(4), 299-319.
- Bil, E. (2012). Hizmet İçi Eğitimde Yaratıcı Drama Yönteminin Etkililiği. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Ana Bilim Dalı, Ankara.
- Brown, M. B., Swigart, M. L., Bolen, L. M., Hall, C. W., & Webster, R. T. (1998). Doctoral and nondoctoral practicing school psychologists: Are there differences?. *Psychology in the Schools*, 35(4), 347-354.
- Bryant, R. M., & Constantine, M. G. (2006). Multiple role balance, job satisfaction, and life satisfaction in women school counselors. *Professional School Counseling*, 265-271.
- Bursalioğlu, Z. (2021). Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış. (21. Basım) Ankara: Pegem Yayıncılık
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Demirel, F., Karadeniz, Ş. ve Kılıç Çakmak, E. (2018). Bilimsel araştırma yöntemleri, (Geliştirilmiş 12. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Can, H. (2005). *Organizasyon ve yönetim*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Ceylan, A. (2003). *Karizmatik Liderlik ve Örgütsel Bağlılık Üzerine Bir Araştırma*. (Doktora Tezi) Gebze: Yüksek Teknoloji Enstitüsü ve Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Cochran, W.G, 1977. Sampling Techniques, 3rd Edition. John Wiley&Sons, New York.
- Chow IHS (1994). Organizational Commitment and Career Development of Chinese Managers in Hong Kong and Taiwan. *The International Journal of Career Management*, 6(4): 3-9.
- Cohen, J. (1992). İstatistiksel güç analizi. *Psikoloji biliminde güncel yönler*, 1 (3), 98-101.
- Kline, T. J. (2005). *Psikolojik Testler: Tasarım ve Değerlendirmeye Pratik Bir Yaklaşım*. Bilge yayınları.
- Çalışkan, A. (2020). Kriz yönetimi: Bir ölçek geliştirme çalışması, *Türk Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 106-120.
- Çardak, M. (2002). *İlköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin iş doyumunu ile stresle başa çıkma yolları*. [Yüksek lisans tezi, Niğde Üniversitesi].

- Çelik, A. (2010). *Kriz ve stres yönetimi*. Ankara: Gazi.
- Çimen, M. (2022). *Lise Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri İle Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çoban, Ü. (2011). *İş Değerlerinin Örgütsel Bağlılık Üzerindeki Etkisinin Analizi ve Hemşireler Üzerinde Bir Uygulama*. İstanbul: Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Dağlı, A., Elçiçek, Z. ve Han, B. (2018). Örgütsel bağlılık ölçeği'nin Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlilik çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 17 (68): 1788-1800.
- DeMato, D. S., & Curcio, C. C. (2004). Job satisfaction of elementary school counselors: A new look. *Professional school counseling*, 236-245.
- Demirci, S. (2003). *Öğretmenlerde beş faktör kişilik özellikleri ile iş doyumunu arasındaki ilişkinin incelenmesi*. [Yüksek lisans tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi].
- Demirel, Y. (2009). Örgütsel Bağlılık ve Üretkenlik Karşılı Davranışlar Arasındaki İlişkiye Kavramsal Yaklaşım. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (15): 115-132.
- Demirtaş Z. ve Ersözlü A. (2010). Liselerde görev yapan öğretmenlerin iş doyumunu düzeyleri. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 5(1) 199-209.
- Demirtaş, H. (2000). Kriz yönetimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 353-373.
- Dinçer, Ö. (2013). *Stratejik Yönetim ve İşletme Politikası*. İstanbul: Alfa.
- Doğan, D. M. (2005). *Büyük Türkçe sözlük*. İstanbul. Denizli: Pınar Yayıncılık.
- Doğan, S. ve Kılıç, S. (2007). Örgütsel Bağlılığın Sağlanmasında Personel Güçlendirmenin Yeri ve Önemi. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 29: 37-61.
- Doğan, S., Demiral, Ö. (2009). *Örgütsel bağlılığın sağlanmasında personel güçlendirme ve psikolojik sözleşmenin etkisine ilişkin bir araştırma*, (32): 47 – 80.
- Döş, İ., & Cömert, M. (2012). İlköğretim okullarında kriz yönetimi hakkında okul müdürlerinin görüşleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 329-346.
- Durmuş S. ve Günay O. (2007). Hemşirelerde iş doyumunu ve anksiyete düzeyini etkileyen faktörler. *Erciyes Tıp Dergisi*, 29(2), 139-146.

- Ekşi, O. ve Sevik, N. (2022). Turizm Sektöründe İçsel Pazarlama Uygulamalarının Örgütsel Bağlılık Boyutları Üzerinde Etkisi: Otel İşletmesi Örneği. *Selçuk Üniversitesi Akşehir Meslek Yüksekokulu Sosyal Bilimler Dergisi*, 13, 137-147.
- Erdil, O. ve Keskin, H. (2003). Güçlendirmeye iş tatmini, iş stresi ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiler: Bir alan çalışması. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 32(1), 7-24.
- Erdoğan, H. (2006). *Resmi-özel ilköğretim okullarında çalışan yöneticilerin kişisel özellikleri ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki:(İstanbul örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Ersarı, G. ve Naktiyok, A. (2012). "İş görenin içsel ve dışsal motivasyonunda stresle mücadele tekniklerinin rolü" *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(1).
- Evkaya, C. (2019). *Lise öğretmenlerinde iş etiği ve iş tatmini algısının karşılaştırmalı analizi: İstanbul İli Pendik İlçesi Örneği* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Sakarya Üniversitesi, Sosyal Enstitüsü, Sakarya.
- Feldman, D. ve Arnold H. (1983). *Managing individual and group behaviour in organizations*. Auckland: McGraw Hill International Book Company.
- Filiz, E. (2007). *Türk kamu yönetiminde kriz yönetimi*. İstanbul: Alfa Aktüel Yayınları.
- Gambrell, C. E., Rehfuss, M. C., Suarez, E. C., & Meyer, D. (2011). Counselors' job satisfaction across education levels and specialties. *Journal of Counselor Preparation and Supervision*, 3(1), 3.
- Gezer, Y. (2020). "Kriz yönetim becerilerine (kriz öncesi, dönemi ve sonrası) ilişkin olarak okul müdürlerinin sergilemiş oldukları davranışlar". *Disiplinler arası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4 (8) , 282-298 .  
<https://Dergipark.Org.Tr/Tr/Pub/Jier/Issue/59125/842829>.
- Gökçe, F. (2011). İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramına Göre Öğretmenlerin Motivasyon Düzeyleri. *Eğitim Fakültesi Dergisi* 24(2): 317-334.
- Gupta, M., & Gehlawat, M. (2013). A study of the correlates of organizational commitment among secondary school teachers. *Issues and Ideas in Education*, 1(1), 59-71.
- Gül, H. (2006). Çevresel baskı gruplarının okulun genel işleyişine etkileri (Kocaeli-İzmit Örneği). *Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*(11), 71-84
- Günbayı, İ. (2011). Principals' Perceptions on School Management: A Case Study with Metaphorical Analysis. *International Online Journal of Educational Sciences*, 3(2), 541-561.

- Gündüz, H. (2008). *İlköğretim okullarında örgütsel iklim ile öğretmenlerin iş doyumu arasındaki ilişki Gaziantep ili örneği*. (Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Haban, M. M., ve Bozkurt, B. (2017). "Ortaöğretim okul yöneticilerinin kriz yönetimi becerileri'nin kurumun sosyal sermaye birikimine etkisi". *Milli Eğitim Dergisi*, 46 (213) , 139-153 . Retrieved From.
- He, D., & Li, W. (2020). China's higher education reform under the epidemic crisis. *n 2020 3rd International Conference on Humanities Education and Social Sciences (ICHESS 2020)*, 93-497.
- Huang, Y. C., Tseng, Y. P., & Petrick, J. (2008). "Crisis management planning to restore tourism after disasters: A case study from Taiwan". *Journal Of Travel And Tourism Marketing*, 23 (2-4), 203- 221.
- Hurst, D. K. (2000). *Kriz ve yenilenme*. İstanbul: Alfa.
- Izgar, H. (2003). *Endüstri ve Örgüt Psikolojisi*. İstanbul: Eğitim.
- İmamoğlu, G. (2011). *İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılık Düzeyleri ve Örgütsel Adalet Alguları Arasındaki İlişki*, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı. Ankara.
- İnandı, Y. (2008). Resmi ilk ve ortaöğretim okulları müdürlerinin okullarındaki kriz durumlarına ilişkin yaklaşımlarının değerlendirilmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*(10), 36-55.
- İnce, M. ve Gül, H. (2005). *Yönetimde Yeni Bir Paradigma: Örgütsel Bağlılık*. Konya: Çizgi Kitabevi.
- Jaeger, R. M., & Tesh, A. S. (1989). Professional Satisfaction and Dissatisfaction among Practicing Counselors: Implications for Counselor Education.
- Jaros, S. J, Jermier, J. M, Koehler, J. W. ve Sincich, T. (1993). Effects of Continuance, Affective, and Moral Commitment on the Withdrawal Process: An Evaluation of Eight Structural Equation Models". *Academy of Management Journal*, 36(5): 951-995
- Kadıoğlu, F. (2014). *Psikolojik danışmanların (rehber öğretmenlerin) mesleki doyum ile kendine saygıları arasındaki ilişkinin incelenmesi*, [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi].
- Kağan, M. (2010). Ankara ilindeki devlet ve özel ilköğretim okulları ile rehberlik ve araştırma merkezlerinde çalışan rehber öğretmenlerin iş doyumlarının incelenmesi. *E.Ü. EF. Dergisi*, 12(1), 39-55.

- Kağan, M.(2005). *Devlet ve özel ilköğretim okulları ile rehberlik araştırma merkezlerinde çalışan pdr öğretmenlerinin iş doyumlarının incelenmesi*. [Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi].
- Kamar, M. (2021). *Okul Yöneticilerinin Demokratik Tutum ve Davranışları İle Öğretmenlerin Motivasyon ve Örgütsel Bağlılık Düzeyleri Arasındaki İlişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kanel, K. (2015). *A guide to crisis intervention*. California State University, Fullerton: Cengage Learning.[https://books.google.com.tr/books?hl=tr&lr=&id=oVM8AwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PR5&dq=description+of+crisis&ots=gsksCFsh9y&sig=7ZRa\\_x-UOBV6VM1gjWH2xruxrM0&redir\\_esc=y#v=onepage&q=description%20of%20crisis&f=false](https://books.google.com.tr/books?hl=tr&lr=&id=oVM8AwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PR5&dq=description+of+crisis&ots=gsksCFsh9y&sig=7ZRa_x-UOBV6VM1gjWH2xruxrM0&redir_esc=y#v=onepage&q=description%20of%20crisis&f=false)
- Karabağ Köse, E. (2016). Dezavantajlı Okullarda Örgütsel Öğrenme ile Örgütsel Bağlılık ve İş Doyumu Arasındaki İlişkiler. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(3) , 21-29.
- Karahan, A. (2008). Çalışma ortamındaki statü farklılıklarının örgütsel bağlılığa etkisi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(3), 231-246.
- Karakaş, A. ve Serçek, S. (2014). Psikolojik güçlendirme algısının örgütsel bağlılığa etkisi: Otel çalışanları üzerine bir araştırma. *Seyahat ve Otel İşletmeciliği Dergisi*, 11(2).
- Karakuş, A., ve İnandı, Y. (2018). "Ortaokul yöneticilerinin okullarında yaşanan kriz durumlarını yönetme becerilerinin incelenmesi". *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14 (2) , 500-518 . Doi: 10.17860/Mersinefd.442864.
- Karasar, N. (2012), *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, Nobel Yayınları, Ankara
- Karataş, S. ve Güleş, H. (2010). "İlköğretim okulu öğretmenlerinin iş tatmini ile örgütsel bağlılığı arasındaki ilişki" *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(2), 74-89.
- Karatepe, B. (2021). *Psikolojik danışmanların mesleki doyumları ile belirsizliğe tahammülsüzlük, bilişsel esneklik düzeyleri ve stresle başa çıkma arasındaki ilişkinin incelenmesi*. [Yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi].
- Kaya, A., Balay, R., Göçen, A.(2012). Öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine ilişkin bilme, uygulama ve eğitim ihtiyacı düzeyleri. *International Journal of Human Sciences*, 9(2), 1303-5134.
- Kaya, Y. K. (1979). *Eğitim Yönetimi Kuram ve Türkiye'deki Uygulama*. Ankara: Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü.
- Keser, A., Bilir, B. Ö. (2019). İş Tatmini Ölçeğinin Türkçe Güvenilirlik Ve Geçerlilik Çalışması, *Kırklareli Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* (e-ISSN : 2602-4314), 3(3) 229-239

- Kılıç, S. (2013). Örneklem yöntemleri .Journal of MoodDisorders , 3 (1) , 44-6 . DOI: 10.5455/jmood.20130325011730
- Kocayörük, E. (2000). Çeşitli değişkenlere göre pdr öğretmenlerinin meslek doyumlarının karşılaştırılması. [Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi].
- Kopuk, B. M. (2019). İş doyumunu ve iş aile çatışması arasındaki ilişki: Eczane teknikerleri üzerine bir araştırma. (Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi). Kırklareli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırklareli.
- Kumaş, V. ve Deniz, L. (2010). Öğretmenlerin İş Doyum Düzeylerinin İncelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(32): 123-139.
- Kuşluvan, Z. (2009). Turizm İşletmelerinde Örgütsel Bağlılık. *Turizm İşletmelerinde Örgütsel Davranış*, Ed. Zeyyat Sabuncuoğlu, Bursa: MKM yayıncılık., 49-82.
- Lee, K., Carswell, J.J. ve Allen, N.J. (2000). A Meta-Analytic Review of Occupational Commitment: Relation With Person and Work-Related Variables. *Journal of Applied Psychology*, 85, 799-811.
- Luecke, R. (2009). *Kriz Yönetimi* (2nd ed.). İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür.
- Macneil, W., & Topping, K. (2009). Crisis management in schools: Evidence-based Postvention. *Journal of Educational Enquiry*, 7(1), 63-94.
- Masonbrink, A. R., & Hurley, E. (2020). Advocating for children during the COVID-19 school closures. *Pediatrics*, 146(3).
- Meyer, J. P. ve Allen, N. J. (1990). The measurement and antecedents of affective, continuance and normative commitment to the organization. *Journal of Occupational Psychology*, 63: 1-18.
- Meyer, J. P. ve Allen, N. J. (1997). *Commitment in the workplace: Theory, research, and application*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications
- Meyer, J. P., & Allen, N. J. (1991). A three-component conceptualization of organizational commitment. *Human Resource Management Review*, 1(1), 61-89.
- Meyer, J. P., Stanley, D. J., Herscovitch, L., ve Topolnytsky, L. (2012). Affective, Continuance, and Normative Commitment to the Organization: A Metaanalysis of Antecedents, Correlates and Consequences. *Journal of Vocational Behavior*, 61(1), 20-52.
- Meyer, J.P., Allen, N.J. (1984). Testing the Side-Bet Theory of Organizational Commitment: Some Methodological Considerations, *Journal of Applied Psychology*, 69:372-378.
- Norşenli, F. (2021). *Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Ocak, Y. (2006). Ortaöğretim okullarında kriz yönetimi (Edirne İli Örneği). (Yüksek Lisans Tezi). Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Öğretim Ve Sınav Yönetmeliğinin Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması Ve Ekonomisi Bilim Dalı, Ed.
- 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. <https://doi.org/10.1177/001872679004300602>
- Ostroff, C. (1993). The effects of climate and personal influences on individual behavior and attitudes in organizations. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 56, 56–90. <https://doi.org/10.1006/obhd.1993.1045>
- Örücü, E., Kışlalıoğlu ve Ruşen, S. (2014). Örgütsel bağlılık üzerine bir alan çalışması, Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi, 10(22), *Int. Journal of Management Economics and Business*, 10(22).
- Örücü, E., Yumuşak, S. ve Bozkır, Y. (2006). Kalite Yönetimi Çerçevesinde Bankalarda Çalışan Personelin İş Tatmini ve İş Tatminini Etkileyen Faktörlerin İncelenmesine Yönelik Bir Araştırma. Celal Bayar Üniversitesi, *İ.İ.B.F. Yönetim ve Ekonomi Dergisi*, 13(1): 39-51.
- Özalp, U., ve Levent, F. (2021). "Okul müdürlerinin kriz yönetme becerilerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi" . *Milli Eğitim Dergisi*, 50 (230) , 461-482 . Doi: 10.37669/Milliegitim.686204
- Özdoğan, M. (2021). Covid-19 salgınında okul müdürlerinin okul yönetiminde karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunlarla başa çıkma. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 1-14.
- Özkalp, E. ve Kirel Ç. (2011). *Örgütsel Davranış*. Bursa: 5. Baskı, Ekin Basım Yayın Dağıtım.
- Özkoçak, V., Çetli, E., & Koç, F. (2020). Geçmişten günümüze pandemilere genetik ve antropogenetik açıdan bakış. *Social, Mentality and Researcher Thinkers Journal*, 6(32), 1114-1124.
- Özmen, B., Gerdan, S., & Ergünay, O. (2015). Okullar için afet ve acil durum yönetimi planları. *Elektronik Mesleki Gelişim ve Araştırmalar Dergisi*, 3(1), 37-52.
- Öztürk, B. (2010). Kriz yönetimi ve örnek bir uygulama. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Fen Bilimleri Enstitüsü Endüstri Mühendisliği Anabilim Dalı Sistem Mühendisliği Programı, İstanbul.
- Radwan, E., Radwan, A., & Radwan, W. (2020). The mental health of school students and the COVID-19 pandemic. *Aquademia*, 4(2), 2542-487.

- Rock, M. L. (2000). Effective crisis management planning: Creating a collaborative framework. *Education and treatment of children*, 248-264.
- Sakarneh, B. (2020). "Etkililik kriz yönetiminde eğitimin rolü". *Uluslararası Son Teknoloji Ve Mühendislik Dergisi*, 8 (5), 1069-1074.
- Samavi, F. (2021). "Educational crisis management requirements and its relation to using distance learning approach: A cross-sectional survey secondary stage schools in Albalqa'a governorate during covid-19 outbreak from the perspectives of teachers". *Turkish Online Journal Of Distance Education*, 22 (3) , 196-212 .  
Doi: 10.17718/tojde.961837
- Savçı, S. (2008). Ortaöğretim okullarında çalışan öğretmenlerin kriz yönetimine ilişkin algıları. (Yüksek Lisans Tezi).
- Sayın, N. (2008). Ortaöğretim kurumlarında kriz yönetimi stratejisinin incelenmesi.(İstanbul İli Örneği). (Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Sezgin, F. (2003). Kriz yönetimi. Kırgızistan Türkiye Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 8(1), 181-195.
- Sonay, F. (2013). *Örgütsel Bağlılık ve Sağlık Çalışanları*. Yüksek Lisans Tezi. Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul
- Starnes, B. ve Truhon, S. (2006). A Primer on Organizational Commitment. Human Development an Leadership Division, <http://asqhdandl.org/index.html>.(Erişim
- Studer , J. R., & Salter, S. E. (2010). The role of the school counselor in crisis planning and intervention. *Ideas and research you can use: VISTAS 2010*, 1-10.
- Stup, R.E. (2006). Human resource management and dairy employee organizational commitment. <http://www.cnr.berkeley.edu> (03.02.2019).
- Şen, T. (2008). *İş tatmininin örgütsel bağlılık üzerindeki etkisine ilişkin hızlı yemek sektöründe bir araştırma*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Şenergüç, S. (2009). *Örgütsel bağlılığın iş doyumunu üzerindeki etkileri ve özel sektörde bir uygulama*. [Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi].
- Şimşek, H., & Göksoy, S. (2021). Okul yöneticilerinin kriz yönetebilme yeterlilikleri. *Türk & İslam Dünyası Sosyal Araştırmalar Dergisi*(28), 42-71.
- Şimşek, M. Ş., Çelik, A. ve Akgemci, T. (2015). *Davranış bilimine giriş ve örgütlerde davranış*. Konya: Eğitim Yayınevi.
- Şişman, M. (2011). *Örgütler ve Kültürler*. Ankara: 3. Baskı, Pegem Akademi.

- Tağraf, H., & Arslan, N. T. (2003). Kriz oluşum süreci ve kriz yönetiminde proaktif yönetim. *Cumhuriyet Üniversitesi İltisadi ve İdari Bilimler Fakültesi*.
- Tan, D.S.K., Akhtar, S. (1998). Organizational commitment and experienced burnout: an exploratory study from a chinese cultural perspective, *The International Journal of Organizational Analysis*, 6 (4): 310-333
- Tanşu M. (2009). *Örgütsel stres kaynakları ve iş tatmini arasındaki ilişkinin incelenmesi ve sağlık sektöründe bir uygulama* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Taş, Ö. (2012). *Örgütsel bağlılık, örgütsel güven ve iş doyumu arasındaki ilişki: Özel bir hastane örneği*. (Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Telman, N. ve Ünsal, P. (2004). *Çalışan memnuniyeti*. İstanbul: Epsilon. 2004.
- Terzi, A. R. ve Kurt, T. (2005). İlköğretim okulu müdürlerinin yöneticilik davranışlarının öğretmenlerin örgütsel bağlılığına etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 33(166), 98-111.
- Tetik, S. (2012). Sağlık Çalışanlarının Örgütsel Bağlılık Düzeylerini Belirlemeye Yönelik Bir Araştırma. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 4(1): 275-286
- Thompson, R. A. (2005). *Crisis intervention and crisis management*. New York: Taylor & Francis.
- Tokel , A., Ozkan, T., & Dagli, G. (2017). Crisis management skills of school administrators in terms of school improvement: Scale development. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 13(11), 7573-7579. doi:10.12973/ejmste/80152
- Tolay, E. (2003) *Eğitimin Örgütsel Bağlılığa Etkileri*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Topaloğlu, F. (2019). *Kriz Yönetiminde Liderlik: İşletmelerde Kriz Yönetiminin Otantik Liderlik Özellikleri Açısından İncelenmesi Muğla İli Araştırması*. Muğla: Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Topçu, E. (2021). *İlk ve ortaokullarda görev yapan yöneticilerin iletişim tarzlarının öğretmenlerin iş doyumuna etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi). Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Kütahya.
- Tulunay Ateş, Ö. ve Buluç, B. (2018). İlköğretim Öğretmenlerinde Motivasyon ve Örgütsel Bağlılığın Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi, *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(48): 1-30.
- Tunacan, S. (2005). *Beykoz ilçesindeki lise öğretmenlerinin iş doyumunu etkileyen faktörler*. [Yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi].

- Tunacan, S. ve Çetin C. (2009). Lise Öğretmenlerinin İş Doyumunu Etkileyen Faktörlerin Tespitine İlişkin Bir Araştırma. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(29): 155-172
- Tutar, H. (2011). *Kriz ve stres yönetimi* (3rd ed.). Ankara: Seçkin.
- Türkan, F. (2022). *Uzaktan Eğitim Sürecinde Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığının İncelenmesi: Üsküdar Örneği*. Uzmanlık Projesi, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Umay, G. (2015). *Psikolojik danışman ve rehberlik öğretmenlerinin iş doyum ve tükenmişlik düzeylerinin ilişkisi*. [Yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi].
- Üçüncü, K. (2016). *İş Tatmini ve Motivasyon*. KTÜ Orman Endüstri Mühendisliği Bölümü, Trabzon.
- Ünlü, U. (2017). Kamu Kurumlarında Örgütsel Bağlılık Açısından Örgütsel Sadakatin Önemi, *Sayıştay Dergisi* Sayı:106
- Ünsar, S. ve Ayan A. (2013). İş tatmininin örgütsel bağlılık üzerine etkisi: İlaç sektörü üzerine bir araştırma. *Verimlilik Dergisi*, 4, 79-98.
- Wasti, A. S. (2002). Affective and continuance commitment to the organization: Test of an integrated model in the Turkish context. *International Journal of Intercultural Relations*, 26: 525–550.
- Yazıcıoğlu, Y. ve Erdoğan, S. (2004). *Spss uygulamalı bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Yeniçeri, T., Kurt, P. ve Akgül, V. (2020). İçsel Pazarlama Uygulamalarının Örgütsel Bağlılığa Etkisinde İş Tatmininin Aracı Rolü: Bankacılık Sektöründe Bir Araştırma. *Business & Management Studies: An International Journal*, 8(1), 476-501.
- Yıldırım, B. (2022). Okullarda çalışan psikolojik danışmanların iş doyum, yılmazlık düzeyleri ve algıladıkları örgütsel destek düzeyleri arasındaki ilişki. [Yüksek lisans tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi].
- Yiğit, A. (2007). *Özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin iş doyum tükenmişlik ve ruh sağlığı düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. [Yüksek lisans tezi, Niğde Üniversitesi].
- Yousef, D.A. (2000). Organizational Commitment: A Mediator of The of Leadership Behavior With Job Satisfaction and Performance in Non-Western Country. *Journal Of Managerial Psychology*, 15(1).
- Zeyad, S. (2020). The rol of decision maker in crisis management : A qualitative study using grounded theory (covid-19 pandemic crisis as a model). *Al-Dabbagh, Collage Of Political Science, University Of Mosul, Iraq*. Doi:10.1002/Pa.2186

## EKLER

## Ek 1: Denizli il Milli Eğitim Müdürlüğü Veri Toplama İzin Onayı

Evrak Tarih ve Sayısı: 03.11.2023-444297



T.C.  
DENİZLİ VALİLİĞİ  
İl Milli Eğitim Müdürlüğü



Sayı : E-16605029-44-88749739  
Konu : Anket Uygulama İzni

02/11/2023

## VALİLİK MAKAMINA

İlgi : Pamukkale Üniversitesi Rektörlüğünün 13.10.2023 tarihli ve 433957 sayılı yazısı.

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Tezi Yüksek Lisans Programı öğrencisi Emel Cansu BABAYİĞİT, "Okul Yöneticilerini Kriz Yönetim Becerilerinin Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeyleri ile İş Tatmini Düzeyleri Üzerindeki İlişkisinin İncelenmesi" konulu tez çalışmasına yönelik hazırlanmış olduğu anket/ölçek formlarını ilgi yazı gereği Müdürlüğümüze bağlı Denizli ili Pamukkale ilçesinde bulunan resmi ilkokullarda görev yapan öğretmenlere uygulamak istemektedir.

Yukarıda adı geçen müracaat ile ilgili (Lisans/Lisansüstü/Doktora) öğrencileri ve Öğretim Görevlilerinin ilgi yazıları ekinde belirlenmiş oldukları okullarda, (Ortaöğretim/İlköğretim/Okulöncesi) konular ile ilgili anket çalışmalarının 2020/2 Nolu "Araştırma Uygulama İzinleri" Genelgesinde belirtilen esaslar gereğince; Okul ve kurumların eğitim-öğretim faaliyetlerini aksatmayacak şekilde 2023/2024 eğitim-öğretim yılı içinde denetimi üçe sınırlı eğitim müdürlükleri ve okul/kurum idaresinde olmak üzere, kurum faaliyetlerini aksatmadan, gönüllülük esasına göre, onaylı bir örneği Müdürlüğümüzde muhafaza edilen ve uygulama sırasında da mühürlü ve imzalı örnekten çoğaltılan veri toplama araçlarının uygulanması, ilgili genelgenin 28. Maddesi ve "Araştırma İzni Başvuru Taahhütnamesi"nin 16. Maddesi gereği sonuç raporunun çalışma bitiminden itibaren 30 gün içerisinde kurumunuz aracılığı ile gönderilmesi Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Olanınıza arz ederim.

Dr. Emre ÇALIŞKAN  
İl Milli Eğitim Müdürü

OLUR  
02/11/2023  
Hamit GENÇ  
Vali a.  
Vali Yardımcısı V.

T.C.  
DENİZLİ VALİLİĞİ  
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

## PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

Kurumunuzca Müdürlüğümüzden talep edilen araştırma isteklerine ait Makam Onayı ve Müdürlüğümüzce Onay verilen anket formları ekte gönderilmiştir.

Gereğini rica ederim.

Hamit GENÇ  
Vali a.  
Vali Yardımcısı V.

Ek:  
1-Anket Formları

Adres : M. Akif Ersoy Mah. 29 Ekim Bulv. No:174/1  
Merkezi/İzmir/DENİZLİ  
İnternet Adresi: <http://denizli.meb.gov.tr>  
E-Posta: [ah20@meb.gov.tr](mailto:ah20@meb.gov.tr)  
Kapı Adresi : [meb@b01.kapir.tr](mailto:meb@b01.kapir.tr)

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/mab-diy>  
İlgi için: Hâşim ERKOÇ-V.İ.K.İ.  
Telefon No : 0 (258) 234 20 95  
Faks : 0 (258) 234 20 99

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evdsiz.gov.tr> adresinden 88c8-bb5d-3949-9df1-c07d kodu ile ayık edilebilir.

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununa göre Güvenli Elektronik İmza ile imzalanmıştır.  
Evrak Doğrulama Adresi: <https://turkiye.gov.tr/evd?ek=52568&eD=BSUZC90FE1&eS=444297> adresinden yapılabilir.

## Ek 2: Etik Kurul izni

Evrak Tarih ve Sayısı: 11.09.2023-E.413366



T.C.  
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ  
Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu

Sayı : E-93803232-622.02-413366  
Konu : Emel Cansu BABAYİĞİT

### DAĞITIM YERLERİNE

İlgide kayıtlı başvurunuz 29/08/2023 tarih ve 17 -5 toplantı/karar nolu etik kurul toplantısında görüşülmüş olup, alınan karar ekte sunulmuştur.  
10.134.1.41  
29.09.2023

Gereği için bilgilerinize arz ederim.

Prof. Dr. Oğuz KARADENİZ  
Kurul Başkanı

Ek: Karar (1 sayfa )

Dağıtım:  
Gereği:  
Eğitim Bilimleri Enstitüsüne

Bilgi:  
Sayın Doç. Dr. Zeynep Meral TANRIÖĞEN



T.C  
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU

SAYI: 68282350/2023/17

Toplantı Tarihi: 29.08.2023  
Toplantı Sayısı: 17  
Toplantı Saati: 15:30

**KARAR 5-** Üniversitemiz Eğitim Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitimi Yönetim Tezli Yüksek Lisans Programı 222191008 numaralı öğrencisi Emel Cansu BABAYİĞİT'in danışmanı Doç.Dr. Zeynep Meral TANRIÖĞEN sorumluluğunda yürüteceği *"Okul Yöneticilerini Kriz Yönetim Becerilerinin Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeyleri ile İş Tatmini Düzeyleri Üzerindeki İlişkisinin İncelenmesi"* başlıklı tezine yönelik başvuru formu ile usul ve etik açıdan verdiği beyanlar hakkında görüşme.

## Ek 3: Ölçek kullanım izinleri

**Prof.Dr.Aşkın KESER**

Kime: emel Bilgi: Kadriye &gt;

26.05.2023

**Ynt: iş tatmini ölçeği**

Emel merhaba,

İş Tatmini Ölçeğini kullanabilirsiniz. Ölçekle ilgili bilgiyi ekteki makaleden ulaşabilirsiniz.

Çalışmanızda başarılar dileriz.

Selamlar.

Prof.Dr.Aşkın Keser

Doç.Dr.Burcu Öngen Bilir

emel cansu · 26 May

2023 Cum, 18:53 tarihinde şunu yazdı:

Merhaba hocam, ben eğitim yönetimi 2. sınıf öğrencisi Emel Cansu BABAYİĞİT. İş tatmini ölçeğinizi izninizle kullanabilir miyim? Ve ölçeğinizin tamamındaki maddeleri bana gönderebilir misiniz?

İletişim

**Abidin DAĞLI**

Kime: emel cansu &gt;

Çarşamba



## Ynt: Bağlılık ölçeği kullanım izni

Sn. Emel Cansu BABAYİĞİT,  
Taraflımızdan Türkçeye uyarlanan "Örgütsel Bağlılık Ölçeği"ni çalışmalarınızda memnuniyetle kullanabilirsiniz. Ölçeğin orijinal ve uyarlanmış formu ekte sunulmuştur. İyi çalışmalar diliyorum.

Sevgilerimle.

Doç. Dr. Abidin DAĞLI



4. Bağlılık...Orijinal.pdf

155 KB



3. ÖRGÜTS...İ Dağlı.pdf

580 KB

## Kriz yönetimi ölçeği

Merhaba hocam, ben eğitim yönetimi 2. sınıf öğrencisi Emel Cansu BABAYİĞİT. Kriz yönetimi ölçeğinizin tamamını izninizle kullanabilir miyim? Ve ölçeğin tamamındaki maddeleri bana gönderebilir misiniz?  
iletişim : [emelcansu@tarus.edu.tr](mailto:emelcansu@tarus.edu.tr)



Gelen Posta Kutusunda Bulunanlar



**ÇALIŞKAN, Abdullah <a...>** 30.04.2023  
Kime: emelcansu >

Tabii ki kullanabilirsiniz. Başarılar dilerim. Ölçeğe ilişkin istediğiniz tüm bilgiler ekteki makalede sunulmuştur.

**Prof. Dr. Abdullah ÇALIŞKAN**

Taras Üniversitesi

Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurul Başkanı

Sağlık Bilimleri Fakültesi

Sağlık Yönetimi Bölüm Başkanı

Taras Üniversitesi - 45 Evler Kampüsü

Yenişehir / MERSİN

**E-Posta :** [abduallahcaliskan@tarus.edu.tr](mailto:abduallahcaliskan@tarus.edu.tr)

## Ek 4: Ölçekler

Evrak Tarih ve Sayısı: 00.10.2023-E.430963

### ANKET FORMU

#### Sayın Meslektaşım ;

Bu çalışmadan elde edilen veriler yüksek lisans tezi hazırlamak için kullanılacaktır. vereceğiniz cevaplar araştırmacı dışında başkaları tarafından görülmeyecektir. Anket formuna adınızı yazmanıza gerek yoktur. Her maddenin yanındaki seçeneklerden size en uygun olanı işaretleyiniz. Cevapsız boş madde bırakmayınız. Anketi içtenlikle ve doğru cevapladığınız ve zaman ayırdığınız için teşekkür ederim.

10.201.1.83  
3236  
12.10.2023

**Emel Cansu BABAYİĞİT**  
Pamukkale Üniversitesi  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü  
Yüksek Lisans Öğrencisi

### A. KİŞİSEL BİLGİ FORMU

#### 1. Cinsiyetiniz:

A. ( ) Kadın B. ( ) Erkek

#### 2. Kıdem:

A. ( ) 1-10 yıl B. ( ) 11-20 yıl C. ( ) 21 yıl ve üstü

#### 3. Yaşınız :

A. ( ) 20-30 B. ( ) 31-40 C) 41-65

#### 4.Eğitim Durumunuz

A. ( ) Lisans B. ( ) Yüksek Lisans C. ( ) Doktora

#### Kriz Yönetimi Ölçeği



Bu belge,güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Evrak Tarih ve Sayısı: 00.10.2023-E.430963

KRİZ YÖNETİMİ ÖLÇEĞİ MADDELER		KESİNLİKLE KATILMAMI	KATILMAMI	KARASIZIM	KATILIM	KESİNLİKLE KATILIM
<b>1. Boyut: Kriz Öncesi Faaliyetler</b>						
1	Kurumumuz yöneticileri, kriz yönetimi hakkında yeterli bilgiye sahiptir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	Kurumumuzda krizler, kriz yönetimi ekibi ile yönetilir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	Kurumumuzda krizi başarı ile yönetebilecek tecrübeli personel mevcuttur.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	Kriz yönetim ekibinin rol, sorumluluk ve hedefleri açık bir şekilde belirlidir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	Kriz yönetimini kolaylaştırabilmek için, kriz senaryolarımız mevcuttur.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	Kriz senaryoları hazırlanırken tüm bireylerin katkısı sağlanır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	Kriz öncesinde olası senaryolar için tatbikatlar yapılmaktadır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	Kriz planı, hangi krize karşı ne tür tedbir almamız gerektiğini ortaya koyar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9	Kriz planımızın olması, kriz anında yaşanan belirsizliği azaltmaktadır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>2. Boyut: Kriz Esnası Faaliyetleri</b>						
10	Kriz esnasında, tüm paydaşların görüş/hikayetleri dikkate alınır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11	Kriz esnasında, tüm karar verme süreçlerinde kullanılan sistematik bir yöntem vardır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12	Kriz esnasında, iyi organize olan fonksiyonel ekiplerimiz vardır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13	Kriz esnasında, olay/vaka raporlama mekanizması vardır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14	Kriz esnasında, karşılaşılabileceğimiz vakalar için hızlı bir müdahale süreci vardır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15	Kriz esnasında, çalışanlarımızı iyileştirme/koruma planları geliştirilmiş ve etkin bir şekilde uygulanmaktadır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16	Kriz esnasında, etkin bir kurum içi/dışı haberleşme sistemimiz vardır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17	Kriz esnasında, iş yapılması için her türlü donanım/teçhizat temin edilmektedir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18	Kriz esnasında, bilgi ve becerilerimizi kullanma fırsatı sağlanmaktadır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19	Kriz esnasında, iş sağlığı ve güvenliğine yönelik her türlü tedbir alınmaktadır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>3. Boyut: Kriz Sonrası Faaliyetler</b>						
20	Kriz sonrası durum analizleri sonucunda gerekli yönetsel değişiklikler yapılır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21	Kriz sonrası çalışanlara yeni görev ve sorumluluklar verilir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22	Kriz sonrası kurum içi gerekli eğitimler verilir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23	Kriz sonrası kurumun ihtiyacı olan kaynaklar temin edilir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



Bu belge,güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Evrak Tarih ve Sayısı: 00.10.2023-E.430963

## ÖRGÜTSEL BAĞLILIK ÖLÇEĞİ

Maddeler	Kesinlikle	Katılmıyorum (1)	Katılmıyorum (2)	Kararsızım (3)	Katılmıyorum (4)	Hiçbir şekilde	Katılmıyorum (5)
1. Meslek hayatımın geri kalan kısmını bu okulda geçirmek beni çok mutlu eder.							
2. Bu okulun problemlerini gerçekten kendi problemlerim gibi görüyorum.							
3. Okulum karşı güçlü bir aidiyet hissetmiyorum.							
4. Bu okula karşı duygusal bağlılık hissetmiyorum.							
5. Bu okulda kendimi "ailenin bir parçası" gibi görmüyorum.							
6. Bu okulun benim için çok özel bir yeri vardır.							
7. Şu anda bu okulda çalışıyor olmam, hem kendi isteğimden hem de şartların bunu gerektirmesindedir.							
8. Okulumdan ayrılmayı isteseydim dahi şu anda bu bana çok zor gelirdi.							
9. Şu anda okulumdan ayrılacak olsam, hayatımda birçok şey alt üst olur.							
10. Bu okuldan ayrılmamı düşündürecek seçenekler oldukça azdır.							
11. Eğer bu okula kendimden çok şey katmamış olsaydım, başka yerde çalışmayı düşünebilirdim.							
12. Bu okuldan ayrılacak olsam, uygun alternatiflerim az olur.							
13. Bu okulda çalışmaya devam etmek için yöneticilerime karşı bir minnet borcu/sorumluluk hissetmiyorum.							
14. Eğer bu okuldan ayrılmak benim yararına olsa dahi şu anda buradan ayrılmamın doğru olmadığını düşünüyorum.							
15. Okulumdan şu anda ayrılacak olsam kendimi suçlu hissederim.							
16. Bu okul benim sadakatimi (bağlılığımı) hak ediyor.							
17. Bu okuldaki insanlara karşı bir minnet borcu/sorumluluk hissettiğim için şu anda bu okuldan ayrılmam.							
18. Bu okula çok şey borçluyum.							

Abidin DAĞLI2 – Zakir ELÇİÇEK3 – Bünyamin HAN4  
 ÖRGÜTSEL BAĞLILIK ÖLÇEĞİ'NİN TÜRKÇEYE UYARLANMASI: GEÇERLİK  
 VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI



Bu belge,güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Evrak Tarih ve Sayısı: 00.10.2023-E.432963

## İş Tatmini Ölçeğinin Maddeleri

	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Ne Katılmıyorum Ne Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
1. Şu anki işimden oldukça memnunum.	1	2	3	4	5
2. Çoğu günler işime hevesle giderim.	1	2	3	4	5
3. İşteki her günüm bitmeyecekmiş gibi gelir. (Ters Madde)	1	2	3	4	5
4. İşimi eğlenceli bulurum.	1	2	3	4	5
5. İşimin tatsız olduğunu düşünürüm. (Ters Madde)	1	2	3	4	5

Keser, A., ve Bilir, B. Ö. (2019). İş Tatmini Ölçeğinin Türkçe güvenilirlik ve geçerlilik çalışması. *Kırklareli Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(3), 229-239.

İzin alındığına dair belgeler <sup>3236</sup>  
12.10.2023



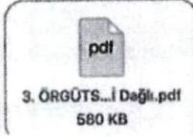
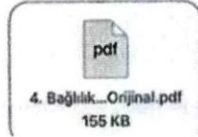
Abidin DAĞLI  
Kime: emel cansu >

Çarşamba



## Ynt: Bağlılık ölçeği kullanım izni

Sn. Emel Cansu BABAYİĞİT,  
Taraflımızdan Türkçeye uyarlanan "Örgütsel Bağlılık Ölçeği"ni çalışmalarınızda memnuniyetle kullanabilirsiniz. Ölçeğin orijinal ve uyarlanmış formu ekte sunulmuştur. İyi çalışmalar diliyorum.  
Sevgilerimle.  
Doç. Dr. Abidin DAĞLI



Bu belge,güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.