



T.C.

**ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ**

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

**ÖĞRETMENLERİN İŞ-YAŞAM KALİTESİ İLE ÖRGÜTSEL
YARATICILIK ALGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİDE ÖRGÜTSEL
BAĞLILIĞIN ARACILIK ROLÜ**

DOKTORA TEZİ

GÜLŞAH MUTLU

**TEZ DANIŞMANI
DOÇ. DR. ADİL ÇORUK**

ÇANAKKALE – 2025



T.C.

ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

**ÖĞRETMENLERİN İŞ-YAŞAM KALİTESİ İLE ÖRGÜTSEL YARATICILIK
ALGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİDE ÖRGÜTSEL BAĞLILIĞIN ARACILIK
ROLÜ**

DOKTORA TEZİ

GÜLŞAH MUTLU

TEZ DANIŞMANI
DOÇ. DR. ADİL ÇORUK

ÇANAKKALE – 2025



T.C.
ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ



Gülşah MUTLU tarafından Doç. Dr. Adil ÇORUK yönetiminde hazırlanan ve 20/01/2025 tarihinde aşağıdaki jüri karşısında sunulan “Öğretmenlerin İş-Yaşam Kalitesi ile Örgütsel Yaratıcılık Algıları Arasındaki İlişkide Örgütsel Bağlılığın Aracılık Rolü” başlıklı çalışma, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü **Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı**’nda **DOKTORA TEZİ** olarak oy birliği ile kabul edilmiştir.

Jüri Üyeleri

İmza

Doç. Dr. Adil ÇORUK
(Danışman)

.....

Prof. Dr. Kaya YILDIZ

.....

Prof. Dr. Süleyman Davut GÖKER

.....

Doç. Dr. Ahmet AVCI

.....

Doç. Dr. Serdar ARCAGÖK

.....

Tez No : 10603255

Tez Savunma Tarihi : 20/01/2025

.....

Doç. Dr. Melis ULU DOĞRU
Enstitü Müdürü

.../.../2025

ETİK BEYAN

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Tez Yazım Kuralları'na uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada; tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi, tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu, tez çalışmada yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi, kullanılan verilerde herhangi bir değişiklik yapmadığımı, bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi taahhüt ve beyan ederim.

Gülşah MUTLU

20/01/2025

TEŞEKKÜR

Bu tezin gerçekleştirilmesinde, çalışmam boyunca desteğini benden esirgemeyen, bilgisini her daim benimle paylaşarak bana ışık tutan saygıdeğer danışman hocam Doç. Dr. Adil ÇORUK'a; bilgi birikimi ve rehberlikleri ile destek olarak çalışmama katkı sağlayan tez izleme komitesindeki kıymetli hocalarım Prof. Dr. Süleyman Davut GÖKER'e ve Doç. Dr. Serdar ARCAGÖK'e; desteği ile her zaman yanımda olan Doç. Dr. Tugay TUTKUN'a; tez savunma jürisinde yer alarak değerli katkılar sunan Prof. Dr. Kaya YILDIZ ve Doç Dr. Ahmet AVCI'ya; akademik hayatımda bana rehberlik eden ve değerli katkılarıyla gelişimime katkı sağlayan tüm hocalarıma bütün içtenliğimle sonsuz teşekkür ediyorum.

Hayatım boyunca desteklerini benden hiç esirgemeyen, her zaman yanımda olup zorlandığım anlarda beni cesaretlendiren sevgili annem ve kıymetli babama, çalışma süresince tüm zorlukları benimle göğüsleyen değerli eşime, olumlu düşünerek daha kolay ilerlememi sağlayan tüm arkadaşlarıma teşekkür ederim.

Gülşah MUTLU
Çanakkale, Ocak 2025

ÖZET

ÖĞRETMENLERİN İŞ-YAŞAM KALİTESİ İLE ÖRGÜTSEL YARATICILIK ALGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİDE ÖRGÜTSEL BAĞLILIĞIN ARACILIK ROLÜ

Gülşah MUTLU

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Doktora Tezi

Danışman: Doç. Dr. Adil ÇORUK

20/01/2025, 221

Araştırmanın amacı, öğretmenlerin iş-yaşam kalitesi, örgütsel yaratıcılık ve örgütsel bağlılık algılarını belirlemek ve iş-yaşam kalitesi ile örgütsel yaratıcılık arasındaki ilişkide örgütsel bağlılığın aracı rolünü incelemektir. Araştırmada nicel yöntem ve ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evreni, 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Erzurum'daki kamu anaokulları ve ilkokullarında çalışan 3.782 öğretmenden oluşmaktadır. Örneklem, küme örnekleme yöntemi ile seçilen 454 öğretmenden oluşmaktadır. Veriler, “İş Yaşam Kalitesi Ölçeği” (Akar ve Üstüner, 2017), “Öğretmen Yaratıcılığı Ölçeği” (Uçar, 2015) ve “Örgütsel Bağlılık Ölçeği” (Han, Dağlı ve Elçiçek, 2018) ile toplanmıştır. Verilerin analizinde SPSS 26 ve AMOS 24 paket programları kullanılmıştır. Veriler normal dağılım gösterdiği için veri analizinde parametrik testlerden yararlanılmıştır. Ayrıca Pearson Korelasyon ve Basit Doğrusal Regresyon analizleri yapılmıştır. Örgütsel bağlılığın aracılık rolünü incelemek için ise Yapısal Eşitlik Modellemesi yöntemi kullanılmıştır.

Analiz sonuçlarına göre, öğretmenlerin iş-yaşam kalitesi algıları yaş, medeni durum, çocuk sahibi olma, maddi durum, eğitim seviyesi, ek iş yapma, unvan, mesleki kıdem, sınıf mevcudu, okulun yerleşim yeri, öğretmen ve öğrenci sayısı ile branş değişkenlerine göre farklılık göstermektedir. Örgütsel yaratıcılık algıları medeni durum, çocuk sahibi olma, maddi durum, ek iş yapma, unvan, mesleki kıdem, öğretmen ve öğrenci sayısı ile branşa göre; örgütsel bağlılık ise cinsiyet, yaş, medeni durum, çocuk sahibi olma,

eğitim seviyesi, unvan, mesleki kıdem, okul kıdemi, ğretmen sayısı, ulaşım süresi, haftalık ders saati ve branşa göre farklılaşmıştır. İş-yaşam kalitesi ile örgütsel yaratıcılık, örgütsel bağlılık ile örgütsel yaratıcılık ve iş-yaşam kalitesi ile örgütsel bağlılık arasında orta düzeyde pozitif anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Ancak iş-yaşam kalitesi ile örgütsel yaratıcılık arasındaki ilişkide örgütsel bağlılığın aracı rolü olmadığı belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen, İş-Yaşam Kalitesi, Örgütsel Yaratıcılık, Örgütsel Bağlılık, Aracılık Rolü



ABSTRACT

THE MEDIATING ROLE OF ORGANIZATIONAL COMMITMENT IN THE RELATIONSHIP BETWEEN TEACHERS' WORK-LIFE QUALITY AND PERCEPTIONS OF ORGANIZATIONAL CREATIVITY

Gülşah MUTLU

Çanakkale Onsekiz Mart University

School of Graduate Studies

Doctoral Dissertation in Educational Sciences

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Adil ÇORUK

20/01/2025, 221

The aim of the study is to determine teachers' perceptions of work-life quality, organizational creativity and organizational commitment and to examine the mediating role of organizational commitment in the relationship between teachers' perceptions of work-life quality and organizational creativity. Quantitative method and relational survey model were used in the study. The population of the study consists of 3,782 teachers working in public kindergartens and primary schools in Erzurum in the 2022-2023 academic year. The sample consists of 454 teachers selected by cluster sampling method. Data were collected using the “Quality of Work Life Scale” (Akar ve Üstüner, 2017), “Teacher Creativity Scale” (Uçar, 2015) and “Organizational Commitment Scale” (Han, Dağlı ve Elçiçek, 2018). SPSS 26 and AMOS 24 package programmes were used for data analysis. Parametric tests were used in data analysis since the data showed normal distribution. Pearson Correlation and Simple Linear Regression analyses were also used. Independent Sampling t-Test and One-Way Analysis of Variance, Pearson Correlation, Regression analyses were used in cases where the data showed normal distribution. Structural Equation Modelling method was used to examine the mediating role of organisational commitment.

According to the results of the analyses, teachers' perceptions of quality of work-life differ according to age, marital status, having children, financial status, education level, moonlighting, title, professional seniority, class size, school location, number of teachers and students and branch variables. Perceptions of organizational creativity differed

according to marital status, having children, financial status, moonlighting, title, professional seniority, number of teachers and students and branch; organizational commitment differed according to gender, age, marital status, having children, educational level, title, professional seniority, school seniority, number of teachers, transportation time, weekly class hours and branch. Moderate positive significant relationships were found between quality of work-life and organizational creativity, organizational commitment and organizational creativity, and quality of work-life and organizational commitment. However, it was determined that there was no mediating role of organizational commitment in the relationship between quality of work-life and organizational creativity.

Keywords: Teacher, Work-Life Quality, Organizational Creativity, Organizational Commitment, Mediating Role

İÇİNDEKİLER

Sayfa No

JÜRİ ONAY SAYFASI.....	i
ETİK BEYAN.....	ii
TEŞEKKÜR.....	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER	viii
SİMGELER ve KISALTMALAR.....	xiii
TABLolar DİZİNİ.....	xiv
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xvii

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

1

1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	2
1.3. Araştırmanın Önemi	5
1.4. Araştırmanın Varsayımları	7
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları	7
1.6. Tanımlar	9

İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE

10

2.1. İş-Yaşam Kalitesi	10
2.1.1. İş-Yaşam Kalitesinin Boyutları	11
İş ve Kariyer Memnuniyeti	11
Genel İyi Olma	12
İş Kontrol Edebilme	12
Çalışma Koşulları	13
İş Yaşamında Stres	13
Aile-İş Yaşam Dengesi	14
2.1.2. İş-Yaşam Kalitesini Etkileyen Faktörler	14
İş Doyumu	15
Yönetici Desteği	16
İletişim	17
Güvenli Çalışma Ortamı ve İş Güvencesi	18
İş ile İlgili Stresle Başa Çıkma	19
İş Arkadaşları ile İlişkiler	20
Kariyer Olanakları	20
Ücret	21
2.1.3. İş-Yaşam Kalitesi Programları	21
İşin Zenginleştirilmesi	22
Bağımsız Çalışma Grupları.....	22
Kalite Çemberi	23
Esnek Çalışma Saatleri	24
2.1.4. Eğitimde İş-Yaşam Kalitesi	24
2.2. Yaratıcılık	26
2.2.1. Yaratıcılığın Boyutları	27
Uzmanlık	27
Yaratıcı Düşünme Becerisi	28
Motivasyon	28
2.2.2. Yaratıcılık Süreci ve Aşamaları	29
Hazırlık	30

Kuluçka	30
Aydınlanma	31
Doğrulama	31
2.2.3. Yaratıcılığı Engelleleyen Etmenler	31
Bireysel Etmenler	32
Örgütsel Etmenler	33
Toplumsal Etmenler	34
2.2.4. Yaratıcılığı Teşvik Eden Etmenler	35
2.2.5. Örgütsel Yaratıcılıkta Yönetmel Tutum ve Davranışlar	37
Meydan Okuma	37
Özgürlük	38
Kaynaklar	38
Sıcak Takımlar	39
Teşvik	40
Örgütsel Destek	40
Odaklaşma	41
2.2.6. Eğitimde Yaratıcılık	41
Yaratıcı Okul	42
Yaratıcı Öğretmen	43
Yaratıcı Öğrenci	44
2.3. Örgütsel Bağlılık	45
2.3.1. Örgütsel Bağlılık Boyutları	46
Duygusal Bağlılık	46
Devam Bağlılığı	47
Normatif Bağlılık	47
2.3.2. Örgütsel Bağlılık Sınıflandırmaları	48
Tutumsal Bağlılık Yaklaşımları	48
Davranışsal Bağlılık Yaklaşımları	52
Çoklu Bağlılık Yaklaşımı	55
2.3.3. Eğitim Açısından Örgütsel Bağlılık	56
2.4. İlgili Araştırmalar	57
2.4.1. İş-Yaşam Kalitesi ve Örgütsel Bağlılık ile İlgili Yapılan Araştırmalar	57
2.4.2. Örgütsel Bağlılık ve Örgütsel Yaratıcılık ile İlgili Yapılan Araştırmalar ...	61
2.4.3. İş-Yaşam Kalitesi ve Örgütsel Yaratıcılık ile İlgili Yapılan Araştırmalar .	62

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	
ARAŞTIRMA YÖNTEMİ	66
3.1. Araştırmanın Modeli	66
3.2. Evren ve Örneklem	66
3.3. Veri Toplama Araçları	71
3.3.1. İş Yaşam Kalitesi Ölçeği	73
3.3.2. Öğretmen Yaratıcılığı Ölçeği	74
3.3.3. Örgütsel Bağlılık Ölçeği	75
3.4. Verilerin Toplanması	76
3.5. Verilerin Analizi	76
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	
ARAŞTIRMA BULGULARI	80
4.1. Öğretmenlerin İş-Yaşam Kalitesine İlişkin Bulgular	80
4.2. Öğretmenlerin Örgütsel Yaratıcılıklarına İlişkin Bulgular	103
4.3. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıklarına İlişkin Bulgular	121
4.4. İş-Yaşam Kalitesi – Örgütsel Yaratıcılık İlişkisine Yönelik Bulgular	140
4.5. İş-Yaşam Kalitesi – Örgütsel Bağlılık İlişkisine Yönelik Bulgular	142
4.6. Örgütsel Bağlılık – Örgütsel Yaratıcılık İlişkisine Yönelik Bulgular	144
4.7. İş-Yaşam Kalitesi ve Örgütsel Yaratıcılık Arasındaki İlişkide Örgütsel Bağlılığın Aracılık Rolüne Yönelik Bulgular	146
BEŞİNCİ BÖLÜM	
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	148
5.1. Sonuç ve Tartışma	148
5.2. Öneriler	190
5.2.1 Uygulayıcılara Yönelik Öneriler	190
5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	191
KAYNAKÇA	195
EKLER	I
EK 1. ARAŞTIRMA İZİN BELGESİ	II
EK 2. ETİK KURUL İZNİ	IV

EK 3. İŞ YAŞAM KALİTESİ ÖLÇEĞİ İZİN BELGESİ	V
EK 4. ÖĞRETMEN YARATICILIĞI ÖLÇEĞİ İZİN BELGESİ	VI
EK 5. ÖRGÜTSEL BAĞLILIK ÖLÇEĞİ İZİN BELGESİ	VII
EK 6. ARAŞTIRMA VERİ TOPLAMA ARACI	VIII



SİMGELER VE KISALTMALAR

TDK	Türk Dil Kurumu
YÖK	Yükseköğretim Kurulu
MEB	Millî Eğitim Bakanlığı
RAM	Rehberlik ve Araştırma Merkezi
İYKÖ	İş-Yaşam Kalitesi Ölçeği
ÖYÖ	Örgütsel Yaratıcılık Ölçeği
ÖBÖ	Örgütsel Bağlılık Ölçeği
YEM	Yapısal Eşitlik Modellemesi
ANOVA	Tek Yönlü Varyans Analizi
SPSS	Statistical Package for Social Sciences
AMOS	Analysis of Moment Structures
İYK	İş-Yaşam Kalitesi
ÖY	Örgütsel Yaratıcılık
ÖB	Örgütsel Bağlılık

TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo No	Tablo Adı	Sayfa No
Tablo 1	Araştırmaya katılan öğretmenlere ilişkin demografik bilgiler	68
Tablo 2	Araştırmada kullanılan ölçeklerin madde ve puanlama bilgileri	70
Tablo 3	İş yaşam kalitesi ölçeğinde yer alan maddelerin alt boyutlarına göre dağılımları	73
Tablo 4	Öğretmen yaratıcılığı ölçeğinde yer alan maddelerin alt boyutlarına göre dağılımları	74
Tablo 5	Örgütsel bağlılık ölçeğinde yer alan maddelerin alt boyutlarına göre dağılımları	75
Tablo 6	Öğretmenlerin iş-yaşam kalitesi ve alt boyutlarına ilişkin algıları	79
Tablo 7	Cinsiyet değişkenine yönelik bulgular (İYK)	80
Tablo 8	Yaş değişkenine yönelik bulgular (İYK)	81
Tablo 9	Medeni durum değişkenine yönelik bulgular (İYK)	83
Tablo 10	Çocuk sahibi olma değişkenine yönelik bulgular (İYK)	84
Tablo 11	Maddi imkân durumu değişkenine yönelik bulgular (İYK)	85
Tablo 12	Eğitim durumu değişkenine yönelik bulgular (İYK)	87
Tablo 13	Ek iş yapma değişkenine yönelik bulgular (İYK)	88
Tablo 14	Ünvan değişkenine yönelik bulgular (İYK)	89
Tablo 15	Mesleki kıdem değişkenine yönelik bulgular (İYK)	91
Tablo 16	Çalışılan okul türü değişkenine yönelik bulgular (İYK)	92
Tablo 17	Sınıf mevcudu değişkenine yönelik bulgular (İYK)	93
Tablo 18	Okulun yerleşim yeri değişkenine yönelik bulgular (İYK)	94
Tablo 19	Çalışılan okuldaki kıdem değişkenine yönelik bulgular (İYK)	95
Tablo 20	Okuldaki öğretmen sayısı değişkenine yönelik bulgular (İYK)	96
Tablo 21	Okuldaki öğrenci sayısı değişkenine yönelik bulgular (İYK)	98
Tablo 22	Okula ulaşım süresi değişkenine yönelik bulgular (İYK)	99

Tablo 23	Haftalık ders saati değişkenine yönelik bulgular (İYK)	100
Tablo 24	Branş değişkenine yönelik bulgular (İYK)	101
Tablo 25	Öğretmenlerin örgütsel yaratıcılık ve alt boyutlarına ilişkin algıları	102
Tablo 26	Cinsiyet değişkenine yönelik bulgular (ÖY)	103
Tablo 27	Yaş değişkenine yönelik bulgular (ÖY)	104
Tablo 28	Medeni durum değişkenine yönelik bulgular (ÖY)	105
Tablo 29	Çocuk sahibi olma değişkenine yönelik bulgular (ÖY)	106
Tablo 30	Maddi imkân durumu değişkenine yönelik bulgular (ÖY)	107
Tablo 31	Eğitim durumu değişkenine yönelik bulgular (ÖY)	108
Tablo 32	Ek iş yapma değişkenine yönelik bulgular (ÖY)	109
Tablo 33	Ünvan değişkenine yönelik bulgular (ÖY)	110
Tablo 34	Mesleki kıdem değişkenine yönelik bulgular (ÖY)	111
Tablo 35	Çalışılan okul türü değişkenine yönelik bulgular (ÖY)	112
Tablo 36	Sınıf mevcudu değişkenine yönelik bulgular (ÖY)	113
Tablo 37	Okulun yerleşim yeri değişkenine yönelik bulgular (ÖY)	114
Tablo 38	Çalışılan okuldaki kıdem değişkenine yönelik bulgular (ÖY)	115
Tablo 39	Okuldaki öğretmen sayısı değişkenine yönelik bulgular (ÖY)	116
Tablo 40	Okuldaki öğrenci sayısı değişkenine yönelik bulgular (ÖY)	117
Tablo 41	Okula ulaşım süresi değişkenine yönelik bulgular (ÖY)	118
Tablo 42	Haftalık ders saati değişkenine yönelik bulgular (ÖY)	119
Tablo 43	Branş değişkenine yönelik bulgular (ÖY)	120
Tablo 44	Öğretmenlerin örgütsel bağlılık ve alt boyutlarına ilişkin algıları	121
Tablo 45	Cinsiyet değişkenine yönelik bulgular (ÖB)	122
Tablo 46	Yaş değişkenine yönelik bulgular (ÖB)	123
Tablo 47	Medeni durum değişkenine yönelik bulgular (ÖB)	124
Tablo 48	Çocuk sahibi olma değişkenine yönelik bulgular (ÖB)	125

Tablo 49	Maddi imkân durumu değişkenine yönelik bulgular (ÖB)	126
Tablo 50	Eğitim durumu değişkenine yönelik bulgular (ÖB)	127
Tablo 51	Ek iş yapma değişkenine yönelik bulgular (ÖB)	128
Tablo 52	Ünvan değişkenine yönelik bulgular (ÖB)	129
Tablo 53	Mesleki kıdem değişkenine yönelik bulgular (ÖB)	130
Tablo 54	Çalışılan okul türü değişkenine yönelik bulgular (ÖB)	131
Tablo 55	Sınıf mevcudu değişkenine yönelik bulgular (ÖB)	132
Tablo 56	Okulun yerleşim yeri değişkenine yönelik bulgular (ÖB)	133
Tablo 57	Çalışılan okuldaki kıdem değişkenine yönelik bulgular (ÖB)	134
Tablo 58	Okuldaki öğretmen sayısı değişkenine yönelik bulgular (ÖB)	135
Tablo 59	Okuldaki öğrenci sayısı değişkenine yönelik bulgular (ÖB)	136
Tablo 60	Okula ulaşım süresi değişkenine yönelik bulgular (ÖB)	137
Tablo 61	Haftalık ders saati değişkenine yönelik bulgular (ÖB)	138
Tablo 62	Branş değişkenine yönelik bulgular (ÖB)	139
Tablo 63	İş-yaşam kalitesi-örgütsel yaratıcılık regresyon analizi	140
Tablo 64	İş-yaşam kalitesi-örgütsel yaratıcılık korelasyon analizi	141
Tablo 65	İş-yaşam kalitesi-örgütsel bağlılık regresyon analizi	142
Tablo 66	İş-yaşam kalitesi-örgütsel bağlılık korelasyon analizi	143
Tablo 67	Örgütsel bağlılık-örgütsel yaratıcılık regresyon analizi	144
Tablo 68	Örgütsel bağlılık-örgütsel yaratıcılık korelasyon analizi	144
Tablo 69	Modele ilişkin uyum değerleri	146

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil No	Şekil Adı	Sayfa No
Şekil 1	Araştırmanın modeli	79
Şekil 2	Aracılık etkisi için oluşturulan yapısal eşitlik modellemesi	146



BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Araştırmanın bu bölümünde; araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, varsayımları, sınırlılıkları ve gerekli görülen tanımlar yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

Gelecek nesilleri güvence altına almakla kalmayıp aynı zamanda ülkelerin de geleceğini şekillendiren eğitimin temel unsurlarından biri olan öğretmenler, örgütsel bir yapı olarak okul sisteminin işleyişinde önemli rollere sahiptir. Aynı zamanda, çalıştıkları okulun amaçlarına ulaşmasında ve akademik başarının artırılmasında da yerine getirmeleri gereken sorumluluklar ve görevler bulunmaktadır. Ancak öğretmenlerin sahip oldukları rolleri, yerine getirmeleri gereken sorumlulukları ve görevleri etkileyen birtakım değişkenler bulunmaktadır. Öğretmenlerin sahip oldukları motivasyon, öğretmenlerin performansları, mesleki doyum, meslektaşları ile aralarındaki iletişim, mesleğe karşı duyulan bağlılık, hissedilen kaygı ve stresle başa çıkma çabası vb. tüm bu değişkenlerin kuvvetlendirilmesi ve sağlamlaştırılması için iş-yaşam kalitesinin de artırılması gerekmektedir (Taşdan ve Erdem, 2010). Bununla birlikte, öğretmenlerin iş-yaşam kalitelerinin örgüt içerisindeki performanslarını ve dolaylı olarak yaratıcılıklarını da etkileyebileceği düşünülmektedir. Bu nedenle, öğretmenlerin bireysel yaratıcılıklarının yanı sıra okulda çalıştıkları süreçte örgütsel yaratıcılıklarının da ortaya çıkarılmasının ve bu yaratıcılıklarının desteklenmesinin, iş-yaşam kalitelerinin de artmasını sağlayacağı düşünülmektedir. Bununla beraber, öğretmenlerin çalıştıkları kuruma karşı duydukları bağlılığın da öğretmenlerin iş-yaşam kalitelerini ve örgütsel yaratıcılıklarını etkilediği söylenebilir. Erdem (2010) tarafından yapılan bir çalışmada, öğretmenlerin iş-yaşam kalitesine ilişkin algıları ile örgüte duydukları bağlılık arasındaki ilişki anlamlı düzeydedir. Çekmecelioğlu (2006)'nın yaptığı bir çalışmada da örgüt iklimi, örgütsel bağlılığın bir unsuru olan duygusal bağlılık ve yaratıcılık arasında anlamlı bir ilişki söz konusudur. Dolayısıyla öğretmenlerin çalıştıkları kuruma karşı duydukları bağlılığın hem iş-yaşam kaliteleri hem de örgütsel yaratıcılıkları üzerinde belirleyici bir rol oynadığı söylenebilir.

Öğretmenlerin çalıştıkları kuruma karşı hissettikleri aidiyet ve bağlılık düzeyi, onların mesleki doyumlarını ve performanslarını doğrudan etkilemektedir. Okul ortamında kendisini mutlu hissetmeyen, çalıştığı kurumla bağ kuramayan, mesleki doyum alamayan, performansının sınırlı kaldığını düşünen öğretmenler, o kurumdan bir an önce kurtulmak isteyebilirler. Bu durum, eğitim kurumlarının sürdürülebilir başarısı açısından önemli bir risk teşkil etmektedir. Bu noktada, okulların dolayısıyla okul yönetiminin üzerine düşen sorumluluklar, öğretmenlerin kuruma karşı duydukları bağlılığı artırmak için girişimlerde bulunmak, mesleki doyumlarının maksimum düzeye çıkarılması ve performanslarını çeşitlendirebilmeleri, geliştirebilmeleri veya değiştirebilmeleri adına farklı ve yeni ortamlar düzenlemektir. Alanyazın tarandığında, öğretmenlerin iş-yaşam kalitesi ve örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkiyi ele alan çeşitli araştırmaların olduğu görülmektedir. Ancak, örgütsel yaratıcılık kavramının iş-yaşam kalitesi ve örgütsel bağlılık ile nasıl bir ilişki içinde olduğu konusunda sınırlı sayıda araştırmaya rastlanmaktadır. Bu nedenle araştırmada, öğretmenlerin iş-yaşam kalitesi ile örgütsel yaratıcılık algıları üzerinde örgütsel bağlılığın aracı rolü incelenmiştir. Konuyla ilgili yapılan alanyazın taramalarında doğrudan bu ilişkiyi ele alan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu doğrultuda araştırmanın alanyazında önemli bir boşluğu dolduracağı ve ilerleyen çalışmalar için değerli bir referans kaynağı oluşturacağı düşünülmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırma, eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin iş-yaşam kalitesi, örgütsel yaratıcılık ve örgütsel bağlılık kavramına ilişkin algılarını belirlemeyi ve iş-yaşam kalitesi ve örgütsel yaratıcılık algıları arasındaki ilişkide örgütsel bağlılığın aracı rolünü incelemeyi amaçlamaktadır. Belirlenen amaçlar doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- 1. Öğretmenlerin iş-yaşam kalitesine ilişkin algıları ne düzeydedir ve bu algıları**
 - a. Cinsiyet
 - b. Yaş
 - c. Medeni durum
 - d. Çocuk sahibi olma
 - e. Maddi imkân

- f. Eğitim durumu
- g. Ek iş yapma
- h. Ünvan
- i. Mesleki kıdem
- j. Çalışılan okul türü
- k. Sınıf mevcudu
- l. Okulun yerleşim yeri
- m. Çalışılan okuldaki kıdem
- n. Okuldaki öğretmen sayısı
- o. Okuldaki öğrenci sayısı
- p. Okula ulaşım süresi
- q. Haftalık ders saati
- r. Branş

değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

2. Öğretmenlerin örgütsel yaratıcılığa ilişkin algıları ne düzeydedir ve bu algıları

- a. Cinsiyet
- b. Yaş
- c. Medeni durum
- d. Çocuk sahibi olma
- e. Maddi imkân
- f. Eğitim durumu
- g. Ek iş yapma
- h. Ünvan
- i. Mesleki kıdem
- j. Çalışılan okul türü
- k. Sınıf mevcudu
- l. Okulun yerleşim yeri
- m. Çalışılan okuldaki kıdem
- n. Okuldaki öğretmen sayısı
- o. Okuldaki öğrenci sayısı
- p. Okula ulaşım süresi
- q. Haftalık ders saati
- r. Branş

değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

3. Öğretmenlerin örgütsel bağlılığa ilişkin algıları ne düzeydedir ve bu algıları

- a. Cinsiyet
- b. Yaş
- c. Medeni durum
- d. Çocuk sahibi olma
- e. Maddi imkân
- f. Eğitim durumu
- g. Ek iş yapma
- h. Ünvan
- i. Mesleki kıdem
- j. Çalışılan okul türü
- k. Sınıf mevcudu
- l. Okulun yerleşim yeri
- m. Çalışılan okuldaki kıdem
- n. Okuldaki öğretmen sayısı
- o. Okuldaki öğrenci sayısı
- p. Okula ulaşım süresi
- q. Haftalık ders saati
- r. Branş

değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

4. Öğretmenlerin iş-yaşam kalitesi ve örgütsel yaratıcılık algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
5. Öğretmenlerin iş-yaşam kalitesi ve örgütsel bağlılık algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
6. Öğretmenlerin örgütsel yaratıcılık ve örgütsel bağlılık algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
7. Öğretmenlerin iş-yaşam kalitesi ile örgütsel yaratıcılık algıları arasındaki ilişkide örgütsel bağlılığın aracı rolü var mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Bir örgütün üyesi olan bireyler gerek yetenekleri gerekse becerileri ile kuruma rekabet avantajı sağlamaktadır. Aynı zamanda örgütün amaçları, hedefleri, örgütün çalışanları tarafından planlanmakta, yürütülmekte ve kontrol edilmektedir. Bu doğrultuda hem bireysel hem de kurumsal olarak gelişebilmek, büyüebilmek ve yeni imkânların teşvik edilebilmesi adına insan kaynaklarının iyi yönetilmesi örgüt açısından kilit rol görevi görmektedir. İnsanların neredeyse her gün karşılaştıkları birden fazla sorunla dolu bir dünyada yaşadıkları düşünüldüğünde, karşılaşılan bu sorunların hem iş hem de yaşam kalitelerini etkilememesi elbette ki kaçınılmazdır. Bu bağlamda, örgütün çalışanları için iş ortamını cazip hale getirebilmek ya da çalışanlarını örgütün içerisinde tutabilmek adına yüksek kalitede bir çalışma hayatı sunması gerekmektedir.

Bireylerin iş-yaşam kalitesi, sadece bireysel refahlarını değil, aynı zamanda örgütsel performanslarını ve motivasyonlarını da etkilemektedir. Yapılan araştırmalar, yüksek iş-yaşam kalitesine sahip insanların yaratıcılıklarının da yüksek olduğunu ortaya koymaktadır (Bunyamin ve Meyliana, 2013; Mahmoodi vd., 2015). Bunyamin ve Meyliana (2013), yapmış olduğu çalışmada iş-yaşam kalitesinin çalışılan kurumdaki dinamik değişimleri ve yaratıcılığı artırdığı sonucuna ulaşmıştır. Bununla birlikte Mahmoodi vd. (2015) tarafından yapılan araştırmada da iş-yaşam kalitesi ile öğretmenlerin yaratıcılıkları arasında anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Çalışma koşulları daha iyi olduğu takdirde, öğretmenler yaratıcılık anlamında daha fazla motivasyona sahip olacaklardır. Bu nedenle çalışma ortamında sahip olunan motivasyon, açık bir iletişim sisteminin varlığı, çalışanlar arasındaki iş birliği, yeterli kaynak gücü, işgören ve işveren desteği gibi faktörlerin bireylerin hem iş-yaşam kalitelerini artırmalarına hem de yaratıcılıklarını geliştirmelerine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Hem iş-yaşam kalitesi hem de yaratıcılık kavramı örgütsel bağlılık ile birlikte ele alındığında aslında hepsinin birbirini etkileyebileceği öngörülmektedir. Nitekim iş-yaşam kalitesi ve yaratıcılık arasında anlamlı bir ilişkinin bulunduğunu saptayan çalışmalar olduğu gibi, hem iş-yaşam kalitesi ve örgütsel bağlılık (Demir, 2016; Yalçın, 2014) hem de

yaratıcılık ve örgütsel bağlılık (Çekmecelioğlu, 2006; Çekmecelioğlu, 2007; Yılmaz, 2009) arasında anlamlı bir ilişkinin bulunduğunu gösteren çalışmalar da mevcuttur. Kurum içerisinde birey kendini ne kadar rahat hissederse, kurum ile kişiliği arasında ne kadar bütünleşme sağlarsa, kuruma o kadar bağlı kalacağı düşünülmektedir. Kuruma hissettiği bağlılık doğrultusunda, kendini geliştirme ortamı olduğunu ve kendisini geliştirmesine olanak tanındığını hissedecektir. Bu doğrultuda bireyin yaratıcılığının da pozitif anlamda etkileneceği ön görülmektedir. Bireyin hem örgüte bağlılığı hem de yaratıcılık anlamında kendini yenileyebilmesi, değiştirebilmesi ve geliştirebilmesi sonucunda iş-yaşam kalitesi arasında bir dengenin ortaya çıkabileceği tahmin edilmektedir.

Bahsedilen bu kavramlar eğitim kurumları bazında değerlendirildiğinde, bir öğretmenin hem yaratıcılık yeteneğini geliştirebilmesi hem de iş-yaşam kalitesindeki dengeyi sağlayabilmesi için öncelikle çalıştığı kuruma bir bağlılık duygusu hissetmesi yani o kuruma kendini ait hissetmesi gerekmektedir. Günümüzde teknoloji alanında birçok yenilik olması ile birlikte aynı zamanda eğitim alanında da birden fazla değişim söz konusudur. Eğitim kurumlarının amaçlarına ulaşabilmesi için öğretmenlerin de kendilerini geliştirmeleri ve bu değişim ve yenilikleri takip etmeleri gerekmektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin hem kendilerini hem de çevrelerini keşfedebilmeleri, keşfettiklerini öğrencilere aktarabilmeleri ya da onlarla birlikte uygulayabilmeleri için kurum içerisinde öğretmenlere motivasyon sağlanmalıdır. Öğretmen, kurum tarafından desteklendiğini gördüğünde, yeterli kaynaklara sahip olma şansını yakaladığında, düşüncelerini ve isteklerini açık bir şekilde ifade edebildiğinde dolaylı olarak hem o kuruma kendini ait hissederek bağlılık oluşacak hem de bu bağlılık doğrultusunda yaratıcılık anlamında çaba ve emek harcamak isteyecektir. Bunun sonucunda da iş-yaşam kalitesi anlamında beklediği doyuma ulaşabileceği ve dengeyi sağlayabileceği düşünülmektedir.

Bu araştırma ile iş-yaşam kalitesi, örgütsel yaratıcılık ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkileri inceleyen mevcut çalışmaların ötesine geçerek, örgütsel bağlılığın aracı rolünü detaylı bir şekilde ele alınmaktadır. Mevcut araştırmalar, bu üç değişkenin birbirleriyle ilişkili olduğunu ortaya koysa da özellikle eğitim sektörü bağlamında örgütsel bağlılığın bu ilişkide nasıl bir rol oynadığına dair herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Dolayısıyla,

bu araştırma ile öğretmenlerin iş-yaşam kalitesi ve örgütsel yaratıcılık algıları arasındaki ilişkide örgütsel bağlılığın rolünün belirlenmesi, alanyazındaki önemli bir boşluğu dolduracağı düşünülmektedir. Bununla birlikte bu araştırma sonuçlarının, eğitim kurumlarının yönetim politikalarına önemli katkılar sunması beklenmektedir. Eğitim yöneticilerinin, öğretmenlerin iş-yaşam kalitesini artıracak, yaratıcılıklarını teşvik edecek ve örgütsel bağlılıklarını güçlendirecek stratejiler geliştirebilmeleri için bu araştırmanın bulgularından yararlanabilecekleri öngörülmektedir. Ayrıca, öğretmenlerin motivasyonlarını artırmaya yönelik politikaların oluşturulmasının, eğitim kurumlarının uzun vadeli başarısını destekleyerek öğrenci başarısına da olumlu yönde yansıtacağı düşünülmektedir. Sonuç olarak, bu araştırmanın iş-yaşam kalitesi, örgütsel yaratıcılık ve örgütsel bağlılık arasındaki etkileşimi inceleyerek, hem akademik alanda önemli bir boşluğu doldurması hem de eğitim yöneticilerine rehberlik edecek veriler sunması beklenmektedir. Bu kapsamda elde edilen bulguların, eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin motivasyonlarını ve bağlılıklarını artırmaya yönelik uygulamaların geliştirilmesine katkıda bulunacağı öngörülmektedir.

1.4. Araştırmanın Varsayımları

1. Araştırmada kullanılmak üzere seçilen ölçme araçları, araştırmanın belirlenen amaçlarına uygun nitelikte veri elde etmeyi sağlayacak nitelikleri taşımaktadır.
2. Öğretmenlerin ölçme araçlarını tarafsız bir şekilde cevapladıkları ve verilen cevapların gerçek düşüncelerini yansıttığı düşünülmektedir.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Araştırmanın yalnızca Erzurum ili ve ilçelerindeki kamu anaokulları ve ilkokullarıyla sınırlı olması, bu bölgedeki öğretmenlerin görüşlerini temsil etmesine rağmen, Türkiye genelindeki diğer eğitim kurumlarına genellenebilirliğini azaltmaktadır.

2. Araştırmada yalnızca okul öncesi ve ilkokul öğretmenlerinin görüşlerinin değerlendirilmesi, diğer eğitim kademelerinde görev yapan öğretmenlerin bakış açılarının ve deneyimlerinin dahil edilmemesi araştırma konusu ile ilgili genel bakış açısını sınırlamaktadır.
3. Araştırmada yalnızca nicel veri toplama yönteminin kullanılması araştırmanın kapsamını kısıtlamaktadır.
4. Katılımcıların anketlerdeki yanıtları, sosyal kabul edilebilirlik veya kişisel önyargılardan etkilenebilir; bu durum, elde edilen verilerin nesnelliğini zayıflatma riski taşımaktadır.
5. Yalnızca 2022-2023 eğitim-öğretim yılına odaklanması, eğitim politikalarındaki olası değişimleri gözlemleme fırsatını ortadan kaldırmakta, bu da bulguların uzun vadeli geçerliliğini sorgulayan bir durum yaratmaktadır.
6. Katılımcı öğretmenlerin deneyim düzeyleri, eğitim geçmişleri ve kişisel özellikleri gibi değişkenler, bulguların genellenebilirliğini sınırlandırabilir.
7. Örgütsel faktörler, okul öncesi ve ilkokul kurumlarının kültürel dinamikleri ile yönetim yaklaşımlarının farklılığı da elde edilen sonuçların çeşitliliğine neden olabilmektedir.
8. Katılımcıların çalışma ortamındaki duygusal ve psikolojik durumları, anketlere verdikleri yanıtları etkileyerek sonuçların geçerliliğini sorgulama noktasına getirebilir.

9. Öğretmenlerin motivasyonları üzerindeki içsel ve dışsal faktörlerin yanı sıra, farklı okullardaki uygulamalar arasındaki çeşitlilik, bulguların karşılaştırılabilirliğini sınırlandırarak araştırmanın bağlamını zayıflatabilir.

1.6. Tanımlar

İş-yaşam kalitesi: Örgütteki bireylerin deneyimleri nedeni ile önemli olan iş-yaşam kalitesi, bireylerin kişisel ihtiyaçlarını karşılayabilme derecesi şeklinde tanımlanabilir (Balcı, 2002).

Örgütsel yaratıcılık: Woodman vd. (1993), karma toplumsal sistemlerde iş birliği ile çalışan bireylerin değerli ve faydalı sayılabilecek yeni ürünleri, fikirleri, hizmetleri, süreçleri ya da prosedürleri yaratmaları olarak tanımlamaktadır.

Örgütsel bağlılık: Bireyin, insanlara, fikirlere, kurumlara ya da kendinden daha üstün olduğunu düşündüğü şeylere karşı bağlılık duyması, uyması ya da yerine getirmesi gereken yükümlülüğü temsil etmektedir (Balay, 2000).

İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE

Araştırmanın bu bölümünde iş-yaşam kalitesi, iş-yaşam kalitesi boyutları, iş-yaşam kalitesini etkileyen faktörler, iş-yaşam kalitesi programları, eğitimde iş-yaşam kalitesi, yaratıcılık, yaratıcılığın boyutları, yaratıcılık süreci ve aşamaları, yaratıcılığa ilişkin yaklaşımlar, yaratıcılığı engelleyen etmenler, yaratıcılığı teşvik eden etmenler, örgütsel yaratıcılıkta yönetsel tutum ve davranışlar, yaratıcı örgüt kültürü, eğitimde yaratıcılık, örgütsel bağlılık, örgütsel bağlılık boyutları, örgütsel bağlılık sınıflandırmaları, eğitim açısından örgütsel bağlılık ve öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarına değinilmiştir. Ayrıca iş-yaşam kalitesi, örgütsel yaratıcılık ve örgütsel bağlılık kavramları ile ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. İş-Yaşam Kalitesi

Her kavramda olduğu gibi iş-yaşam kalitesi de birçok araştırmacı tarafından farklı biçimlerde tanımlanmış bir kavramdır. Yapılan tanımların temeline bakıldığında göze çarpan en önemli unsurun insan olduğu görülmektedir. Balcı (2002) iş-yaşam kalitesini, örgüt içerisinde çalışan bireylerin gereksinimlerinin karşılanabilme ihtimali olarak tanımlamaktadır. Bunun dışında iş-yaşam kalitesi, herhangi bir örgütte çalışan bireylerin gereksinimleri, bireysel ya da örgütsel beklentileri konusunda değişimler ya da farklılaştırmalar yaparak çalışma ortamının çalışan bireylere göre insanca bir biçime bürünmesidir (Taşdan ve Erdem, 2010). Demir (2016) ise iş-yaşam kalitesinden bahsederken çalışan bireylerin işveren ya da diğer çalışanlar tarafından önemsendiklerini görmelerinin, iş yaşamındaki hem psikolojik hem de fiziki koşulların geliştirilmesi ile mümkün olduğunu belirtmektedir. En genel ve sade tanımı ile iş-yaşam kalitesi, çalışan bir bireyin işi ile alakalı farklı boyutlara ilişkin duygularını, hislerini gösteren çok boyutlu bir parametredir.

Her örgütte olduğu gibi eğitim kurumlarında da iş-yaşam kalitesinin en önemli etkeni insandır yani öğretmendir. Elbette ki öğretmenlerin üzerine düşen büyük

sorumluluklar bulunmaktadır. Mesleklerini severek yapmaları, çalıştıkları kuruma bağlılık duymaları, çevrelerindeki personelle, öğrencilerle, velilerle iyi bir iletişim içinde olmaları gerekmektedir. Bununla birlikte, çalıştıkları kurumda kendilerini mutlu ve güvende hissetmeleri, yaptıkları işten tatmin olmaları beklenmektedir. Beklentilerin karşılanabilmesi için de öğretmenlerin iş-yaşam kalitesine ilişkin algılarının yüksek düzeyde olması gerekmektedir.

2.1.1. İş-Yaşam Kalitesinin Boyutları

Alanyazın tarandığında iş-yaşam kalitesi kavramının farklı araştırmacılar tarafından farklı davranışsal boyutlara ayrılmış olduğu görülmektedir (Al Muftah ve Lafi, 2011; Baba ve Jamal, 1991; Stephen, 2012; Van Laar vd., 2007; Van Laar vd., 2008). Van Laar vd. (2007) tarafından sağlık sektöründe çalışan bireylerin iş-yaşam kalitelerine ilişkin algılarının ölçülebilmesi için geliştirilen iş-yaşam kalitesi ölçeği, 2017 yılında Akar ve Üstüner (2017) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Bu araştırmada da kullanılması uygun görülen iş-yaşam kalitesi ölçeği altı davranışsal alt boyuttan oluşmaktadır: İş ve kariyer memnuniyeti, genel iyi olma, işi kontrol edebilme, çalışma koşulları, iş yaşamında stres ve aile-iş yaşam dengesi. Aşağıda bu boyutlar kısaca açıklanmıştır.

İş ve Kariyer Memnuniyeti

Bireyin yaptığı iş sonucunda hissettiği olumlu duygu, iş doyumunu ya da iş memnuniyeti olarak tanımlanmaktadır (Akı, 2020). İşten alınan doyum; işin niteliği, ücret, ilerleme imkânları, çalışma koşulları, yapılan iş sonucunda övülme, aynı örgüt içerisinde çalışan bireyler arasındaki ilişkiler, yönetim politikaları, kişiler arasında tanınma, yetkilendirme gibi faktörlerden etkilenmektedir (Akı, 2020; Cano ve Castill, 2004; Meena ve Dangayach, 2012; Özdemir ve Cemaloğlu, 2017). Bireyin çalıştığı işten memnun olması, doyum sağlaması sonucunda örgüt içerisinde kariyer geliştirme olanağını da beraberinde getirmektedir. Bu olanakla beraber birey, kendini geliştirme, kendini işinde daha iyi gösterebilme ve üst kademelere terfi alma fırsatlarını yakalayabilir. Dolayısıyla örgüt içerisinde çalışan bireylerin sahip oldukları kariyerlerini geliştirme olanağı, aynı

zamanda bireylerin kendilerini geliştirebilme şanslarını da artırmaktadır. Bununla birlikte, kendini geliştirme şansını değerlendiren ve kariyerini geliştirme fırsatını yakalayan bireyler, işlerinden doyum alan, yaptığı işi seven, ulaşmak istediği hedefleri planlayan, kişisel gelişimine önem veren kişilerdir.

Genel İyi Olma

İş hayatında edinilen tecrübeler ya da deneyimler birey tarafından hem bilişsel hem de duyuşsal olarak değerlendirilir. Genel iyi olma durumu da bireyin vardığı sonuç doğrultusunda gerçekleşmektedir. Varılan sonuç olumlu ise bireyin iş yaşamı da olumlu, varılan sonuç olumsuz ise bireyin iş yaşamı da olumsuz etkilenebilmektedir (Akar ve Üstüner, 2017). Bu bağlamda, çalıştıkları örgüt içerisinde kendilerini mutlu ve huzurlu hisseden bireylerin iş hayatlarındaki performanslarının da büyük bir olasılıkla artacağı düşünülmektedir.

İş Kontrol Edebilme

Kontrol, bireylerin davranışlarını veya mevcut durumların ve olayların gidişatını etkileme ya da yönlendirme gücü olarak değerlendirilebilir. İş kontrol edebilme durumu, yalnızca örgüt içerisinde çalışan bireylerin özgürlüğünü sağlamakla kalmaz, aynı zamanda bireylerin çalışma ortamlarını güvenli bir hale de getirmektedir. Bununla birlikte, işi kontrol edebilme durumu mütenasip olmayan ya da keyfi olarak gerçekleştirilen davranışların ortadan kaldırılması veya engellenmesi noktasında hem örgüte hem de örgüt çalışanlarında faydalı olan bir değişkendir (Beğiş, 2019). Dolayısıyla bireylerin işlerini kontrol edebilme yeteneğine sahip olmaları, genel iyi olma durumları ve iş-yaşam kaliteleri üzerinde olumlu bir etkiye sahiptir (Rethinam ve İsmail, 2008).

Çalışma Koşulları

Bireyler hem psikolojik hem de fiziksel olarak mutlu oldukları, kendilerini rahat hissettikleri bir çalışma ortamına sahip olmak istemektedirler. Bu doğrultuda, bireylerin çalıştıkları işi kontrol edebilmeleri, çalışma arkadaşları ile aralarında olumlu bir iletişimin varlığı, güvenli ve sağlıklı bir çalışma ortamına sahip olma gibi değişkenlerin iş-yaşam kalitesi üzerinde de olumlu bir etkiye sahip olduğu düşünülmektedir (Edvardson ve Gustavsson, 2003). Çalışma koşulları, bireylerin işleri dışındaki yaşamlarını da olumlu veya olumsuz olarak etkileyebilmektedir. Bu bağlamda, örgüt içerisinde dile getirilen şikayetler, öneriler ya da istekler örgüt yönetimi tarafından dikkate alınmalıdır. Bu sayede, huzur dolu, güvenlik önlemleri alınmış ve sağlıklı çalışma koşullarına sahip örgütlerde ortaya çıkan problemler minimuma indirilebilir ve bununla birlikte bireylerin iş-yaşam kalitelerine ilişkin algıları da artırılabilir (Şirin, 2011).

İş Yaşamında Stres

Stres, bireyin fiziksel ya da duygusal olarak hissettiği gerginlik halidir. Bireyler hayal kırıklığına uğradıklarında, onları sinirlendiren ya da gergin hissetmelerine sebep olan bir durum ya da düşünce ile karşılaştıklarında stres yaşayabilirler. Örgüt içerisinde çalışma koşulları, rekabetin meydana getirdiği gerginlik, hızlı bir şekilde gelişen teknolojiye ayak uyduramama, terfi almak için gösterilen çaba, alınan maaşın yetersiz gelmesi, iş yeri ile yaşanılan yerin arasındaki mesafe, baş edilebilenden daha fazla iş yükü, yersiz ve gereksiz eleştiri, kaynak eksikliği, katı kurallar vb. gibi faktörler iş yaşamındaki strese etki etmektedir (Akar ve Üstüner, 2017; Özer, 2021). Örgüt yönetimi, çalışanların iş yaşamlarında karşılaştıkları stresin sebeplerini öğrenmeli ve stresi önleyebilecek tedbirler alarak bireylerin güvenli, sağlıklı ve huzurlu bir iş ortamında çalışabilmelerine imkân sunmalıdır.

Aile-İş Yaşam Dengesi

Aile ve iş yaşamı dengesi, bireyin hem aile alanında hem de iş yaşamında etkin bir rol alması sonucu oluşmaktadır (Agosti vd., 2015). Daha açık bir şekilde ifade edilecek olursa, birey hem ailesine hem de iş yaşamına beklenen veya talep edilen zamanı, çabayı ayırabildiğinde aile ve iş yaşamı arasında bir dengeden bahsedilebilir. Bunun dışında, bireyin aile içerisinde yaşadığı olumlu veya olumsuz bir durumu iş yaşamına ya da iş yaşamında yaşadığı olumlu veya olumsuz bir durumu aile yaşamına taşıması, ikisi arasında var olan dengeyi etkileyebilmektedir. Dolayısıyla aile-iş yaşam arasındaki dengenin zedelenmesi, çalışan bireylerin iş-yaşam kalitelerini de olumsuz etkileyebilmektedir. Bunun sonucunda oluşan kötü bir iş-yaşam kalitesinin bireylerin örgütsel bağlılık algılarında, işten aldıkları doyum düzeylerinde, örgütsel yaratıcılıklarında ve genel iyi olma durumlarında azalmaya sebep olabileceği gibi aynı zamanda işten ayrılma isteklerinde, tükenmiş hissetme düzeylerinde de artışa sebebiyet verebilir (Hill, 2005; Quick vd., 2004; Rethinam ve İsmail, 2008).

2.1.2. İş-Yaşam Kalitesini Etkileyen Faktörler

İş-yaşam kalitesine yönelik tanımlara bakıldığında iş-yaşam kalitesinin çok yönlü bir yapı olduğu, farklı örgütlerde farklı anlamlar taşıyabildiği görülmektedir. Bu bağlamda, iş-yaşam kalitesinin kavramsallaştırılmasında, aynı zamanda kontrol edilmesi ya da ölçülmesinde dikkat edilmesi gereken ve birbiri ile ilişkili birçok değişkenin yer aldığı anlaşılmaktadır.

Morton (1977), iş-yaşam kalitesini etkileyen etkenleri; ücret, çalışma saatleri, işin doğası, çalışma ortamının fiziksel özellikleri, çalışma grubunu etkileyen iç ve dış unsurlar olarak belirtmektedir. Bununla birlikte, Amerikan Çalışma Enstitüsü ise; yönetim ile uyumlu ilişkiler, maddi olarak memnun olma, bireyin işine karşı duyduğu ilgi, hedeflenen kariyere ulaşabilme fırsatları, yönetime karşı hissedilen güven, iş konusundaki kararlarda söz sahibi olabilme, başarıya göre terfi fırsatları, aşırı iş stresinin olmaması, iş ortamındaki

diğer bireylere duyulan saygı, çalışma ortamının fiziki açıdan uygunluğu, işin özel yaşamdaki olumlu etkisi ve sendika ile çalıştıran arasındaki ilişkilerde tutarlılık olarak sıralamaktadır (Serbest, 2000).

Bu çalışmada iş-yaşam kalitesini etkileyen faktörler olarak iş doyumu, yönetici desteği, iletişim, güvenli çalışma ortamı ve iş güvencesi, iş ile ilgili stresle başa çıkma, iş arkadaşları ile ilişkiler, kariyer olanakları ve ücret ele alınmaktadır. Bu faktörler, iş-yaşam kalitesinin tüm boyutlarını kapsayan, bireylerin iş yerindeki deneyimlerini anlamaya ve iyileştirmeye yönelik önemli unsurlar olarak düşünülmektedir. Çalışmanın bu faktörlere odaklanması, daha etkili stratejilerin geliştirilmesine ve iş yerindeki genel atmosferin iyileştirilmesine katkıda bulunabilir.

İş Doyumu

İş doyumu, bireyin yaptığı işin ayrıntılarını ve değişik özelliklerini analiz etmesinden sonra işi ile alakalı hissettiği ya da yaşadığı olumlu bir duygu şeklinde tanımlanabilir (Robbins ve Judge, 2015). İş doyumu, bireyin yaşına, cinsiyetine, eğitim düzeyine ve kıdemine göre değişiklik gösterebilmektedir. Bunun dışında, işin niteliği, ücret, ilerleme imkânları, çalışma koşulları, övülmek gibi etmenler de iş doyumunu etkileyen etmenler arasında yer almaktadır (Bakan ve Büyükbeşe, 2004).

Bireyler için oldukça önem taşıyan iş doyumunun sağlanması ve örgütlerin belirlemiş oldukları amaçlarına ulaşabilmeleri, yine bireylerin yaşam kalitelerinin artırılması ile doğru orantılıdır. İş-yaşam kalitesini artırmak için bireyin iş yerinde değer gördüğünün hissettirilmesi, çalışma koşullarının ve ortamının düzenlenmesi, iş ortamında karşılaşılabilecek problemlerin asgari düzeye indirilmesi yani iş doyumunun sağlanması gerekmektedir (Gürsel vd., 2003).

Bireylerin birbirlerinden farklı kişilik özelliklerine sahip olmalarından dolayı, işlerine karşı oluşturdıkları olumlu duygu ya da iş doyum düzeyleri de farklılık göstermektedir. Bazı bireyler için yeteneklerini gösterebileceği işe sahip olma ya da işte ilerleme fırsatının olması önemliyken, kimileri için de tatmin edici bir maaş veya takdir edilmek önemli olabilir. Bununla birlikte, örgütte uzun süre çalışma niyetinde olmak, disiplinli çalışmak, işe zamanında ve düzenli gitmek bireyin işinden doyum aldığını gösteren pozitif davranışlardır. Bunun dışında gösterilen olumsuz davranışlar ise işten doyum alınmadığı yorumuna ulaştırmaktadır. Sirgy vd. (2001) tarafından yürütülen bir çalışmada, bireylerin işlerinden edindikleri deneyimlerinden ortaya çıkan ihtiyaçlarının doyuma ulaştırılmasının yalnızca iş doyumunu değil, aynı zamanda başka yaşam alanlarında da doyum alınmasını sağladığı ifade edilmektedir.

Yönetici Desteği

Yönetici desteği, işveren ile işgören arasındaki pozitif iş ilişkisi olarak açıklanabilir. İşverenler yani yöneticiler, çalışanların sahip olduğu motivasyonlarının muhafaza edilmesi ve organizasyonel olarak var olan enerjinin sürdürülmesi veya yeniden yaratılması konusunda isteklendirme ve teşvik etme rolüne sahip olabilirler. Eğer işveren, örgütün hedefleri noktasında tutkulu bir davranış sergilerse, çalışanlar da aynı oranda tutkulu olacaklardır. Bu durumda özen gösterilmesi gereken farklı bir konu da işverenlerin çalışanların yapması gerekenleri otoriter bir tutum sergileyerek ve bağlayıcı emirler kullanarak halletmeye çalışmamasıdır. Bununla birlikte, yöneticiler çalışanlarını herhangi bir sorun ile karşılaştıklarında bu durumu çözebilmeleri için cesaretlendirmeli, yaptıkları işlerin sorumluluğunu almalarına müsaade etmeli ve çalışanlarına yol göstermelidirler (Bhanthumnavin, 2003). Bunun dışında, örgüt içerisinde yüksek performans elde edebilmek için iyi performans sergileyenlerin fark edilmesi, onlara değer verildiğinin gösterilmesi ve ödüllendirilmeleri oldukça önemlidir. Çalışanlar, gayretlerinin değer gördüğünü ya da takdir edildiğini gördüklerinde daha fazla motive olabilirler. Bu bağlamda, yöneticilerin performansı iyi olan çalışanlarını tanımaları, farkına varmaları ve onları takdir ettiklerini en kısa sürede göstermeleri gerekmektedir. Ancak yöneticilerin

hangi işi ödüllendireceklerini ya da takdir edeceklerini dikkatli bir şekilde seçmeleri gerekmektedir (Dengiz, 2000).

İşveren ve işgören arasında var olan sevgi ve hürmet bağının yanı sıra çalışanın yaptığı işlerin yöneticiler tarafından onaylanmasının, çalışanın ve yaptığı işin örgüt içinde önemli bir yeri olduğunun fark ettirilmesinin ve kendisi ile ilgilenilmesinin, çalışanın işten aldığı doyum üzerinde de pozitif bir etkisi vardır (Başaran, 2004). Bu durumda işveren ve işgören arasındaki ilişkide itibar ve hürmet unsurlarının, aynı zamanda da çalışanların kabiliyetlerinden emin olmalarının, iş-yaşam kalitesinin öğeleri arasında yer aldığını ifade etmek mümkündür (Davis vd., 1984).

İletişim

İş-yaşam kalitesindeki nihai hedef bireyin üretkenliğini, örgüte olan bağlılığını, sorumluluk hissini ve iletişim düzeyini artırabilmek, moral ve motivasyonunu yüksek tutmasını ve tatmin olmasını sağlamaktır (Şantaş vd., 2018). Dolayısı ile iletişim, örgütün başarıya ulaşması noktasında en önemli aşamalardan biridir. Çalışanlar, hangi amaç doğrultusunda çalıştıklarını, örgütün belirlemiş olduğu amaç ve hedeflere ulaşabilme konusunda ne yapabileceklerini, işveren tarafından kendilerinden beklenenleri ve tüm bunlara ilişkin dönütleri iletişim sayesinde edinebilirler.

Bir örgütün daha verimli ve daha etkin olabilmesi için örgüt içerisinde hem çok yönlü hem de açık bir iletişimin geliştirilmesi gerekmektedir. Açık bir iletişim ağına sahip olan örgüt, çalışanlar arasındaki gerilimi azaltan, sakinliği ve üretkenliği destekleyen bir iklime sahip olmaktadır. Bununla birlikte, çok yönlü ve açık bir iletişim ağını benimseyen örgütlerde çalışanların kurumun hedefleri konusunda motivasyonları, kendilerine ve kuruma karşı güvenleri, iş kalitesi ve üretkenlik ile kurum yöneticilerinin itibarı ve yetkisi artmaktadır. Aynı zamanda kurum içerisinde herhangi bir düşünce veya öneri ile sorunlarla başa çıkma becerisi ve demokratik idare kültürü de gelişmektedir (Genç, 2012).

Etkin iletişim ile çalışan verimliliği arasında pozitif yönlü bir ilişki vardır. Doğru kanalları seçmek, aktif bir dinleyici olmak ve geri bildirimlerde bulunmak etkili iletişimin anahtarıdır (Robins ve Langton, 2001). Bir örgütün en önemli unsurlarından biri olan iletişim, çalışanların elde ettiği yararlar ışığında değerlendirilmelidir.

Güvenli Çalışma Ortamı ve İş Güvencesi

Sağlıklı ve güvenli çalışma şartları çerçevesinde, çalışma ortamının güvenliği, çalışma ortamındaki dış ortam ile alakalı olanakları, ortamın büyüklüğü, temizliği, ısıtılması, ışıklandırılması vb. faktörler üzerinde durulmaktadır. Dolayısıyla işgörenlerin sağlıklı bir çalışma ortamına sahip olması, güvenli ve risk içermeyen bir ortamda çalışmaları ve bu koşulların sağlanmasında gerekli olan altyapının mevcut olması önemli görülmektedir (Erdem, 2008). Bununla birlikte, çalışma ortamı güvenli değilse veya yeterince korunmuyorsa, işgörenlerin yaptığı işin kalitesine ilişkin bakış açısı olumsuz bir şekilde etkilenebilir. İşgörenlerin motivasyonunu artıran unsurlardan birinin sağlıklı ve güvenli bir çalışma ortamında bulunmak olduğu göz önüne alındığında, motivasyonu yüksek bireylerin işlerinde daha iyi performans gösterdikleri ve olası iş hatalarını minimum düzeyde gerçekleştirerek iş-yaşam kalitelerinin olumlu etkilendiği ifade edilebilir (Ünlü, 2015).

İş güvencesi, bir işgörenin aynı örgüt içinde çalışmaya devam etmesi ve örgüt çalışanlarına güvenli bir iş alanı fırsatı sağlanması şeklinde açıklanmaktadır (Yousef, 1998). İşgörenler, kanunlara uygun bir şekilde çalıştıkları müddetçe işlerinin ellerinden alınmayacağından ve haklarının işveren tarafından tanınacağından emin olmak isterler. Bu iş güvencesi, işgörelere örgüt aracılığı ile verilmeli ve işgörenler yasal korumaya sahip olmalılardır (Başaran, 2000). Yasaların gerektirdiği haller hariç, işgörenler işten çıkarılamayacaklarını, istemedikleri takdirde yükümlölüklerinin değıştirilemeyeceğini ve kendilerine hem belirsiz bir zamanda hem de belirsiz bir şekilde davranılamayacağını bilmeleri, örgüte olan güvenlerini artırmakla birlikte doyumlarını da sağlamakta (Başaran, 2000); bununla birlikte, örgüte olan bağılılıklarını ve iş performanslarını da artırmaktadır (Yousef, 1998). Ancak, işgörenler işlerini kaybedecekleri kaygısını taşırlarsa, işgücü

verimliliği üzerinde doğrudan negatif bir etkisi olabilir (Demir, 2009). İş güvencesi olduğuna emin olan işgörenler, işlerini kaybetme korkusu yaşamadan daha bağlı ve daha verimli bir çalışma hayatı sürdürmektedirler.

İş ile İlgili Stresle Başa Çıkma

İşgörenlerin vakitlerinin çoğunu çalışma ortamında geçirdikleri düşünüldüğünde, stres faktörünün ortaya çıkması kaçınılmazdır. Gereğinden fazla çalışma, güç ve sorumluluktaki dengesizlikler, değişimler, belirsizlik gibi durumlar işgörenler için stres yaratmaktadır. Artan stres, işgörenlerin verimliliklerinin azalmasına sebep olmaktadır. İşgörenlerin örgüt temelli streslerinin yanı sıra çevresel faktörlerin neden olduğu stresleri de bulunmaktadır (Genç, 2012).

Stresin bireyler üzerinde birçok olumsuz etkisi vardır. Bitkinlik, ülser, hazımsızlık, bel ağrısı, kanser, baş ağrısı, kalp hastalığı, sırt ağrısı gibi fiziksel belirtilerin yanı sıra uyku problemi, konsantrasyon zayıflığı, üzüntü, kaygı, özgüven kaybı gibi psikolojik belirtileri de söz konusu olabilir. Bununla birlikte, yüksek stres durumunda işten ayrılımların, iş kazalarının, işe devamsızlık olasılığının artması ile beraber işten memnuniyetsizlik ve iletişim bozuklukları da ortaya çıkmaktadır (Arslan, 2018). Örgüt içinde yetersiz kontrol, işgörenden aşırı talep, beklenen performans ile gösterilen performans arasındaki tutarsızlık, çalışma ortamında strese sebep olmaktadır (Ünsalan ve Şimşeker, 2014). Ancak stresin her zaman kötü sonuçlar doğurduğunu söylemek yanlış olabilir. Orta derece yaşanan stres, çalışma ortamındaki performansı olumlu açıdan etkileyebilir. Bu bağlamda, stresin seviyesini kontrol edebilmek bireyler açısından önemlidir. Aynı zamanda, yöneticilerin de stres düzeylerini kontrol edebilmeleri, yönetim becerileri konusunda denge sağlayabilmelerinde önem taşımaktadır (Erginer, 2003).

İş Arkadaşları ile İlişkiler

Erginer (2003), kişisel ilişkilerin örgütlerde iş-yaşam kalitesinin parçası haline geldiğini belirtmektedir. Çalışma ortamında arkadaşlıklara ve olanaklara sahip olmanın, iş ile alakalı ruh sağlığı konusunda mühim bir etkisi olduğu düşünülmektedir. Meslektaşlardan ya da üstlerden alınan sosyal destek hem kaygı ve gerilimi azaltmakta hem de benlik saygısını ve kişisel performansı olumlu yönden etkilemektedir (Taysi, 2000). Çalışanların çalışma arkadaşları ile tutumlarını, değerlerini ve bireysel özelliklerini destekleyici bir ilişki içinde olmaları, iş doyumlarını ve dolaylı olarak iş-yaşam kalitelerini de artırmaktadır (Başaran, 2004).

Kariyer Olanakları

Aytaç (2005)'a göre kariyer, bir işgörenin çalıştığı örgütte gösterdiği başarı performansı ile bu başarıyı destekleyebilecek davranışlar sayesinde daha çok kazanç elde edebileceği ve daha yetkin hale gelebildiği bir dönemdir. Profesyonel olarak ilerleme fırsatı verilen bireyler, daha fazla nitelik kazanma eğilimi göstermekte ve bunun sonucunda yeterlikleri büyük ölçüde ortaya çıkabilmektedir. Kariyer olanakları sunulan işgörenlerin performansları daha üst seviyelere çıkabilmektedir. Bu bağlamda, kariyer olanaklarının yetersiz olduğu örgütlerde işgörenler, becerilerini tam olarak gösteremeyebilir ve yeterliliklerini artırma çabası sarf etmek istemeyebilirler.

Kariyer olanaklarının sunulması, iş-yaşam kalitesinin artırılmasını, eğitilmiş ve kendini geliştirmeye açık bireylerin örgüt içinde tutulmasını, işgörenleri yetkinliklerine göre işe yerleştirilmesini sağlamaktadır. Bununla birlikte hem kadın hem de erkek işgörenler için eşit istihdam olanağı sunulmasını mümkün kılmaktadır. Bunun dışında, kariyer olanaklarının varlığı, işgörenin yönetsel ve teknik açıdan yeterliklerini geliştirmesine de katkı sunmaktadır (Aytaç, 2005). Sonuç olarak, örgüt içerisinde kariyer fırsatları için gerekli koşulları yaratarak çalışanları desteklemek ve isteklendirmek gerekmektedir.

Ücret

Örgütlerin kurulmasında ve bu örgütlerde çalışan insanların hizmet vermesinin temelinde yatan unsur ekonomidir. Dolayısıyla insanların çalışmasının sebeplerinden biri de yaşam kalitelerini artırabilecek bir maaş almak ya da kazanç elde etmektir (Sabuncuoğlu, 1984). İşgörenlerin sorumlu oldukları işi yerine getirmeleri sonucunda talepte bulundukları ücretin ödenmesi ve benzer örgütlerdeki diğer işgörenlerin de adil bir ücret sistemine bağlı olduğu fikri, işgörenlerin yaptıkları işe karşı olan motivasyonlarını güçlendirmektedir. Bununla birlikte, örgütlerde amaca hizmet eden fedakârlıklarda bulunarak işlerine devam etmelerini de sağlamaktadır.

Bir işgörenin örgütte çalışıyor olmasından dolayı alabileceği en mühim mükafat ücrettir. İşgörenlerin aldığı ücretin anlamı kişiden kişiye değişebilmektedir. Bir işgören için ücret, satın alma gücü anlamına gelirken; başka bir işgören için motivasyonu artırmada etkili bir unsur anlamına gelebilir (Yüksel, 2000). Yüksek ücret almak işgörelere saygınlık kazandırmak ile birlikte işgöreni örgüt içerisinde daha çok sorumluluk almaya da teşvik edebilir (Ünlü, 2015). Bu bağlamda, işgörenlerin işlerini değiştirmek istemelerinin nedeninin tatmin edici veya yeterli ücret alamamak olduğu şeklinde bir yorum yapılabilir.

2.1.3. İş-Yaşam Kalitesi Programları

İş-yaşam kalitesi, ekonomik ve teknik unsurların yanı sıra insan faktörünü de içeren çalışma ortamının insani açıdan yeterli koşulların var olmasını ifade etmektedir. Örgütler, işgörenlerin hem ihtiyaçlarına hem de isteklerine yönelik sağlıklı bir çalışma ortamı oluşturarak ve iş-yaşam kalitesini iyileştirip geliştirerek aktif ve etkin bir şekilde çalışabilirler. Dolayısıyla iş-yaşam kalitesi programlarının en önemli amacı, işgörenlerin çalışma koşullarını iyileştirmek ve işverenler tarafından ise örgütlerinin etkinliklerini artırmaktır (Lau, 2000). Alanyazın tarandığında, işin zenginleştirilmesinin, bağımsız çalışma gruplarının, kalite çemberinin ve esnek çalışma saatlerinin, iş-yaşam kalitesini geliştirmeyi ve güçlendirmeyi amaçlayan programlar arasında yer aldıkları görülmektedir.

İşin Zenginleştirilmesi

İşgörenlerin yaptıkları işin yetersiz olduğunu düşünmeleri durumunda, işlerinin verimliliklerini artırmak amacı ile gösterdikleri çabaya işi zenginleştirme denmektedir (Fındıkçı, 2006). İşin zenginleştirilmesi programının uygulanmasındaki nihai amaç, işgörenlerin potansiyellerini artırmalarını ve karar alma süreçlerine daha aktif katılımlarını sağlamaktır. İşin zenginleştirilmesi ile birlikte işgörenlerin üstlerine düşen görev ve sorumlulukları içten ve şevkle yapmaları sağlanabilir (Eren, 2016).

İşgörelere yalnızca yapmaları gereken işleri yaptırmak yerine, aynı zamanda kendi işlerini planlama, yönetme ve kontrol etme sorumluluğunu da vermek, bir lider gibi düşünme ve ileriye görme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmaktadır. Bu sayede, sadece başkaları tarafından verilen kararlara uymanın ya da bu kararlara uygulamanın aksine kendi kararlarını uygulayabilme fırsatına da sahip olabilirler. Bu durumda işgörelere açısından iş, daha motive edici ve anlamlı olabilmektedir (Küçükusta, 2007).

Bağımsız Çalışma Grupları

15-20 işgörenden oluşan bağımsız çalışma grupları, kendi kendini yöneten takımlar olarak da bilinmektedir. Özerk bir grup olmasından dolayı da resmi bir yönetim anlayışına sahip değildirler (Solmuş, 2000). Bağımsız çalışma grupları, örgüt içinde meydana gelebilecek problemleri çözüme kavuşturmak üzere ve bu hususta sorumluluk üstlenerek kendi kendilerini organize etmektedirler (Yeniçeri, 2002). Bununla birlikte, bu gruplar görev tanımları, işin ortak kontrolü, iş sürecindeki molalar, ortak denetim prosedürleri gibi konularda kararlar almakta, gruba dahil olacak üyeleri kendileri seçmekte ve her üyenin bir diğer üyenin performansını ya da başarısını izleyip değerlendirmesine imkân tanımaktadır (Aşan ve Aydın, 2006).

Bağımsız çalışma gruplarına dahil olan işgörenlerin daha üretken oldukları, daha iyi performans gösterdikleri, teknolojiye daha fazla uyum sağladıkları ve daha kaliteli işler ürettikleri söylenebilir. Bununla birlikte, bağımsız çalışma grupları üzerine yapılan araştırmalar, bu gruptaki işgörenlerin işlerini daha fazla sevdiklerini ve iş doyumlarının daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur (Cherrington, 1994). Başka bir araştırmada ise bağımsız çalışma gruplarının varlığının çalışan verimliliği üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğunu ancak işten kaçınma ya da işten ayrılma gibi davranışların üzerinde herhangi bir etkisinin bulunmadığı saptanmıştır (Kreitner ve Kinicki, 2004).

Kalite Çemberi

İlk olarak ABD’de kullanılan, Japonya’da geliştirilen ve ülkemizin de aralarında bulunduğu farklı ülkelere de yayılmaya başlayan kalite çemberi, benzer görevleri yerine getiren ve sorunları belirlemek, incelemek, çözümlmek ve değerlendirmek için düzenli olarak bir araya gelen küçük bir grup olarak açıklanabilir (Balcı, 2002).

Örgütün entegrasyonu, bireye değer veren bir organizasyonun inşa edilmesi, mükemmel bir iş ortamının hazırlanması ve her bireyin yeteneğinin tam olarak kullanılmasının sağlanması, kalite çemberinin ana sebeplerindendir (Gülen, 2009). Dolayısı ile kalite çemberi, örgütte yer alan bireylerin çalışmalarının istenilen kalite düzeyine ulaşmasını sağlamayı esas alan insan merkezli bir programdır. Diğer sosyal etkinliklerden farklı olarak bireylerin çalışırken manevi olarak da tatmin olmalarını sağlamaktadır. Bununla birlikte, bireylere para haricinde yeni bir motivasyon sağlamakta, onlara aidiyet ve önemli olma duygusu da kazandırmaktadır. Bunun sonucunda da bireyler, yenilikçi fikir ve yeteneklerini kullanma fırsatına sahip olabilecekleri için işlerinde daha iyisini yapma isteği duyacaklardır.

Katılımcıların birbirini tanıması, birbirine güvenmesi ve dayanışma halinde olması, üyeler tarafından yüksek standartların belirlenerek uyulması, katılımcıların gönüllülük esasına göre yer alması, yönetim yapısının katı bir anlayış sergilememesi ve en mühim

olanı örgüt yönetimi tarafından desteklenmesi gibi faktörler kalite çemberlerinin işleyişinde rol oynamaktadır (Aydoğan ve Kepenek, 2003).

Esnek Çalışma Saatleri

Her örgüt için kendi içinde belirlediği ya da üstler tarafından belirlenen haftalık çalışma saatleri vardır. İşgörenlerin belirlenen bu haftalık çalışma saatlerine uymak şartı ile çalışma saatlerini belirlenen sınırlar dahilinde planlayabilmesi esnek çalışma olarak ifade edilmektedir (Robbins ve Judge, 2015). Esnek çalışma saatleri ile işgörene günlük çalışma saatlerini tamamlamaları ve görevlerini aksatmayacak şekilde yerine getirmeleri koşulu ile işlerine başlangıç ve bitiş saatlerini ayarlama fırsatı sunulmaktadır (Yeniçeri, 2002). Bununla birlikte, esnek çalışma saatleri iş-yaşam kalitesini artırmakla birlikte işgörenlerin stresle baş edebilme becerileri sayesinde iş yaşamına entegre olmalarını da sağlayabilmektedir. Ancak, uygun niteliğe ve şartlara sahip örgütlerde uygulanabilen esnek çalışma saatleri, işgörenin kendisine sınırsız bir özgürlük tanıdığı yanılgısını yaratmamalıdır (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2013).

2.1.4. Eğitimde İş-Yaşam Kalitesi

Toplumun gelişmesinin ve ilerlemesinin en temel unsuru olan eğitimde değişimin, gelişimin ve ilerleyişin sağlanabilmesi için eğitim kurumları olarak okullara önemli bir görev düşmektedir. Okulların devamlı olarak gelişmesi ve yenilenmesi gerektiği düşünüldüğünde, bunu sağlayacak en önemli kişi ise öğretmendir. Öğretmenlerin var olan iş-yaşam kalitelerinin artırılması, eğitim alanındaki ilerlemenin de hızlandırılması anlamına gelmektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin hem donanımlı hem de etkili bireyler olması, bir okulun başarısının en önemli göstergelerinden biridir. Bu sebeple, iş-yaşam kalitesinin düşük olduğu bir okul ortamı, öğretmenlerin çalışmalarını etkileyebilir. Benzer şekilde, kişilerarası ilişkilerini, motivasyon düzeylerini, iş tatminlerini, örgütsel bağlılıklarını ve iş-yaşam dengelerini de etkileyebilir (Barker, 1986; Bolduc, 2002; İsmetoğlu, 2017).

Eğitim hedefleri değerlendirildiğinde, okullarında ve özel hayatlarında öğrencilerin kendilerini ne kadar mutlu ve güvende hissettikleri, ne kadar tatminkâr oldukları önemli ise öğretmenlerin de aynı şekilde kendilerini mutlu ve güvende hissetmeleri, tatminkâr olmaları beklenmektedir ki bu durumun sağlanabilmesi de doğrudan okul yönetimi ile bağlantılıdır (Sipahioğlu vd., 2020). Denilebilir ki bir örgütün hedeflerine ulaşabilmesindeki en önemli iki unsur, yöneticiler ve çalışanlardır. Dolayısı ile yöneticilerin yönetim sürecindeki eylemleri hem örgütün etkinliğini hem de verimliliğini etkilemektedir (Yalçın ve Akan, 2016). Aynı zamanda, yöneticilerin her ne kadar yönetim anlamında sorumlulukları daha fazla ise de çalışanlarının motivasyonunu, verimliliğini, iş-yaşam kalitesini artırma gibi etkileri olduğu da bilinmektedir (Drucker, 2009). Bunların dışında, demokratik ve katılımcı bir örgüt kültürüne sahip olmayan, emir kavramlarının yoğunlukta olduğu bir yönetim, eğitim örgütlerinin işleyişini zorlaştırmakla kalmayıp aynı zamanda kişiler arası iletişimi ve uyumlu çalışma ortamını da olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Bursalıoğlu, 2020). Buna benzer hususlar, öğretmenlerin iş-yaşam kalitelerinin olumsuz bir şekilde etkilenmesine sebebiyet verebilir. Halbuki hem öğrenciler hem de öğretmenler, evlerinde bulundukları süre dışında arda kalan zamanlarının büyük bir çoğunluğunu okullarında geçirdiklerinden onların okul ortamındaki yaşamlarından mutluluk duymaları ve bundan keyif almaları beklenmektedir (Sipahioğlu vd., 2020).

Eğitim-öğretimin misyonu ve vizyonu ne kadar iyi hazırlansa da dersin içeriği ve kazanımları ne kadar işlevsel olarak tanımlanmış ve yapılandırılmış olsa da o amaçlara ve kavrayışlara hizmet eden iyi öğretmenler aracılığıyla yerine getirilmediği sürece eğitim alanında istenilen ve beklenen sonuca ulaşmak mümkün olmayacaktır. Öğretme faaliyetinden sorumlu olan asıl kişi öğretmenlerin iş yaşamları ne kadar yüksek ve kaliteli olursa, eğitimsel ve öğretimsel çalışmaları da o kadar verimli olacaktır. Dolayısıyla öğretmenlerin çalışma ortamları ne kadar iyileştirilir ve geliştirilirse, performansları, verimlilikleri, motivasyonları, örgüte olan bağlılıkları ve üretkenlikleri de beraberinde artacaktır.

2.2. Yaratıcılık

Yaratıcılık kavramının kökenine bakıldığında Latin dilinde “creare” yani doğurmak anlamından türeyen bir fiildir ve batı dillerine “creatividad”, “cr  ativit  ” ve “creativity” olarak değişmiştir. Türk Dil Kurumu (TDK)’nda ise yaratıcılık, “yaratıcı olma durumu”, “yaratma yeteneği” ve “her bireyde var olduğu kabul edilen, bir şeyi yaratmaya iten farazi yatkınlık” şeklinde tanımlanmaktadır (TDK, 2022). En basit anlamı ile yaratıcılık, başkaları tarafından düşünülmeyen yararlı ve yeni fikirler, ürünler, prosedürler   retme anlamına gelmektedir.

Günümüzde yaratıcılık kavramının örgütsel olarak da önemli bir yere sahip olduğu düşünülmektedir. Örgütsel yaratıcılık, 1960’lı yıllardan bu yana araştırmacılar tarafından üzerinde durulan bir kavramdır. Bu bağlamda, örgütsel yaratıcılık kavramı ile ilgili zaman içerisinde değişen farklı tanımlara da rastlanmaktadır. Genç (2012)’e göre örgütsel yaratıcılık, bir arada çalışan kişiler tarafından şekillendirilen yeni bir fikir, yararlı bir ürün ya da prosedürdür. Bunun dışında örgütsel yaratıcılık, bir organizasyonda yer alan bireyler ya da gruplar tarafından hizmet, ürün ya da süreçlere yönelik yenilikçi ve faydalı fikirlerin   retilmesi olarak tanımlanabilir (Martins ve Terblanche, 2003). Örgütsel yaratıcılık kavramının en yaygın tanımına bakıldığında, bir sosyal sistemin dinamikleri içerisinde etkileşim halinde olan bireyler tarafından yenilikçi, işlevsel ve değerli bir ürün, hizmet, fikir, prosedür ya da sürecin ortaya konulması şeklinde tanımlandığı görülmektedir (Woodman vd., 1993).

Her şeyin sürekli değiştiği ve geliştiği düşünüldüğünde örgütlerin de bu değişim ve gelişime ayak uydurmaları gerekmektedir. Bu sebeple örgütler, değişim ve gelişim gösterebilmek için yaratıcı bireylere ihtiyaç duymaktadırlar. Çünkü yeni ve farklı ürünler, yararlı düşünceler ve hizmetler yaratıcı bireyler tarafından ortaya çıkarılmaktadır. Özellikle eğitim örgütlerinde yaratıcı bir örgüt ortamının oluşturulması, öğrencilerin de yaratıcılık kabiliyetlerinin geliştirilebilmesi açısından önemli bir konuma sahiptir.

2.2.1. Yaratıcılığın Boyutları

Yaratıcılık, var olan bir şeyin farklı boyutlardan ele alınması ile yeni bir boyuta kavuşturulması ya da yeni bir şey ortaya çıkarmaktır. Her birey, bir şekilde yaratıcılık yeteneğine sahiptir. Ancak bu yetenek keşfedilmiş ya da keşfedilememiş olabilir. Bu bağlamda, bireyin almış olduğu eğitim, büyüdüğü ve yaşadığı ortam, sürdürdüğü yaşam gibi değişkenler, yaratıcılığın keşfedilmesi ya da keşfedilememesi noktasında önemli bir role sahiptir (Balay, 2010). Yaratıcılığı etkileyen üç boyuttan bahsedilebilir: uzmanlık, yaratıcı düşünme becerisi ve motivasyon (Certo ve Certo, 2006; Luecke, 2011; Özkalp, Kırel ve Cengiz, 2006).

Uzmanlık

Uzmanlık, bireyin sahip olduğu bilgi birikimi ve çalışma alanındaki yetkinliklerini kapsayan bir kavramdır (Amabile, 1998). Bununla birlikte teknik süreçlere ilişkin deneyim ve bilgi birikimini yansıtmaktadır (Luecke, 2011). Uzmanlık, yalnızca işin detaylarını anlamayı değil aynı zamanda uygulamalara dair bilgi sahibi olmayı da gerektirmektedir (Certo ve Certo, 2006). Birey, öğrenme süreciyle yeni bilgiler edinip bu bilgileri yaratıcı ortamlarda kullanabilme becerisini geliştirse de kendi alanına özgü temel uzmanlık bilgisine önceden sahip olmalıdır (Çekmecelioğlu ve Eren, 2007). Her meslek mensubu, mesleğinin gerektirdiği temel bilgi ve ilkeleri öğrenmek durumundadır, çünkü becerilerin geliştirilmesi tüm bireyler için bir gerekliliktir (Gardner, 2007). Nasıl ki bir ressamın başarılı bir tablo yapabilmesi için renk bilgisine ve fırça kullanım becerisine, bir cerrahın hassas operasyonlar gerçekleştirebilmesi için el hakimiyetine ve anatomi bilgisine ihtiyacı varsa, benzer şekilde mesleki görevlerin yerine getirilmesi için belirli yetenek ve becerilere sahip olmak önemlidir. Bilgi ve yetenekler, yaratıcılığın temel yapı taşlarını oluşturan unsurlardır (Özkalp vd., 2006).

Yaratıcı Düşünme Becerisi

Yaratıcı düşünme, bireyin hayal gücünü kullanarak bir problemi anlaması ve bu doğrultuda yeni ya da mevcut yöntemleri takip ederek özgün bir bakış açısı geliştirmesidir. Bu süreç, bireyin benzerlikleri kullanma, tanıdık kavramları farklı bir perspektiften değerlendirme gibi özelliklerini de kapsamaktadır (Robbins ve Judge, 2015). Yaratıcı bireyler, yeni fikirler üretir, sorgulanmamış konulara odaklanır ve yenilikçi düşünme biçimleri geliştirerek sıra dışı sonuçlara ulaşır.

Yaratıcılık, bireyin mevcut bilgi ve kaynakları nasıl kullanıp farklı kombinasyonlara dönüştürdüğü ile doğrudan ilişkilidir. Dolayısı ile bir problemi çözmenin en etkili yolu, onu ele almak için yeni ve daha verimli yöntemler aramaktan geçmektedir. Bununla birlikte yaratıcılık kavramı bağımsız düşünebilme, kişisel disiplin, risk alabilme eğilimi ve belirsiz durumlara karşı tolerans gibi kişisel özelliklerle yakından ilişkilidir (Amabile, 1997). Aynı zamanda, bilişsel esnekliği ve entelektüel bağımsızlığı artıran tekniklerin öğrenilmesi ve uygulanmasıyla geliştirilebilir.

Yaratıcı düşünme, bireylere olaylara farklı açılardan bakarak çeşitli çözüm önerileri üretebilme becerisi kazandırmaktadır (Saraçoğlu vd., 2010). Bu süreçte esneklik, imgelem gücü ve etkili karar verebilme yetisi önemli bir rol oynamaktadır (Özkalp vd., 2006). Sonuç olarak yaratıcı düşünme, bireyin problemlere yenilikçi çözümler geliştirmesini sağlayan dinamik bir süreçtir.

Motivasyon

Uzmanlık ve yaratıcı düşünme, bireylerin sahip olduğu temel yetkinliklerdir; ancak, bu potansiyelin etkili bir şekilde ortaya çıkabilmesi için motivasyon belirleyici bir faktördür. Yüksek bilgi birikimine veya yaratıcı düşünme yeteneğine sahip olmak tek başına yeterli değildir. Bireyin bu yetilerini kullanabilmesi için güçlü bir motivasyona

sahip olması gerekmektedir. Motivasyon, içsel ve dışsal faktörlerden etkilenmektedir. Dışsal motivasyon ödüller, terfiler ve maddi teşviklerle sağlanırken, içsel motivasyon ilgi, merak ve yapılan işten alınan haz ile ortaya çıkmaktadır (Luecke, 2011). Kendi isteğiyle bir işe yönelmek, görevden keyif almak ve ilgi duymak bireyin yaratıcılığını artıran içsel etmenler arasında yer almaktadır (Petty, 1997). Ancak adil değerlendirme süreçleri, yaratıcı fikirlerin desteklenmesi ve iş ortamındaki güven kültürü dışsal etkenler arasında sayılabilir (Robbins ve Judge, 2015).

Yaratıcı bireyler yaptıkları işe güçlü bir bağlılık göstermekte ve işlerine duydukları tutku, yaratıcı potansiyellerini en üst düzeye çıkarmalarına yardımcı olmaktadır. Bireyin yaptığı işe ilgi duyması ve bundan keyif alması, yaratıcı süreçlerin etkili bir şekilde yürütülmesi açısından kritik öneme sahiptir. Bununla birlikte motivasyon bireyin sahip olduğu yaratıcılık potansiyelini somut fikir ve ürünlere dönüştürmesine de olanak tanımaktadır. Destekleyici bir çalışma ortamının oluşturulması, işbirlikçi yönetim anlayışının benimsenmesi ve yaratıcı fikirlerin teşvik edilmesi bireylerin daha yenilikçi ve özgün düşünceler geliştirmelerine dolayısı ile motivasyonlarının da artmasına katkı sağlayacaktır.

2.2.2. Yaratıcılık Süreci ve Aşamaları

Yaratıcılık, bireylerin bir soruna yaklaşması, doğru soruları sorması ve bilişsel süreçler aracılığı ile modern bakış açıları ve kavramsallaştırmaları keşfetmesi ile başlamaktadır. Değişim sonuçlandığında da ürün oluşmaktadır (Andreasen, 2013). Bunun dışında, gündelik hayatın ötesine geçen ve küçük de olsa buluşlara yol açan her şey, varoluşunu bireyin yaratma sürecine borçludur (Dağlıoğlu, 2012). Bununla beraber, yaratıcı düşünceler birdenbire oluşmaz, belirli aşamalardan geçerek oluşmaktadır (İraz, 2010).

Bir sorunla karşılaşan bireyler, bilgi toplamak, soruna odaklanmak ve sorunu çözmeye yönelik yenilikçi düşünceler üretmek adına belli bir aşamaya ihtiyaç

duymaktadırlar. Bununla birlikte, yaratıcılığın gerçekleşebilmesi için belli bir aşamadan geçilmesi gerekmektedir, fakat bu aşamanın mutlak bir süresi bulunmamaktadır. Dolayısıyla yaratıcılık, kısa veya uzun bir aşamadan geçebilir (Haşit, 2015). Bu bağlamda mühim olan, yaratma aşamasının uzun veya kısa olması değil, bu aşamanın verimli olmasıdır.

Yaratıcılık süreci ve aşamaları konusunda çeşitli aşamalardan söz edilmiş olup aralarında daha çok karşılaşılan Wallas (1926)'ın yaratıcılık süreci konusunda oluşturduğu modeldir (Doğan, 2010; Yurtseven, 2001). Wallas'ın yaratıcılık süreci toplamda dört aşamadan oluşmaktadır; hazırlık, kuluçka, aydınlanma ve doğrulama (İraz, 2010; McClary, 2009; Top, 2008).

Hazırlık

Birey, hazırlık aşamasında sorunu ayırt etmeye ve anlamaya çalışmaktadır. Bununla birlikte, karşılaşılan sorun ile alakalı farklı varsayımları araştırmakta ve incelemektedir. Bu bağlamda, birey daha önceden oluşturulan varsayımlara farklı pencerelerden bakarak diğer bireylerin sorun ile ilgili ne bildiklerini ve nasıl düşündüklerini öğrenmeye çalışmaktadır. Yaratıcılığın yeni bağlantılar geliştirmek ile ilgili olduğu düşünüldüğünde, konu hakkında yeterince fazla veriye sahip olmak aynı zamanda yaratıcı fikirler bulmayı da bir o kadar kolaylaştıracaktır (İraz, 2010).

Kuluçka

Kuluçka aşaması, seçenek oluşturma veya derleme aşaması olarak da bilinmektedir. Bu aşamada, kararların dolaylı olarak veya doğrudan alınabilmesi için farklı opsiyonlar değerlendirilmektedir (Yurtseven, 2001). Kuluçka, bireyin çeşitli şeyleri ortaya koyarken veya farklı problemler hakkında kavram yaratırken aynı zamanda bir problemin bilerek, ele alınmadan zihnin derinliğinde kaldığı aşamadır. Bu bağlamda zihin, görünüşte bilinçsiz

olan ilişki mekanizmaları aracılığı ile probleme yoğunlaşmayı sürdürmektedir (Rawlinson, 1995).

Aydınlanma

Aydınlanma aşamasında, problemin çözümü birdenbire fark edilmektedir. Parçaların birleşerek bir probleme çözüm oluşturmak üzere özdeşleştiği, titiz bir inceleme ve araştırmanın meyvesi olan anlık bir aydınlanmadır. Beyin bilinçli ya da bilinçsiz olarak probleme yoğunlaşırken, gelen bir uyarı istenen bağlantının ortaya çıkmasını sağlamaktadır. Dolayısıyla da yeni ve modern düşünceler gün ışığına çıkmaktadır. “Buldum!” tepkisinin en fazla verildiği aşama, aydınlanma aşamasıdır (Rawlinson, 1995).

Doğrulama

Doğrulama aşaması, problemi çözmek için farklı bir sistemin anlamlı olup olmadığının değerlendirilmesini ve uygulanmasını içermektedir. Bununla birlikte, problemin ve problemin çözümünün geriye dönük olarak incelenmesi gerekmektedir (İraz, 2010). Her düşünce anında uygulamaya konulabilecek derecede sağlıklı olmayabilir. Bundan dolayı, doğrulama aşamasında üretilen düşünceler bir araya getirilmekte ve potansiyel olarak faydalı olanlar ayrıştırılmaktadır (Bentley, 1999). Bununla birlikte, yaratılan tüm düşünceler analiz edilmekte ve olası neticeleri elde etmek için yorumlanmaktadır.

2.2.4. Yaratıcılığı Engelleyen Etmenler

Örgütlerin, yaratıcılık yeteneği gelişmiş olan işgörenlere sahip olmanın ya da onlarla çalışmanın örgütün en önemli kaynaklarından bir tanesi olduğunun bilincinde olması gerekmektedir. Bununla birlikte de bu kaynağı muhafaza edebilmek adına gereken

önlemleri almaları gerekmektedir. Örgüt olarak belirlenen amaç ve hedeflere ulaşmak için örgüt yönetimi, belirlenen vizyon yolunda işgörenlerin yaratıcı olma yeteneklerini meydana çıkarma, geliştirme ve devamlılığını sağlama gibi sorumlulukları üstlenmelidir. Ancak hem örgütlerde hem bireylerde hem de toplumda yaratıcılık yeteneğine ilişkin engellerin ve kısıtlamaların varlığı, bireylerden beklenen ve istenen yaratıcılık potansiyelini baskılamaktadır. Dolayısıyla bu engeller, yöneticilerin örgütün misyonunu başarılı bir şekilde yerine getirme gayretlerini de engelleyebilmektedir (Groth ve Peters, 1999). Yaratıcılık potansiyelini engelleyen etmenler; bireysel, örgütsel ve toplumsal etmenler şeklinde sınıflandırılabilir (Ceylan ve Savi, 2003; Çelebi ve Bayhan, 2008; Erdem, 2005; Samen, 2008).

Bireysel Etmenler

Birey bazen yaşamış ya da yaşamakta olduğu problemlerine ilişkin yaratıcı bir düşünce geliştiremeyerek problemlerini kişiselleştirebilir, aynı zamanda problemlerin kendi yaptığı ihmallerden kaynaklandığını dahi düşünebilir. Dolayısıyla bireyler yaratıcılıklarını olumsuz anlamda etkileyebilecek engelleri kendi kendilerine de yaratabilmektedir ki bu engeller, fiziksel ya da psikolojik engeller de olabilir. Herkese ve her şeye uyum sağlayabilecek salt bir düşünme biçimine itimat etmek ve salt bir doğru tutumun bulunduğunu kabullenmek, bu sebeple de dayatılan kalıpların haricinde yaşayamamak ve problemlerden imtina etmek, bireylerin yüzleştikleri engeller arasında sayılabilir (Nartgün ve Demirer, 2015). Bunun dışında, bireylerin sahip oldukları yaşam biçimleri, itiyatları da yaratıcılık potansiyellerini engelleyebilen faktörler arasında bulunmaktadır. Bu yaşam biçimleri ve itiyatlar da bireylerin yenilikçi tutumlarına karşı koyabilmektedir. Yaratıcılık potansiyelini engelleyen ya da kısıtlayan bireysel etmenler arasında şu özellikler bulunmaktadır (Doğan, 2010):

- Bireyin kendine güvenmede yaşadığı eksiklik,
- Yanlış yapma kaygısı,
- Başkalarından eleştiri alma kaygısı,
- Mükemmel, kusursuz olma takıntısı,

- Devamlı olarak uyum sağlama tutumu sergileme,
- Sabırlı olamama, sonuca hızlı erişme arzusu,
- Sorunlara odaklanamama,
- Güdülenme eksikliği,
- Fikr açıdan yaşanılan çelişkiler,
- Yeni düşüncelere karşı direnç gösterme,
- Direnme teknikleri.

Sıralanan bu etmenlerin dışında elbette başka etmenler de bulunmaktadır. Bulunulan toplumdaki diğer bireyler tarafından yabancılaştırılma ya da dışlanma ve mevcut sistemi bozarak ne çıkma kaygısı da yaratıcılık potansiyelini kısıtlayan bireysel etmenler arasında bulunmaktadır (Tan, 2022).

Örgütsel Etmenler

Örgüt yöneticilerinin “bu riske giremeyiz”, “tamamen saçmalık”, “kuralları iğneyemeyiz” şeklindeki ifadeleri, örgütün yaratıcılık potansiyelini engellemektedir. Bu gibi açıklamalarda bulunan yöneticiler, doğrudan örgüt içindeki yenilikçi ve yaratıcı fikirleri gölgede bırakabilmektedirler. Bu sebeple, bu tarz tutumların varlığı gözlemlendiğinde, örgütteki işgörenler sabit bilgi ve zihniyet ile hareket eden robotlara dönüşmektedirler. Bu bağlamda yaratıcılık potansiyelini engelleyen veya kısıtlayan örgütsel etmenler arasında yer alan faktörler şu şekilde sıralanabilir (Luecke, 2011):

- Örgüt idarecilerinin davranış biçimleri,
- eşitliliğe karşı toleranssızlık,
- Uzmanlık, pozisyon ve becerilere yönelik tehditler,
- Uzun süreli olmayan gelecek beklentileri,
- Risklerden uzak durma,
- Gereğinden fazla akılcı düşünme,

- Üniter ve resmiyetçi yapılar,
- Başarılı olamama kaygısı,
- Değişken olamama,
- Uygun olmayan özendirmeler.

Kısıtlayıcı tutum sergileyen örgütlerdeki işgörenler yaratıcılık potansiyellerini ya iş dışında göstermektedirler ya da örgüte karşı ilgisi azalarak yabancılaşmaktadırlar. Bunun sebebi de işgörenlerin kısıtlayıcı ve aşırı disiplinli bir örgütte durmak ya da çalışmak istememeleridir. Bunun dışında, örgütteki üstlerin risk almaya yanaşmamaları, yönetmeliklere fazlasıyla bağlı kalmaları da işgörenlerin yenilikçi ve yaratıcı fikirlerini kısıtlamaktadır. Sonuç olarak örgütün ulaşmayı planladığı hedeflerine başarılı bir şekilde erişmesinde yaratıcılığın payı göz önüne alındığında, örgütlerin uzun süredir benimsedikleri ancak geçerli olmayan zihniyetlerini ve düşünce tarzlarını yenilemeleri ve geliştirmeleri oldukça önemlidir.

Toplumsal Etmenler

İnsanların yaşamakta olduğu sosyal çevre, aile, ekonomik ve manevi faktörler, yaratıcılık üzerinde önemli bir rol oynamaktadır. Elbette ki farklı sosyal çevrelerde ve farklı kültürlere sahip toplumlarda yaşayan bireylerin yaratıcılık yetenekleri de farklı olmaktadır (Gümüşsuyu, 2005). Dolayısıyla benimsenen kültürel değerlerin, bir toplumun yeniliğe nasıl baktığını belirlediği söylenebilir. Toplum içerisinde bireylerin yaratıcı olmaya teşvik edilmesi, toplumun yenilikçi fikirleri benimsemesine ve bu fikirlere destek olmasına bağlıdır. Aynı kültürü benimseyen bireyler arasında düzen ve tutarlılıktan söz edilebiliyorsa, o kültürde veya toplumda yaratıcı düşüncenin önünde herhangi bir engelin bulunmadığı da varsayılabilir. Bunun dışında, yapılan yanlışlıklara tolerans göstermeyen, değişik fikirlere saygı duymayan bir kültürde yaratıcı bir fikrin geliştirilmesi mümkün olmamaktadır (Özen, 2012).

Sungur (1997), yaratıcılığın önündeki toplumsal engelleri şu şekilde sıralamaktadır:

- Hayal kurma eyleminin toplumda vakit kaybı olarak kabul edilmesi,
- Oyunların yalnızca çocukların oynaması için bulunduğu fikri,
- Problemlerin çözüme kavuşması için sayısal zekanın kullanılması veya bireylere daha çok ödeme yapılması,
- Problemleri çözebilecek yalnızca bir gerçeğin mevcudiyetinin benimsenmesi,
- Bireylerin sezgilerinin mantıksız olduğunun kabul edilmesi.

2.2.5. Yaratıcılığı Teşvik Eden Etmenler

Bireylerin yaratıcı özelliklerini göstermeleri ya da geliştirmeye çalışmaları, özgür bir çalışma ortamına sahip olmaları ve destekleyici örgüt idarecileri ile birlikte çalışmaları dışında kendi düşünce tarzlarına da bağlıdır. Dolayısı ile bireylerin yaratıcı düşünme becerilerini geliştirebilmeleri için sahip olmaları gereken birtakım özellikler bulunmaktadır (Saban, 2004):

- Onurlu ve mütevazıdır.
- Sakindir ve enerjisi yüksektir.
- Tedirgin değildir, rahat davranmaktadır.
- Otoriteyi, eğlenmeyi ve sorumluluğunu birlikte idare eder.
- Cesaretlidir, risk almaktan çekinmez, kendine itimadı fazladır.
- İşine karşı tutkuludur, subjektif düşünebilir ve basit analizleri sevmez.
- Özgürlüğü sever ve bu nedenle yalnızlıktan hoşlanır.
- Serüvenci, meraklı ve sabırlıdır.
- Hayal kurmayı sever.

Çalışanlarına özgür bir çalışma ortamı sunan, yaratıcılığa önem veren, çalışanlarını yaratıcılık anlamında destekleyen yöneticilere de yaratıcılığı teşvik etme anlamında bazı görevler düşmektedir (Certo ve Certo, 2006):

- **Çalışanların mecbur bırakılması:** Çalışanlar belirli bir düzeyde mecbur bırakıldıklarını düşündüklerinde ya da sezdiklerinde modern ve yaratıcı görüşler geliştirebilirler.
- **Çalışanların kendi kendilerini yönetmelerine izin verilmesi:** Kurumsal hedeflere ulaşmak adına çalışanlara işlerini yaparken çeşitli yöntemler deneme fırsatı verildiğinde yaratıcılık düzeyleri artabilir.
- **İşe harcanan zamanın dengelenmesi:** İş bitirmeleri için belirli bir zamanla sınırlamak çalışanların yaratıcı davranışlarını etkileyebilir. Zaman baskısının az olduğu durumlarda çalışanların oto-pilotta olduklarını hissettiklerinde yaratıcılık düzeyleri de az olabilir; fakat keşfetmenin eşiğinde olduklarını hissediyorlarsa bu kez yaratıcılık düzeyleri fazla olabilir. Benzer şekilde, baskı fazla olduğunda kendisine bir amaç konulduğunu düşünerek çalışanların yaratıcılık düzeyleri fazla olabileceği gibi tekdüze bir döngüye sıkışıp kaldıklarını hissedenlerin yaratıcılık düzeyleri az da olabilir.
- **Çeşitli çalışma takımlarının oluşturulması:** Bambaşka geçmişlere ve perspektiflere sahip takımların yaratıcılık eğilimleri, benzer geçmişlere ve perspektiflere sahip çalışanların birlikte olduğu takımlara göre daha fazladır.
- **Çalışanların motivasyonunun bizzat artırılması:** Örgüt içerisindeki arzu edilen farklı tutumlardaki gibi örgüt yöneticisi ya da yöneticilerinin şahsi olarak çalışanlarını yaratıcı olmaya teşvik etmesi/etmeleri gerekmektedir.

- **Sistem dayanağının oluşturulması:** Örgütün sahip olduğu sistem ve yöntemler, çalışanların yaratıcı davranışlarını alenen onaylamalı, kuvvetlendirmeli ve yaratıcılığı üst düzey bir emek olarak kabul etmelidir.
- **Yaratıcı özelliklere sahip bireylerin işe alınması ve işte tutulması:** Bireyleri işe alırken yaratıcı olup olmadıklarını anlamak yöneticiler açısından zor olabilir. Ancak yöneticilerin yaratıcı bir örgüt kültürü oluşturup bunun devamlılığını sağlayabilmeleri için yaratıcı bireyleri işe almaları ve bu bireyleri işlerinde tutmaları, işe devam etmelerini teşvik etmeleri gerekmektedir.

2.2.6. Örgütsel Yaratıcılıkta Yönetmel Tutum ve Davranışlar

Bir örgütün yaratıcı olarak nitelendirilebilmesi için aynı zamanda yaratıcı yöneticilere ihtiyaç duyulmaktadır. Dolayısıyla yöneticilerin örgüt yaratıcılığının geliştirilmesinde kilit rol oynadığı söylenebilir. Öncelikli olarak yöneticilerin örgüt içerisindeki farklılığı ve yeniliği benimsemesi ve bu farkındalığını işgörenlere hissettirmesi gerekmektedir. Bu bağlamda yöneticiler, işgörenler tarafından sunulan modern ve değişik düşüncelere karşı tolerans göstermeli ve şans vermeye çalışmalıdır. İşgörenlerin her düşüncesinin ya da her önerisinin örgüt için değerli olduğunu unutmamalıdır.

İncelenen akademik çalışmalar doğrultusunda örgüt yaratıcılığında önemli olarak görülen yönetmel tutum ve davranışlar şu şekilde sıralanabilir (Çalışır, 2021; Gümüşsuyu, 2005; Karacabey, 2011):

Meydan Okuma

İşsel güdülenmeye sahip kişiler, farklı çözümler arayarak farklı seçenekleri keşfetmek isterler. Dolayısıyla karşılaştıkları alternatifler, tabu olarak kabul edilen kararlar olmuş olsa dahi, bunları sorgulayarak, değiştirerek ve yerine daha modern olanlarını

getirerek içlerinde karşı gelme becerisini barındırmaktadırlar (Amabile, 1998). Bu bağlamda, eğer bir örgütte bu tür düşünce ve tavırlar normal karşılanıyor ise o örgüt içerisinde yaratıcılığın, üreticiliğin ve reformun varlığından söz edilebilir. Nitekim karşı gelme ya da meydan okuma becerisine sahip olabilme, aynı zamanda içsel güdülenmeyi de desteklemekte ve harekete geçirmektedir. Farklı düşünceler yaratan örgütler, süregelen durumu değiştirmeye çalışan işgörenlere sahiptir ki bu işgörenler daima her şeyi kabul eden değil, çoğunlukla muhalif düşünceleri savunan ve korkusuzca karşı gelme eğilimi taşıyan kişilerdir (Çavuşoğlu, 2007).

Özgürlük

Bir örgütte işgörenlere özgürlük tanımak, özgür bir şekilde hareket edebilecekleri ya da çalışabilecekleri alanlar yaratmak, onların hem içsel güdülenmelerini artırmakta hem de yaptıkları işten keyif almalarını sağlamaktadır. Farkında oldukları bu kişisel sorumluluk da işgörenlerin yaratıcılığını beslemektedir. Bununla birlikte, herhangi bir örgüt için net ve gerçekleştirilebilir hedefler belirlemek, yaratıcılığı da artırmaktadır. Hedef belirlemek, kişilere tutmak istedikleri balığı göstermek ve o balığı nasıl tutmak istediklerine karar verme özgürlüğünü sunmak gibidir. İşgörenlere ulaşmaları için bir hedef verildiğinde ve özgürlük tanındığında yaratıcılık becerilerini geliştirebilirler ve gösterebilirler. Bu durumda, işgörenlerin neye ulaşmaları gerektiğini öğretmeden onları serbest bırakmanın da bir anlamı yoktur (Savi, 2003). Bunların dışında, örgüt yöneticilerinin belirledikleri hedeflerin sıkça yenilenmesi de örgüt içindeki yaratıcılığı engellemektedir. Bir yöneticinin sahip olması gereken özellikleri taşımayan yöneticiler, örgütün hedeflerini devamlı yeniledikleri sürece işgörenler örgüt içerisinde özgür bir şekilde hareket edebilseler dahi yaratıcılıklarını sergileyemeyeceklerdir.

Kaynaklar

Örgüt içerisinde işgörenlere rahat çalışabilecekleri alanlar oluşturmak, yaratıcılık süreci için oldukça önemlidir. Gün geçtikçe örgütlerde yaratıcılığın ve yenilikçiliğin önemi

giderek artmakta ve örgütteki işgörenlerin yaratıcılık yeteneklerini ilerletebilmelerine olanak sağlayacak konforlu alanlar tasarlanmaktadır. Bununla birlikte, işgörenlerin yaratıcılıklarını geliştirebilmeleri ve besleyebilmeleri için ihtiyaç duydukları başka bir kaynak da zamandır. Yaratıcılığın belirli bir aşamadan geçmesi gerektiği düşünüldüğünde, örgüt yöneticilerinin işgörelere yeterince zaman tanımaması yaratıcılık kavramının önünde set oluşturmaktadır. Nitekim yaratıcılığın aşamalarına gereğinden çok kaynak oluşturmak yaratıcılık davranışını geliştirmez ancak oluşturulan kaynakların azlığı yaratıcılığı kısıtlayabilmektedir. Bu sebeple de örgütsel yaratıcılık, nitelikli ve uygun kaynaklara ihtiyaç duymaktadır (Eroğlu, 2014).

Sıcak Takımlar

Örgütlerde yeni ve özgün fikirlerin geliştirilebilmesi ve artırılabilmesi için oluşturulan ekiplerin, uyumlu ve verimli bir iş birliği ortamında bir araya gelmeleri gerekmektedir. Benzer fikirleri savunan bireyleri içeren ekiplerin özgün ve yaratıcı düşünme anlamında daha az yetenekli olacakları düşünüldüğünde, planlanan bu ekiplerin farklı ve çeşitli yeteneklere sahip bireylerden oluşması sağlanmalıdır. Bu doğrultuda, farklı ve çeşitli yeteneklere sahip bireylerden oluşan ekipler, daha farklı bilgi birikimine sahiplerdir, olaylara farklı açılardan bakabilirler ve karşılaşılan durumlara karşı farklı tavır ve tutum sergileyebilirler. Farklı özelliklere sahip bireylerin bir araya geldiği takımların etkili bir şekilde çalışabilmesi için dikkat edilmesi gereken dört temel unsur vardır:

1. Takım üyelerinin heyecanla peşinden gitmek isteyecekleri ortak bir hedef belirlenmelidir.
2. Zorlayıcı durumlarla karşılaşıldığında takım üyelerinin dayanışma içinde hareket etmeleri önemlidir.
3. Takımda yer alan herkes, diğer üyelerin bakış açılarını ve düşüncelerini anlamaya özen göstermelidir.
4. Doğru kişilerden oluşan takımların kurulması zorlu bir süreç olsa da bir araya geldiklerinde oldukça sağlam ve etkili bir yapı oluştururlar (Savi, 2003).

Teşvik

Etkili ve liyakat sahibi idareciler, süreci başından sonuna kadar gözlemleyerek hem bireysel hem de grup olarak değerlendirir ve yeri geldikçe de işgörenlerini mükâfatlandırır. Bazı idareciler ise işgörenlerinin tutum ve hareketlerini hiç umursamamakta ve değerlendirmemektedir. Dolayısıyla sergilenen bu tutum, içsel güdülenmeyi azaltmakla birlikte yaratıcılığın da akışını engellemektedir. Bununla birlikte, yaratıcılığını göstermeye ve örgüte de benimsetmeye çalışan işgörenlerin örgüt içerisinde idarecileri tarafından olumsuz dönütler ile karşı karşıya kalmaları, diğer işgörenlerin de yaratıcılık anlamındaki girişimlerinden çekinmelerine ve cesaretlerini kaybetmelerine sebebiyet vermektedir. Sonuç olarak, yaratıcı işgörenler, yaptıkları işe tutku ile bağlıdır ve yaptıkları işin değerli olduğunu başkalarının da anlamasını beklerler (Özçer, 2005).

Örgütsel Destek

Örgütsel destekten bahsedildiğinde bilinmesi gereken en önemli husus, eğer bir örgüt, işgörenlerini yaratıcılık alanında her anlamda destekliyor ve teşvik ediyorsa, o örgütte yaratıcılık seviyesinin kademeli olarak artış göstermesi kaçınılmazdır. Yaratıcılığın oluşumuna ve gelişimine örgütün sadece tek bir bölümünde değil, tamamında destek olunması gerekmektedir. Bu tarz bir örgüt kültürünün benimsenmesinde ise yöneticilere önemli bir rol ve sorumluluk düşmektedir. Yaratıcılığın örgüt açısından önemli olduğu değerlendirildiğinde, yöneticilerin her bir düşüncenin önemli ve değerli olduğunu bilmesi ve işgörenlerini ödüllendirmesi gerekmektedir. Yöneticiler bu tarz sıcak bir tutum sergilemedikleri takdirde, yaratıcılık anlamında sarf edilen emekler göz ardı edilecek, mükâfatlandırılmadığında da örgüt içerisinde negatif fikirler hâkim olacak ve içsel güdülenme azalacaktır. Sonuç olarak da işgörenler kendilerini sadece yaptıkları işle sınırlandıracaklar, yaratıcı olmak için hissettikleri isteği ve motivasyonu kaybedeceklerdir. Bu bağlamda, yöneticiler mevcut olan yaratıcılık girişimi hakkında sahip olduğu bilgi ve deneyimi paylaşarak işgörenleri ile dayanışma içinde olmalıdır (Sabuncuoğlu vd., 2013). Bu tür etkileşim ve dayanışma, işgörenler arasındaki içsel güdülenmeyi doğrudan artıracaktır. Bununla birlikte, örgüt içerisinde meydana gelen anlaşmazlıklar, farklı

gruplara ayrılmalar, tartışmalar ve söylentiler işgörenlerin dikkatlerinin işlerinden uzaklaşmasına ve yaratıcılıklarının kısıtlanmasına neden olabilir (Özçer, 2005).

Odaklaşma

Örgüt içerisinde yaratıcılığı görünür kılabilmek amacı ile yaratıcılığın hangi noktasında ve hangi aşamasında odaklanması gerektiğinin bilinmesi şarttır. Yaratıcılıkta amaç yalnızca problemler üzerinde durmak değil, aynı zamanda örgütü geliştirmek için getirilen ve uygulanan yeniliklere de odaklanabilmektir. Yaratıcılık aşamaları boyunca başarı oranını artırabilmek, hangi sorunlara yoğunlaşılması gerektiğini bilmeye ve sorunun kapsamını saptamaya bağlıdır (Kelley, 2002). Öte yandan sabit bir sınırı ya da düzeni olmayan problemler, konsantrasyon yeteneğini kısıtlayabilir. Özkalp ve Kırel (2000), yaratıcılığın odaklanabileceği alanlardan şu şekilde bahsetmişlerdir: Modern gereksinim alanları, değişimlerden meydana gelen gereksinim alanları, hâlâ giderilen gereksinim alanları ve problemlerdir. Belirtilen bu alanlara bakıldığında, örgütlerin yaratıcılık anlamında sahip oldukları gizil güçlerini etkin bir şekilde sürdürmeleri gerektiği çıkarımında bulunulabilir. Odaklaşma ya da yoğunlaşma, örgütlerin mevcut bir sorunun kilit noktalarına odaklanarak kısa vadede daha etkili ve kazançlı sonuçların elde edilmesini kolaylaştırabilecektir.

2.2.6. Eğitimde Yaratıcılık

Bilginin dinamik bir kavram olduğu, sürekli değişime uğradığı ve hızlı bir tempo ile yayıldığı yadsınamaz bir gerçektir. Dolayısı ile bir toplumun gelişmiş olarak nitelendirilebilmesi için toplumun içerisinde yaratıcı fikirleri teşvik eden bir ortama ihtiyaç duyulmaktadır. Bu durumda, eğitim kurumları yaratıcı düşüncelere yer verilmesinin en çok beklendiği kurumlardan biridir. Son zamanlarda eğitime ve eğitim kurumlarına verilen değerin ve önemin artması ile birlikte bilgi toplumu olma yolunda da sağlam adımlar atılmaya başlanmıştır. Bununla birlikte, gelişmiş olarak nitelendirilen ülkelere rakip

olabilmek amacı ile eğitim kurumlarının, nitelikli insanlar yetiştirmek ve onların yaratıcı özelliklerini geliştirecek bir eğitim ortamı sunmaları önemlidir (Çelebi ve Bayhan, 2008).

Eğitim kurumları olarak okulların hem dinamik ve etkin bir yapıya sahip olmaları hem de bu yapıyı sürdürmeleri gerekmekte ve beklenmektedir. Bu sebeple, öğretmenlerin de öğrencilerini anlamak, tanımak, onlara rehberlik etmek, farklı ve değişik düşüncelere hoşgörülü olmak ve problemleri tespit etmek gibi pek çok görevleri bulunmaktadır. Ancak bu durumları oluşturmak yalnızca öğretmenlerin sorumluluğunda olmayıp aynı zamanda okul yöneticileri, öğretmenler ve öğrencilerin ortaklaşa yürütebilecekleri bir süreçtir. Sonuç olarak eğitim kurumlarındaki yaratıcılığı teşvik etmek için okul yöneticileri, öğretmenler ve öğrenciler, sahip oldukları yükümlülükleri gerçekleştirebilmek adına emek harcamalıdır (Töremen ve Yörük, 2004).

Yaratıcı Okul

Bireylerin sahip olduğu yaratıcılığın geliştirilebilen ve güçlendirilebilen bir yeterlilik olduğu, yaratıcılık ile ilgili çalışmalar yürüten araştırmacılar tarafından belirtilmektedir. Bununla birlikte bireylerin yaratıcı düşünebilme yeterliliği ile dünyaya geldikleri düşünüldüğünde, bu var olan yaratıcı düşünme yeterliliğinin bireylere verilen eğitim ve davranışlar aracılığı ile öğretilebileceği de ileri sürülmektedir. Bu bağlamda eğitimin en temel misyonlarından biri de bireyin dahi keşfedemediği, bilincine varamadığı yaratıcılık yeterliliğini fark edip meydana çıkarmaktır (Yıldırım, 2006).

Yaratıcı bir okuldan söz edildiğinde, okul yöneticilerinin ve öğretmenlerinin iş birliği ile öğrencide var olan yaratıcılık potansiyelini keşfeden, güçlendiren ve mükâfatlandıran planlamaları benimseyen aynı zamanda da bu durumu süreklilik haline getiren kurumlar akla gelmektedir. Böyle bir okulda, öğrenci özgür bir şekilde hareket edebilir, girişimci özelliğini sergileyebilir, karşısına çıkan problemlere farklı çıkış yolları tasarlayabilir. Bununla birlikte yaratıcı okulların yapısında, öğrencilerin ilgilerini hayatta tutmaya, birbirleri ile iş birliği içerisinde olmalarını sağlamaya, sorgulamalarına imkân

tanımaya, çözümlene ve bireşim gibi üst düzey düşünebilmeyi öğretmeye odaklı programlar mevcuttur (Töremen, 2003).

Karşılaşılan problemleri yaratıcı biçimde tanımlamak ve çözüme kavuşturmak, başarı göstermiş bir örgüt için gerçek bir beceri olarak görülmektedir. Aksi halde gelişimin olmaması ile birlikte benzer durumlar kendi kendine tekrarlanacaktır (Yerli, 2009). Dolayısı ile yaratıcılığın okul içindeki problemlerin verimli bir biçimde çözüme kavuşturulmasında ve farklı tutumların gerçekleştirilmesinde mühim bir etkisinin olduğu ifade edilebilir. Bunun dışında, Gupta (2015) tarafından okul idaresinin öğrencilerin yanı sıra öğretmenlerin yaratıcılık becerilerinin geliştirilmesinde de doğrudan olmamakla birlikte bir reaksiyonunun olduğu belirtilmektedir. Aynı zamanda okul idarecileri, öğretmenlerin düşüncelerini desteklemek için onlara kulak vererek ve öğretmenlerin kendi içlerinde tecrübe ve düşünce akımının varlığını sürdüren verimli haberleşme metodunu sağlayarak eğitim kurumlarında çalışmaya isteklendirmektedirler. Yaratıcı düşünceleri isteklendirmeleri ve yaratıcı düşüncelere hem ekonomik hem de manevi olarak yardım etmeleri gerektiği, aynı zamanda da öğretmenlere finansör olmalarının önemli olduğu savunulmaktadır (Fidan, 2018).

Yaratıcı Öğretmen

Bir eğitim kurumunun yaratıcı olabilmesi için o kurumda görev yapan öğretmenlerin de yaratıcı olması gerekmektedir. Denilebilir ki yaratıcı okul olmanın yolu yaratıcı öğretmene sahip olmaktan da geçmektedir. Dolayısı ile öğretmenler, öğrencilerinin kendilerini rol model almalarını sağlayarak kabiliyetlerini ve yaratıcı becerilerini geliştirebilecekleri, sergileyebilecekleri, güçlendirebilecekleri bir ortam kurmalıdır. Başka bir ifade ile öğrencilerin yaratıcılığını besleyebilmek ve yaratıcılığının gelişimini teşvik edebilecek bir öğrenme ve öğretme ortamını yaratabilmek için öğretmenlerin ileri düzey düşünme becerilerine, esnekliğe ve temel düşünme becerilerine sahip olmaları gerekmektedir. Özellikle öğrencilerin ihtiyaçlarına, gelişim düzeylerine ve özelliklerine duyarlı akademik ilerlemeye odaklanan programlar, öğrenci çalışmasını, sorgulamayı ve

sorun çözmeyi vurgulamakla birlikte öğrencilerin yaratıcı becerilerini geliştirmek için karar vermelerini güçlendirmektedir (Üstündağ, 2003).

Bu tarz programların planlanması ve uygulanması aşamasında öğretmen niteliklerinin göz ardı edilmesi düşünülemez. Öğretmenin öğrencilerini anlaması, öğrencilerinin ihtiyaçlarına ve gelişim düzeylerine uyumlu bireysel programlar planlaması ve uygulaması gerekmektedir. Bu durumda öğretmenin sınıfının mevcudu kadar öğretim metodu bilmesi gerekmektedir. Bununla birlikte, öğretmenlerin sınıflarında demokrasiye önem vermesi ve ortamı ona göre yaratmaları da önemlidir. Öğrenciler, merak duydukları, yapmak istedikleri ve istekli oldukları öğrenme ile ilgili etkinlikleri başlatabilmeli ve devam ettirebilmelidir. Dolayısı ile karar verme süreci öğrenciye ait olmalıdır. Bunun dışında, öğretmenler, öğrencilerin bağımsız bir şekilde deney yapma ve alternatif sonuçlar üretme fırsatına sahip olduğu değişken bir öğrenme-öğretme ortamı yaratmaya çalışmalıdır. Bu bağlamda, yaratıcılık becerisinin geliştirilmesinde bir rehber olarak öğretmen, öğrencilerin serbestçe deneyebilecekleri, araştırabilecekleri ve farklı yollar bulabilecekleri bir ortam oluşturmali ve öğrencileri yönlendirmelidir (Tuckman, 1992).

Yaratıcı Öğrenci

Eğitim kurumlarında yaratıcılık konusunda yürütülen tüm çalışmaların, planlanan tüm programların, verilen tüm emeklerin merkezi öğrencilerden oluşmaktadır. Yaratıcılık becerilerini geliştirmelerine ve beslemelerine imkân tanınan öğrenciler, yaratıcı olma davranışlarına daha fazla önem vermeye başlamaktadır. Bu noktada yaratıcı olarak nitelendirilen okulların sahip olduğu öğrenci yeterlikleri şöyle olmalıdır (Üstündağ, 2003):

- Birbiri ile ilişkisi ya da ilgisi olmayan fikirler içerisinde benzersiz bağlantılar kurma becerisi.
- Düşüncelerini tekrardan inceleyerek modern düşünceler ve ürünler üretme becerisi.

- Karşılaşılan problemlerde farklı düşünceler oluşturarak başka çözümleme yöntemleri keşfetme.
- Gelişmiş düşünce becerilerine ve zihnin işleyişini etkileyen zevkli ve ilginç vizyona sahip olma.
- Başkalarının sunduğu fikir ve ürünler hakkında düşünebilme yeteneği, yeni fikirlere merak duyma, ilerlemek ve gelişmek için çaba gösterme.
- Başkalarının keşfedemediği espri anlayışını taşımak.
- Çocukluktan yetişkinliğe kadar pek çok soruyu yanıtlayabilme.
- Sıkça öğretmenlerinde, uzman kişilerde ve kitaplarında değişikliğe başvurma.
- Beklenmedik, bilinmeyen, belirsiz yanıtları ve çözümleri gelecek perspektiften sunma.
- Alışlagelmemiş düşünceleri nedeni ile akranları tarafından reddedilmeleri ya da kınanmaları sonucunda erişkinler ve kendinden küçük kişiler ile uzun süreli yaratıcı bir şekilde çalışabilme becerisi.
- Kişisel hedeflerine ulaşabilmek için üst düzey performans gösterme.

2.3. Örgütsel Bağlılık

Bağlılık kavramı 1970li yıllardan bu yana pek çok araştırmaya konu olmuş ve 1990lı yıllardan itibaren araştırmalara daha fazla odak noktası olmuş bir kavramdır. Bağlılık kavramından bahsedildiğinde neredeyse herkesin aklına birine ya da bir şeye karşı duyulan yakınlık ya da sadakat duygusu gelmektedir. Genel anlamı itibari ile bağlılık, herhangi birine, herhangi bir fikre, herhangi bir kuruma ya da bir kimsenin kendinden üstün olduğunu düşündüğü bir bireye ya da şeye karşı duyulan ilgi denilebilir (Balay, 2000).

Tüm örgütlerin en nihai amaçlarının varlıklarını sürdürmek olduğu düşünüldüğünde, üretmek istediği ya da üretmeyi hedeflediği ürünleri, örgüt içerisinde çalışan bireylerin çabası ya da emeği olmadan ortaya çıkarması pek de mümkün olmamaktadır (Celep, 2000). Dolayısıyla örgüt içerisinde çalışan bireylerin istenilen ürünü ortaya beklenen şekilde ve düzeyde ortaya çıkarabilmeleri için aynı zamanda örgüte karşı

olumlu bir tutum da sergileyebilmeleri gerekmektedir. Çünkü örgüt yöneticileri bireylerden kaliteli iş performansı, yüksek motivasyon, güçlü bir iş birliği, sorumluluk bilinci ve hem işine hem de örgüte karşı bağlılık beklemektedir. Bu bağlamda, örgüt yöneticilerinin bu beklentilerinin karşılanabileceği bir ortamı da sağlaması gerektiği düşünülmektedir.

Eğitim alanında örgütsel bağlılık kavramı temel alındığında, öğretmenlerin çalıştıkları kuruma karşı bağlılık duymalarının, eğitim kurumunun gelişimi ve değişimi açısından önemli olduğu söylenebilir. Çünkü eğitim kurumlarında öğrenciyi işleyen ve şekillendirenler öğretmenlerdir. Bu sebeple okul yöneticilerinin öğretmenlerin kuruma karşı hissettikleri manevi duyguyu ya da bağı nasıl artırabileceklerini bilmeleri gerekmektedir. Bununla birlikte, öğretmenlerin kurumlarına karşı hissettikleri bağ ya da manevi duygu ne kadar yüksek olursa kurumun belirlenen hedefleri gerçekleştirme başarısının da aynı düzeyde yüksek olacağı düşünülmektedir.

2.3.1 Örgütsel Bağlılık Boyutları

Allen ve Meyer (1990), örgütsel bağlılık kavramının psikolojik yönlerini ortaya koymuşlar ve bu kavramı, işgörenlerin üyesi oldukları örgüt ile bağlantısı kapsamında oluşan ve örgütün daimî üyesi olma isteği bağlamında şekillenen bir tutum olarak 50 açıklamışlardır. Diğer yaklaşımlardan farklı olarak örgütsel bağlılık kavramını çok boyutlu bir şekilde değerlendirmek için “Üç Boyutlu Örgütsel Bağlılık Modeli”ni kullanmışlardır. Örgütsel bağlılık kavramı, Allen ve Meyer (1990) tarafından duygusal bağlılık, devam bağlılığı ve normatif bağlılık şeklinde sınıflandırılmıştır. Bu çalışmada yararlanılan ölçeğin alt boyutları Allen ve Meyer (1990) tarafından geliştirilen modelden oluşmaktadır.

Duygusal Bağlılık

İşgörenlerin, üyesi oldukları örgütün davranışlarını, değerlerini ve amaçlarını benimsediklerinde ve içselleştirdiklerinde hissettikleri bağlılıktır. İşgörenler, örgütün

değerlerine bağlıdır ve örgütün üyesi olarak kalmak isterler. Duygusal bağlılığı güçlü olan kişiler kurumdaki varlıklarını istenildiği için değil istedikleri için devam ettirirler (Çevik, 2022). Bu da işgörenlerin örgüte karşı hissettikleri bağlılığı göstermenin en iyi yoludur. Bu tür işgörenler, esasında her idarecinin hayali olan ve kendisini gerçek anlamda örgüte adanmış fedakâr ve vefalı bireylerdir. Bu işgörenler, işlerine karşı pozitif bir tutuma sahiptir ve gerektiğinde fazladan çaba harcamaya isteklidirler (Bayram, 2005).

Devam Bağlılığı

İşgörenlerin örgüte karşı gerçekleştirdikleri yatırımlardan kaynaklanan bağlılık türüdür. İşgörenler, örgüte çok fazla zaman, çaba harcadıklarını ve yatırımda bulunduklarını dolayısı ile de örgütte kalmalarının çok önemli ve zarurî olduğunu düşünmektedirler. Bununla birlikte kendini sürekli ve uzun zamandır bir örgüte adanmış olan işgörenler, örgütten ayrılma zamanı geldiğinde çok az seçeneğe sahip olduklarına inanmaktadırlar. Bunun dışında, örgütte kalmalarının zorunlu olduğunu düşünen işgörenlerin bir kısmı başka bir örgütte iş bulamayacağı düşüncesine kapılmışken, bir kısmı da işlerine karşı duydukları sevgi, emeklilik yıllarının yaklaşmış olması ya da ailevi ve sağlık gibi sebeplerden dolayı örgütte kalmaya devam etmektedir (Becker, 1960).

Normatif Bağlılık

Normatif bağlılık gösteren işgörenler, çalıştıkları kurumda kendilerinin desteklendiklerini, kurumdaki kişiler tarafından kendilerine iyi davranıldığını düşündükleri için kurumda kalmayı kendilerine bir sorumluluk ya da yükümlülük olarak görmektedirler. Dolayısıyla kurumun bir üyesi olarak kalmaya devam etmek onlara göre doğru ve ahlaki bir davranıştır. Sonuç olarak normatif bağlılığı yüksek olan işgörenler devam bağlılığı yüksek olan işgörenler gibi kişisel menfaatleri için değil, tamamen ahlaki yükümlülüğü ve erdemliliği ön planda tutmaktadırlar (Gül, 2002).

2.3.2. Örgütsel Bağlılık Sınıflandırmaları

Alanyazına bakıldığında, araştırmacıların örgütsel bağlılık kavramı için sınıflandırma yapmak adına farklı yaklaşımlar kullandıkları görülmektedir (İnce ve Gül, 2005). Tutum ve davranış ifadeleri aynı anlamı karşılamadıkları için oluşturdukları bağlılık yaklaşımları da farklı olmaktadır. Dolayısı ile örgütsel bağlılık sınıflandırması iki grup olarak ele alınmaktadır: Tutumsal bağlılık, davranışsal bağlılık. Alanyazında bu farklılığı ileri süren tutumsal ve davranışsal bağlılığa yönelik farklı yaklaşımlar mevcuttur (Uygur, 2015). Aynı zamanda, alanyazında çoklu bağlılık yaklaşımları da tanımlanmaktadır.

Tutumsal Bağlılık Yaklaşımları

Tutumsal bağlılık, bireyin örgütün hedefleri ile bütünleşme isteğini ve bu hedefler doğrultusunda çaba göstermesini ifade etmektedir (Mercan, 2006). Bu bağlamda, tutumsal bağlılık yaklaşımları, örgütün ve çalışanlarının birbirleriyle özdeşleşmesini, örgütün değer ve hedeflerinin bir bütün oluşturacak şekilde uyum içinde olmasını ifade etmektedir. Çalışanlar, kişisel hedeflerinin örgütün hedefleri ile uyumlu olup olmadığını değerlendirmekte, örgütün değer ve hedeflerini benimsemekte ve örgüt ile içselleşmektedirler (Lam ve Zhang, 2003).

Kanter'e Ait Yaklaşım

Kanter (1968)'e göre bağlılık, iki ayrı sistemde ortaya çıkmaktadır. Bunlardan biri sosyal sistem, diğeri ise kişilik sistemidir. Sosyal sisteme göre bireylerin bağlılıkları üç ana kısımda tartışılmaktadır: Grup uyumu, sosyal kontrol ve sistemin sürekliliği. Kişilik sisteminde ise kognitif, duygusal ve kuralcı yönelme durumları yer almaktadır. Bununla birlikte Kanter (1968), örgütün çalışanlarına yüklediği tutumsal isteklerin değişik bağlılık çeşitlerinin meydana gelmesine yol açtığını da ileri sürmektedir. Bu istekler de üç ayrı

yükümlülük doğurmaktadır: Devamlılığa bağlılık, kontrol bağlılığı ve kenetlenme bağlılığı (Bakan, 2011).

Devamlılığa Bağlılık: Çoğunlukla bireyin sosyal sistemdeki görevine olan bağlılığı olarak açıklanmaktadır. Bu yaklaşım, sorunu yalnızca olumlu ve olumsuz faktörleri göz önünde bulundurarak değerlendirmektedir. Bir birey, bir örgütün üyesi olmanın kendisine fayda sağlayacağına ve faydayı örgüt içindeki pozisyonu sayesinde kazanacağına inanıyorsa görevini kabul etmektedir (Uygur, 2015).

Kontrol Bağlılığı: Bireysel davranışların örgütün talep ettiği yönde şekillendiği ve üyelerin örgütün standartlarına uyduğu bir durumdur (Varoğlu, 1993).

Kenetlenme Bağlılığı: Bireylerin gruplara veya grup içindeki iletişime karşı hissettiği bağlılık türüdür. Kenetlenme bağlılığının var olduğu örgütlerde düşük düzeyde grup içi anlaşmazlık, sürtüşme, birbirini çekememezlik ve dışlama davranışları görülürken, grup bağlılığı yüksek düzeyde korunmaktadır (İnce ve Gül, 2005).

Her üç bağlılık türünün de aynı anda varlığını gösterdiği örgütlerde bireylerin bağlılıklarını sürdürmede daha muvaffakiyetli oldukları belirtilebilir (Bakan, 2011). Etzioni'den farklı olarak Kanter (1968), bu üç bağlılık türünün genelde ayrı ayrı gerçekleşmediğini, birbirlerini etkileyerek gerçekleştiğini belirtmektedir.

Etzioni'nin Yaklaşımı

Etzioni (1975), işgörenlerin örgüte olan bağlılıklarını üç temel kategori altında değerlendirmiştir: Yabancılaştırıcı bağlılık, hesapçı bağlılık ve ahlaki bağlılık (akt. Taş, 2017).

Yabancılaştırıcı Bağlılık: Çalışanların çalıştıkları örgütü cezalandırıcı veya kötü niyetli olarak tanımladıklarında hissettikleri bir bağlılık türüdür. Bu bağlılık, örgüte ne düzeyde bağlı olurlarsa olsunlar, çalışanları örgütün içinde kalmaya zorlamaktadır (Etzioni, 1975; akt. Göçer, 2020). Bu durum, örgüte yönelik yüksek düzeyde olumsuz bağlılığı ifade etmektedir. Çoğunlukla bireyin eylemlerinin engellendiği ve bastırıldığı koşullarda ortaya çıkmaktadır (Etzioni, 1975; akt. Kul, 2010).

Hesapçı Bağlılık: Bu bağlılık türünde bireyler, bağlılıklarını motivasyonlarına göre ayarlamakla birlikte, aynı zamanda bağlılıklarını belirli bir maaş karşılığında o gün yerine getirmeleri gereken iş standartlarına göre göstermektedirler (İnce ve Gül, 2005).

Ahlaki Bağlılık: Örgütün hedeflerini kabullenme ve bu hedeflerin farkına varma sürecini kapsamaktadır (Balay, 2000). Bu sebeple, ahlaki bağlılık aynı zamanda bir tür örgütsel kimlik şeklinde de değerlendirilebilmektedir. Ahlaki bağlılık gösteren bireyler, yaptıkları işi ve bulundukları örgütün hedeflerini önemli görmektedirler. Bu tür bağlılıkta birey, işine diğer durumlardan daha çok değer verdiği için işinde kalmaya devam etmektedir.

O'Reilly ve Chatman'a Ait Yaklaşım

O'Reilly ve Chatman (1986), örgütsel bağlılık kavramını esas olarak işgörenlerin örgütlerine karşı hissettikleri psikolojik bağ olarak ifade etmekle beraber uyum bağlılığı, özdeşleşme bağlılığı ve içselleştirme bağlılığı şeklinde üç farklı türde belirtmektedirler. Bu konu ile ilgili daha önce yürütülen çalışmaların bu tür sonuçlar sunmaması, bazı detayların tek tek değerlendirilmeyip tek ve bütünüyle ele alınması anlamına gelmektedir. O'Reilly ve Chatman (1986)'e göre sorunun tanımlanmasında rol oynayan pek çok değişken bulunmaktadır ve bu değişkenler arasında örgütün değer ve hedeflerinin benimsenmesi ile içselleştirilmesi mühim bir yer tutmaktadır.

Uyum Bağlılığı: Bu bağlılık türünde ödül kavramının çekici ve ceza kavramının itici gücü mevcuttur (Eğilmezkol, 2011). Farklı bir deyişle, bu bağlılıktaki amaç, belirli bir dışsal ödülleri elde etmektir. Bireyler, belirli yararları kazanmak ve belirli yaptırımlardan kaçınmak adına tutum ve davranışlar benimsemektedirler.

Özdeşleşme Bağlılığı: İşgörenler örgütteki diğer kişiler ile daha olumlu bir şekilde sosyalleşerek kendilerini herhangi bir grubun parçası olarak görmekte, örgütün üyesi olarak devamlılığını sürdürmekten tatmin olmakta ve gurur duymaktadırlar (Balay, 2000). Bu bağlamda bulunduğu örgütün bir üyesi olma duygusu daima kendini göstermektedir. Dolayısı ile bu durum, örgütün değerlerinin bireye daha pozitif görünmesini sağlayarak bireyin kendi değerleri ile çelişse dahi bu değerlere riayet etmeyi bilmesini sağlamaktadır.

İçselleştirme Bağlılığı: Bu bağlılık türü, örgütün talep ettiği davranış ile bireyin kendi değerleri içerisinde uyum söz konusu olduğunda görülmektedir (Bakan, 2011). Birey, örgütün hedeflerini de kendi hedefleri gibi benimsemekte ve o şekilde davranış sergilemektedir. Örgütlerde en fazla arzulanan bağlılık şeklidir.

Penley ile Gould'un Yaklaşımı

Penley ile Gould (1988), örgütsel bağlılığı inceleyen Etzioni'nin yaklaşımının örgütsel bağlılığı yeterli ve uyumlu bir şekilde açıklayabildiğini ancak karmaşık olması sebebi ile literatürde gerektiği kadar özen gösterilmediğini belirtmişlerdir. Etzioni (1975)'nin yaklaşımında uyarlanabilir tek bir sistemin ve buna karşılık gelen tek bir bağlılık tipinin varlığından söz edilmektedir fakat örgüt içerisinde farklı uyarlanabilir sistemler ve farklı bağlılık türleri birlikte de görülebilir. Penley ile Gould (1988) da Etzioni'nin yaklaşımındaki örgütsel katılım şablonunu kaynak olarak kullanarak örgütsel bağlılığı hem duygusal hem de araçsal perspektiflerden tartışarak üç kategoriye ayırmaktadır: Ahlaki, çıkarıcı ve yabancılaştırıcı bağlılık.

Ahlaki Bağlılık: Bireylerin örgütün hedeflerini kabullenmesini ve bu hedefleri özümsemelerini kapsamaktadır (Uygur, 2015). Bir örgütün hedeflerini özümseyen bireyler, belirlenen hedefleri elde edebilmek adına örgüt için elinden gelenin en iyisini yapmanın kendi sorumluluğu olduğunu fark ederler. Bu bağlamda ahlaki bağlılık, çalışan ve örgüt arasında meydana gelen bir tür duygusal bağlılıktır (Bakan, 2018).

Çıkarıcı Bağlılık: Bireylerin örgüte karşı olan katkılarından dolayı ödüllendirilmesine dayanmaktadır. Çıkarıcı bağlılıkta örgüt, belirlenen ödülleri elde etmek amacı ile bir vasıta olarak düşünülmektedir (Uygur, 2015). Ortak bir alım satıma benzetilen çıkarıcı bağlılıkta önemli olan kendini ifade edebilmek, sorumluluk yükünü artırabilmek, özetle kendini en mükemmel biçimde sunabilmektir (İnce ve Gül, 2005).

Yabancılaştırıcı Bağlılık: Bireyin üyesi olduğu örgütte herhangi bir kontrol ve düzenin bulunmadığını, farklı bir örgüt veya iş olanağının bulunmadığını algılamasını içermektedir (Budak, 2009). Bu bağlılık türünde birey, örgüt içerisinde sunulan ceza ve mükâfatların gelişigüzel olduğunu, yani ortaya çıkarılan işin veya işlemlerin sayısına ya da kalitesine bağlı olmadığı yargısına varmaktadır.

Davranışsal Bağlılık Yaklaşımları

Mowday vd. (1982)'ne göre davranışsal bağlılık, bireylerin geçmiş davranışlarına dayanarak üyesi oldukları örgüte bağlanma sürecidir. Davranışsal bağlılık, işgören ve örgüt arasındaki etkileşime odaklanmaktadır. İşgören, örgütün üyesi olarak kalmayı tercih ederek örgütün amaçlarına da bağlılık gösteren tutumlar sergilemektedir (Bayram, 2005). Bu noktada davranışsal bağlılığın temelinde işgörenin kendi eylemleri yatmaktadır (Tekinarslan, 2019). Davranışsal bağlılığı yüksek olan işgörenler, örgütün uygulama ve faaliyetlerine karşı da kendilerini bağlı hissetmektedirler (Meyer ve Allen, 1991; Gül, 2002). İşgörenler örgüt içinde sergiledikleri davranışlar ile tutarlı tutumlar geliştirdikleri ve bu davranışları yinleme olasılıkları arttığı zaman davranışsal bağlılık geliştirebilirler (Bayram, 2005; Gül, 2002).

Becker'e Ait Yaklaşım

Becker (1960) bağlılığı, bireylerin belirli kararlara ya da durumlara yatırım yapmaları sonucu, bu karar ve durumlardan bağımsız ancak onlarla uyum içinde olan tutum ve ilgi alanları geliştirme süreci olarak tanımlamaktadır. Yan bahis yaklaşımı olarak da bilinen bu yaklaşıma göre bireyler, kendileri için önemli olan şeyleri sergileyerek üyesi oldukları örgüt içinde yatırım yapmaktadırlar. Bu bağlamda yapılan iş birey için ne düzeyde değerli ise üyesi olduğu örgüte de o kadar bağlı olacaktır (Gül, 2002). Bununla birlikte birey üyesi olduğu örgütten ayrıldığında, o örgüt içinde ileride sahip olabileceği mutluluk ve güvenliğin büyük bir çoğunluğunu yitirerek farklı bir örgüt içinde de baştan yatırım yapmaya başlamak zorunda kalacağını bildiği için zaman içerisinde üyesi olduğu örgütüne yaptığı yatırımları artırdıkça, kendi örgütü dışındaki diğer tüm örgütlere geçme isteği ya da düşüncesi de azalmaktadır. Birey üyesi olduğu örgütte ne kadar uzun süre kalırsa, örgütü bırakmanın dezavantajları da artmaktadır ve bu durum da bireyin örgütün üyesi olmaya devam etme olasılığını artırmaktadır (Çöl, 2004; Varoğlu, 1993).

Becker (1960), işgörenlerin örgütlerine bağlı kalmasına vesile olan yan bahis faktörlerini dört başlık altında ifade etmiştir: Toplumsal beklentiler, bürokratik düzenlemeler, sosyal etkileşimler ve sosyal roller (Bakan, 2018; İnce ve Gül, 2005).

Toplumsal Beklentiler: Bireyler, işlerini değiştirdikleri takdirde toplum tarafından güvenilmez ve tutarsız kimseler olarak yargıya varılacağına inandıkları için kendi kendilerini kısıtlayan davranışlar sergileyebilmektedirler. Bu bağlamda toplum tarafından nasıl algılanacaklarını önemli bulan bireyler, farklı davranma ve istemedikleri yönde kararlar almak zorunda kalabilmektedirler.

Bürokratik Düzenlemeler: İşgörenlerin üyesi oldukları örgüt içerisinde işlerini kolaylaştıran bürokrasi ile ilgili bazı planlamalar bulunmaktadır. Bu planlamalar genellikle mali durumları ve işgücü koşullarını işgörenlerin lehine olacak şekilde düzenlenmektedir.

Dolayısı ile işgörenler de bu planlamalardan yoksun kalmamak adına örgüte karşı bağlılık hissedebilirler.

Sosyal Etkileşimler: Bireyler başkaları ile sürekli etkileşim halinde olmaları sebebi ile kendilerine dair birtakım intiba yaratabilirler. Oluşturdukları izlenimi sürdürebilmek için de tutarlı bir şekilde bu izlenime uygun hareket etmeleri gerekmektedir. İş arkadaşları tarafından nazik ve çalışkan biri olarak görülen bireyin, bu davranışına aykırı hareket etmemesi ve arkadaşları tarafından oluşan bu izlenimi koruması önemlidir.

Sosyal Roller: Birey belli bir statüde çok fazla zaman geçirmesi ve çaba harcaması sebebi ile farklı bir statüde olmayı kabul etmeyebilir ki bu durumda birey örgüte karşı bağlılık hissetmek zorunda kalabilir (Powell ve Meyer, 2004).

Salancik'e Ait Yaklaşım

Salancik (1977), işgörenlerin bir örgüte bağlanmalarının asıl sebebinin eylemlerine dayalı dürüstlük, içtenlik ve ilgisine ilişkin kişisel inanışları olduğunu belirtmiştir. Salancik'in yaklaşımına göre bireyin örgüte hissettiği bağlılık, yine bireyin gerçekleştirdiği eylemlere karşı duyulan bağlılık olarak ifade edilmektedir (Bakan, 2018; Uygur, 2015). Dolayısı ile bu yaklaşım, işgörenin tavırları ile sergiledikleri eylemleri arasındaki uyum üzerine kuruludur. Örgüte karşı bağlılığın bireyin tavırlarının ve ortaya koyduğu eylemlerin uyumu sonucunda hissedildiği düşünüldüğünde, bireyin tavırları ve eylemleri eşleşmediğinde ise gerilim ortaya çıkmaktadır. Eğitim örgütü göz önüne alındığında, sayılar ile arası iyi olmayan bireyin matematik öğretmenliği bölümünü zar zor bitirmesinin ardından herhangi bir okulda çalışmaya başlaması, bireyin sergilediği tutum ve ortaya koyduğu eylem arasındaki uyumsuzluğun göstergesidir. Bununla birlikte bu bireyin şu anda yapmakta olduğu iş haricinde farklı bir işe yönelme gibi bir imkânı yoksa sayılar ile çalışmaya yönelik negatif tavrını değiştirmeye çalışarak tavır ve eylem arasındaki dengeyi sağlamaya odaklanacaktır (Bakan, 2018).

Çoklu Bağlılık Yaklaşımı

Reichers (1985), tutumsal ve davranışsal bağlılık yaklaşımlarının sınıflandırılmasını eleştirerek tutumsal bağlılık kavramını daha da ilerleterek ve şekillendirerek çoklu bağlılık yaklaşımını geliştirmiştir. Reichers (1985)'a göre örgütsel bağlılık yaklaşımlarını geliştiren araştırmacılar örgütü tek parça olarak görmüşler ve bu noktada yanılgıya düşmüşlerdir. Örgütün tek bir sistem olarak düşünülemeyeceği gibi aynı zamanda örgütler birbirinden ayrı şekilde yorumlanması gereken çeşitli birim ve yapılardan oluşmaktadır. Bunun dışında örgütsel bağlılık kavramı açıklanırken öncelikle örgütün doğasının daha ayrıntılı olarak ele alınması gerekmektedir çünkü örgütün doğası ona karşı geliştirilen yaklaşımın merkezinde yer almaktadır.

Çoklu bağlılık yaklaşımı, örgütlerin çeşitli ve farklı yapıları nedeni ile çeşitli düzeylerde çeşitli bağlılık tiplerinin yaşanabileceğini, dolayısı ile bunun tutumsal ve davranışsal bağlılık yaklaşımlarından ayrı şekilde yorumlanması gerektiğini savunmaktadır. Çoklu bağlılık yaklaşımında örgütsel faktörler, iç ve dış faktörler olarak ayrı değerlendirilmektedir. Bireyler, yalnızca örgüt içindeki liderler, bağlı gruplar ve meslektaşları ile değil, aynı zamanda meslek kuruluşları, sendikalar, toplum ve örgüt dışındaki paydaşlarla da çeşitli biçimlerde bağlılık sergileyebilmektedir (Balay, 2000).

İşgörenlerden biri, örgütte üretilen bir ürünü alıcıya uygun fiyata satması nedeni ile bağlılık yaşayabilirken; diğer bir işgören, örgütün insanî tutumlara göre faaliyet göstermesi nedeni ile bağlılık yaşayabilir. Bakıldığında iki işgören de örgütüne karşı bir bağlılık göstermektedir fakat ikisinin de duyduğu bağlılığın temelinde yatan sebepler birbirinden tamamen farklıdır. Örgüte karşı duyulan bağlılığın sebeplerinin bireylerde farklılık göstermesinden dolayı iki işgörenin aynı şekilde değerlendirilmesi yanlış olacaktır. Sonuç olarak çoklu bağlılık yaklaşımı bağlılığı oluşturan detayları incelemekle birlikte hissedilen bağlılığı yalnızca örgüte hissedilen bağlılık olarak yorumlamamaktadır. Çünkü bağlılık, üyesi olunan örgüt ile ilişkili her yapıda farklı seviyelerde ortaya çıkabilmektedir (Cengiz, 2001).

2.3.3. Eğitim Açısından Örgütsel Bağlılık

Eğitim kurumlarının bilgi ve beceri kazanımı, yetenekleri keşfetme ve geliştirme konusundaki başarısı, toplumların gelişmesine, değişime cevap vermesine ve ülkelerin yaratıcılık, spor, bilim vb. tüm dallarda ilerlemesine olanak sağlaması açısından oldukça önemlidir. Girdi olarak insanı işleyen bir eğitim kurumunun en mühim ve değerli unsurlarından biri de hem toplumu etkileyen hem de toplumdan etkilenebilen öğretmenlerdir. Bu nedenle öğretmenler kendilerini mutlu hissettiklerinde, güdülendiklerinde ve görev yaptıkları eğitim kurumuna bağlı olduklarında okulun başarısını da artırmış olurlar. Ertürk ve Aydın (2016), edinmeleri gereken bilgi ve kazanımları başarılı bir şekilde öğrencilere aktaran öğretmenlerin motive edilmelerinin ve görev yaptıkları kurumlara karşı bağlılık hislerinin güçlendirilmesinin kurum açısından oldukça faydalı ve önemli olduğunu belirtmişlerdir. Bu bağlamda öğretmenlerin harcadıkları emeğin karşılığını almaları, yaptıkları işlere, öğrencilerine ve görev yaptıkları kurumlarına karşı duydukları bağlılık düzeyini de artırmaktadır (Abdurrezzak ve Üstüner, 2020).

Görev yapılan eğitim kurumlarında çalışma şartlarının iyi olması, idareci-öğretmen arasında iş birliğinin varlığı, kendini kuruma ait hissetme ve ülkede pozitif yönde gelişim gösteren bir eğitim sistemine sahip olunması, öğretmenlerin yükümlülüklerini verimli ve etkin biçimde yerine getirebilmeleri için önemli faktörler arasında yer almaktadırlar. Öğretmen, eğitim sistemi örgütü olarak adlandırılan örgütün bir üyesidir. Eğitim kurumunun çevresi ve ortamı, idari personeli, eğitim kurumunda görev yapan diğer öğretmenler, öğrenciler, veliler gibi faktörlere karşı sergiledikleri tavırları, öğretmenlerin kuruma olan bağlılıklarına da olumlu ya da olumsuz yönde etki edebilmektedir. Eğitim kurumlarında yetkin ve etkili eğitim-öğretim etkinlikleri, öğretmenlerin yüksek düzeyde örgütsel bağlılık hissetmelerini gerektirmektedir.

Değişen yaşam koşullarına hızla adaptasyon sürecine giren eğitim kurumlarında, toplumun ihtiyaçlarını karşılayabilmek için idarecilerin, öğretmenlerin ve diğer personelin iş birliği yaparak değişime ve gelişime adapte olmaları şarttır (Mert, 2019). Örgütsel

bağlılık noktasında da öğretmenlerin yenilik ve değişiklikleri izlemeleri ve adapte olabilmeleri, görev yaptıkları eğitim kurumunda kendilerini rahat ve güvende hissedebilmeleri hem kurumun hem de öğrencilerin başarısı adına çalışmaları gerektiği söylenebilir. Görev yaptığı kuruma karşı yüksek düzeyde bağlılık hisseden öğretmenler, kurumun hedeflerini özümsemekle birlikte aynı zamanda kurumun başarılı olması için daha fazla emek sarf edeceklerdir.

2.4. İlgili Araştırmalar

Araştırmanın bu bölümünde iş-yaşam kalitesi, örgütsel yaratıcılık ve örgütsel bağlılık kavramları ile ilgili yapılan çalışmalar yer almaktadır. Değişkenlerin birlikte alındığı araştırmalara ayrı bir başlık altında yer verilmemiş ve ilişkili araştırmalara da bu başlıklar altında değinilmiştir.

2.4.1. İş-Yaşam Kalitesi ve Örgütsel Bağlılık ile İlgili Yapılan Araştırmalar

İş yaşam kalitesi ve örgütsel bağlılık ilişkisini araştıran yerli ve yabancı çeşitli çalışmalar bulunmaktadır. Bu çalışmalara ilişkin özet bilgiler aşağıda tarihsel bir süreç içerisinde ele alınmıştır.

Erdem (2010), “Öğretmenlere Göre Kamu ve Özel Liselerde İş Yaşamı Kalitesi ve Örgütsel Bağlılıkla İlişkisi” adlı çalışmada öğretmenlerin iş-yaşam kalitesi kavramına ilişkin algılarının görev yaptıkları örgütlerine karşı olan bağlılık algılarını yordama düzeyi saptanmaya çalışmıştır. Çalışmanın bulgularına göre, öğretmenlerin iş-yaşam kalitesi algıları ile örgütsel bağlılıkları arasında anlamlı bir ilişki gözlemlenmiştir. Dolayısı ile genel lise öğretmenlerinin iş-yaşam kalitesi, örgütsel bağlılığın yordayıcısıdır. İlişki düzeyi incelendiğinde, iş-yaşam kalitesinin alt boyutları ile örgütsel bağlılığın alt boyutları arasında düşük, orta ve yüksek düzeyde bir ilişki belirlenmiştir. Bunun dışında iş-yaşam kalitesinin, örgütsel bağlılığın uyum bağlılığı alt boyutunun %28’inin, özdeşleşme bağlılığı

alt boyutunun %63'ünün ve içselleştirme bağıllığı alt boyutunun %34'ünün yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir.

Karaköse ve Bozgeyikli (2012) tarafından yürütülen çalışmada, Millî Eğitim Bakanlığı'na (MEB) bağlı Rehberlik ve Araştırma Merkezlerinde (RAM) görev yapan 411 personelin örgüte karşı duydukları bağıllık ve iş-yaşam kaliteleri arasındaki ilişki araştırılmıştır. Çalışmanın bulguları, örgütsel bağıllığın duygusal bağıllık, devam bağıllığı ve normatif bağıllık alt boyutları ile iş-yaşam kalitesinin iş tatmini boyutu arasında pozitif; tükenmişlik alt boyutu ve eş duyum yorgunluğu alt boyutu arasında ise negatif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğunu göstermiştir. Ayrıca RAM'da görev yapmakta olan personelin örgüte karşı duydukları bağıllığın, iş-yaşam kalitesinin alt boyutlarının (mesleki tatmin, tükenmişlik ve eş duyum yorgunluğu) anlamlı bir yordayıcısı olduğu belirlenmiştir.

Farjad ve Varnous (2013), bilgi teknolojisi firmalarında çalışanların örgütsel bağıllıkları ve iş-yaşam kaliteleri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Bulgulara göre, bağımsız değişkenler (iş-yaşam kalitesinin alt boyutları, maaş ve ödenekler, sağlık güvenliği ve çalışma koşulları, ilerleme fırsatları ve gelecekteki gelişim, iş ve diğer yaşam yönleri arasındaki denge, iş birliği ve önemli sosyal yardımlar, işteki sosyal uyum, insan yeteneklerin geliştirilmesi) ve bağımlı değişkenler arasındaki ilişkiler, sağlık güvencesi, çalışma koşulları ve insan yeteneklerinin gelişiminin örgütsel bağıllık üzerinde en fazla etkiye sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte, iş ve diğer yaşam yönleri ile maaş ve ödenekler arasındaki dengenin ise örgütsel bağıllık üzerinde en az etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir.

Permapuron vd. (2013) tarafından yürütülen çalışmada, Malezya'da bulunan devlet ve özel sektörlerde çalışan işgörenlerin iş tutumları ile duygusal bağıllıkları üzerinde iş-yaşam kalitesinin etkisinin olup olmadığı araştırılmıştır. Çalışmada elde edilen bulgular neticesinde, iş-yaşam kalitesi ve duygusal bağıllık arasında güçlü bir ilişkinin olduğu; iş-yaşam kalitesi arttıkça duygusal bağıllığın da artış gösterdiği ve iş-yaşam kalitesine ilişkin algının işe karşı davranış ve tutumu da olumlu yönde etkilediği sonucuna varılmıştır.

Yalçın (2014) doktora tez çalışmasında Erzincan'daki ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin algılarına göre idarecilerin gösterdikleri liderlik stilleri ile öğretmenlerin iş-yaşam kalitesi ve örgüte karşı duydukları bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmanın sonucunda, idarecilerin genel olarak dönüşümcü liderlik stilini benimsedikleri belirlenmiştir. Öğretmenlerin hem iş-yaşam kalitesi hem de örgütsel bağlılık düzeyleri yüksek bulunmuştur. Bununla birlikte öğretmenlerin iş-yaşam kalitelerinin, örgüte karşı duydukları bağlılığı yordadığı sonucuna varılmıştır.

Demir (2016) yüksek lisans tezinde meslek liselerinde görev yapan öğretmenlerin iş-yaşam kalitesi ile örgütsel bağlılığa ilişkin algılarını belirli değişkenlere göre inceleyerek bu değişkenler arasındaki ilişkiyi tespit etmeye çalışmıştır. Araştırmanın sonucunda meslek liselerinde görev yapan öğretmenlerin iş-yaşam kalitesine yönelik algılarının “orta” düzeyde; örgütsel bağlılığa yönelik algılarının “çok” düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. İş-yaşam kalitesi ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkinin ise “düşük” düzeyde, pozitif yönde ve anlamlı olduğu sonucuna varılmıştır.

Kandukuri (2016), örneklemini Hindistan'ın Telangana Eyaleti Haydarabad'a bağlı mühendislik fakültelerinde çalışan 50 akademisyenin oluşturduğu çalışmada, akademisyenlerin iş-yaşam kalitesinin örgütsel bağlılık üzerindeki etkisini çeşitli boyutlar altında incelemiştir. Elde edilen sonuçlar, iş-yaşam kalitesi ve örgütsel bağlılık arasında pozitif yönde bir ilişki olduğunu göstermiştir.

Yalçın vd. (2016) tarafından yürütülen ve 155 ilkokul, ortaokul ve lisede görev yapan öğretmenlerin dahil edildiği çalışmada öğretmenlerin iş-yaşam kaliteleri ile örgüte karşı duydukları bağlılık arasındaki ilişkiyi incelemek amaçlanmıştır. Araştırmanın bulgularına göre; öğretmenlerin iş-yaşam kaliteleri artış gösterdikçe örgüte karşı duydukları bağlılığın da artış gösterdiği belirlenmiştir. Bununla birlikte, iş-yaşam kalitesi ile örgütsel bağlılık algıları arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu gözlemlenmiştir.

Dolayısı ile öğretmenlerin iş-yaşam kalitelerine ilişkin algılarının örgüte karşı duydukları bağlılığı anlamlı bir şekilde yordadığı sonucuna varılmıştır.

Momani (2017), iş-yaşam dengesi ve işten ayrılma niyeti arasındaki ilişkide örgütsel bağlılığın aracılık etkisini incelemiştir. Araştırmanın bulguları, iş-yaşam dengesi ile işten ayrılma niyeti arasında anlamlı bir ilişki olduğunu; iş-yaşam dengesi ile devam bağlılığı alt boyutu hariç örgütsel bağlılık arasında anlamlı bir ilişki olduğunu; örgütsel bağlılık ile işten ayrılma niyeti arasında anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir. Aynı zamanda duygusal bağlılık alt boyutunun, iş-yaşam dengesi ile işten ayrılma niyeti arasındaki ilişkiye tam olarak aracılık ederken, normatif bağlılık alt boyutunun ise kısmen aracılık ettiği gözlemlenmiştir.

Tekinarslan (2019) tarafından ortaöğretimde görev yapan 311 öğretmen ile yürütülen çalışmada öğretmenlerin iş-yaşam kalitesi algıları ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, öğretmenlerin iş-yaşam kalitesi algıları ile örgütsel bağlılık boyutlarının tüm alt boyutlarda anlamlı bir farklılığa sahip olduğu saptanmıştır. Dolayısı ile öğretmenlerin iş-yaşam kalitesi algıları artıkça örgütsel bağlılık düzeylerinin de arttığı görülmüştür.

Ibrahim vd. (2023), 384 öğretmenin örneklemini oluşturduğu çalışmalarında iş-yaşam kalitesi ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkide destekleyici liderliğin aracılık rolünü incelemiştir. Çalışmanın bulguları, iş-yaşam kalitesinin artırılmasının ve destekleyici liderliğin geliştirilmesinin öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerini de artırabileceğini göstermiştir.

2.4.2. Örgütsel Bağlılık ve Örgütsel Yaratıcılık ile İlgili Yapılan Araştırmalar

Örgütsel bağlılık ve örgütsel yaratıcılık ilişkisini araştıran yerli ve yabancı çeşitli çalışmalar bulunmaktadır. Bu çalışmalara ilişkin özet bilgiler aşağıda tarihsel bir süreç içerisinde ele alınmıştır.

Fonseca ve Bastos (2003) tarafından yürütülen bir çalışmada örgütsel bağlılık ile çalışma ortamında yaratıcılığı teşvik eden ve engel teşkil eden faktörlerin algılanması ile iş performansı arasındaki ilişkiyi incelemek amaçlanmıştır. Elde edilen bulgular neticesinde, kişinin çalıştığı çalışma grubu ile ilgili performansına ilişkin algısının iş ortamında yaratıcılığın teşvik edildiği ve önemli düzeyde örgütsel bağlılığın bulunduğu ortamlarda daha güçlü olduğu hipotezi doğrulanmıştır.

Sothan vd. (2016), “Örgütsel Bağlılığın Çalışan Yaratıcılığı Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi: Bilgi Paylaşımının Aracılık Rolü” başlıklı çalışmalarında, örgütsel bağlılık ve bilgi paylaşımı; örgütsel bağlılık ve çalışan yaratıcılığı, bilgi paylaşımı ve çalışan yaratıcılığı kavramları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Bilgi paylaşımı kavramı bu çalışmada aracı rolü oynamaktadır. Sonuçlar, örgütsel bağlılığın bilgi paylaşımı ve çalışan yaratıcılığı üzerinde sırası ile etkili olduğunu; bilgi paylaşımının çalışanların yaratıcılığı üzerinde etkisinin bulunduğunu göstermiştir. Bununla birlikte, bilgi paylaşımı kavramının örgütsel bağlılık ve çalışan yaratıcılığı arasında kısmen aracı olduğu belirlenmiştir.

Ayrancı ve Ertuğrul Ayrancı (2017) tarafından yürütülen “Algılanan Dönüşümcü Liderlik, Çalışanların Yaratıcılığı, İş Doyumu ve Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişki: Türk Bankaları Üzerine Bir İnceleme” isimli çalışmanın bulguları, dört kavramın birbiri ile olumlu ve güçlü bir şekilde ilişkili olduğunu saptamıştır. İlk amirlerin dönüşümcü liderlik algılarının, kredi uzmanlarının yaratıcılığını artırması, işe bağlılıkları ve memnuniyetleri için faydalı olduğu sonucuna varılmıştır.

Koohi vd. (2017) tarafından yürütülen çalışmada, yöneticilerin iş doyumları ile yönetim tarzları, yaratıcılık ve örgütsel bağlılık kavramları arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, iş doyumuna ile dönüşümcü yönetim tarzı, işlemsel yönetim tarzı, yaratıcılık ve duygusal bağlılık arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Bununla birlikte yordayıcı bir modelde yaratıcılık, işlemsel yönetim tarzı ve duygusal bağlılık kavramlarının, iş doyumuna varyansının yaklaşık %35'ini yordadığı ve iş doyumunu yordamada yaratıcılığın payının da diğer değişkenlere göre daha fazla olduğu belirlenmiştir. Bu nedenle yaratıcılık, işlemsel yönetim tarzı ve duygusal bağlılık, ortaöğretim yöneticilerinde daha yüksek iş doyumuna etken olmaktadır.

Sadeghi ve Razavi (2020), Khorasan Razavi İslami Azad Üniversitesi yöneticilerinin algılarına ilişkin örgütsel sessizlik, örgütsel bağlılık ve örgütsel yaratıcılık algıları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular, örgütsel sessizlik, örgütsel bağlılık ve örgütsel yaratıcılık arasında anlamlı ve ters bir ilişki olduğunu göstermiştir. Örgütsel sessizlik düzeyi ne kadar fazla ise, örgütsel yaratıcılığın ve örgütsel bağlılığın eksikliği de o düzeyde fazladır.

Khalilzadeh vd. (2023), çalışan yaratıcılığı üzerinde ruhsal zekâ ve felsefi zihniyet arasındaki ilişki ve örgütsel bağlılığın aracı rolü üzerine bir çalışma yürütmüşlerdir. Verilerden elde edilen bulgulara göre, felsefi zihniyet ile çalışan yaratıcılığı, felsefi zihniyet ile örgütsel bağlılık, manevi zekâ ile çalışan yaratıcılığı, manevi zekâ ile örgütsel bağlılık, örgütsel bağlılık ve çalışan yaratıcılığı arasında pozitif bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte felsefi zihniyet ve ruhsal zekânın, aracı değişken olan örgütsel bağlılık yolu ile çalışanın yaratıcılığını etkilediği de belirlenmiştir.

2.4.3. İş-Yaşam Kalitesi ve Örgütsel Yaratıcılık ile İlgili Yapılan Araştırmalar

İş yaşam kalitesi ile örgütsel yaratıcılık arasındaki ilişkiye dair çeşitli yerli ve yabancı araştırmalar aşağıda tarihsel bir perspektifte ele alınarak özetlenmiştir.

Ong ve Jeyaraj (2014) tarafından yürütülen çalışmada bilişsel uyumsuzluk yaklaşımı kullanılarak iş-yaşam dengesi ve iş-yaşam uyumu arasındaki farklar araştırılmış ve bu yaklaşımlara dayalı iş-yaşam müdahalelerinin işte bireysel yaratıcılık üzerindeki etkisi değerlendirilmiştir. Çalışmanın bulguları, iş-yaşam dengesi durumundaki katılımcıların iş-yaşam uyumu durumundaki katılımcılara kıyasla daha yüksek düzeyde bilişsel uyumsuzluk ortaya çıkardıklarını göstermiş ve bu durum da iş-yaşam dengesi ve uyum yapılarında örtük bir farklılık olduğunu işaret etmiştir. Bununla birlikte, iş-yaşam uyumu yaklaşımını benimseyen iş-yaşam müdahalelerinin, dengeyi sağlamayı hedefleyen müdahalelere kıyasla bireylerin işteki yaratıcılığı üzerinde daha olumlu bir etkiye sahip olacağını göstermiştir.

Aleksić vd. (2017), çalışanın algıladığı genel zaman baskısı ile yaratıcılık arasındaki eğrisel ilişkiyi ve algılanan zaman baskısı, iş-aile dengesinden memnuniyet ve lider-üye değişiminin yaratıcılık üzerindeki üç yönlü etkileşimini araştırmışlardır. Elde edilen bulgulara göre, algılanan zaman baskısı ile yaratıcılık arasında U şeklinde eğrisel bir ilişki olduğunu göstermiştir. Bununla birlikte yaratıcılığın ortak belirleyicileri olarak algılanan zaman baskısı, iş-aile dengesi memnuniyeti ve lider-üye değişiminin önerilen üç yönlü etkileşiminin doğrulandığı ifade edilmiştir.

İmani (2018) tarafından yapılan bir çalışmada duygusal zekâ ve iş-yaşam kalitesi ile yaratıcılık arasındaki ilişki incelenmiştir. Bulgular, duygusal zekâ ve iş-yaşam kalitesi ile yaratıcılık arasında doğrudan ve anlamlı bir ilişki olduğunu ve bu değişkenler arasında duygusal zekânın yaratıcılığın daha güçlü bir yordayıcısı olduğunu göstermiştir. Bunun yanı sıra, iş-yaşam kalitesini oluşturan unsurlar ile yaratıcılık arasında doğrudan ve anlamlı bir ilişki bulunmuş ve yaratıcılık değişkenleri arasındaki insan yeteneklerinin geliştirilmesi ve kullanılması için anlık fırsatlar sunulması, yaratıcılığın diğer değişkenlere göre daha güçlü bir yordayıcısı olmuştur. Bunun dışında, duygusal zekânın tüm unsurları ile yaratıcılık arasında doğrudan ve anlamlı bir ilişki olduğu ve bu değişkenler arasında öz farkındalığın, yaratıcılığın diğer değişkenlere göre daha güçlü bir yordayıcı olduğu belirtilmiştir.

Ghassabkar ve Mirjafari (2018)'nin yürüttükleri bir araştırmada Deylem şehrinde ve kırsalda eğitim alanında çalışan kadın ve erkek öğretmenlerin öz-yeterlik ve iş-yaşam kalitesi ile yaratıcılık arasındaki ilişki ele alınmıştır. Araştırmanın sonuçları öz-yeterliğin artması ile iş-yaşam kalitesinin ve yaratıcılığın da arttığını; öz-yeterliğin, yaratıcılığın değişkenlerini yordamakta olduğunu ve iş-yaşam kalitesi, sosyal uygunluk ve iş yaşamının yaratıcılık değişkeni için güçlü bir yordayıcı olduğunu göstermiştir.

Tür ve Demir (2022), otel çalışanlarının iş-yaşam kalitesinin bireysel yaratıcılık performansına etkisini incelemişlerdir. Çalışmanın bulguları, kariyer fırsatlarının ve iş güvenliğinin bireysel yaratıcılığı önemli ölçüde etkilediğini göstermiştir. Bununla birlikte çalışma koşullarının, ücretlerin ve kazançların bireysel yaratıcılık üzerinde önemli bir etkiye sahip olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırma, Türkiye’de konaklama işletmelerinde çalışanların iş-yaşam kalitesinin bireysel yaratıcılık performansı üzerindeki etkisini inceleyen ilk araştırma olması sebebi ile literatürde büyük önem taşımaktadır.

Masduki vd. (2023) tarafından yapılan çalışmada, COVID-19 pandemisi esnasında Endonezya’nın Serang kentinde bulunan devlet meslek liselerinde örgüt ikliminin ve iş-yaşam kalitesinin öğretmenlerin yaratıcılığı üzerindeki etkisi incelenmiştir. Çalışmanın bulgularına göre COVID-19 pandemisi sürecinde örgüt ikliminin öğretmen yaratıcılıklarını anlamlı yönde etkilediği; bu zor şartlarda iş-yaşam kalitesinin de öğretmenlerin yaratıcılıkları üzerinde pozitif yönde, anlamlı bir etkisinin bulunduğu saptanmıştır. Bununla birlikte öğretmenlerin işlerinin kalitesinin Endonezya’nın Serang kentinde yaşayan devlet meslek lisesi öğretmenlerinin hem örgütsel iklimini hem de yaratıcılıklarını etkilediği de tespit edilmiştir.

Mattarelli vd. (2024), yaratıcılığı sürdürmek için tasarlanmış bir çalışma ortamının (esnek düzenlemeler ve sosyal-örgütsel çalışma ortamının unsurları aracılığı ile) ve yeni fikir üretiminin kolaylaştırıcıları olarak yorumlanan çalışanlar arasındaki iş etkileşimlerinin düzeyinin (araçsal iletişim ağlarında aşırı derecede merkezileşme), yaratıcılığı ve iş-yaşam dengesini nasıl farklı şekilde etkilediğini araştırmışlardır. Elde edilen bulgular esnek çalışma düzenlemelerinin artan iş-yaşam dengesi ile pozitif ilişkili olduğunu ancak

yaratıcılık ile ilişkili olmadığını; yaratıcılığı teşvik etmek için tasarlanmış sosyal-örgütsel bir çalışma ortamına erişimin artan fikir üretme düzeyi ile ilişkili olduğunu fakat iş-yaşam dengesinde bir azalma ile ilişkili olmadığını; araçsal sosyal ağlardaki merkeziliğin, iş-yaşam dengesinin azalması ile ilişkili olduğunu vurgulamaktadır. Bu sebeple bulguların yaratıcılığı artırmayı amaçlayan yapılar ile iş-yaşam dengesini sağlamayı amaçlayan girişimler arasında potansiyel bir değiş-tokuşa işaret ettiği belirtilmiştir.

Alanyazın taramaları sonucunda, araştırmaya konu olan kavramlardan biri olan örgütsel yaratıcılık üzerine yapılan çalışmaların, özellikle ülkemizde ve eğitim örgütleri bağlamında son yıllarda artış gösterdiği ancak hala sınırlı olduğu görülmüştür. Bunun dışında ülkemizde iş-yaşam kalitesi kavramının daha çok örgütsel mutluluk, iş doyumu, örgütsel bağlılık, tükenmişlik, işle bütünleşme gibi farklı kavramlar ile ilişkisini inceleyen çalışmaların yapıldığı ancak örgütsel yaratıcılık ile ilişkisine bakılan çalışmaların sınırlı olduğu belirlenmiştir. Hem yurt içi hem de yurt dışında yapılan eğitim alanındaki çalışmalar incelendiğinde genellikle farklı değişkenler arasındaki ilişkilerin ele alındığı; iş-yaşam kalitesi, örgütsel yaratıcılık ve örgütsel bağlılık arasında anlamlı ilişkilerin bulunduğu da görülmüştür. Bununla birlikte iş-yaşam kalitesi ve örgütsel yaratıcılık kavramlarının örgütsel bağlılık düzeyi üzerinde nasıl bir etkiye sahip olduğunu ortaya çıkaran bulgular, bu konulara olan akademik ilginin artmasında da önemli rol oynamıştır. Ancak, eğitim örgütleri bağlamında bu ilişkilerin daha derinlemesine incelenmesine duyulan ihtiyaç devam etmektedir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

ARAŞTIRMA YÖNTEMİ

Araştırmanın bu bölümünde; araştırmanın modeli, araştırmanın evren ve örnekleme, araştırmada kullanılan veri toplama araçları, verilerin toplanması ve elde edilen verilerin analizi ile ilgili açıklamalara yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Kamu anaokullarında ve ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin iş-yaşam kalitesi, örgütsel yaratıcılık ve örgütsel bağlılık kavramlarına ilişkin algılarını ve iş-yaşam kalitesi ile örgütsel yaratıcılık arasındaki ilişkide örgütsel bağlılığın aracı rolünü belirlemeyi amaçlayan bu araştırma, nicel bir çalışmadır. Bu bağlamda araştırmada, geçmişte meydana gelmiş ve günümüzde de var olan bir durum, olduğu gibi açıklanmaya çalışıldığı için tarama modelinden yararlanılmıştır (Oral ve Çoban, 2020). Bununla birlikte araştırma, iki veya daha fazla değişken arasında etkileşimin olup olmadığını ya da bu etkileşimin ne boyutta olduğunu incelemek amaçlandığı için ilişkisel tarama modelindedir (Cohen vd., 2000; Creswell, 2014; Karasar, 2016; Kaya, Balay ve Göçen, 2012).

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırma evreni, Erzurum iline bağlı kamu anaokulları ve ilkokulları olarak sınırlandırılmıştır. Araştırmanın sadece kamu anaokulları ve ilkokulları ile sınırlandırılmasının bu okullarda çalışan öğretmenlerin okulda daha fazla zaman geçiriyor olmaları, homojen bir öğretmen grubu içinde daha tutarlı sonuçlar elde etmenin hedeflenmesi, bu okullardaki öğretmenlerin iş-yaşam dengesi, örgütsel yaratıcılık ve bağlılık algılarının farklı gelişimsel, pedagojik ve örgütsel dinamiklerle şekillenmesi gibi sebepleri bulunmaktadır. Erzurum ilindeki kamu anaokulları ve ilkokullarında görev yapmakta olan öğretmen sayısına Erzurum İl Milli Eğitim Müdürlüğünden erişilmiştir. Araştırmanın evrenini, 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Erzurum iline bağlı kamu

anaokulları ve ilkokullarında görev yapmakta olan 3.782 öğretmen oluşturmaktadır. Evrendeki tüm öğretmenlere ulaşmak ve onlarla iletişim kurmak zor olabileceğinden tarafsız bir örneklem elde edilmesine önem verilmiştir. Bu bağlamda araştırmanın güvenilir sonuçlar üretebilmesi adına örneklem büyüklüğü aşağıdaki formül kullanılarak belirlenmiştir:

$$n = \frac{N \cdot t^2 \cdot p \cdot q}{d^2 \cdot (N-1) + t^2 \cdot p \cdot q} \quad (3.1)$$

Denklem 3.1'e bakıldığında araştırma için gerekli örneklem sayısını belirlemek amacı ile kullanılan formüle göre N=3.782, p ve q değerleri 0,5'tir. Anlamlılık (t) 0,05 için 1,96'dır. Örneklem hatası (d) ise 0,05'tir. Böylelikle güven aralığı %95, örneklem hatası ise %± 5 olarak alınmıştır.

$$n = \frac{3.782 \cdot (1,96)^2 \cdot 0,5 \cdot 0,5}{(0,05)^2 \cdot (3.782-1) + (1,96)^2 \cdot 0,5 \cdot 0,5} = 349 \quad (3.2)$$

Denklem 3.2'ye göre araştırmada ulaşılması gereken örneklem sayısı 349 olarak bulunmuştur. Bu noktada Erzurum ilindeki 20 ilçede görev yapmakta olan tüm okul öncesi ve ilkokul öğretmenlerine ulaşmaya çalışmak zaman ve maliyet kayıplarına yol açabileceği için bu araştırmada örneklem seçiminde kolayda örneklem yönteminde yararlanılmıştır. Buna göre belirlenen ilçeler; Aşkale, Aziziye, Çat, Hınıs, Horasan, İspir, Karaçoban, Karayazı, Köprüköy, Narman, Oltu, Palandöken, Pasinler, Şenkaya, Tekman, Tortum ve Yakutiye ilçeleridir. Sonuç olarak araştırmanın örneklemine oluşturan ilçelerde toplam 349 öğretmene ulaşılması hedeflenmiştir.

Bu doğrultuda verilerin toplanabilmesi amacı ile gerekli izinler alınmış; veriler, söz konusu ilçelerden 2023 yılının Mart ve Haziran ayları arasında toplanarak 486 öğretmene ulaşılmıştır. 32 veri çalıştığı okul türü, görev yapmakta olduğu ilçe değişkenlerine cevap vermemeleri; ölçeklerdeki bazı maddeleri boş bırakmaları ve tüm ölçeklerde aynı düzeyi işaretlemeleri sebebi ile örneklem dışı bırakılmıştır. Bu durumda, Erzurum iline bağlı ve kolayda örnekleme yöntemi ile belirlenen ilçelerdeki kamu anaokulları ve ilkokullarında görev yapan ve araştırmaya gönüllü olarak katılım sağlayan 454 öğretmen, araştırmanın örneklemine oluşturmaktadır. Bu doğrultuda araştırmaya katılan öğretmenlere ilişkin demografik bilgiler Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1

Araştırmaya katılan öğretmenlere ilişkin demografik bilgiler

		f	%
Cinsiyet	Kadın	317	74.2
	Erkek	117	25.8
Yaş	25 ve altı	55	12.1
	26-30	139	30.6
	31-35	107	23.6
	36-40	58	12.8
	41-45	49	10.8
	46 ve üzeri	46	10.1
Medeni Durum	Evli	280	61.7
	Bekâr	174	38.3
Çocuk Sahibi Olma	Var	238	52.4
	Yok	216	47.6
Maddi İmkân	İleri	3	.7
	Orta üstü	66	14.5
	Orta	303	66.7
	Ortanın altı	65	14.3
	Zayıf	17	3.7
Eğitim Durumu	Ön lisans	12	2.6
	Lisans	404	89
	Lisansüstü	38	8.4

Tablo 1'in devamı

Ek İş Yapma	Evet	26	5.7
	Hayır	428	94.3
Ünvan	Ücretli	63	13.9
	Kadroolu	261	57.5
	Uzman	118	26
	Başöğretmen	12	2.6
Mesleki Kıdem	1-5 yıl	199	43.8
	6-10 yıl	94	20.7
	11-15 yıl	51	11.2
	16-20 yıl	51	11.2
	21 yıl ve üzeri	59	13
Çalışılan Okul Türü	Anaokulu	64	14.1
	İlkokul	390	85.9
Sınıf Mevcudu	1-20 öğrenci	296	65.2
	21-30 öğrenci	114	25.1
	31 ve üzeri öğrenci	44	9.7
Okulun Yeri	İl merkezi	156	34.4
	İlçe merkezi	98	21.6
	Köy/Belde	200	44.1
Çalışılan Okuldaki Kıdem	1-5 yıl	362	79.7
	6-10 yıl	47	10.4
	11-15 yıl	24	5.3
	16 yıl ve üzeri	21	4.6
Okuldaki Öğretmen Sayısı	30 ve altı	373	82.2
	31-50	40	8.8
	51-70	13	2.9
	71-90	28	6.2
	91 ve üzeri	0	0
Okuldaki Öğrenci Sayısı	300 ve altı	288	63.4
	301-500	62	13.7
	501-700	47	10.4
	701-900	22	4.8
	901 ve üzeri	35	7.7

Tablo 1'in devamı

Okula Ulaşım Süresi	10 dakikadan az	165	36.3
	11-30 dakika	190	41.9
	31-60 dakika	70	15.4
	61 dakika ve üzeri	29	6.4
Haftalık Ders Saati	15 saat ve altı	55	12.1
	16-20 saat	30	6.6
	21-25 saat	30	6.6
	26 saat ve üzeri	339	74.7
Branş	Sınıf öğretmeni	296	65.2
	Okul öncesi-çocuk gelişimi	128	28.2
	Diğer branşlar	30	6.6
İlçe	Aşkale	13	2.9
	Aziziye	11	2.4
	Çat	10	2.2
	Hınıs	12	2.6
	Horasan	16	3.5
	İspir	13	2.9
	Karaçoban	20	4.4
	Karayazı	9	2
	Köprüköy	36	7.9
	Narman	21	4.6
	Oltu	11	2.4
	Palandöken	45	9.9
	Pasinler	61	13.4
	Şenkaya	10	2.2
	Tekman	13	2.9
	Tortum	10	2.2
	Yakutiye	143	31.5
Toplam		454	100

Tablo 1'e göre katılımcıların büyük bir çoğunluğunun kadın öğretmenlerden oluştuğu görülmektedir. Yaş dağılımı açısından en yoğun grubu 26-30 yaş aralığındaki öğretmenler (%30,6) oluştururken, bunu 31-35 yaş aralığındaki öğretmenler (%23,6) takip etmektedir. Medeni durum bağlamında, öğretmenlerin %61,7'sinin evli, %38,3'ünün ise bekâr olduğu belirlenmiştir. Katılımcıların %52,4'ü çocuk sahibi iken, %47,6'sının

çocuğunun bulunmadığı tespit edilmiştir. Maddi imkân düzeyi açısından öğretmenlerin büyük bir bölümünün kendilerini “orta” gelir seviyesinde değerlendirdiği (%66,7) görülmekte, bunu “orta üstü” (%14,5) ve “ortanın altı” (%14,3) seviyeleri takip etmektedir. Eğitim durumuna bakıldığında, katılımcıların çoğunluğunun lisans mezunu olduğu (%89), lisansüstü eğitime sahip olanların oranının ise %8,4 olduğu saptanmıştır. Öte yandan ünvan dağılımı incelendiğinde, öğretmenlerin %57,5’inin kadrolu, %26’sının uzman öğretmen, %13,9’unun ücretli öğretmen ve %2,6’sının başöğretmen olduğu belirlenmiştir. Mesleki kıdem açısından, öğretmenlerin %43,8’inin meslekte 1-5 yıl arasında deneyime sahip olduğu, bunu %20,7 ile 6-10 yıl kıdemi olanların takip ettiği görülmektedir. Çalışılan okul türüne yönelik incelemede, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun ilkokullarda (%85,9) görev yaptığı, geri kalan kısmının ise anaokullarında çalıştığı belirlenmiştir. Çalışılan kurumdaki kıdem dağılımı bağlamında, katılımcıların %79,7’sinin mevcut okullarında 1-5 yıl aralığında görev yaptığı görülmektedir. Öğretmenlerin görev yaptığı okullardaki sınıf mevcudu incelendiğinde, en yoğun grubun 1-20 öğrenci aralığında olduğu (%65,2) belirlenmiştir. Görev yapılan okulun yeri bağlamında, öğretmenlerin %44,1’inin köy veya beldelede, %34,4’ünün il merkezlerinde ve %21,6’sının ilçe merkezlerinde görev yaptığı görülmektedir. Katılımcıların okula ulaşım süreleri değerlendirildiğinde, en yoğun grubun 11-30 dakika sürede okullarına ulaştıkları tespit edilmiştir (%41,9). Haftalık ders saati dağılımında, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun (%74,7) 26 saat ve üzeri ders verdiği saptanmıştır. Branş dağılımı açısından bakıldığında, en büyük grubu sınıf öğretmenleri (%65,2) oluştururken, bunu okul öncesi-çocuk gelişimi branşında görev yapan öğretmenler (%28,2) takip etmektedir. Bununla birlikte öğretmenlerin görev yaptığı ilçeler incelendiğinde, en yüksek oranın %31,5 ile Yakutiye ilçesinde olduğu belirlenmiştir. Elde edilen bulgular, araştırmaya katılan öğretmenlerin ağırlıklı olarak genç ve orta yaş grubunda, büyük ölçüde kadrolu statüde, çoğunlukla ilkokullarda görev yapmakta olduğunu ve ekonomik olarak orta gelir düzeyinde yer aldıklarını göstermektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada, kamu anaokullarında ve ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin iş-yaşam kalitesi, örgütsel yaratıcılık ve örgütsel bağlılık kavramlarına ilişkin algılarını ve iş-yaşam kalitesi ile örgütsel yaratıcılık arasındaki ilişkide örgütsel bağlılığın aracı rolünün

çeşitli değişkenler aracılığı ile saptanabilmesi için verilerin toplanmasında Van Laar vd. (2007) tarafından geliştirilen ve Akar ve Üstüner (2017) tarafından Türkçeye uyarlanan “İş Yaşam Kalitesi Ölçeği”, Uçar (2015) tarafından geliştirilen “Öğretmen Yaratıcılığı Ölçeği” ile Meyer vd. (1993) tarafından geliştirilen ve Dağlı vd. (2018) tarafından Türkçeye uyarlanan “Örgütsel Bağlılık Ölçeği”nden yararlanılmıştır. Form dört bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde araştırmada yer alan öğretmenlerin demografik özelliklerini belirlemeye yönelik sorular yer almaktadır. İkinci bölümde “İş Yaşam Kalitesi Ölçeği”, üçüncü bölümde “Öğretmen Yaratıcılığı Ölçeği” ve dördüncü bölümde ise “Örgütsel Bağlılık Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçekler daha önce farklı araştırmacılar tarafından farklı araştırmalarda kullanıldığı ve doğrulayıcı faktör analizleri gerçekleştirildiği için bu araştırmada yeniden analiz yapılmasına gerek görülmemiştir.

Tablo 2

Araştırmada kullanılan ölçeklerin madde ve puanlama bilgileri

Puan	Puan Aralığı	Yorumu	İş-Yaşam Kalitesi Ölçeği	Örgütsel Yaratıcılık Ölçeği	Örgütsel Bağlılık Ölçeği
1	1.00-1.80	Çok Düşük	Katılmıyorum	Hiç katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
2	1.81-2.60	Düşük	Az katılıyorum	Az katılıyorum	Katılmıyorum
3	2.61-3.40	Orta	Orta düzeyde katılıyorum	Orta düzeyde katılıyorum	Kararsızım
4	3.41-4.20	Yüksek	Çoğunlukla katılıyorum	Çok katılıyorum	Katılıyorum
5	4.21-5.00	Çok Yüksek	Tamamen katılıyorum	Tamamen katılıyorum	Tamamen Katılıyorum

Tablo 2’ye göre kullanılan ölçekler 5’li Likert tipte, aritmetik ortalamaların düzeyini belirlemek ve yorumlamak için $5-1=4$ ve $4/5=0.80$ aralık genişliği formülünden faydalanılarak puan aralıkları belirlenmiştir (Tekin, 1996).

3.3.1. İş-Yaşam Kalitesi Ölçeği

İş-Yaşam Kalitesi Ölçeği, öğretmenlerin iş-yaşam kalitesine yönelik algılarının belirlenmesini sağlayan 23 madde ve altı alt boyut içermektedir. Bu boyutlar “İş ve Kariyer Memnuniyeti”, “Genel İyi Olma”, “İşi Kontrol Edebilme”, “Çalışma Koşulları”, “İş Yaşamında Stres” ve “Aile-İş Yaşam Dengesi” şeklindedir. Ölçekte yer alan maddelerden 3 tanesi (7., 9. ve 19. Maddeler) olumsuz ifade oldukları için bu maddelerin ters puanlanması gerekmektedir. Katılımcı öğretmenler fikirlerini 5’li Likert tipi ölçekte ifade etmişlerdir. Türkçeye uyarlanan ölçeğin Cronbach’s Alpha katsayıları; iş ve kariyer memnuniyeti .78, genel iyi olma hali .79, işi kontrol edebilme .89, çalışma koşulları .80, iş yaşamında stres .70, aile-iş yaşam dengesi .91 ve ölçeğin toplamı .93 olarak saptanmıştır (Akar ve Üstüner, 2017). Bu araştırma için ölçeğin Cronbach’s Alpha katsayıları; iş ve kariyer memnuniyeti .79, genel iyi olma hali .89, işi kontrol edebilme .84, çalışma koşulları .83, iş yaşamında stres .78, aile-iş yaşam dengesi .70 ve ölçeğin toplamı .94 olarak saptanmıştır. Elde edilen veriler, ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğunu göstermektedir. Bu sebeple Türkçeye uyarlanan iş-yaşam kalitesi ölçeğinin bu araştırmada kullanılması uygun görülmüştür. Aşağıdaki tabloda ölçekte yer alan maddelerin alt boyutlara göre dağılımı ve Cronbach’s Alpha değerleri verilmiştir.

Tablo 3

İş yaşam kalitesi ölçeğinde yer alan maddelerin alt boyutlarına göre dağılımları

Alt boyut	İlgili sorular	Cronbach değerleri orijinal araştırma	Cronbach değerleri mevcut araştırma
İş ve kariyer memnuniyeti	1, 3, 8, 11, 18, 20	.78	.79
Genel iyi olma	4, 9, 10, 15, 17, 21	.79	.89
İşi kontrol edebilme	2, 12, 23	.89	.84
Çalışma koşulları	13, 16, 22	.80	.83
İş yaşamında stres	7, 19	.70	.78
Aile-iş yaşam dengesi	5, 6, 14	.91	.70
Ölçek toplam		.93	.94

Ölçekten elde edilen verilerin analiz sürecinde “Katılmıyorum” seçeneği “1”, “Az katılıyorum” seçeneği “2”, “Orta düzeyde katılıyorum” seçeneği “3”, “Çoğunlukla katılıyorum” seçeneği “4” ve “Tamamen katılıyorum” seçeneği “5” olarak puanlanmıştır.

3.3.2. Öğretmen Yaratıcılığı Ölçeği

Öğretmen Yaratıcılığı ölçeği, 28 maddeden oluşmakta ve “Uzmanlık”, “Yaratıcı Düşünme Becerisi” ve “Motivasyon” şeklinde üç alt boyut içermektedir. Ölçekte yer alan maddelerde olumsuz ifade yer almamaktadır. Katılımcı öğretmenler fikirlerini 5’li Likert tipi ölçekte ifade etmişlerdir. Ölçeğe uygulanan güvenirlik testleri sonucunda 28 madde için elde edilen Cronbach Alpha değerleri uzmanlık boyutu için .87, yaratıcı düşünme becerisi boyutu için .88, motivasyon boyutu için .92 ve ölçeğin toplamı için .92 olarak saptanmıştır (Uçar, 2015). Bu araştırma için ölçeğin Cronbach’s Alpha değerleri uzmanlık boyutu için .94, yaratıcı düşünme becerisi boyutu için .91, motivasyon boyutu için .93 ve ölçeğin toplamı için .95 olarak saptanmıştır. Elde edilen Cronbach’s Alpha değerleri doğrultusunda ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğu görülmektedir. Bu nedenle yürütülen araştırmada örgütsel yaratıcılık ölçeğinden yararlanılması uygun görülmüştür. Aşağıdaki tabloda ölçekte yer alan maddelerin alt boyutlara göre dağılımı ve Cronbach’s Alpha değerleri verilmiştir.

Tablo 4

Öğretmen yaratıcılığı ölçeğinde yer alan maddelerin alt boyutlarına göre dağılımları

Alt boyut	İlgili sorular	Cronbach değerleri orijinal araştırma	Cronbach değerleri mevcut araştırma
Uzmanlık	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10	.87	.94
Yaratıcı düşünme becerisi	11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20	.88	.91
Motivasyon	21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28	.92	.93
Ölçek toplam		.92	.95

Ölçekten elde edilen verilerin analiz sürecinde “Hiç katılmıyorum” seçeneği “1”, “Az katılıyorum” seçeneği “2”, “Orta düzeyde katılıyorum” seçeneği “3”, “Çok katılıyorum” seçeneği “4” ve “Tamamen katılıyorum” seçeneği “5” olarak puanlanmıştır.

3.3.3. Örgütsel Bağlılık Ölçeği

Allen vd.(1993) tarafından geliştirilen ve Han vd. (2018) tarafından Türkçeye uyarlanan Örgütsel Bağlılık Ölçeği, 18 maddeden ve 3 alt boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlar, “Duygusal Bağlılık”, “Devam Bağlılığı” ve “Normatif Bağlılık” şeklindedir. Ölçekte yer alan maddelerden 4 tanesi (3-4-5-13) olumsuz ifadedir. Bu maddelerden elde edilen veriler tersten puanlanmıştır. Katılımcı öğretmenler fikirlerini 5’li Likert tipi ölçekte ifade etmişlerdir. Belirlenen Cronbach’s Alpha değerleri duygusal bağlılık alt boyutu için .80 devam bağlılığı alt boyutu için .73, normatif bağlılık alt boyutu için .80 ve ölçek geneli için .88 olarak saptanmıştır (Han vd., 2018). Bu araştırma için ölçeğin Cronbach’s Alpha değerleri duygusal bağlılık alt boyutu için .86 devam bağlılığı alt boyutu için .82, normatif bağlılık alt boyutu için .85 ve ölçek geneli için .93 olarak saptanmıştır. Cronbach’s Alpha değerleri ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğunu gösterdiğinden dolayı örgütsel bağlılık ölçeğinin bu çalışmada kullanılması uygun görülmüştür. Aşağıdaki tabloda ölçekte yer alan maddelerin alt boyutlara göre dağılımı ve Cronbach’s Alpha değerleri verilmiştir.

Tablo 5

Örgütsel bağlılık ölçeğinde yer alan maddelerin alt boyutlarına göre dağılımları

Alt boyut	İlgili sorular	Cronbach değerleri orijinal araştırma	Cronbach değerleri mevcut araştırma
Duygusal bağlılık	1, 2, 3, 4, 5, 6	.80	.86
Devam bağlılığı	7, 8, 9, 10, 11, 12	.73	.82
Normatif bağlılık	13, 14, 15, 16, 17, 18	.80	.85
Ölçek toplam		.88	.93

Ölçekten elde edilen verilerin analiz sürecinde “Kesinlikle katılmıyorum” seçeneği “1”, “Katılmıyorum” seçeneği “2”, “Kararsızım” seçeneği “3”, “Katılıyorum” seçeneği “4” ve “Tamamen katılıyorum” seçeneği “5” olarak puanlanmıştır.

3.4. Verilerin Toplanması

Veri toplama araçlarının uygulanabilmesi amacı ile Millî Eğitim Bakanlığı’ndan alınan yasal izin belgesi (Ek1) doğrultusunda ölçekler, 2022-2023 eğitim-öğretim yılı Mart-Haziran ayları arasında Erzurum il sınırları içerisinde örneklem olarak seçilen ilçelerdeki kamu anaokulları ve ilkokul kademelerinde görev yapan öğretmenlere çevrimiçi olarak uygulanmıştır. Ölçekler, araştırmaya katılmak isteyen gönüllü öğretmenler tarafından doldurulmuştur.

3.5. Verilerin Analizi

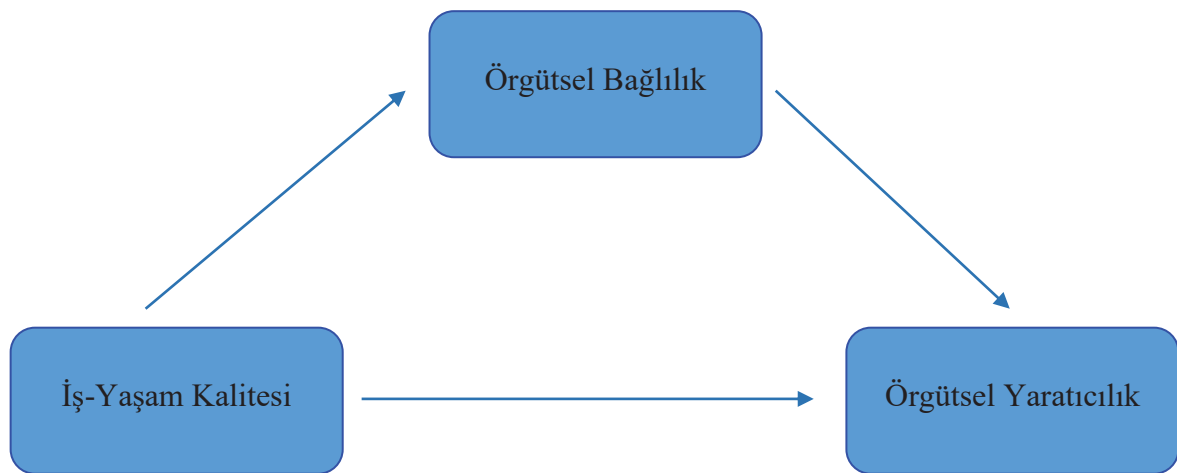
Bu araştırma, eğitim kurumlarında çalışmakta olan öğretmenlerin iş-yaşam kalitesine, örgütsel yaratıcılığa ve örgütsel bağlılığa yönelik algılarını belirlemeyi ve iş-yaşam kalitesi ile örgütsel yaratıcılık arasındaki ilişkide örgütsel bağlılığın aracılık rolünü saptamayı amaçlamaktadır. Verilerin analizinde SPSS 26 (Statistical Package for Social Sciences) ve AMOS 24 istatistik paket programları kullanılmıştır. Araştırma örneğine katılan öğretmenlerden toplanan 486 anket, SPSS’te veri görünümüne kaydedilmiştir. Ölçekteki eğitim düzeyi değişkeninde doktora seçeneğinin öğretmenler tarafından az sayıda işaretlenmiş olduğu görüldüğünden araştırmanın homojenliğini etkilememek adına bu değişken yüksek lisans seçeneği ile birleştirilerek lisansüstü olarak incelenmiştir. Ölçekte bulunan branş değişkeni verilen cevaplar doğrultusunda sınıf öğretmeni, okul öncesi ve çocuk gelişimi öğretmeni, diğer branşlar şeklinde gruplandırılmıştır.

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan İş-Yaşam Kalitesi, Örgütsel Yaratıcılık ve Örgütsel Bağlılık ölçeklerinin geçerli ve güvenilir olup olmadıklarını belirlemek için Cronbach's Alpha değerlerine bakılmıştır. Elde edilen Cronbach's Alpha değerleri doğrultusunda ölçeklerin geçerli ve güvenilir olduğu görülmüştür. Katılımcılardan elde edilen verilerin normal dağılıp gösterip göstermediklerini saptamak amacı ile çarpıklık ve basıklık (skewness-kurtosis) katsayılarına bakılmıştır. Daha sonra, mod-medyan incelenerek Kolmogorov-Smirnov analizi yapılmıştır. Verilerin homojenliğinin tespit edilmesi amacı ile homojen varyans testi (Levene Testi) uygulanmıştır (Kilman, 2015). Tabachnick ve Fidell (2013) -1,5 ile +1-5 arasındaki değerlerin, George ve Mallery (2010), Hahs-Vaughn ve Lomax (2013) ise -2 ile +2 arasındaki değerlerin normal dağılım için kabul edilebilir olduğunu belirtmişlerdir. Araştırmanın örnekleminin 454 kişi, belirlenen mod ve medyan değerlerinin yakın ve ölçek puanlarının çarpıklık ve basıklık değerlerinin -2 ve +2 aralığında olması nedeni ile verilerin normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Bu sonuçlara göre araştırmanın veri analizinde parametrik testlerden [Bağımsız Gruplar t-Testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)] yararlanılmıştır. Öğretmenlerin iş-yaşam kalitesi, örgütsel yaratıcılık ve örgütsel bağlılık algılarının cinsiyet, medeni durum, çocuk sahibi olma ve ek iş yapma durumuna göre değişiklik gösterip göstermediği bağımsız gruplar t-Testi ile; yaş, maddi imkân, eğitim durumu, unvan, mesleki kıdem, çalışılan okul türü, sınıf mevcudu, okulun yeri, çalışılan okuldaki kıdem, okuldaki öğretmen sayısı, okuldaki öğrenci sayısı, okula ulaşım süresi, haftalık ders saati, branş değişkenlerine göre değişiklik gösterip göstermediği ise Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ile test edilmiştir. Tek Yönlü Varyans Analizinde (ANOVA) fark oluşturan değişkenleri belirlemek için post-hoc karşılaştırma testleri kullanılmıştır. Homojen dağılan alt boyutlar için en büyük ve en küçük grup ortalamalarını karşılaştırırken daha yüksek güvenilirlik sağladığı için alanyazında da en çok karşılaşılan Tukey HSD testi tercih edilmiştir (Tukey, 1949). Homojen dağılmayan boyutlar için ise daha güçlü sonuçlar sağlaması ve ortalamalar arasındaki fark için daha dar bir güven aralığı sunmasından dolayı Games-Howell testinden yararlanılmıştır (Games, 1971).

İş-yaşam kalitesi, örgütsel yaratıcılık ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkinin yönünü belirlemek için Pearson Korelasyon analizinden yararlanılmıştır. Pearson korelasyon analizi iki değişken arasındaki doğrusal ilişkinin ölçüsünü vermektedir (Baykul

ve Güzeller, 2016). Korelasyon katsayısı -1 ile +1 arasında değerler almakla birlikte, iki değişken arasındaki değerler 0.00 olduğunda “ilişki yok”, 0.01-0.29 arasında ise “düşük düzeyde ilişki”, 0.30-0.70 arasında ise “orta düzeyde ilişki”, 0.71-0.99 arasında ise “yüksek düzeyde ilişki” ve 1.00 olduğunda “mükemmel ilişki” şeklinde ifade edilmektedir (Köklü vd., 2006). Bununla birlikte iş-yaşam kalitesinin örgütsel yaratıcılık ve örgütsel bağlılığa, örgütsel bağlılığın örgütsel yaratıcılığa etkisinin incelenebilmesi amacı ile ise Basit Doğrusal Regresyon analizi yapılmıştır. Basit regresyon analizi ise sosyal bilimlerde iki değişken arasındaki etkiyi irdelemek amacıyla kullanılmaktadır (Orhunbilge, 2017).

Öğretmenlerin iş-yaşam kalitesi ile örgütsel yaratıcılık algıları arasındaki ilişkide örgütsel bağlılığın aracı rolünü incelemek için ise Yapısal Eşitlik Modellemesi (YEM) yönteminden yararlanılmıştır. Yapısal Eşitlik Modellemesi, nedensel ilişkilerin incelenmesi, tahmin edilmesi ve yapısal teorilerin geçerliliğinin değerlendirilmesi amacı ile kullanılan istatistiksel bir yöntemdir (Hoyle, 1995). Aracı rolünün test edilmesi sürecinde ise yol analizi uygulanmıştır. Yol analizi, dışsal değişkenlerin içsel değişkenler üzerindeki doğrudan, dolaylı ve toplam etkilerini belirleyerek bu ilişkileri görselleştiren ve karmaşık etki sistemlerinin analizini kolaylaştıran bir yöntemdir (Oktay vd., 2012). Yol analizi sırasında, değişkenler arasındaki karşılıklı etkileşimler incelenerek birbirleri üzerindeki etkiler ortaya konulmaya çalışılmıştır. Bu doğrultuda araştırmanın modeli Şekil 1’deki gibidir.



Şekil 1. Araştırmanın modeli

Şekil 1’deki modele göre iş-yaşam kalitesi ile örgütsel yaratıcılık arasında anlamlı bir ilişkinin var olduğu ve bu ilişkide örgütsel bağlılığın aracılık rolünün bulunduğu düşünülmektedir.



DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

ARAŞTIRMA BULGULARI

Araştırmanın bu bölümünde belirlenen amaçlar doğrultusunda kullanılan veri toplama araçları vasıtasıyla toplanan verilerin analizi neticesinde elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Bulgular, araştırmanın alt problemlerine göre yapılan nicel analizler sonucunda değerlendirilmiştir.

4.1. Öğretmenlerin İş-Yaşam Kalitesine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin iş-yaşam kalitesine ilişkin algılarını ve iş-yaşam kalitesi algılarının çeşitli değişkenler açısından farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacı ile İş-Yaşam Kalitesi Ölçeği (İYKÖ) uygulanmıştır. Verilerin analizi ile ulaşılan sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

4.1.1. Öğretmenlerin İş-Yaşam Kalitesi ve Alt Boyutlarına İlişkin Algıları

Araştırmada katılımcı olarak yer alan öğretmenlerin İş-Yaşam Kalitesi Ölçeği (İYKÖ) ortalamalarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo 6

Öğretmenlerin iş-yaşam kalitesi ve alt boyutlarına ilişkin algıları

	N	$\bar{X}$	ss
İş ve kariyer memnuniyeti	454	3.65	.735
Genel iyi olma	454	3.32	.897
İşi kontrol edebilme	454	3.59	.979
Çalışma koşulları	454	3.49	.960
İş yaşamında stres	454	4.21	.930
Aile-iş yaşam dengesi	454	3.44	.916
İş-yaşam kalitesi toplam	454	3.58	.710

Tablo 6 incelendiğinde, öğretmenlerin iş yaşamında stres alt boyutuna ilişkin algılarının “tamamen katılıyorum” düzeyinde ($\bar{X}$ =4.21), iş ve kariyer memnuniyeti alt boyutuna ilişkin algılarının “çoğunlukla katılıyorum” düzeyinde ($\bar{X}$ =3.65), işi kontrol edebilme alt boyutuna ilişkin algılarının “çoğunlukla katılıyorum” düzeyinde ($\bar{X}$ =3.59), çalışma koşulları alt boyutuna ilişkin algılarının “çoğunlukla katılıyorum” düzeyinde ($\bar{X}$ =3.49), aile-iş yaşam dengesi alt boyutuna ilişkin algılarının “çoğunlukla katılıyorum” düzeyinde ($\bar{X}$ =3.44) ve genel iyi olma alt boyutuna ilişkin algılarının “orta düzeyde katılıyorum” düzeyinde ($\bar{X}$ =3.32) olduğu görülmektedir. İş-yaşam kalitesine ilişkin algıları ise “çoğunlukla katılıyorum” düzeyindedir ($\bar{X}$ =3.58).

4.1.2. Öğretmenlerin İş-Yaşam Kalitesi Algılarının Cinsiyet Değişkeni Açısından İncelenmesi

Öğretmenlerin iş-yaşam kalitesi ve alt boyutlarına ilişkin algılarının cinsiyet değişkeni bakımından anlamlı bir farka sahip olup olmadığını belirlemek için yapılan bağımsız gruplar t-testi sonuçları Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7
Cinsiyet değişkenine yönelik bulgular (İYK)

Alt boyutlar	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
İş ve kariyer memnuniyeti	Kadın	337	3.69	.727	452	1.91	.06
	Erkek	117	3.54	.750			
Genel iyi olma	Kadın	337	3.35	.901	452	1.12	.27
	Erkek	117	3.24	.886			
İş kontrol edebilme	Kadın	337	3.57	1.003	452	-.60	.55
	Erkek	117	3.63	.912			
Çalışma koşulları	Kadın	337	3.49	.943	452	-.21	.84
	Erkek	117	3.51	1.012			
İş yaşamında stres	Kadın	337	4.24	.915	452	.94	.35
	Erkek	117	4.15	.974			
Aile-iş yaşam dengesi	Kadın	337	3.41	.941	452	-1.08	.28
	Erkek	117	3.52	.838			
Ölçek	Kadın	337	3.59	.719	452	.60	.55
	Erkek	117	3.54	.686			

Tablo 7'ye göre cinsiyet değişkenine ilişkin öğretmenlerin görüşlerinde iş-yaşam kalitesi bütününde ($t_{(452)}=.60$, $p>.05$) ve iş ve kariyer memnuniyeti ($t_{(452)}=1.91$, $p>.05$), genel iyi olma ($t_{(452)}=1.12$, $p>.05$), işi kontrol edebilme ($t_{(452)}=-.60$, $p>.05$), çalışma koşulları ($t_{(452)}=-.21$, $p>.05$), iş yaşamında stres ($t_{(452)}=.94$, $p>.05$) ve aile-iş yaşam dengesi ($t_{(452)}=-1.08$, $p>.05$) alt boyutlarında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

4.1.3. Öğretmenlerin İş-Yaşam Kalitesi Algılarının Yaş Değişkeni Açısından İncelenmesi

Öğretmenlerin iş-yaşam kalitesi ve alt boyutlarına ilişkin algılarının yaş değişkeni bakımından anlamlı bir farka sahip olup olmadığını belirlemek için yapılan ANOVA sonuçları Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8

Yaş değişkenine yönelik bulgular (İYK)

Alt boyutlar	Varyansın kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Anlamlı fark
İş ve kariyer memnuniyeti	Gruplar arası	7.192	5	1.438	2.71	.02*	1-3
	Gruplar içi	237.456	448	.530			
	Toplam	244.647	453				
Genel iyi olma	Gruplar arası	7.838	5	1.568	1.97	.08	
	Gruplar içi	356.978	448	.797			
	Toplam	364.817	453				
İş kontrol edebilme	Gruplar arası	20.333	5	4.067	4.40	.00*	1-3
	Gruplar içi	414.262	448	.925			1-5
	Toplam	434.594	453				2-5
Çalışma koşulları	Gruplar arası	15.401	5	3.080	3.08	.00*	1-2
	Gruplar içi	402.286	448	.898			1-3
	Toplam	417.687	453				
İş yaşamında stres	Gruplar arası	7.329	5	1.466	1.47	.13	
	Gruplar içi	384.482	448	.858			
	Toplam	391.811	453				
Aile-iş yaşam dengesi	Gruplar arası	11.035	5	2.207	2.21	.02*	1-3
	Gruplar içi	369.099	448	.824			1-5
	Toplam	390.134	453				
Ölçek	Gruplar arası	9.047	5	1.809	3.70	.00*	1-3
	Gruplar içi	219.315	448	.490			1-5
	Toplam	228.363	453				
* $p<.05$	1: 25 ve altı	2: 26-30	3: 31-35	4: 36-40	5: 41-45	6: 46 ve üzeri	

Tablo 8 incelendiğinde, öğretmenlerin görüşlerinde yaş değişkeni açısından genel iyi olma ($F_{(5-448)}=1.97, p>.05$) ve iş yaşamında stres ($F_{(5-448)}=1.47, p>.05$) alt boyutlarında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Bununla birlikte yaş değişkeni açısından öğretmenlerin görüşleri iş-yaşam kalitesi bütününde ($F_{(5-448)}=3.70, p<.05$) ve iş ve kariyer memnuniyeti ($F_{(5-448)}=2.71, p<.05$), işi kontrol edebilme ($F_{(5-448)}=4.40, p>.05$), çalışma koşulları ($F_{(5-448)}=3.08, p>.05$) ve aile-iş yaşam dengesi ($F_{(5-448)}=2.21, p>.05$) alt boyutlarında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık göstermektedir. Yapılan Tukey HSD analizleri doğrultusunda iş-yaşam kalitesi bütününde yaşı 25 ve altı olan öğretmenler ($\bar{X}=3.87$) ile yaşı 31-35 olan öğretmenler ($\bar{X}=3.43$); yaşı 25 ve altı olan öğretmenler ($\bar{X}=3.87$) ile yaşı 41-45 olan öğretmenler ($\bar{X}=3.43$) arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır. İş ve kariyer memnuniyeti alt boyutunda yaşı 25 ve altı olan öğretmenler ($\bar{X}=3.93$) ile yaşı 31-35 olan öğretmenlerin ($\bar{X}=3.52$) ortalamaları anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. İş kontrol edebilme alt boyutunda yaşı 25 ve altı olan öğretmenler ($\bar{X}=3.96$) ile yaşı 41-45 olan öğretmenlerin ($\bar{X}=3.25$); yaşı 26-30 olan öğretmenler ($\bar{X}=3.73$) ile yaşı 41-45 olan öğretmenlerin ($\bar{X}=3.25$) arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır. Çalışma koşulları alt boyutunda yaşı 25 ve altı olan öğretmenler ($\bar{X}=3.85$) ile yaşı 26-30 olan öğretmenlerin ($\bar{X}=3.37$); yaşı 25 ve altı olan öğretmenler ($\bar{X}=3.85$) ile yaşı 31-35 olan öğretmenler ($\bar{X}=3.36$) arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık görülmektedir. Aile-iş yaşam dengesi alt boyutunda yaşı 25 ve altı olan öğretmenler ($\bar{X}=3.78$) ile yaşı 31-35 olan öğretmenler ($\bar{X}=3.34$); yaşı 25 ve altı olan öğretmenler ($\bar{X}=3.78$) ile yaşı 41-45 olan öğretmenler ($\bar{X}=3.20$) arasında da anlamlı bir fark görülmektedir. Grup ortalamalarına bakıldığında tüm alt boyutlarda en yüksek puan ortalamasının yaşı 25 ve altı öğretmenler olduğu ve puan ortalamalarının yaş değişkeni arttıkça azaldığı saptanmıştır.

4.1.4. Öğretmenlerin İş-Yaşam Kalitesi Algılarının Medeni Durum Değişkeni Açısından İncelenmesi

Öğretmenlerin iş-yaşam kalitesi ve alt boyutlarına ilişkin algılarının medeni durum değişkeni bakımından anlamlı bir farka sahip olup olmadığını belirlemek için yapılan bağımsız gruplar t-testi sonuçları Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9

Medeni durum değişkenine yönelik bulgular (İYK)

Alt boyutlar	Medeni durum	N	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
İş ve kariyer memnuniyeti	Evli	280	3.59	.720	452	-2.39	.02*
	Bekar	174	3.76	.749			
Genel iyi olma	Evli	280	3.36	.877	452	.98	.33
	Bekar	174	3.27	.930			
İşi kontrol edebilme	Evli	280	3.45	.990	452	-3.88	.00*
	Bekar	174	3.81	.923			
Çalışma koşulları	Evli	280	3.43	.930	452	-1.67	.10
	Bekar	174	3.59	1.003			
İş yaşamında stres	Evli	280	4.23	.899	452	.35	.73
	Bekar	174	4.20	.981			
Aile-iş yaşam dengesi	Evli	280	3.36	.901	452	-2.22	.03*
	Bekar	174	3.56	.929			
Ölçek	Evli	280	3.53	.693	452	-1.66	.10
	Bekar	174	3.65	.734			

*p<.05

Tablo 9'a göre öğretmenlerin algılarında medeni durum değişkeni bakımından iş-yaşam kalitesi bütününde ($t_{(452)}=-1.66$, $p>.05$) ve genel iyi olma ($t_{(452)}=.98$, $p>.05$), çalışma koşulları ($t_{(452)}=-1.67$, $p>.05$), iş yaşamında stres ($t_{(452)}=.35$, $p>.05$) alt boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Diğer yandan iş ve kariyer memnuniyeti ($t_{(452)}=-2.39$, $p<.05$), işi kontrol edebilme ($t_{(452)}=-3.88$, $p<.05$) ve aile-iş yaşam dengesi ($t_{(452)}=-2.22$, $p<.05$) alt boyutlarında anlamlı bir farklılığın bulunduğu görülmektedir. İş ve kariyer memnuniyeti ($\bar{X}=3.76$), işi kontrol edebilme ($\bar{X}=3.81$) ve aile-iş yaşam dengesi ($\bar{X}=3.56$) alt boyutlarında bekar öğretmenlerin puan ortalamaları, evli öğretmenlerin puan ortalamalarından yüksek bulunmuştur.

4.1.5. Öğretmenlerin İş-Yaşam Kalitesi Algılarının Çocuk Sahibi Olma Değişkeni Açısından İncelenmesi

Öğretmenlerin iş-yaşam kalitesi ve alt boyutlarına ilişkin algılarının çocuk sahibi olma değişkeni bakımından anlamlı bir farka sahip olup olmadığını belirlemek için yapılan bağımsız gruplar t-testi sonuçları Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10

Çocuk sahibi olma değişkenine yönelik bulgular (İYK)

Alt boyutlar	Çocuk sahibi olma	N	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
İş ve kariyer memnuniyeti	Var	238	3.57	.731	452	-2.54	.01*
	Yok	216	3.74	.730			
Genel iyi olma	Var	238	3.33	.911	452	.13	.90
	Yok	216	3.32	.884			
İşi kontrol edebilme	Var	238	3.42	1.010	452	-3.74	.00*
	Yok	216	3.76	.914			
Çalışma koşulları	Var	238	3.42	.964	452	-1.63	.11
	Yok	216	3.57	.952			
İş yaşamında stres	Var	238	4.18	.903	452	-.77	.44
	Yok	216	4.25	.960			
Aile-iş yaşam dengesi	Var	238	3.36	.919	452	-1.99	.05
	Yok	216	3.53	.906			
Ölçek	Var	238	3.51	.709	452	-1.97	.05
	Yok	216	3.65	.707			

*p<.05

Tablo 10'a göre öğretmenlerin görüşleri arasında çocuk sahibi olma değişkeni açısından iş-yaşam kalitesi bütününde ($t_{(452)}=-1.97$, $p>.05$) ve genel iyi olma ($t_{(452)}=.13$, $p>.05$), çalışma koşulları ($t_{(452)}=-1.63$, $p>.05$), iş yaşamında stres ($t_{(452)}=-.77$, $p>.05$), aile-iş yaşam dengesi ($t_{(452)}=-1.99$, $p>.05$) alt boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Bununla beraber iş ve kariyer memnuniyeti ($t_{(452)}=-2.54$, $p<.05$) ve işi kontrol edebilme ($t_{(452)}=-3.74$, $p<.05$) alt boyutlarında anlamlı bir farklılığın bulunduğu görülmektedir. İş ve kariyer memnuniyeti ($\bar{X}=3.74$) ve işi kontrol edebilme ($\bar{X}=3.76$) alt boyutlarında çocuk sahibi olmayan öğretmenlerin puan ortalamaları, çocuk sahibi olan öğretmenlerin puan ortalamalarından yüksek bulunmuştur.

4.1.6. Öğretmenlerin İş-Yaşam Kalitesi Algılarının Maddi İmkân Değişkeni Açısından İncelenmesi

Öğretmenlerin iş-yaşam kalitesi ve alt boyutlarına ilişkin algılarının maddi imkân değişkeni bakımından anlamlı bir farka sahip olup olmadığını belirlemek için yapılan ANOVA sonuçları Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11

Maddi imkân durumu değişkenine yönelik bulgular (İYK)

Alt boyutlar	Varyansın kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Anlamlı fark
İş ve kariyer memnuniyeti	Gruplar arası	6.192	4	1.548	2.92	.02*	3-4
	Gruplar içi	238.456	449	.531			
	Toplam	244.647	453				
Genel iyi olma	Gruplar arası	44.638	4	11.159	15.65	.00*	2-4
	Gruplar içi	320.179	449	.713			2-5
	Toplam	364.817	453				3-4 3-5
İşi kontrol edebilme	Gruplar arası	4.468	4	1.117	1.17	.33	
	Gruplar içi	430.126	449	.958			
	Toplam	434.594	453				
Çalışma koşulları	Gruplar arası	11.031	4	2.758	3.05	.02*	
	Gruplar içi	406.656	449	.906			
	Toplam	417.687	453				
İş yaşamında stres	Gruplar arası	11.859	4	2.965	3.50	.01*	2-4
	Gruplar içi	379.952	449	.846			
	Toplam	391.811	453				
Aile-iş yaşam dengesi	Gruplar arası	16.663	4	4.166	5.15	.00*	2-4
	Gruplar içi	363.472	449	.810			3-4
	Toplam	380.134	453				
Ölçek	Gruplar arası	10.552	4	.638	5.44	.00*	2-4
	Gruplar içi	217.810	449	.485			3-4
	Toplam	228.363	453				

*p<.05

1: İleri 2: Orta üstü 3: Orta 4: Ortanın altı 5: Zayıf

Tablo 11 incelendiğinde, öğretmenlerin görüşlerinde maddi imkân değişkeni açısından işi kontrol edebilme ($F_{(4-449)}=1.17$, $p>.05$) alt boyutunda anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Diğer yandan iş-yaşam kalitesi bütünü ($F_{(4-449)}=5.44$, $p<.05$) ve iş ve kariyer memnuniyeti ($F_{(4-449)}=2.92$, $p<.05$), genel iyi olma ($F_{(4-449)}=15.65$, $p<.05$), çalışma koşulları ($F_{(4-449)}=3.05$, $p<.05$), iş yaşamında stres ($F_{(4-449)}=3.50$, $p<.05$), aile-iş yaşam dengesi ($F_{(4-449)}=5.15$, $p<.05$) alt boyutları istatistiksel açıdan anlamlı farklılık göstermektedir. Yapılan Tukey HSD analizleri doğrultusunda iş-yaşam kalitesi bütününde maddi imkânı orta üstü olan öğretmenler ($\bar{X}=3.73$) ile maddi imkânı ortanın altı olan öğretmenlerin ($\bar{X}=3.29$); maddi imkânı orta olan öğretmenler ($\bar{X}=3.63$) ile maddi imkânı ortanın altı olan öğretmenlerin ($\bar{X}=3.29$) arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır. İş ve kariyer memnuniyeti alt boyutunda maddi imkânı orta olan öğretmenler ($\bar{X}=3.71$) ile maddi imkânı ortanın altı olan öğretmenlerin ($\bar{X}=3.42$) ortalamaları anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Genel iyi olma alt boyutunda maddi imkânı orta üstü olan öğretmenler ($\bar{X}=3.71$) ile maddi imkânı ortanın altı olan öğretmenlerin ($\bar{X}=2.67$); maddi imkânı orta üstü olan öğretmenler ($\bar{X}=3.71$) ile maddi imkânı zayıf olan öğretmenlerin ($\bar{X}=2.81$);

maddi imkânı orta olan öğretmenler ($\bar{X}=3.41$) ile maddi imkânı ortanın altı olan öğretmenlerin ($\bar{X}=2.67$); maddi imkânı orta olan öğretmenler ($\bar{X}=3.41$) ile maddi imkânı zayıf olan öğretmenlerin ($\bar{X}=2.81$) arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır. Aile-iş yaşam dengesi alt boyutunda maddi imkânı orta üstü olan öğretmenler ($\bar{X}=3.67$) ile maddi imkânı ortanın altı olan öğretmenlerin ($\bar{X}=3.09$); maddi imkânı orta olan öğretmenler ($\bar{X}=3.49$) ile maddi imkânı ortanın altı olan öğretmenlerin ($\bar{X}=3.09$) arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır. Çalışma koşulları alt boyutunda anlamlı farklılık bulunmasına rağmen farklılığın kaynağı yapılan Tukey HSD ile ortaya çıkmamıştır. Yapılan Games-Howell analizleri doğrultusunda ise iş yaşamında stres alt boyutunda maddi imkânı orta üstü olan öğretmenler ($\bar{X}=4.44$) ile maddi imkânı ortanın altı olan öğretmenlerin ($\bar{X}=3.95$) ortalamaları anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır.

4.1.7. Öğretmenlerin İş-Yaşam Kalitesi Algılarının Eğitim Durumu Değişkeni Açısından İncelenmesi

Öğretmenlerin iş-yaşam kalitesi ve alt boyutlarına ilişkin algılarının eğitim durumu değişkeni bakımından anlamlı bir farka sahip olup olmadığını belirlemek için yapılan ANOVA sonuçları Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12

Eğitim durumu değişkenine yönelik bulgular (İYK)

Alt boyutlar	Varyansın kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Anlamlı fark
İş ve kariyer memnuniyeti	Gruplar arası	1.934	2	.967	1.80	.17	
	Gruplar içi	242.713	451	.538			
	Toplam	244.647	453				
Genel iyi olma	Gruplar arası	.661	2	.330	.41	.66	
	Gruplar içi	364.156	451	.807			
	Toplam	364.817	453				
İşi kontrol edebilme	Gruplar arası	7.108	2	3.554	3.75	.02*	1-3
	Gruplar içi	427.487	451	.948			
	Toplam	434.594	453				
Çalışma koşulları	Gruplar arası	6.690	2	3.345	3.67	.03*	1-3
	Gruplar içi	410.997	451	.911			
	Toplam	417.687	453				
İş yaşamında stres	Gruplar arası	.511	2	.256	.30	.75	
	Gruplar içi	391.300	451	.868			
	Toplam	391.811	453				
Aile-iş yaşam dengesi	Gruplar arası	.270	2	.135	.16	.85	
	Gruplar içi	379.864	451	.842			
	Toplam	380.134	453				
Ölçek	Gruplar arası	.895	2	.448	.89	.41	
	Gruplar içi	227.468	451	.504			
	Toplam	228.363	453				
*p<.05	1: Ön lisans 2: Lisans 3: Lisansüstü						

Tablo 12’ye göre öğretmenlerin görüşlerinde eğitim durumu değişkeni açısından iş-yaşam kalitesi bütününde ($F_{(2-451)}=.89$, $p>.05$) ve iş ve kariyer memnuniyeti ($F_{(2-451)}=1.80$, $p>.05$), genel iyi olma ($F_{(2-451)}=.41$, $p>.05$), iş yaşamında stres ($F_{(2-451)}=.30$, $p>.05$), aile-iş yaşam dengesi ($F_{(2-451)}=.16$, $p>.05$) alt boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Öte yandan işi kontrol edebilme ($F_{(2-451)}=3.75$, $p<.05$) ve çalışma koşulları ($F_{(2-451)}=3.67$, $p<.05$) alt boyutları istatistiksel açıdan anlamlı farklılık göstermektedir. Bu alt boyutlar homojen dağılmadığı için yapılan Games-Howell analizleri doğrultusunda işi kontrol edebilme alt boyutunda eğitim durumu ön lisans olan öğretmenler ($\bar{X}=4.00$) ile lisansüstü olan öğretmenlerin ($\bar{X}=3.23$) ortalamaları anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Çalışma koşulları alt boyutunda da eğitim durumu ön lisans olan öğretmenler ($\bar{X}=4.03$) ile lisansüstü olan öğretmenlerin ($\bar{X}=3.20$) arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır.

4.1.8. Öğretmenlerin İş-Yaşam Kalitesi Algılarının Ek İş Yapma Değişkeni Açısından İncelenmesi

Öğretmenlerin iş-yaşam kalitesi ve alt boyutlarına ilişkin algılarının ek iş yapma değişkeni bakımından anlamlı bir farka sahip olup olmadığını belirlemek için yapılan bağımsız gruplar t-testi sonuçları Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13

Ek iş yapma değişkenine yönelik bulgular (İYK)

Alt boyutlar	Ek iş yapma	N	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
İş ve kariyer memnuniyeti	Evet	26	3.16	.866	452	-3.56	.00*
	Hayır	428	3.68	.717			
Genel iyi olma	Evet	26	2.79	.890	452	-3.16	.00*
	Hayır	428	3.36	.889			
İş kontrol edebilme	Evet	26	3.17	1.003	452	-2.26	.02*
	Hayır	428	3.61	.973			
Çalışma koşulları	Evet	26	2.94	1.143	452	-3.07	.00*
	Hayır	428	3.52	.939			
İş yaşamında stres	Evet	26	3.98	1.212	452	-1.32	.19
	Hayır	428	4.23	.910			
Aile-iş yaşam dengesi	Evet	26	2.81	1.025	452	-3.66	.00*
	Hayır	428	3.48	.896			
Ölçek	Evet	26	3.15	.785	452	-3.17	.00*
	Hayır	428	3.60	.698			

*p<.05

Tablo 13'e göre ek iş yapma değişkeni açısından iş yaşamında stres ($t_{(452)}=-1.32$, $p>.05$) alt boyutunda öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. İş-yaşam kalitesi bütününde ($t_{(452)}=-3.17$, $p<.05$) ve iş ve kariyer memnuniyeti ($t_{(452)}=-3.56$, $p<.05$), genel iyi olma ($t_{(452)}=-3.16$, $p<.05$), işi kontrol edebilme ($t_{(452)}=-2.26$, $p<.05$), çalışma koşulları ($t_{(452)}=-3.07$, $p<.05$), aile-iş yaşam dengesi ($t_{(452)}=-3.66$, $p<.05$) alt boyutlarında anlamlı bir farklılığın bulunduğu görülmektedir. İş-yaşam kalitesi bütününde ($\bar{X}=3.60$) ve iş ve kariyer memnuniyeti ($\bar{X}=3.68$), genel iyi olma ($\bar{X}=3.36$), işi kontrol edebilme ($\bar{X}=3.61$), çalışma koşulları ($\bar{X}=3.52$), aile-iş yaşam dengesi ($\bar{X}=3.48$) alt boyutlarında ek iş yapmayan öğretmenlerin puan ortalamaları, ek iş yapan öğretmenlerin puan ortalamalarından yüksek bulunmuştur.

4.1.9. Öğretmenlerin İş-Yaşam Kalitesi Algılarının Ünvan Değişkeni Açısından İncelenmesi

Öğretmenlerin iş-yaşam kalitesi ve alt boyutlarına ilişkin algılarının ünvan değişkeni bakımından anlamlı bir farka sahip olup olmadığını belirlemek için yapılan ANOVA sonuçları Tablo 14’te verilmiştir.

Tablo 14

Ünvan değişkenine yönelik bulgular (İYK)

Alt boyutlar	Varyansın kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Anlamlı fark
İş ve kariyer memnuniyeti	Gruplar arası	5.393	3	1.798	3.38	.02*	1-3
	Gruplar içi	239.254	450	.532			
	Toplam	244.647	453				
Genel iyi olma	Gruplar arası	3.355	3	1.118	1.39	.24	
	Gruplar içi	361.462	450	.803			
	Toplam	364.817	453				
İş kontrol edebilme	Gruplar arası	21.444	3	7.148	7.79	.00*	1-2
	Gruplar içi	413.150	450	.918			1-3
	Toplam	434.594	453				2-3
Çalışma koşulları	Gruplar arası	12.866	3	4.289	4.77	.00*	1-2
	Gruplar içi	404.821	450	.900			1-3
	Toplam	417.687	453				
İş yaşamında stres	Gruplar arası	11.197	3	3.732	4.41	.01*	1-2
	Gruplar içi	380.614	450	.846			1-3
	Toplam	391.811	453				
Aile-iş yaşam dengesi	Gruplar arası	7.630	3	2.543	3.07	.03*	1-3
	Gruplar içi	372.505	450	.828			
	Toplam	380.134	453				
Ölçek	Gruplar arası	6.294	3	2.098	4.25	.01*	1-3
	Gruplar içi	222.069	450	.493			
	Toplam	228.363	453				
*p<.05	1: Ücretli 2: Kadrolu 3: Uzman 4: Başöğretmen						

Tablo 14’e göre öğretmenlerin görüşlerinde ünvan değişkeni açısından genel iyi olma ($F_{(3-450)}=1.39$, $p>.05$) alt boyutunda anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. İş-yaşam kalitesi bütünü ($F_{(3-450)}=4.25$, $p<.05$) ve iş ve kariyer memnuniyeti ($F_{(3-450)}=3.38$, $p<.05$), iş kontrol edebilme ($F_{(3-450)}=7.79$, $p<.05$), çalışma koşulları ($F_{(3-450)}=4.77$, $p<.05$), iş yaşamında stres ($F_{(3-450)}=4.41$, $p<.05$), aile-iş yaşam dengesi ($F_{(3-450)}=3.07$, $p<.05$) alt boyutları istatistiksel açıdan anlamlı farklılık göstermektedir. Homojen dağılan gruplar için yapılan Tukey HSD analizleri doğrultusunda iş-yaşam kalitesi bütününde ünvanı ücretli

olan öğretmenlerin ortalamaları ($\bar{X}=3.80$) ile uzman olan öğretmenlerin ortalamaları ($\bar{X}=3.43$) anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. İş ve kariyer memnuniyeti alt boyutunda ünvanı ücretli olan öğretmenler ($\bar{X}=3.88$) ile uzman olan öğretmenlerin ($\bar{X}=3.52$) ortalamaları anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Çalışma koşulları alt boyutunda ünvanı ücretli olan öğretmenler ($\bar{X}=3.90$) ile kadrolu olan öğretmenlerin ($\bar{X}=3.43$); ücretli olan öğretmenler ($\bar{X}=3.90$) ile uzman olan öğretmenlerin ($\bar{X}=3.40$) ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır. Aile-iş yaşam dengesi alt boyutunda ünvanı ücretli olan öğretmenlerin ortalamaları ($\bar{X}=3.61$) ile uzman olan öğretmenlerin ortalamaları ($\bar{X}=3.23$) anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Homojen dağılmayan gruplar için yapılan Games-Howell analizleri doğrultusunda ise işi kontrol edebilme alt boyutunda ünvanı ücretli olan öğretmenler ($\bar{X}=3.96$) ile kadrolu olan öğretmenlerin ($\bar{X}=3.64$); ücretli olan öğretmenler ($\bar{X}=3.96$) ile uzman olan öğretmenlerin ($\bar{X}=3.27$) ve kadrolu olan öğretmenler ($\bar{X}=3.64$) ile uzman olan öğretmenlerin ($\bar{X}=3.27$) ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır.

4.1.10. Öğretmenlerin İş-Yaşam Kalitesi Algılarının Mesleki Kıdem Değişkeni Açısından İncelenmesi

Öğretmenlerin iş-yaşam kalitesi ve alt boyutlarına ilişkin algılarının mesleki kıdem değişkeni bakımından anlamlı bir farka sahip olup olmadığını belirlemek için yapılan ANOVA sonuçları Tablo 15’te verilmiştir.

Tablo 15

Mesleki kıdem değişkenine yönelik bulgular (İYK)

Alt boyutlar	Varyansın kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Anlamlı fark
İş ve kariyer memnuniyeti	Gruplar arası	4.796	4	1.199	2.24	.06	
	Gruplar içi	239.851	449	.534			
	Toplam	244.647	453				
Genel iyi olma	Gruplar arası	2.034	4	.509	.63	.64	
	Gruplar içi	362.782	449	.808			
	Toplam	364.817	453				
İşi kontrol edebilme	Gruplar arası	20.334	4	5.083	5.51	.00*	1-2
	Gruplar içi	414.261	449	.923			1-4
	Toplam	434.594	453				
Çalışma koşulları	Gruplar arası	1.812	4	.453	.49	.74	
	Gruplar içi	415.875	449	.926			
	Toplam	417.687	453				
İş yaşamında stres	Gruplar arası	5.771	4	1.443	1.68	.15	
	Gruplar içi	386.040	449	.860			
	Toplam	391.811	453				
Aile-iş yaşam dengesi	Gruplar arası	2.841	4	.710	.85	.50	
	Gruplar içi	377.294	449	.840			
	Toplam	380.134	453				
Ölçek	Gruplar arası	3.031	4	.758	1.51	.20	
	Gruplar içi	225.332	449	.502			
	Toplam	228.363	453				
*p<.05	1: 1-5 yıl 2: 6-10 yıl 3: 11-15 yıl 4: 16-20 yıl 5: 21 yıl ve üzeri						

Tablo 15 incelendiğinde öğretmenlerin görüşlerinde mesleki kıdem değişkeni açısından iş-yaşam kalitesi bütününde ($F_{(4,449)}=1.51$, $p>.05$) ve iş ve kariyer memnuniyeti ($F_{(4,449)}=2.24$, $p>.05$), genel iyi olma ($F_{(4,449)}=.63$, $p>.05$), çalışma koşulları ($F_{(4,449)}=.49$, $p>.05$), iş yaşamında stres ($F_{(4,449)}=1.68$, $p>.05$), aile-iş yaşam dengesi ($F_{(4,449)}=.85$, $p>.05$) alt boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. İşi kontrol edebilme ($F_{(4,449)}=5.51$, $p<.05$) alt boyutu istatistiksel açıdan anlamlı farklılık göstermektedir. Gruplar homojen dağıldığı için yapılan Tukey HSD analizleri doğrultusunda işi kontrol edebilme alt boyutunda mesleki kıdemi 1-5 yıl olan öğretmenler ($\bar{X}=3.81$) ile 6-10 yıl olan öğretmenlerin ($\bar{X}=3.46$); mesleki kıdemi 1-5 yıl olan öğretmenler ($\bar{X}=3.81$) ile 16-20 yıl olan öğretmenlerin ($\bar{X}=3.21$) ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır.

4.1.11. Öğretmenlerin İş-Yaşam Kalitesi Algılarının Çalışılan Okul Türü Değişkeni Açısından İncelenmesi

Öğretmenlerin iş-yaşam kalitesi ve alt boyutlarına ilişkin algılarının çalışılan okul türü değişkeni bakımından anlamlı bir farka sahip olup olmadığını belirlemek için yapılan bağımsız gruplar t-testi sonuçları Tablo 16’da verilmiştir.

Tablo 16

Çalışılan okul türü değişkenine yönelik bulgular (İYK)

Alt boyutlar	Çalışılan okul türü	N	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
İş ve kariyer memnuniyeti	Anaokulu	64	3.79	.801	452	1.62	.11
	İlkokul	390	3.63	.722			
Genel iyi olma	Anaokulu	64	3.45	.907	452	1.17	.24
	İlkokul	390	3.30	.895			
İş kontrol edebilme	Anaokulu	64	3.66	1.017	452	.67	.51
	İlkokul	390	3.57	.974			
Çalışma koşulları	Anaokulu	64	3.68	.962	452	1.72	.87
	İlkokul	390	3.46	.958			
İş yaşamında stres	Anaokulu	64	4.35	.924	452	1.27	.21
	İlkokul	390	4.19	.930			
Aile-iş yaşam dengesi	Anaokulu	64	3.57	.947	452	1.28	.20
	İlkokul	390	3.41	.910			
Ölçek	Anaokulu	64	3.69	.779	452	1.37	.17
	İlkokul	390	3.56	.697			

Tablo 16’ya göre öğretmenlerin görüşlerinde çalıştıkları okul türü değişkeni açısından iş-yaşam kalitesi bütününde ($t_{(452)}=1.37$, $p>.05$) ve iş ve kariyer memnuniyeti ($t_{(452)}=1.62$, $p>.05$), genel iyi olma ($t_{(452)}=1.17$, $p>.05$), iş kontrol edebilme ($t_{(452)}=.67$, $p>.05$), çalışma koşulları ($t_{(452)}=1.72$, $p>.05$), iş yaşamında stres ($t_{(452)}=1.27$, $p>.05$), aile-iş yaşam dengesi ($t_{(452)}=1.28$, $p>.05$) alt boyutlarında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

4.1.12. Öğretmenlerin İş-Yaşam Kalitesi Algılarının Sınıf Mevcudu Değişkeni Açısından İncelenmesi

Öğretmenlerin iş-yaşam kalitesi ve alt boyutlarına ilişkin algılarının sınıf mevcudu değişkeni bakımından anlamlı bir farka sahip olup olmadığını belirlemek için yapılan ANOVA sonuçları Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17

Sınıf mevcudu değişkenine yönelik bulgular (İYK)

Alt boyutlar	Varyansın kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Anlamlı fark
İş ve kariyer memnuniyeti	Gruplar arası	.713	2	.356	.66	.52	
	Gruplar içi	243.934	451	.541			
	Toplam	244.647	453				
Genel iyi olma	Gruplar arası	.838	2	.419	.52	.60	
	Gruplar içi	363.978	451	.807			
	Toplam	364.817	453				
İş kontrol edebilme	Gruplar arası	12.591	2	6.295	6.73	.00*	1-2
	Gruplar içi	422.003	451	.936			
	Toplam	434.594	453				
Çalışma koşulları	Gruplar arası	.083	2	.042	.05	.96	
	Gruplar içi	417.604	451	.926			
	Toplam	417.687	453				
İş yaşamında stres	Gruplar arası	2.680	2	1.340	1.55	.21	
	Gruplar içi	389.132	451	.863			
	Toplam	391.811	453				
Aile-iş yaşam dengesi	Gruplar arası	1.379	2	.689	.82	.44	
	Gruplar içi	378.756	451	.840			
	Toplam	380.134	453				
Ölçek	Gruplar arası	.662	2	.331	.66	.52	
	Gruplar içi	227.701	451	.505			
	Toplam	228.363	453				
*p<.05	1: 1-20 2: 21-30 3: 31 ve üzeri						

Tablo 17 incelendiğinde öğretmenlerin görüşlerinde sınıf mevcudu değişkeni açısından iş-yaşam kalitesi bütününde ($F_{(2-451)}=.66$, $p>.05$) ve iş ve kariyer memnuniyeti ($F_{(2-451)}=.66$, $p>.05$), genel iyi olma ($F_{(2-451)}=.52$, $p>.05$), çalışma koşulları ($F_{(2-451)}=.05$, $p>.05$), iş yaşamında stres ($F_{(2-451)}=1.55$, $p>.05$), aile-iş yaşam dengesi ($F_{(2-451)}=.82$, $p>.05$) alt boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Diğer yandan, işi kontrol edebilme ($F_{(2-451)}=6.73$, $p<.05$) alt boyutu istatistiksel açıdan anlamlı farklılık göstermektedir. Bu alt boyut homojen dağıldığı için yapılan Tukey HSD analizleri doğrultusunda işi kontrol

edebilme alt boyutunda sınıf mevcudu 1-20 öğrenci olan öğretmenler ($\bar{X}=3.70$) ile 21-30 öğrenci olan öğretmenlerin ($\bar{X}=3.31$) ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır.

4.1.13. Öğretmenlerin İş-Yaşam Kalitesi Algılarının Okulun Yeri Değişkeni Açısından İncelenmesi

Öğretmenlerin iş-yaşam kalitesi ve alt boyutlarına ilişkin algılarının okulun yeri değişkeni bakımından anlamlı bir farka sahip olup olmadığını belirlemek için yapılan ANOVA sonuçları Tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 18

Okulun yeri değişkenine yönelik bulgular (İYK)

Alt boyutlar	Varyansın kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Anlamlı fark
İş ve kariyer memnuniyeti	Gruplar arası	1.600	2	.800	1.48	.23	
	Gruplar içi	243.047	451	.539			
	Toplam	244.647	453				
Genel iyi olma	Gruplar arası	1.535	2	.768	.95	.39	
	Gruplar içi	363.281	451	.806			
	Toplam	364.817	453				
İş kontrol edebilme	Gruplar arası	22.994	2	11.497	12.60	.00*	1-3
	Gruplar içi	411.600	451	.913			
	Toplam	434.594	453				
Çalışma koşulları	Gruplar arası	2.789	2	1.394	1.52	.22	
	Gruplar içi	414.898	451	.920			
	Toplam	417.687	453				
İş yaşamında stres	Gruplar arası	1.004	2	.502	.58	.56	
	Gruplar içi	390.807	451	.867			
	Toplam	391.811	453				
Aile-iş yaşam dengesi	Gruplar arası	2.960	2	1.480	1.77	.17	
	Gruplar içi	377.175	451	.836			
	Toplam	380.134	453				
Ölçek	Gruplar arası	.103	2	.551	1.09	.34	
	Gruplar içi	227.260	451	.504			
	Toplam	228.363	453				

*p<.05

1: İl merkezi 2: İlçe merkezi 3: Köy/Belde

Tablo 18’e göre öğretmenlerin görüşlerinde okulun yeri değişkeni açısından iş-yaşam kalitesi bütününde ($F_{(2-451)}=1.09$, $p>.05$) ve iş ve kariyer memnuniyeti ($F_{(2-451)}=1.48$,

$p>.05$), genel iyi olma ($F_{(2-451)}=.95$, $p>.05$), çalışma koşulları ($F_{(2-451)}=1.52$, $p>.05$), iş yaşamında stres ($F_{(2-451)}=.58$, $p>.05$), aile-iş yaşam dengesi ($F_{(2-451)}=1.77$, $p>.05$) alt boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Öte yandan, işi kontrol edebilme ($F_{(2-451)}=12.60$, $p<.05$) alt boyutu istatistiksel açıdan anlamlı farklılık göstermektedir. Yapılan Tukey HSD analizleri doğrultusunda işi kontrol edebilme alt boyutunda okulun yerleşim yeri il merkezi olan öğretmenler ($\bar{X}=3.30$) ile köy/belde olan öğretmenlerin ($\bar{X}=3.81$) ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır.

4.1.14. Öğretmenlerin İş-Yaşam Kalitesi Algılarının Okuldaki Kıdem Değişkeni Açısından İncelenmesi

Öğretmenlerin iş-yaşam kalitesi ve alt boyutlarına ilişkin algılarının çalışılan okuldaki kıdem değişkeni bakımından anlamlı bir farka sahip olup olmadığını belirlemek için yapılan ANOVA sonuçları Tablo 19’da verilmiştir.

Tablo 19

Okuldaki kıdem değişkenine yönelik bulgular (İYK)

Alt boyutlar	Varyansın kaynağı	KT	sd	KO	F	p
İş ve kariyer memnuniyeti	Gruplar arası	1.781	3	.594	1.10	.35
	Gruplar içi	242.866	450	.540		
	Toplam	244.647	453			
Genel iyi olma	Gruplar arası	.871	3	.290	.36	.78
	Gruplar içi	363.945	450	.809		
	Toplam	364.817	453			
İş kontrol edebilme	Gruplar arası	6.985	3	2.328	2.45	.06
	Gruplar içi	427.609	450	.950		
	Toplam	434.594	453			
Çalışma koşulları	Gruplar arası	4.972	3	1.657	1.81	.15
	Gruplar içi	412.715	450	.917		
	Toplam	417.687	453			
İş yaşamında stres	Gruplar arası	1.489	3	.496	.57	.63
	Gruplar içi	390.322	450	.867		
	Toplam	391.811	453			
Aile-iş yaşam dengesi	Gruplar arası	.881	3	.294	.35	.79
	Gruplar içi	379.253	450	.843		
	Toplam	380.134	453			
Ölçek	Gruplar arası	1.180	3	.393	.78	.51
	Gruplar içi	227.183	450	.505		
	Toplam	228.363	453			

Tablo 19'a göre öğretmenlerin görüşlerinde çalıştıkları okuldaki kıdem değişkeni açısından iş-yaşam kalitesi bütününde ($F_{(3-450)}=.78$, $p>.05$) ve iş ve kariyer memnuniyeti ($F_{(3-450)}=1.10$, $p>.05$), genel iyi olma ($F_{(3-450)}=.36$, $p>.05$), işi kontrol edebilme ($F_{(3-450)}=2.45$, $p>.05$), çalışma koşulları ($F_{(3-450)}=1.81$, $p>.05$), iş yaşamında stres ($F_{(3-450)}=.57$, $p>.05$), aile-iş yaşam dengesi ($F_{(3-450)}=.35$, $p>.05$) alt boyutlarında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

4.1.15. Öğretmenlerin İş-Yaşam Kalitesi Algılarının Okuldaki Öğretmen Sayısı Değişkeni Açısından İncelenmesi

Öğretmenlerin iş-yaşam kalitesi ve alt boyutlarına ilişkin algılarının okuldaki öğretmen sayısı değişkeni bakımından anlamlı bir farka sahip olup olmadığını belirlemek için yapılan ANOVA sonuçları Tablo 20'de verilmiştir.

Tablo 20

Okuldaki öğretmen sayısı değişkenine yönelik bulgular (İYK)

Alt boyutlar	Varyansın kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Anlamlı fark
İş ve kariyer memnuniyeti	Gruplar arası	2.477	3	.826	1.53	.21	
	Gruplar içi	242.170	450	.538			
	Toplam	244.647	453				
Genel iyi olma	Gruplar arası	4.066	3	1.355	1.69	.17	
	Gruplar içi	360.750	450	.802			
	Toplam	364.817	453				
İş kontrol edebilme	Gruplar arası	23.214	3	7.738	8.46	.00*	1-2
	Gruplar içi	411.381	450	.914			1-4
	Toplam	434.594	453				
Çalışma koşulları	Gruplar arası	2.632	3	.877	.95	.42	
	Gruplar içi	415.055	450	.922			
	Toplam	417.687	453				
İş yaşamında stres	Gruplar arası	4.323	3	1.441	1.67	.17	
	Gruplar içi	387.488	450	.861			
	Toplam	391.811	453				
Aile-iş yaşam dengesi	Gruplar arası	7.466	3	2.489	3.01	.03*	
	Gruplar içi	372.669	450	.828			
	Toplam	380.134	453				
Ölçek	Gruplar arası	5.748	3	1.916	3.87	.01*	1-4
	Gruplar içi	222.615	450	.495			
	Toplam	228.363	453				

* $p<.05$ 1: 30 ve altı 2: 31-50 3: 51-70 4: 71-90 5: 91 ve üzeri

Tablo 20 incelendiğinde öğretmenlerin görüşlerinde okuldaki öğretmen sayısı değişkeni açısından iş ve kariyer memnuniyeti ($F_{(3-450)}=1.53$, $p>.05$), genel iyi olma ($F_{(3-450)}=1.69$, $p>.05$), çalışma koşulları ($F_{(3-450)}=.95$, $p>.05$) ve iş yaşamında stres ($F_{(3-450)}=1.67$, $p>.05$) alt boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Diğer yandan, iş-yaşam kalitesi bütünü ($F_{(3-450)}=3.87$, $p<.05$) ve işi kontrol edebilme ($F_{(3-450)}=8.46$, $p<.05$), aile-iş yaşam dengesi ($F_{(3-450)}=3.01$, $p<.05$) alt boyutları istatistiksel açıdan anlamlı farklılık göstermektedir. Yapılan Tukey HSD analizleri doğrultusunda iş-yaşam kalitesi bütününde okuldaki öğretmen sayısı 30 ve altı olan öğretmenler ($\bar{X}=3.63$) ile 71-90 ($\bar{X}=3.27$) arası olan öğretmenlerin ortalamaları anlamlı şekilde farklılaşmaktadır. İş kontrol edebilme alt boyutunda okuldaki öğretmen sayısı 30 ve altı olan öğretmenler ($\bar{X}=3.69$) ile 31-50 arası olan öğretmenlerin ($\bar{X}=3.08$); okuldaki öğretmen sayısı 30 ve altı olan öğretmenler ($\bar{X}=3.69$) ile 71-90 ($\bar{X}=3.04$) arası olan öğretmenlerin ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır.

4.1.16. Öğretmenlerin İş-Yaşam Kalitesi Algılarının Okuldaki Öğrenci Sayısı Değişkeni Açısından İncelenmesi

Öğretmenlerin iş-yaşam kalitesi ve alt boyutlarına ilişkin algılarının okuldaki öğrenci sayısı değişkeni bakımından anlamlı bir farka sahip olup olmadığını belirlemek için yapılan ANOVA sonuçları Tablo 21’de verilmiştir.

Tablo 21

Okuldaki öğrenci sayısı değişkenine yönelik bulgular (İYK)

Alt boyutlar	Varyansın kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Anlamlı fark
İş ve kariyer memnuniyeti	Gruplar arası	7.285	4	1.821	3.45	.00*	1-2
	Gruplar içi	237.362	449	.529			2-3
	Toplam	244.647	453				2-5
Genel iyi olma	Gruplar arası	8.415	4	2.104	2.65	.03*	1-2
	Gruplar içi	356.402	449	.794			2-5
	Toplam	364.817	453				
İşi kontrol edebilme	Gruplar arası	20.463	4	5.116	5.55	.00*	1-3
	Gruplar içi	414.131	449	.922			1-4
	Toplam	434.594	453				1-5
Çalışma koşulları	Gruplar arası	3.581	4	.895	.97	.42	
	Gruplar içi	414.106	449	.922			
	Toplam	417.687	453				
İş yaşamında stres	Gruplar arası	5.280	4	1.320	1.53	.19	
	Gruplar içi	386.531	449	.861			
	Toplam	391.811	453				
Aile-iş yaşam dengesi	Gruplar arası	10.826	4	2.706	3.29	.01*	2-5
	Gruplar içi	369.309	449	.823			
	Toplam	380.134	453				
Ölçek	Gruplar arası	4.852	4	1.213	2.44	.05	
	Gruplar içi	223.511	449	.498			
	Toplam	228.363	453				
*p<.05	1: 300 ve altı	2: 301-500	3: 501-700	4: 701-900	5: 901 ve üzeri		

Tablo 21'e göre öğretmenlerin görüşlerinde okuldaki öğrenci sayısı değişkeni açısından iş-yaşam kalitesi bütününde ($F_{(4,449)}=2.44$, $p>.05$) ve çalışma koşulları ($F_{(4,449)}=.97$ $p>.05$), iş yaşamında stres ($F_{(4,449)}=1.53$, $p>.05$) alt boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Bununla birlikte iş ve kariyer memnuniyeti ($F_{(4,449)}=3.45$, $p<.05$), genel iyi olma ($F_{(4,449)}=2.65$, $p<.05$), işi kontrol edebilme ($F_{(4,449)}=5.55$, $p<.05$) ve aile-iş yaşam dengesi ($F_{(4,449)}=3.29$, $p<.05$) alt boyutları istatistiksel açıdan anlamlı farklılık göstermektedir. Yapılan Tukey HSD analizleri doğrultusunda işi kontrol edebilme alt boyutunda okuldaki öğrenci sayısı 300 ve altı olan öğretmenler ($\bar{X}=3.71$) ile 501-700 arası olan öğretmenlerin ($\bar{X}=3.25$); okuldaki öğrenci sayısı 300 ve altı olan öğretmenler ($\bar{X}=3.71$) ile 701-900 arası olan öğretmenlerin ($\bar{X}=3.12$); okuldaki öğrenci sayısı 300 ve altı olan öğretmenler ($\bar{X}=3.71$) ile 901 ve üzeri olan öğretmenlerin ($\bar{X}=3.19$) ortalamaları anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Aile-iş yaşam dengesi alt boyutunda okuldaki öğrenci sayısı 301-500 arası olan öğretmenler ($\bar{X}=3.69$) ile 901 ve üzeri olan öğretmenlerin ($\bar{X}=3.16$) ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Yapılan Games-Howell analizleri doğrultusunda ise iş ve kariyer memnuniyeti alt boyutunda okuldaki öğrenci

sayısı 300 ve altı olan öğretmenler ($\bar{X}=3.63$) ile 301-500 arası olan öğretmenlerin ($\bar{X}=3.95$); okuldaki öğrenci sayısı 301-500 olan öğretmenler ($\bar{X}=3.95$) ile 501-700 arası olan öğretmenlerin ($\bar{X}=3.55$); okuldaki öğrenci sayısı 501-700 arası olan öğretmenler ($\bar{X}=3.55$) ile 901 ve üzeri olan öğretmenlerin ($\bar{X}=3.48$) ortalamaları anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Genel iyi olma alt boyutunda okuldaki öğrenci sayısı 300 ve altı olan öğretmenler ($\bar{X}=3.28$) ile 301-500 arası olan öğretmenlerin ($\bar{X}=3.60$); okuldaki öğrenci sayısı 501-700 arası olan öğretmenler ($\bar{X}=3.33$) ile 901 ve üzeri olan öğretmenlerin ($\bar{X}=3.07$) ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır.

4.1.17. Öğretmenlerin İş-Yaşam Kalitesi Algılarının Okula Ulaşım Süresi Değişkeni Açısından İncelenmesi

Öğretmenlerin iş-yaşam kalitesi ve alt boyutlarına ilişkin algılarının okula ulaşım süresi değişkeni bakımından anlamlı bir farka sahip olup olmadığını belirlemek için yapılan ANOVA sonuçları Tablo 22’de verilmiştir.

Tablo 22

Okula ulaşım süresi değişkenine yönelik bulgular (İYK)

Alt boyutlar	Varyansın kaynağı	KT	sd	KO	F	p
İş ve kariyer memnuniyeti	Gruplar Arası	1.111	3	.370	.68	.56
	Gruplar İçi	243.536	450	.541		
	Toplam	244.647	453			
Genel iyi olma	Gruplar arası	.928	3	.309	.38	.77
	Gruplar içi	363.889	450	.809		
	Toplam	364.817	453			
İş kontrol edebilme	Gruplar arası	2.563	3	.854	.89	.45
	Gruplar içi	432.031	450	.960		
	Toplam	434.594	453			
Çalışma koşulları	Gruplar arası	3.227	3	1.076	1.17	.32
	Gruplar içi	414.460	450	.921		
	Toplam	417.687	453			
İş yaşamında stres	Gruplar arası	1.952	3	.651	.75	.52
	Gruplar içi	389.860	450	.866		
	Toplam	391.811	453			
Aile-iş yaşam dengesi	Gruplar arası	3.735	3	1.245	1.49	.22
	Gruplar içi	376.400	450	.836		
	Toplam	380.134	453			
Ölçek	Gruplar Arası	.486	3	.162	.32	.81
	Gruplar İçi	227.876	450	.506		
	Toplam	228.363	453			

Tablo 22'ye göre öğretmenlerin görüşlerinde okula ulaşım süresi değişkeni açısından iş-yaşam kalitesi bütününde ($F_{(3-450)}=.32$, $p>.05$) ve iş ve kariyer memnuniyeti ($F_{(3-450)}=.068$, $p>.05$), genel iyi olma ($F_{(3-450)}=.38$, $p>.05$), işi kontrol edebilme ($F_{(3-450)}=.89$, $p>.05$), çalışma koşulları ($F_{(3-450)}=1.17$, $p>.05$), iş yaşamında stres ($F_{(3-450)}=.75$, $p>.05$), aile-iş yaşam dengesi ($F_{(3-450)}=1.49$, $p>.05$) alt boyutlarında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

4.1.18. Öğretmenlerin İş-Yaşam Kalitesi Algılarının Haftalık Ders Saati Değişkeni Açısından İncelenmesi

Öğretmenlerin iş-yaşam kalitesi ve alt boyutlarına ilişkin algılarının haftalık ders saati değişkeni bakımından anlamlı bir farka sahip olup olmadığını belirlemek için yapılan ANOVA sonuçları Tablo 23'te verilmiştir.

Tablo 23

Haftalık ders saati değişkenine yönelik bulgular (İYK)

Alt boyutlar	Varyansın kaynağı	KT	sd	KO	F	p
İş ve kariyer memnuniyeti	Gruplar Arası	.824	3	.275	.51	.68
	Gruplar İçi	243.823	450	.542		
	Toplam	244.647	453			
Genel iyi olma	Gruplar arası	.273	3	.091	.11	.95
	Gruplar içi	364.543	450	.810		
	Toplam	364.817	453			
İş kontrol edebilme	Gruplar arası	1.893	3	.631	.66	.58
	Gruplar içi	432.701	450	.962		
	Toplam	434.594	453			
Çalışma koşulları	Gruplar arası	.669	3	.223	.24	.87
	Gruplar içi	417.018	450	.927		
	Toplam	417.687	453			
İş yaşamında stres	Gruplar arası	3.011	3	1.004	1.16	.32
	Gruplar içi	388.800	450	.864		
	Toplam	391.811	453			
Aile-iş yaşam dengesi	Gruplar arası	.649	3	.216	.26	.86
	Gruplar içi	379.486	450	.843		
	Toplam	380.134	453			
Ölçek	Gruplar Arası	.277	3	.092	.18	.91
	Gruplar İçi	228.085	450	.507		
	Toplam	228.363	453			

Tablo 23'e göre öğretmenlerin görüşlerinde haftalık ders saati değişkeni açısından iş-yaşam kalitesi bütününde ($F_{(3-450)}=.18$, $p>.05$) ve iş ve kariyer memnuniyeti ($F_{(3-450)}=.51$, $p>.05$), genel iyi olma ($F_{(3-450)}=.11$, $p>.05$), işi kontrol edebilme ($F_{(3-450)}=.66$, $p>.05$), çalışma koşulları ($F_{(3-450)}=.24$, $p>.05$), iş yaşamında stres ($F_{(3-450)}=1.16$, $p>.05$), aile-iş yaşam dengesi ($F_{(3-450)}=.26$, $p>.05$) alt boyutlarında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

4.1.19. Öğretmenlerin İş-Yaşam Kalitesi Algılarının Branş Değişkeni Açısından İncelenmesi

Öğretmenlerin iş-yaşam kalitesi ve alt boyutlarına ilişkin algılarının branş değişkeni bakımından anlamlı bir farka sahip olup olmadığını belirlemek için yapılan ANOVA sonuçları Tablo 24'te verilmiştir.

Tablo 24

Branş değişkenine yönelik bulgular (İYK)

Alt boyutlar	Varyansın kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Anlamlı fark
İş ve kariyer memnuniyeti	Gruplar Arası	2.915	2	1.458	2.72	.07	
	Gruplar İçi	241.732	451	.536			
	Toplam	244.647	453				
Genel iyi olma	Gruplar arası	2.824	2	1.412	1.76	.17	
	Gruplar içi	361.993	451	.803			
	Toplam	364.817	453				
İşi kontrol edebilme	Gruplar arası	5.572	2	2.786	2.93	.05	
	Gruplar içi	429.022	451	.951			
	Toplam	434.594	453				
Çalışma koşulları	Gruplar arası	5.046	2	2.523	2.76	.07	
	Gruplar içi	412.641	451	.915			
	Toplam	417.687	453				
İş yaşamında stres	Gruplar arası	10.816	2	5.408	6.40	.00*	2-3
	Gruplar içi	380.995	451	.845			
	Toplam	391.811	453				
Aile-iş yaşam dengesi	Gruplar arası	5.329	2	2.664	3.21	.04	
	Gruplar içi	374.806	451	.831			
	Toplam	380.134	453				
Ölçek	Gruplar Arası	2.490	2	1.245	2.49	.08	
	Gruplar İçi	225.872	451	.501			
	Toplam	228.363	453				

* $p<.05$ 1: Sınıf öğretmeni 2: Okul öncesi ve çocuk gelişimi öğretmeni 3: Diğer branşlar

Tablo 24 incelendiğinde öğretmenlerin görüşlerinde branş değişkeni açısından iş-yaşam kalitesi bütününde ($F_{(2-451)}=2.49$, $p>.05$) ve iş ve kariyer memnuniyeti ($F_{(2-451)}=2.72$, $p>.05$), genel iyi olma ($F_{(2-451)}=1.76$, $p>.05$), işi kontrol edebilme ($F_{(2-451)}=2.93$, $p>.05$), çalışma koşulları ($F_{(2-451)}=2.76$, $p>.05$), aile-iş yaşam dengesi ($F_{(2-451)}=3.21$, $p>.05$) alt boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. İş yaşamında stres ($F_{(2-451)}=6.40$, $p<.05$) alt boyutu istatistiksel açıdan anlamlı farklılık göstermektedir. Yapılan Games-Howell analizleri doğrultusunda iş yaşamında stres alt boyutunda branşı okul öncesi ve çocuk gelişimi olan öğretmenler ($\bar{X}=4.36$) ile diğer branşlardan olan öğretmenler ($\bar{X}=3.70$) arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır.

4.2. Öğretmenlerin Örgütsel Yaratıcılıklarına İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin örgütsel yaratıcılığa ilişkin algılarını ve örgütsel yaratıcılığa ilişkin algılarının çeşitli değişkenler açısından farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacı ile Örgütsel Yaratıcılık Ölçeği (ÖYÖ) uygulanmıştır. Verilerin analizi ile elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

4.2.1. Öğretmenlerin Örgütsel Yaratıcılık ve Alt Boyutlarına İlişkin Algıları

Araştırmada katılımcı olarak yer alan öğretmenlerin Örgütsel Yaratıcılık Ölçeği (ÖYÖ) ortalamalarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 25’te gösterilmiştir.

Tablo 25

Öğretmenlerin örgütsel yaratıcılık ve alt boyutlarına ilişkin algıları

	N	$\bar{X}$	ss
Uzmanlık	454	4.24	.578
Yaratıcı düşünme becerisi	454	3.67	.666
Motivasyon	454	3.39	.839
Örgütsel yaratıcılık genel	454	3.79	.573

Tablo 25 incelendiğinde, öğretmenlerin uzmanlık alt boyutuna ilişkin algılarının “tamamen katılıyorum” düzeyinde ($\bar{X}$ =4.24), yaratıcı düşünme becerisi alt boyutuna ilişkin algılarının “çok katılıyorum” düzeyinde ($\bar{X}$ =3.67) ve motivasyon alt boyutuna ilişkin algılarının “orta düzeyde katılıyorum” düzeyinde ($\bar{X}$ =3.39) olduğu görülmektedir. Örgütsel yaratıcılığa ilişkin algıları ise “çok katılıyorum” düzeyindedir ($\bar{X}$ =3.79).

4.2.2. Öğretmenlerin Örgütsel Yaratıcılık Algılarının Cinsiyet Değişkeni Açısından İncelenmesi

Öğretmenlerin örgütsel yaratıcılık ve alt boyutlarına ilişkin algılarının cinsiyet değişkeni bakımından anlamlı bir farka sahip olup olmadığını belirlemek için yapılan bağımsız örneklem t-testi sonuçları Tablo 26’da verilmiştir.

Tablo 26

Cinsiyet değişkenine ilişkin bulgular (ÖY)

Alt boyutlar	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
Uzmanlık	Kadın	337	4.28	.553	452	2.81	.27
	Erkek	117	4.11	.630			
Yaratıcı düşünme becerisi	Kadın	337	3.67	.645	452	-.01	.07
	Erkek	117	3.67	.726			
Motivasyon	Kadın	337	3.39	.862	452	-.08	.17
	Erkek	117	3.40	.771			
Ölçek	Kadın	337	3.81	.560	452	.97	.33
	Erkek	117	3.75	.611			

Tablo 26’ya göre öğretmenlerin görüşlerinde cinsiyet değişkenine ilişkin örgütsel yaratıcılık bütününde ($t_{(452)}=.97$, $p>.05$) ve uzmanlık ($t_{(452)}=2.81$, $p>.05$), yaratıcı düşünme becerisi ($t_{(452)}=-.01$, $p>.05$) ve motivasyon ($t_{(452)}=-.08$, $p>.05$) alt boyutlarında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

4.2.3. Öğretmenlerin Örgütsel Yaratıcılık Algılarının Yaş Değişkeni Açısından İncelenmesi

Öğretmenlerin örgütsel yaratıcılık ve alt boyutlarına ilişkin algılarının yaş değişkeni bakımından anlamlı bir farka sahip olup olmadığını belirlemek için yapılan ANOVA sonuçları Tablo 27’de verilmiştir.

Tablo 27

Yaş değişkenine yönelik bulgular (ÖY)

Alt boyutlar	Varyansın kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Uzmanlık	Gruplar Arası	3.442	5	.688	2.08	.07
	Gruplar İçi	148.099	448	.331		
	Toplam	151.541	453			
Yaratıcı düşünme becerisi	Gruplar arası	3.200	5	.640	1.45	.21
	Gruplar içi	197.564	448	.441		
	Toplam	200.764	453			
Motivasyon	Gruplar Arası	3.027	5	1.347	1.93	.09
	Gruplar İçi	145.588	448	.696		
	Toplam	148.615	453			
Ölçek	Gruplar Arası	3.027	5	.605	1.86	.10
	Gruplar İçi	145.588	448	.325		
	Toplam	148.615	453			

Tablo 27’e göre öğretmenlerin görüşlerinde yaş değişkenine ilişkin örgütsel yaratıcılık bütününde ($F_{(5-448)}=1.86$, $p>.05$) ve uzmanlık ($F_{(5-448)}=2.08$, $p>.05$), yaratıcı düşünme becerisi ($F_{(5-448)}=1.45$, $p>.05$) ve motivasyon ($F_{(5-448)}=1.93$, $p>.05$) alt boyutlarında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

4.2.4. Öğretmenlerin Örgütsel Yaratıcılık Algılarının Medeni Durum Değişkeni Açısından İncelenmesi

Öğretmenlerin örgütsel yaratıcılık ve alt boyutlarına ilişkin algılarının medeni durum değişkeni bakımından anlamlı bir farka sahip olup olmadığını belirlemek için yapılan bağımsız örneklem t-testi sonuçları Tablo 28’de verilmiştir.

Tablo 28

Medeni durum değişkenine ilişkin bulgular (ÖY)

Alt boyutlar	Medeni durum	N	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
Uzmanlık	Evli	280	4.20	.578	452	-1.76	.08
	Bekar	174	4.30	.575			
Yaratıcı düşünme becerisi	Evli	280	3.63	.673	452	-1.53	.13
	Bekar	174	3.73	.651			
Motivasyon	Evli	280	3.31	.808	452	-2.55	.01*
	Bekar	174	3.52	.873			
Ölçek	Evli	280	3.74	.562	452	-2.34	.02*
	Bekar	174	3.87	.583			

*p<.05

Tablo 28 incelendiğinde öğretmenlerin görüşlerinde medeni durum değişkeni açısından uzmanlık ($t_{(452)}=-1.76$, $p>.05$) ve yaratıcı düşünme ($t_{(452)}=-1.53$, $p>.05$) alt boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Örgütsel yaratıcılık bütününde ($t_{(452)}=-2.34$, $p<.05$) ve motivasyon ($t_{(452)}=-2.55$, $p<.05$) alt boyutunda anlamlı bir farklılığın bulunduğu görülmektedir. Örgütsel yaratıcılık bütününde ($\bar{X}=3.87$) ve motivasyon ($\bar{X}=3.52$) alt boyutunda bekar öğretmenlerin puan ortalamaları, evli öğretmenlerin puan ortalamalarından yüksek bulunmuştur.

4.2.5. Öğretmenlerin Örgütsel Yaratıcılık Algılarının Çocuk Sahibi Olma Değişkeni Açısından İncelenmesi

Öğretmenlerin örgütsel yaratıcılık ve alt boyutlarına ilişkin algılarının çocuk sahibi olma değişkeni bakımından anlamlı bir farka sahip olup olmadığını belirlemek için yapılan bağımsız örneklem t-testi sonuçları Tablo 29’da verilmiştir.

Tablo 29

Çocuk sahibi olma değişkenine ilişkin bulgular (ÖY)

Alt boyutlar	Çocuk sahibi olma	N	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
Uzmanlık	Var	238	4.17	.585	452	-2.63	.01*
	Yok	216	4.31	.563			
Yaratıcı düşünme becerisi	Var	238	3.62	.686	452	-1.67	.10
	Yok	216	3.72	.639			
Motivasyon	Var	238	3.32	.801	452	-2.08	.04*
	Yok	216	3.48	.872			
Ölçek	Var	238	3.73	.570	452	-2.52	.01*
	Yok	216	3.86	.569			

*p<.05

Tablo 29'a göre öğretmenlerin görüşlerinde çocuk sahibi olma değişkeni açısından yaratıcı düşünme ($t_{(452)}=-1.67$, $p>.05$) alt boyutunda anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Diğer yandan örgütsel yaratıcılık bütününde ($t_{(452)}=-2.52$, $p<.05$) ve uzmanlık ($t_{(452)}=-2.63$, $p<.05$), motivasyon ($t_{(452)}=-2.08$, $p<.05$) alt boyutlarında anlamlı bir farklılığın bulunduğu görülmektedir. Örgütsel yaratıcılık bütününde ($\bar{X}=3.86$) ve uzmanlık ($\bar{X}=4.31$), motivasyon ($\bar{X}=3.48$) alt boyutlarında çocuk sahibi olmayan öğretmenlerin puan ortalamaları, çocuk sahibi olan öğretmenlerin puan ortalamalarından yüksek bulunmuştur.

4.2.6. Öğretmenlerin Örgütsel Yaratıcılık Algılarının Maddi İmkân Değişkeni Açısından İncelenmesi

Öğretmenlerin örgütsel yaratıcılık ve alt boyutlarına ilişkin algılarının maddi imkân değişkeni bakımından anlamlı bir farka sahip olup olmadığını belirlemek için yapılan ANOVA sonuçları Tablo 30'da verilmiştir.

Tablo 30

Maddi imkân durumu değişkenine yönelik bulgular (ÖY)

Alt boyutlar	Varyansın kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Anlamlı fark
Uzmanlık	Gruplar Arası	.702	4	.175	.52	.72	
	Gruplar İçi	150.839	449	.336			
	Toplam	151.541	453				
Yaratıcı düşünme becerisi	Gruplar arası	3.279	4	.820	1.86	.12	
	Gruplar içi	197.485	449	.440			
	Toplam	200.764	453				
Motivasyon	Gruplar Arası	8.147	4	2.037	2.95	.02*	3-4
	Gruplar İçi	310.558	449	.692			
	Toplam	318.705	453				
Ölçek	Gruplar Arası	2.44	4	.610	1.87	.11	
	Gruplar İçi	146.177	449	.326			
	Toplam	148.615	453				
*p<.05		1: İleri	2: Orta üstü	3: Orta	4: Ortanın altı	5: Zayıf	

Tablo 30'a göre öğretmenlerin görüşlerinde maddi imkân değişkenine ilişkin örgütsel yaratıcılık bütününde ($F_{(4,449)}=1.87$, $p>.05$) ve uzmanlık ($F_{(4,449)}=.52$, $p>.05$), yaratıcı düşünme becerisi ($F_{(4,449)}=1.86$, $p>.05$) alt boyutlarında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Motivasyon ($F_{(4,449)}=2.95$, $p<.05$) alt boyutunda anlamlı bir farklılığın bulunduğu görülmektedir. Yapılan Tukey HSD analizleri doğrultusunda motivasyon alt boyutunda maddi imkân durumu orta olan öğretmenler ($\bar{X}=3.44$) ile ortanın altı olan öğretmenlerin ($\bar{X}=3.11$) ortalamaları anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır.

4.2.7. Öğretmenlerin Örgütsel Yaratıcılık Algılarının Eğitim Durumu Değişkeni Açısından İncelenmesi

Öğretmenlerin örgütsel yaratıcılık ve alt boyutlarına ilişkin algılarının eğitim durumu değişkeni bakımından anlamlı bir farka sahip olup olmadığını belirlemek için yapılan ANOVA sonuçları Tablo 31'de verilmiştir.

Tablo 31

Eğitim durumu değişkenine yönelik bulgular (ÖY)

Alt boyutlar	Varyansın kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Uzmanlık	Gruplar Arası	.903	2	.452	1.35	.26
	Gruplar İçi	150.638	451	.334		
	Toplam	151.541	453			
Yaratıcı düşünme becerisi	Gruplar arası	1.188	2	.594	1.34	.26
	Gruplar içi	199.576	451	.443		
	Toplam	200.764	453			
Motivasyon	Gruplar Arası	.971	2	.485	.69	.50
	Gruplar İçi	317.734	451	.705		
	Toplam	318.705	453			
Ölçek	Gruplar Arası	.327	2	.164	.50	.61
	Gruplar İçi	148.288	451	.329		
	Toplam	148.615	453			

Tablo 31'e göre öğretmenlerin görüşlerinde eğitim durumu değişkenine ilişkin örgütsel yaratıcılık bütününde ($F_{(2-451)}=.50$, $p>.05$) ve uzmanlık ($F_{(2-451)}=1.35$, $p>.05$), yaratıcı düşünme becerisi ($F_{(2-451)}=1.34$, $p>.05$), motivasyon ($F_{(2-451)}=.69$, $p>.05$) alt boyutlarında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

4.2.8. Öğretmenlerin Örgütsel Yaratıcılık Algılarının Ek İş Yapma Değişkeni Açısından İncelenmesi

Öğretmenlerin örgütsel yaratıcılık ve alt boyutlarına ilişkin algılarının ek iş yapma değişkeni bakımından anlamlı bir farka sahip olup olmadığını belirlemek için yapılan bağımsız örneklem t-testi sonuçları Tablo 32'de verilmiştir.

Tablo 32

Ek iş yapma değişkenine ilişkin bulgular (ÖY)

Alt boyutlar	Ek iş yapma	N	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
Uzmanlık	Evet	26	4.24	.495	452	.05	.96
	Hayır	428	4.24	.584			
Yaratıcı düşünme becerisi	Evet	26	3.95	.613	452	2.25	.03*
	Hayır	428	3.65	.666			
Motivasyon	Evet	26	3.35	.806	452	-.30	.77
	Hayır	428	3.40	.842			
Ölçek	Evet	26	3.88	.463	452	.82	.41
	Hayır	428	3.79	.579			

*p<.05

Tablo 32 incelendiğinde öğretmenlerin görüşlerinde ek iş yapma değişkeni açısından örgütsel yaratıcılık bütününde ($t_{(452)}=.82$, $p>.05$) ve uzmanlık ($t_{(452)}=.05$, $p>.05$), motivasyon ($t_{(452)}=-.30$, $p>.05$) alt boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Bununla beraber yaratıcı düşünme becerisi ($t_{(452)}=2.25$, $p<.05$) alt boyutunda anlamlı bir farklılığın bulunduğu görülmektedir. Yaratıcı düşünme becerisi ($\bar{X}=3.95$) alt boyutunda ek iş yapan öğretmenlerin puan ortalamaları, ek iş yapmayan öğretmenlerin puan ortalamalarından yüksek bulunmuştur.

4.2.9. Öğretmenlerin Örgütsel Yaratıcılık Algılarının Ünvan Değişkeni Açısından İncelenmesi

Öğretmenlerin örgütsel yaratıcılık ve alt boyutlarına ilişkin algılarının ünvan değişkeni bakımından anlamlı bir farka sahip olup olmadığını belirlemek için yapılan ANOVA sonuçları Tablo 33'te verilmiştir.

Tablo 33

Ünvan değişkenine yönelik bulgular (ÖY)

Alt boyutlar	Varyansın kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Anlamlı fark
Uzmanlık	Gruplar Arası	3.056	3	1.019	3.09	.03*	1-2
	Gruplar İçi	148.485	450	.330			
	Toplam	151.541	453				
Yaratıcı düşünme becerisi	Gruplar arası	1.272	3	.424	.96	.41	
	Gruplar içi	199.492	450	.443			
	Toplam	200.764	453				
Motivasyon	Gruplar Arası	6.046	3	2.015	2.90	.04*	1-3
	Gruplar İçi	312.659	450	.695			
	Toplam	318.705	453				
Ölçek	Gruplar Arası	2.570	3	.857	2.64	.05	
	Gruplar İçi	146.045	450	.325			
	Toplam	148.615	453				
*p<.05		1: Ücretli 2: Kadrolu 3: Uzman 4: Başöğretmen					

Tablo 33'e göre ünvan değişkeni açısından örgütsel yaratıcılık bütününde ($F_{(3-450)}=2.64$, $p>.05$) ve yaratıcı düşünme becerisi ($F_{(3-450)}=.96$, $p>.05$) alt boyutunda öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Diğer yandan uzmanlık ($F_{(3-450)}=3.09$, $p<.05$) ve motivasyon ($F_{(3-450)}=2.90$, $p<.05$) alt boyutları istatistiksel açıdan anlamlı farklılık göstermektedir. Yapılan Tukey HSD analizleri doğrultusunda uzmanlık alt boyutunda ünvanı ücretli olan öğretmenler ($\bar{X}=4.42$) ile kadrolu olan öğretmenlerin ($\bar{X}=4.20$) ortalamaları anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Motivasyon alt boyutunda ünvanı ücretli olan öğretmenler ($\bar{X}=3.66$) ile uzman olan öğretmenlerin ($\bar{X}=3.28$) ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır.

4.2.10. Öğretmenlerin Örgütsel Yaratıcılık Algılarının Mesleki Kıdem Değişkeni Açısından İncelenmesi

Öğretmenlerin örgütsel yaratıcılık ve alt boyutlarına ilişkin algılarının mesleki kıdem değişkeni bakımından anlamlı bir farka sahip olup olmadığını belirlemek için yapılan ANOVA sonuçları Tablo 34'te verilmiştir.

Tablo 34

Mesleki kıdem değişkenine yönelik bulgular (ÖY)

Alt boyutlar	Varyansın kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Anlamlı fark
Uzmanlık	Gruplar Arası	5.525	4	1.381	4.25	.00*	1-2
	Gruplar İçi	146.016	449	.325			1-3
	Toplam	151.541	453				
Yaratıcı düşünme becerisi	Gruplar arası	2.769	4	.692	1.57	.18	
	Gruplar içi	197.996	449	.441			
	Toplam	200.764	453				
Motivasyon	Gruplar Arası	3.143	4	.786	1.12	.35	
	Gruplar İçi	315.561	449	.703			
	Toplam	318.705	453				
Ölçek	Gruplar Arası	3.173	4	.793	2.45	.05	
	Gruplar İçi	145.442	449	.324			
	Toplam	148.615	453				
*p<.05		1: 1-5 yıl	2: 6-10 yıl	3: 11-15 yıl	4: 16-20 yıl	5: 21 yıl ve üzeri	

Tablo 34 incelendiğinde öğretmenlerin görüşlerinde mesleki kıdem değişkeni açısından örgütsel yaratıcılık bütününde ($F_{(4,449)}=2.45$, $p>.05$) ve yaratıcı düşünme becerisi ($F_{(4,449)}=1.57$, $p>.05$), motivasyon ($F_{(4,449)}=1.12$, $p>.05$) alt boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Öte yandan, uzmanlık ($F_{(4,449)}=4.25$, $p<.05$) alt boyutu istatistiksel açıdan anlamlı farklılık göstermektedir. Yapılan Tukey HSD analizleri doğrultusunda uzmanlık alt boyutunda mesleki kıdemi 1-5 yıl arası olan öğretmenler ile ($\bar{X}=4.31$) ile 6-10 yıl arası olan öğretmenlerin ($\bar{X}=4.11$); mesleki kıdemi 1-5 yıl arası olan öğretmenler ile ($\bar{X}=4.31$) ile 11-15 yıl arası olan öğretmenlerin ($\bar{X}=4.03$) ortalamaları anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır.

4.2.11. Öğretmenlerin Örgütsel Yaratıcılık Algılarının Çalışılan Okul Türü Değişkeni Açısından İncelenmesi

Öğretmenlerin örgütsel yaratıcılık ve alt boyutlarına ilişkin algılarının çalışılan okul türü değişkeni bakımından anlamlı bir farka sahip olup olmadığını belirlemek için yapılan bağımsız örneklem t-testi sonuçları Tablo 35'te verilmiştir.

Tablo 35

Çalışılan okul türü değişkenine ilişkin bulgular (ÖY)

Alt boyutlar	Çalışılan okul türü	N	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
Uzmanlık	Anaokulu	64	4.37	.568	452	1.97	.05
	İlkokul	390	4.22	.578			
Yaratıcı düşünme becerisi	Anaokulu	64	3.77	.700	452	1.29	.20
	İlkokul	390	3.65	.659			
Motivasyon	Anaokulu	64	3.56	.952	452	1.74	.08
	İlkokul	390	3.37	.817			
Ölçek	Anaokulu	64	3.92	.625	452	1.98	.05
	İlkokul	390	3.77	.562			

Tablo 35'e göre çalışılan okul türü değişkenine ilişkin örgütsel yaratıcılık bütününde ($t_{(452)}=1.98$, $p>.05$) ve uzmanlık ($t_{(452)}=1.97$, $p>.05$), yaratıcı düşünme becerisi ($t_{(452)}=1.29$, $p>.05$) ve motivasyon ($t_{(452)}=1.74$, $p>.05$) alt boyutlarında öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

4.2.12. Öğretmenlerin Örgütsel Yaratıcılık Algılarının Sınıf Mevcudu Değişkeni Açısından İncelenmesi

Öğretmenlerin örgütsel yaratıcılık ve alt boyutlarına ilişkin algılarının sınıf mevcudu değişkeni bakımından anlamlı bir farka sahip olup olmadığını belirlemek için yapılan ANOVA sonuçları Tablo 36'da verilmiştir.

Tablo 36

Sınıf mevcudu değişkenine yönelik bulgular (ÖY)

Alt boyutlar	Varyansın kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Uzmanlık	Gruplar Arası	.043	2	.021	.06	.94
	Gruplar İçi	151.498	451	.336		
	Toplam	151.541	453			
Yaratıcı düşünme becerisi	Gruplar arası	.325	2	.163	.37	.69
	Gruplar içi	200.439	451	.444		
	Toplam	200.764	453			
Motivasyon	Gruplar Arası	.750	2	.375	.53	.59
	Gruplar İçi	317.955	451	.705		
	Toplam	318.705	453			
Ölçek	Gruplar Arası	.223	2	.111	.34	.71
	Gruplar İçi	148.393	451	.329		
	Toplam	148.615	453			

Tablo 36'ya göre öğretmenlerin görüşlerinde sınıf mevcudu değişkenine ilişkin örgütsel yaratıcılık bütününde ($F_{(2-451)}=.34$, $p>.05$) ve uzmanlık ($F_{(2-451)}=.06$, $p>.05$), yaratıcı düşünme becerisi ($F_{(2-451)}=.37$, $p>.05$) ve motivasyon ($F_{(2-451)}=.53$, $p>.05$) alt boyutlarında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

4.2.13. Öğretmenlerin Örgütsel Yaratıcılık Algılarının Okulun Yerleşim Yeri Değişkeni Açısından İncelenmesi

Öğretmenlerin örgütsel yaratıcılık ve alt boyutlarına ilişkin algılarının çalıştıkları okulun yerleşim yeri değişkeni bakımından anlamlı bir farka sahip olup olmadığını belirlemek için yapılan ANOVA sonuçları Tablo 37'de verilmiştir.

Tablo 37

Okulun yerleşim yeri değişkenine yönelik bulgular (ÖY)

Alt boyutlar	Varyansın kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Uzmanlık	Gruplar Arası	.261	2	.130	.39	.68
	Gruplar İçi	151.280	451	.335		
	Toplam	151.541	453			
Yaratıcı düşünme becerisi	Gruplar arası	.614	2	.307	.69	.50
	Gruplar içi	200.150	451	.444		
	Toplam	200.764	453			
Motivasyon	Gruplar Arası	1.811	2	.905	1.29	.28
	Gruplar İçi	316.894	451	.703		
	Toplam	318.705	453			
Ölçek	Gruplar Arası	.357	2	.179	.54	.58
	Gruplar İçi	148.258	451	.329		
	Toplam	148.615	453			

Tablo 37'e göre çalıştıkları okulun yerleşim yeri değişkenine ilişkin örgütsel yaratıcılık bütününde ($F_{(2-451)}=.54$, $p>.05$) ve uzmanlık ($F_{(2-451)}=.39$, $p>.05$), yaratıcı düşünme becerisi ($F_{(2-451)}=.69$, $p>.05$) ve motivasyon ($F_{(2-451)}=1.29$, $p>.05$) alt boyutlarında öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

4.2.14. Öğretmenlerin Örgütsel Yaratıcılık Algılarının Çalışılan Okuldaki Kıdem Değişkeni Açısından İncelenmesi

Öğretmenlerin örgütsel yaratıcılık ve alt boyutlarına ilişkin algılarının çalıştıkları okuldaki kıdem değişkeni bakımından anlamlı bir farka sahip olup olmadığını belirlemek için yapılan ANOVA sonuçları Tablo 38'de verilmiştir.

Tablo 38

Çalışılan okuldaki kıdem değişkenine yönelik bulgular (ÖY)

Alt boyutlar	Varyansın kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Uzmanlık	Gruplar Arası	.756	3	.252	.75	.52
	Gruplar İçi	150.785	450	.335		
	Toplam	151.541	453			
Yaratıcı düşünme becerisi	Gruplar arası	1.717	3	.572	1.29	.28
	Gruplar içi	199.047	450	.442		
	Toplam	200.764	453			
Motivasyon	Gruplar Arası	2.774	3	.925	1.32	.27
	Gruplar İçi	315.931	450	.702		
	Toplam	318.705	453			
Ölçek	Gruplar Arası	1.036	3	.345	1.05	.37
	Gruplar İçi	147.579	450	.328		
	Toplam	148.615	453			

Tablo 38'e göre öğretmenlerin görüşlerinde çalıştıkları okuldaki kıdem değişkenine ilişkin örgütsel yaratıcılık bütününde ($F_{(3-450)}=1.05$, $p>.05$) ve uzmanlık ($F_{(3-450)}=.75$, $p>.05$), yaratıcı düşünme becerisi ($F_{(3-450)}=1.29$, $p>.05$) ve motivasyon ($F_{(3-450)}=1.32$, $p>.05$) alt boyutlarında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

4.2.15. Öğretmenlerin Örgütsel Yaratıcılık Algılarının Okuldaki Öğretmen Sayısı Değişkeni Açısından İncelenmesi

Öğretmenlerin örgütsel yaratıcılık ve alt boyutlarına ilişkin algılarının okuldaki öğretmen sayısı değişkeni bakımından anlamlı bir farka sahip olup olmadığını belirlemek için yapılan ANOVA sonuçları Tablo 39'da verilmiştir.

Tablo 39

Okuldaki öğretmen sayısı değişkenine yönelik bulgular (ÖY)

Alt boyutlar	Varyansın kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Anlamlı fark
Uzmanlık	Gruplar Arası	2.285	3	.762	2.30	.08	
	Gruplar İçi	149.256	450	.332			
	Toplam	151.541	453				
Yaratıcı düşünme becerisi	Gruplar arası	2.775	3	.925	2.10	.10	
	Gruplar içi	197.989	450	.440			
	Toplam	200.764	453				
Motivasyon	Gruplar Arası	5.277	3	1.759	2.53	.06	
	Gruplar İçi	313.428	450	.697			
	Toplam	318.705	453				
Ölçek	Gruplar Arası	2.900	3	.967	2.99	.03*	1-4
	Gruplar İçi	145.715	450	.324			
	Toplam	148.615	453				
*p<.05		1: 30 ve altı	2: 31-50	3: 51-70	4: 71-90	5: 91 ve üzeri	

Tablo 39 incelendiğinde öğretmenlerin görüşlerinde okuldaki öğretmen sayısı değişkeni açısından uzmanlık ($F_{(3-450)}=2.30$, $p>.05$), yaratıcı düşünme becerisi ($F_{(3-450)}=2.10$, $p>.05$) ve motivasyon ($F_{(3-450)}=2.53$, $p>.05$) alt boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Diğer yandan örgütsel yaratıcılık bütününde ($F_{(3-450)}=2.99$, $p<.05$) istatistiksel açıdan anlamlı farklılık görülmektedir. Yapılan Games-Howell analizleri doğrultusunda örgütsel yaratıcılık bütününde okuldaki öğretmen sayısı 30 ve altı olan öğretmenler ($\bar{X}=3.83$) ile 71-90 arasında olan öğretmenlerin ($\bar{X}=3.55$) ortalamaları istatistiksel açıdan farklılaşmaktadır.

4.2.16. Öğretmenlerin Örgütsel Yaratıcılık Algılarının Okuldaki Öğrenci Sayısı Değişkeni Açısından İncelenmesi

Öğretmenlerin örgütsel yaratıcılık ve alt boyutlarına ilişkin algılarının okuldaki öğrenci sayısı değişkeni bakımından anlamlı bir farka sahip olup olmadığını belirlemek için yapılan ANOVA sonuçları Tablo 40'ta verilmiştir.

Tablo 40

Okuldaki öğrenci sayısı değişkenine yönelik bulgular (ÖY)

Alt boyutlar	Varyansın kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Anlamlı fark
Uzmanlık	Gruplar Arası	4.095	4	1.024	3.12	.02*	1-2
	Gruplar İçi	147.446	449	.328			2-5
	Toplam	151.541	453				
Yaratıcı düşünme becerisi	Gruplar arası	4.157	4	1.039	2.37	.05	
	Gruplar içi	196.607	449	.438			
	Toplam	200.764	453				
Motivasyon	Gruplar Arası	8.476	4	2.119	3.07	.02*	2-3
	Gruplar İçi	310.228	449	.691			2-5
	Toplam	318.705	453				
Ölçek	Gruplar Arası	4.637	4	1.159	3.62	.01*	2-3
	Gruplar İçi	143.978	449	.321			2-5
	Toplam	148.615	453				
*p<.05		1: 300 ve altı	2: 301-500	3: 501-700	4: 701-900	5: 901 ve üzeri	

Tablo 40'a göre öğretmenlerin görüşlerinde okuldaki öğrenci sayısı değişkeni açısından yaratıcı düşünme becerisi ($F_{(4,449)}=2.37$, $p>.05$) alt boyutunda anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Bununla birlikte örgütsel yaratıcılık bütünü ($F_{(4,449)}=3.62$, $p<.05$) ve uzmanlık ($F_{(4,449)}=3.12$, $p<.05$), motivasyon ($F_{(4,449)}=3.07$, $p<.05$) alt boyutları istatistiksel açıdan anlamlı farklılık göstermektedir. Yapılan Games-Howell analizleri doğrultusunda örgütsel yaratıcılık bütününde okuldaki öğrenci sayısı 301-500 arası olan öğretmenler ($\bar{X}=4.00$) ile 501-700 arası olan öğretmenlerin ($\bar{X}=3.71$); 301-500 arası olan öğretmenler ($\bar{X}=4.00$) ile 901 ve üzeri olan öğretmenlerin ($\bar{X}=3.58$) ortalamaları istatistiksel açıdan farklılaşmaktadır. Uzmanlık alt boyutunda okuldaki öğrenci sayısı 300 ve altı olan öğretmenler ($\bar{X}=4.22$) ile 301-500 arası olan öğretmenlerin ($\bar{X}=4.42$); 301-500 arası olan öğretmenler ($\bar{X}=4.42$) ile 901 ve üzeri olan öğretmenlerin ($\bar{X}=4.02$) ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Motivasyon alt boyutunda okuldaki öğrenci sayısı 301-500 arası olan öğretmenler ($\bar{X}=3.68$) ile 501-700 arası olan öğretmenlerin ($\bar{X}=3.21$); 301-500 arası olan öğretmenler ($\bar{X}=3.68$) ile 901 ve üzeri olan öğretmenlerin ($\bar{X}=3.20$) ortalamaları istatistiksel açıdan farklılaşmaktadır.

4.2.17. Öğretmenlerin Örgütsel Yaratıcılık Algılarının Okula Ulaşım Süresi Değişkeni Açısından İncelenmesi

Öğretmenlerin örgütsel yaratıcılık ve alt boyutlarına ilişkin algılarının okula ulaşım süresi değişkeni bakımından anlamlı bir farka sahip olup olmadığını belirlemek için yapılan ANOVA sonuçları Tablo 41’de verilmiştir.

Tablo 41

Okula ulaşım süresi değişkenine yönelik bulgular (ÖY)

Alt boyutlar	Varyansın kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Uzmanlık	Gruplar Arası	.698	3	.233	.69	.56
	Gruplar İçi	150.843	450	.335		
	Toplam	151.541	453			
Yaratıcı düşünme becerisi	Gruplar arası	.841	3	.280	.63	.60
	Gruplar içi	199.923	450	.444		
	Toplam	200.764	453			
Motivasyon	Gruplar Arası	3.886	3	1.295	1.85	.14
	Gruplar İçi	314.819	450	.700		
	Toplam	318.705	453			
Ölçek	Gruplar Arası	1.372	3	.457	1.40	.24
	Gruplar İçi	147.243	450	.327		
	Toplam	148.615	453			

Tablo 41’e göre okula ulaşım süresi değişkenine ilişkin örgütsel yaratıcılık bütününde ($F_{(3-450)}=1.40$, $p>.05$) ve uzmanlık ($F_{(3-450)}=.69$, $p>.05$), yaratıcı düşünme becerisi ($F_{(3-450)}=.63$, $p>.05$) ve motivasyon ($F_{(3-450)}=1.85$, $p>.05$) alt boyutlarında öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

4.2.18. Öğretmenlerin Örgütsel Yaratıcılık Algılarının Haftalık Ders Saati Değişkeni Açısından İncelenmesi

Öğretmenlerin örgütsel yaratıcılık ve alt boyutlarına ilişkin algılarının haftalık ders saati değişkeni bakımından anlamlı bir farka sahip olup olmadığını belirlemek için yapılan ANOVA sonuçları Tablo 42’de verilmiştir.

Tablo 42

Haftalık ders saati değişkenine yönelik bulgular (ÖY)

Alt boyutlar	Varyansın kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Uzmanlık	Gruplar Arası	.483	3	.161	.48	.70
	Gruplar İçi	151.058	450	.336		
	Toplam	151.541	453			
Yaratıcı düşünme becerisi	Gruplar arası	.306	3	.102	.23	.88
	Gruplar içi	200.458	450	.445		
	Toplam	200.764	453			
Motivasyon	Gruplar Arası	.774	3	.258	.37	.78
	Gruplar İçi	317.931	450	.707		
	Toplam	318.705	453			
Ölçek	Gruplar Arası	.089	3	.030	.09	.97
	Gruplar İçi	148.526	450	.330		
	Toplam	148.615	453			

Tablo 42'ye göre öğretmenlerin görüşlerinde haftalık ders saati değişkenine ilişkin örgütsel yaratıcılık bütününde ($F_{(3-450)}=.09$, $p>.05$) ve uzmanlık ($F_{(3-450)}=.48$, $p>.05$), yaratıcı düşünme becerisi ($F_{(3-450)}=.23$, $p>.05$) ve motivasyon ($F_{(3-450)}=.37$, $p>.05$) alt boyutlarında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

4.2.19. Öğretmenlerin Örgütsel Yaratıcılık Algılarının Branş Değişkeni Açısından İncelenmesi

Öğretmenlerin örgütsel yaratıcılık ve alt boyutlarına ilişkin algılarının branş değişkeni bakımından anlamlı bir farka sahip olup olmadığını belirlemek için yapılan ANOVA sonuçları Tablo 43'te verilmiştir.

Tablo 43

Branş değişkenine yönelik bulgular (ÖY)

Alt boyutlar	Varyansın kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Anlamlı fark
Uzmanlık	Gruplar Arası	1.821	2	.911	2.74	.07	
	Gruplar İçi	149.720	451	.332			
	Toplam	151.541	453				
Yaratıcı düşünme becerisi	Gruplar arası	2.142	2	1.071	2.43	.09	
	Gruplar içi	198.622	451	.440			
	Toplam	200.764	453				
Motivasyon	Gruplar Arası	6.834	2	3.417	4.94	.01*	2-3
	Gruplar İçi	311.871	451	.692			
	Toplam	318.705	453				
Ölçek	Gruplar Arası	2.737	2	1.369	4.23	.02*	2-3
	Gruplar İçi	145.878	451	.323			
	Toplam	148.615	453				
*p<.05		1: Sınıf öğretmeni 2: Okul öncesi ve çocuk gelişimi öğretmeni 3: Diğer branşlar					

Tablo 43 incelendiğinde öğretmenlerin görüşlerinde branş değişkeni açısından uzmanlık ($F_{(2-451)}=2.74$, $p>.05$) ve yaratıcı düşünme becerisi ($F_{(2-451)}=2.43$, $p>.05$) alt boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Diğer yandan, örgütsel yaratıcılık bütünü ($F_{(2-451)}=4.23$, $p<.05$) ve motivasyon ($F_{(2-451)}=4.94$, $p<.05$) alt boyutu istatistiksel açıdan anlamlı farklılık göstermektedir. Tukey HSD analizleri doğrultusunda örgütsel yaratıcılık bütününde branşı okul öncesi ve çocuk gelişimi olan öğretmenler ($\bar{X}=3.90$) ile diğer branşlardan olan öğretmenler ($\bar{X}=3.60$) arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Yapılan Games-Howell analizleri doğrultusunda motivasyon alt boyutunda da branşı okul öncesi ve çocuk gelişimi olan öğretmenler ($\bar{X}=3.55$) ile diğer branşlardan olan öğretmenler ($\bar{X}=3.06$) arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır.

4.3. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıklarına İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin örgütsel bağlılığa ilişkin algılarını ve örgütsel bağlılığa ilişkin algılarının çeşitli değişkenler açısından farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacı ile Örgütsel Bağlılık Ölçeği (ÖBÖ) uygulanmıştır. Verilerin analizi ile elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

4.3.1. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık ve Alt Boyutlarına İlişkin Algıları

Araştırmada katılımcı olarak yer alan öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Ölçeği (ÖBÖ) ortalamalarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 44’te gösterilmiştir.

Tablo 44

Öğretmenlerin örgütsel bağlılık ve alt boyutlarına ilişkin algıları

	N	$\bar{X}$	ss
Duygusal bağlılık	454	3.65	.885
Devam bağlılığı	454	3.15	.839
Normatif bağlılık	454	3.02	.902
Örgütsel bağlılık genel	454	3.27	.774

Tablo 44 incelendiğinde, öğretmenlerin duygusal bağlılık alt boyutuna ilişkin algılarının “katılıyorum” düzeyinde ($\bar{X}$ =3.65), devam bağlılığı alt boyutuna ilişkin algılarının “kararsızım” düzeyinde ($\bar{X}$ =3.15) ve normatif bağlılık alt boyutuna ilişkin algılarının “kararsızım” düzeyinde ($\bar{X}$ =3.02) olduğu görülmektedir. Örgütsel bağlılığa ilişkin algıları ise “kararsızım” düzeyindedir ($\bar{X}$ =3.27).

4.3.2. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Algılarının Cinsiyet Değişkeni Açısından İncelenmesi

Öğretmenlerin örgütsel bağlılık ve alt boyutlarına ilişkin algılarının cinsiyet değişkeni bakımından anlamlı bir farka sahip olup olmadığını belirlemek için yapılan bağımsız örneklem t-testi sonuçları Tablo 45’te verilmiştir.

Tablo 45

Cinsiyet değişkenine ilişkin bulgular (ÖB)

Alt boyutlar	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
Duygusal bağlılık	Kadın	337	3.64	.896	452	-.36	.54
	Erkek	117	3.68	.856			
Devam bağlılığı	Kadın	337	3.14	.812	452	-.53	.09
	Erkek	117	3.19	.913			
Normatif bağlılık	Kadın	337	2.99	.869	452	-1.07	.02*
	Erkek	117	3.10	.994			
Ölçek	Kadın	337	3.26	.041	452	-.75	.46
	Erkek	117	3.32	.076			

*p<.05

Tablo 45'e göre öğretmenlerin görüşlerinin cinsiyet değişkeni açısından örgütsel bağlılık bütününde ($t_{(452)}=-.75$, $p>.05$) ve duygusal bağlılık ($t_{(452)}=-.36$, $p>.05$) ile devam bağlılığı ($t_{(452)}=-.53$, $p>.05$) alt boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Öte yandan normatif bağlılık ($t_{(452)}=-1.07$, $p<.05$) alt boyutu arasında anlamlı bir farklılığın bulunduğu görölmektedir. Normatif bağlılık alt boyutunda ($\bar{X}=3.10$) erkek öğretmenlerin puan ortalamaları, kadın öğretmenlerin puan ortalamalarından yüksek bulunmuştur.

4.3.3. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Algılarının Yaş Değişkeni Açısından İncelenmesi

Öğretmenlerin örgütsel bağlılık ve alt boyutlarına ilişkin algılarının yaş değişkeni bakımından anlamlı bir farka sahip olup olmadığını belirlemek için yapılan ANOVA sonuçları Tablo 46'da verilmiştir.

Tablo 46

Yaş değişkenine yönelik bulgular (ÖB)

Alt boyutlar	Varyansın kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Anlamlı fark
Duygusal bağlılık	Gruplar arası	16.774	5	3.355	4.45	.00*	1-2
	Gruplar içi	338.041	448	.755			1-3
	Toplam	354.815	453				1-5
							2-6
Devam bağlılığı	Gruplar arası	19.492	5	3.898	5.84	.00*	1-2
	Gruplar içi	299.101	448	.668			1-3
	Toplam	318.593	453				2-6
							3-6
Normatif bağlılık	Gruplar arası	20.453	5	4.091	5.26	.00*	1-2
	Gruplar içi	348.369	448	.778			1-3
	Toplam	368.822	453				1-4
							1-5
Ölçek	Gruplar Arası	17.265	5	3.453	6.09	.00*	1-2
	Gruplar İçi	254.083	448	.567			1-3
	Toplam	271.348	453				1-4
							1-5
							2-6
							3-6
*p<.05	1: 25 ve altı	2: 26-30	3: 31-35	4: 36-40	5: 41-45	6: 46 ve üzeri	

Tablo 46 incelendiğinde öğretmenlerin görüşlerinin yaş değişkeni açısından örgütsel bağlılık bütünü ($F_{(5-448)}=6.09$, $p<.05$) ve duygusal bağlılık ($F_{(5-448)}=4.45$, $p<.05$), devam bağlılığı ($F_{(5-448)}=5.84$, $p<.05$) ve normatif bağlılık ($F_{(5-448)}=5.26$, $p<.05$) alt boyutları istatistiksel açıdan anlamlı farklılık göstermektedir. Yapılan Tukey HSD analizleri doğrultusunda örgütsel bağlılık bütününde yaşı 25 ve altı olan öğretmenler ($\bar{X}=3.69$) ile 26-30 arası olan öğretmenlerin ($\bar{X}=3.18$); 25 ve altı olan öğretmenler ($\bar{X}=3.69$) ile 31-35 arası olan öğretmenlerin ($\bar{X}=3.16$); 25 ve altı olan öğretmenler ($\bar{X}=3.69$) ile 36-40 arası olan öğretmenlerin ($\bar{X}=3.18$); 25 ve altı olan öğretmenler ($\bar{X}=3.69$) ile 41-45 arası olan öğretmenlerin ($\bar{X}=3.17$); 26-30 arası olan öğretmenler ($\bar{X}=3.18$) ile 46 ve üzeri olan öğretmenlerin ($\bar{X}=3.56$); 31-35 arası olan öğretmenler ($\bar{X}=3.16$) ile 46 ve üzeri olan öğretmenlerin ($\bar{X}=3.56$) ortalamaları istatistiksel açıdan farklılaşmaktadır. Duygusal bağlılık alt boyutunda yaşı 25 ve altı olan öğretmenler ($\bar{X}=4.03$) ile 26-30 arası olan öğretmenlerin ($\bar{X}=3.53$); 25 ve altı olan öğretmenler ($\bar{X}=4.03$) ile 31-35 arası olan öğretmenlerin ($\bar{X}=3.57$); 25 ve altı olan öğretmenler ($\bar{X}=4.03$) ile 41-45 arası olan öğretmenlerin ($\bar{X}=3.52$); 26-30 arası olan öğretmenler

($\bar{X}=3.53$) ile 46 ve üzeri olan öğretmenlerin ($\bar{X}=3.98$) ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Devam bağlılığı alt boyutunda yaşı 25 ve altı olan öğretmenler ($\bar{X}=3.53$) ile 26-30 arası olan öğretmenlerin ($\bar{X}=2.99$); 25 ve altı olan öğretmenler ($\bar{X}=3.53$) ile 31-35 arası olan öğretmenlerin ($\bar{X}=3.01$); 26-30 arası olan öğretmenler ($\bar{X}=2.99$) ile 46 ve üzeri olan öğretmenlerin ($\bar{X}=3.51$); 31-35 arası olan öğretmenler ($\bar{X}=3.01$) ile 46 ve üzeri olan öğretmenlerin ($\bar{X}=3.51$) ortalamaları istatistiksel açıdan farklılaşmaktadır. Normatif bağlılığı alt boyutunda yaşı 25 ve altı olan öğretmenler ($\bar{X}=3.52$) ile 26-30 arası olan öğretmenlerin ($\bar{X}=3.00$); 25 ve altı olan öğretmenler ($\bar{X}=3.52$) ile 31-35 arası olan öğretmenlerin ($\bar{X}=2.89$); 25 ve altı olan öğretmenler ($\bar{X}=3.52$) ile 36-40 arası olan öğretmenlerin ($\bar{X}=2.83$); 25 ve altı olan öğretmenler ($\bar{X}=3.52$) ile 41-45 arası olan öğretmenlerin ($\bar{X}=2.85$) ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır.

4.3.4. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Algılarının Medeni Durum Değişkeni Açısından İncelenmesi

Öğretmenlerin örgütsel bağlılık ve alt boyutlarına ilişkin algılarının medeni durum değişkeni bakımından anlamlı bir farka sahip olup olmadığını belirlemek için yapılan bağımsız örneklem t-testi sonuçları Tablo 47’de verilmiştir.

Tablo 47

Medeni durum değişkenine ilişkin bulgular (ÖB)

Alt boyutlar	Medeni durum	N	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
Duygusal bağlılık	Evli	280	3.59	.858	452	-1.76	.08
	Bekar	174	3.74	.922			
Devam bağlılığı	Evli	280	3.08	.837	452	-2.15	.03*
	Bekar	174	3.26	.832			
Normatif bağlılık	Evli	280	2.90	.884	452	-3.73	.00*
	Bekar	174	3.22	.898			
Ölçek	Evli	280	3.19	.752	452	-2.90	.00*
	Bekar	174	3.41	.792			

*p<.05

Tablo 47'ye göre öğretmenlerin görüşlerinin medeni durum değişkeni açısından duygusal bağlılık ($t_{(452)}=-1.76$, $p>.05$) alt boyutunda anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Örgütsel bağlılık bütününde ($t_{(452)}=-2.90$, $p<.05$) ve devam bağlılığı ($t_{(452)}=-2.15$, $p<.05$), normatif bağlılık ($t_{(452)}=-3.73$, $p<.05$) alt boyutlarında anlamlı bir farklılığın bulunduğu görülmektedir. Örgütsel bağlılık bütününde ($\bar{X}=3.41$) ve devam bağlılığı ($\bar{X}=3.26$), normatif bağlılık ($\bar{X}=3.22$) alt boyutlarında bekar öğretmenlerin puan ortalamaları, evli öğretmenlerin puan ortalamalarından yüksek bulunmuştur.

4.3.5. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Algılarının Çocuk Sahibi Olma Değişkeni Açısından İncelenmesi

Öğretmenlerin örgütsel bağlılık ve alt boyutlarına ilişkin algılarının çocuk sahibi olma değişkeni bakımından anlamlı bir farka sahip olup olmadığını belirlemek için yapılan bağımsız örneklem t-testi sonuçları Tablo 48'de verilmiştir.

Tablo 48

Çocuk sahibi olma değişkenine ilişkin bulgular (ÖB)

Alt boyutlar	Çocuk sahibi olma	N	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
Duygusal bağlılık	Var	238	3.59	.881	452	-1.63	.10
	Yok	216	3.72	.886			
Devam bağlılığı	Var	238	3.12	.856	452	-.88	.38
	Yok	216	3.19	.820			
Normatif bağlılık	Var	238	2.90	.893	452	-2.96	.00*
	Yok	216	3.15	.897			
Ölçek	Var	238	3.20	.769	452	-2.09	.04*
	Yok	216	3.35	.773			

* $p<.05$

Tablo 48 incelendiğinde çocuk sahibi olma değişkeni açısından duygusal bağlılık ($t_{(452)}=-1.63$, $p>.05$) ve devam bağlılığı ($t_{(452)}=-.88$, $p>.05$) alt boyutlarında öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Diğer yandan örgütsel bağlılık bütününde ($t_{(452)}=-2.09$, $p<.05$) ve normatif bağlılık ($t_{(452)}=-2.96$, $p<.05$) alt boyutunda anlamlı bir farklılığın bulunduğu görülmektedir. Örgütsel bağlılık bütününde ($\bar{X}=3.35$) ve

normatif bağıllık ($\bar{X}=3.15$) alt boyutunda çocuk sahibi olmayan öğretmenlerin puan ortalamaları, çocuk sahibi olan öğretmenlerin puan ortalamalarından yüksek bulunmuştur.

4.3.6. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Algılarının Maddi İmkân Değişkeni Açısından İncelenmesi

Öğretmenlerin örgütsel bağlılık ve alt boyutlarına ilişkin algılarının maddi imkân değişkeni bakımından anlamlı bir farka sahip olup olmadığını belirlemek için yapılan ANOVA sonuçları Tablo 49’da verilmiştir.

Tablo 49

Maddi imkân durumu değişkenine yönelik bulgular (ÖB)

Alt boyutlar	Varyansın kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Duygusal bağlılık	Gruplar arası	4.718	4	1.180	1.51	.20
	Gruplar içi	350.097	449	.780		
	Toplam	354.815	453			
Devam bağlılığı	Gruplar arası	4.755	4	1.189	1.70	.15
	Gruplar içi	313.838	449	.699		
	Toplam	318.593	453			
Normatif bağlılık	Gruplar arası	2.804	4	.701	.86	.49
	Gruplar içi	366.017	449	.815		
	Toplam	368.822	453			
Ölçek	Gruplar Arası	3.591	4	.898	1.51	.20
	Gruplar İçi	267.757	449	.596		
	Toplam	271.348	453			

Tablo 49’a göre maddi imkân değişkenine ilişkin örgütsel bağlılık bütününde ($F_{(4-449)}=1.51$, $p>.05$) ve duygusal bağlılık ($F_{(4-449)}=1.51$, $p>.05$), devam bağlılığı ($F_{(4-449)}=1.70$, $p>.05$) ile normatif bağlılık ($F_{(4-449)}=.86$, $p>.05$) alt boyutlarında öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

4.3.7. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Algılarının Eğitim Durumu Değişkeni Açısından İncelenmesi

Öğretmenlerin örgütsel bağlılık ve alt boyutlarına ilişkin algılarının eğitim durumu değişkeni bakımından anlamlı bir farka sahip olup olmadığını belirlemek için yapılan ANOVA sonuçları Tablo 50’de verilmiştir.

Tablo 50

Eğitim durumu değişkenine yönelik bulgular (ÖB)

Alt boyutlar	Varyansın kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Anlamlı fark
Duygusal bağlılık	Gruplar arası	9.541	2	4.771	6.23	.00*	1-3
	Gruplar içi	345.274	451	.766			2-3
	Toplam	354.815	453				
Devam bağlılığı	Gruplar arası	6.881	2	3.441	4.98	.01*	1-3
	Gruplar içi	311.712	451	.691			2-3
	Toplam	318.593	453				
Normatif bağlılık	Gruplar arası	11.883	2	5.941	7.51	.00*	1-2
	Gruplar içi	356.939	451	.791			1-3
	Toplam	368.822	453				2-3
Ölçek	Gruplar Arası	9.292	2	4.646	8.00	.00*	1-2
	Gruplar İçi	262.056	451	.58			1-3
	Toplam	271.348	453				2-3

*p<.05

1: Ön lisans 2: Lisans 3: Lisansüstü

Tablo 50 incelendiğinde öğretmenlerin görüşlerinin eğitim durumu değişkeni açısından örgütsel bağlılık bütünü ($F_{(2-451)}=8.00$, $p<.05$) ve duygusal bağlılık ($F_{(2-451)}=6.23$, $p<.05$), devam bağlılığı ($F_{(2-451)}=4.98$, $p<.05$) ile normatif bağlılık ($F_{(2-451)}=7.51$, $p<.05$) alt boyutları istatistiksel açıdan anlamlı farklılık göstermektedir. Yapılan Tukey HSD analizleri doğrultusunda örgütsel bağlılık bütününde eğitim durumu ön lisans olan öğretmenler ($\bar{X}=3.85$) ile lisans olan öğretmenlerin ($\bar{X}=3.29$); ön lisans olan öğretmenler ($\bar{X}=3.85$) ile lisansüstü olan öğretmenlerin ($\bar{X}=2.91$); lisans olan öğretmenler ($\bar{X}=3.29$) ile lisansüstü olan öğretmenlerin ($\bar{X}=2.91$) ortalamaları istatistiksel açıdan farklılaşmaktadır. Duygusal bağlılık alt boyutunda eğitim durumu ön lisans olan öğretmenler ($\bar{X}=4.19$) ile lisansüstü olan öğretmenlerin ($\bar{X}=3.26$); eğitim durumu lisans olan öğretmenler ($\bar{X}=3.67$) ile lisansüstü olan öğretmenlerin ($\bar{X}=3.26$) ortalamaları istatistiksel açıdan farklılaşmaktadır. Devam bağlılığı alt boyutunda eğitim durumu ön lisans olan öğretmenler

($\bar{X}=3.64$) ile lisansüstü olan öğretmenlerin ($\bar{X}=2.83$); eğitim durumu lisans olan öğretmenler ($\bar{X}=3.17$) ile lisansüstü olan öğretmenlerin ($\bar{X}=2.83$) ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Normatif bağlılık alt boyutunda eğitim durumu ön lisans olan öğretmenler ($\bar{X}=3.72$) ile lisans olan öğretmenlerin ($\bar{X}=3.04$); eğitim durumu ön lisans olan öğretmenler ($\bar{X}=3.72$) ile lisansüstü olan öğretmenlerin ($\bar{X}=2.63$); eğitim durumu lisans olan öğretmenler ($\bar{X}=3.04$) ile lisansüstü olan öğretmenlerin ($\bar{X}=2.63$) ortalamaları istatistiksel açıdan farklılaşmaktadır.

4.3.8. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Algılarının Ek İş Yapma Değişkeni Açısından İncelenmesi

Öğretmenlerin örgütsel bağlılık ve alt boyutlarına ilişkin algılarının ek iş yapma değişkeni bakımından anlamlı bir farka sahip olup olmadığını belirlemek için yapılan bağımsız örneklem t-testi sonuçları Tablo 51’de verilmiştir.

Tablo 51

Ek iş yapma değişkenine ilişkin bulgular (ÖB)

Alt boyutlar	Ek iş yapma	N	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
Duygusal bağlılık	Evet	26	3.55	.738	452	-.58	.56
	Hayır	428	3.66	.894			
Devam bağlılığı	Evet	26	3.00	.801	452	-.94	.35
	Hayır	428	3.16	.841			
Normatif bağlılık	Evet	26	2.99	.866	452	-.15	.88
	Hayır	428	3.02	.905			
Ölçek	Evet	26	3.18	.676	452	-.62	.54
	Hayır	428	3.28	.780			

Tablo 51’e göre ek iş yapma değişkenine ilişkin örgütsel bağlılık bütününde ($t_{(452)}=-.62$, $p>.05$) ve duygusal bağlılık ($t_{(452)}=-.58$, $p>.05$), devam bağlılığı ($t_{(452)}=-.94$, $p>.05$) ile normatif bağlılık ($t_{(452)}=-.15$, $p>.05$) alt boyutlarında öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

4.3.9. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Algılarının Ünvan Değişkeni Açısından İncelenmesi

Öğretmenlerin örgütsel bağlılık ve alt boyutlarına ilişkin algılarının ünvan değişkeni bakımından anlamlı bir farka sahip olup olmadığını belirlemek için yapılan ANOVA sonuçları Tablo 52’de verilmiştir.

Tablo 52

Ünvan değişkenine yönelik bulgular (ÖB)

Alt boyutlar	Varyansın kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Anlamlı fark
Duygusal bağlılık	Gruplar arası	19.958	3	6.653	8.94	.00*	1-2
	Gruplar içi	334.857	450	.744			1-3
	Toplam	354.815	453				
Devam bağlılığı	Gruplar arası	24.541	3	8.180	12.52	.00*	1-2
	Gruplar içi	294.052	450	.653			1-3
	Toplam	318.593	453				
Normatif bağlılık	Gruplar arası	51.710	3	17.237	24.46	.00*	1-2
	Gruplar içi	317.112	450	.705			1-3
	Toplam	368.822	453				1-4
Ölçek	Gruplar Arası	29.577	3	9.859	18.35	.00*	1-2
	Gruplar İçi	241.771	450	.537			1-3
	Toplam	271.348	453				

*p<.05

1: Ücretli 2: Kadrolu 3: Uzman 4: Başöğretmen

Tablo 52 incelendiğinde öğretmenlerin görüşlerinin ünvan değişkeni açısından örgütsel bağlılık bütünü ($F_{(3-450)}=18.35$, $p<.05$) ve duygusal bağlılık ($F_{(3-450)}=8.94$, $p<.05$), devam bağlılığı ($F_{(3-450)}=12.52$, $p<.05$) ile normatif bağlılık ($F_{(3-450)}=24.46$, $p<.05$) alt boyutları istatistiksel açıdan anlamlı farklılık göstermektedir. Yapılan Tukey HSD analizleri doğrultusunda örgütsel bağlılık bütününde ünvanı ücretli öğretmen olan öğretmenler ($\bar{X}=3.90$) ile kadrolu olan öğretmenlerin ($\bar{X}=3.15$); ücretli olan öğretmenler ($\bar{X}=3.90$) ile uzman olan öğretmenlerin ($\bar{X}=3.20$) ortalamaları istatistiksel açıdan farklılaşmaktadır. Duygusal bağlılık alt boyutunda ünvanı ücretli öğretmen olan öğretmenler ($\bar{X}=4.16$) ile kadrolu olan öğretmenlerin ($\bar{X}=3.55$); ücretli olan öğretmenler ($\bar{X}=4.16$) ile uzman olan öğretmenlerin ($\bar{X}=3.59$) ortalamaları istatistiksel açıdan farklılaşmaktadır. Devam bağlılığı alt boyutunda ünvanı ücretli öğretmen olan öğretmenler ($\bar{X}=3.67$) ile kadrolu olan öğretmenlerin ($\bar{X}=2.99$); ücretli olan öğretmenler ($\bar{X}=3.67$) ile

uzman olan öğretmenlerin ($\bar{X}=3.19$) ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Normatif bağlılık alt boyutunda unvanı ücretli öğretmen olan öğretmenler ($\bar{X}=3.85$) ile kadrolu olan öğretmenlerin ($\bar{X}=2.90$); ücretli olan öğretmenler ($\bar{X}=3.85$) ile uzman olan öğretmenlerin ($\bar{X}=2.84$); ücretli olan öğretmenler ($\bar{X}=3.85$) ile başöğretmen olan öğretmenlerin ($\bar{X}=3.14$) ortalamaları istatistiksel açıdan farklılaşmaktadır.

4.3.10. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Algılarının Mesleki Kıdem Değişkeni Açısından İncelenmesi

Öğretmenlerin örgütsel bağlılık ve alt boyutlarına ilişkin algılarının mesleki kıdem değişkeni bakımından anlamlı bir farka sahip olup olmadığını belirlemek için yapılan ANOVA sonuçları Tablo 53’te verilmiştir.

Tablo 53

Mesleki kıdem değişkenine yönelik bulgular (ÖB)

Alt boyutlar	Varyansın kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Anlamlı fark
Duygusal bağlılık	Gruplar arası	8.239	4	2.06	2.67	.03*	
	Gruplar içi	346.576	449				
	Toplam	354.815	453				
Devam bağlılığı	Gruplar arası	8.880	4	2.22	3.22	.01*	
	Gruplar içi	309.713	449				
	Toplam	318.593	453				
Normatif bağlılık	Gruplar arası	9.362	4	2.34	2.92	.02*	1-3
	Gruplar içi	359.460	449				
	Toplam	368.822	453				
Ölçek	Gruplar Arası	5.750	4	1.44	2.43	.05	
	Gruplar İçi	265.599	449				
	Toplam	271.348	453				
*p<.05	1: 1-5 yıl 2: 6-10 yıl 3: 11-15 yıl 4: 16-20 yıl 5: 21 yıl ve üzeri						

Tablo 53’e göre öğretmenlerin görüşlerinin mesleki kıdem değişkeni açısından örgütsel bağlılık bütününde ($F_{(4-449)}=2.43$, $p<.05$) anlamlı bir fark bulunmamıştır. Diğer yandan duygusal bağlılık ($F_{(4-449)}=2.67$, $p<.05$), devam bağlılığı ($F_{(4-449)}=3.22$, $p<.05$) ve normatif bağlılık ($F_{(4-449)}=2.92$, $p<.05$) alt boyutları istatistiksel açıdan anlamlı farklılık göstermektedir. Yapılan Tukey HSD testi analizleri doğrultusunda duygusal bağlılık ve

devam bağıllığı alt boyutlarında hangi gruplar arasında anlamlı farklılık olduğu belirlenememişken; normatif bağıllık alt boyutunda mesleki kıdemi 1-5 yıl arasında olan öğretmenler ($\bar{X}=3.15$) ile mesleki kıdemi 11-15 yıl arasında olan öğretmenlerin ($\bar{X}=2.69$) ortalamaları istatistiksel açıdan farklılaşmaktadır.

4.3.11. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Algılarının Çalışılan Okul Türü Değişkeni Açısından İncelenmesi

Öğretmenlerin örgütsel bağlılık ve alt boyutlarına ilişkin algılarının çalışılan okul türü değişkeni bakımından anlamlı bir farka sahip olup olmadığını belirlemek için yapılan bağımsız örneklem t-testi sonuçları Tablo 54’te verilmiştir.

Tablo 54

Çalışılan okul türü değişkenine ilişkin bulgular (ÖB)

Alt boyutlar	Çalışılan okul türü	N	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
Duygusal bağlılık	Anaokulu	64	3.70	.939	452	.47	.64
	İlkokul	390	3.64	.877			
Devam bağıllığı	Anaokulu	64	3.16	.823	452	.15	.88
	İlkokul	390	3.15	.842			
Normatif bağıllık	Anaokulu	64	3.13	1.005	452	1.06	.29
	İlkokul	390	3.00	.885			
Ölçek	Anaokulu	64	3.33	.801	452	.64	.52
	İlkokul	390	3.26	.770			

Tablo 54’e göre çalıştıkları okul türü değişkenine ilişkin örgütsel bağlılık bütününde ($t_{(452)}=.64$, $p>.05$) ve duygusal bağlılık ($t_{(452)}=.47$, $p>.05$), devam bağıllığı ($t_{(452)}=.15$, $p>.05$) ile normatif bağıllık ($t_{(452)}=1.06$, $p>.05$) alt boyutlarında öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

4.3.12. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Algılarının Sınıf Mevcudu Değişkeni Açısından İncelenmesi

Öğretmenlerin örgütsel bağlılık ve alt boyutlarına ilişkin algılarının sınıf mevcudu değişkeni bakımından anlamlı bir farka sahip olup olmadığını belirlemek için yapılan ANOVA sonuçları Tablo 55’te verilmiştir.

Tablo 55

Sınıf mevcudu değişkenine yönelik bulgular (ÖB)

Alt boyutlar	Varyansın kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Duygusal bağlılık	Gruplar arası	.599	2	.300	.38	.68
	Gruplar içi	354.216	451	.785		
	Toplam	354.815	453			
Devam bağlılığı	Gruplar arası	1.685	2	.843	1.20	.30
	Gruplar içi	316.908	451	.703		
	Toplam	318.593	453			
Normatif bağlılık	Gruplar arası	.853	2	.426	.52	.59
	Gruplar içi	367.969	451	.816		
	Toplam	368.822	453			
Ölçek	Gruplar Arası	.014	2	.007	.01	.99
	Gruplar İçi	271.334	451	.602		
	Toplam	271.348	453			

Tablo 55’e göre öğretmenlerin görüşlerinin sınıf mevcudu değişkenine ilişkin örgütsel bağlılık bütününde ($F_{(2-451)}=.01$, $p>.05$) ve duygusal bağlılık ($F_{(2-451)}=.38$, $p>.05$), devam bağlılığı ($F_{(2-451)}=1.20$, $p>.05$) ile normatif bağlılık ($F_{(2-451)}=.52$, $p>.05$) alt boyutlarında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

4.3.13. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Algılarının Okulun Yerleşim Yeri Değişkeni Açısından İncelenmesi

Öğretmenlerin örgütsel bağlılık ve alt boyutlarına ilişkin algılarının çalıştıkları okulun yerleşim yeri değişkeni bakımından anlamlı bir farka sahip olup olmadığını belirlemek için yapılan ANOVA sonuçları Tablo 56’da verilmiştir.

Tablo 56

Okulun yerleşim yeri değişkenine yönelik bulgular (ÖB)

Alt boyutlar	Varyansın kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Duygusal bağlılık	Gruplar arası	3.559	2	1.780	2.29	.10
	Gruplar içi	351.256	451	.779		
	Toplam	354.815	453			
Devam bağlılığı	Gruplar arası	1.699	2	.849	1.21	.30
	Gruplar içi	316.894	451	.703		
	Toplam	318.593	453			
Normatif bağlılık	Gruplar arası	3.281	2	1.640	2.02	.33
	Gruplar içi	365.541	451	.811		
	Toplam	368.822	453			
Ölçek	Gruplar Arası	1.348	2	.674	1.13	.33
	Gruplar İçi	270.000	451	.599		
	Toplam	271.348	453			

Tablo 56'ya göre çalıştıkları okulun yerleşim değişkenine ilişkin örgütsel bağlılık bütününde ($F_{(2-451)}=1.13$, $p>.05$) ve duygusal bağlılık ($F_{(2-451)}=2.29$, $p>.05$), devam bağlılığı ($F_{(2-451)}=1.21$, $p>.05$) ile normatif bağlılık ($F_{(2-451)}=2.02$, $p>.05$) alt boyutlarında öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

4.3.14. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Algılarının Çalışılan Okuldaki Kıdem Değişkeni Açısından İncelenmesi

Öğretmenlerin örgütsel bağlılık ve alt boyutlarına ilişkin algılarının çalışılan okuldaki kıdem değişkeni bakımından anlamlı bir farka sahip olup olmadığını belirlemek için yapılan ANOVA sonuçları Tablo 57'de verilmiştir.

Tablo 57

Çalışılan okuldaki kıdem değişkenine yönelik bulgular (ÖB)

Alt boyutlar	Varyansın kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Anlamlı fark
Duygusal bağlılık	Gruplar arası	2.758	3	.919	1.18	.32	
	Gruplar içi	352.057	450	.782			
	Toplam	354.815	453				
Devam bağlılığı	Gruplar arası	6.656	3	2.219	3.20	.02*	1-4
	Gruplar içi	311.936	450	.693			2-4
	Toplam	318.593	453				
Normatif bağlılık	Gruplar arası	11.726	3	3.909	4.93	.00*	1-3
	Gruplar içi	357.096	450	.794			2-4
	Toplam	368.822	453				3-4
Ölçek	Gruplar Arası	4.738	3	1.579	2.67	.05	
	Gruplar İçi	266.610	450	.592			
	Toplam	271.348	453				

*p<.05 1: 1-5 yıl 2: 6-10 yıl 3: 11-15 yıl 4: 16 yıl ve üzeri

Tablo 57 incelendiğinde öğretmenlerin görüşlerinin çalışıyor oldukları okuldaki kıdem değişkeni açısından örgütsel bağlılık bütününde ($F_{(3-450)}=2.67$ $p>.05$) ve duygusal bağlılık ($F_{(3-450)}=1.18$, $p>.05$) alt boyutunda anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Bununla beraber devam bağlılığı ($F_{(3-450)}=3.20$, $p<.05$) ve normatif bağlılık ($F_{(3-450)}=4.93$, $p<.05$) alt boyutları istatistiksel açıdan anlamlı farklılık göstermektedir. Yapılan Games-Howell analizleri doğrultusunda devam bağlılığı alt boyutunda çalışılan okuldaki kıdem 1-5 yıl arası olan öğretmenler ($\bar{X}=3.12$) ile 16 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin ($\bar{X}=3.68$); 6-10 yıl arası olan öğretmenler ($\bar{X}=3.12$) ile 16 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin ($\bar{X}=3.68$) ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Yapılan Tukey HSD testi analizleri doğrultusunda ise normatif bağlılık alt boyutunda çalışılan okuldaki kıdemi 1-5 yıl arası olan öğretmenler ($\bar{X}=3.06$) ile 11-15 yıl arası olan öğretmenlerin ($\bar{X}=2.56$); 6-10 yıl arası olan öğretmenler ($\bar{X}=2.79$) ile 16 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin ($\bar{X}=3.44$); 11-15 yıl arası olan öğretmenler ($\bar{X}=2.56$) ile 16 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin ($\bar{X}=3.44$) ortalamaları istatistiksel açıdan farklılaşmaktadır.

4.3.15. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Algılarının Okuldaki Öğretmen Sayısı Değişkeni Açısından İncelenmesi

Öğretmenlerin örgütsel bağlılık ve alt boyutlarına ilişkin algılarının okuldaki öğretmen sayısı değişkeni bakımından anlamlı bir farka sahip olup olmadığını belirlemek için yapılan ANOVA sonuçları Tablo 58’de verilmiştir.

Tablo 58

Okuldaki öğretmen sayısı değişkenine yönelik bulgular (ÖB)

Alt boyutlar	Varyansın kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Anlamlı fark
Duygusal bağlılık	Gruplar arası	8.986	3	2.995	3.90	.01*	1-4
	Gruplar içi	345.829	450	.769			
	Toplam	354.815	453				
Devam bağlılığı	Gruplar arası	1.962	3	.654	.93	.43	
	Gruplar içi	316.630	450	.704			
	Toplam	318.593	453				
Normatif bağlılık	Gruplar arası	5.475	3	1.825	2.26	.08	
	Gruplar içi	363.346	450	.807			
	Toplam	368.822	453				
Ölçek	Gruplar arası	3.901	3	1.300	2.19	.09	
	Gruplar içi	267.447	450	.594			
	Toplam	271.348	453				
*p<.05	1: 30 ve altı	2: 31-50	3: 51-70	4: 71-90	5: 91 ve üzeri		

Tablo 58’e göre öğretmenlerin görüşlerinin okuldaki öğretmen sayısı değişkeni açısından örgütsel bağlılık bütününde ($F_{(3-450)}=2.19$, $p>.05$) ve devam bağlılığı ($F_{(3-450)}=.93$, $p>.05$) ile normatif bağlılık ($F_{(3-450)}=2.26$, $p>.05$) alt boyutlarında anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır. Diğer yandan duygusal bağlılık ($F_{(3-450)}=3.90$, $p<.05$) alt boyutu istatistiksel açıdan anlamlı farklılık göstermektedir. Yapılan Tukey HSD testi analizleri doğrultusunda duygusal bağlılık alt boyutunda okuldaki öğretmen sayısı 30 ve altı olan öğretmenler ($\bar{X}=3.71$) ile 71-90 arası olan öğretmenlerin ($\bar{X}=3.25$) ortalamaları istatistiksel açıdan farklılaşmaktadır.

4.3.16. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Algılarının Okuldaki Öğrenci Sayısı Değişkeni Açısından İncelenmesi

Öğretmenlerin örgütsel bağlılık ve alt boyutlarına ilişkin algılarının okuldaki öğrenci sayısı değişkeni bakımından anlamlı bir farka sahip olup olmadığını belirlemek için yapılan ANOVA sonuçları Tablo 59’da verilmiştir.

Tablo 59

Okuldaki öğrenci sayısı değişkenine yönelik bulgular (ÖB)

Alt boyutlar	Varyansın kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Duygusal bağlılık	Gruplar arası	7.469	4	1.867	2.41	.05
	Gruplar içi	347.346	449	.774		
	Toplam	354.815	453			
Devam bağlılığı	Gruplar arası	6.551	4	1.638	2.36	.05
	Gruplar içi	312.042	449	.695		
	Toplam	318.593	453			
Normatif bağlılık	Gruplar arası	4.474	4	1.118	1.38	.24
	Gruplar içi	364.348	449	.811		
	Toplam	368.822	453			
Ölçek	Gruplar Arası	4.460	4	1.115	1.88	.11
	Gruplar İçi	266.889	449	.594		
	Toplam	271.348	453			

Tablo 59’a göre okuldaki öğrenci sayısı değişkenine ilişkin örgütsel bağlılık bütünde ($F_{(4-449)}=1.88$, $p>.05$) ve duygusal bağlılık ($F_{(4-449)}=2.41$, $p>.05$), devam bağlılığı ($F_{(4-449)}=2.36$, $p>.05$) ile normatif bağlılık ($F_{(4-449)}=1.38$, $p>.05$) alt boyutlarında öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

4.3.17. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Algılarının Okula Ulaşım Süresi Değişkeni Açısından İncelenmesi

Öğretmenlerin örgütsel bağlılık ve alt boyutlarına ilişkin algılarının okula ulaşım süresi değişkeni bakımından anlamlı bir farka sahip olup olmadığını belirlemek için yapılan ANOVA sonuçları Tablo 60’da verilmiştir.

Tablo 60

Okula ulaşım süresi değişkenine yönelik bulgular (ÖB)

Alt boyutlar	Varyansın kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Anlamlı fark
Duygusal bağlılık	Gruplar arası	5.402	3	1.801	2.32	.08	
	Gruplar içi	349.413	450	.776			
	Toplam	354.815	453				
Devam bağlılığı	Gruplar arası	11.218	3	3.739	5.47	.00*	1-2
	Gruplar içi	307.375	450	.683			1-3
	Toplam	318.593	453				
Normatif bağlılık	Gruplar arası	5.213	3	1.738	2.15	.09	
	Gruplar içi	363.608	450	.808			
	Toplam	368.822	453				
Ölçek	Gruplar arası	6.382	3	2.127	.36	.01*	1-2
	Gruplar içi	264.966	450	.589			
	Toplam	271.348	453				

*p<.05 1: 10 dakikadan az 2: 11-30 dakika 3: 31-60 dakika 4: 61 dakika ve üzeri

Tablo 60 incelendiğinde öğretmenlerin görüşlerinin okula ulaşım süresi değişkeni açısından duygusal bağlılık ($F_{(3-450)}=2.32$, $p>.05$) ve normatif bağlılık ($F_{(3-450)}=2.15$, $p>.05$) alt boyutlarında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Örgütsel bağlılık bütünü ($F_{(3-450)}=.36$, $p<.05$) ve devam bağlılığı ($F_{(3-450)}=5.47$, $p<.05$) alt boyutu istatistiksel açıdan anlamlı farklılık göstermektedir. Tukey HSD analizleri doğrultusunda örgütsel bağlılık bütününde okula ulaşım süresi 10 dakikadan az olan öğretmenler ($\bar{X}=3.43$) ile 11-30 dakika arası olan öğretmenlerin ($\bar{X}=3.17$) ortalamaları istatistiksel açıdan farklılaşmaktadır. Devam bağlılığı alt boyutunda okula ulaşım süresi 10 dakikadan az olan öğretmenler ($\bar{X}=3.35$) ile 11-30 dakika arası olan öğretmenlerin ($\bar{X}=3.06$); 10 dakikadan az olan öğretmenler ($\bar{X}=3.35$) ile 31-60 dakika arası olan öğretmenlerin ($\bar{X}=2.96$) ortalamaları istatistiksel açıdan farklılaşmaktadır.

4.3.18. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Algılarının Haftalık Ders Saati Değişkeni Açısından İncelenmesi

Öğretmenlerin örgütsel bağlılık ve alt boyutlarına ilişkin algılarının haftalık ders saati değişkeni bakımından anlamlı bir farka sahip olup olmadığını belirlemek için yapılan ANOVA sonuçları Tablo 61’de verilmiştir.

Tablo 61

Haftalık ders saati değişkenine yönelik bulgular (ÖB)

Alt boyutlar	Varyansın kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Anlamli fark
Duygusal bağlılık	Gruplar arası	3.773	3	1.258	1.61	.19	
	Gruplar içi	351.042	450	.780			
	Toplam	354.815	453				
Devam bağlılığı	Gruplar arası	8.863	3	2.954	4.29	.01*	1-2
	Gruplar içi	309.729	450	.688			1-3
	Toplam	318.593	453				2-4
Normatif bağlılık	Gruplar arası	8.371	3	2.790	3.48	.02*	1-2
	Gruplar içi	360.450	450	.801			
	Toplam	368.822	453				
Ölçek	Gruplar arası	6.353	3	2.118	3.60	.01*	
	Gruplar içi	264.995	450	.589			
	Toplam	271.348	453				
*p<.05	1: 15 saat ve altı	2: 16-20 saat	3: 21-25 saat	4: 26 saat ve üzeri			

Tablo 61'e göre öğretmenlerin görüşlerinin haftalık ders saati değişkeni açısından duygusal bağlılık ($F_{(3-450)}=1.61$, $p>.05$) alt boyutunda anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Örgütsel bağlılık bütünü ($F_{(3-450)}=3.60$, $p<.05$) ve devam bağlılığı ($F_{(3-450)}=4.29$, $p<.05$), normatif bağlılık ($F_{(3-450)}=3.48$, $p<.05$) alt boyutları istatistiksel açıdan anlamlı farklılık göstermektedir. Yapılan Tukey HSD analizleri doğrultusunda örgütsel bağlılık bütününde hangi gruplar arasında anlamlı farklılık olduğu belirlenememiştir. Devam bağlılığı alt boyutunda haftalık ders saati 15 saat ve altı olan öğretmenler ($\bar{X}=3.35$) ile 16-20 saat arasında olan öğretmenlerin ($\bar{X}=2.77$); haftalık ders saati 15 saat ve altı olan öğretmenler ($\bar{X}=3.35$) ile 21-25 saat arasında olan öğretmenlerin ($\bar{X}=2.88$); haftalık ders saati 16-20 saat olan öğretmenler ($\bar{X}=2.77$) ile 26-30 saat arasında olan öğretmenlerin ($\bar{X}=3.18$) ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Normatif bağlılık alt boyutunda haftalık ders saati 15 saat ve altı olan öğretmenler ($\bar{X}=3.24$) ile 16-20 saat arasında olan öğretmenlerin ($\bar{X}=2.67$) ortalamaları istatistiksel açıdan farklılaşmaktadır.

4.3.19. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Algılarının Branş Değişkeni Açısından İncelenmesi

Öğretmenlerin örgütsel bağlılık ve alt boyutlarına ilişkin algılarının branş değişkeni bakımından anlamlı bir farka sahip olup olmadığını belirlemek için yapılan ANOVA sonuçları Tablo 62’de verilmiştir.

Tablo 62

Branş değişkenine yönelik bulgular (ÖB)

Alt boyutlar	Varyansın kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Anlamlı Fark
Duygusal bağlılık	Gruplar arası	6.987	2	3.493	4.53	.01*	
	Gruplar içi	347.828	451	.771			
	Toplam	354.815	453				
Devam bağlılığı	Gruplar arası	1.212	2	.606	.86	.42	
	Gruplar içi	317.381	451	.704			
	Toplam	318.593	453				
Normatif bağlılık	Gruplar arası	2.638	2	1.319	1.63	.20	
	Gruplar içi	366.184	451	.812			
	Toplam	368.822	453				
Ölçek	Gruplar Arası	3.185	2	1.593	2.68	.07	
	Gruplar İçi	268.163	451	.595			
	Toplam	271.348	453				

*p<.05 1: Sınıf öğretmeni 2: Okul öncesi ve çocuk gelişimi öğretmeni 3: Diğer branşlar

Tablo 62 incelendiğinde branş değişkeni ile örgütsel bağlılık bütününde ($F_{(2-451)}=2.68$, $p>.05$) ve devam bağlılığı ($F_{(2-451)}=.86$, $p>.05$), normatif bağlılık ($F_{(2-451)}=1.63$, $p>.05$) alt boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Bununla birlikte duygusal bağlılık ($F_{(2-451)}=4.53$, $p<.05$) alt boyutu istatistiksel açıdan anlamlı farklılık göstermektedir. Yapılan Games-Howell testi analizleri doğrultusunda hangi gruplar arasında anlamlı farklılık olduğu belirlenememiştir.

4.4. İş-Yaşam Kalitesi – Örgütsel Yaratıcılık İlişkisine Yönelik Bulgular

Öğretmenlerin iş-yaşam kalitesi ile örgütsel yaratıcılık algıları arasındaki ilişki ile iş-yaşam kalitesinin örgütsel yaratıcılığı ne şekilde etkilediğini belirlemek amacı ile basit

doğrusal regresyon analizi ve Pearson korelasyon analizi yapılmıştır. İş-yaşam kalitesinin örgütsel yaratıcılığı ne şekilde etkilediğini belirlemek amacı ile yapılan basit doğrusal regresyon analizi sonuçları Tablo 63'te verilmiştir.

Tablo 63

İş-yaşam kalitesi-örgütsel yaratıcılık regresyon analizi

	Standardize edilmemiş katsayılar		Standardize katsayılar	t	p
	β	s.h.	β		
Sabit	2.224	.116		19.16	.00*
İş-yaşam kalitesi	.439	.032	.544	13.78	.00*
Bağımlı değişken: Örgütsel yaratıcılık, $R=.544$, $R^2=.296$					

* $p<.05$

Tablo 63'e göre öğretmenlerin iş-yaşam kalitesi algılarının örgütsel yaratıcılığı ne şekilde etkilediğini belirlemek amacı ile yapılan basit doğrusal regresyon analizi sonucunda öğretmenlerin iş-yaşam kalitesi algılarının, örgütsel yaratıcılık algıları ile anlamlı bir etki ($R=.54$, $R^2=.30$) sergiledikleri saptanmıştır ($F_{(1-452)}=189.900$, $p<.05$). İş-yaşam kalitesi, örgütsel yaratıcılığı orta düzeyde pozitif yönde ve anlamlı olarak etkilemektedir. Dolayısı ile iş-yaşam kalitesinin artması, örgütsel yaratıcılığı da anlamlı olarak artırmaktadır.

Öğretmenlerin iş-yaşam kalitesi ile örgütsel yaratıcılık algıları arasındaki ilişkinin incelenebilmesi için yapılan Pearson korelasyon analizi sonuçları Tablo 64'te verilmiştir.

Tablo 64

İş-yaşam kalitesi-örgütsel yaratıcılık korelasyon analizi

	n	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1.İş ve Kariyer Memnuniyeti	454	1										
2.Genel İyi Olma	454	.639**	1									
3.İşi Kontrol Edebilme	454	.720**	.473**	1								
4.Çalışma Koşulları	454	.764**	.593**	.696**	1							
5.İş Yaşamında Stres	454	.483**	.476**	.553**	.569**	1						
6.Aile-İş Yaşam Dengesi	454	.676**	.623**	.612**	.714**	.523**	1					
7.İş-Yaşam Kalitesi	454	.874**	.800**	.765**	.834**	.614**	.815**	1				
8.Uzmanlık	454	.488**	.335**	.338**	.256**	.142**	.277**	.435**	1			
9.Yaratıcı Düşünme Becerisi	454	.321**	.195**	.213**	.129**	-.009	.137**	.253**	.709**	1		
10.Motivasyon	454	.683**	.458**	.604**	.656**	.402**	.534**	.674**	.447**	.505**	1	
11.Örgütsel Yaratıcılık	454	.595**	.393**	.463**	.420**	.215**	.380**	.544**	.842**	.882**	.789**	1

**p<.01

Tablo 64 incelendiğinde iş-yaşam kalitesi ve örgütsel yaratıcılık arasında orta düzeyde pozitif ($r=.544$) ve anlamlı ($p<.01$) bir ilişki olduğu görülmektedir. Yani öğretmenlerin iş-yaşam kalitesi ve örgütsel yaratıcılıkları orta düzeyde bir ilişki ile anlamlı olarak birlikte artmaktadır. İki ölçeğin boyutları arasındaki ilişkiye bakıldığında; en yüksek ilişkinin İYKÖ'nin iş ve kariyer memnuniyeti alt boyutu ile ÖYÖ'nin motivasyon alt boyutu arasında ($r=.683$, $p<.01$); en az ilişkinin de İYKÖ'nin çalışma koşulları alt boyutu ile ÖYÖ'nin yaratıcı düşünme becerisi alt boyutu arasında ($r=.129$, $p<.01$) olduğu görülmektedir. Bununla birlikte İYKÖ'nin iş yaşamında stres alt boyutu ile ÖYÖ'nin yaratıcı düşünme becerisi alt boyutu arasında anlamlı ($p<.01$) bir ilişkinin olmadığı belirlenmiştir.

4.5. İş-Yaşam Kalitesi – Örgütsel Bağlılık İlişkisine Yönelik Bulgular

Öğretmenlerin iş-yaşam kalitesi ile örgütsel bağlılık algıları arasındaki ilişki ile iş-yaşam kalitesinin örgütsel bağlılığı ne şekilde etkilediğini belirlemek amacı ile basit doğrusal regresyon analizi ve Pearson korelasyon analizi yapılmıştır. İş-yaşam kalitesinin örgütsel bağlılığı ne şekilde etkilediğini belirlemek amacı ile yapılan basit doğrusal regresyon analizi sonuçları Tablo 65'te verilmiştir.

Tablo 65

İş-Yaşam Kalitesi-Örgütsel Bağlılık Regresyon Analizi

	Standardize edilmemiş katsayılar		Standardize katsayılar	t	p
	β	s.h.	β		
Sabit	1.094	.115		7.06	.00*
İş-yaşam kalitesi	.609	.043	.559	14.33	.00*
Bağımlı değişken: Örgütsel bağlılık, $R=.559$, $R^2=.313$					

* $p<.05$

Tablo 65'e göre öğretmenlerin iş-yaşam kalitesi algılarının örgütsel bağlılığı ne şekilde etkilediğini belirlemek amacı ile yapılan basit doğrusal regresyon analizi sonucunda öğretmenlerin iş-yaşam kalitesi algılarının, örgütsel bağlılık algıları üzerinde anlamlı bir etki ($R=.56$, $R^2=.31$) sergiledikleri saptanmıştır ($F_{(1-452)}=205.460$, $p<.05$). İş-yaşam kalitesi, örgütsel bağlılığı orta düzeyde pozitif yönde ve anlamlı olarak etkilemektedir. Dolayısı ile iş-yaşam kalitesinin artması, örgütsel bağlılığı da anlamlı olarak artırmaktadır.

Öğretmenlerin iş-yaşam kalitesi ile örgütsel bağlılık algıları arasındaki ilişkinin incelenebilmesi için yapılan Pearson korelasyon analizi sonuçları Tablo 66'da verilmiştir.

Tablo 66

İş-yaşam kalitesi-örgütsel bağlılık korelasyon analizi

	n	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1.İş ve Kariyer Memnuniyeti	454	1										
2.Genel İyi Olma	454	.639**	1									
3.İşi Kontrol Edebilme	454	.720**	.473**	1								
4.Çalışma Koşulları	454	.764**	.593**	.696**	1							
5.İş Yaşamında Stres	454	.483**	.476**	.553**	.569**	1						
6.Aile-İş Yaşam Dengesi	454	.676**	.623**	.612**	.714**	.523**	1					
7.İş-Yaşam Kalitesi	454	.874**	.800**	.765**	.834**	.614**	.815**	1				
8.Duygusal Bağlılık	454	.520**	.514**	.524**	.569**	.441**	.482**	.600**	1			
9.Devam Bağlılığı	454	.334**	.362**	.293**	.436**	.267**	.364**	.404**	.647**	1		
10.Normatif Bağlılık	454	.416**	.375**	.395**	.523**	.378**	.403**	.474**	.672**	.698**	1	
11.Örgütsel Bağlılık	454	.481**	.472**	.459**	.577**	.412**	.372**	.559**	.876**	.879**	.897**	1

**p<.01

Tablo 66 incelendiğinde iş-yaşam kalitesi ve örgütsel bağlılık arasında orta düzeyde pozitif ($r=.559$) ve anlamlı ($p<.01$) bir ilişki olduğu görülmektedir. Yani öğretmenlerin iş-yaşam kalitesi ve örgütsel bağlılıkları orta düzeyde bir ilişki ile anlamlı olarak birlikte artmaktadır. İki ölçeğin boyutları arasındaki ilişkiye bakıldığında; en yüksek ilişkinin İYKÖ'nin çalışma koşulları alt boyutu ile ÖBÖ'nin duygusal bağlılık alt boyutu arasında ($r=.569$, $p<.01$); en az ilişkinin ise İYKÖ'nin iş yaşamında stres alt boyutu ile ÖBÖ'nin devam bağlılığı alt boyutu arasında ($r=.267$, $p<.01$) olduğu saptanmıştır.

4.6. Örgütsel Bağlılık – Örgütsel Yaratıcılık İlişisine Yönelik Bulgular

Öğretmenlerin örgütsel bağlılık ile örgütsel yaratıcılık algıları arasındaki ilişki ile örgütsel bağlılığın örgütsel yaratıcılığı ne şekilde etkilediğini belirlemek amacı ile basit doğrusal regresyon analizi ve Pearson korelasyon analizi yapılmıştır. Örgütsel bağlılığın örgütsel yaratıcılığı ne şekilde etkilediğini belirlemek amacı ile yapılan basit doğrusal regresyon analizi sonuçları Tablo 67'de verilmiştir.

Tablo 67

Örgütsel bağlılık-örgütsel yaratıcılık regresyon analizi

	Standardize edilmemiş katsayılar		Standardize katsayılar	t	p
	β	s.h.			
Sabit	2.997	.111		27.11	.00*
Örgütsel bağlılık	.243	.033	.329	7.40	.00*

Bağımlı değişken: Örgütsel yaratıcılık, $R=.329$, $R^2=.108$ * $p<.05$

Tablo 67'ye göre öğretmenlerin örgütsel bağlılık algılarının örgütsel yaratıcılığı ne şekilde etkilediğini belirlemek amacı ile yapılan basit doğrusal regresyon analizi sonucunda öğretmenlerin örgütsel bağlılık algılarının, örgütsel yaratıcılık algıları üzerinde anlamlı bir etki ($R=.33$, $R^2=.11$) sergiledikleri saptanmıştır ($F_{(1-452)}=54.726$, $p<.05$). Örgütsel bağlılık, örgütsel yaratıcılığı orta düzeyde pozitif yönde ve anlamlı olarak etkilemektedir. Dolayısı ile örgütsel bağlılığın artması, örgütsel yaratıcılığı da anlamlı olarak artırmaktadır.

Öğretmenlerin örgütsel bağlılık ile örgütsel yaratıcılık algıları arasındaki ilişkinin incelenebilmesi için yapılan Pearson korelasyon analizi sonuçları Tablo 68'de verilmiştir.

Tablo 68

Örgütsel bağlılık-örgütsel yaratıcılık korelasyon analizi

	n	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Duygusal Bağlılık	454	1							
2. Devam Bağlılığı	454	.647**	1						
3. Normatif Bağlılık	454	.672**	.698**	1					
4. Örgütsel Bağlılık	454	.876**	.879**	.897**	1				
5. Uzmanlık	454	.278**	.115**	.145**	.204**	1			
6. Yaratıcı Düşünme Becerisi	454	.160**	.080	.108**	.132**	.709**	1		
7. Motivasyon	454	.473**	.341**	.452**	.479**	.447**	.505**	1	
8. Örgütsel Yaratıcılık	454	.364**	.217**	.286**	.329**	.842**	.882**	.789**	1

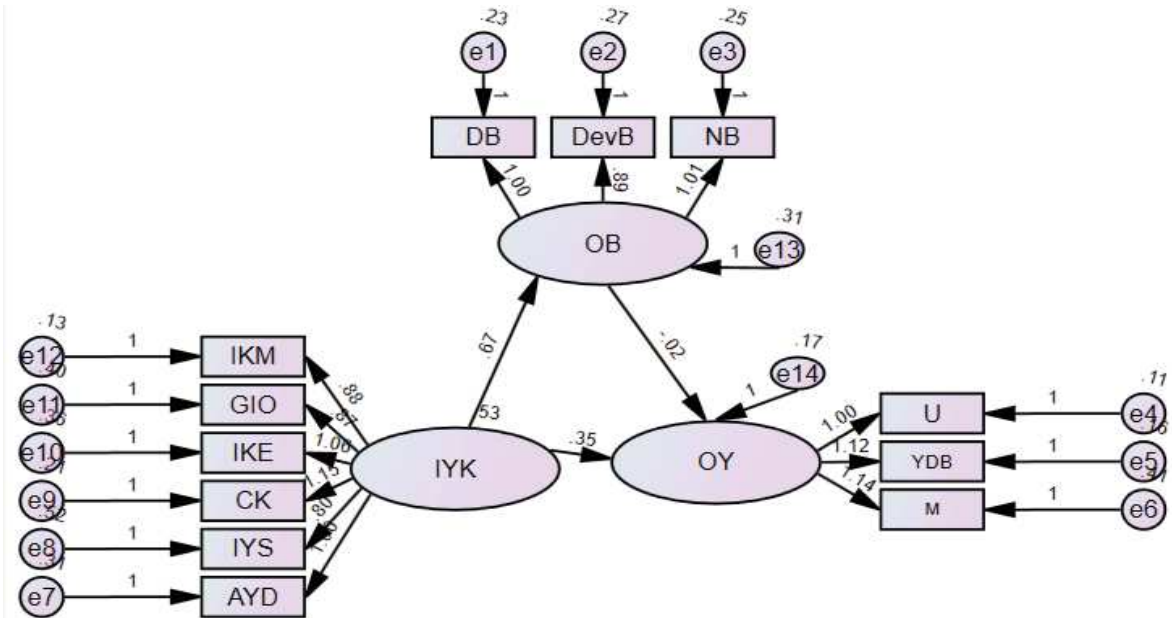
** $p<.01$

Tablo 68 incelendiğinde örgütsel bağlılık ve örgütsel yaratıcılık arasında orta düzeyde pozitif ($r=.329$) ve anlamlı ($p<.01$) bir ilişki olduğu görülmektedir. Yani

öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ve örgütsel yaratıcılıkları orta düzeyde bir ilişki ile anlamlı olarak birlikte artmaktadır. İki ölçeğin boyutları arasındaki ilişkiye bakıldığında; en yüksek ilişkinin ÖBÖ'nin duygusal bağlılık alt boyutu ile ÖYÖ'nin motivasyon alt boyutu arasında ($r=.473$, $p<.01$); en az ilişkinin ise ÖBÖ'nin normatif bağlılık alt boyutu ile ÖYÖ'nin yaratıcı düşünme becerisi alt boyutu arasında ($r=.267$, $p<.01$) olduğu saptanmıştır. Bununla birlikte ÖBÖ'nin devam bağlılığı alt boyutu ile ÖYÖ'nin yaratıcı düşünme becerisi alt boyutu arasında anlamlı ($p<.01$) bir ilişkinin olmadığı belirlenmiştir.

4.7. İş-Yaşam Kalitesi ve Örgütsel Yaratıcılık Arasındaki İlişkide Örgütsel Bağlılığın Aracılık Rolüne Yönelik Bulgular

Öğretmenlerin iş-yaşam kalitesi ve örgütsel algıları arasındaki ilişkide örgütsel bağlılığın aracı rolünün olup olmadığını belirlemek amacı ile oluşturulan kuramsal modelde, iş-yaşam kalitesinin örgütsel yaratıcılık üzerindeki etkisinde örgütsel bağlılığın ne derece etkili olduğu sorusuna yanıt aranmaktadır. Bu amaç doğrultusunda yapılan Yol Analizi sonuçları Şekil 2'de verilmiştir.



Şekil 2. Aracılık etkisi için oluşturulan yapısal eşitlik modellemesi

(OB=Örgütsel bağlılık; IYK=İş-Yaşam Kalitesi; OY=Örgütsel Yaratıcılık; IKM=İş ve Kariyer Memnuniyeti; GIO=Genel İyi Olma; IKE=İşi Kontrol Edebilme; CK=Çalışma Koşulları; IYS=İş Yaşamında Stres; AYD=Aile-İş Yaşam Dengesi; DB=Duygusal Bağlılık; DevB=Devam Bağlılığı; NB=Normatif Bağlılık; U=Uzmanlık; YDB=Yaratıcı Düşünme Becerisi; M=Motivasyon)

Şekil 2'deki yapısal eşitlik modeline ilişkin uyum indeks değerleri Tablo 69'da gösterilmiştir.

Tablo 69

Modele ilişkin uyum değerleri

	DF	p	CMIN (χ^2)	CMIN/DF	GFI	CFI	RMSEA
Uyum indeksleri	51	.00	590.711	11.583	.835	.846	.153
Kabul edilebilir değerler			$p > .05$	< 5	$> .90$	$> .90$	$< .08$

Elde edilen uyum indeks değerleri $CMIN(\chi^2)=590.711$, $CMIN/DF=11.583$, $GFI=.835$, $AGFI=.747$, $CFI=.846$, $RMSEA=.153$, $NFI=.834$, $RMR=.087$ olarak hesaplanmıştır. Buna göre $CMIN(\chi^2)=590.711$ ve $NFI=.834$ değerleri kabul edilebilir değer olmasına rağmen; $CMIN/DF=11.583$, $GFI=.835$, $AGFI=.747$, $CFI=.846$, $RMSEA=.153$ ve $RMR=.087$ değerlerinin kabul edilebilir değerler dışında olması, modelin iyi uyum sağlamadığını göstermektedir. Dolayısı ile örgütsel bağlılığın, iş-yaşam kalitesi ve örgütsel yaratıcılık arasındaki ilişkiye aracılık etmediği saptanmıştır.

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde; elde edilen bulgulara ilişkin tartışmalar, sonuçlar ve araştırmanın daha etkili olabilmesi adına öneriler sunulmaktadır.

5.1. Sonuç ve Tartışma

Bu bölümde araştırmanın sonuçlarına yer verilerek ilgili literatür ışığında tartışılmıştır.

5.1.1. Öğretmenlerin İş-Yaşam Kalitesine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın öğretmenlerin iş-yaşam kalitesi toplamına ilişkin algıları “çoğunlukla katılıyorum” düzeyindedir. Dolayısı ile öğretmenlerin iş-yaşam kalitesi algılarının “orta” düzeyde olduğu sonucuna varılmaktadır. Alt boyutlar incelendiğinde iş ve kariyer memnuniyeti ortalamaları $\bar{X}=3.65$, genel iyi olma ortalamaları $\bar{X}=3.32$, işi kontrol edebilme ortalamaları $\bar{X}=3.59$, çalışma koşulları ortalamaları $\bar{X}=3.49$, iş yaşamında stres ortalamaları $\bar{X}=4.21$, aile-iş yaşam dengesi ortalamaları $\bar{X}=3.44$ şeklinde olduğu tespit edilmiştir. Buna göre öğretmenlerin iş-yaşam kalitesine ilişkin algılarında en yüksek ortalama iş yaşamında stres alt boyutunda “tamamen katılıyorum” düzeyindeyken; en düşük ortalama genel iyi olma alt boyutunda “orta düzeyde katılıyorum” düzeyindedir. Bozdağ ve Ağalday (2024)’ın araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin iş-yaşam kalitelerinin $\bar{X}=3.41$ ile “yüksek” düzeyde olduğu, en yüksek alt boyutun ise “iş yaşamında stres” alt boyutu olduğu, bu alt boyutu “iş kariyer memnuniyeti” alt boyutunun izlediği ve en düşük ortalamaya sahip alt boyutun ise “genel iyi olma” alt boyutu olduğu belirlenmiştir. Ulupınar (2023) tarafından yapılan bir çalışmada da öğretmenlerin iş-yaşam kalitesi algılarının $\bar{X}=3.57$ ile “yüksek” düzeyde olduğu, en yüksek alt boyutun ise “iş yaşamında stres” alt boyutu olduğu, bu alt boyutu “iş ve kariyer memnuniyeti” alt boyutunun izlediği ve en düşük ortalamaya sahip alt boyutun ise “iş kontrol edebilme”

olduğu görülmüştür. Söz konusu bulgular, bu araştırmanın sonuçları ile paralellik göstermektedir.

Cinsiyet değişkeni açısından öğretmenlerin iş-yaşam kalitesi ve alt boyutlarına ilişkin algıları incelendiğinde, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısı ile cinsiyetin öğretmenlerin iş-yaşam kalitesi algıları üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmadığı sonucuna varılmaktadır. Araştırmanın sonucuna benzer olarak Demir ve Girgin (2017) ve Soytürk ve Öztürk (2017) tarafından yapılan araştırmalarda da öğretmenlerin iş-yaşam kalitesi algıları cinsiyet değişkenine göre belirgin şekilde farklılaşmamıştır. Buna karşın Demir (2019) ve İsmetoğlu (2017), erkek öğretmenlerin iş-yaşam kalitesi algılarının kadın öğretmenlere nazaran daha yüksek olduğunu saptamışlardır. Manju (2014) ise kadın öğretmenlerin iş-yaşam kalitesi algılarının erkek öğretmenlere kıyasla daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Mevcut araştırmanın sonucuna göre cinsiyetin öğretmenlerin iş-yaşam kalitesi algıları üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmaması, bu algının daha çok mesleki koşullar ve bireysel deneyimlerle şekillenmesi ile ilişkilendirilebilir. Dolayısı ile iş yükü, çalışma ortamı ve kurumsal destek gibi faktörlerin, cinsiyetten bağımsız olarak tüm öğretmenlerin iş-yaşam dengesine benzer şekilde etki ettiği düşünülmektedir.

Yaş değişkeni açısından öğretmenlerin iş-yaşam kalitesi ve alt boyutlarına ilişkin algıları incelendiğinde, iş ve kariyer memnuniyeti, işi kontrol edebilme, çalışma koşulları, aile-iş yaşam dengesi alt boyutlarında ve iş-yaşam kalitesi ölçeği toplamında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır. Yaşları 25 ve altı olan öğretmenlerin iş ve kariyer memnuniyeti, işi kontrol edebilme, çalışma koşulları, aile-iş yaşam dengesi alt boyutları ve genel iş-yaşam kalitesi algılarının en yüksek ortalamaya sahip olduğu bulgulanmıştır. Buna ek olarak işi kontrol edebilme alt boyutunda yaşı 26-30 arası olan öğretmenlerin ortalamalarının, 41-45 arası olan öğretmenlere kıyasla daha yüksek olduğu saptanmıştır. Araştırmanın sonucuna kısmen benzer olarak Beğiş (2019) de araştırmasında yaşı 51 ve üzeri olan katılımcıların iş kariyer tatmini ile iş yerinde kontrol alt boyutlarına ilişkin algılarının diğer katılımcılardan daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Buna karşın Akın Kösterelioğlu (2011), Karataş (2021) ve Yaman (2019) ise yaştan öğretmenlerin iş-yaşam kalitesi algıları üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı

sonucuna varmışlardır. Bu araştırmanın ortaya koyduğu sonuçlara göre yaşın iş-yaşam kalitesi algısı üzerindeki etkisi, öğretmenlerin kariyerlerinin farklı evrelerinde karşılaştıkları beklentiler, sorumluluklar ve yaşam koşulları ile ilişkilendirilebilir. Genç yaş grubundaki öğretmenler, genellikle daha az sorumluluk, daha yüksek mesleki motivasyon ve gelişime açık kariyer fırsatları ile işlerine yaklaştıkları için bu algıya daha olumlu bakabilirken, yaş ilerledikçe mesleki ve kişisel yükümlülüklerin artmasının, mesleki tükenmişlik yaşama olasılığının yükselmesinin ve kariyer platosuna ulaşma riskinin iş-yaşam kalitesi algısını olumsuz yönde etkilediği ifade edilebilir. Bu durumun öğretmenlerin mesleki doyumlarında azalmaya ve iş verimliliklerinde düşüşe neden olabileceği söylenebilir.

Medeni durum değişkeni açısından öğretmenlerin iş-yaşam kalitesi ve alt boyutlarına ilişkin algıları incelendiğinde, iş ve kariyer memnuniyeti, işi kontrol edebilme ve aile-iş yaşam dengesi alt boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bekar öğretmenlerin ilgili alt boyutlardaki ortalamalarının, evli öğretmenlere kıyasla daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Demir (2019) tarafından yapılan çalışmada evli olan öğretmenlerin iş yaşam kalitesi ortalamalarının, bekar öğretmenlere kıyasla daha yüksek olduğunu tespit edilmiştir. Bununla birlikte Beğiş (2019) yaptığı çalışmada evli öğretmenlerin iş kariyer tatmini, iş yaşam dengesi, genel iyilik hali, iş yerinde kontrol alt boyutları ortalamalarının bekar öğretmenlerin ortalamalarından daha yüksek; bekar öğretmenlerin ise iş yerinde stres alt boyutu ortalamalarının evli öğretmenlerin ortalamalarından daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Buna karşın, Akın Kösterelioğlu (2011), Karataş (2021) ve Yaman (2019) tarafından yapılan çalışmalarda ise medeni durumun öğretmenlerin iş-yaşam kalitesi algıları üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmadığı saptanmıştır. Bu araştırmanın bulgularına dayanarak bekar öğretmenlerin iş ve kariyer memnuniyeti, işi kontrol edebilme ve aile-iş yaşam dengesi algılarının evli öğretmenlere kıyasla daha yüksek olması, ailevi sorumlulukların ve yükümlülüklerin olmamasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Bekar öğretmenler, daha esnek bir yaşam tarzına sahip oldukları için işlerine daha fazla odaklanabilirken; evli öğretmenler hem iş hem de aile gerekliliklerini dengelemek zorunda kaldıklarından bu algılarda daha düşük değerlere sahip olabilirler.

Çocuk sahibi olma değişkeni açısından öğretmenlerin iş-yaşam kalitesi ve alt boyutlarına ilişkin algıları incelendiğinde, iş ve kariyer memnuniyeti ve işi kontrol edebilme alt boyutlarında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık olduğu sonucuna varılmıştır. Çocuk sahibi olmayan öğretmenlerin ortalamalarının, çocuk sahibi olan öğretmenlerden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Alanyazın incelendiğinde çocuk sahibi olma değişkeninin iş-yaşam kalitesi üzerindeki etkisini araştıran herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Daha farklı sonuçlara ulaşabilmek adına konu ile ilgili daha fazla araştırma yapılması gerektiği düşünülmektedir. Bu araştırma sonuçları ışığında çocuk sahibi olmayan öğretmenlerin iş ve kariyer memnuniyeti ile işi kontrol edebilme algılarının daha yüksek olması, kişisel ve mesleki zamanlarını daha özgürce yönetebilmeleri ile ilişkilendirilebilir. Çocuk sahibi öğretmenler, ailevi sorumluluklar ve çocuk bakımına yönelik yükümlülükler nedeniyle iş üzerindeki kontrol duygusunda ve kariyer memnuniyetinde azalma yaşayabilirler.

Maddi imkân değişkeni açısından öğretmenlerin iş-yaşam kalitesi ve alt boyutlarına ilişkin algıları incelendiğinde, iş ve kariyer memnuniyeti, genel iyi olma, çalışma koşulları, iş yaşamında stres, aile-iş yaşam dengesi alt boyutlarında ve iş-yaşam kalitesi ölçeği toplamında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır. İş ve kariyer memnuniyeti alt boyutunda maddi imkânı orta olan öğretmenlerin ortalamalarının, orta altı olanlardan; genel iyi olma alt boyutunda maddi imkânı orta ve orta üstü olan öğretmenlerin ortalamalarının, orta altı olanlardan; aile-iş yaşam dengesi alt boyutunda maddi imkânı orta ve orta üstü olan öğretmenlerin ortalamalarının, orta altı olanlardan; iş yaşamında stres alt boyutunda maddi imkân orta üstü olan öğretmenlerin ortalamalarının, orta olanlardan; genel iş-yaşam kalitesinde maddi imkân orta ve orta üstü olan öğretmenlerin ortalamalarının, orta altı olanlardan daha yüksek olduğu saptanmıştır. Bununla birlikte çalışma koşulları alt boyutunda farkın hangi gruplar arasında olduğu tespit edilememiştir. Karataş (2021) tarafından elde edilen sonuçlar da bu çalışmanın bulgularıyla kısmen örtüşmektedir. Araştırmaya göre, orta ve yüksek gelir düzeyine sahip öğretmenler, düşük gelir düzeyindeki meslektaşlarına kıyasla iş-yaşam kalitesini daha olumlu algılamaktadır. Bununla birlikte Bozdağ ve Ağalday (2024) tarafından yapılan araştırmada maddi imkânını orta olarak belirten öğretmenlerin iş ve kariyer memnuniyeti, genel iyi olma, çalışma koşulları alt boyutlarına ve genel iş-yaşam kalitesine ilişkin algılarının,

maddi imkânını düşük olarak belirten öğretmenlere kıyasla daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma çerçevesinde ortaya çıkan sonuçlara göre daha iyi maddi imkânlarla sahip olan öğretmenlerin daha yüksek memnuniyet ve dengeye ulaşırken, stres düzeylerini daha iyi yönetebildikleri düşünülmektedir. Bu durum da maddi imkân durumunun öğretmenlerin profesyonel ve kişisel yaşamlarındaki tatmin düzeylerini ve genel iyilik hallerini destekleyen önemli bir faktör olduğunu ortaya koymaktadır.

Eğitim durumu değişkeni açısından öğretmenlerin iş-yaşam kalitesi ve alt boyutlarına ilişkin algıları incelendiğinde, işi kontrol edebilme ve çalışma koşulları alt boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Ön lisans mezunu olan öğretmenlerin belirtilen alt boyutlardaki ortalamalarının, lisansüstü mezunu olan öğretmenlere nazaran daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Akın Kösterelioğlu (2011) tarafından yapılan araştırmada da eğitim durumu ön lisans olan öğretmenlerin iş-yaşam kalitesine ilişkin algılarının lisans ve lisansüstü mezunu öğretmenlere kıyasla daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Buna karşın Sarı Karadaş (2020), Tezcan (2011) ve Ulupınar (2023) eğitim durumunun öğretmenlerin iş-yaşam kalitesi algıları üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmadığını saptamışlardır. Araştırmanın ortaya koyduğu temel çıkarımlara göre ön lisans mezunu öğretmenlerin iş rollerine ve çalışma koşullarına yönelik beklentilerinin, lisansüstü mezunu öğretmenlere kıyasla daha düşük ve daha gerçekçi olabileceği öngörülmektedir. Lisansüstü eğitim, bireylerin mesleki gelişimlerini artırmakla birlikte, daha fazla sorumluluk üstlenme, işin karmaşıklığının artması ve karar süreçlerinde daha fazla kontrol sağlama gereksinimi doğurabilir. Bu durum, öğretmenlerin iş tatmini ve çalışma koşullarına yönelik algılarını etkileyebilir. Herzberg'in çift etmen teorisi bağlamında değerlendirildiğinde, lisansüstü eğitim almış öğretmenler için motivasyonel faktörler (başarı, tanınma ve gelişim fırsatları) daha belirleyici olabilirken, ön lisans mezunu öğretmenler için hijyen faktörleri (maaş, iş güvencesi ve çalışma koşulları) daha ön planda olabilir. Dolayısıyla algılanan iş-yaşam kalitesi, öğretmenlerin eğitim düzeyiyle birlikte değişkenlik gösterebilir.

Ek iş yapma değişkeni açısından öğretmenlerin iş-yaşam kalitesi ve alt boyutlarına ilişkin algıları incelendiğinde, iş ve kariyer memnuniyeti, genel iyi olma, işi kontrol edebilme, çalışma koşulları, aile-iş yaşam dengesi alt boyutlarında ve iş-yaşam kalitesi

ölçeği toplamında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ek iş yapmayan öğretmenlerin ilgili boyutlara ve genel iş-yaşam kalitesine yönelik algılarının ortalamalarının, ek iş yapan öğretmenlere kıyasla daha yüksek olduğu saptanmıştır. Alanyazın incelendiğinde ek iş yapma değişkeninin iş-yaşam kalitesi üzerindeki etkisini araştıran herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Daha farklı sonuçlara ulaşabilmek adına konu ile ilgili daha fazla araştırma yapılması gerektiği düşünülmektedir. Araştırmanın temel bulguları göz önünde bulundurulduğunda ek iş yapmayan öğretmenlerin daha yüksek ortalamalara sahip olmasının nedeni, ek iş yapan öğretmenlerin zaman, enerji ve dikkatlerini birden fazla işe bölmek zorunda kalmaları olabilir. Bu durum, temel işlerine yeterince odaklanmalarını zorlaştırarak iş ve kariyer memnuniyeti, genel iyi olma hali ve iş-yaşam dengesi gibi alt boyutlardaki algılarını olumsuz etkileyebilir. Ayrıca, ek iş yapma gerekliliği, maddi veya profesyonel tatmin eksikliğinden kaynaklanıyor olabilir ve bu durum genel memnuniyet algılarını da düşürmüş olabilir.

Ünvan değişkeni açısından öğretmenlerin iş-yaşam kalitesi ve alt boyutlarına ilişkin algıları incelendiğinde, iş ve kariyer memnuniyeti, işi kontrol edebilme, çalışma koşulları, iş yaşamında stres, aile-iş yaşam dengesi alt boyutlarında ve iş-yaşam kalitesi ölçeği toplamında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık olduğu sonucuna varılmıştır. İş ve kariyer memnuniyeti alt boyutunda ünvanı ücretli olan öğretmenlerin ortalamalarının, uzman olanlardan; işi kontrol edebilme alt boyutunda ünvanı ücretli olan öğretmenlerin ortalamalarının, kadrolu ve uzman olanlardan ve aynı boyutta kadrolu olan öğretmenlerin ortalamalarının, uzman olanlardan; çalışma koşulları alt boyutunda ünvanı ücretli olan öğretmenlerin ortalamalarının, kadrolu ve uzman olanlardan; iş yaşamında stres alt boyutunda ünvanı ücretli olan öğretmenlerin ortalamalarının, kadrolu ve uzman olanlardan; aile-iş yaşam dengesi alt boyutunda ünvanı ücretli olan öğretmenlerin ortalamalarının, uzman olanlardan; genel iş-yaşam kalitesinde ünvanı ücretli olan öğretmenlerin ortalamalarının, uzman olanlardan daha yüksek olduğu saptanmıştır. Beğiş (2019) katılımcıların akademisyenlerden oluştuğu araştırmasında ünvan değişkeninin çalışma koşulları alt boyutu hariç diğer tüm alt boyutlarda iş-yaşam kalitesi üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturduğu sonucuna varmıştır. Öte yandan Yaman (2019) ise ünvanın iş-yaşam kalitesini belirgin bir şekilde etkilemediğini tespit etmiştir. Bu araştırmanın ortaya çıkardığı temel veriler çerçevesinde ücretli öğretmenlerin mesleği icra etme fırsatı

bulmaları, atanma arzularını bir nebze olsun tatmin ederek iş-yaşam kalitesi algılarını olumlu etkilemiş olabilir. Özellikle atanma sürecinde motivasyonlarını yüksek tutmak isteyen öğretmenler, mesleki deneyim kazanmanın ve bu süreçte öğretmenlik yapabilmenin mutluluğunu yaşayarak çalışma koşullarına ve strese dair algılarını daha olumlu değerlendirebilirler. Bu durum, mesleğe duyulan heves ve bağlılığın, algılanan memnuniyet düzeyine etkisini de ortaya koymaktadır. Bunun dışında kadrolu ve uzman öğretmenlerin ise daha fazla sorumluluk taşıması ve iş yükünün artması, bu gruplarda iş kontrolü ve çalışma koşulları gibi alt boyutlarda daha düşük memnuniyet algısına yol açmış olabilir.

Mesleki kıdem değişkeni açısından öğretmenlerin iş-yaşam kalitesi ve alt boyutlarına ilişkin algıları incelendiğinde, işi kontrol edebilme alt boyutunda istatistiksel açıdan anlamlı farklılık olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır. Kıdemi 1-5 yıl arasında olan öğretmenlerin işi kontrol edebilme alt boyutuna ilişkin algılarının, kıdemi 6-10 yıl ve 16-20 yıl arasında olan öğretmenlere kıyasla daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. İsmetoğlu (2017)'nin elde ettiği sonuca göre ise mesleki kıdemi 20 yıl ve üzerinde olan öğretmenlerin iş-yaşam kalitesine ilişkin algılarının, mesleki kıdemi daha az olan öğretmenlere nazaran daha yüksek olduğu saptanmıştır. Buna karşın Tezcan (2011) ve Yaman (2019)'ın araştırmalarına göre mesleki kıdemin öğretmenlerin iş-yaşam kalitesi algıları üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı tespit edilmiştir. Bu araştırmadan elde edilen verilere dayanarak kıdemi 1-5 yıl arasında olan öğretmenlerin, mesleğe yeni başlamış olmaları nedeniyle işlerini kontrol etme konusunda daha idealist ve motive oldukları düşünülmektedir. Bu öğretmenler, mesleki yeniliklere hızlı adapte olabilmeleri ve değişimlere açık olmaları sayesinde daha yüksek bir kontrol algısına sahip olabilirler. Kıdem süresi 6-10 yıl ve 16-20 yıl arasında olan öğretmenler, artan mesleki sorumluluklar ve karşılaştıkları zorluklar nedeniyle kontrol algılarında azalma yaşayabilirler. Deneyim kazandıkça, öğretmenler işlerini daha eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmeye başlayabilir ve kariyer platosuna ulaşma riskiyle karşı karşıya kalabilirler. Ayrıca, mesleki rutinlerin tekrarlanması ve iş yükünün artması, özellikle uzun yıllar görev yapan öğretmenlerde tükenmişlik olasılığını artırabilir. Bu bağlamda, kariyerin farklı evrelerinde iş kontrol algısı, motivasyon düzeyi ve mesleki doyumun dinamik bir süreç olduğu söylenebilir.

Çalışılan okul türü değişkeni açısından öğretmenlerin iş-yaşam kalitesi ve alt boyutlarına ilişkin algıları incelendiğinde, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısı ile çalışılan okul türünün öğretmenlerin iş-yaşam kalitesi algıları üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmadığı sonucuna varılmaktadır. Alanyazın incelendiğinde çalışılan okul türü değişkeninin iş-yaşam kalitesi üzerindeki etkisini araştıran herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Daha farklı sonuçlara ulaşabilmek adına konu ile ilgili daha fazla araştırma yapılması gerektiği düşünülmektedir. İstatistiksel veriler ışığında değerlendirildiğinde bu araştırmada okul türünün (okul öncesi ve ilkokul) iş-yaşam kalitesi algıları üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmaması, her iki okul türünde görev yapan öğretmenlerin benzer mesleki yükler, sorumluluklar ve çalışma koşullarıyla karşılaşmasından kaynaklanıyor olabilir. Öğretmenler genel olarak öğrenci gelişimini destekleme, müfredatı uygulama ve çeşitli idari görevleri yerine getirme gibi sorumluluklara sahiptir. Dolayısı ile bu ortak mesleki dinamikler, öğretmenlerin iş-yaşam kalitesi algılarında okul türüne bağlı bir fark oluşmamasına neden olmuş olabilir.

Sınıf mevcudu değişkeni açısından öğretmenlerin iş-yaşam kalitesi ve alt boyutlarına ilişkin algıları incelendiğinde, işi kontrol edebilme alt boyutunda anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Sınıftaki öğrenci sayısı 1-20 arasında olan öğretmenlerin işi kontrol edebilme alt boyutuna ilişkin algılarının, sınıftaki öğrenci sayısı 21-30 arasında olan öğretmenlere nazaran daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Araştırmanın sonucu ile kısmen benzerlik gösteren Korkmaz (2009) tarafından yapılan araştırmada ise sınıftaki öğrenci sayısı azaldıkça öğretmenlerin okul-yaşam kalitesi algılarının arttığı sonucuna varılmıştır. Öte yandan Yaman (2019) araştırmasında sınıf mevcudunun öğretmenlerin iş-yaşam kalitesi algılarının üzerinde anlamlı bir etkisinin bulunmadığını saptamıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda sınıftaki öğrenci sayısının az olmasının, öğretmenlerin bireysel öğrenci ihtiyaçlarına daha fazla odaklanabilmelerine ve sınıf yönetimini daha etkin bir şekilde sağlayabilmelerine olanak tanıdığı düşünülmektedir. Bu durumun öğretmenlerin iş üzerindeki kontrol algısını güçlendirdiği söylenebilir. Buna karşın daha kalabalık sınıflarda artan iş yükü ve yönetim zorlukları, öğretmenlerin işi kontrol etme becerilerini sınırlayarak bu algıyı olumsuz yönde etkileyebilir.

Okulun yeri değişkeni açısından öğretmenlerin iş-yaşam kalitesi ve alt boyutlarına ilişkin algıları incelendiğinde, işi kontrol edebilme alt boyutunda istatistiksel açıdan anlamlı farklılık olduğu sonucuna varılmıştır. Çalıştığı okulun yeri il merkezi olan öğretmenlerin işi kontrol edebilme alt boyutuna ilişkin ortalamalarının, köy/belde olan öğretmenlere kıyasla daha düşük olduğu saptanmıştır. Karataş (2021) ve Yaman (2019) ise okulun yerleşim yerinin öğretmenlerin iş-yaşam kaliteleri üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığını tespit etmişlerdir. Bu araştırmanın bulgularına göre, il merkezlerinde görev yapan öğretmenlerin, daha büyük ölçekli ve karmaşık okul yapıları içinde çalışmalarını nedeniyle işlerini kontrol etme algılarının, köy veya belde okullarında görev yapan öğretmenlere kıyasla daha düşük olduğu söylenebilir. Köy ve belde okullarının genellikle daha küçük ölçekli ve yönetsel açıdan daha esnek bir yapıya sahip olması, öğretmenlerin kendi ders planlarını oluşturma, karar alma ve uygulama süreçlerinde daha fazla kontrol sahibi olmalarına olanak tanıyabilir. Buna ek olarak, il merkezlerinde bürokratik süreçlerin daha yoğun olması, öğretmenlerin mesleki özerklik algısını sınırlandırabilir. Çevresel faktörler ve veli beklentileri de bu algıyı şekillendiren önemli etmenler arasında yer almaktadır. İl merkezlerinde, velilerin akademik başarıya yönelik daha yüksek beklentileri ve okul yönetimleri üzerindeki dış baskılar, öğretmenlerin karar alma süreçlerini dolaylı olarak etkileyebilir ve işlerini kontrol etme algılarında azalmaya neden olabilir.

Çalışılan okuldaki kıdem değişkeni açısından öğretmenlerin iş-yaşam kalitesi ve alt boyutlarına ilişkin algıları incelendiğinde, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısı ile görev yapılan okuldaki kıdemin öğretmenlerin iş-yaşam kalitesi algıları üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmadığı sonucuna varılmaktadır. Araştırmanın sonucuna benzer olarak Akın Kösterelioğlu (2011) da araştırmasında çalışılan okuldaki kıdem yılının öğretmenlerin iş-yaşam kalitesi algılarını etkilemediğini tespit etmiştir. Bu çalışmada yapılan incelemeler neticesinde öğretmenlik mesleğinde kıdemden bağımsız olarak benzer sorumlulukların devam etmesi, öğretmenlerin mesleki destek, rehberlik ya da dayanışma mekanizmalarına eşit erişim sağlayabilmeleri iş-yaşam kalitesi algılarında benzerlik yaratmış olabilir. Bunun dışında köy okullarında çalışan öğretmenlerin daha az öğrenci ile birebir çalışabilme veya topluluk desteğinden yararlanma gibi avantajları, il merkezindeki öğretmenlerin daha gelişmiş altyapı ve kaynaklara erişimiyle dengelenmiş olabilir.

Okuldaki öğretmen sayısı değişkeni açısından öğretmenlerin iş-yaşam kalitesi ve alt boyutlarına ilişkin algıları incelendiğinde, işi kontrol edebilme alt boyutunda ve iş-yaşam kalitesi ölçeği toplamında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okuldaki öğretmen sayısı 30 ve altında olan öğretmenlerin işi kontrol edebilme alt boyutundaki ortalamalarının, hem 31-50 hem de 71-90 arasında olan öğretmenlerin ortalamalarına; okuldaki öğretmen sayısı 30 ve altında olan öğretmenlerin genel iş-yaşam kalitesi algılarının yine 31-50 arasında olan öğretmenlere kıyasla daha yüksek olduğu saptanmıştır. Alanyazın incelendiğinde okuldaki öğretmen sayısı değişkeninin iş-yaşam kalitesi üzerindeki etkisini araştıran herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Daha farklı sonuçlara ulaşabilmek adına konu ile ilgili daha fazla araştırma yapılması gerektiği düşünülmektedir. Bu araştırma ile ulaşılan sonuçlara göre öğretmen sayısının az olduğu okullarda bireylerin iş üzerindeki kontrol algısının daha yüksek olabileceğini göstermektedir. Bunun temel nedenlerinden biri, bu tür kurumlarda öğretmenlerin daha yakın ilişkiler geliştirerek güçlü sosyal destek mekanizmalarına sahip olmalarıdır. Ayrıca, küçük gruplar halinde çalışmanın iş yükünün daha dengeli dağıtılmasını ve iletişimin daha etkin sağlanmasını kolaylaştırarak iş-yaşam dengesi algısını olumlu yönde etkileyebileceği söylenebilir. Bu bağlamda, küçük ölçekli okulların, bireysel ihtiyaçların daha fazla gözetildiği bir çalışma ortamı sunarak öğretmenlerin genel memnuniyetini artırabileceği değerlendirilmektedir. Buna ek olarak, bu tür okullardaki okul iklimi ve okul kültürü de öğretmenlerin mesleki özerkliğini ve iş tatminini destekleyen önemli faktörler arasında yer alabilir. Okul içindeki dayanışma, karar alma süreçlerine katılım ve yönetimle kurulan daha yakın ilişkiler, öğretmenlerin işlerine yönelik kontrol algılarını güçlendirebilir.

Okuldaki öğrenci sayısı değişkeni açısından öğretmenlerin iş-yaşam kalitesi ve alt boyutlarına ilişkin algıları incelendiğinde, iş ve kariyer memnuniyeti, genel iyi olma, işi kontrol edebilme ve aile-iş yaşam dengesi alt boyutlarında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır. İş ve kariyer memnuniyeti alt boyutunda okuldaki öğrenci sayısı 300 ve altı olan öğretmenlerin ortalamalarının 301-500 arası olan öğretmenlerden, 301-500 arası olan öğretmenlerin ortalamalarının 501-700 olan öğretmenlerden, 501-700 arası olan öğretmenlerin ortalamalarının ise 901 ve üzeri olan öğretmenlerden; genel iyi olma alt boyutunda okuldaki öğrenci sayısı 301-500 arası olan

öğretmenlerin ortalamalarının, 300 ve altı olan öğretmenlerden; yine genel iyi olma alt boyutunda okuldaki öğrenci sayısı 501-700 arası olan öğretmenlerin ortalamalarının, 901 ve üzeri olan öğretmenlerden; işi kontrol edebilme alt boyutunda okuldaki öğrenci sayısı 300 ve altı olan öğretmenlerin ortalamalarının, 501-700, 701-900 ile 901 ve üzeri olan öğretmenlerden; aile-iş yaşam dengesi alt boyutunda okuldaki öğrenci sayısı 301-500 arası olan öğretmenlerin ortalamalarının, 901 ve üzeri olan öğretmenlerden yüksek olduğu saptanmıştır. Alanyazın incelendiğinde okuldaki öğrenci sayısı değişkeninin iş-yaşam kalitesi üzerindeki etkisini araştıran herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Daha farklı sonuçlara ulaşabilmek adına konu ile ilgili daha fazla araştırma yapılması gerektiği düşünülmektedir. Bu araştırmanın sunduğu veriler doğrultusunda bu farklılıklar, öğrenci sayısının artmasıyla öğretmenlerin iş yükü ve sorumluluklarının artması, bu durumun da iş ve yaşam dengesi, kariyer memnuniyeti ve genel iyi olma gibi alanlarda olumsuz etkilere yol açmasıyla açıklanabilir. Daha az öğrenciye sahip okullarda çalışan öğretmenler, işlerini daha kontrollü bir şekilde yönetebilirken, öğrenci sayısının artması, stres seviyesini artırarak öğretmenlerin memnuniyet ve denge düzeylerini düşürebilmektedir.

Okula ulaşım süresi değişkeni açısından öğretmenlerin iş-yaşam kalitesi ve alt boyutlarına ilişkin algıları incelendiğinde, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısı ile okula ulaşım süresinin öğretmenlerin iş-yaşam kalitesi algıları üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmadığı sonucuna varılmaktadır. Alanyazın incelendiğinde okula ulaşım süresi değişkeninin iş-yaşam kalitesi üzerindeki etkisini araştıran herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Daha farklı sonuçlara ulaşabilmek adına konu ile ilgili daha fazla araştırma yapılması gerektiği düşünülmektedir. Mevcut araştırmanın sonucuna göre okula ulaşım süresinin öğretmenlerin iş-yaşam kalitesi algılarını etkilememesi, öğretmenlerin ulaşım süresini bir stres kaynağı olarak algılamamalarına ya da bu süreyi verimli değerlendirme stratejileri (dinlenme, planlama veya öğrenme) geliştirmelerine bağlı olabilir. Herzberg'in çift etmen teorisine göre öğretmenlerin ulaşım süresini "motivasyonel faktörler" yerine, "hijyen faktörleri" olarak algılamış olma durumları da bu durumdan tatminsizlik yaşamamalarına yol açmış olabilir. Ayrıca, ulaşım koşullarının genel olarak kolay ve düzenli olması, bu değişkenin algılanan iş-yaşam dengesi üzerindeki olumsuz etkilerini sınırlayarak, öğretmenlerin işlerine olan bağlılıklarını ve yaşam kalitelerini desteklemiş olabilir.

Haftalık ders saati değişkeni açısından öğretmenlerin iş-yaşam kalitesi ve alt boyutlarına ilişkin algıları incelendiğinde, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Dolayısı ile öğretmenlerin haftalık ders yükünün iş-yaşam kalitesi algıları üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmadığı sonucuna varılmaktadır. Alanyazın incelendiğinde haftalık ders saati değişkeninin iş-yaşam kalitesi üzerindeki etkisini araştıran herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Daha farklı sonuçlara ulaşabilmek adına konu ile ilgili daha fazla araştırma yapılması gerektiği düşünülmektedir. Bu araştırma sonuçları ışığında öğretmenlerin iş-yaşam kalitesi algıları üzerinde haftalık ders yükünün anlamlı bir farklılık yaratmaması, bu algının yalnızca niceliksel faktörlerle değil, işin niteliği ve organizasyonel destek gibi çeşitli değişkenlerle şekillenmesiyle açıklanabilir. Herzberg'in çift etmen teorisi çerçevesinde değerlendirildiğinde, ders yükü hijyen faktörleri arasında yer almakla birlikte, iş tatmininin belirleyici unsurları arasında motivasyonel faktörler de önemli bir rol oynamaktadır. Bu bağlamda, etkili zaman yönetimi becerileri, güçlü mesleki destek sistemleri ve iş ortamındaki olumlu sosyal ilişkilerin, yüksek ders yükünün olumsuz etkilerini dengeleyerek öğretmenlerin iş-yaşam kalitesi algılarını koruyabileceği öngörülmektedir. Özellikle mesleki gelişim fırsatları, takdir edilme ve anlamlı bir iş yapma motivasyonu, öğretmenlerin yüksek ders yüküne rağmen iş doyumlarını sürdürebilmelerine katkıda bulunabilir.

Branş değişkeni açısından öğretmenlerin iş-yaşam kalitesi ve alt boyutlarına ilişkin algıları incelendiğinde, iş yaşamında stres alt boyutunda istatistiksel açıdan anlamlı farklılık olduğu sonucuna varılmıştır. Branşı okul öncesi ve çocuk gelişimi olan öğretmenlerin iş yaşamında stres alt boyutu ortalamalarının, diğer branş kategorisindeki öğretmenlerin ortalamalarından daha yüksek olduğu saptanmıştır. Bununla birlikte Sarı Karadaş (2020) yaptığı araştırmasında branş öğretmenlerinin aile-iş yaşam dengesi alt boyutu ortalamalarının, sınıf öğretmenlerine nazaran daha yüksek olduğu sonucuna varmıştır. Bunun dışında Ulupınar (2023), branşı özel eğitim olan öğretmenlerin hem işi kontrol edebilme hem de çalışma koşulları alt boyutlarındaki ortalamalarının, diğer branşlara kıyasla daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Buna karşın, Bozdağ ve Ağalday (2024), Demir (2016) ve Yalçın (2014), branş değişkeninin öğretmenlerin iş-yaşam kalitesi algılarında anlamlı bir etkisinin bulunmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Bu araştırmanın ortaya koyduğu temel çıkarımlara göre okul öncesi ve çocuk gelişimi öğretmenlerinin iş

yaşamında daha yüksek stres düzeyleri deneyimlemesinin, bu branşların gerektirdiği yoğun duygusal emek ve bireysel ilgi ihtiyacıyla doğrudan ilişkili olabileceğini göstermektedir. Küçük yaş gruplarıyla çalışmak, öğretmenlerin sürekli olarak öğrencilerinin fiziksel, duygusal ve sosyal gereksinimlerini karşılamasını gerektirdiğinden, mesleki sorumluluklarını önemli ölçüde artırmaktadır. Buna ek olarak, sınırlı fiziksel ve eğitimsel kaynaklar, velilerin yüksek beklentileri ve bürokratik yükler gibi dış faktörler de öğretmenlerin stres düzeyini artıran unsurlar arasında yer almaktadır. Özellikle okul öncesi öğretmenlerinin ders aralarında teneffüs hakkının olmaması ve yardımcı personel eksikliği gibi yapısal sorunlar, iş yükünü daha da ağırlaştırarak tükenmişlik riskini artırabilir. Bu bağlamda, yeterli destek mekanizmalarının sağlanması ve çalışma koşullarının iyileştirilmesi, öğretmenlerin mesleki doyumlarını artırmada önemli bir rol oynayabilir.

5.1.2. Öğretmenlerin Örgütsel Yaratıcılık Algılarına İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmada öğretmenlerin örgütsel yaratıcılık toplamına ilişkin algıları “çok katılıyorum” düzeyindedir. Dolayısı ile öğretmenlerin örgütsel yaratıcılıklarının “yüksek” düzeyde olduğu sonucuna varılmaktadır. Bununla birlikte en yüksek ortalamaya sahip olan uzmanlık alt boyutunu sırası ile yaratıcı düşünme becerisi ve motivasyon alt boyutları takip etmektedir. Buna göre öğretmenlerin örgütsel yaratıcılığa ilişkin algılarında en yüksek ortalama uzmanlık alt boyutunda “tamamen katılıyorum” düzeyinde; en düşük ortalama motivasyon alt boyutunda “orta düzeyde katılıyorum” düzeyindedir. Bu araştırmanın bulguları ile benzerlik gösteren Uçar (2015)’ın araştırmasında da öğretmenlerin örgütsel yaratıcılığa ilişkin algılarında en yüksek ortalamaya uzmanlık ve en düşük ortalamaya motivasyon alt boyutlarının sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte Adıgüzel Gök (2019) tarafından yapılan bir araştırmada da öğretmenlerin örgütsel yaratıcılığa ilişkin algılarında en yüksek ortalamanın uzmanlık ve en düşük ortalamanın destekleme alt boyutlarında olduğu saptanmıştır. Mevcut araştırmada örgütsel yaratıcılık algılarında uzmanlık alt boyutunun en yüksek ortalamaya sahip olmasının, öğretmenlerin mesleki bilgi birikimi ve deneyimlerinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Buna karşın motivasyon alt boyutunun en düşük ortalamaya sahip olmasının sebebi ise, öğretmenlerin yoğun iş yükü, yetersiz destek görmeleri ve eğitim sistemindeki problemler ile ilişkili olabileceği şeklinde

ifade edilebilir. Ayrıca öğretmenlerin yeterince takdir görmemeleri de motivasyonlarını olumsuz etkileyebilmektedir.

Cinsiyet değişkeni açısından öğretmenlerin örgütsel yaratıcılık ve alt boyutlarına ilişkin algıları incelendiğinde, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısı ile cinsiyetin örgütsel yaratıcılık üzerinde anlamlı bir etkisinin bulunmadığı sonucu çıkmaktadır. Bu araştırmanın bulguları ile benzerlik gösteren Adıgüzel Gök (2019), Çelik (2022), Uğurlu ve Ceylan (2014) yaptıkları araştırmalarında öğretmenlerin örgütsel yaratıcılık algılarının cinsiyete göre farklılaşmadığını saptamışlardır. Bununla birlikte Fidan (2018), Uçar (2015) ve Yılmaz (2019)'ın elde ettiği sonuçlar ise erkek katılımcıların örgütsel yaratıcılıklarının kadın katılımcılara kıyasla daha yüksek olduğudur. Öte yandan Alkan (2014) ve Altın (2010) yaptıkları araştırmalarında kadın öğretmenlerin örgütsel yaratıcılıklarının erkek öğretmenlere nazaran daha yüksek olduğu sonucuna varmışlardır. Bu araştırma sonuçları ışığında cinsiyetin örgütsel yaratıcılık üzerinde anlamlı bir etkisinin bulunmaması, yaratıcılığın bireysel yetenekler, motivasyon, iş ortamı ve liderlik gibi faktörlerden daha fazla etkilenmesinden kaynaklanabilir. Ayrıca, günümüzde birçok örgütte cinsiyet eşitliği politikalarının ve kapsayıcı yaklaşımların benimsenmesi, cinsiyet farklarını minimize etmiş olabilir. Yaratıcılık, genellikle bireyin deneyimlerinden, bilgi birikiminden ve problem çözme becerilerinden beslendiği için, cinsiyetin bu süreçte belirgin bir katkısı olmayabilir. Örgütsel kültür ve ekip dinamikleri de bireylerin yaratıcılıklarını ortaya koymasında cinsiyetten bağımsız bir rol oynayabilir.

Yaş değişkeni açısından öğretmenlerin örgütsel yaratıcılık ve alt boyutlarına ilişkin algıları incelendiğinde, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Dolayısı ile yaşın örgütsel yaratıcılık üzerinde anlamlı bir etkisinin bulunmadığı saptanmıştır. Bu araştırmanın bulguları ile benzerlik gösteren Balay vd. (2014) ve Fidan (2018) araştırmalarında öğretmenlerin örgütsel yaratıcılık algılarının yaşa göre farklılaşmadığını tespit etmişlerdir. Bunun yanında Uğurlu ve Ceylan (2014) öğretmenlerin yaşı arttıkça bireysel yaratıcılıklarının azaldığını; Karacabey (2011) öğretmenlerin yaşı arttıkça toplumsal yaratıcılıklarının da arttığını saptamıştır. Bununla birlikte Altın (2010)'ın araştırmasında yaşı 30 ve altında olan öğretmenlerin yaratıcılıkları diğer yaş gruplarındaki öğretmenlere nazaran daha yüksek çıkmıştır. Eroğlu (2014) ve Meriç (2018) ise büyük yaş

grubunda olan öğretmenlerin kendilerini daha yaratıcı olarak algıladıklarını saptamıştır. Mevcut araştırmada yaşın örgütsel yaratıcılık üzerinde anlamlı bir etkisinin bulunmaması, yaratıcılığın yaş yerine bireysel yetenekler, deneyim, motivasyon ve iş ortamıyla daha fazla ilişkilendirilmesinden kaynaklanabilir. Hem genç hem de yaşlı öğretmenler, farklı perspektifler ve beceriler sunarak yaratıcı çözümler üretebilir ve bu da yaş faktörünün etkisini dengeleyebilir.

Medeni durum değişkeni açısından öğretmenlerin örgütsel yaratıcılık ve alt boyutlarına ilişkin algıları incelendiğinde, motivasyon alt boyutunda ve örgütsel yaratıcılık ölçeği toplamında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Anlamlı farklılık bekar öğretmenlerin lehinedir. Dolayısı ile bekar öğretmenlerin hem genel örgütsel yaratıcılığa hem de motivasyon alt boyutuna ilişkin algıları, evli öğretmenlere göre daha yüksek çıkmıştır. Alanyazın incelendiğinde Varışlı ve Bayar (2023)'in araştırmasında da bekar olan katılımcıların örgütsel boyut ve genel yaratıcılık algılarının, evli olanlara kıyasla daha fazla olduğu saptanmıştır. Yılmaz (2019) ise evli katılımcıların örgütsel yaratıcılıklarının bekar katılımcılardan daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Öte yandan Ağalday (2017), Altın (2010), Çiftçi (2002), Çoban (1999) ve Uçar (2015) tarafından yapılan araştırmalarda ise medeni durumun örgütsel yaratıcılık üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırmanın ortaya koyduğu sonuçlara göre bekar öğretmenler, genellikle daha az aile sorumluluğu taşıdıkları için işe daha fazla odaklanabilir ve yaratıcılıklarını artıracak fırsatlar bulabilirler. Ayrıca bireysel gelişim ve kariyer hedeflerine öncelik vermeleri de motivasyonlarını yükseltebilir. Evli öğretmenler ise aile yükümlülükleri nedeniyle iş dışı faktörlerden daha fazla etkilenebilir.

Çocuk sahibi olma değişkeni açısından öğretmenlerin örgütsel yaratıcılık ve alt boyutlarına ilişkin algıları incelendiğinde, uzmanlık, motivasyon alt boyutlarında ve örgütsel yaratıcılık ölçeği toplamında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Anlamlı farklılığın çocuk sahibi olmayan öğretmenlerin lehine olduğu tespit edilmiştir. Dolayısı ile çocuk sahibi olmayan öğretmenlerin hem genel örgütsel yaratıcılığa hem de uzmanlık ve motivasyon alt boyutlarına yönelik algılarının, çocuk sahibi olan öğretmenlere kıyasla daha yüksek olduğu saptanmıştır. Alanyazın incelendiğinde çocuk sahibi olma değişkeninin örgütsel yaratıcılık üzerindeki etkisini araştıran herhangi bir

araştırmaya rastlanmamıştır. Daha farklı sonuçlara ulaşabilmek adına konu ile ilgili daha fazla araştırma yapılması gerektiği düşünülmektedir. Bu araştırmanın bulgularına dayanarak çocuk sahibi olmayan öğretmenlerin, ailevi sorumluluklarının daha az olması nedeni ile işe yönelik odaklanma ve enerji seviyelerinin daha yüksek olabileceği düşünülmektedir. Bu durum, uzmanlık geliştirme ve motivasyon açısından daha olumlu algılar oluşturmalarını sağlayabilir. Çocuk sahibi olan öğretmenler ise aile yükümlülükleri nedeniyle iş-yaşam dengesi kurmada zorluklar yaşayabilir, bu durum da örgütsel yaratıcılığa ilişkin algılarını olumsuz etkileyebilir.

Maddi imkân değişkeni açısından öğretmenlerin örgütsel yaratıcılık ve alt boyutlarına ilişkin algıları incelendiğinde, motivasyon alt boyutunda istatistiksel açıdan anlamlı farklılık olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır. Maddi imkân durumunu orta olarak belirten öğretmenlerin motivasyon alt boyutuna ilişkin algıları, ortanın altı olarak belirten öğretmenlere nazaran daha yüksek bulunmuştur. Araştırmadan elde edilen sonuca benzer olarak Varışlı ve Bayar (2023), maddi imkânı yüksek olan akademisyenlerin örgütsel yaratıcılık ve toplumsal alt boyutuna ilişkin algılarının diğer gruplardaki akademisyenlerden daha yüksek olduğunu tespit etmişlerdir. Alanyazın incelendiğinde maddi imkân değişkeninin örgütsel yaratıcılık üzerindeki etkisini araştıran araştırmaların kısıtlı olduğu görülmüştür. Daha farklı sonuçlara ulaşabilmek adına konu ile ilgili daha fazla araştırma yapılması gerektiği düşünülmektedir. Araştırma çerçevesinde ortaya çıkan sonuçlara göre maddi imkânlarını orta düzeyde algılayan öğretmenler, temel ihtiyaçlarını karşılayabildikleri için iş motivasyonlarını artıracak içsel ve mesleki faktörlere odaklanabilirler. Buna karşın, maddi imkânlarını ortanın altında değerlendiren öğretmenler, ekonomik kaygılar nedeniyle mesleki motivasyonlarını sürdürülebilir bir şekilde yüksek tutmakta zorlanabilirler. Bu durum, maddi yeterlilik algısının, motivasyon üzerinde dolaylı bir etkisi olduğunu göstermektedir.

Eğitim durumu değişkeni açısından öğretmenlerin örgütsel yaratıcılık ve alt boyutlarına ilişkin algıları incelendiğinde, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısı ile bu çalışmada öğretmenlerin eğitim durumlarının algıladıkları örgütsel yaratıcılıkları üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı saptanmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuca benzer olarak Nartgün ve Demirer (2015),

Yurter (2016) ve Meriç (2018) tarafından yapılan araştırmalarda da eğitim durumunun katılımcıların örgütsel yaratıcılıklarını etkilemediği tespit edilmiştir. Öte yandan Uğurlu ve Ceylan (2014) ve Varışlı ve Bayar (2023) ise araştırmalarında yüksek lisans mezunu olan katılımcıların örgütsel yaratıcılık algılarının diğer katılımcılara kıyasla yüksek olduğu sonucuna varmışlardır. Araştırmanın ortaya koyduğu temel çıkarımlara göre eğitim durumunun örgütsel yaratıcılık üzerinde anlamlı bir etkisinin bulunmaması, yaratıcılığın bireysel yetenekler, deneyimler ve çalışma ortamındaki koşullar gibi faktörlerden daha fazla etkilenmesiyle açıklanabilir. Öğretmenlerin sahip olduğu yaratıcılık potansiyeli, sadece akademik bilgi birikimine değil, aynı zamanda problem çözme becerileri ve iş ortamından aldığı desteğe bağlıdır. Bu durum da eğitim düzeyindeki farklılıkların öğretmenlerin yaratıcılık bağlamındaki algılarına yansımamasına neden olabilir.

Ek iş yapma değişkeni açısından öğretmenlerin örgütsel yaratıcılık ve alt boyutlarına ilişkin algıları incelendiğinde, yaratıcı düşünme becerisi alt boyutunda istatistiksel açıdan anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ek iş yapan öğretmenlerin yaratıcı düşünme becerisi alt boyutuna ilişkin algılarının, ek iş yapmayan öğretmenlere nazaran daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Karacabey (2011) ise araştırmasında ek iş yapma ihtiyacı duyan katılımcıların bireysel yaratıcılık algılarının, duymayanlara kıyasla daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Alanyazın incelendiğinde ek iş yapma değişkeninin örgütsel yaratıcılık üzerindeki etkisini araştıran araştırmaların kısıtlı olduğu görölmüştür. Daha farklı sonuçlara ulaşabilmek adına konu ile ilgili daha fazla araştırma yapılması gerektiği düşünölmektedir. Araştırmanın temel bulguları göz önünde bulundurulduğunda ek iş yapan öğretmenlerin, farklı iş ortamlarından edindikleri deneyimlerle yaratıcı düşünme becerilerini geliştirdikleri ve daha geniş bir perspektif kazandıkları düşünölmektedir. Çeşitli görev ve sorumluluklar, onların problem çözme ve yenilikçi yaklaşım geliştirme kapasitelerini artırmış olabilir. Buna karşın ek iş yapmayan öğretmenler ise bu tür fırsatlardan yoksun kaldıkları için yaratıcı düşünme algıları daha düşük ıkmiş olabilir.

Ünvan değişkeni açısından öğretmenlerin örgütsel yaratıcılık ve alt boyutlarına ilişkin algıları incelendiğinde, uzmanlık ve motivasyon alt boyutlarında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık olduğu sonucuna varılmıştır. Ünvanı ücretli olan öğretmenlerin uzmanlık

alt boyutuna ilişkin algılarının kadrolu öğretmenlerden, motivasyon alt boyutunda ise uzman öğretmenlerden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Balay (2010) araştırmasında ünvanı öğretim görevlisi olan katılımcıların örgütsel yaratıcılıklarının, araştırma görevlisi olanlara kıyasla daha yüksek olduğunu saptamıştır. Öte yandan Dönmez ve Yıldız (2024), katılımcıların spor kurumu çalışanlarından olduğu araştırmalarında ünvan değişkeninin örgütsel yaratıcılığı etkilemediği sonucuna varmışlardır. Bu araştırmanın ortaya çıkardığı temel veriler çerçevesinde ücretli öğretmenlerin uzmanlık algılarının yüksek olmasının, sınırlı çalışma süreleri içinde mesleki yeterliliklerini kanıtlama ve mesleki becerilerini geliştirme çabalarından kaynaklandığı düşünülmektedir. Ücretli öğretmenler, kadrolu veya uzman öğretmenlere kıyasla mesleklerini sürdürebilmek ve ilerleyen süreçte kadro elde edebilmek adına daha yüksek bir motivasyon sergileyebilirler. Buna karşılık kadrolu ve uzman öğretmenler için de güvence altındaki statüleri nedeniyle mesleki motivasyonlarının zamanla daha durağan bir hale gelebileceği ifade edilebilir. Öğretmenlik mesleğine yönelik istihdam politikaları bağlamında değerlendirildiğinde, ücretli öğretmenlerin yaratıcı öğretim uygulamalarına daha açık olmaları, iş-yaşam kalitesine yönelik daha olumlu bir bakış açısına sahip olmaları ve mesleğe bağlılıklarının yüksek olması dikkat çekicidir. Ancak, kadroya geçiş süreci sonrasında öğretmenlerde bir rahavet oluşup oluşmadığı ya da mevcut performans değerlendirme sisteminin etkin işlememesi nedeniyle mesleki rutinin monotonlaşarak motivasyonu olumsuz etkileyip etkilemediği önemli bir tartışma konusudur. Etkili bir performans değerlendirme ve mesleki gelişim sistemi, öğretmenlerin statülerinden bağımsız olarak motivasyonlarını sürdürebilmeleri ve mesleki yeniliklere açık kalmaları açısından kritik bir gereklilik olarak değerlendirilebilir.

Mesleki kıdem değişkeni açısından öğretmenlerin örgütsel yaratıcılık ve alt boyutlarına ilişkin algıları incelendiğinde, uzmanlık alt boyutunda istatistiksel açıdan anlamlı farklılık olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır. Kıdem yılı 1-5 yıl arası olan öğretmenlerin uzmanlık alt boyutuna yönelik algılarının, 6-10 yıl ve 11-15 yıl arası olan öğretmenlerden daha yüksek olduğu saptanmıştır. Buna karşın Ağalday (2017) tarafından yapılan araştırmada ise mesleki kıdem yılı 21 yıl ve üzeri olan katılımcıların örgütsel yaratıcılığa ilişkin algılarının diğer gruplardaki katılımcılardan daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Öte yandan Kendir (2013) ve Yahşi (2014)'nin araştırmalarından elde ettikleri sonuçlara göre mesleki kıdemin örgütsel yaratıcılık üzerinde herhangi bir etkisinin

bulunmadığı görülmüştür. Bu araştırmadan elde edilen verilere dayanarak kıdem yılı 1-5 yıl arasında olan öğretmenlerin mesleklerinin başlangıç aşamasında olmaları nedeni ile uzmanlaşmaya ve mesleki gelişime daha fazla önem verme eğiliminde oldukları düşünülmektedir. Dolayısı ile bilgi ve becerilerini geliştirme konusunda daha yüksek bir motivasyona sahip olabilirler. Daha kıdemli öğretmenlerde ise deneyime bağlı olarak uzmanlık algısı durağanlaşabilir veya öncelikler farklılaşabilir. Bu durum, uzun yıllar meslekte görev yapan öğretmenlerin belirli bir noktadan sonra gelişimsel motivasyonlarının azalabileceğini ve rutin mesleki pratiklerin ön plana çıkabileceğini göstermektedir.

Çalışılan okul türü değişkeni açısından öğretmenlerin örgütsel yaratıcılık ve alt boyutlarına ilişkin algıları incelendiğinde, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısı ile çalışılan okul türünün öğretmenlerin örgütsel yaratıcılıklarını etkilemediği söylenebilir. Benzer olarak Nartgün ve Demirer (2015) ve Yurter (2016) de araştırmalarında katılımcıların görev yaptıkları okul türünün örgütsel yaratıcılıklarını etkilemediğini saptamışlardır. Okul türünün örgütsel yaratıcılık üzerinde etkili olmaması, yaratıcılığın bireysel yetenekler, öğretim yöntemleri ve kurumsal destek gibi okul türünden bağımsız faktörlere dayanmasından kaynaklanabilir. Hem okul öncesi hem de ilkokul düzeyindeki öğretmenler, benzer yaratıcı yaklaşımlar ve problem çözme becerileri geliştirmek zorunda kalabilir. Bu da öğretim seviyesinden ziyade bireysel ve kurumsal dinamiklerin belirleyici olduğunu göstermektedir.

Sınıf mevcudu değişkeni açısından öğretmenlerin örgütsel yaratıcılık ve alt boyutlarına ilişkin algıları incelendiğinde, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Dolayısı ile sınıftaki öğrenci sayısının öğretmenlerin örgütsel yaratıcılıkları üzerinde herhangi bir etkisinin olmadığı sonucu ortaya çıkmaktadır. Araştırmanın sonucuna paralel olarak Uzman (2003) da öğrenci sayısının öğretmenlerin yaratıcılık algıları üzerinde anlamlı etkisinin olmadığını tespit etmiştir. Benzer şekilde öğretmenlerin yaratıcılık düzeylerini belirlemeye yönelik bir araştırmada sınıfta bulunan toplam öğrenci sayısının öğretmenlerin yaratıcılıkları üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı şeklindedir (Pehlivan, 2019). Kenç (2001) de öğretmenlerin yaratıcı eğitim uygulamalarına sınıftaki öğrenci sayısının etki etmediğini saptamıştır. İstatistiksel veriler ışığında

değerlendirildiğinde bu araştırmada sınıf mevcudu değişkeni açısından öğretmenlerin örgütsel yaratıcılık algılarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaması, sınıf büyüklüğünün öğretmenlerin yaratıcılık düzeyleri üzerinde doğrudan etkili olmayabileceğini düşündürmektedir. Bu durum, öğretmenlerin sınıf mevcuduna bakılmaksızın, pedagojik beceri ve yaratıcı öğretim yöntemlerini kullanma becerilerinin daha belirleyici faktörler olduğunu düşündürebilir. Ayrıca, öğretmenlerin örgütsel yaratıcılıkları, okulun genel kültürü, liderlik tarzı ve sağlanan profesyonel destek gibi yapısal faktörlerle daha güçlü bir şekilde şekilleniyor olabilir. Sınıf mevcudunun öğretmenlerin yaratıcılıklarını sınırlamadığı, ancak öğrencilerle bireysel etkileşimde daha farklı dinamiklerin devreye girdiği de bir diğer olasılıktır.

Okulun yerleşim yeri değişkeni açısından öğretmenlerin örgütsel yaratıcılık ve alt boyutlarına ilişkin algıları incelendiğinde, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısı ile okulun bulunduğu yerleşim yerinin öğretmenlerin örgütsel yaratıcılıklarını etkilemediği görülmüştür. Buna karşın Uçar (2015) ise ilçede görev yapan öğretmenlerin motivasyon alt boyutunda ortalamalarının, il merkezinde görev yapan öğretmenlere kıyasla daha yüksek olduğunu saptamıştır. Bu araştırmada görev yapılan yer neresi olursa olsun teknolojinin ilerlemesi ile birlikte eğitim kaynaklarının sınıflara entegre edilebilmesinin öğretmenlere birbirine benzer yaratıcı imkânlar sağladığı ve bu nedenle de okulun yerleşim yerinin yaratıcılık algılarını belirgin düzeyde farklılaştırmadığı düşünülmektedir.

Çalışılan okuldaki kıdem değişkeni açısından öğretmenlerin örgütsel yaratıcılık ve alt boyutlarına ilişkin algıları incelendiğinde, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Dolayısı ile çalışılan okuldaki kıdemin öğretmenlerin örgütsel yaratıcılıklarını etkilemediği sonucuna varılmaktadır. Buna karşın Adıgüzel Gök (2019), çalışılan okuldaki kıdemi 4 yıl ve üzerinde olan öğretmenlerin toplumsal yaratıcılık algılarının, 3 yıl ve altında olan öğretmenlere kıyasla daha yüksek olduğunu saptamıştır. Fidan (2018) ise çalışılan okuldaki görev süresi 1 yıl olan öğretmenlerin bireysel yaratıcılık algılarının, 2-5 yıl arasında olan öğretmenlerden düşük olduğunu; çalışılan okuldaki görev süresi 1 yıl ve 2-5 yıl arası olan öğretmenlerin yönetsel yaratıcılık algılarının ise 6-10 yıl arası olan öğretmenlerden yüksek olduğunu tespit etmiştir. Araştırmadan elde edilen

bulgular doğrultusunda yaratıcılığı etkileyen temel faktörlerin bireysel merak, motivasyon, okul ortamından destek görme ve yeniliklere açık olma gibi unsurlar olduğu göz önünde bulundurulduğunda öğretmenlerin yaratıcılık algılarının kıdemden bağımsız olduğu ifade edilebilir.

Okuldaki öğretmen sayısı değişkeni açısından öğretmenlerin örgütsel yaratıcılık ve alt boyutlarına ilişkin algıları incelendiğinde, örgütsel yaratıcılık ölçeği toplamında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık olduğu sonucuna varılmıştır. Okulundaki öğretmen sayısı 30 ve altı olan öğretmenlerin örgütsel yaratıcılıklarının, 71-90 arasında olan öğretmenlerden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Buna karşın Yurter (2016) ise okuldaki toplam öğretmen sayısının öğretmenlerin yaratıcılık algıları üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığını saptamıştır. Bu araştırmanın ortaya koyduğu sonuçlara göre öğretmen sayısının az olduğu okullarda daha yakın iş birliğinin ve güçlü iletişim ortamının, bireysel yaratıcılığın ortaya çıkmasını kolaylaştırdığı düşünülmektedir. Bununla birlikte, küçük okullarda öğretmenlerin sorumluluklarının ve inisiyatif alanlarının genişlemesi, yaratıcılığı teşvik eden bir etken olarak öne çıkmaktadır. Ayrıca bu tür okullarda öğretmenler arasındaki yüksek bağlılık, sinerjik bir ortam yaratabilir ve bu da yaratıcı düşünme süreçlerini destekleyebilir. Buna karşın, büyük okullarda organizasyonel karmaşıklık ve iletişim zorlukları yaratıcı potansiyelin ortaya çıkmasını sınırlandırabilir. Bu bağlamda, okul kültürü ve okul ikliminin, yaratıcı iş birliği ve yenilikçi düşünmenin şekillenmesinde belirleyici rol oynadığı söylenebilir. Küçük okullarda daha esnek bir yapı ve daha güçlü sosyal bağlar, öğretmenlerin yaratıcılıklarını daha özgür bir şekilde ifade etmelerine olanak tanırken, büyük okullarda bu dinamikler daha fazla bürokratik engel ve yönetsel zorluklarla karşı karşıya kalabilir.

Okuldaki öğrenci sayısı değişkeni açısından öğretmenlerin örgütsel yaratıcılık ve alt boyutlarına ilişkin algıları incelendiğinde, uzmanlık, motivasyon alt boyutlarında ve örgütsel yaratıcılık ölçeği toplamında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır. Uzmanlık alt boyutunda okuldaki öğrenci sayısı 300 ve altı olan öğretmenlerin algılarının 301-500 arası olan öğretmenlerden daha düşük; 301-500 arası olan öğretmenlerin algılarının 901 ve üzeri olan öğretmenlerden daha yüksek olduğu görülmüştür. Motivasyon alt boyutunda ve genel örgütsel yaratıcılıkta ise okuldaki öğrenci

sayısı 301-500 arası olan öğretmenlerin algılarının 501-700 arası ve 901 ve üzeri olan öğretmenlerden daha yüksek olduğu görülmüştür. Buna karşın Yurter (2016) ise okuldaki toplam öğrenci sayısının öğretmenlerin örgütsel yaratıcılık algılarını etkilemediği sonucuna ulaşmıştır. Bu araştırmanın sunduğu veriler doğrultusunda öğrenci sayısının 300 ve altında olduğu okullarda öğretmenlerin uzmanlık algılarının daha düşük olması, sınırlı öğrenci sayısı nedeniyle mesleki deneyim ve çeşitlilik açısından yeterince fırsat sunulamamasından kaynaklanıyor olabilir. Öğrenci sayısının 301-500 aralığında olduğu okullarda, dengeli bir öğrenci kitlesiyle daha geniş etkileşim imkânı ve yaratıcı uygulamalar için uygun bir çalışma ortamı oluşabilir. Ancak öğrenci sayısının 901 ve üzerine çıktığı büyük okullarda, artan idari yük ve sınıf içi çeşitlilikle başa çıkma zorlukları, öğretmenlerin uzmanlık ve motivasyon algılarını olumsuz etkileyebilir.

Okula ulaşım süresi değişkeni açısından öğretmenlerin örgütsel yaratıcılık ve alt boyutlarına ilişkin algıları incelendiğinde, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısı ile okula ulaşım süresinin öğretmenlerin örgütsel yaratıcılıklarını etkilemediği sonucuna varılmaktadır. Alanyazın incelendiğinde okula ulaşım süresinin öğretmenlerin örgütsel yaratıcılığını etkileyip etkilemediğini araştıran araştırmaya rastlanmamıştır. Daha farklı sonuçlara ulaşabilmek adına konu ile ilgili daha fazla araştırmanın yapılması gerektiği görülmüştür. Bu araştırmanın ortaya koyduğu temel çıkarımlara göre okula ulaşım süresinin öğretmenlerin örgütsel yaratıcılıklarını etkilemediği sonucunun ortaya çıkması, öğretmenlerin yaratıcı performanslarının daha çok bireysel özellikleri, mesleki deneyimleri ve okul içindeki çalışma ortamına dayandığını düşündürebilir. Ulaşım süresinin, öğretmenlerin okulda geçirdikleri süreyi ve işlerine olan motivasyonlarını sınırlasa da örgütsel yaratıcılık genellikle okul kültürü, yönetim desteği ve iş birliği gibi faktörlere bağlı olarak şekillenmektedir. Ayrıca, öğretmenlerin günlük ulaşım süresi, onların okul içindeki etkinliklere ve iş birliği fırsatlarına ne kadar dahil olduklarını doğrudan etkilemeyebilir. Bu nedenle, ulaşım süresi kısa veya uzun olsa da öğretmenlerin yaratıcı potansiyelini ortaya çıkaran asıl faktörlerin okulun iç yapısı ve sağlanan destekler olduğu söylenebilir.

Haftalık ders saati değişkeni açısından öğretmenlerin örgütsel yaratıcılık ve alt boyutlarına ilişkin algıları incelendiğinde, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık

bulunmamıştır. Dolayısı ile haftalık girilen ders yükünün öğretmenlerin örgütsel yaratıcılıklarını etkilemediği sonucuna varılmaktadır. Araştırmanın bulgularına benzer olarak Kepenek (2023)'in yapmış olduğu araştırmada da öğretmenlerin haftalık ders yükünün, öğretmenlerin örgütsel yaratıcılığa ilişkin algılarını etkilemediği tespit edilmiştir. Buna karşın Karacabey (2011) yönetici ve öğretmenlerin örgütsel yaratıcılık algılarını incelediği araştırmasında, hiç ders yükü olmayan yöneticilerin yönetsel alt boyuttaki ortalamalarının, ders yükü haftalık 30-34 saat arası değişen öğretmenlere kıyasla daha yüksek olduğunu saptamıştır. Mevcut araştırmanın sonucuna göre haftalık ders saatinin öğretmenlerin yaratıcılıklarını etkilememesi, örgütsel yaratıcılık üzerinde özellikle liderlik desteği, mesleki tatmin, iş ortamının motivasyonel özellikleri ve mesleki gelişim fırsatlarının belirleyici olmasından kaynaklanıyor olabilir. Bu durum Herzberg'in çift etmen teorisi çerçevesinde değerlendirildiğinde öğretmenlerin yaratıcılıkları üzerinde asıl belirleyici faktörlerin motivasyonel etmenler olduğuna işaret edilmektedir. Yaratıcılık, öğretmenlerin mesleki tatmini, liderlik desteği, iş ortamındaki olumlu motivasyonel özellikler ve mesleki gelişim fırsatları gibi faktörlere dayalı olarak şekillenmektedir. Bu bağlamda haftalık ders saati, Herzberg'in teorisinde hijyen faktörleri arasında yer alırken, öğretmenlerin yaratıcı potansiyelini sınırlayan ya da destekleyen bir etmen olarak algılanmamaktadır. Bunun yerine, öğretmenlerin yaratıcı performansları daha çok çevresel faktörler ve kişisel motivasyonla ilişkilidir.

Branş değişkeni açısından öğretmenlerin örgütsel yaratıcılık ve alt boyutlarına ilişkin algıları incelendiğinde, motivasyon alt boyutunda ve örgütsel yaratıcılık ölçeği toplamında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık olduğu sonucuna varılmıştır. Branşı okul öncesi ve çocuk gelişimi olan öğretmenlerin hem motivasyon alt boyutuna hem de genel örgütsel yaratıcılığa ilişkin algılarının, diğer branş kategorisinde bulunan öğretmenlerden daha yüksek olduğu görülmüştür. Araştırmanın sonucuna paralel olarak Çelik (2022) de branş değişkeninin öğretmenlerin yaratıcılık algılarına etkisinin olduğunu; Türkçe ve Matematik öğretmenlerinin genel örgütsel yaratıcılık ve yaratıcı düşünme ile destekleme alt boyutuna ilişkin algılarının Sosyal Bilgiler öğretmenlerinden daha yüksek olduğunu saptamıştır. Uçar (2015) tarafından yapılan araştırmada ise sınıf öğretmenlerinin yaratıcı düşünme becerisi alt boyutu ortalamalarının, branş öğretmenlerinin ortalamalarından daha yüksek olduğu saptanmıştır. Buna karşın Şahin (2010) ve Yurter (2016)'in elde ettiği

sonuçlara göre branşın öğretmenlerin yaratıcılıklarına herhangi bir etkisinin olmadığı görülmüştür. Okul öncesi ve çocuk gelişimi öğretmenleri, mesleklerinin gerektirdiği yaratıcı ve yenilikçi yaklaşımlar ile öğrencilerin gelişim süreçlerine doğrudan katkı sunmaktadır. Bu araştırmada farklılığın okul öncesi ve çocuk gelişimi öğretmenlerinin lehine çıkmasının sebebi bu duruma bağlanmaktadır. Bunun dışında okul öncesi ve çocuk gelişimi öğretmenlerinin sürekli değişen eğitim materyalleri ve yöntemlerini kullanmalarının da mesleki motivasyonlarını destekleyen dinamik bir çalışma ortamı yarattığı düşünülmektedir.

5.1.3. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Algılarına İlişkin Sonuç ve Tartışma

Öğretmenlerin örgütsel bağlılık toplamına ilişkin algıları “kararsızım” düzeyindedir. Dolayısı ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının “orta” düzeyde olduğu sonucuna varılmaktadır. Bununla birlikte en yüksek ortalama sahip olan duygusal bağlılık alt boyutunu sırası ile devam bağlılığı ve normatif bağlılık alt boyutları takip etmektedir. Buna göre öğretmenlerin örgütsel bağlılığa ilişkin algılarında en yüksek ortalama duygusal bağlılık alt boyutunda “katılıyorum” düzeyindeyken; en düşük ortalama normatif bağlılık alt boyutunda “kararsızım” düzeyindedir. Çiftçi Kahrıman (2022)’ın araştırmasında da ilkökul öğretmenlerinin örgütsel bağlılığa ilişkin algılarının orta düzeyde olduğu ve ortalaması en yüksek olan alt boyutun duygusal bağlılık, en düşük olan alt boyutun da normatif bağlılık olduğu görülmüştür. Babaoğlu (2021) tarafından yürütülen bir araştırmada da öğretmenlerin örgütsel bağlılığa ilişkin algılarının orta düzeyde olduğu ve en yüksek ortalama sahip alt boyutun duygusal bağlılık, en düşük ortalama sahip alt boyutun normatif bağlılık olduğu saptanmıştır. Öte yandan, bu araştırmanın bulguları ile Akan ve Yalçın (2015), Demir (2022) ve İhtiyaroğlu vd. (2023) tarafından yapılan araştırmaların bulguları da benzerlik göstermektedir. Bu araştırmada en yüksek algı düzeyine duygusal alt boyutun sahip olmasının öğretmenlerin çalıştıkları kurumdan ayrılmak istememelerinden, kurum ile kendilerini bir bütün olarak düşünmelerinden, kurumlarına sadık olmalarından ve işlerini severek yapmalarından kaynaklı olabileceği düşünülmektedir. Bununla birlikte, duygusal bağlılık algılarının orta düzeyde çıkmasının ise öğretmenlerin çalıştıkları kurumlara kendilerini tamamen bağlı hissetmemelerinin

sebepe olabileceği düşünülmektedir. Dolayısı ile öğretmenlerin bulundukları kuruma olan bağlılıklarının artırılması yönünde araştırmalar yapılması gerektiği sonucuna varılmaktadır.

Cinsiyet değişkeni açısından öğretmenlerin örgütsel bağlılık ve alt boyutlarına ilişkin algıları incelendiğinde, örgütsel bağlılık toplamında kadın ve erkek öğretmenlerin algıları arasında anlamlı bir fark bulunmadığı görülmüştür. Araştırmanın bulguları Aslan (2018) ve Bozkurt ve Yurt (2013) tarafından yapılan araştırmaların bulguları ile benzerlik göstermektedir. Onlar da cinsiyet değişkeninin örgütsel bağlılık üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmadığı sonucuna varmışlardır. Bununla birlikte, normatif bağlılık alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Erkek öğretmenlerin, kadın öğretmenlere nazaran normatif bağlılıklarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Kaplan ve Cemaloğlu (2020) da araştırmalarında devam bağlılığı ve normatif bağlılık arasında anlamlı bir farklılık olduğunu; erkek öğretmenlerin örgütsel bağlılık ortalamalarının söz konusu alt boyutlarda kadın öğretmenlerin ortalamalarına göre daha yüksek olduğunu tespit etmişlerdir. Yine Kurşunoğlu vd. (2010), erkek katılımcıların normatif bağlılık ortalamalarının kadın öğretmenlerden yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Öte yandan duygusal bağlılık ve devam bağlılığı alt boyutlarında kadın ve erkek öğretmenlerin algıları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Alanyazın incelendiğinde farklı sonuçlara ulaşan araştırmaların olduğu da görülmektedir (Doğan, 2008; Mert, 2019; Selvitopu ve Şahin, 2013). Kadınların ve erkeklerin sahip olduğu toplumsal roller düşünüldüğünde, erkek öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin daha yüksek olmasının sebeplerinden birinin maddi açıdan geçim konusunda kendilerini daha çok çalışmak zorunda hissetmeleri ve hissettikleri zorunluluk ile mesleki sorumluluklarını daha fazla benimsemeleri olabilir. Bunun dışında, kadın öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin düşük çıkması ise ev içi görevler, çocuk bakımı/yetiştirme ve toplumsal beklenti (ideal anne, eş ya da çalışan) gibi daha fazla sorumluluğa sahip oldukları için iş yaşamlarını ikinci planda tutabilecekleri sebebine bağlanmaktadır.

Yaş değişkeni açısından öğretmenlerin örgütsel bağlılık ve alt boyutlarına ilişkin algıları incelendiğinde, duygusal bağlılık, devam bağlılığı, normatif bağlılık alt boyutlarında ve örgütsel bağlılık ölçeği toplamında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır. Alanyazında, araştırmada elde edilen sonuçlardan farklı

sonuçların da bulunduğu görülmektedir. Gören ve Sarpkaya (2014)'ya göre yaş değişkeni ile örgütsel bağlılığın duygusal bağlılık ve normatif bağlılık alt boyutlarında anlamlı bir farklılık görülmesine rağmen devam bağlılığı alt boyutunda anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Öte yandan Gören (2012) ve Shah ve Mahmood (2021) tarafından yürütülen araştırmalarda yaş artıkça örgütsel bağlılığın da arttığı görülmüştür. Bunun dışında Örgen (2020), 20-25 yaş aralığındaki öğretmenlerin duygusal bağlılık ve devam bağlılığında daha yüksek ortalamaya sahip oldukları sonucuna ulaşmıştır. Yeşil (2023) de araştırmasında 20-30 yaş aralığındaki öğretmenlerin duygusal bağlılık ve devam bağlılığı ortalamalarının daha yüksek olduğunu gözlemlemiştir. Bunlara ek olarak yaş değişkeni ile örgütsel bağlılık arasında anlamlı bir farklılığın olmadığını gösteren araştırmalar da mevcuttur (Acar, 2020; Göçer, 2020; Keman, 2012; Şahin, 2016). Bu çalışmada yaşı 25 ve altı olan öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ile 46 ve üzeri olan öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının birbirine yakın olduğu görülmüştür. Genç öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının yüksek olmasının nedenlerinin kariyerlerinin başında olmanın getirdiği yüksek motivasyon ve idealizme sahip olmaları; çalıştıkları kurumun sağladığı rehberlik, destek ve yeniliklere uyum sağlama becerileri; sosyal bağlar kurma ve mesleki hedeflere odaklanma eğilimleri olarak sıralanabilir. Bununla birlikte yaş alan öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının yüksek olmasının nedenleri, kurumda geçen yılların getirdiği deneyim, aidiyet hissi ve sosyal ilişkilerin güçlenmesi; kıdemle birlikte iş güvencesi ve çalışma koşullarının iyileşmesi; emeklilik perspektifi ve kurumun sunduğu avantajlar şeklinde ifade edilebilir. Bunun dışında orta kıdemdeki öğretmenlerin daha düşük örgütsel bağlılık göstermelerinin sebepleri, tükenmişlik, kariyer platosuna ulaşmış olma ve mesleki beklentilerle ilişkili olabilir. Ayrıca, yaş ilerledikçe kabullenmişlik ve rutine girme olgusunun artması, bireylerin mevcut koşulları daha az sorgulamalarına ve dolayısıyla bağlılıklarının artmasına yol açabilir. Bu durum, yaşa bağlı olarak daha az yenilikçi düşünme ve değişime karşı daha fazla kabullenme eğilimlerinin de bir sonucu olabilir.

Medeni durum değişkeni açısından öğretmenlerin örgütsel bağlılık ve alt boyutlarına ilişkin algıları incelendiğinde, devam bağlılığı, normatif bağlılık alt boyutlarında ve örgütsel bağlılık ölçeği toplamında anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna varılmıştır. Devam bağlılığı ile normatif bağlılık alt boyutlarında ve örgütsel bağlılık toplamında bekar öğretmenlerin ortalamaları, evli öğretmenlerin ortalamalarından yüksek

bulunmuştur. Alanyazında, araştırmada elde edilen sonuçlara kısmen benzerlik gösteren araştırmaların da bulunduğu görülmektedir. Yeşil (2023) tarafından yürütülen araştırmada da devam bağlılığı ve örgütsel bağlılık toplamında bekar öğretmenlerin daha yüksek ortalamaya sahip oldukları saptanmıştır. Bununla birlikte Demir (2022), bekar öğretmenlerin duygusal bağlılıklarının daha fazla olduğu sonucuna ulaşmıştır. Öte yandan Kurşunoğlu, Bakay ve Tanrıöğen (2010), evli öğretmenlerin normatif bağlılıklarının bekar öğretmenlere nazaran daha yüksek olduğunu tespit etmişlerdir. Bunun dışında, medeni durumun örgütsel bağlılık üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı sonucuna ulaşan araştırmalar da mevcuttur (Cevahiroğlu, 2012; Dağlı ve Gençdal, 2018; Şahin, 2016). Bekar öğretmenler, genellikle iş dışındaki sorumluluklarının daha az olması nedeniyle işlerine daha fazla odaklanabilir ve kuruma bağlılık gösterebilirler. Bu araştırmadan elde edilen bulgulara göre bekar öğretmenlerin kariyerlerine öncelik vermeleri ve maddi güvence sağlama ihtiyaçları, özellikle devam bağlılıklarını artırabilir. Bununla birlikte sosyal destek arayışları ve kurumsal bağlar kurma eğilimleri de normatif bağlılıklarını güçlendirebilir. Bu faktörlerin bekar öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının, evli öğretmenlere göre daha yüksek olmasına sebep olduğu söylenebilir.

Çocuk sahibi olma değişkeni açısından öğretmenlerin örgütsel bağlılık ve alt boyutlarına ilişkin algıları incelendiğinde, normatif bağlılık alt boyutunda ve örgütsel bağlılık ölçeği toplamında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır. Çocuk sahibi olmayan öğretmenlerin normatif bağlılıklarının ve örgütsel bağlılıklarının, çocuk sahibi olan öğretmenlerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazında, araştırmada elde edilen sonuçlardan farklı sonuçların da bulunduğu görülmektedir. Aras (2010) araştırmasında çocuk sahibi olan akademisyenlerin çocuk sahibi olmayanlara kıyasla daha yüksek duygusal bağlılıklarının olduğu sonucuna ulaşmıştır. Öte yandan Seçgin (2014), otel çalışanları üzerinde yaptığı araştırmasında çocuk sahibi olan katılımcıların örgütsel bağlılıklarının çocuk sahibi olmayanlara nazaran daha fazla olduğunu tespit etmiştir. Bunların dışında Sever Elüstün ve Sözen (2018)'in araştırmasında ise katılımcıların çocuk sahibi olup olmamasının örgütsel bağlılıkları üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırmada çocuk sahibi olmayan öğretmenlerin normatif bağlılıklarının ve örgütsel bağlılıklarının yüksek çıkmasının sebeplerinden biri, iş dışındaki sorumluluklarının daha az olması nedeniyle

mesleki görevlerine ve kurumlarına daha fazla odaklanabilmeleri olabilir. Bu durum, işlerine daha güçlü bir bağlılık geliştirmelerini ve dolayısı ile normatif bağlılıklarının artmasını sağlayabilir. Bunun dışında çocuk sahibi olmayan öğretmenler, işlerini maddi ve sosyal destek açısından daha fazla önemsiyor olabilirler. Çocuk sahibi olan öğretmenler ise sorumlulukları nedeniyle mesleklerini ikinci plana atma eğiliminde olabilir ve bu durum örgütsel bağlılık düzeylerini zaman zaman etkileyebilir. Kurumdan beklentilerin ve iş-yaşam dengesinin farklı olması da bağlılık düzeylerinde farklılık yaratabilir.

Maddi imkân değişkeni açısından öğretmenlerin örgütsel bağlılık ve alt boyutlarına ilişkin algıları incelendiğinde, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazın incelendiğinde maddi imkânın örgütsel bağlılık üzerindeki etkisini araştıran araştırmaların sayısının kısıtlı olduğu görülmüştür. Var olan araştırmalar incelendiğinde, Eskibağ (2014) tarafından yapılan araştırmanın mevcut araştırma sonuçları ile benzerlik gösterdiği görülmektedir. Öte yandan Demirkıran (2004) ise maddi geliri orta düzeyde olan öğretmenlerin duygusal bağlılıklarının maddi geliri düşük olan öğretmenlerden fazla; maddi geliri yüksek olan öğretmenlerin normatif bağlılıklarının ise diğer gruplara göre daha fazla olduğunu saptamıştır. Bu araştırmanın bulgularına dayanarak Herzberg'in çift etmen teorisine göre maddi imkânlar hijyen faktörleri olarak değerlendirilebilir ve öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları, daha çok motivasyonel faktörlerden etkileniyor olabilir. Öğretmenler, mesleklerini topluma katkı sağlama, manevi tatmin ve ideallerle özdeşleştirerek daha anlamlı bir hale getirebilirler. Özellikle devlet okullarında çalışan öğretmenler için maaşlar standart olsa da bağlılıkları daha çok çalışma ortamı, sosyal ilişkiler ve işin doğasıyla şekilleniyor olabilir. Ayrıca, öğretmenlerin bağlılıkları maddi kazançlardan çok mesleki değerler, kurum içindeki etkileşimler ve kurum kültürü gibi faktörlere dayalı olarak gelişiyor olabilir. Bu bağlamda, maddi faktörler öğretmenlerin motivasyonunu belirlese de bağlılıkları daha çok içsel tatmin ve işin anlamına dayanmaktadır.

Eğitim durumu değişkeni açısından öğretmenlerin örgütsel bağlılık ve alt boyutlarına ilişkin algıları incelendiğinde, duygusal bağlılık, devam bağlılığı, normatif bağlılık alt boyutlarında ve örgütsel bağlılık ölçeği toplamında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Eğitim durumu ön lisans ve lisans olan öğretmenlerin duygusal, devam,

normatif ve örgütsel bağlılıklarının, lisansüstü olan öğretmenlerinkinden daha yüksek olduğu saptanmıştır. Aynı zamanda eğitim durumu ön lisans olan öğretmenlerin normatif ve örgütsel bağlılıklarının, eğitim durumu lisans olan öğretmenlerden de yüksek olduğu tespit edilmiştir. Dolayısı ile eğitim durumu artıkça örgütsel bağlılığın azaldığı sonucuna varılabilir. Chen vd. (2010) tarafından yapılan araştırmada da eğitim durumunun artmasının örgütsel bağlılığı azalttığı saptanmıştır. Alanyazında, araştırmada elde edilen sonuçlardan farklı sonuçların bulunduğu da görülmektedir. Babaoğlu (2021) yaptığı araştırmada lisans mezunu katılımcıların normatif bağlılıklarının lisansüstü mezunu olan katılımcılara nazaran daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Örgen (2020) ise araştırmasında devam bağlılığı en yüksek grubu ön lisans mezunu öğretmenler olarak tespit ederken; duygusal ve normatif bağlılıkları en yüksek grup olarak lisans mezunu öğretmenleri tespit etmiştir. Öte yandan Tan (2017), lisansüstü mezunu olan öğretmenlerin örgüte karşı olan bağlılıklarının, lisans mezunu öğretmenlere kıyasla daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Alanyazında eğitim durumunun örgütsel bağlılık üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığını gösteren araştırmalar da mevcuttur (Dönmez, 2005; Kırımlı, 2022; Şahin, 2016). Bu araştırma bağlamında değerlendirildiğinde, eğitim düzeyi arttıkça öğretmenlerin alternatif iş olanakları ve kariyer fırsatları da artacağından dolayı bu durumun mevcut kurumlarına ilişkin bağlılıklarını zayıflatabileceği söylenebilir. Bunun dışında daha fazla eğitim alan öğretmenlerin mesleklerine ilişkin beklentilerini yükselterek mevcut iş şartlarından tatminsizlik yaşayabilecekleri düşünülebilir ki bu durumun özellikle devam ve normatif bağlılık üzerinde olumsuz bir etkiye sahip olması beklenmektedir. Sonuç olarak yüksek eğitim düzeyine sahip olmanın, öğretmenlerin hem kişisel hem de mesleki özgürlüklerine daha fazla önem ve değer vermesine de yol açabilir.

Ek iş yapma değişkeni açısından öğretmenlerin örgütsel bağlılık ve alt boyutlarına ilişkin algıları incelendiğinde, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazında öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ile ek iş yapma durumlarını irdeleyen araştırmaların kısıtlı olduğu görülmektedir. Var olan araştırmalarda da bulguların farklılık gösterdiği görülebilir. Durna ve Eren (2005), Eskibağ (2014) ve Güzelbayram (2013)'ün yaptıkları araştırmalardan elde ettikleri sonuçlar, araştırmanın sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Söz konusu araştırmalarda da öğretmenlerin ek gelire sahip olmaları ya da olmamalarının örgütsel bağlılık üzerinde anlamlı bir etkisinin

bulunmadığı saptanmıştır. Ek iş yapmanın sebebinin daha çok ekonomik destek sağlamak olduğu göz önünde bulundurulduğunda, öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının temelde mesleki ideallerine, kuruma duydukları sorumluluğa, kurum içindeki sosyal bağlara ve öğrenci ilişkilerine dayandığı düşünülmektedir. Dolayısı ile ek iş yapmanın ya da yapmamanın maddi durum değişkeninde de olduğu gibi örgütsel bağlılığı belirgin bir şekilde etkilemediği çıkarımında bulunulabilir.

Ünvan değişkeni açısından öğretmenlerin örgütsel bağlılık ve alt boyutlarına ilişkin algıları incelendiğinde, duygusal bağlılık, devam bağlılığı, normatif bağlılık alt boyutlarında ve örgütsel bağlılık ölçeği toplamında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık olduğu sonucuna varılmıştır. Tüm alt boyutlarda ve örgütsel bağlılıkta ücretli ve kadrolu olan öğretmenlerin ortalamalarının, uzman olan öğretmenlerden yüksek olduğu saptanmıştır. Bununla birlikte yalnızca normatif bağlılıkta ücretli olan öğretmenlerin ortalamalarının, başöğretmenlerin ortalamalarından yüksek olduğu görülmüştür. Dolayısı ile ücretli öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının en yüksek ortalamaya sahip olduğu söylenebilir. Araştırmanın bulguları, Baloğlu ve Öz (2021), Ermiş (2014) ve Uzun Pekmezci (2010)'nin elde ettiği sonuçlar ile paralellik göstermektedir. Söz konusu araştırmalarda da ünvan değişkeninin örgütsel bağlılık üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu sonucuna varılmıştır. Ancak ünvan değişkeninin örgütsel bağlılığı etkilemediği sonucuna ulaşan araştırmalar da mevcuttur (Çevik, 2014; İlhan ve Yücel, 2020). Bu araştırma sonuçları ışığında ücretli öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının yüksek olmasının, iş güvencesi eksikliği nedeniyle mevcut işlerini koruma çabalarından kaynaklandığı söylenebilir. Türkiye'deki öğretmen istihdam politikaları göz önüne alındığında, ücretli öğretmenler kadrolu öğretmenlere kıyasla daha sınırlı hak ve imkânlarla sahip oldukları için mevcut pozisyonlarını koruma eğiliminde olabilirler. Ayrıca, ücretli öğretmenlerin bu bağlılık düzeyinin, uzun vadede kadrolu bir pozisyona atanma beklentisi ve bu doğrultuda gösterilen çaba ile de bağlantılı olduğu düşünülebilir.

Mesleki kıdem değişkeni açısından öğretmenlerin örgütsel bağlılık ve alt boyutlarına ilişkin algıları incelendiğinde, duygusal bağlılık, devam bağlılığı, normatif bağlılık alt boyutlarında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır. Duygusal bağlılık ve devam bağlılığında farklılığın hangi gruplar arasında

olduğu tespit edilememişken; mesleki kıdemi 1-5 yıl arasında olan öğretmenlerin, 11-15 yıl arasında olan öğretmenlere kıyasla normatif bağlılıklarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Araştırmanın bulguları Uysal (2022)'in elde ettiği sonuçlar ile benzerlik göstermektedir. Söz konusu araştırmada da mesleki kıdemi 1-5 yıl arasında olan öğretmenlerin normatif bağlılıkları, 6-10 yıl ve 16-20 yıl arası olan öğretmenlere nazaran daha fazla çıkmıştır. Buna karşın Kaya, Balay ve Tınaz (2014) ise 16 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip olan katılımcıların örgütsel bağlılıklarının, 0-5 yıl arası mesleki kıdeme sahip katılımcılardan daha yüksek olduğunu ortaya koymuşlardır. Öte yandan mesleki kıdemin örgütsel bağlılık üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığını gösteren araştırmalar da mevcuttur (Çelik, 2021; Karagül Kandemir, 2019; Karapınar, 2020; Koyuncu, 2019). Araştırma çerçevesinde ortaya çıkan sonuçlara göre kıdem yılı düşük olan öğretmenlerin kurumlarına karşı daha fazla normatif bağlılık hissetmelerinin, meslek hayatlarının başında çalıştıkları kuruma karşı sorumluluk ve borçluluk duygularının daha güçlü olmasından kaynaklandığı çıkarımında bulunulabilir. Ancak, kariyerinin orta evresinde olan öğretmenlerde, mesleki gelişim ve ilerleme fırsatlarının azalması sonucu tükenmişlik, monotonluk ve kariyer platosu gibi durumların ortaya çıkması olasılığı söz konusu olabilir. Orta dönemdeki öğretmenler, deneyim kazandıkça işin rutinleşmesi ve kişisel hedeflerin karşılanamaması nedeniyle motivasyon kaybı yaşayabilir ve bu durum, bağlılık algılarını etkileyebilir. Bu bağlamda, kariyerin bu aşamasındaki öğretmenlerin, yenilikçi ve gelişime açık fırsatlara ihtiyaç duyduğu söylenebilir.

Çalışılan okul türü değişkeni açısından öğretmenlerin örgütsel bağlılık ve alt boyutlarına ilişkin algıları incelendiğinde, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuca paralel olarak, Çağlar Sevilir (2023) ve Sönmez (2017)'in araştırmalarında elde ettikleri sonuçlara göre de çalışılan okul türü ile örgütsel bağlılık arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Mevcut araştırmanın bulgularının aksine Aslan ve Ağiroğlu Bakır (2014), Sarıkaya (2016), Selvitopu Şahin (2013) ve Yıldırım (2017), yaptıkları araştırmalarda çalışılan okul türünün örgütsel bağlılık üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu araştırma sonuçları ışığında katılımcıların okul öncesi ve ilkökul kademesinde görev yapan öğretmenler olduğu göz önünde bulundurulduğunda örgütsel bağlılıklarının benzer olması beklenen bir sonuçtur. Bu kademelerde görev yapan öğretmenler, öğrencilerle birebir

etkileşim kurmayı gerektiren ve eğitimin temelini oluşturan kritik bir görev üstlenmektedir. Dolayısı ile bu ortak sorumluluk hem mesleklerine hem de bulundukları kurumlarına ilişkin bağlılıklarında benzer bir motivasyon yaratabilir. Bununla birlikte beklentilerinin ve çalışma koşullarının birbirine yakın olması da elde edilen sonucu açıklayabilir.

Sınıf mevcudu değişkeni açısından öğretmenlerin örgütsel bağlılık ve alt boyutlarına ilişkin algıları incelendiğinde, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Araştırmadan elde edilen sonuca benzer olarak Özgan vd. (2011) de araştırmalarında sınıf mevcudunun öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Mevcut araştırmanın bulgularının aksine Çağlar (2013) ve Örgen (2020) tarafından yapılan araştırmalarda ise sınıf mevcudunun azalmasının öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarını olumlu etkileyerek artırdığı yönünde bir sonuca varmışlardır. Bu çalışmada elde edilen sonuca göre sınıf mevcudu ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmaması çeşitli faktörlere dayalı olabilir. Öncelikle öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları, sınıf büyüklüğünden ziyade daha çok bireysel motivasyon, okul kültürü ve yöneticilerin destekleyici yaklaşımına bağlı olarak şekillenebilir. Ayrıca sınıf mevcudu arttıkça öğretmenlere daha fazla iş yükü gelse de bu durum öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarını olumsuz yönde etkileyecek kadar büyük bir etki yaratmamış olabilir. Bunun dışında öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları yalnızca sınıf mevcudu gibi tek bir değişkenin etkisiyle değil, daha geniş bir bağlamda okulun genel işleyişi ve öğretmenlerin profesyonel gelişimi ile de ilişkilendirilebilir.

Okulun yerleşim yeri değişkeni açısından öğretmenlerin örgütsel bağlılık ve alt boyutlarına ilişkin algıları incelendiğinde, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç ışığında öğretmenlerin örgütsel bağlılık algılarının okulun yerleşim yerinden bağımsız olduğunu söylemek mümkündür. Mevcut araştırmanın bulgularının aksine, Canpolat (2011) ve Kurtulmuş (2014) yaptıkları araştırmalarda okulun bulunduğu yerleşim yerinin öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğu sonucuna varmışlardır. Canpolat (2011)'ın araştırmasında il merkezinde ya da merkeze yakın ilçelerde çalışan öğretmenlerin devam bağlılıklarının, il merkezine uzak ilçelerde çalışan öğretmenlerden yüksek olduğu

saptanmışken; Kurtulmuş (2014)'un araştırmasında il merkezinde görev yapan öğretmenlerin hem duygusal hem de normatif bağlılıklarının yüksek olduğu saptanmıştır. Bu araştırma ile ulaşılan sonuçlara göre öğretmenlerin çalıştıkları okulun bulunduğu yer il, ilçe ya da köy fark etmeksizin görevlerini benzer bir sorumluluk duygusu ile yerine getirdikleri düşünülmektedir. Bunun dışında devlet okullarında var olan standart çalışma şartları ve kurumsal politikaların, öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları üzerinde okulun yerleşim yerinden daha fazla belirleyici olabileceği varsayılabilir.

Çalışılan okuldaki kıdem değişkeni açısından öğretmenlerin örgütsel bağlılık ve alt boyutlarına ilişkin algıları incelendiğinde, devam bağlılığı ve normatif bağlılık alt boyutlarında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır. Çalıştığı okuldaki kıdemi 1-5 yıl ve 6-10 yıl arasında olan öğretmenlerin devam bağlılıklarının, çalıştığı okuldaki kıdemi 16 yıl ve üzeri öğretmenlerden düşük; çalıştığı okuldaki kıdemi 1-5 yıl olan öğretmenlerin normatif bağlılıklarının 11-15 yıl arası olan öğretmenlerden yüksek; 6-10 yıl ve 11-15 yıl arası olan öğretmenlerin normatif bağlılıklarının 16 yıl ve üzeri olan öğretmenlerden düşük olduğu sonucuna varılmıştır. Öğretmenlerin görev yaptıkları okuldaki kıdemleri arttıkça, devam bağlılıklarının arttığı ancak normatif bağlılıklarının ise kıdemi en düşük ve en yüksek olan öğretmenlerde fazla iken orta kıdemde olan öğretmenlerin düşmekte olduğu görülmektedir. Araştırmadan elde edilen sonuca benzer olarak, Uysal (2022) da devam bağlılığında bulunduğu okulda kıdemi 1-3 yıl arasında olan öğretmenlerin ortalamalarının, bulunduğu okulda kıdemi 10 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin ortalamalarından düşük olduğunu; normatif bağlılıkta ise bulunduğu okulda kıdemi 4-6 yıl arasında olan öğretmenlerin ortalamalarının, bulunduğu okulda kıdemi 10 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin ortalamalarından düşük olduğunu saptamıştır. Zülfikar (2023) da yapmış olduğu araştırmasında görev yaptığı okuldaki kıdemi bir yıldan az olan öğretmenlerin devam bağlılıklarının daha yüksek olduğu sonucuna varmıştır. Öte yandan öğretmenlerin görev yaptıkları okuldaki çalışma sürelerinin örgütsel bağlılık üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığını gösteren araştırmalar da mevcuttur (Çelik, 2021; Kurşunoğlu vd., 2010). Bu araştırmadan elde edilen verilere dayanarak öğretmenlerin kıdemle birlikte sağlanan iş güvencesi ve emeklerinin birikmiş olması, öğretmenlerin işlerini sürdürme isteğini ve dolayısı ile devam bağlılıklarını da güçlendirmiş olabilir. Kıdemli öğretmenler, kurumsal kültüre daha fazla

uyum sağladıkları için kendilerini kuruma karşı daha sorumlu hissediyor olabilirler. Normatif bağlılığın bulunduğu okulda orta kidedeki öğretmenlerde azalmasının sebebi, öğretmenlerin bu dönemde kariyer platosuna ulaşma, mesleki tükenmişlik yaşama, farklı iş olanaklarını değerlendirme eğiliminde olmaları ya da mesleklerinden beklentilerinin değişebilmesi olabilir. Bununla birlikte, 16 yıl ve üzeri deneyime sahip öğretmenlerin devam bağlılığı düzeylerinin daha yüksek olması, uzun vadeli iş güvencesi ve kurumsal aidiyetin pekişmesiyle ilişkili olabilir.

Okuldaki öğretmen sayısı değişkeni açısından öğretmenlerin örgütsel bağlılık ve alt boyutlarına ilişkin algıları incelendiğinde, duygusal bağlılık alt boyutunda istatistiksel açıdan anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okuldaki öğretmen sayısı 30 ve altında olan öğretmenlerin duygusal bağlılıklarının, 71-90 arası olan öğretmenlerden daha yüksek olduğu saptanmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuca benzer olarak, Mert (2019) de araştırmasında okuldaki öğretmen sayısının öğretmenlerin duygusal ve normatif bağlılıkları üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğunu tespit etmiştir. Görev yaptıkları okullarda öğretmen sayısı 36-70 arası olan öğretmenlerin hem duygusal hem de normatif bağlılıklarının yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Şener (2023) de araştırmasında öğretmenlerin örgütsel bağlılığın tüm alt boyutlarında ve örgütsel bağlılığın genelinde anlamlı farklılık saptamıştır. Öte yandan öğretmenlerin görev yaptıkları okullardaki öğretmen sayısının örgütsel bağlılık üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığını saptayan araştırmalar da bulunmaktadır (Aslan, 2018; Çevik, 2022). Bu araştırmanın ortaya koyduğu temel çıkarımlara göre okullarında daha az sayıda öğretmen ile birlikte çalışan öğretmenler arasında daha güçlü sosyal bağların ve dayanışma duygusunun geliştiği düşünülmektedir. Küçük ölçekli okullarda, öğretmenler arasındaki etkileşimin daha yakın ve destekleyici olması, kurumsal aidiyeti artırarak duygusal bağlılığı güçlendirebilir. Ayrıca, sınırlı öğretmen kadrosuna sahip okullarda bireylerin kurum içindeki rollerini daha anlamlı ve değerli hissetmeleri, bağlılık düzeylerini olumlu yönde etkileyebilir. Bu bağlamda, küçük okulların sahip olduğu samimi okul iklimi ve iş birliğine dayalı kültür, öğretmenlerin kuruma olan bağlılıklarını pekiştiren önemli faktörler arasında değerlendirilebilir.

Okuldaki öğrenci sayısı değişkeni açısından öğretmenlerin örgütsel bağlılık ve alt boyutlarına ilişkin algıları incelendiğinde, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık

bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç ışığında okuldaki öğrenci sayısının öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları üzerinde anlamlı bir etkisinin bulunmadığı görülmüştür. Öte yandan Çoban (2010) ise araştırmasında okuldaki öğrenci sayısının örgütsel bağlılık üzerinde anlamlı bir etkisi olduğunu; öğrenci sayısı az olan okullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının, öğrenci sayısı daha çok olan okullarda görev yapan öğretmenlere kıyasla daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Bunun yanında Çağlar (2013) tarafından yapılan çalışmada da okuldaki öğrenci sayısı 250 ve altında olan okullarda görev yapan öğretmenlerin bağlılıklarının, diğerlerine nazaran daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu araştırmanın sunduğu veriler doğrultusunda okuldaki öğrenci sayısının örgütsel bağlılığı etkilediği düşünülmüştür. Ancak öğrenci sayısının tek başına yeterli bir değişken olmayabileceği ve diğer bağlamsal unsurların (yönetim desteği, okul kültürü, çalışma koşulları vb.) etkisinin daha baskın gelmiş olabileceği varsayımları, örgütsel bağlılığı etkilememesinin nedenleri olarak ifade edilebilir. Bununla birlikte, öğretmenler öğrenci sayısını ne bir avantaj ne de bir dezavantaj olarak algılamamış olabilir; bu durumda farklı faktörlerin birbirini dengeleyerek etkisiz hale gelmiş olması mümkündür.

Okula ulaşım süresi değişkeni açısından öğretmenlerin örgütsel bağlılık ve alt boyutlarına ilişkin algıları incelendiğinde, devam bağlılığı alt boyutunda ve örgütsel bağlılık ölçeği toplamında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okula ulaşım süresi azaldıkça devam bağlılığı ve örgütsel bağlılıklarının da azaldığı sonucuna varılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuca benzer olarak, Moç (2023) ve Önen ve Altındal Doğaner (2017) de araştırmalarında öğretmenlerin okula ulaşım süreleri azaldıkça örgütsel bağlılıklarının da azaldığını saptamışlardır. Öte yandan Eskibağ (2014)'ın elde ettiği sonuca göre öğretmenlerin evlerinin görev yapıyor oldukları okula yakın olup olmaması, öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarını etkilememektedir. Bu çalışmada yapılan incelemeler neticesinde uzun ulaşım sürelerinin öğretmenlerde fiziksel ve zihinsel yorgunluğa yol açabileceği ve bu durumun örgütsel bağlılık üzerinde olumsuz bir etki yaratmasının beklenen bir sonuç olduğu söylenebilir. Özellikle, çalışma yerine daha kısa sürede ulaşmanın öğretmenlerin işlerini daha verimli şekilde yürütmelerine katkı sağlayarak bağlılıklarını artırabileceği öngörülmektedir. Bununla birlikte, okula ulaşım süresinin diğer değişkenler üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmamasına karşın, özellikle

devam bağıllığı bağlamında belirgin bir farklılık oluşturmamasının nedeni, uzun ulaşım sürelerinin öğretmenlerin iş motivasyonunu azaltması ve kuruma olan bağıllıklarını zorunluluk temelli bir bağıllığa dönüştürme ihtimali olabilir.

Haftalık ders saati değişkeni açısından öğretmenlerin örgütsel bağıllık ve alt boyutlarına ilişkin algıları incelendiğinde, devam bağıllığı, normatif bağıllık alt boyutlarında ve örgütsel bağıllık ölçeği toplamında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır. 15 saat ve altı derse giren öğretmenlerin devam, normatif ve örgütsel bağıllıklarının en yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmüştür. Bununla beraber ders saati 26-30 saat arasında olan öğretmenlerin de devam bağıllıklarının, 16-20 saat olan öğretmenlere kıyasla daha yüksek olduğu saptanmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuca benzer olarak, Yüksel (2017)'in elde ettiği sonuca göre 18 saat ve altı derse giren akademisyenlerin örgütsel bağıllıklarının, daha fazla saat derse giren akademisyenlere kıyasla daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Öte yandan Demirtaş (2010), Moç (2023) ve Özel (2009) araştırmalarında öğretmenlerin haftalık ders saatleri ile örgütsel bağıllıkları arasında anlamlı bir farklılığın bulunmadığını saptamışlardır. Bu araştırmanın ortaya koyduğu sonuçlara göre haftalık ders saati 15 ve altında olan öğretmenlerin iş yükünü daha kolay yönetebilmeleri ve mesleki tatminlerinin artması, bağıllık düzeylerini de olumlu etkiliyor olabilir. Az ders yüküne sahip olmanın, öğretmenin dinlenmeye daha fazla zaman bulabilmesini, kendini daha fazla geliştirebilme fırsatı bulabilmesini ve öğrencilerine birebir ilgi gösterme imkânı yaratabilmesini sağladığı düşünülmektedir. Öte yandan, 26-30 saat derse giren öğretmenlerin devam bağıllıklarının, 16-20 saat ders veren öğretmenlere göre daha yüksek olmasının nedeni, daha fazla ders saatiyle öğretmenlerin işlerine daha fazla zaman ayırmaları ve kurumlarına daha fazla entegre olmaları olabilir. Bu öğretmenler, uzun çalışma saatleri nedeniyle kuruma daha fazla bağıllık hissi geliştirirken, görev sorumluluklarını yerine getirmenin verdiği tatminle bağıllıklarını pekiştirebilirler.

Branş değişkeni açısından öğretmenlerin örgütsel bağıllık ve alt boyutlarına ilişkin algıları incelendiğinde, duygusal bağıllık alt boyutunda istatistiksel açıdan anlamlı farklılık olduğu sonucuna varılmıştır. Farklılığın hangi gruplar arasında anlamlı olduğu belirlenememiştir. Ancak branşı sınıf ve okul öncesi/çocuk gelişimi olan öğretmenlerin

ortalamalarının, diğer branşlara göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. Budak (2009) ve Kırımlı (2022)'nin elde ettikleri sonuçlara göre öğretmenlerin branşlarının örgütsel bağlılık üzerinde anlamlı bir etkisi bulunmamaktadır. Öte yandan İncekara (2020) ise araştırmasında öğretmenlerin branşlarının örgütsel bağlılık düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğunu saptamıştır. Bunun dışında Demirtaş (2015), Kaya vd. (2014) ve Tümkaya ve Ulum (2019) da araştırmalarında sınıf öğretmenlerinin örgütsel bağlılıklarının diğer branşlara kıyasla daha yüksek olduğu sonucuna varmışlardır. Araştırma çerçevesinde ortaya çıkan sonuçlara göre farklılığın hangi gruplar arasında olduğu tespit edilememesine karşın sınıf öğretmenlerinin ve okul öncesi öğretmenlerinin daha yüksek ortalamaya sahip olmalarının nedeni, öğrencileri ile daha uzun süreli, yakın ve bütüncül bir ilişki kurmaları olabilir. Çünkü diğer branşlar genellikle öğrenciler ile belirli bir ders saatiyle sınırlı etkileşim sağlamaktadır.

5.1.4. İş-Yaşam Kalitesi – Örgütsel Yaratıcılık İlişisine Yönelik Sonuç ve Tartışma

Öğretmenlerin iş-yaşam kalitesi ve örgütsel yaratıcılık algıları arasındaki ilişkinin incelenebilmesi için yapılan analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin iş-yaşam kalitesine ilişkin algıları ile örgütsel yaratıcılığa ilişkin algıları arasında orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişkinin var olduğu saptanmıştır. İş-yaşam kalitesinin artmasının, örgütsel yaratıcılığı da anlamlı olarak artırdığı tespit edilmiştir. Buna ek olarak öğretmenlerin örgütsel yaratıcılık algıları ile iş-yaşam kalitesi algılarının, iş-yaşam kalitesi ölçeğinin iş yaşamında stres alt boyutu ve örgütsel yaratıcılık ölçeğinin yaratıcı düşünme becerisi alt boyutu dışında diğer tüm boyutlarının arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu sonucuna varılmıştır. En yüksek düzeydeki ilişkinin iş-yaşam kalitesi ölçeğinin iş ve kariyer memnuniyeti alt boyutu ile örgütsel yaratıcılık ölçeğinin motivasyon alt boyutu arasında; en düşük ilişkinin ise iş-yaşam kalitesi ölçeğinin çalışma koşulları alt boyutu ile örgütsel yaratıcılık ölçeğinin yaratıcı düşünme becerisi alt boyutu arasında olduğu saptanmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar Ahmad vd. (2023), Akan (2015), Mahmoodi vd. (2015) ve Priscilla vd. (2017)'nin araştırmaları ile benzerlik göstermektedir. Mahmoodi vd. (2015)'nin yaptıkları araştırmada iş-yaşam kalitesinin öğretmenlerin yaratıcılığı ile pozitif yönde anlamlı bir ilişkiye sahip olduğu ve çalışma koşullarının iyileştirilmesinin

öğretmenlerin yaratıcılık motivasyonlarını artırabileceği tespit edilmiştir. Bununla birlikte Akan (2015) tarafından yapılan bir araştırmada da ilkokul ve ortaokul kademelerinde görev yapan öğretmenlerin yaşam doyumu ile örgütsel yaratıcılık algıları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu sonucuna varılmıştır. Bunun dışında Ahmad vd. (2023) devlet meslek liselerinde örgütsel iklim ve iş-yaşam kalitesinin öğretmenlerin yaratıcılığı üzerindeki etkisini inceledikleri araştırmalarında, iş-yaşam kalitesi ile öğretmenlerin yaratıcılığı arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğunu saptamışlardır. Aynı zamanda söz konusu araştırmada okul-çalışma hayatının kalitesinde karar alma süreçlerine katılım, eğitim-öğretim fırsatları, okullardaki demokrasi, okul ve çalışma alanlarındaki iş tasarımı gibi faktörlere dikkat edilmesinin iş yerinde yaratıcı öğretmenlerin sayısını artıracığının vurgusu da yapılmıştır. Priscilla vd. (2017) de telekomünikasyon, bankacılık, eğitim kurumları ve konaklama sektörlerinden seçilen katılımcıların iş-yaşam kalitesi ile çalışanların yaratıcılığı arasında pozitif bir ilişki olduğunu, aynı zamanda iş talebi ve stresin çalışanların iş-yaşam kalitesi ve yaratıcılığı arasındaki ilişkide önemli bir yönlendirici olduğu sonucuna varmışlardır. Yapılan değerlendirmeler ışığında bu araştırmada iş-yaşam kalitesi ile örgütsel yaratıcılık arasında genel olarak anlamlı bir ilişkinin tespit edilmesi, öğretmenlerin iş ortamındaki memnuniyet ve yaşam dengesi seviyesinin, yaratıcı süreçlerdeki etkinliklerini artırabileceğini göstermektedir. Özellikle, iş ve kariyer memnuniyeti ile motivasyon arasındaki yüksek ilişki düzeyi, öğretmenlerin işlerinden ve kariyer gelişimlerinden duyduğu tatminin, onların örgütsel bağlamda daha motive ve üretken olmalarını desteklediğini ortaya koymaktadır. Bu durum, yöneticilerin öğretmenlerin kariyer hedeflerini desteklemeleri ve iş memnuniyetlerini artırıcı politikalar geliştirmelerinin örgütsel yaratıcılığı teşvik edebileceğini düşündürmektedir. Buna karşın, iş-yaşam kalitesinin çalışma koşulları alt boyutu ile yaratıcı düşünme becerisi arasındaki düşük ilişki, fiziksel veya çevresel çalışma şartlarının doğrudan yaratıcı düşüncüyü tetikleyen faktörler arasında olmayabileceğine işaret etmektedir. Ancak bu, çalışma koşullarının önemini tamamen göz ardı etmemekle birlikte, diğer faktörlere nazaran etkisinin sınırlı olabileceğini göstermektedir. Genel anlamda bu sonuçlar, öğretmenler gibi yaratıcı süreçlerin önemli olduğu meslek gruplarında iş-yaşam kalitesi/dengesi politikalarının geliştirilmesi ve bireylerin motivasyonunun artırılmasına yönelik stratejilerin benimsenmesinin hem bireysel hem de örgütsel düzeyde olumlu çıktılar sağlayabileceğini düşündürmektedir.

5.1.5. İş-Yaşam Kalitesi – Örgütsel Bağlılık İlişkisine Yönelik Sonuç ve Tartışma

Öğretmenlerin iş-yaşam kalitesi algıları ile örgütsel bağlılık algıları arasında orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişkinin var olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İş-yaşam kalitesinin artmasının, örgütsel bağlılığı da artırdığı sonucuna varılmıştır. Bununla birlikte örgütsel bağlılık ve iş-yaşam kalitesi alt boyutlarının tamamında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki saptanmıştır. En yüksek düzeydeki ilişkinin iş-yaşam kalitesi ölçeğinin çalışma koşulları alt boyutu ile örgütsel bağlılık ölçeğinin duygusal bağlılık alt boyutu arasında; en düşük ilişkinin ise iş-yaşam kalitesi ölçeğinin iş yaşamında stres alt boyutu ile örgütsel bağlılık ölçeğinin devam bağlılığı alt boyutu arasında olduğu saptanmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar Farjad ve Varnous (2013), Gnanayudam ve Dharmasiri (2007), Yalçın vd. (2016)'nin araştırmaları ile örtüşmektedir. Yalçın vd. (2016) tarafından yapılan araştırmanın sonucu, öğretmenlerin çalıştıkları kurumdaki iş-yaşam kalitelerinin artmasının, kurumlarına duydukları bağlılığı da artırdığını göstermektedir. Erdem (2010)'in elde ettiği sonuca göre iş-yaşam kalitesinin alt boyutları ile örgütsel bağlılığın uyum boyutu arasında olumsuz bir ilişki saptanmışken; iş-yaşam kalitesinin özdeşleşme ve içselleştirme alt boyutları ile örgütsel bağlılık arasında pozitif bir ilişki gözlenmiştir. Bununla birlikte Normala (2010) da Malezya'da rastgele seçilen 50 farklı örgütte çalışanların iş yaşamı kalitesi algıları ile örgüte olan bağlılıkları arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında iş-yaşam kalitesinin çalışanların örgüte olan bağlılıklarını artırmada önemli bir etkiye sahip olduğunu tespit etmiştir. Buna karşın Demir (2016), meslek lisesi öğretmenleri ile yürüttüğü araştırmasında öğretmenlerin iş-yaşam kalitesi ve örgütsel yaratıcılık algıları arasında düşük düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki saptamıştır. Bu çalışmada elde edilen verilere göre iş-yaşam kalitesi ölçeğinin çalışma koşulları alt boyutunun, örgütsel bağlılık ölçeğinin duygusal bağlılık alt boyutuyla en yüksek düzeyde ilişki göstermesi, öğretmenlerin fiziksel ve psikolojik olarak destekleyici bir çalışma ortamında kurumlarına karşı daha yüksek düzeyde duygusal bir bağ hissettiklerini düşündürmektedir. Çalışma koşulları, öğretmenlerin işte geçirdikleri süre boyunca huzurlu, güvenli ve motive edici bir ortamda olmalarını sağladığı için bu durum öğretmenlerin kurumlarına yönelik aidiyet hislerini artırabilir. Elde edilen sonuç, sosyal değişim teorisi bağlamında da değerlendirilebilir; öğretmenler, kurumun sunduğu iyi

koşulları bir karşılıklılık duygusu ile ödüllendirme eğilimi gösterebilir. Bununla birlikte, iş-yaşam kalitesi ölçeğinin iş yaşamında stres alt boyutunun, örgütsel bağlılık ölçeğinin devam bağlılığı alt boyutu ile en düşük düzeyde ilişki göstermesi, bu iki değişkenin niteliksel farklılıklarından kaynaklanıyor olabilir. Stres, öğretmenlerin işlerinde yaşadığı olumsuz bir deneyim olduğu için devam bağlılığı gibi rasyonel bir bağlılık biçimi üzerinde daha sınırlı bir etki yaratabilir. Devam bağlılığı genellikle öğretmenlerin kurumlarını terk etmeme nedenlerini (alternatiflerin yokluğu, ekonomik kaygılar vb.) ifade eder ve bu nedenler stres faktörlerinden daha bağımsız olabilir. Dolayısı ile stres düzeylerinin devam bağlılığı üzerinde zayıf bir etki yaratması, bu tür bağlılık türlerinin duygusal ya da motivasyonel unsurlardan ziyade daha pragmatik gerekçelere dayandığını göstermektedir. Bu bağlamda okullar öğretmenlerin iş-yaşam kalitesini artırarak örgütsel bağlılığı güçlendirmek için fiziksel çalışma ortamlarını ergonomik, güvenli ve rahat hale getirebilir, öğretmenlere ve diğer çalışanlara ihtiyaç duydukları kaynakları sağlayabilirler. Bununla beraber öğretmenlere yönelik stres yönetimi programları, rehberlik hizmetleri veya psikolojik destek mekanizmaları sunabilirler. Ayrıca, çalışma yükünü dengeleyerek tükenmişlik riskini azaltabilirler. Özellikle yoğun dönemlerde esnek çalışma saatleri sunmak veya molalar için yeterli zaman ayırmak, öğretmenlerin iş-yaşam dengelerini sağlamalarına yardımcı olabilir. Öte yandan eğitim ve kariyer gelişimi imkânları sunarak öğretmenlerin kendilerini değerli hissetmesini sağlayabilirler ki bu durum duygusal bağlılığı da artırabilir. Aynı zamanda öğretmenlerin geri bildirimlerini dikkate alarak karar alma süreçlerine katılımlarını teşvik etmek, aidiyet duygularını da güçlendirebilir. Tüm bu öneriler gerçekleştirilebilirse öğretmenlerin hem iş-yaşam kalitelerinin artacağı hem de okula olan bağlılıklarının güçleneceği söylenebilir.

5.1.6. Örgütsel Bağlılık – Örgütsel Yaratıcılık İlişisine Yönelik Sonuç ve Tartışma

Araştırmada örgütsel bağlılık ile örgütsel yaratıcılık arasında orta düzeyli pozitif yönlü anlamlı bir ilişkinin var olduğu tespit edilmiştir. Örgütsel bağlılığın artmasının, örgütsel yaratıcılığı da artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte hem örgütsel yaratıcılık hem de örgütsel bağlılık alt boyutlarının, örgütsel yaratıcılık ölçeğinin yaratıcı düşünme becerisi alt boyutu ile örgütsel bağlılık ölçeğinin devam bağlılığı alt boyutu

dışında diğer tüm boyutlarında pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu saptanmıştır. En yüksek düzeydeki ilişkinin örgütsel yaratıcılık ölçeğinin motivasyon alt boyutu ile örgütsel bağlılık ölçeğinin duygusal bağlılık alt boyutu arasında; en düşük ilişkinin ise örgütsel yaratıcılık ölçeğinin yaratıcı düşünme becerisi alt boyutu ile örgütsel bağlılık ölçeğinin normatif bağlılık alt boyutu arasında olduğu saptanmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara benzer olarak Çekmecelioğlu (2006)'nın örgüt iklimi, yaratıcılık ve örgütsel bağlılığın alt boyutu olan duygusal bağlılık arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında da katılımcıların çalıştıkları kuruma karşı duygusal bağlılık hissetmelerinin, yaratıcılıklarını da olumlu yönde etkilediği sonucuna varılmıştır. Dolayısı ile görev yaptığı kuruma duygusal olarak bağlı bireyler, yeni bir iş ya da kariyer arayışına girmeye gerek duymayacak ve işlerine odaklanmaya motive olacaklardır. Bu durum, onların daha yaratıcı fikirler ve ürünler üretmelerini sağlayacaktır. Bununla birlikte Yılmaz (2009) tarafından yapılan araştırmada örgütsel bağlılığın uyum alt boyutunda örgütsel yaratıcılık ile ters yönlü anlamlı bir ilişki; özdeşleşme ve içselleştirme alt boyutlarında ise pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu saptanmıştır. Bunun dışında Sothan vd. (2016) tarafından örgütsel bağlılık ve çalışan yaratıcılığı arasındaki ilişkide bilgi paylaşımının aracı rolünün incelendiği araştırmada örgütsel bağlılığın çalışan yaratıcılığı arasında pozitif bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bunlara ek olarak Altın (2010)'ın elde ettiği sonuca göre de öğretmenlerin örgütsel bağlılık algıları ile yaratıcılık düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu araştırmadan elde edilen verilere dayanarak duygusal bağlılığı yüksek olan öğretmenlerin örgütlerine yönelik içsel bir aidiyet duygusu hissettikleri ve bu durumun onların örgüt amaçlarına katkıda bulunma isteklerini de artırdığı düşünülmektedir. Bununla birlikte öğretmenlerin motivasyonunun yaratıcı çözümler bulmalarını ve yenilikçi fikirler geliştirmelerini desteklediği söylenebilir. Duygusal bağlılık boyutu ile motivasyon boyutunun birbiri ile güçlü ilişkisinin olması, çalışanların örgüte duydukları bağlılık sayesinde daha motive olmalarını ve örgütsel yaratıcılığı artırmalarını sağlamaktadır. Diğer yandan ilişki düzeyleri en düşük olan yaratıcı düşünme becerisi boyutu ve normatif bağlılık boyutuna bakıldığında, normatif bağlılık bireyin kuruma karşı bir ahlaki sorumluluk veya yükümlülük hissetmesi ile ilgili olduğu için bu tür bir bağlılığın öğretmenlerin yaratıcı düşünme süreçlerini sınırlayabileceği düşünülmektedir. Çünkü öğretmenler, normatif bağlılık durumunda mevcut normlara ve kurallara uyum sağlama eğiliminde olduklarından, yenilikçi fikirlerin geliştirilmesi yerine mevcut yapıların korunmasına odaklanabilirler. Bunun dışında yaratıcı düşünme becerisi

boyutu ile devam bağıllığı boyutu arasında pozitif anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir. Devam bağıllığı bireyin kurumdan ayrılmanın maliyetine odaklanarak zorunlu bir bağıllık geliştirmesiyle ilgili olduğu için bu tür bir bağıllığın, öğretmenlerde içsel bir motivasyon yaratmak yerine daha çok dışsal zorunluluklara dayandığından yaratıcı düşünme becerilerini desteklemekten uzak kaldığı düşünülmektedir. Bu bağlamda okullarda örgütsel bağıllık ve yaratıcılığı güçlendirmek için yöneticilerin destekleyici ve yenilikçi bir iklim oluşturması kritik önem taşımaktadır. Öğretmenlerin ve diğer çalışanların fikirlerini özgürce ifade edebilecekleri, risk almanın teşvik edildiği bir ortam sağlanmalıdır. Ayrıca, eğitimcilerin mesleki gelişimine yönelik fırsatlar sunmak, bağıllık duygusunu pekiştirirken yaratıcılığı da artırabilir. Kurumsal hedeflerin bireysel hedeflerle uyumlaştırılması, çalışanların motivasyonunu artırarak örgütsel bağıllık ve yaratıcılığı güçlendirebilir. Son olarak, performansların takdir edilmesi ve ödüllendirilmesi, çalışanların kuruma olan bağıllıklarını artırırken yenilikçi çözümler üretmeye yönelik eğilimlerini de destekleyebilir.

5.1.7. İş-Yaşam Kalitesi ile Örgütsel Yaratıcılık Arasındaki İlişkide Örgütsel Bağıllığın Aracılık Etkisine Yönelik Sonuç ve Tartışma

Araştırmada iş-yaşam kalitesi ile örgütsel yaratıcılık arasında anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Buna karşın öğretmenlerin okullarına duydukları bağıllık, söz konusu ilişkiye aracılık etmemektedir. Diğer bir deyişle iş-yaşam kalitesi ile örgütsel yaratıcılık arasındaki ilişki, öğretmenlerin görev yapmakta oldukları okula karşı hissettikleri bağıllık algılarından bağımsızdır. Çalışma sürecinde örgütsel bağıllığın iş-yaşam kalitesi ile örgütsel yaratıcılık arasındaki ilişkiye aracılık ettiği beklentisi ile hareket edilerek şu soruya cevap aranmıştır: “İş-yaşam kalitesi ve örgütsel yaratıcılık arasındaki ilişkide örgütsel bağıllığın aracı rolü var mıdır?”. Araştırma sonucunda örgütsel bağıllığın anlamlı bir aracı rolünün bulunmadığı tespit edilmiştir. Bununla birlikte hem örgütsel yaratıcılık hem de örgütsel bağıllık, öğretmenlerin iş-yaşam kalitelerini anlamlı ve bağımsız bir şekilde yordamaktadır. Diğer bir ifade ile öğretmenlerin iş-yaşam kalitelerini ya da örgütsel bağıllık düzeylerini artırmaya yönelik yürütülecek araştırmalar, öğretmenlerin örgütsel yaratıcılıklarında da pozitif ve anlamlı değişimler yaratabilir. Araştırmanın sonucunun aksine Yıldızöz (2021) öğretmenlerin sosyal kaytarma davranışları ile iş doyumları arasındaki ilişkide örgütsel bağıllığın kısmi bir aracılık etkisi olduğunu tespit

etmiştir. Yine Aslan (2019) tarafından yapılan araştırma da örgütsel bağlılığın, liderlik stillerinin örgütsel adalet üzerindeki olumlu bir etkisi olduğunu ortaya koymuştur. Buna karşın Çağlayan ve Özenç (2024) tarafından yapılan araştırmada 2004-2023 yılları arasında yayımlanan ve Yükseköğretim Kurulu (YÖK) Tez Merkezi'nde yer alan eğitim bilimleri alanındaki tezler incelenmiş ve değişkenler arasında kurulan modellerin 38'inde aracılık rolünün bulunmadığı tespit edilmiştir. Alanyazın incelendiğinde iş-yaşam kalitesi ve örgütsel yaratıcılık arasındaki ilişkide örgütsel bağlılığın aracılık etkisini araştıran bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu durum, söz konusu araştırmayı özgün ve alanyazına katkı sağlayan bir araştırma haline getirmektedir. Araştırma, öğretmenlerin iş-yaşam kalitesi, örgütsel bağlılık ve yaratıcılık arasındaki dinamikleri açıklamaya yönelik yeni bir bakış açısı sunarak eğitim kurumlarında bu faktörleri geliştirmeye yönelik stratejik planlamalara ışık tutabilir. Bu bağlamda elde edilen bulgular hem teorik bilgi birikimini zenginleştirecek hem de uygulamada önemli çıkarımlar sunacaktır.

5.2. Öneriler

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın daha etkili olabilmesi adına uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik öneriler sunulmaktadır.

5.2.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

1. Öğretmenlerin fiziksel ve psikolojik ihtiyaçlarını karşılayacak esnek, sağlıklı ve destekleyici çalışma ortamları oluşturulmalıdır.
2. Öğretmenlerin yenilikçi fikirlerini paylaşabilecekleri platformlar oluşturulmalı ve bu fikirler ödüllendirilmelidir.
3. Öğretmenlerin bu araştırmada iş yaşamında stres algılarının yüksek olduğu göz önüne alındığında düzenli stres yönetimi ve farkındalık atölyeleri organize edilebilir.
4. Kariyer ortası öğretmenlerin kariyer memnuniyetlerini artırmak için mesleki gelişim fırsatlarının çeşitlendirilmesi, liderlik ve daha fazla sorumluluk alma imkânlarının sunulması, tükenmişlikle mücadeleye yönelik destek programları oluşturulması ve iş-yaşam dengesini iyileştirecek esnek çalışma koşullarının sağlanması önerilebilir.

5. Maddi imkânı düşük olan öğretmenlerin kariyer tatmini ve iş-yaşam dengesini artırmak için, performans bazlı ödüller, mesleki gelişim bursları, yol ve konaklama yardımları, esnek çalışma saatleri, sağlık sigortası ve sosyal yardımlar gibi ek mali destekler ve teşvik paketleri sunulabilir.
6. Çocuk sahibi öğretmenlerin iş kontrolü ve kariyer memnuniyeti algılarını güçlendirmek amacı ile kurum bünyesinde çocuk bakım hizmetleri ya da kreşler sağlanmalı ve çocuk yardımı ile ilgili miktar artırılmalıdır.
7. Sınıf mevcudu 20'nin altında olan öğretmenlerin işi kontrol edebilme algılarının daha yüksek olduğu bulgusundan hareketle özellikle kalabalık sınıflardaki öğrenci sayısı azaltılmalıdır.
8. Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki verimliliğini ve iş doyumunu artırmak için yardımcı personel desteği sağlanabilir ve düzenli dinlenme aralıkları planlanabilir.
9. İş güvencesi, maaş iyileştirmeleri ve emeklilik politikaları geliştirilmeli, öğretmenlerin yaşam standartları artırılmalıdır.
10. Öğretmenlerin kurumsal bağlılıklarını güçlendirmek ve alternatif kariyer fırsatlarının bağlılık üzerindeki olumsuz etkilerini azaltmak amacıyla, mevcut kurumlarında profesyonel gelişimlerini destekleyici kariyer planlama, mentorluk programları ve liyakate dayalı terfi olanakları sağlanmalıdır. Bu sayede öğretmenler, mesleki tatminlerini artırarak kurumlarına daha güçlü bir şekilde bağlanabilirler.
11. Lisansüstü eğitim almış öğretmenlerin iş yaşam kalitesi düzeylerini ve kuruma bağlılıklarını artırmak amacı ile ücret düzenlemeleri, mentorluk sorumluluklarının verilmesi ve profesyonel gelişim programlarının genişletilmesi gibi uygulamalar hayata geçirilebilir.

5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Bu araştırma Erzurum ilinde gerçekleştirilmiştir. Buna benzer araştırmalar yalnızca belirli bir il veya bölge yerine, Türkiye genelinde farklı illerdeki eğitim kurumlarını kapsayarak bulguların genellenebilirliğini artırabilir. Ayrıca, özel okullar ve diğer

eğitim türlerindeki öğretmenlerin görüşlerine yer verilmesi de sonuçların farklı bağlamlarda karşılaştırılabilirliğini destekleyecektir.

2. Araştırma kamu anaokulları ve ilkokullarda görev yapan öğretmenlerle sınırlı tutulmuştur. Ortaokul ve lise kademelerinde görev yapan öğretmenlerin ya da üniversitelerde çalışan akademisyenlerin görüşlerini içeren kapsamlı farklı bir araştırma, konuya ilişkin daha bütüncül bir bakış açısı sunabilir.
3. Araştırmadan elde edilen okulda 30'dan az öğretmenle çalışan öğretmenlerin örgütsel yaratıcılık algılarının daha yüksek olduğu bulgusu doğrultusunda öğretmen sayısının yaratıcı düşünme süreçlerine etkisini araştırmak için vaka araştırmaları yapılabilir.
4. Araştırmada iş-yaşam kalitesi bütününde ve tüm alt boyutlarda en yüksek puan ortalamasının yaşı 25 ve altı öğretmenler olduğu ve puan ortalamalarının yaş değişkeni artıkça azaldığı saptanmıştır. Bu bulgunun nedenlerini irdeleyen nitel bir araştırma yapılabilir.
5. Araştırmada sınıftaki öğrenci sayısı 1-20 arasında olan öğretmenlerin işi kontrol edebilme alt boyutuna ilişkin algılarının, sınıftaki öğrenci sayısı 21-30 arasında olan öğretmenlere nazaran daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Sınıf mevcudunun öğretmenlerin işi kontrol edebilme düzeyleri üzerindeki etkisini daha ayrıntılı inceleyen, bu farklılığın nedenlerini ve olası sonuçlarını belirlemeye yönelik nitel ya da nicel araştırmalar yapılabilir.
6. Araştırmada okul öncesi ve çocuk gelişimi branşındaki öğretmenlerin iş-yaşam kalitesinin iş yaşamında stres alt boyutuna ilişkin ortalamaları diğer gruplara göre daha yüksek çıkmıştır. Bu bulgu ışığında farklı araştırmalarda okul öncesi ve çocuk gelişimi branşındaki öğretmenlerin iş yaşamında yaşadıkları stresin nedenleri daha derinlemesine irdelenebilir.
7. Araştırmada okuldaki öğrenci sayısının az olmasının öğretmenlerin iş-yaşam kalitelerini olumlu etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Farklı okul türlerinde ve eğitim seviyelerinde bu ilişkinin nasıl değişebileceği araştırılarak öğrenci sayısının öğretmen memnuniyeti ve verimliliği üzerindeki uzun vadeli etkilerini keşfetmeye yönelik farklı araştırmalar da yapılabilir.
8. Araştırmada mesleki kıdemi düşük olan öğretmenlerin örgütsel yaratıcılıkta uzmanlık alt boyutuna ilişkin ortalamaları diğer gruplara göre daha yüksek çıkmıştır. Öğretmenlerin yıllar içinde uzmanlık kazanmalarına rağmen nasıl bir azalma

yaşadıklarının derinlemesine incelendiği nitel araştırmalar yapılabilir. Böylece uzmanlık gelişimindeki olası engeller ve etkileyen faktörler daha açık bir şekilde ortaya konulabilir. (mesleki kıdem-yaraticılık)

9. Araştırmada çalışılan okul türünün (anaokulu-ilkokul) öğretmenlerin örgütsel yaratıcılıklarını etkilemediği sonucuna varılmıştır. Benzer bir araştırma ortaokul ya da lisede çalışan öğretmenler üzerinde de uygulanarak sonuçlar kıyaslanabilir.
10. Araştırmada ücretli öğretmenlerin iş-yaşam kalitesi, örgütsel yaratıcılık ve örgütsel bağlılık ortalamalarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bunların nedenlerini derinlemesine irdeleyen farklı araştırmalar yapılabilir.
11. Araştırmada öğretmenlik mesleğinde Herzberg'in hijyen faktörlerinden ziyade motive edici faktörlerin etkisinin daha yoğun olduğu görülmektedir. Elde edilen bu sonucun nedenlerini derinlemesine irdeleyen farklı araştırmalar yapılabilir.
12. Araştırmada iş-yaşam kalitesi ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkide en yüksek düzeydeki ilişkinin iş-yaşam kalitesi ölçeğinin çalışma koşulları alt boyutu ile örgütsel bağlılık ölçeğinin duygusal bağlılık alt boyutu arasında olduğu saptanmıştır. Bu ilişkiyi etkileyen faktörleri daha derinlemesine irdeleyen farklı araştırmalar yapılabilir.
13. Araştırmada iş-yaşam kalitesi ile örgütsel yaratıcılık arasındaki ilişkide en yüksek düzeydeki ilişkinin iş-yaşam kalitesi ölçeğinin iş ve kariyer memnuniyeti ile örgütsel yaratıcılık ölçeğinin motivasyon alt boyutu arasında olduğu tespit edilmiştir. Bu ilişkiyi etkileyen faktörleri daha derinlemesine irdeleyen farklı araştırmalar yapılabilir.
14. Araştırmada öğretmenlerin iş-yaşam kalitesi, örgütsel yaratıcılık ve örgütsel bağlılığa ilişkin algıları ve iş-yaşam kalitesi ile örgütsel yaratıcılık algıları arasındaki ilişkide örgütsel bağlılığın aracılık rolü incelenmiştir. Benzer araştırma farklı meslek grupları için de gerçekleştirilebilir.
15. Araştırmada öğretmenlerin iş-yaşam kalitesi, örgütsel yaratıcılık ve örgütsel bağlılığa ilişkin algıları ve iş-yaşam kalitesi ile örgütsel yaratıcılık algıları arasındaki ilişkide örgütsel bağlılığın aracılık rolü incelenmiştir. Benzer araştırma eğitim örgütlerindeki yöneticilere de uygulanarak öğretmen ve yönetici arasında karşılaştırmalar yapılabilir.
16. Araştırmada öğretmenlerin kavramlara ilişkin algı düzeyleri nicel araştırma yöntemlerinden anket aracılığı ile belirlenmiştir. Benzer araştırma nitel ve nicel yöntemlerin bir arada kullanıldığı karma araştırma yöntemleri ya da yalnızca nitel

araştırma yöntemleri kullanarak da gerçekleştirilebilir. Bu sayede elde edilen bulguların derinliği artırılabilir.

17. Araştırmada iş-yaşam kalitesi ile örgütsel yaratıcılık arasındaki ilişkide örgütsel bağlılığın aracı rolü olmadığı saptanmıştır. Benzer araştırmalarda aracı değişken olarak farklı kavramlar da ele alınabilir.



KAYNAKÇA

- Abdurrezzak, S. ve Üstüner, M. (2020). “Algılanan müdür yönetim tarzı ve içsel motivasyonun öğretmenlerin örgütsel bağlılığına etkisi”. *Trakya Eğitim Dergisi*, 10(1), 151-168.
- Acar, A. (2020). Sınıf Öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeyleri ile Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişki. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Siirt Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Siirt.
- Adıgüzel Gök, Z. (2019). Algılanan Örgüt İklimi ile Öğretmenlerin Örgütsel Yaratıcılık ve Örgütsel Sinizm Düzeyleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Siirt Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Siirt.
- Agosti, M. T., Andersson, I., Ejlerstsson, G. and Janlöv, A. (2015). “Shift work the balance everyday life-a salutogenic nursing perspective in home help service in Sweden”. *BMC Nursing*, 14(1), 55-77.
- Ağalday, B. (2017). İlkokul Müdürlerinin Paternalist Liderlik Davranışları ile Öğretmenlerin Örgütsel Yaratıcılık ve Örgütsel Muhalefet Düzeyleri Arasındaki İlişki. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.
- Ahmad, M., Suryadi, S., Matin, M. and Sugiarto, S. (2023). “Organizational climate and quality of work-life in the creativity of teachers”. *International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE)*, 12(2), 905-913.
- Akan, D. ve Yalçın, S. (2015). “Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi”. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 6(1), 123-150.
- Akan, D. (2015). “An analysis of the relation between the organizational creativity perceptions and life satisfaction levels of the teachers”. *Journal of Education and Training Studies*, 3(6), 232-237.

- Akar, H. ve Üstüner, M. (2017). “İş yaşam kalitesi ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması”. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 159-176.
- Akı, G. (2020). Ortaöğretim Kurumlarında Görülen Bilgi İfşası (Whistleblowing) ve İş Doyumu Arasındaki İlişki. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Akın Kösterelioğlu, M. (2011). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin İş Yaşam Kalitesi ile İşe Yabancılaşması Arasındaki İlişki. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Al Muftah, H. and Lafi, H. (2011). “Impact of QWL on employee satisfaction case of oil and gas industry in Qatar”. *Advances in Management and Applied Economics*, 1(2), 107-134.
- Alkan, R. (2014). Genel Yaratıcılık, Matematiksel Yaratıcılık ve Akademik Başarı Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Allen, N. J. and Meyer, J. P. (1990). “The measurement and antecedents of affective, continuance and normative commitment to the organization”. *Journal of Occupational Psychology*, 63, 1–18.
- Altın, B. (2010). İlköğretimde Görevli Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıklarıyla Yaratıcılıkları İlişkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Amabile, T.M. (1997). “Motivating creativity in organizations: On doing what you love and loving what you do”. *California Management Review*, 40(1), 39-58.
- Amabile, T. M. (1998). “How to kill creativity”. *Harvard Business Review*, 5, 77-87.
- Andreasen, N. C. (2013). *Yaratıcı Beyin*. Kıvanç Güney (çev.). Arkadaş Yayınevi: Ankara.
- Aras, M. (2010). Örgütsel Bağlılık: GOÜ Akademik Personeli Üzerine Bir Uygulama. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.

- Arslan, Y. (2018). Öğretmenlerin Farklılıkların Yönetimi Yaklaşımlarına İlişkin Algıları ile Örgütsel Mutluluk Algıları Arasındaki İlişki. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Aslan, M. ve Ağiroğlu Bakır, A. (2014). “Öğretmenlerin okullardaki örgütsel bağlılığa ilişkin görüşleri”. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 117- 142.
- Aslan, F. (2018). Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeyleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Aslan, S. (2019). Okul Yöneticilerinin Liderlik Stillerinin Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Düzeyleri Üzerindeki Etkisinde Örgütsel Bağlılığın Aracılık Rolü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bahçeşehir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Aşan, Ö. ve Aydın, E. M. (2006). *Örgütsel Davranış*. İstanbul: Arıkan Yayınları.
- Aydoğan, İ. ve Kepenek, Y. (2003). “Grupta Problem Çözme: Kalite Halkaları”. C. Elma ve K. Demir (eds.). içinde *Yönetimde Çağdaş Yaklaşımlar*. (s. 283-306). Anı Yayıncılık: Ankara.
- Ayrancı, E. ve Ertuğrul Ayrancı, A. (2017). “Relationships among perceived transformational leadership, workers' creativity, job satisfaction, and organizational commitment: An investigation of Turkish banks”. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 7(4), 491-517.
- Aytaç, S. (2005). *Çalışma Yaşamında Kariyer: Yönetimi, Planlanması, Gelişimi ve Sorunları*. Ezgi Kitabevi: Bursa.
- Baba, V. V. and Jamal, M. (1991). “Routinization of job context and job content as related to employees' quality of working life: A study of Canadian nurses”. *Journal of Organizational Behavior*, 12(5), 379-386.
- Babaoğlu, O. (2021). Okul Yöneticilerinin ve Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeyleri. Tezsiz Yüksek Lisans Projesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Bakan, İ. ve Büyükbeşe, T. (2004). “Çalışanların iş güvencesi ve genel iş davranışları ilişkisi: Bir alan çalışması”. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 23, 35-59.

- Bakan, İ. (2011). *Örgüt Stratejilerinin Temeli Örgütsel Bağlılık Kavram, Kuram, Sebep ve Sonuçlar*. Gazi Kitabevi: Ankara.
- Bakan, İ. (2018). *Örgütsel Bağlılık: Kavram, Kuram, Sebep ve Sonuçlar*. Gazi Kitabevi: Ankara.
- Balay, R. (2000). Özel ve Resmi Liselerde Yönetici ve Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığı (Ankara İli Örneği). Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Balay, R. (2010). “Öğretim elemanlarının örgütsel yaratıcılık algıları”. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 43(1), 41-78.
- Balay, R., Kaya, A. ve Melik, G. (2014). “Ortaokul öğretmenlerinin örgütsel yaratıcılık ile yönetsel etkililik algıları arasındaki ilişki”. *K. Ü. Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(2), 439-466.
- Balcı, A. (2002). *Örgütsel Gelişme*. Pegem A Yayıncılık: Ankara.
- Baloğlu, N. ve Öz, H. (2021). “Yükseköğretim kurumlarında akademik liderlik ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişki”. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 410-445.
- Barker, J. D. (1986). Influence Of Quality Of Work Life Variables On The Retention And Career Satisfaction Of Science And Mathematics Teachers. Unpublished Ph.D. thesis, The University of Tennessee (USA).
- Başaran, İ. E. (2000). *Eğitim Yönetimi: Nitelikli Okul*. Feryal Matbaası: Ankara.
- Başaran, İ. E. (2004). *Yönetimde İnsan İlişkileri*. Nobel Yayın Dağıtım: Ankara.
- Baykul, Y. ve Güzeller, C. O. (2016). *Sosyal Bilimler için İstatistik*. Pegem Akademi: Ankara.
- Bayram, L. (2005). “Yönetimde yeni bir paradigma örgütsel bağlılık”. *Sayıştay Dergisi*, 59(50), 125–139.
- Becker, H. S. (1960). “Notes on the concept of commitment”. *American Journal of Sociology*, 66(1), 32-40.

- Beğiş, G. B. (2019). Tükenmişlik Sendromu ve İş Yaşam Kalitesi Arasındaki İlişki: Akademisyenler Üzerine Bir Uygulama. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Bentley, T. (1999). *Takımınızın Yeteneklerini Geliştirmede Yaratıcılık*. Onur Yıldırım (çev.). Hayat Yayınları: İstanbul.
- Bhanthumnavin, D. (2003). "Perceived social support from supervisor and group members' psychological and situational characteristics as predictors of subordinate performance in Thai work units". *Human Resource Development Quarterly*, 14(1), 79-97.
- Bolduc, R. R. (2002). An Analysis of The Relationship Between Quality of Work Life and Motivation for Correctional Services Officers in The Montreal Area. Unpublished Ph.D. thesis. McGill University, Canada.
- Bozdağ, Z. ve Ağalday, B. (2024). "Öğretmenlerin iş yaşam kalitelerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi". *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi*, 8(1), 1-15.
- Bozkurt, Ö. ve Yurt, İ. (2013). "Akademisyenlerin örgütsel bağlılık düzeylerini belirlemeye yönelik bir araştırma". *Yönelim Bilimleri Dergisi*, 11(22), 121-139.
- Budak, T. (2009). İlköğretim Okullarında Görev Yapan Kadrolu ve Sözleşmeli Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıkları: Kocaeli İli Örneği. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Bunyamin, H. and Meyliana, M. (2013). Learning From Google: Increasing The Quality Of Work Life. *The 2013 IBEA International Conference on Business, Economics and Accounting*. March 20-23, Bangkok – Thailand. 850-857.
- Bursalıoğlu, Z. (2020). *Eğitim Yönetiminde Teori ve Uygulama*. Pegem Akademi: Ankara.
- Cano, J. and Castillo, J. X. (2004). "Factors explaining job satisfaction among faculty". *Journal of Agricultural Education*, 45(3), 65-74.
- Canpolat, C. (2011). Öğretmen Kariyer Basamakları Uygulaması ile Öğretmen Motivasyonu ve Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişkiler. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elâzığ.
- Celep, C. (2000). *Eğitimde Örgütsel Adanma ve Öğretmenler*. Anı Yayıncılık: Ankara.

- Cengiz, A. A. (2001). Kişisel Özelliklerin Örgütsel Bağlılık Üzerindeki Etkileri ve Eskişehir'de Sağlık Personeli Üzerinde Bir Uygulama. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Certo, S. C. and Certo, S. T. (2006). *Modern Management*. Pearson Prentice Hall: New Jersey.
- Cevahiroğlu, E. (2012). İlköğretim Branş Öğretmenlerinin Algıladıkları Liderlik Davranışları ile Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişki: İstanbul İli Bayrampaşa İlçesi Örneği. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ceylan, A. ve Savi, F. Z. (2003). “Örgütsel yaratıcılığı etkileyen faktörler üzerine bir araştırma”. *İstanbul Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*, 29, 151-175.
- Chen, L.-T., Chen, C.-W. and Chen, C.-Y. (2010). “Are educational background and gender moderator variables for leadership, satisfaction and organizational commitment?”. *African Journal of Business Management*, 4(2), 248-261.
- Cherrington D.J. (1994). *Organizational Behavior: The Management of Individual And Organizational Performance*. Ally and Bacon: Boston.
- Cohen, L., Manion, L. and Morrison, K. (2000). *Research Methods in Education*. Routledge Falmer: London.
- Creswell, J. W. (2014). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. Sage Publications: California.
- Çağlar, Ç. (2013). “Okulların akademik iyimserlik düzeyinin öğretmenlerin örgütsel bağlılığı üzerindeki etkisi”. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 260-273.
- Çağlar Sevilir, F. (2023). Okul Yöneticilerinin Etik Liderlik Davranışları ile Öğretmenlerin Örgütsel Sinizm Algıları ve Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzincan.

- Çağlayan, A. A. ve Özenç, E. G. (2024). “Eğitim bilimlerinde aracı değişken konusunda yapılmış lisansüstü tezlerin içerik analizi”. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 199-222.
- Çalışır, S. (2021). Okul Yöneticilerinin Açık Liderlik Özellikleri ile Öğretmenlerin Örgütsel Yaratıcılıkları Arasındaki İlişki (Balıkesir İli Örneği). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Çavuşoğlu, D. (2007). Küresel Rekabet Ortamında Örgütlerde Yaratıcılık Kültürü ve Yaratıcılık Yönetimine İlişkin Tutumların Değerlendirilmesi (Okullarda Araştırma). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çekmecelioğlu, H. G. (2006). “Örgüt iklimi, duygusal bağlılık ve yaratıcılık arasındaki ilişkilerin değerlendirilmesi: Bir araştırma”. *İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 20(2), 295-310.
- Çekmecelioğlu, H. G. (2007). “Psikolojik güçlendirme, örgütsel bağlılık ve yaratıcı davranış arasındaki ilişkilerin değerlendirilmesi”. *Yönetim Dergisi: İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi İşletme İktisadi Enstitüsü*, 18(57), 13-25.
- Çekmecelioğlu, H. G. ve Eren, E. (2007). “Psikolojik güçlendirme, örgütsel bağlılık ve yaratıcı davranış arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi”. *Yönetim*, 57, 13-25.
- Çelebi, N. ve Bayhan, G. (2008). “İlköğretimde çalışan öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin yaratıcılık düzeylerinin değerlendirilmesi”. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 27(27), 79-97.
- Çelik, M. (2021). Okul Yöneticilerinin Kuantum Liderlik Davranışlarının Yönetim Tarzlarına ve Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeyine Etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çelik, Y. (2022). Ortaokul Öğretmenlerinin Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Kullandıkları Güç Kaynakları ile Öğretmenlerin Örgütsel Yaratıcılık ve Örgütsel Sinizm Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

- Çevik, M. N. (2014). Eğitim Kurumlarına Sınavla Atanan Yöneticiler ile Sınavsız Atanan Yöneticilerin Örgütsel Bağlılığı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Harran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Şanlıurfa.
- Çevik, M. N. (2022). Okulların Örgüt Yapısıyla Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişkide Okul İkliminin Aracı Rolü. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çiftçi, Y. (2002). İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Yaratıcılık Düzeyleri ile Liderlik Tarzları Arasındaki İlişki. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Çiftçi Kahrıman, G. (2022). İlkokul Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılık Düzeyleri ile Örgütsel Sessizlik Düzeyleri Arasındaki İlişki. Tezsiz Yüksek Lisans Projesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Çoban, S., (1999). Yöneticilerin Yaratıcılık Düzeyleri ile Liderlik Tarzları Arasındaki İlişki. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çoban, D. (2010). Okulların Akademik İyimserlik Düzeyi ile Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığı Arasındaki İlişki. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Çöl, G. (2004). Güçlendirme ve Örgütsel Bağlılık İlişkisi Üzerine Bir Araştırma. Doktora Tezi, Gebze Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Dağlı, A., Elçiçek, Z. ve Han, B. (2018). “Örgütsel bağlılık ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: geçerlik ve güvenirlik çalışması”. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(68), 1788-1800.
- Dağlı, A. ve Gençdal, G. (2018). “Öğretmenlerin örgütsel bağlılığa ilişkin algılarının bazı değişkenlere göre incelenmesi”. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(14), 164-175.
- Dağlıoğlu, H.E. (2012). “Yaratıcılık, Hayal Gücü ve Zekâ İlişkisi”. E.Ç. Öncü (ed.). içinde *Erken Çocukluk Döneminde Yaratıcılık ve Geliştirilmesi*. (s.47-79). Pegem Akademi: Ankara.

- Davis, L. E., Levine M. F. and Taylor, J. C. (1984). “Defining quality of working life”. *Human Relations*, 37(1), 81-104.
- Demir, M. (2009). Konaklama İşletmelerinde Duygusal Zekâ, Örgütsel Sapma, Çalışma Yaşamı Kalitesi ve İşten Ayrılma Eğilimi Arasındaki İlişkinin Analizi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Demir, T. (2016). Meslek Lisesi Öğretmenlerinin İş Yaşam Kalitesine İlişkin Algıları ile Örgütsel Bağlılık Düzeyleri Arasındaki İlişki. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Demir, T ve Girgin, S (2017). “Meslek lisesi öğretmenlerinin iş yaşam kalitesine ilişkin algıları”. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(56), 555-572.
- Demir, E. (2019). Öğretmenlerin İş Yaşam Kalitesi ile Pozitif Psikolojik Sermaye Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Demir, R. (2022). Okul Yöneticilerinin Liderlik Stilleri ile Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeyleri Arasındaki İlişki. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Demirkıran, T. (2004). Özel Eğitim Okullarında Çalışan Öğretmenlerin İş Tatminleri ile Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Demirtaş, H. (2010). “Dershane öğretmenlerinde örgütsel bağlılık ve iş doyumu”. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 177-206.
- Demirtaş, Z. (2015). “The relationship between job satisfaction and organizational commitment: A study on elementary schools”. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(1), 253-268.
- Dengiz, M. (2000). *Takım Çalışması Teknikleri*. Academy Plus: Ankara.
- Doğan, A. (2008). İlköğretim Kurumlarında Örgütsel Adaletin Örgütsel Bağlılık Üzerine Etkisi (Elâzığ İli Örneği). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elâzığ.

- Doğan, N. (2010). “Yaratıcı Düşünme”. Ö. Demirel (ed.). içinde *Eğitimde Yeni Yönelimler*. (s.167-192). Pegem Akademi: Ankara.
- Dönmez, N. (2015). Ortaokullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Psikolojik Sözleşme Düzeyleri ile Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişki. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Dönmez, E. ve Yıldız, K. (2024). “Spor kurumu çalışanlarının örgütsel iletişim algılarının örgütsel yaratıcılık düzeylerine ve iş performanslarına etkisi”. *Spormetre The Journal of Physical Education and Sport Sciences*, 22(1), 123-137.
- Drucker, P. (2009). *Yönetim*. İlker Gülfidan (çev). Optimist Yayınları: İstanbul.
- Durna, U. ve Eren, V. (2005). “Üç bağlılık unsuru ekseninde örgütsel bağlılık”. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 6(2), 210-219.
- Eğilmezkoğlu, G. (2011). Çalışma Yaşamında Örgütsel Adalet ve Örgütsel Bağlılık: Bir Kamu Bankasındaki Çalışanların Örgütsel Adalet ve Örgütsel Bağlılık Algılayışlarının Analizine Yönelik Bir Çalışma. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Edvardsson, B. and Gustavsson, B.O. (2003). “Quality in the work environment: A prerequisite for success in new service development”. *Managing Service Quality*,
- Erdem, A.R. (2005). *Etkili ve Verimli Eğitim*. Anı Yayıncılık: Ankara.
- Erdem, M. (2008). Öğretmenlere Göre Kamu ve Özel Liselerde İş Yaşamı Kalitesi ve Örgütsel Bağlılıkla İlişkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Erdem, M. (2010). “Öğretmen algılarına göre liselerde iş yaşamı kalitesi ve örgütsel bağlılıkla ilişkisi”. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16(4), 511-536.
- Eren, E. (2016). *Yönetim ve Organizasyon*. Beta Basım Yayım Dağıtım: İstanbul.
- Erginer, A. (2003). “İş Yaşamının Niteliği”. Elma, C. ve Demir, K (eds.). içinde *Yönetimde Çağdaş Yaklaşımlar ve Sorunlar*. (s. 215-234). Anı Yayıncılık: Ankara.

- Ermiş, S. A. (2014). Akademisyenlerin Örgütsel Bağlılık ve İş Tatmin Düzeyleri Arasındaki İlişki. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Eroğlu, M. (2014). İlköğretim Okulu Yönetici ve Öğretmenlerinin Örgütsel Yaratıcılık Algılarının İncelenmesi: Gaziantep Nizip Örneği. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Ertürk, R. ve Aydın, B. (2016). “Öğretmenlerin iş motivasyonları ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki”. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9, 147-173.
- Eskibağ, Ş. (2014). Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık ve İş Doyumları ile Mesleki Performans Arasındaki İlişki. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Etzioni, A. (1975). *A Comparative Analysis of Complex Organizations: On Power, Involvement, And Their Correlates*. Free Press: New York.
- Farjad, H.R. and Varnous, S. (2013). “Study of relationship of quality of work life (QWL) and organizational commitment”. *Interdisciplinary Journal Of Contemporary Research In Business*, 4(9), 449-456.
- Fındıkçı, İ. (2006). *İnsan Kaynakları Yönetimi*. Alfa Basım Yayım Dağıtım: Bursa.
- Fidan, M. (2018). Okullarda Örgütsel Yaratıcılık ve Yönetimsel İnovasyona İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Games, P.A. (1971). “Multiple comparisons of means”. *American Educational Research Journal*, 8, 531-564.
- Gardner, H. (2007). *Geleceği İnşa Edecek Beş Zihin*. Filiz Şar ve Asiye Hekimoğlu Gül (çev.). Optimist Yayım Dağıtım: İstanbul.
- Genç, N. (2012). *Yönetim ve Organizasyon: Çağdaş Sistemler ve Yaklaşımlar*. Seçkin Yayıncılık: Ankara.
- George, D. and Mallery, M. (2010). *SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference*. Pearson: Boston.

- Gnanayudam, J. and Dharmasiri, A. (2007). "The influence of quality of work-life on organizational commitment: A study of the apparel industry". *Sri Lankan Journal of Management*, 12(3-4), 117-140.
- Göçer, A. (2020). Bir Yükseköğretim Kurumunda Algılanan Güç Türleri ile Örgütsel Bağlılık Düzeyleri Arasındaki İlişki. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Gören, T. (2012). İlköğretim Kurumlarında Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeyleri (Aydın İli Örneği). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Gören, T. ve Yengin Sarpkaya, P. (2015). "İlköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri (Aydın ili örneği)". *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 40(40), 69-87.
- Groth, J. C. and Peters, J. (1999). "What blocks creativity?" *Creativity and Innovation Management*, 8(3), 179-187.
- Gupta, V. (2015). "Why do you need me? Leadership and its linkages to innovation in Indian organisations". *NHRD Network Journal*, 8(4), 48-59.
- Gül, H. (2002). "Örgütsel bağlılık yaklaşımlarının mukayesesi ve değerlendirmesi". *Ege Akademik Bakış Dergisi*, 2(1), 37-56.
- Gülen, G. (2009). Toplam Kalite Yönetiminin İçinde Kalite Çemberlerinin Yeri ve Perakende Sektöründe Bir Uygulama Örneği. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Gümüşsuyu, Ç. (2005). *Yaratıcı Örgüt Kültürü: Kuram ve Bir Örnek Olay Çalışması*. Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü.
- Gürsel, M., Izgar, H., Altınok, V. ve Kesici, Ş. (2003). *Endüstri ve Örgüt Psikolojisi İş Doyumu*. Star Ofset Basım: Konya.
- Güzelbayram, Ş. (2013). "Vakıf üniversitelerinde çalışan okutmanların örgütsel bağlılık düzeylerinin belirlenmesi". *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 1, 57-64.
- Haşit, G. (2015). "İşletme başarısında yönetsel yaratıcılığın rolü". *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8, 1-11.

- Hahs-Vaughn, D. and Lomax, R. G. (2013). *An Introduction to Statistical Concepts*. Routledge: London.
- Hill, E. J. (2005). "Work-family facilitation and conflict, working fathers and mothers, work-family stressors and support". *Journal of Family Issues*, 26(6), 793-819.
- Hoyle, R. H. (1995). *Structural Equation Modeling: Concepts, Issues, and Applications*. Sage Publications.
- Ibrahim, M., Saleem, K. and Jehangir, M. (2023). "The nexus between quality of work life and organizational commitment: The mediating role of supportive leadership". *Global Economics Review*, 7(2), 84-99.
- İlhan A. ve Yücel R., (2020). "Örgütlerde mobbing algısı ve örgütsel bağlılık ilişkisinin analizi: İstanbul'da özel hizmet kurumlarında bir uygulama". *Business & Management Studies: An International Journal*, 8(2) 2245-2288.
- İhtiyaroğlu, N., Kılıç, M. B., Ünsal, Y. ve Fidan, M. S. (2023). "Öğretmenlerin proaktif kişilik özelliklerinin örgütsel bağlılık ve iş doyumu ile ilişkisi". *Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 77-106.
- İncekara, S. (2020). Özel Okul Öğretmenlerinin Örgütsel Mutluluk ve Örgütsel Bağlılık Düzeyleri Arasındaki İlişki. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Antalya.
- İnce, M. ve Gül, H. (2005). *Yönetimde Yeni Bir Paradigma: Örgütsel Bağlılık*. Çizgi Kitabevi: Konya.
- İraz, R. (2010). *Yaratıcılık ve Yenilik Bağlamında Girişimcilik ve Kobiler*. Çizgi Kitabevi: Konya.
- İsmetoğlu, M. (2017). Branş Öğretmenlerinin Çokkültürlü Yeterlik Düzeyleri ve İş Yaşam Kalitesine Yönelik Algıları. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Kanter, R. M. (1968). "Commitment and social organization: A study of commitment mechanisms in utopian communities". *American Sociological Review*, 33(4), 499-517.

- Kaplan, V. ve Cemaloğlu, N. (2020). “Öğretmenlerin kişilik özellikleri ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi”. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi/JRES*, 7(2), 376-396.
- Karacabey, M. F. (2011). Özel ve Resmi İlköğretim Okulu Yönetici ve Öğretmenlerinin Yaratıcılık Algısı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Harran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Şanlıurfa.
- Karagül Kandemir, İ. (2019). İlkokul ve Ortaokulda Görev Yapan Öğretmenlerin Örgütsel İkiyüzlülük Algıları ile Örgütsel Bağlılık Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Rize.
- Karapınar, A. (2020). Özel Öğretim Kurumlarında Görev Alan Öğretmenlerin İş Güvencesi Algısının Örgütsel Bağlılık ve Performansa Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bahçeşehir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Nobel Academic Publishing: Ankara.
- Karataş, İ. (2021). “Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin iş yaşam kalitesi düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi: Bayburt ve Erzurum illeri örneği”. *International Journal of Contemporary Educational Studies (IntJCES)*, 7(2), 480-499.
- Kaya, A., Balay, R. ve 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, A., Balay, R. ve Tınaz, S. (2014). “Yönetici ve öğretmenlerin yönetsel etkililik ve örgütsel bağlılık algıları arasındaki ilişki”. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), 79-97.
- Kelley, T. (2002). *Yenilikçilik Sanatı*. Ahmet Fethi (çev.). Eczacıbaşı: İstanbul.
- Keman, G. (2012). Psikolojik Sözleşmenin Örgütsel Bağlılığa Olan Etkisi: Tekstil Sektöründe Bir Uygulama. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.

- Kenç, F. (2001). Anasınıfı ve İlköğretimin Birinci Sınıflarında Görev Yapmakta Olan Öğretmenlerin Yaratıcı Eğitim Uygulamaları Konusundaki Görüşleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elâzığ.
- Kendir, H. (2019). “Konaklama işletmelerinde çalışan işgörenlerin örgütsel yaratıcılık algıları: Afyonkarahisar ili örneği”. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 14(1), 149-167.
- Kepenek, G. (2023). Örgütsel Yaratıcılığın Yordayıcısı Olarak Okul Müdürlerinin Kullandıkları Güç Kaynakları. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Kültür Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Kırımlı, G. (2022). Öğretmenlerin Mülteci Öğrencilere Yönelik Tutumları ile Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişki. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Çanakkale.
- Kilman, T. A. (2015). The Relationship Between Students’ Applied Mathematics Skills and Students’ Attitudes Towards Mathematics. Unpublished Ph.D. thesis, University of Southern Mississippi, USA.
- Korkmaz, G. (2009). İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Okul Yaşam Kalitesini Algılama Düzeyleri ve Mesleki Tutumlarının İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Koyuncu, A. (2019). Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıkları ile Değişime Hazır Olma Durumları Arasındaki İlişki. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Köklü, N., Büyükoztürk, Ş. ve Çokluk Bökeoğlu, Ö. (2006). *Sosyal Bilimler için İstatistik*. Pegem Yayınları: Ankara.
- Kreitner, R. and Kinicki, A. (2004). *Organizational Behavior*. Mcgraw Hill Companies: USA.
- Kul, M. (2010). Okul Yöneticilerinin Liderlik Stilleri ile Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Yıldırma (Mobbing) Yaşama Düzeyleri, Örgütsel Bağlılıkları ve İş Doyumu

- Arasındaki İlişki. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kurşunoğlu, A., Bakay, E. ve Tanrıöğren, A. (2010). “İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeyleri”. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 101-115.
- Kurtulmuş, M. (2014). Farklılıkların Yönetimin Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıklarına ve Vatandaşlık Davranışlarına Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dicle Üniversitesi, Eğitim Bilimler Enstitüsü, Diyarbakır.
- Küçükusta, D. (2007). “Konaklama işletmelerinde iş-yaşam dengesi sorunları ve çözüme yönelik yaklaşımlar”. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(3), 243-268.
- Küçükusta, D. (2007). Konaklama İşletmelerinde İş-Yaşam Dengesinin Çalışma Yaşamı Kalitesi Üzerindeki Etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Lam, T. and Zhang, H. Q. (2003) “Job satisfaction and organizational commitment in The Hong Kong fast food industry”. *International Journal of Contemporary Hospitality Management*, 15(4), 214-220.
- Lau, R. S. M. (2000). “Quality of work life and performance: An adhoc investigation of two key elements in the service profit chain model”. *International Journal of Service Industry Management*, 11(5), 422-435.
- Luecke, R. (2011). *İş Dünyasında Yenilik ve Yaratıcılık*. Turan Parlak (çev.). Türkiye İş Bankası Yayınları: İstanbul.
- Mahmoodi, N., Mohamadian, Z., Ghasemi, V. and Fallah, S. (2015). “The relationship between worklife quality and high school teachers’ creativity of Rasht, Iran”. *Indian Journal of Fundamental and Applied Life Sciences*, 5(S1), 717-724.
- Manju, N. D. (2014). “Quality of work life: Perception of school teachers”. *International Journal of Education and Psychological Research*, 3(2), 77-80.

- Martins, E. C. and Terblanche, F. (2003). "Building organisational culture that stimulates creativity and innovation". *European Journal of Innovation Management*, 6(1), 64-74.
- McClary, R.B. (2009). An Investigation into The Relationship Between Tolerance of Ambiguity and Creativity among Military Officers. Unpublished Ph.D. thesis, Kansas State University, Manhattan-Kansas.
- Meena, M. and Dangayach, G. (2012). "Analysis of employee satisfaction". *International Journal of Humanities and Applied Sciences in Banking Sector*, 1, 22-77.
- Mercan, M. (2006). Öğretmenlerde Örgütsel Bağlılık Örgütsel Yabancılaşma ve Örgütsel Vatandaşlık. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Meriç, Ç. (2018). İlkokullarda Örgüt Kültürü ve Örgütsel Yaratıcılık İlişkisinin Yönetici ve Öğretmen Görüşlerine Dayalı Olarak Değerlendirilmesi: Balıkesir İli Örneği. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Mert, E. (2019). İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılıklarının İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Meyer, J. P. and Allen, N. J. (1991). "A three-component conceptualization of organizational commitment". *Human Resource Management Review*, 1, 61-89.
- Meyer, J. P., Allen, N. J. and Smith, C. A. (1993). "Commitment to organizations and occupations: Extension and test of a three-component conceptualization". *Journal of Applied Psychology*, 78, 538-551.
- Moç, T. (2023). "Zamansal ve mekânsal adalet algısı kuruma olan bağlılığı etkiler mi?" *Bingöl Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 7, 121-149.
- Morton, H. C. (1977). "A look at factors affecting the quality of working life". *Monthly Labor Review*, 100(10), 64-65
- Mowday, R. T., Porter, L. W. and Steers, R. M. (1982). *Employee-Organization Linkages*. Academic: New York.

- Nartgün, Ş. S. ve Demirer, S. (2015). “Okul yöneticilerinin örgütsel yaratıcılık ve öz-yeterlik düzeylerine ilişkin görüşleri”. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(4), 170-199.
- Normala, D. (2010). “Investigating the relationship between quality of work life and organizational commitment amongst employees in Malaysian firms”. *International Journal of Business and Management*, 5(10), 75-82.
- Oktay, E., Akıncı, M. M. ve Karaaslan, A. (2012). “Yol analizi yardımıyla dersler arasındaki etkileşimin araştırılması: Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi İşletme bölümünde okutulan dersler üzerine bir uygulama”. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 26(3-4), 67-83.
- Oral, B. ve Çoban, A. (2020). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Pegem Akademi: Ankara.
- O'Reilly, C. and Chatman, J. (1986). “Organizational commitment and psychological attachment: The effects of compliance, identification, and internalization on prosocial behavior”. *Journal of Applied Psychology*, 71(3), 492-499.
- Orhunbilge, N. (2017). *Uygulamalı Regresyon ve Korelasyon Analizi*. Nobel Akademik: Ankara.
- Önen, Ö. ve Altındal Doğaner, Y. (2017). “İkamet ettikleri yerden uzak bir kurumda çalışmanın öğretmenlerin mesleki ve özel yaşamlarına etkileri”. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44, 115-145.
- Örgen, İ. (2020). Ücretli Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki ve Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Özçer, N. (2005). *Yönetimde Yaratıcılık ve Yenilikçilik*. Rota Yayınları: İstanbul.
- Özdemir, S. ve Cemaloğlu, N. (2017). *Örgütsel Davranış ve Yönetimi*. Pegem Akademi: Ankara.
- Özel, T. (2009). Örgütsel Bağlılık ve Tükenmişlik Düzeyi: İstanbul İli Vakıf Üniversitelerinde Görev Yapan Akademisyenlere Yönelik Bir Alan Araştırması.

- Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özen, Y. (2012). “Yaratıcı öğrenme”. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Elektronik Dergisi*, 6, 231-256.
- Özer, S. (2021). Özel Eğitim Öğretmenlerinin Covid-19 Korkusu, İş Yaşam Kalitesi ve Psikolojik İyi Oluş Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Öğretim ve Araştırma Enstitüsü, Kıbrıs.
- Özgan, H., Yiğit, C., ve Cinoğlu, M. (2011). “İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeylerinin incelenmesi”. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(1), 1-14.
- Özkalp, E. ve Kirel Ç. (2000). *Örgütsel Davranış*. Ekin Yayınevi: Bursa.
- Özkalp, E., Kirel, Ç. ve Cengiz, A. A. (2006). “Kültür ve örgütsel yaratıcılık ilişkisi: örnek bir fabrika uygulaması”. *Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(25), 17-28.
- Quick, J. D., Henley, A. B. and Quick, J. C. (2004). “The balancing act at work and at home”. *Organizational Dynamics*, 33(4), 426-438.
- Pehlivan, N. (2019). Sınıf Öğretmenlerinin Yaratıcılık Düzeyleri ile Yaratıcılığı Destekleme Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Penley, L. E. and Gould, S. (1988). “Etzioni's model of organizational involvement: A perspective for understanding commitment to organizations”. *Journal of Organizational Behavior*, 9(1), 43–59.
- Petty, G. (1997). *How to be Better at Creativity*. The Industrial Society: London.
- Powell, D. M. and Meyer, J. P. (2004). “Side-bet theory and the three-component model of organizational commitment”. *Journal of Vocational Behavior*, 65(1), 157-177.
- Priscilla H, Gyambrah M. and Boakye, I, (2017). “Influence of employee creativity on the quality of work of employees in selected Ghanaian organizations”. *International Journal of Indian Psychology*, 5(1), 105-118.

- Rawlinson, J. G. (1995). *Yaratıcı Düşünce ve Beyin Fırtınası*. Osman Değirmen (çev). Rota Yayınları: İstanbul.
- Reichers, A. E. (1985). “A review and reconceptualization of organizational commitment”. *Academy of Management Review*, 10(3), 465-476.
- Rethinam, G. S. and Ismail, M. (2008). “Constructs of quality of work life: a perspective of information and technology professionals”. *European Journal of Social Sciences*, 7(1), 58-70.
- Robins, S. P. and Langton, N. (2001). *Organizational Behaviour*. Prentice-Hall, Inc: United States.
- Robbins, S. P. and Judge, T. A. (2015). *Örgütsel Davranış*. İnci Erdem (çev.). Nobel Akademik Yayıncılık: Ankara.
- Saban, A. (2004). *Öğrenme Öğretme Süreci: Yeni Teori ve Yaklaşımlar*. Nobel Yayın Dağıtım: Ankara.
- Sabuncuoğlu, Z. (1984). *Çalışma Psikolojisi*. Uludağ Üniversitesi Basımevi: Bursa.
- Sabuncuoğlu, Z. ve Vergiliel Tüz, M. (2013). *Örgütsel Davranış*. Alfa Aktüel Yayınları: Bursa.
- Salancik, G. R. (1977). “Commitment and the Control of Organizational Behavior and Belief”. Staw, B. and Salancik, G. (eds.). in: *New directions in organizational behavior*. (pp. 1-54). St. Clair: Chicago.
- Samen, S. (2008). “İşletmelerde yaratıcılığın önemi”. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(2), 363-378.
- Saraçoğlu, M., Duran, C. ve Taşkın, E. (2010). “Girişimcilikte yaratıcılığın üç boyutu: Birey, süreç ve ürün”. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(2), 1-14.
- Sarı Karadaş, Y. (2020). İlkokul Öğretmenlerinin İş Yaşam Kalitesine İlişkin Algıları ile İş Doyum Düzeyleri Arasındaki İlişki (Balıkesir İli Merkez İlçeler Örneği). Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

- Sarıkaya, N. (2016). Ortaöğretim Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışları ile Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığı Arasındaki İlişki. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Savi, F. Z. (2003). “Örgütsel yaratıcılık ve onu etkileyen faktörler”, *11. Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi*, 22-24 Mayıs 2003, Afyonkarahisar Kocatepe Üniversitesi, Afyon, 797-814.
- Seçgin, Y. (2014). Kontrol Odağının Örgütsel Bağlılık Üzerine Etkisinde Personel Güçlendirmenin Aracılık Rolü: Ankara İl Merkezindeki Dört ve Beş Yıldızlı Otel İşletmelerinde Bir Araştırma. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.
- Selvitopu, A. ve Şahin, H. (2013). “Ortaöğretim öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki”. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 14(2), 171-189.
- Serbest, F. (2000). “İş yaşamının niteliği”. *Verimlilik Dergisi*, 2, 27-40.
- Sever Elüstün, T. ve Sözen, İ. (2018). “Personel güçlendirme ile örgütsel bağlılık algısı ve ilişkisi: Liman işletmesi çalışanları örneği”. *Akademik Hassasiyetler*, 5(10), 235-270.
- Shah, N. H. and Mahmood, A., (2021). “Organizational commitment of secondary school teachers: A comparative analysis of gender, age, rural and urban schools”. *Journal of Educational Research*, 24(1), 54-66.
- Singh, O. P. and Singh, S. K. (2015). “Quality of work life of teachers working in higher educational institutions: A strategic approach towards teacher’s excellence”. *International Journal*, 3(9), 180-186.
- Sipahioğlu, M., Toprak, E., Coşkun, B. ve Güçlü, M. (2020). “Okul yönetiminde algılanan okul yaşam kalitesinin sınıflanması üzerine bir araştırma”. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 13(70), 822-834.
- Sirgy, M. J., Efraty, D., Siegel, P. and Lee, D.J. (2001). “A new measure of quality of work life (QWL) based on need satisfaction and spillover theories”. *Social Indicators Research*, 55(3), 241-302.

- Solmuş, T. (2000). “İş yaşamında kalite ve kaliteyi artırmaya yönelik program”. *Türk Psikoloji Bülteni*, 18, 39-40.
- Sothan, Y., Baoku, L. and Xiang, W. Z. (2016). “Study of the effect of organizational commitment on employee creativity: Mediating role of knowledge sharing”. *International Journal of Management, Accounting and Economics*, 3(7), 399-410.
- Soytürk, M. ve Öztürk, Ö. T. (2017). “Beden eğitimi öğretmenlerinin iş yaşam kalitelerinin incelenmesi”. *CBÜ Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 12(2), 12-23.
- Sönmez, B. (2017). Psikolojik Sözleşme ve Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişki: Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumlarında Bir Uygulama. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sungur, N. (1997). *Yaratıcı Düşünce*. Evrim Yayın Evi: İstanbul.
- Şahin, E. (2010). İlköğretim Öğretmenlerinde Yaratıcılık, Mesleki Tükenmişlik ve Yaşam Doyumu. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Şahin, H. (2016). Psikolojik Sözleşme İhlal Algısı ve Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişkinin Belirlenmesine Yönelik TRT Çalışanları Üzerine Bir Araştırma. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Şantaş, F., Işık, O. ve Çilhoroz, Y. (2018). “Hemşirelerin iş yaşam kalitesi, iş motivasyonu ve yaşam tatmini algıları arasındaki ilişkilerin incelenmesi”. *Yönetim ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 16(1), 64-76.
- Şener, N. (2023). Okul Müdürlerinin Liderlik Stilllerinin Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık ve İş Tatminlerine Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hitit Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Çorum.
- Şirin, M. (2011). Hemşirelik İş Yaşamı Kalitesi Ölçeği’nin Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Tabachnick, B. G. and Fidell, L. S. (2013). *Using Multivariate Statistics (Sixth Ed.)*. Pearson: Boston.

- Tan, S. (2017). Öğretmen Algılarına Göre Örgütsel Sağlık ve Örgütsel Bağlılık Arasındaki Bağlılığın İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Siirt Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Siirt.
- Tan, T. (2022). Öğretmenlerin Duygusal Zekâları ile Örgütsel Yaratıcılıkları Arasındaki İlişki. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Kültür Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Taş, A. (2017). “İş Doyumu ve Örgütsel Bağlılık”. S. Özdemir ve N. Cemaloğlu (eds.). içinde *Örgütsel Davranış ve Yönetimi*. (s.421-445). Pegem Akademi Yayıncılık: Ankara.
- Taşdan, M. ve Erdem, M. (2010). “İlköğretim okulu öğretmenlerinin iş yaşamı kalitesi ile örgütsel değer algıları arasındaki ilişki düzeyi”. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 92-113.
- Taysi, E. (2000). Benlik Saygısı, Aile ve Arkadaşlardan Sağlanan Sosyal Destek: Üniversite Öğrencileriyle Yapılan Bir Çalışma. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- TDK Güncel Türkçe Sözlük (2022). *Yaratıcılık*. 26 Aralık 2022 tarihinde <https://sozluk.gov.tr/> adresinden erişilmiştir.
- Tekinarslan, R. (2019). Ortaöğretimde Görev Yapan Öğretmenlerin İş Yaşamı Kalitesi Algıları ile Örgütsel Bağlılık Düzeyleri Arasındaki İlişki. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- Tezcan, T. (2011). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yaşam Kalitesi ve İş Doyumlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi (Bolu İli Örneği). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Top, S. (2008). *İşletmelerde Yenilik ve Yaratıcılık Yönetimi*. Beta Basım Yayın: İstanbul.
- Töremen, F. (2003). “Yaratıcı okul ve yönetimi”. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(1), 227-253.
- Töremen, F. ve Yörük, S. (2004). “Eğitim örgütlerinde yaratıcılığın geliştirilmesi bağlamında yönetici rolleri (Elâzığ İli Örneği)”. *Ekev Akademi Dergisi*, 8(21), 265-278.

- Tuckman, B. (1992). *Educational Psychology: From Theory to Application*. Harcourt Brace Jovanovich College Publishers: NewYork.
- Tukey, J. W. (1949). "Comparing individual means in the analyses of variance". *Biometrics*, 5, 99- 114.
- Tümkaya, S. ve Ulum, H. (2019). "ğretmenlerde örgütsel bağlılığın çeşitli değişkenler açısından incelenmesi: bir meta-analiz alışması". *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(3), 1103-1121.
- Uçar, R. (2015). İlkokul Müdürlerinin Dağıtımcı Liderlik Davranışları ile ğretmenlerin Motivasyon ve Yaratıcılık Düzeyleri Arasındaki İlişki (Diyarbakır İli rneği). Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dicle Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.
- Uğurlu, C. T. ve Ceylan, N (2014). "ğretmenlerin örgütsel yaratıcılık ve etik liderlik algılarının incelenmesi". *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 96-112.
- Ulupınar, H. (2023). Özel Eğitim Kurumlarında alışan ğretmenlerin İş Yaşam Kalitesi ile Sabır Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Tezsiz Yüksek Lisans Projesi, Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli
- Uygur, A. (2015). *rgtsel Bağlılık ve İşe Bağlılık*. Barış Kitap: Ankara.
- Uysal, ř. (2022). İlkokul ğretmenlerinin Algılarına Göre Okul Yöneticilerinin Kayırmacılık Davranışları ile rgtsel Bağlılıkları Arasındaki İlişki. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Kültür Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Uzman, E. (2003). Okul ncesi Eğitim Alanında alışan ğretmenlerin Yaratıcı Düşünme Becerilerinin Gelişiminin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Uzun Pekmezci, G. (2010). Hemşirelerin rgtsel Bağlılıkları ile z Yeterlilik Algıları Arasındaki İlişkiler. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Ünlü, Z. (2015). Yenilik Yönetiminin İş Yaşam Kalitesi Üzerine Etkisi: Ankara'daki Devlet Üniversiteleri Bünyesinde Bulunan Teknokentlerde Bir Araştırma. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara
- Ünsalan, E. ve Şimşeker, B. (2014). *İnsan Kaynakları Yönetimi*. Detay Yayıncılık: Ankara.
- Üstündağ, T. (2003). *Yaratıcılığa Yolculuk*. Pegem A. Yayıncılık: Ankara.
- Van Laar, D., Edwards, J. A. and Easton, S. (2007). "The work related quality of life scale for healthcare workers". *Journal of Clinical Nursing*, 3(60), 325-33.
- Varışlı, N. ve Bayar, B. (2023). "Akademisyenlerde iş tatmini ve örgütsel yaratıcılık arasındaki ilişkinin incelenmesi". *İstanbul Gelişim Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(1), 246-261.
- Varoğlu, D. (1993). Kamu sektörü çalışanlarının işlerine ve kuruluşlarına karşı tutumları, bağlılıkları ve değerleri. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yahşi, Ü. (2014). Gençlik ve Spor Bakanlığı Personelinin Örgüt İklimi Algıları ile Örgütsel Yaratıcılık Düzeyleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yalçın, S. (2014). Öğretmenlerin Algılarına Göre Okul Yöneticilerinin Liderlik Stilleri ile Öğretmenlerin İş Yaşam Kalitesi ve Örgütsel Bağlılık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Yalçın, S. ve Akan, D. (2016). "Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin iş yaşam kalitesi ve örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi". *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(59), 1138-1156.
- Yalçın, S., Yıldırım, İ. ve Akan, D. (2016). "Öğretmenlerin iş yaşam kaliteleri ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi". *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 205-224.

- Yaman, Z. B. (2019). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Beceri Düzeyleri ile İş Yaşam Kalitesi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Yeniçeri, Ö. (2002). *Örgütsel Değişmenin Yönetimi: Sorunlar, Yöntemler, Teknikler, Stratejiler ve Çözüm Yolları*. Nobel Yayıncılık: Ankara.
- Yerli, S. (2009). İlk ve Orta Öğretim Okullarındaki Yöneticileri Duygusal Zekâ Ve Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki (İstanbul Anadolu Yakası Örneği). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yeşil, A. Y. (2023). Psikolojik Sözleşme Algısının Örgütsel Bağlılıkla İlişkisi: Kadrolu, Sözleşmeli ve Ücretli Öğretmenler Üzerine Bir Araştırma. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Kütahya.
- Yıldırım, B. (2006). Öğretmenlerin Yaratıcılığa Bakış Açısı ve Anasınıfı Çocuklarının Yaratıcılık Düzeylerinin, Öğretmenin Yaratıcılık Düzeyine Göre İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Yıldırım, F. (2017). Okul Yöneticilerinin Liderlik Davranışları ile Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeyleri Arasındaki İlişki (Burdur İli Bucak İlçesi Örneği). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Yıldızöz, T. (2021). Öğretmenlerin Sosyal Kaytarma Davranışları ile İş Doyumları Arasındaki İlişkide Örgütsel Bağlılıklarının Aracılık Rolü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Siirt Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Siirt.
- Yılmaz, E. (2009). “İlköğretimde çalışan öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının, iş doyumları ve okullardaki örgütsel yaratıcılık açısından incelenmesi”. *İlköğretim Online*, 28(2), 476-484.
- Yılmaz, F. (2019). “Hangi kişilik özelliği örgütsel yaratıcılık üzerinde daha etkilidir?” *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 12(18), 167-192.

- Yousef, D. A. (1998). "Satisfaction with job security as a predictor of organizational commitment and job performance in a multicultural environment". *International Journal of Manpower*, 19(3), 184-194.
- Yurtseven, R. (2001). *Yaratıcı Yönetim*. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi: Çanakkale.
- Yurter, Y. (2016). İlkokul ve Ortaokullarda Okul İklimi ile Örgütsel Yaratıcılık Arasındaki İlişki. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.
- Yüksel, A. (2017). Örgütsel Stres Kaynakları ile Örgütsel Bağlılık İlişkisi: Akademisyenler Üzerinde Bir Araştırma. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yüksel Ö. (2000). *İnsan Kaynakları Yönetimi*. Gazi Kitabevi: Ankara.
- Wallas, G. (1926). *The Art of Thought*. Harcourt, Brace and Company: New York.
- Woodman, R. W., Sawyer, J. E. and Griffin, R. W. (1993). "Toward a theory of organizational creativity". *The Academy of Management Review*, 18(2), 293-321.
- Zülfikar, E. (2023). Covid-19 Salgını Sürecinde Devlet Okullarında Çalışan Lise Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitime İlişkin Tutumları ile Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Kültür Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.

EKLER

EK 1. ARAşTIRMA İZİN BELGESİ

EK 2. ETİK KURUL İZNİ

EK 3. İş YAşAM KALİTESİ ÖLÇEĞİ İZİN BELGESİ

EK 4. ÖĞRETMEN YARATICILIĞI ÖLÇEĞİ İZİN BELGESİ

EK 5. ÖRGÜTSEL BAĞLILIK ÖLÇEĞİ İZİN BELGESİ

EK 6. ARAşTIRMA VERİ TOPLAMA ARACI



EK 1

T.C.
ERZURUM VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-36648235-605.01-76116043
Konu : Uygulama İzni (Şerife KARACA)
(Gülşah AKI)

12/05/2023

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Rektörlüğünün 28.04.2023 tarihli ve E.2300096068 sayılı yazısı.
b) Atatürk Üniversitesi Rektörlüğünün 27.04.2023 tarihli ve E.2300135311 sayılı yazısı.

İlgi yazılar gereği; 1) Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi 20414841001 numaralı Doktora öğrencisi Gülşah AKI tarafından Doç. Dr. Adil ÇORUK'un danışmanlığında müdürlüğümüze bağlı tüm anaokulları ve tüm ilkokullarda görev yapan öğretmenlere yönelik yapılması planlanan "*Öğretmenlerin İş-Yaşam Kalitesi İle Örgütsel Yaratıcılık Algıları Arasındaki İlişkide Örgütsel Bağlılığın Aracılık Rolü*" adlı araştırma ve uygulama çalışması,

2) Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Doktora öğrencisi Şerife KARACA tarafından Dr. Öğr. Üyesi Mürüvvet DEMİRAL ÜZAN'ın danışmanlığında 01 Nisan-01 Aralık 2023 tarihleri arasında Müdürlüğümüze bağlı merkez ilçelerinde bulunan Resmi Ortaokul ve Resmi İmam Hatip Ortaokulunda yapılması planlanan "*Küresel İklim Değişikliği Hakkında Öğrenci Görüşlerinin ve Öğrenciye Ait Aktivitelerin incelenmesi*" adlı uygulama çalışması için izin talebinde bulunulmuştur.

İlgi yazılar ve ekleri, Bakanlığımızın 21.01.2020 tarihli ve E.1563890 (2020/2) sayılı genelgesi çerçevesinde Komisyonumuzca incelenmiş olup; "*Araştırmaların, Eğitim Öğretim Faaliyetlerini Aksatmayacak Şekilde, gönüllülük esasıyla ve varsa veli onay belgesinin onaylatılması*" ve komisyon kararlarında belirtilen veri toplama araçlarının kullanılarak araştırma uygulama çalışmalarının yapılması, yapılan çalışmalarının sonuçlarının birer örneğinin Müdürlüğümüz, Strateji Geliştirme Şube Müdürlüğü (AR-GE Birimi)'ne gönderilmesi ve çalışmaların bir eğitim öğretim yılını kapsayacak şekilde yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

FORM:2

T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü

ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME FORMU**ARAŞTIRMA SAHİBİNİN**

Adı Soyadı	Gülşah AKI
Kurumu / Üniversitesi	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Araştırma yapılacak iller	Erzurum
Araştırma yapılacak eğitim kurumu ve kademesi.	Erzurum İl Millî Eğitim Müdürlüğüne Bağlı Tüm Anaokulları ve Tüm İlkokullarda Görev Yapan Öğretmenler
Araştırmanın konusu	Öğretmenlerin İş-Yaşam Kalitesi İle Örgütsel Yaratıcılık Algıları Arasındaki İlişkide Örgütsel Bağlılığın Aracılık Rolü
Üniversite / Kurum onayı	Kurum Onayı İle
Araştırma / Proje /ödev / Tez önerisi	Araştırma İzni
Veri toplama araçları	Kişisel Bilgi Formu, Öğretmen İş Yaşam Kalitesi Ölçeği, Öğretmen Yaratıcılığı Ölçeği, Örgütsel Bağlılık Ölçeği,
Görüş İstenilecek Birim / Birimler.	
Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri konulu 2020/2 nolu genelge doğrultusunda yapılan incelemede görüşleri alınarak araştırmanın kabulüne karar verildi.	
Komisyon Kararı	Oybirliği ile Kabulüne
Muhalef Üyenin Adı ve Soyadı	
KOMİSYON	

EK 2



T.C.
ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Etik Kurulu
Bilimsel Araştırma Etik Kurulu



Sayı : E-84026528-050.01.04-2300088724
Konu : Başvuru İncelenmesi

13.04.2023

Sayın Gülşah AKI

Yürütücülüğünüzü yapmış olduğunuz 2023-YÖNP-0326 nolu projeniz ile ilgili Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu'nun almış olduğu 13.04.2023 tarih ve 05/17 sayılı kararı aşağıdadır.

Bilgilerinize rica ederim.

KARAR 17- Sorumlu yürütücülüğünü **Doç. Dr. Adil ÇORUK**'un yaptığı ve proje araştırmacısı **Gülşah AKI** tarafından gerçekleştirilen "Öğretmenlerin İş-Yaşam Kalitesi ile Örgütsel Yaratıcılık Algıları Arasındaki İlişkide Örgütsel Bağlılığın Aracılık Rolü" başlıklı araştırmanın, Bilimsel Araştırmalar Etik Kurul ilkelerine **uygun** olduğuna oy birliği ile karar verilmiştir.



EK 3

İş-Yaşam Kalitesi Ölçeği İzni Gelen Kutusu x

gölşah akı 15:11 (22 dakika önce) ☆ ↶ ⋮

Alıcı:

Saygıdeğer hocam,

Ben Gölşah AKI. Ortaokulu'nda İngilizce öğretmeni ve okul müdürü vekili olarak görev yapmaktayım. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bölümü'nde doktora yapmaktayım. Tez çalışmamda "İş Yaşam Kalitesi Ölçeği'nizi izniniz olursa kullanmak istiyorum.

Ölçeğinizi kullanabilir miyim?

Teşekkür ederim. Kolaylıklar dilerim.

H 15:19 (14 dakika önce) ☆ ↶ ⋮

Alıcı: ben

Hocam merhabalar, tabii ki kullanabilirsiniz. Ölçeğin uygulama formu ve ölçeğe ait bilgiler ilgili makalemden yer almaktadır. İyi çalışmalar dilerim.

----- Orijinal Mesaj -----

Kimden: gölşah akı

Kime:

Gönderilenler: Fri, 17 Feb 2023 15:11:45 +0300 (TRT)

Konu: İş-Yaşam Kalitesi Ölçeği İzni

EK 4

Öğretmen Yaratıcılığı Ölçeği İzni Gelen Kutusu x

gölşah akı 17 Şubat Cum 15:33 (5 gün önce) ☆ ↶ ⋮

Alici:

Saygıdeğer hocam,

Ben Gülşah AKI. Ortaokulu'nda İngilizce öğretmeni ve okul müdürü vekili olarak görev yapmaktayım. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bölümü'nde doktora yapmaktayım. Tez çalışmamda **Öğretmenlerin İş-Yaşam Kalitesi İle Örgütsel Yaratıcılık Algıları Arasındaki İlişkide Örgütsel Bağlılığın Aracılık Rolünü** incelemek istiyorum. İzniniz olursa tez çalışmamda "Öğretmen Yaratıcılığı Ölçeği"nizi kullanmak istiyorum.

Ölçeğinizi kullanabilir miyim?

Teşekkür ederim. Kolaylıklar dilerim.

R 20 Şubat Pzt 13:37 (2 gün önce) ☆ ↶ ⋮

Alici: ben ▼

Sayın Gülşah AKI,

2015 yılında Doç Dr. danışmanlığında hazırlamış olduğum "İlkokul Müdürlerinin Dağıtımçı Liderlik Davranışları ile Öğretmenlerin Motivasyon ve Yaratıcılık Düzeyleri Arasındaki İlişki" başlıklı doktora tezimde geliştirerek kullandığım "Öğretmen Yaratıcılığı Ölçeği"ni kaynak göstererek kullanabilirsiniz. Çalışmalarınızda başarılar dilerim.

Doç. Dr. Rı

EK 5

Örgütsel Bağlılık Ölçeği İzni 

gölşah akı ·
Alıcı: i
17 Şubat Cum 15:41 (5 gün önce) ☆ ↶ ⋮

Saygıdeğer hocam,

Ben Gölşah AKI. Ortaokulu'nda İngilizce öğretmeni ve okul müdürü vekili olarak görev yapmaktayım. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bölümü'nde doktora yapmaktayım. Tez çalışmamda **Öğretmenlerin İş-Yaşam Kalitesi İle Örgütsel Yaratıcılık Algıları Arasındaki İlişkide Örgütsel Bağlılığın Aracılık Rolünü** incelemek istiyorum. İzniniz olursa tez çalışmamda "Örgütsel Bağlılık Ölçeği"nizi kullanmak istiyorum.

Ölçeğinizi kullanabilir miyim?

Teşekkür ederim. Kolaylıklar dilerim.

A
Alıcı: ben,
17 Şubat Cum 16:45 (5 gün önce) ☆ ↶ ⋮

Sn. Gölşah AKI,
Taraflımızdan Türkçe'ye uyarlanan "Örgütsel Bağlılık Ölçeği"ni çalışmalarınızda memnuniyetle kullanabilirsiniz. Ölçeğin orijinal ve uyarlanmış formu ekte sunulmuştur. Sevgilerimle.
Doç. Dr. A

EK 6

Değerli Öğretmenim,

Sizi Doç. Dr. Adil ÇORUK danışmanlığında Gülşah AKI tarafından yürütülen "Öğretmenlerin İş-Yaşam Kalitesi ile Örgütsel Yaratıcılık Algıları Arasındaki İlişkide Örgütsel Bağlılığın Aracılık Rolü" başlıklı doktora tez çalışmasına davet ediyorum. Bu araştırmanın amacı, eğitim kurumlarında **okul öncesi ve ilkokul kademelerinde** görev yapmakta olan öğretmenlerin iş-yaşam kalitesi, örgütsel yaratıcılık ve örgütsel bağlılık kavramlarına ilişkin algılarını belirlemek ve iş-yaşam kalitesi ile örgütsel yaratıcılık arasındaki ilişkide örgütsel bağlılığın aracılık rolünü incelemektir. Araştırma tamamen bilimsel amaçlı olup hiçbir kişisel ya da özel bilgi talep edilmeyecek ve üçüncü kişilerle kesinlikle paylaşılmayacaktır.

Anket, okuma hızınıza göre 5-7 dakika sürmektedir.

Araştırma sonuçlarının güvenilirliği açısından çalışmaya katılmak tamamen **gönüllülük** esasına dayanmaktadır.

Araştırmaya sağladığınız katkılardan dolayı teşekkür ediyorum. Saygılarımla.

Gülşah AKI
İngilizce Öğretmeni

A. Kişisel Bilgi Formu

8.	Cinsiyetiniz	Kadın () Erkek ()					
2	Yaşınız	25 ve altı ()	26-30 ()	31-35 ()	36-40 ()	41-45 ()	46 ve üzeri ()
3	Medeni Durumunuz	Evliliği ()			Bekar ()		
4	Çocuk Sahibi Olma	Var ()			Yok ()		
5	Algılanan Maddi İmkân Durumunuz	İleri ()	Orta üstü ()	Orta ()	Ortanın altı ()	Zayıf ()	
6	Eğitim Durumunuz	Ön Lisans ()	Lisans ()	Yüksek Lisans ()		Doktora ()	
7	Okul Dışı Saatlerde Herhangi Bir Ek İş Yapıyor musunuz?	Evet ()			Hayır ()		
8	Ünvan	Ücretli ()	Kadrolu ()	Uzman ()		Başöğretmen ()	
9	Mesleki Kıdeminiz	1-5 yıl ()	6-10 yıl ()	11-15 yıl ()	16-20 yıl ()	21 yıl ve üzeri ()	
10	Çalıştığınız Okul Türü	Anaokulu ()			İlkokul ()		
11	Sınıf Mevcutları	1-20 ()		21-30 ()		31 ve üzeri ()	
12	Okulunuzun Yerleşim Yeri	İl Merkezi ()		İlçe merkezi ()		Köy/Belde ()	
13	Çalıştığınız Okuldaki Kıdeminiz	1-5 yıl ()		6-10 yıl ()		11-15 yıl ()	
14	Okuldaki Öğretmen Sayısı	30 ve altı ()		31-50 ()		51-70 ()	
15	Okuldaki Öğrenci Sayısı	300 ve altı ()		301-500 ()		501-700 ()	
16	Okula Ulaşım Süreniz	10 dakikadan az ()		11-30 dakika ()		31-60 dakika ()	
17	Haftalık Ders Saatiniz	15 saat ve altı ()		16-20 saat ()		21-25 saat ()	
18	Branşınız	Lütfen Belirtiniz					
19	Görev Yapmakta Olduğunuz İlçe	Lütfen Belirtiniz					

Lütfen arka sayfaya geçiniz.

B. Öğretmen İş Yaşam Kalitesi Ölçeği

Öğretmen İş Yaşam Kalitesi		1-Katılmıyorum	2-Az Katılıyorum	3-Orta Düzeyde Katılıyorum	4-Çoğunlukla Katılıyorum	5-Tamamen Katılıyorum
1	Mesleğimi etkin bir şekilde yapabilmem için bir dizi amaç ve hedeflerim vardır.					
2	Görev yaptığım okulda görüşlerimi rahatlıkla dile getirebildiğimi ve yapılan değişikliklerde etkili olduğumu düşünüyorum.					
3	Yeteneklerimi işime yansıtabilme imkânım var.					
4	Kendimi iyi (mutlu ve huzurlu) hissediyorum.					
5	Çalıştığım okul, aile ve iş yaşamım arasında uyum sağlamamda gerekli kolaylığı ve esnekliği sağlar.					
6	Çalışma saatlerim özel hayatıma zaman ayırmama imkân sağlar.					
7	Çalıştığım okulda kendimi çoğunlukla <u>baskı altında hissedirim</u> .					
8	Görevimi iyi bir şekilde yaptığımda okul yöneticim tarafından takdir edilirim.					
9	Son zamanlarda kendimi <u>mutsuz hissediyorum</u> .					
10	Hayatımdan memnunum.					
11	Okul yöneticim tarafından mesleki olarak gelişmem için teşvik edilirim.					
12	Çalıştığım okulda beni etkileyen kararlara dâhil edilirim.					
13	Okul yöneticim işimi etkili bir şekilde yapabilmem için gerekli olan her şeyi sağlar.					
14	Çalıştığım okul bana esnek çalışma saatleri/koşulları sağlar.					
15	Hayatım birçok yönden hayal ettiğime yakın bir hayattır.					
16	Çalışmakta olduğum okul bana oldukça güvenli bir iş ortamı sağlar.					
17	İşlerim genellikle yolunda gider.					
18	Çalıştığım okuldaki mevcut kariyer fırsatları beni memnun etmektedir.					
19	Çalışmakta olduğum okulda çoğu zaman kendimi <u>aşırı stres altında hissedirim</u> .					
20	Mesleğimi yapabilmem için almış olduğum eğitimden memnunum.					
21	Olup bitenleri gözümün önüne getirdiğimde kendimi oldukça mutlu hissediyorum.					
22	Görev yaptığım okuldaki çalışma koşulları oldukça tatmin edicidir.					
23	Çalıştığım okuldaki diğer çalışanları etkileyen kararlara dâhil edilirim.					

C. Öğretmen Yaratıcılığı Ölçeği

Öğretmen Yaratıcılığı		1-Hiç Katılmıyorum	2-Az Katılmıyorum	3-Orta Düzeyde Katılmıyorum	4-Çok Katılmıyorum	5-Tamamen Katılmıyorum
1	Yeni bilgi edinme ve kullanmaya açık biriyim.					
2	Her zaman yeni bir şeyler öğrenmek benim için yaşam tarzıdır.					
3	Yeni fikirler üretirken deneyimlerimden yararlanırım.					
4	Mesleğimi yapmakta yeterliyim.					
5	Mesleğimle ilgili herhangi bir değişiklik olduğunda kolaylıkla uyum sağlarım.					
6	Mesleğimde zihinsel gücümü üst sınırdaki kullanırım.					
7	Mesleğimde karşılaştığım sorunlara farklı çözüm yolları ararım.					
8	Öğrencilerimin derslerdeki konulara ilişkin meraklarını gidermeye çalışırım.					
9	Öğrencilerimin alternatif çözümler bulmalarına yönelik ortamlar düzenlerim.					
10	Derslerde kendime özgü yöntemler kullanırım.					
11	Zor işlerle uğraşmaktan hoşlanırım.					
12	Hızlı düşünebilirim.					
13	Gerektiğinde alışılmışın dışına çıkarım.					
14	İşimle ilgili zor amaçlar belirlerim.					
15	Alışılmamış ya da beklenmedik sorular sorarım.					
16	Sorunların çözümünde başkalarının göremediklerini görürüm.					
17	Önüme çıkan engelleri aşmak için sahip olduğum tüm olanakları kullanırım.					
18	Herhangi bir şeyi başkalarının düşünemeyeceği bir şekilde değiştirerek kullanırım.					
19	Mevcut bir fikri kullanmak yerine yeni bir fikir üretmeyi tercih ederim.					
20	İşimde yeni sorunlar ve mücadele ortamı olmadığı zaman sıkılırım.					
21	Ürettiğim yeni fikirler çalışma arkadaşlarım tarafından değerli bulunur.					
22	Sınıfımda kullanacağım yöntemlerle ilgili yeni denemeler yapmam yönetim tarafından desteklenir.					
23	Okulumda özgün işler üretmek için fırsat bulurum.					
24	Okulumda tam olgunlaşmamış düşüncelere de şans verilir.					
25	Okulumda yeni fikirler üretme konusunda bütün imkanlar mevcuttur.					
26	Okulumda sergilediğim yaratıcılık bana yeni imkanlar sunar.					
27	Okulumda öğretmenlerin yaratıcılıklarını gösterecekleri projeler hazırlanır.					
28	Performansım göz önüne alındığında yönetim tarafından hak ettiğim karşılığı alırım.					

Lütfen arka sayfaya geçiniz.

D. Örgütsel Bağlılık Ölçeği

Örgütsel Bağlılık		1-Kesinlikle Katılmıyorum	2-Katılmıyorum	3-Kararsızım	4-Katılıyorum	5-Kesinlikle Katılıyorum
1	Mesleki hayatımın geri kalan kısmını bu okulda geçirmek beni çok mutlu eder.					
2	Bu okulun problemlerini gerçekten kendi problemlerim gibi görüyorum.					
3	Okuluma karşı güçlü bir bağ <u>hissetmiyorum</u> .					
4	Bu okula karşı duygusal bağlılık <u>hissetmiyorum</u> .					
5	Bu okulda kendimi “ailenin bir parçası” gibi <u>görmüyorum</u> .					
6	Bu okulun benim için çok özel bir yeri vardır.					
7	Şu anda bu okulda çalışıyor olmam, hem kendi isteğimden hem de şartların bunu gerektirmesindendir.					
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 <u>hissetmiyorum</u> .					
14	Eğer bu okuldan ayrılmak benim yararına olsa dahi şu anda buradan ayrılmanın doğru olmadığını düşünüyorum.					
15	Okulumdan şu anda ayrılacak olsam kendimi suçlu hissedirim.					
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.					

Sorular sona ermiştir. Değerli zamanınızı ayırdığınız için teşekkür ederim.