



**T.C.
KAHRAMANMARAŞ SÜTÇÜ İMAM ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI**

**ÖĞRETMENLERİN
ÖRGÜTSEL BAĞLILIKLARI İLE
EĞİTİME İNANMA DÜZEYLERİ
ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

Gülşen ZENİT

YÜKSEK LİSANS TEZİ

KAHRAMANMARAŞ

MAYIS - 2022



**T.C.
KAHRAMANMARAŞ SÜTÇÜ İMAM ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI**

**ÖĞRETMENLERİN
ÖRGÜTSEL BAĞLILIKLARI İLE
EĞİTİME İNANMA DÜZEYLERİ
ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

**DANIŞMAN : Doç. Dr. Ahmet KAYA
JÜRİ : Doç. Dr. Ahmet GÖÇEN
JÜRİ : Doç. Dr. Eşef Hakan TOYTOK**

Gülşen ZENİT

YÜKSEK LİSANS TEZİ

KAHRAMANMARAŞ

MAYIS - 2022

KAHRAMANMARAŞ SÜTÇÜ İMAM ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

ÖĞRETMENLERİN
ÖRGÜTSEL BAĞLILIKLARI İLE
EĞİTİME İNANMA DÜZEYLERİ
ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Gülşen ZENİT

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Bu Tez 10/05/2022 Tarihinde Aşağıdaki Jüri Üyeleri Tarafından
Oy Birliği ile Kabul Edilmiştir.

[Signature]

BAŞKAN

[Signature]

ÜYE

[Signature]

ÜYE

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylıyorum.

[Signature]

Enstitü Müdürü

Not: Bu tez ve projede kullanılan özgün ve başka kaynaktan yapılan bildirişlerin, çizelge, şekil ve fotoğrafların kaynak gösterilmeden kullanımı, 5846 sayılı Fikir ve Sanat Eserleri Kanunundaki hükümlere tabidir.

KAHRAMANMARAŞ SÜTÇÜ İMAM ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

ÖZET

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ÖĞRETMENLERİN
ÖRGÜTSEL BAĞLILIKLARI İLE
EĞİTİME İNANMA DÜZEYLERİ
ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Gülşen ZENİT

Danışman : Doç. Dr. Ahmet KAYA

Yıl : 2022, Sayfa: XIV + 127

Jüri : Doç. Dr. Ahmet GÖÇEN (Başkan)
: Doç. Dr. Ahmet KAYA (Üye)
: Doç. Dr. Eşef Hakan TOYTOK (Üye)

Bu araştırmada, öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ile eğitime inanma düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Nicel bir araştırma olan bu çalışma betimsel ilişkisel tarama modelinde desenlenmiştir. Araştırmanın evrenini 2020-2021 eğitim ve öğretim yılında Kahramanmaraş ili Onikişubat ve Dulkadiroğlu merkez ilçelerinde anaokulu, ilkokul, ortaokul ve lise kademelerinde görev yapan 9843 öğretmen oluşturmaktadır. Örneklemi ise seçkisiz örnekleme yöntemlerinden tabakalı örnekleme yöntemiyle seçilen 520 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Balay (2000) tarafından geliştirilen “Örgütsel Bağlılık Ölçeği (ÖBÖ)”, Akın ve Yıldırım (2015) tarafından geliştirilen “Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeyleri Ölçeği (ÖEİDÖ)” ve araştırmacı tarafından geliştirilen “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır.

Araştırmada öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ile eğitime inanma düzeylerinin demografik değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için “Levene’s Testi”, “Bağımsız Örneklem T-Testi”, “Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)”, “Mann Whitney-U Testi” ve “Kruskal Wallis-H Testi” kullanılmıştır. Post-Hoc testlerinden de ANOVA testi sonucunda “Scheffe”, Kruskal Wallis-H testi sonucunda ise “Tamhane” testi kullanılmıştır. Öğretmenlerin, örgütsel bağlılıkları ile eğitime inanma düzeyleri

arasındaki ilişkinin incelenmesinde “Pearson Korelasyon Analizi” kullanılmıştır. Öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının eğitime inanmalarını hangi düzeyde yordadığını belirlemek için ise “Regresyon Analizi” yapılmıştır.

Araştırmanın sonucuna göre öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları uyum boyutunda en düşük, içselleştirme boyutunda en yüksek düzeydedir. Eğitime inanma algıları ise orta düzeyde tespit edilmiştir. Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri yaş, branş, eğitim durumu, meslekteki kıdem ve okul türü değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterirken; cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Öğretmenlerin eğitime inanma düzeyleri yaş, branş, meslekteki kıdem ve okul türü değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterirken; cinsiyet ve eğitim durumu değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Öğretmenlerin eğitime inanma düzeyleri ile örgütsel bağlılık uyum alt boyutu arasında negatif yönlü düşük düzeyde; özdeşleşme ve içselleştirme alt boyutları arasında ise pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Regresyon analizi sonucuna göre ise öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları eğitime inanma düzeylerini anlamlı bir şekilde yordamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen, Örgütsel Bağlılık, Eğitime İnanma

**DEPARTMENT OF EDUCATIONAL SCIENCES
INSTITUTE OF SOCIAL SCIENCES
KAHRAMANMARAŞ SÜTÇÜ İMAM UNIVERSITY**

ABSTRACT

MA THESIS

**EXAMINATION OF THE RELATIONSHIP
BETWEEN TEACHERS'
ORGANIZATIONAL COMMITMENT
AND THE LEVELS OF BELIEVE IN EDUCATION**

Gülşen ZENİT

Supervisor : Assoc. Prof. Dr. Ahmet KAYA

Year : 2022, Pages: XIV + 127

Jury : Assoc. Prof. Dr. Ahmet GÖÇEN (Chairperson)
: Assoc. Prof. Dr. Ahmet KAYA (Member)
: Assoc. Prof. Dr. Eşef Hakan TOYTOK (Member)

In this study, it was aimed to examine the relationship between teachers' organizational commitment and their levels of believe in education. This study, which is a quantitative research, is designed in the descriptive relational screening model. The population of the research consists of 9843 teachers working in kindergarten, primary school, secondary school and high school in the Onikişubat and Dulkadiroğlu, central districts of Kahramanmaraş province, in the 2020-2021 academic year. The sample of the study consists of 520 teachers selected by stratified sampling method, one of the random sampling methods. In the research, "Organizational Commitment Scale (OCS)" developed by Balay (2000), "Teachers' Level of Believe in Education Scale (TLBES)" developed by Akın and Yıldırım (2015) and "Personal Information Form" developed by the researcher are used as data collection tools.

In the study, in order to determine whether teachers' organizational commitment and their levels of believe in education differ according to demographic variables or not, "Levene's Test", "Independent Sample T-Test", "One-Way Analysis of Variance (ANOVA)", "Mann Whitney-U Test" and "Kruskal Wallis-H Test" were used. Among the Post-Hoc tests, the "Scheffe" test was used as a result of the ANOVA test and

the “Tamhane” test was used as the result of the Kruskal Wallis–H test. “Pearson Correlation Analysis” was used to examine the relationship between teachers’ organizational commitment and their levels of believe in education. “Regression Analysis” is conducted in order to determine the level at which teachers’ organizational commitment predicts their believe in education.

According to the results of the research, teachers’ organizational commitment is the lowest in the adaptation dimension and the highest level in the internalization dimension. Perceptions of believing in education were determined at a moderate level. While the organizational commitment levels of the teachers differ significantly according to the variables of age, branch, educational status, seniority in the profession and school type; it does not differ significantly according to the gender variable. While teachers’ levels of believe in education differ significantly according to the variables of age, branch, seniority in the profession and school type; it doesn’t differ significantly according to gender and educational status variables. There was a low negative level between the teachers’ believe in education and the organizational commitment adaptation sub-dimension; on the other hand, it was determined that there was a positive and moderately significant relationship between the sub-dimensions of identification and internalization. According to the results of the regression analysis, teachers’ organizational commitment significantly predicts their levels of believe in education.

Keywords: Teacher, Organizational Commitment, Believe in Education

ÖN SÖZ

Toplumların inşasında en önemli etken olan eğitimin başkarakterleri öğretmenlerdir. Bugünün dünyasında çağın gereklerine uygun toplumların yetişmesi nitelikli, örgütüne bağlı ve mesleğine inanan öğretmenlerle mümkündür.

Eğitim öğretim faaliyetlerinin belirlenen amaçlara ulaşmasında öğretmenlerin örgütlerine olan güçlü bağlılıkları, örgütün hedef ve değerlerini içselleştirip buna inanmaları en temel esaslar arasındadır. Eğitim kurumlarındaki verimliliğin ve başarının yükselmesi de bu esaslara dayanmaktadır. Çünkü örgütüne bağlı olan ve mesleğini inanarak yapan öğretmenler kendilerini bulundukları kuruma adayıp sorumluluk duygusu ile hareket edeceklerdir. Ayrıca örgütten ayrılmak istemeyip daha üretken olacaklardır. Dolayısıyla öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ile eğitime inanma düzeyleri arasındaki ilişkinin incelendiği bu çalışmanın eğitim yönetimi alanına katkı sağlayacağına, uygulayıcılara ve araştırmacılara yol gösterici olacağına inanılmaktadır.

Gülşen ZENİT
KAHRAMANMARAŞ / MAYIS – 2022

TEŞEKKÜR

Uzun zaman ve emekle hazırlanan bu çalışmada akademik ve bilimsel tecrübeleriyle beni yönlendiren değerli hocam Prof. Dr. Mehmet TEKEREK'e; öneri, eleştiri, bilgi ve deneyimleriyle çalışmalarımı titizlikle inceleyip bana yol gösteren kıymetli hocalarım Prof. Dr. Nail YILDIRIM'a ve tez danışmanım Doç. Dr. Ahmet KAYA'ya sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Yüksek lisans öğrenim dönemimde eğitim hayatıma katkıları olan saygıdeğer hocalarım Doç. Dr. Erkan Hasan ATALMIŞ'a, Doç. Dr. Ramazan YİRCİ'ye, Doç. Dr. Abdullah ÇETİN'e ve Doç. Dr. Akif KÖSE'ye; tez savunma jürisinde yer alıp eleştiri ve önerileriyle tezimin daha nitelikli ve özgün olması konusunda beni yönlendiren kıymetli hocalarım Doç. Dr. Eşef Hakan TOYTOK'a ve Doç. Dr. Ahmet GÖÇEN'e teşekkürlerimi sunuyorum.

Hayatım boyunca her zaman yanımda olup beni destekleyen aileme; bana inanıp güvenen, fedakârlığı, sabrı ve sevgisiyle bize emek veren, her daim yanımda olan sevgili eşim Ömer ZENİT'e; bu süreçte doğup büyüyen, hayatıma anlam katan, evimizin mutluluk kaynağı biricik kızım Ece ZENİT'e çok teşekkür ediyorum.

Gülşen ZENİT

İÇİNDEKİLER

ÖZET	I
ABSTRACT.....	III
ÖN SÖZ	V
TEŞEKKÜR.....	VI
İÇİNDEKİLER	VII
KISALTMALAR LİSTESİ	X
TABLolar LİSTESİ.....	XI
ŞEKİLLER LİSTESİ	XIII
EKLER LİSTESİ	XIV
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı, Araştırma Problemi ve Alt Problemler.....	2
1.3. Araştırmanın Önemi.....	3
1.4. Sayıtlar	5
1.5. Sınırlılıklar	5
1.6. Tanımlar	5
2. KONUSAL İLGİLİ ÖNCEKİ ARAŞTIRMALAR	7
2.1. Örgütsel Bağlılık İle İlgili Çalışmalar.....	7
2.1.1. Yurtiçinde Yapılmış İlgili Araştırmalar.....	7
2.1.2. Yurtdışında Yapılmış İlgili Araştırmalar.....	14
2.2. Eğitime İnanma İle İlgili Çalışmalar.....	17
2.2.1. Yurtiçinde Yapılmış İlgili Araştırmalar.....	17
2.2.2. Yurtdışında Yapılmış İlgili Araştırmalar.....	21
3. KURAMSAL ÇERÇEVE.....	24
3.1. Örgütsel Bağlılık	24
3.1.1. Örgütsel Bağlılık Sınıflandırmaları	25
3.1.1.1. Tutumsal Bağlılık Yaklaşımları.....	26
3.1.1.1.(1). Kanter Örgütsel Bağlılık Yaklaşımı.....	26
3.1.1.1.(2). Etzioni Örgütsel Bağlılık Yaklaşımı	26
3.1.1.1.(3). O'Reilly & Chatman Örgütsel Bağlılık Yaklaşımı	27
3.1.1.1.(4). Penley & Gould Örgütsel Bağlılık Yaklaşımı.....	27
3.1.1.1.(5). Allen & Meyer Örgütsel Bağlılık Yaklaşımı	28
3.1.1.1.(6). Katz & Kahn Örgütsel Bağlılık Yaklaşımı	29
3.1.1.2. Davranışsal Bağlılık Yaklaşımları	29
3.1.1.2.(1). Becker'in Yan Bahis Yaklaşımı.....	30
3.1.1.2.(2). Salancik'in Yaklaşımı	31
3.1.1.3. Çoklu Bağlılık Yaklaşımı	31
3.1.2. Örgütsel Bağlılığı Etkileyen Faktörler.....	32
3.1.2.1. Kişisel-Demografik Faktörler	32
3.1.2.2. Örgütsel-Görevsel Faktörler	33
3.1.2.3. Durumsal Faktörler	36
3.1.2.4. Diğer Faktörler.....	37
3.1.3. Örgütsel Bağlılığın Sonuçları	38
3.1.3.1. Düşük Örgütsel Bağlılık	38
3.1.3.2. İlmli (Orta Dereceli) Örgütsel Bağlılık.....	39
3.1.3.3. Yüksek Örgütsel Bağlılık.....	39
3.2. Eğitime İnanma	41

3.2.1. Eğitime İnanma ve Diğer Kavramlar	42
3.2.1.1. Eğitime İnanma ve Örgütün Amaçları	42
3.2.1.2. Eğitime İnanma ve Yabancılaşma	43
3.2.1.3. Eğitime İnanma ve Duygusal Emek	44
3.2.1.4. Eğitime İnanma ve Öğretme Motivasyonu	45
3.2.1.5. Eğitime İnanma ve İşle Bütünleşme	46
3.3. Örgütsel Bağlılık ve Eğitime İnanma	47
4. YÖNTEM	48
4.1. Araştırmanın Modeli	48
4.2. Evren ve Örneklem	48
4.3. Veri Toplama Araçları	51
4.3.1. Kişisel Bilgi Formu	52
4.3.2. Örgütsel Bağlılık Ölçeği (ÖBÖ)	52
4.3.3. Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeyleri Ölçeği (ÖEİDÖ)	56
4.4. Verilerin Toplanması	61
4.5. Verilerin Analizi	62
5. BULGULAR	65
5.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	65
5.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	67
5.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	69
5.3.1. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi	70
5.3.2. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin Yaş Değişkenine Göre İncelenmesi	71
5.3.3. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin Branş Değişkenine Göre İncelenmesi	73
5.3.4. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin Eğitim Durumu Değişkenine Göre İncelenmesi	74
5.3.5. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin Meslekteki Kıdem Değişkenine Göre İncelenmesi	75
5.3.6. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin Okul Türü Değişkenine Göre İncelenmesi	77
5.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	79
5.4.1. Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi	79
5.4.2. Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeylerinin Yaş Değişkenine Göre İncelenmesi	81
5.4.3. Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeylerinin Branş Değişkenine Göre İncelenmesi	83
5.4.4. Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeylerinin Eğitim Durumu Değişkenine Göre İncelenmesi	85
5.4.5. Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeylerinin Meslekteki Kıdem Değişkenine Göre İncelenmesi	86
5.4.6. Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeylerinin Okul Türü Değişkenine Göre İncelenmesi	89
5.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	91
5.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular	92
5.6.1. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıklarının Eğitime İnanma Düzeylerini Yordamasına Yönelik Basit Regresyon Analizi	92

5.6.2. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Alt Boyutlarının Eğitime İnanma Düzeylerini Yordamasına Yönelik Çoklu Regresyon Analizi.....	93
6. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	97
6.1. Tartışma.....	97
6.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Tartışma	97
6.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Tartışma	98
6.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Tartışma	99
6.1.3.1. Cinsiyet Değişkeni Açısından İnceleme	99
6.1.3.2. Yaş Değişkeni Açısından İnceleme	100
6.1.3.3. Branş Değişkeni Açısından İnceleme	101
6.1.3.4. Eğitim Durumu Değişkeni Açısından İnceleme	102
6.1.3.5. Meslekteki Kıdem Değişkeni Açısından İnceleme.....	103
6.1.3.6. Okul Türü Değişkeni Açısından İnceleme.....	104
6.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Tartışma.....	105
6.1.4.1. Cinsiyet Değişkeni Açısından İnceleme	106
6.1.4.2. Yaş Değişkeni Açısından İnceleme	106
6.1.4.3. Branş Değişkeni Açısından İnceleme	107
6.1.4.4. Eğitim Durumu Değişkeni Açısından İnceleme	108
6.1.4.5. Meslekteki Kıdem Değişkeni Açısından İnceleme.....	109
6.1.4.6. Okul Türü Değişkeni Açısından İnceleme.....	110
6.1.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Tartışma.....	112
6.1.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Tartışma	113
6.1.6.1. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıklarının Eğitime İnanma Düzeylerini Yordamasına Yönelik İnceleme.....	113
6.1.6.2. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Alt Boyutlarının Eğitime İnanma Düzeylerini Yordamasına Yönelik İnceleme.....	113
6.2. Sonuçlar.....	114
6.3. Öneriler	115
6.3.1. Uygulayıcılara Yönelik Geliştirilen Öneriler	115
6.3.2. Araştırmacılara Yönelik Geliştirilen Öneriler	117
KAYNAKLAR	119
ÖZGEÇMİŞ	
EKLER.....	

KISALTMALAR LİSTESİ

TDK	: Türk Dil Kurumu
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
MEM	: Milli Eğitim Müdürlüğü
ÖBÖ	: Balay (2000) tarafından geliştirilen “Örgütsel Bağlılık Ölçeği”
ÖEİDÖ	: Akın ve Yıldırım (2015) tarafından geliştirilen “Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeyleri Ölçeği”
ANOVA	: Tek Yönlü Varyans Analizi
F	: Frekans
n	: Örneklem Sayısı
P	: Anlamlılık Düzeyi
r	: Korelasyon Katsayısı
$\bar{X}$	: Aritmetik Ortalama
SS	: Standart Sapma
SD	: Serbestlik Derecesi
U	: Mann Whitney – U Testi Sonucu İçin Elde Edilen Değer
T	: T-testi Sonucu için Elde Edilen Değer
R ²	: Regresyon Analizinde Bağımsız Değişkenlerin Bağımlı Değişkeni Açıklama Gücü
t.y.	: Tarih Yok

TABLÖLER LİSTESİ

Tablo 3.1. Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin Sonuçları	41
Tablo 4.1. Evren – Örneklem Hesaplama Tablosu	50
Tablo 4.2. Katılımcıların Demografik Özelliklerine İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri	51
Tablo 4.3. Örgütsel Bağlılık Ölçeğinin Alt Boyutları ve Maddeleri.	52
Tablo 4.4. Örgütsel Bağlılık Ölçeğine Verilen Cevapların Değerlendirilmesinde İfadelere Göre Sınırlar ve Düzeyler.	52
Tablo 4.5. Balay (2000) Tarafından Geliştirilen Ölçeğin Cronbach's Alfa Katsayıları.	53
Tablo 4.6. Mevcut Çalışmanın Cronbach's Alfa Katsayıları.	54
Tablo 4.7. Örgütsel Bağlılık Ölçeğinin Doğrulamalı Faktör Analizi Uyumluluk İndeksleri.....	54
Tablo 4.8. Örgütsel Bağlılık Ölçeğinin Doğrulamalı Faktör Analizi Sonuçları.	55
Tablo 4.9. Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeyleri Ölçeğinin Alt Boyutları ve Maddeleri.	57
Tablo 4.10. Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeyleri Ölçeğine Verilen Cevapların Değerlendirilmesinde İfadelere Göre Sınırlar ve Düzeyler.	57
Tablo 4.11. Akın ve Yıldırım (2015) Tarafından Geliştirilen Ölçeğin Cronbach's Alfa Katsayıları.	58
Tablo 4.12. Mevcut Çalışmanın Cronbach's Alfa Katsayıları.	59
Tablo 4.13. Eğitime İnanma Düzeyleri Ölçeğinin Doğrulamalı Faktör Analizi Uyumluluk İndeksleri.	59
Tablo 4.14. Eğitime İnanma Düzeyleri Ölçeğinin Doğrulamalı Faktör Analizi Sonuçları.	60
Tablo 4.15. Örgütsel Bağlılık Ölçeğine Ait Normallik Analizi Sonuçları.	62
Tablo 4.16. Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeyleri Ölçeğine Ait Normallik Analizi Sonuçları.	63
Tablo 5.1. Örgütsel Bağlılık Ölçeğinin Uyum Alt Boyutuna İlişkin Bulgular.....	65
Tablo 5.2. Örgütsel Bağlılık Ölçeğinin Özdeşleşme Alt Boyutuna İlişkin Bulgular.	66
Tablo 5.3. Örgütsel Bağlılık Ölçeğinin İçselleştirme Alt Boyutuna İlişkin Bulgular. ...	66
Tablo 5.4. Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeyleri Ölçeğinin Maddelerine İlişkin Bulgular.....	68
Tablo 5.5. Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeyleri Ölçeğinin Alt Boyutlarına İlişkin Bulgular.....	69
Tablo 5.6. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Levene's Testi Sonuçları.....	70
Tablo 5.7. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız Örneklem T-testi Sonuçları.....	70
Tablo 5.8. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin Yaş Değişkenine Göre Levene's Testi Sonuçları.....	71
Tablo 5.9. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin Yaş Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Testi Sonuçları.	72
Tablo 5.10. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin Yaş Değişkenine Göre Kruskal Wallis – H Testi Sonuçları.	72
Tablo 5.11. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin Branş Değişkenine Göre Levene's Testi Sonuçları.....	73
Tablo 5.12. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin Branş Değişkenine Göre Kruskal Wallis – H Testi Sonuçları.	73

Tablo 5.13. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin Eğitim Durum Değişkenine Göre Levene's Testi Sonuçları.....	74
Tablo 5.14. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Bağımsız Örneklem T-testi Sonuçları.....	75
Tablo 5.15. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Mann Whitney – U Testi Sonuçları.	75
Tablo 5.16. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin Meslekteki Kıdem Değişkenine Göre Levene's Testi Sonuçları.....	76
Tablo 5.17. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin Meslekteki Kıdem Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Testi Sonuçları.....	76
Tablo 5.18. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin Meslekteki Kıdem Değişkenine Göre Kruskal Wallis – H Testi Sonuçları.	77
Tablo 5.19. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin Okul Türü Değişkenine Göre Levene's Testi Sonuçları.....	77
Tablo 5.20. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin Okul Türü Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Testi Sonuçları.	78
Tablo 5.21. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin Okul Türü Değişkenine Göre Kruskal Wallis – H Testi Sonuçları.	79
Tablo 5.22. Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Levene's Testi Sonuçları.....	80
Tablo 5.23. Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız Örneklem T-testi Sonuçları.....	80
Tablo 5.24. Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeylerinin Yaş Değişkenine Göre Levene's Testi Sonuçları.....	81
Tablo 5.25. Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeylerinin Yaş Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Testi Sonuçları.....	82
Tablo 5.26. Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeylerinin Branş Değişkenine Göre Levene's Testi Sonuçları.....	83
Tablo 5.27. Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeylerinin Branş Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Testi Sonuçları.	84
Tablo 5.28. Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeylerinin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Levene's Testi Sonuçları.....	85
Tablo 5.29. Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeylerinin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Bağımsız Örneklem T-testi Sonuçları.....	86
Tablo 5.30. Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeylerinin Meslekteki Kıdem Değişkenine Göre Levene's Testi Sonuçları.....	87
Tablo 5.31. Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeylerinin Meslekteki Kıdem Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Testi Sonuçları.....	88
Tablo 5.32. Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeylerinin Okul Türü Değişkenine Göre Levene's Testi Sonuçları.....	89
Tablo 5.33. Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeylerinin Okul Türü Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Testi Sonuçları.....	90
Tablo 5.34. Örgütsel Bağlılığın Alt Boyutları ile Eğitime İnanmanın Alt Boyutları ve Toplamı Arasındaki İlişki.	91
Tablo 5.35. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıklarının Eğitime İnanma Düzeylerini Yordamasına Yönelik Basit Regresyon Analizi Sonuçları.....	93
Tablo 5.36. Değişkenlerin VIF ve Durbin-Watson Değerleri.	95
Tablo 5.37. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Alt Boyutlarının Eğitime İnanma Düzeylerini Yordamasına Yönelik Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları. ...	96

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 3.1. Örgütsel Bağlılık Sınıflandırmaları (Derin, 2019, 34).	25
Şekil 3.2. Davranışsal Bağlılık Yaklaşımı (Meyer ve Allen, 1991, 63).	29
Şekil 3.3. Örgütsel Bağlılık Modeli (Reichers, 1985, 472).	32
Şekil 4.1. Örgütsel Bağlılık Ölçeğinin Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) Modeli.	56
Şekil 4.2. Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeyleri Ölçeğinin Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) Modeli.	61
Şekil 5.1. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıkları ile Eğitime İnanma Düzeyleri Arasındaki Dağılım ve İlişki.	92
Şekil 5.2. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Alt Boyutlarından Uyum Düzeyleri ile Eğitime İnanma Düzeyleri Arasındaki Dağılım ve İlişki.	94
Şekil 5.3. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Alt Boyutlarından Özdeşleşme Düzeyleri ile Eğitime İnanma Düzeyleri Arasındaki Dağılım ve İlişki.	94
Şekil 5.4. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Alt Boyutlarından İçselleştirme Düzeyleri ile Eğitime İnanma Düzeyleri Arasındaki Dağılım ve İlişki.	95

EKLER LİSTESİ

- EK-1:** Anket Uyulama Resmi İzin Onayı
- EK-2:** Etik Kurul Onayı
- EK-3:** Örgütsel Bağlılık Ölçeği Kullanım İzni
- EK-4:** Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeyleri Ölçeği Kullanım İzni
- EK-5:** Kişisel Bilgi Formu
- EK-6:** Örgütsel Bağlılık Ölçeği (ÖBÖ)
- EK-7:** Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeyleri Ölçeği (ÖEİDÖ)



1. GİRİŞ

Öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ile eğitime inanma düzeyleri arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmanın bu bölümünde sırasıyla; araştırmanın problem durumu, araştırmanın amacı, araştırma problemi, araştırma alt problemleri, araştırmanın önemi, sayıltılar, sınırlılıklar ve araştırmayla ilgili tanımlar bulunmaktadır.

1.1. Problem Durumu

Eğitim, toplumun düzenli olmasını sağlayan ve gelişmişlik durumunu ifade eden önemli bir hizmettir. Ayrıca eğitim, kişinin sosyal hayatta bir birey olarak aktifleşmesini destekleyen önemli bir unsurdur (Saylık vd., 2021, 524). İnsanın yaşadığı toplumda; üretken, etik anlayışa sahip, toplumun değerlerine sahip çıkan, yaşadığı dünyayı tanıyan, mesleki yeterliliğe sahip, düşünen, okuyan, yazan ve eleştirel bakan bir birey olabilmesi eğitimle mümkündür. Toplumda bu davranışları kazanmış olan birey eğitim sisteminin ana ögesidir (Akın ve Yıldırım, 2015, 70).

Eğitim sisteminde teknolojiyi ve diğer araç gereçleri kullanarak öğrenciyi eğiten insan gücü öğretmenlerdir. Öğretmenler eğitim kurumlarında bilgi, yeterlilik, marifet, tutum ve davranışlarını kullanarak eğitim örgütlerinin amaçlarının gerçekleşmesini sağlarlar. Bu noktadan hareketle öğretmenin branşına yönelik yeterlilik durumu önemlidir. Dolayısıyla eğitim örgütleri gibi bireyin gelişimini destekleyen kurumlarda işleriyle özdeşleşmiş, örgütüne büyük ölçüde bağlı öğretmenlere ihtiyaç vardır (Balay, 2000, 2).

Örgütsel bağlılık, bireyin ait olduğu kurumun hedef ve değerlerini benimseyip bu doğrultuda çaba sarf etmesi şeklinde ifade edilmektedir. Örgütüne bağlı birey mesleğini yerine getirirken bulunduğu kurumun gelişmesini, amaç ve değerlerine ulaşmasını göz önünde bulundurur. Ayrıca bulunduğu kuruma bağlılık duyan birey örgütün isteklerini gönüllüce yerine getirir ve örgütten ayrılmak istemez (Firestone ve Pennell, 1993, 490-491). Amacı insan yetiştirmek olan okulların etkili, verimli ve başarılı olabilmesi öğretmenlerin görev tanımlarından daha fazlasını yapmaya istekli olmaları ile mümkündür. Bu istek ile birlikte öğretmenler okullarına, öğrencilerine ve yaptıkları işe daha fazla bağlılık duyarlar (Balay, 2000, 4). Bir örgüt olarak okula bağlılık, öğretmenlerin okulun hedef ve değerlerini kendi hedef ve değerleriyle bütünleştirmesi ve buna inanması anlamına gelmektedir. Buradan da anlaşılacağı gibi örgütsel bağlılık ile inanma arasında bir ilişki bulunmaktadır (Akın ve Yıldırım, 2015, 71).

İnanma bir öğretmenin sahip olması gereken en önemli değerlerdendir. Bilinir ki eğitim öğretim sürecinin etkili ve verimli ilerlemesinde öğretmenlere büyük rol düşmektedir. Öğretmenler yaptıkları işlerle ve sahip oldukları niteliklerle okulları yükseltmektedirler. (Argon ve Cicioğlu, 2017, 6). Bu noktadan hareketle öğretmenlerin

mesleklerine inanmaları, kendilerini kişisel ve mesleki açıdan geliştirmeleri açısından da önemlidir. Çünkü eğitime inanan öğretmenler alanlarıyla ilgili gelişmeleri takip etmede daha istekli ve daha aktif olurlar (Baytekin, Demir ve Pala, 2006, 267). Ayrıca Bandura'ya (1977) göre bireyler duygu ve düşüncelerini sahip oldukları inançlar doğrultusunda şekillendirirler. Öğretmenlik mesleğinde de bu durum söz konusudur. Eğer ki öğretmen eğitime inanıyorsa, kurumuna daha bağlı olacaktır. Bu bağlılıkta öğretmenlerde daha özverili davranışlarda bulunmayı sağlayacak, eğitimde de kaliteyi ve başarıyı artıracaktır.

Alanyazın incelendiğinde, öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ile ilgili yapılmış çalışmaların daha çok ve yaygın olduğu saptanmışken, öğretmenlerin eğitime inanma düzeyleri ile ilgili yapılmış çalışmaların daha az ve yeni olduğu görülmüştür. Bu araştırmaların içinde örgütsel bağlılık ve eğitime inanma kavramlarının bir arada incelendiği herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışmada ise örgütsel bağlılık ve eğitime inanma kavramları birlikte incelenmiş olup elde edilen sonuçların alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca eğitim sistemi açısından da baktığımızda öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ve eğitime inanma düzeyleri başarılı, verimli, etkili ve kaliteli bir eğitim için oldukça önemlidir. Dolayısıyla bu çalışma öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ile eğitime inanma düzeyleri arasındaki ilişkiye odaklanmıştır.

1.2. Araştırmanın Amacı, Araştırma Problemi ve Alt Problemler

Bu araştırmanın amacı, Kahramanmaraş ilinin merkez ilçeleri olan Dulkadiroğlu ve Onikişubat ilçelerindeki anaokulu, ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri ile eğitime inanma düzeylerinin seviyesini ve bu iki kavram arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemektir. Ayrıca örgütsel bağlılık ve eğitime inanma kavramlarının genel ve alt boyutlarının cinsiyet, yaş, branş, eğitim durumu, meslekteki kıdem ve okul türü değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini ve öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının eğitime inanmalarını hangi düzeyde yordadığını tespit etmektir. Bu bağlamda araştırmanın ana problem cümlesi; “Öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ile eğitime inanma düzeyleri arasında ilişki var mıdır?” şeklinde belirlenmiştir.

Araştırmanın amacı ve ana problem cümlesi doğrultusunda alt problemler aşağıda sıralanmıştır:

1. Öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ne düzeydedir?
2. Öğretmenlerin eğitime inanmaları ne düzeydedir?
3. Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri;
 - Cinsiyet
 - Yaş
 - Branş

- Eğitim Durumu
- Meslekteki Kıdem
- Okul Türü

değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

4. Öğretmenlerinin eğitime inanma düzeyleri;

- Cinsiyet
- Yaş
- Branş
- Eğitim Durumu
- Meslekteki Kıdem
- Okul Türü

değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

5. Öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ile eğitime inanma düzeyleri arasındaki ilişki nasıldır?

6. Öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları eğitime inanmalarını hangi düzeyde yordamaktadır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Bireyin; yaşamını devam ettirebilmesi, toplum içinde görev ve sorumluluklarını yerine getirebilmesi ve kendisine yakışır bir statü elde edebilmesi için toplum tarafından uygun bulunan davranış biçimlerini öğrenmesi gerekmektedir. Belirtilen davranış biçimlerinin sadece evde aile ile birlikte kazanılması zordur. Dolayısıyla aile ile birlikte eğitim kurumları yani okullarda bu görevi yerine getirmektedir (Başaran, 1993, 11).

Eğitimin muasır görevi toplumun problemlerini çözmektir. Bireyler daha iyi şartlarda yaşamayı bugün her zamankinden daha çok istemektedirler. Bu isteklerinin gerçekleşmesi eğitim kurumlarının kalitesine bağlıdır. Bu kalitenin gerçekleşmesi de okulda görev yapan öğretmenlerin her yönden güçlü, bilgili, yeterli olmalarını gerektirmektedir. Bahsedilen niteliklerin çalışanlarda olması sadece dış güçlere bağlı değildir. Ayrıca öğretmenleri örgütlerine bağlayıcı moral, motivasyon faktörlerinin oluşturulması, amaç ve beklentilerinin karşılanması büyük önem arz etmektedir (Balay, 2014, 11-12). Bu noktadan hareketle öğretmenlerin örgütlerine bağlı olmaları özveri ile çalışmalarını sağlayacaktır. Öğretmenler örgütün amaç ve değerlerinin gerçekleşmesi için yoğun çaba sarf edeceklerdir. Kendilerinden bekleneni daha fazla gayret, arzu ve istekle gerekirse fedakârlıkla yapacaklardır (Çeliker, 2021, 3).

Eğitim kurumlarında başarının yüksek olması, örgütün hedef ve değerlerine ulaşılması, okulun etkili ve verimli olabilmesi adına öğretmenin verdiği emek, harcadığı

enerji ve paylaştığı bilgi oldukça önem taşımaktadır. Tüm bunların gerçekleşmesi için öğretmenlerin örgütleriyle özdeşleşmiş, eğitime inanan, yüksek motivasyonlu, kendine kurumuna ait hisseden, işini severek yapan, öğrencilerine ve örgütüne bağlı olmaları gerekmektedir. Bir eğitim kurumunda görev yapan öğretmenlerin bu niteliklere sahip olması durumunda o okulun etkili ve başarılı olması çokta zor değildir (Çeliker, 2021, 3).

Diğer yandan teknolojinin hızla geliştiği ve değişimin çok hızlı yaşandığı bu zamanda bireyin kendisine olan bakış açısı değişmiştir. Kişinin bağlı olduğu kurumu benimseyip sahiplenmesi, örgütüyle bütünleşmesi bahsi geçen kurumun güçlenmesine, başarılı olmasına katkı sağlayacaktır. Dolayısıyla bireyin örgütsel bağlılık düzeyi hem kendisinin hem de mensubu olduğu kurumun yükselmesi için büyük önem arz etmektedir. Bu noktadan hareketle örgütsel bağlılık düzeyi yüksek olan öğretmenler daha verimli ve daha inançlı olacaklardır. Bu da eğitim kurumlarının gelişip güçlenmesini sağlayacaktır. Eğitim kurumlarının güçlenmesiyle de toplum güçlenecektir (İlişen, 2017, 21).

Toplumsal güçlenmesine katkı sağlayan bir diğer önemli nitelik ise öğretmenlerin eğitime olan inanç düzeyleridir. İnanç bireye çalışma, başarma ve zorluklara karşı dirayetli olma gücünü kazandırır. Bunun sonucunda da öğretmenlerin motivasyonu yükselir ve kendisi ile birlikte yaşadığı topluma faydası olur (Nacar, 2019, 3). Ayrıca eğitime inanan bir öğretmen sürekli daha iyisini yapabilme, kendisini geliştirebilme, verdiği eğitimin daha etkin olabilmesi için çalışmalar gerçekleştirebilme eğilimindedir (Kabakaş, 2019, 3). Bu da eğitimde bağlılığı, çalışmayı, çabayı beraberinde getirmektedir. Eğitim gibi hayati bir sektörde çalışmanın, başarılı ve verimli olabilmenin yolu eğitimcilerin yaptıkları işe yani eğitime inanmalarından geçmektedir. Bu inançla birlikte öğretmenler eğitim sisteminin genel ve özel amaçlarını kabul edip sistemin ilkeleri doğrultusunda hareket edeceklerdir. (Akın ve Yıldırım, 2015, 72).

Açıklamalardan da anlaşılacağı üzere bahsedilen amaçların gerçekleşmesinde öğretmenlerin rolü büyüktür. Dolayısıyla öğretmenlerin çalıştıkları kuruma olan bağlılıkları ve yaptıkları işe inanıp inanmama durumları bu çalışmanın konusudur. Araştırma da bahsi geçen bu iki kavram eğitim sisteminin niteliğini, kalitesini, başarısını ve verimini etkileyen önemli özelliklerin başında gelmektedir. Alanyazın incelendiğinde ayrı ayrı öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ve eğitime inanma düzeyleri ile ilgili yapılan çalışmalara rastlanmıştır. Ancak bu iki konu arasındaki ilişkiyi ortaya koyan herhangi bir araştırma saptanmamıştır. Mevcut çalışma da, öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ile eğitime inanma düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi ve bu ilişkinin çeşitli değişkenler açısından farklılaşıp farklılaşmama durumunun tespit edilmesi açısından önemlidir.

Elde edilen sonuçların Milli Eğitim Bakanlığı ve çeşitli eğitim kurumları açısından güçlü bir veri kaynağı olacağı düşünülmektedir. Ayrıca bu çalışmanın, örgütsel bağlılık ve eğitime inanma konularıyla ilgili gelecekte yapılacak olan çalışmalara rehberlik edip fikir oluşturabileceği öngörülmüştür. Bu da araştırmanın bir diğer anlam

ve önemini ifade etmektedir. Son olarak araştırmanın alanyazına yenilik sağlayacağı düşünülmektedir.

1.4. Sayıtlar

Araştırmanın sayıtları aşağıda sıralanmıştır.

1. Örneklem grubunun evreni yetecek ölçüde temsil ettiği kabul edilmiştir.
2. Araştırma sürecinde yer alan öğretmenlerin veri toplama araçlarındaki soruları tarafsız olarak okuyup sorulara gerçek ve samimi cevaplar verdikleri kabul edilmiştir.
3. Çalışma ölçeklerinde yer alan maddelerin, araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel bağlılık ve eğitime inanma düzeylerini belirleyici nitelikte olduğu kabul edilmiştir.
4. Araştırma sürecinde görüşleri alınan uzman eğitimcilerin değerlendirmelerinin yeterli olduğu kabul edilmiştir.

1.5. Sınırlılıklar

Çalışmanın sınırlılıkları aşağıda belirtilmiştir.

1. Araştırma, 2020-2021 Eğitim-Öğretim yılında Kahramanmaraş ili Dulkadiroğlu ve Onikişubat merkez ilçelerinde bulunan resmi anaokulu, ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan ve araştırmaya katılan 520 öğretmenin görüşleri ile sınırlıdır.
2. Araştırma; anaokulu, ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlerin “Kişisel Bilgi Formu”, “Örgütsel Bağlılık Ölçeği (ÖBÖ)” ve “Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeyleri Ölçeği (ÖEİDÖ)” ne verdikleri cevaplarla sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Eğitim: Bireyin bilgi, değer ve beceri yönünden geliştirilmesini destekleyen sosyal bir süreçtir (Yavuz, 2018, 7).

Örgüt: “Ortak bir amacı veya işi gerçekleştirmek için bir araya gelmiş kurumların veya kişilerin oluşturduğu birliktir” (Türk Dil Kurumu [TDK], t.y.).

Bağlılık: Bir kişiye, bir fikre, bir kuruma veya kendimizden daha üst gördüğümüz herhangi bir şeye karşı içten, inanarak sadık olma durumudur (Balay, 2014, 15).

İnanma: “Bir şeyin varlığını doğruluğunu kabul etmektir” (TDK, t.y.). Bireyi yeni bilgiler edinme yönünde motive etmek ve kişinin zorluklara karşı güçlü olmasını sağlamaktır (Akın ve Yıldırım, 2015, 71).

Örgütsel Bağlılık: Bireyin içinde bulunduğu örgütün hedef ve değerlerini kabul edip benimsemesi, bu amaçlara ulaşabilmek için kendisinden beklenen performansın daha fazlasını göstermesi, örgütle kuvvetli bir kimlik bütünlüğünün oluşması, kendisini örgütün bir parçası olarak algılayıp örgütten ayrılmak istememesidir (Bakan, 2018, 10).

Eğitime İnanma: Eğitimcilerin meslekleriyle ilgili yeterliği, tutum, duygu ve değerleridir. Öğretmenin mesleğine olan yatkınlığıdır. Ayrıca öğretmenlerin mesleklerini kabul alanlarına taşımalarıdır (Akın ve Yıldırım, 2015, 71).



2. KONU İLE İLGİLİ ÖNCEKİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ve eğitime inanma düzeyleri ile ilgili yurtiçinde ve yurtdışında daha önce yapılmış olan çeşitli araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. Örgütsel Bağlılık İle İlgili Çalışmalar

Örgütsel bağlılıkla ilgili yapılmış çalışmalar bu kısımda ele alınmıştır.

2.1.1. Yurtiçinde Yapılmış İlgili Araştırmalar

Balay (2000) özel ve resmi liselerde yönetici ve öğretmenlerin örgütsel bağlılığı isimli çalışmasında örgütsel bağlılığı uyum, özdeşleşme ve içselleştirme başlıkları adı altında incelemiştir. Öğretmenlerin bu boyutlara yönelik düşüncelerini belirlemek amacıyla örgütsel bağlılık adı altında bir ölçek geliştirmiştir. Yönetici ve öğretmenlerin uyum boyutuna göre örgütsel bağlılıkları; okul türüne, okuldaki hizmet süresine, mezun olunan üniversiteye, öğrenim düzeyine, gelire, cinsiyete, ev sahibi olma durumuna, özel araca ve eşin çalışıp çalışmama durumuna göre farklılaşmamaktadır. Diğer yandan, ikinci bir iş yapma ve ikinci bir işi yapma gereksinimi duyma durumuna göre ise farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Özdeşleşme boyutunda ise özel liselerin resmi liselere göre, yöneticilerin de öğretmenlere göre daha üst düzeyde örgütlerine bağlı oldukları sonucuna ulaşılmıştır. İçselleştirme boyutuna göre de yine özel liselerin resmi liselerden, yöneticilerin de öğretmenlerden daha yüksek içselleştirme algısına sahip oldukları ortaya çıkmıştır.

Cengiz (2001) Eskişehir’de sağlık personelleri üzerinde yaptığı çalışmada bireylerin örgütsel bağlılık düzeylerini ve kişisel özelliklerinin örgütsel bağlılık üzerindeki etkilerini araştırmıştır. Araştırma sonucunda cinsiyet, yaş, medeni durum, eğitim gibi kişisel özelliklerin örgütsel bağlılığa etkisinin çok düşük olduğu tespit edilmiştir. Kişisel özelliklerin haricinde çalışmaktan zevk alan, başarılı olmak isteyen çalışanların örgüte bağlanmalarının daha kolay olduğu belirtilmiştir. Ayrıca çalışma ahlakı güçlü olan bireyler mesleklerine bağlı oldukları kadar örgütlerine de bağlı olmaktadırlar. Cengiz çalışmasının sonucunda örgütsel bağlılığın artırılması yönünde bazı önlemlerden bahsetmiştir. Bunlar; bireylerin sürece dâhil edilmeleri, söz haklarının olması, yöneticilerin adil davranmaları, ödül sisteminin olması, samimi bir iş ortamının olması, bireylerin kendi yeteneklerine uygun pozisyonlarda çalışmaları, bireylerin sorumluluk sahibi olmaları ve çalışana değer verilen bir örgüt kültürünün olması şeklinde sıralanmıştır.

Durna ve Eren (2005) üç bağlılık unsuru çerçevesinde örgütsel bağlılık isimli çalışmalarında, örgütsel bağlılığın üç türü olduğunu ifade etmişlerdir. Bunlar; duygusal, sürekli ve normatif bağlılıktır. Yapılan araştırma sonucunda bağlı olunan kurumun, yaşın, medeni halin ve kıdemin bireyin örgütsel, duygusal ve normatif bağlılığı ile ilişkisinin olduğu fakat süreklilik bağlılığının bu türlerle hiçbir ilişkisinin olmadığı tespit edilmiştir.

Doğan ve Kılıç (2007) çalışmalarında personel güçlendirmenin örgütsel bağlılık üzerindeki yeri ve önemini vurgulamışlardır. Örgütsel bağlılık, bireyin bulunduğu kuruma karşı hissettiği bağın gücünü yansıtmaktadır. Eğitme, yetiştirme, grup çalışması gibi yollarla bir kurumdaki çalışanların sorumluluklarını arttırma ve çalışanları geliştirme süreci olarak ifade edilen personel güçlendirme sürecinin aktif bir şekilde işleyebilmesi için çalışanların örgütsel bağlılıklarının oluşması gerektiği söylenmiştir. Aynı zamanda bir kurumun çalışanlarının güçlü olması için içsel bağlılıklarının oluşması gerekmektedir. İçsel bağlılığın oluşmasında ise etkili bir liderlik süreci, karşılıklı güven, amaçların ve örgüt kültürünün uygun olması gerektiği belirtilmiştir.

Gözen'in (2007) sigorta şirketlerindeki iş tatmini ve örgütsel bağlılık ile kimlik özellikleri arasındaki ilişkisini incelenmesi amacıyla gerçekleştirdiği çalışması üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde iş tatmini kavramının diğer kavramlarla ilişkisi, ikinci bölümde örgütsel bağlılığı etkileyen faktörler, üçüncü bölümde de iş tatmini ve örgütsel bağlılığın sonuçları araştırılmıştır. Gözen çalışmasında elde ettiği sonuçlar neticesinde çalışanların verimli olabilmesi için tatmin olmaları gerektiğini, örgütlerin de kendi kültürlerine uygun politikaları gerçekleştirdiği zaman, örgütüne sadık ve hoşnut olmuş çalışan gücüne sahip olabileceğini ifade etmiştir.

Kaya (2008) tarafından yapılan çalışmada kamu ve özel sektör kurumlarının örgütsel kültürlerinin incelenmesi yapılmış olup kurum kültürünün çalışanların örgütsel bağlılığına etkisi araştırılmıştır. Bununla birlikte özel sektörde çalışan bireylerle kamu kurumunda çalışan bireyler arasında örgütsel bağlılık açısından bir farklılık olup olmadığı saptanmaya çalışılmıştır. Araştırma neticesinde kamu ve özel sektör kurumları arasında kültür boyutları açısından farklılaşma olduğu saptanmıştır. Bu boyutlar; gelişme eğilimi, profesyonallizm eğilimi ve bürokrasi eğilimidir. Bu noktadan hareketle kamu ve özel sektör kurumları arasında örgüt kültürü ve örgütsel bağlılık kavramları bakımından orta düzeyde farklılaşma olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Son olarak örgüt kültürü ve örgütsel bağlılık kavramları arasında ise yüksek düzeyde önemli ve anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır.

Koç (2009) çalışmasında örgütsel bağlılık ve örgütsel sadakat kavramları arasındaki ilişkiyi açıklamaya çalışmıştır. Kişinin bağlı olduğu örgüte karşı ilk olarak bağlılık duygusunun geliştiği bunun sonucunda da sadakatin oluştuğu belirtilmiştir. Örgütsel bağlılık duygusu düşük, orta ve yüksek düzeyde bağlılık şeklinde sınıflandırılmıştır. Kişinin düşük ve orta düzeyde örgüte olan bağlılığının sadakatle sonuçlanmadığı, yüksek düzeyde bağlılığının ise zamanla örgütsel sadakate dönüştüğü

ifade edilmiştir. Ayrıca çalışanların bulundukları örgüte, yöneticilerine ve örgütün amaçlarına karşı bağlanma, adanma gibi duygularını arttırarak sadakatlerini oluşturabilecekleri ya da arttırabilecekleri belirtilmiştir.

Kılıç ve Öztürk (2010) gerçekleştirdikleri çalışmada kariyer yönetim sistemi ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Kariyer yönetim sistemi kariyer yönetimi, kariyer planlama ve kariyer geliştirme adı altında üç alt boyuttan oluşmaktadır. Yapılan analizler neticesinde örgütsel bağlılık ile kariyer yönetim sistemi arasında yüksek düzeyde olumlu bir ilişki ortaya çıkmıştır. Ayrıca kariyer yönetim sisteminin alt boyutlarının örgütsel bağlılığa etkisinin büyük olduğu ve en yüksek etkiyi gösterenin ise kariyer planlama olduğu tespit edilmiştir. Çalışmaya göre kariyere yönelik çalışmaların daha düzenli yapılması, örgütün en önemli unsuru olan çalışanın örgütsel bağlılık seviyesini önemli düzeyde arttıracaktır. Dolayısıyla kaliteli ve etkili personeli olan örgütler arasında rekabet oluşacaktır.

Kurşunoğlu, Bakay ve Tanrıoğlu (2010) tarafından öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerini belirlemeye yönelik yapılan çalışma; 2009-2010 yılında İzmir ilinde ilköğretim okullarında görev yapan 353 öğretmen üzerinde uygulanmıştır. Çalışmada örgütsel bağlılık; duygusal, normatif ve devam bağlılığı adı altında üç boyutta ele alınmıştır. Yapılan analizler neticesine öğretmenlerin en fazla duygusal bağlılık düzeyi yüksek çıkmıştır. Ayrıca öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri bazı demografik değişkenler açısından da incelenmiştir. Bunlardan duygusal, devam ve normatif bağlılık düzeyleri ile kıdem ve sendikaya üyelik değişkenleri arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığı tespit edilmiştir. Cinsiyet değişkenine göre ise öğretmenlerin duygusal ve devam bağlılıklarında farklılaşma bulunmazken, normatif bağlılıklarında farklılaşma görülmüştür. Ayrıca erkek öğretmenlerin bağlılık seviyelerinin bayan öğretmenlerden daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yaş değişkenine göre ise devam ve normatif bağlılıklarda farklılaşma görülmezken, duygusal bağlılıkta anlamlı bir farklılaşma ortaya çıkmıştır. Medeni durumda da evli öğretmenlerin normatif bağlılıkları bekar öğretmenlerden yüksek çıkmıştır. Alan değişkenine göre ise tüm boyutlarda branş öğretmenlerinin bağlılıkları sınıf öğretmenlerin bağlılıklarından daha düşük çıkmıştır. Son olarak öğretmenlerin okulda geçirdikleri süre incelenmiştir. Sürenin artmasıyla her üç bağlılık düzeyinde de bağlılığın arttığı tespit edilmiştir.

Karagüzel (2012) tarafından hazırlanan çalışmada örgüt sağlığının örgütsel bağlılığa olan etkisi incelenmiştir. Yüksek performans gösteren bireylerin örgüt için çalışmaya istekli olmalarını sağlamayı amaçlayan örgütsel bağlılığın, örgüt sağlığının artmasıyla beraber artıp artmayacağı araştırılmıştır. Çalışma sonucunda örgütsel sağlık ile örgütsel bağlılık boyutlarından duygusal ve normatif bağlılık arasında kuvvetli ve pozitif yönde bir ilişki olduğu saptanmıştır. Bunun yanında örgütsel sağlığın örgütsel bağlılık boyutlarından devam bağlılığına çok az etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Çağlar (2013) okulların akademik iyimserlik düzeyinin öğretmenlerin örgütsel bağlılığı üzerindeki etkisi isimli çalışmasını 559 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, kıdemin artmasıyla akademik iyimserliğin ve örgütsel bağlılığın yükseldiği görülmüştür. Okul türüne bakıldığında ise fen ve anadolu lisesinden mezun olan öğretmenlerin örgütsel bağlılık ve akademik iyimserlik seviyelerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmen sayısının az olduğu okullarda akademik iyimserlik kavramının alt boyutlarından ortak yeterlik seviyesinin yüksek olduğu belirtilmiştir. Öğrenci sayısının düşük olduğu okullarda ise örgütsel bağlılığın yüksek olduğu sonucunu ulaşılmıştır. Akademik iyimserlik ve örgütsel bağlılık kavramları arasındaki ilişkiye bakıldığında ise orta düzeyde ve olumlu bir ilişki saptanmıştır. Çağlar'a göre okulların akademik iyimserliğinin yüksek olmasına yönelik yapılan her çalışma öğretmenlerin örgütsel bağlılığının artmasına olumlu katkı sağlayacaktır.

Yorulmaz ve Çelik (2016) örgütsel bağlılığı, bireylerin bulundukları kurumun amaç ve değerlerine inanması, bu hedeflere erişmek için ekstra emek sarf etmesi ve örgütten ayrılmak istememesi şeklinde ifade etmişlerdir. Araştırmacılar yapılan çalışmada örgütsel bağlılık, örgütsel sinizm ve örgütsel vatandaşlık davranışlarını arasındaki ilişkiyi 309 ilkokul öğretmeninden toplanan veriler sonucunda tespit etmeye çalışmışlardır. Araştırma sonucunda, ilkokul öğretmenlerinin örgütsel vatandaşlık davranışlarına yönelik algı seviyelerinin yüksek düzeyde olduğu, örgütsel bağlılık ve örgütsel sinizm davranışlarına yönelik algı seviyelerinin orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte ilkokul öğretmenlerinin örgütsel bağlılık ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasında pozitif ilişki, örgütsel sinizm davranışları ile örgütsel bağlılık ve örgütsel vatandaşlık davranışları arasında ise olumsuz ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar neticesinde yöneticilerin örgütsel bağlılığı ve örgütsel vatandaşlığı arttıracak etkinlikler yapmaları, örgütsel sinizmin artması yönünde yapılan aktivitelerin okul ortamından ekarte edilmesi, öğretmenlerin mesleki duygularının yoğunlaştırılması ve iş yerinden kalmak istemeleri yönünde çalışmalar yapılması gerektiği belirtilmiştir.

Gedik ve Üstüner (2017) tarafından hazırlanan çalışmada, eğitim kurumlarında örgütsel bağlılık ve iş doyumu kavramları arasındaki ilişki meta analiz yöntemiyle araştırılmıştır. Çalışmada 2008-2016 yıllarında yayınlanan eğitim kurumlarındaki örgütsel bağlılık ve iş doyumu arasındaki ilişkiyi araştıran 11 çalışmanın meta analizi yapılmıştır. Araştırma sonucunda örgütsel bağlılık ile iş doyumu arasında orta düzeyde pozitif yönlü bir ilişki tespit edilmiştir. Ayrıca bireylerin kamuda ya da özel sektörde çalışma durumunun örgütsel bağlılık ve iş doyumu kavramları ilişkisinde en önemli rolü üstlendiği belirtilmiştir. Bu bulguya göre özel sektörde örgütsel bağlılığın iş doyumu üzerindeki etkisi yüksek seviyede iken, kamuda örgütsel bağlılığın iş doyumu üzerindeki etkisi orta seviyede olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanında araştırmada kullanılan

çalışmaların yayın türü ile öğretmenlerin görev yaptıkları kademe türünün örgütsel bağlılık ile iş doyumu ilişkisinde önemli bir etkiye sahip olmadıkları ifade edilmiştir.

İlişen (2017) çalışmasında, öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ile örgütsel destek algıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. 521 öğretmenin katılımıyla elde edilen verilerin analizi yapılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin örgütsel destek algıları ile örgütsel bağlılık düzeyleri arasında anlamlı ve olumlu bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca örgütsel desteğin tüm boyutlarda örgütsel bağlılık üzerinde belirleyici olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Nacar ve Demirtaş (2017) ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerini inceleme isimli çalışmalarını Kahramanmaraş Onikişubat ve Dulkadiroğlu ilçelerinde görev yapan 303 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirmişlerdir. Araştırma sonucuna göre örgütsel bağlılığın normatif ve duygusal bağlılık boyutlarında erkeklerin kadınlardan daha yüksek algılara sahip oldukları tespit edilmiştir. Ayrıca normatif bağlılık boyutunda müdür yardımcılarının öğretmenlerden ve Dulkadiroğlu ilçesinde görev yapanların Onikişubat ilçesinde görev yapanlardan daha yüksek algılara sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanında yaş, hizmet süresi ve branş değişkenlerinin algılar üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadı saptanmıştır. Nacar ve Demirtaş çalışanların tüm enerjilerini okulun başarısı için harcamaları gerektiğini ifade etmişlerdir. Örgütsel bağlılığın artması ile eğitimde kalitenin ve verimliliğin artacağı belirtilmiştir.

Alcan (2018) çalışmasında, ilkökul öğretmenlerinin örgütsel destek, örgütsel bağlılık ve örgütsel özdeşleşme algılarını tespit ederek aralarındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma İstanbul Avcılar ilçesinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı 372 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışma sonuçlarına göre öğretmenlerin örgütsel destek ile örgütsel bağlılık algılarının orta, örgütsel özdeşleşme algılarının ise yüksek düzeyde çıktığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin örgütsel destek, örgütsel bağlılık ve örgütsel özdeşleşme düzeyleri arasında olumlu ve orta seviyede bir ilişkiye ulaşılmıştır. Demografik özelliklerden yaş, cinsiyet, medeni durum, mesleki kıdem ve okuldaki görev süresi değişkenlerinin örgütsel destek algısı ile aralarında anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerin örgütsel bağlılık algılarının ise yaş, değişkeni ile arasında anlamlı bir farklılığın olduğu; cinsiyet, medeni durum, mesleki kıdem, okuldaki görev süresi değişkenleri ile ise anlamlı bir farklılığın olmadığı belirtilmiştir. Son olarak örgütsel özdeşleşme algısının ise yaş, cinsiyet, medeni durum ve mesleki kıdem ile aralarında anlamlı bir farklılığın olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Güngör ve İlişen (2018) örgütsel bağlılığı, bireyin bağlı olduğu kurumdan ayrılmak istememesi şeklinde ifade etmişlerdir. Yapılan çalışmada öğretmenlerin örgütsel destek ve örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki korelasyon araştırılmıştır. Araştırmanın sonucunda örgütsel destek ile örgütsel bağlılık kavramları arasında anlamlı

ve olumlu bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte öğretmenlerin örgüte olan bağlılığını tahmin etmede örgütsel desteğin önemli olduğu belirtilmiştir.

Derin (2019) çalışmasında örgütsel bağlılığı; örgütün hedeflerinin gerçekleşmesinde üstün çaba sarf etme, örgütle özdeşleşme, örgütten ayrılmak istememe şeklinde tanımlamıştır. Bu çalışmada amaç ortaokul öğretmenlerinin örgütsel bağlılıkları ile iş doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Derin çalışmasını 2018-2019 eğitim öğretim yılı Bolu merkezde çalışan 277 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirmiştir. Bulgulara göre iş doyum ve alt boyutlarının ortalamaları yüksek düzeyde çıkmıştır. Demografik özelliklerden cinsiyet değişkenine göre iş doyum alt boyutlarından dışsal doyuma farklılıklar ortaya çıkmışken içsel doyum alt boyutunda farklılık görülmemiştir. Diğer değişkenlerde ise iş doyum ile aralarında herhangi bir farklılık tespit edilmemiştir. Bunun yanında öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ve alt boyutları ortalamalarının da yüksek düzeyde olduğu bulunmuştur. Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin kıdem ve okul büyüklüğü değişkenlerine göre farklılaştığı sonucuna ulaşılmışken; cinsiyet ve eğitim durumu değişkenlerine göre farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Son olarak öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ile iş doyumları arasında tüm alt boyutlarda orta derecede, anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki saptanmıştır. Araştırmacı tarafından öğretmenlerin iş doyum kavramının alt boyutlardan dışsal boyut düzeylerini arttırmak için maddi yönde iyileştirmeler yapılabileceği bunun yanında kadınların yöneticiliğe daha fazla yönelmelerinin sağlanabileceği önerilmiştir.

Çelik ve Üstüner (2020) tarafından hazırlanan çalışmada ortaokul öğretmenlerinin örgütsel politika algıları, örgütsel bağlılıkları ve örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma Malatya ili merkez ilçelerinde görev yapan 856 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Yapılan analizler neticesinde ortaokul öğretmenlerinin örgütsel politika algılarının örgütsel vatandaşlık davranışlarını ve örgütsel bağlılıklarını anlamlı ve negatif yönlü etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanında öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasında anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki olduğu ve örgütsel bağlılığın diğer kavramlar arasında kısmi aracı olduğu tespit edilmiştir. Çalışmada örgütsel politikaya dair algıların yüksek çıkması sonucunda öğretmenlerin örgüte olan bağlılıklarının zedelendiği ve örgütün amaçlarının gerçekleşmesi yönünde çalışmalarını azalttıkları ifade edilmiştir. Araştırmacılar tarafından örgütsel politika algısının öncüllerinin neler olduğu, bireysel faktörlerle ve farklı örgütsel kavramlarla olan ilişkisinin incelenebileceği önerilmiştir.

Kaplan (2020) çalışmasında, öğretmenlerin kişilik özelliklerine göre örgütsel bağlılık seviyelerini ölçmeyi ve öğretmenlerin kişilik özellikleri ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkiyi cinsiyet, yaş, branş, eğitim kademesi ve kıdeme göre incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma da öğretmenlerin kişiliğin alt boyutlarından en fazla gelişime açık ve dışa dönük olma, en az ise duygusal tutarsızlık davranışlarında bulunulduğu, örgütsel bağlılığın alt boyutlarında ise en çok duygusal bağlılığın en az ise devam

bağlılığının sergilendiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca kişiliğin alt boyutlarından öz-disiplin ve uyumluluk kavramları ile örgütsel bağlılık arasında pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bunun yanında öğretmenlerin kişilik özelliklerinin ve örgütsel bağlılık seviyelerinin belirtilen demografik özelliklere göre anlamlı olarak farklılaştığı saptanmıştır. Öneri olarak ise öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının artırılması için beş faktör kişilik özelliklerinden gelişime açıklık, öz-disiplin, uyumluluk ve dışa dönüklük alt boyutlarının dikkate alınıp geliştirilmesi gerektiği belirtilmiştir.

Norşenli (2021) karma yöntemle planladığı çalışmasında, resmi ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerini saptamayı ve örgütsel bağlılık düzeylerini artıracak önerilerde bulunmayı hedeflemiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin örgütsel bağlılık boyutlarından en fazla içselleştirme en az ise uyum boyutunda bağlılık gösterdikleri tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin, örgütsel bağlılığı artıran değişkenlerden en çok yapısal ve yönetsel değişkenler grubunda bulunan yönetsel adalete en az ise bireysel değişkenler grubunda yer alana sorumluluk almaya yöneldikleri sonucuna ulaşılmıştır. En az ise sosyal ve çevresel değişkenler grubunda yer alan aile ilişkisine yöneldikleri belirlenmiştir. Bulgulara göre örgütsel bağlılığın artırılabilmesi yönünde öğretmenler değerlendirmeler yapmışlardır. Bu değerlendirmeler; okuldaki şartların iyileştirilmesi, kurum içinde güvenin sağlanması, eğitim için kaynak çeşitliliğinin artırılması, başarının ön planda olması, öğretim programlarının baştan işlevsel olacak şekilde yenilenmesi, öğretmenlerin çağa uygun şekilde yetiştirilmesi, öğretmen haklarının iyileştirilmesi, öğretmenler üzerindeki baskının yok edilmesi, özel günlere kıymet verilmesi, samimi, şeffaf, adaletli, eşit liderlerin olması ve öğretmenlerin mesleki davranışlarına göre değerlendirilmesi şeklinde ifade edilmiştir. Öneriler kısmında ise örgütsel bağlılığı olumlu ya da olumsuz en fazla etkileyen kavramın yönetsel adalet olması sebebiyle, kurumdaki yöneticilerin, yönetim kabiliyetlerinin geliştirilmesi yönünde programlara katılmalarının daha sonra göreve başlamalarının faydalı olacağı belirtilmiştir. Bununla birlikte, öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının göreve başladıkları ilk zamanlardaki gibi olmamasının, zamanla artmasının veya azalmasının sebepleri arasında yönetimin, mevzuatın ve sistemin etkisini tespit etmeye yönelik çalışmaların yapılabilmesi ifade edilmiştir.

Boz, Duran ve Uğurlu (2021) örgütsel bağlılığın iş performansı üzerindeki etkisini araştırdıkları çalışmalarını Adana il merkezinde bulunan 208 sağlık çalışanının katkılarıyla gerçekleştirmişlerdir. Araştırma sonucunda örgütsel bağlılık ile iş performansı arasında zayıf seviyede anlamlı ve olumlu bir ilişki tespit edilmiştir. Son olarak örgütte fedakârlıkla çalışanların ödüllendirilmesi, sosyal aktivitelerin yapılması, yöneticiler tarafından esnek ve dinamik örgütlenme modelinin uygulanması gibi önerilerde bulunulmuştur.

Polat ve Yavuz (2021) öğretmenlerin karara katılmaları ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkiyi İzmir ilinde resmi ortaokullarda görev yapan 713 öğretmenin

katılımıyla gerçekleştirmişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin okulda en çok zümre başkanlarının seçilmesinde en az ise okul yönetim kadrosunun belirlenmesinde karara katıldıkları görülmüştür. Ayrıca kıdemi çok olan öğretmenlerin kıdemi az olan öğretmenlere göre öğretim ile ilgili konularda daha az karara katıldıkları ifade edilmiştir. Bunun yanında öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ile devam ve normatif bağlılıklarının orta seviyede, duygusal bağlılıklarının ise yüksek düzeyde olduğu belirtilmiştir. Örgütsel bağlılık ile karara katılım arasında ise düşük düzeyde, anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin örgüte olan bağlılık durumlarının karara katılmaları noktasında belirleyici olduğu tespit edilmiştir. Örgütsel bağlılığın artmasıyla karara katılmanın da arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Çıkan sonuçlara göre bu etkileşimin gücü, örgütsel bağlılık alt boyutlarından normatif bağlılığa dayanmaktadır. Araştırmacılar, öğretmenlerin kurumlarında alınan kararlara daha aktif katılmalarını sağlamak için demokratik ortamların oluşturulması gerektiğini belirtmişlerdir. Bunun için öğretmenlerin önlerine çıkan engellerin ortadan kaldırılması, daha katılımcı ve verimli olabilecekleri yönde adımlar atılması şeklinde önerilerde bulunmuşlardır.

2.1.2. Yurtdışında Yapılmış İlgili Araştırmalar

Meyer ve Allen (1991) tarafından hazırlanan çalışmada örgütsel bağlılığın üç ayrı boyutu olduğu ifade edilmiştir. Bunlar duygusal bağlılık, devam bağlılığı ve normatif bağlılık şeklinde belirtilmiştir. Allen ve Mayer duygusal bağlılığın bir isteği, devam bağlılığın bir ihtiyacı normatif bağlılığın ise sadakati yansıttığını dile getirmişlerdir. Ayrıca örgütsel bağlılığın bu şekilde boyutlara ayrılmasının yapılacak olan çalışmalara ışık tutacağı söylenmiştir.

Cohen (1992) tarafından hazırlanan meta-analiz çalışmada örgütsel bağlılık ve öncülleri arasındaki ilişkinin meslek grupları üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Çalışmada meslek grupları beyaz yakalı profesyonel olanlar ve mavi yakalı profesyonel olmayanlar şeklinde belirtilmiştir. Araştırma da üye modelini temsil eden kişisel verilere göre mavi yakalıların beyaz yakalılara oranla daha güçlü olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Rol ile ilgili yapısal ve iş deneyimleri öncüllerine göre ise, meslek grupları arasındaki farklılaşmanın daha az olduğu tespit edilmiştir.

Joolideh ve Yeshodhara (2009) Hindistan ve İran’ da çalışan lise öğretmenlerinin örgütsel bağlılıklarını incelemeye yönelik çalışmalarını 721 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirmişlerdir. Araştırmada Meyer ve Allen tarafından geliştirilen ölçek kullanılmıştır. Öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları yaş ve branş değişkenleri açısından incelenmiştir ve araştırma sonuçlarına göre bu değişkenlerin örgütsel bağlılıkla bir ilişkisi bulunamamıştır. Ayrıca İran’ daki öğretmenlerin örgütsel bağlılığın alt boyutlarından olan devam bağlılıklarının yüksek çıktığı, Hindistan’ daki öğretmenlerin ise duygusal ve normatif bağlılıklarının yüksek çıktığı sonucuna ulaşılmıştır.

Noordin, Omar, Sehan ve Idrus (2010) çalışmalarında örgütsel iklimi ve bu iklimin örgütsel bağlılığa etkisini araştırmışlardır. Araştırma sonuçlarına göre çalışanların örgütsel iklim algılarının orta seviyede olduğu görülmüştür. Örgütsel iklim kavramının alt boyutlarında ortalama değerlerin 3.38 ile 3.77 arasında değiştiği belirtilmiştir. Örgütsel bağlılık kavramında ise alt boyutlarından devam bağlılığının değeri 3.22 olarak en düşük çıkmıştır. Ayrıca devam bağlılığının örgütsel tasarım, grup çalışması ve karar verme boyutları ile bir ilişkisi tespit edilmemiştir. Diğer boyutlar arasında ise olumlu bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır.

George ve Sabapathy (2011) hazırladıkları çalışmada öğretmenlerin iş motivasyonları ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Çalışma 450 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ile iş motivasyonları arasında olumlu ve anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanında azimli ve istikrarlı öğretmenlerin işlerine daha motive oldukları belirtilmiştir.

Nagar (2012) tarafından hazırlanan çalışmada tükenmişliğin iş tatmini üzerindeki etkisi, iş tatminin örgütsel bağlılık üzerindeki etkisi ve bu üç kavram arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma 153 üniversite öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda tükenmişliği iş tatmininin azalmasına neden olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca iş tatmini ile örgütsel bağlılık arasında ise pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Rouzbahani, Moradi, Hamedani ve Keshvari (2013) yöneticiler arasındaki örgütsel bağlılık ile ahlaki liderlik ilişkisinin incelenmesi isimli çalışmalarını 91 kişinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışma sonuçlarına göre etik liderlik ile örgütsel bağlılık kavramları arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

Albdour ve Altarawneh (2014) çalışmalarında, çalışan bağlılığı ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Çalışma Ürdün bankacılık sektöründe çalışan 336 bireyin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre işe bağlılığı ve örgüte bağlılığı yüksek olan çalışanların normatif ve duygusal bağlılıklarının da yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca işe bağlılığı yüksek olan bireylerin devam bağlılığını da olumlu yönde etkileyebileceği belirtilmiştir. Araştırmacılar tarafından yapılan çalışmanın akademiye önemli katkılar sağladığı ifade edilmiştir.

Singh ve Gupta (2015) çalışmalarında kuşaklar arasındaki işe bağlılık, örgütsel bağlılık, mesleki bağlılık ve takım bağlılığı kavramları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırma Hindistan'da 13 farklı kurumda çalışan 477 bireyin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Sing ve Gupta çalışmalarının sonucunda mesleki bağlılığın; işe bağlılıkla, örgütsel bağlılığın alt boyutlarından duygusal ve normatif bağlılıkla ve takım bağlılığı ile negatif yönlü olumsuz bir ilişkisi olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bunun yanında işe bağlılığın duygusal ve normatif örgütsel bağlılıkla ve takım bağlılığı ile aralarında olumlu bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca işe bağlılık,

duygusal ve normatif örgütsel bağlılık, mesleki bağlılık ve takım bağlılığı kavramları açısından X kuşağı, Y kuşağı, liberaller ve sosyalistler arasında farklılaşmanın olduğu belirtilmiştir. Bunlardan Y kuşağının mesleki bağlılık seviyelerinin yüksek düzeyde sonuç verdiği görülmüştür. Sosyalistlerin ise diğer nesillere istinaden duygusal örgütsel bağlılık seviyelerinin daha yüksek çıktığı ifade edilmiştir. Ayrıca gençlerin işe katılım, duygusal örgütsel bağlılık, normatif örgütsel bağlılık ve mesleki bağlılık düzeylerinin azaldığı tespit edilmiştir.

Hanaysa (2016) örgütsel bağlılığın örgütsel etkinliğin sağlanması açısından önemli bir kavram olduğunu ifade etmiştir. Çünkü örgütsel bağlılığı yüksek olan bireylerin örgüt adına faydalı işlere vesile olabileceği belirtilmiştir. Bu noktadan hareketle Hanaysa Malezya' daki devlet üniversitelerinde görev yapan 242 personelin katılımıyla çalışan güçlendirme, takım çalışması ve çalışan eğitimi kavramlarının örgütsel bağlılık üzerindeki etkisini araştırmayı hedeflemiştir. Araştırma sonuçlarına göre çalışan güçlendirme, ekip çalışması ve çalışan eğitimi ile örgütsel bağlılık arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Asrar-Ul-Haq, Kuchinke ve Iqbal (2017) çalışmalarında, Pakistan yükseköğretim kurumlarında kurumsal sosyal sorumluluğun algılanma durumunu, uzun vadeli hedeflere ulaşma noktasındaki etkisini ve kurumsal sosyal sorumluluk, iş tatmini, örgütsel bağlılık kavramları arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Çalışmaya 8 üniversitenin 14 kampüsünden 245 çalışan katılmıştır. Çalışanların performansları ve kurumsal sosyal sorumlulukları iş tatminlerini ve örgütsel bağlılıklarını etkilediği belirtilmiştir.. Araştırma sonuçlarına göre kurumsal sosyal sorumluluğun iş tatmini ve örgütsel bağlılıkla anlamlı bir ilişkisinin olduğu tespit edilmiştir.

Suryani (2018) hazırladığı çalışmada örgütsel bağlılığı etkileyen faktörleri araştırmıştır. Bir örgütün hedeflerine ulaşması noktasında örgütsel bağlılık kavramının önemli olduğu belirtilmiştir. Örgütsel bağlılığı yüksek çalışanların bulundukları kurumun gelişmesinde önemli katkıları olacağı ifade edilmiştir. Suryani örgütsel bağlılığı işveren ve çalışan açısından incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre çalışan açısından örgütsel bağlılığı etkileyen faktörler; kontrol noktası, yaş, örgütte kalma süresi, meslekle ilgili yeterlilik, iş tatmini ve kültür şeklinde sıralanmıştır. İşveren tarafından incelendiğinde ise rol belirsizliği, iş kontrolü, kariyer gelişimi, iş güvencesizliği ve performans değerlendirme olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bibi, Khalid ve Hussain (2019) çalışmalarını, Pakistan'daki özel eğitim öğretmenleri arasında algılanan örgütsel destek, örgütsel bağlılık ve iş tatmini kavramları arasındaki ilişkiyi 85 özel eğitim öğretmenin katılımıyla gerçekleştirmişlerdir. Örneklem kriterleri; tüm engellerde(zihinsel, kör, sağır, fiziksel engelli ve yavaş öğrenenler), yaş aralığı 20-55, özel eğitimde en az 6 ay görev yapma şeklinde belirtilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre algılanan örgütsel destek ve iş tatminin örgütsel bağlılık alt boyutlarından duygusal ve normatif bağlılık ile pozitif yönlü bir ilişkisi olduğu

görülmüştür. Örgütsel bağlılığın bir diğer alt boyutu olan devam bağlılığı ile ise örgütsel destek ve iş tatmini kavramları arasında bir ilişki tespit edilmemiştir. Araştırmacılar çalışma ortamındaki iş yükünün dengeli, tarafsız ve adil olması durumunda özel eğitim öğretmenlerinin örgütsel destek, örgütsel bağlılık ve iş tatmini algılarının artacağını ifade etmişlerdir. Bu algıların azalması durumunun ise örgüte, öğrencilere ve öğretmenlere zarar vereceği belirtilmiştir.

Marques, La Falce, Marques, De Muylder ve Silva (2019) örgütsel bağlılık, bilgi transferi ve bilgi yönetimi kavramları arasındaki ilişkiyi bir Brezilya devlet üniversitesinde görev yapan çalışanların katılımıyla incelemişlerdir. Araştırma sonucunda bu kavramlar arasında önemli bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Aboramadan, Albashiti, Alharazin ve Dahleez (2020) insan kaynakları yönetimi uygulamalarının örgütsel bağlılık üzerindeki etkisini ve insan kaynakları yönetimi ile örgütsel bağlılık kavramları arasında işe bağlılığın ne derece etkili olduğunu incelemek için hazırladıkları çalışmayı Filistin üniversitelerinde görev yapan 237 çalışanın katılımıyla gerçekleştirmişlerdir. Araştırma sonuçların göre insan kaynakları yönetimi uygulamalarının üniversitelerde çalışan bireylerin örgütsel bağlılığı üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu ifade edilmiştir. Ayrıca bir taraftan performans değerlendirme ve örgütsel bağlılık arasında, diğer taraftan ise ödül ve ücret ile örgütsel bağlılık arasında işe bağlılığın önemli bir aracılık etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Sultana, Syed ve Riaz (2021) hazırladıkları çalışmada eğitim kurumlarındaki işyeri stres faktörleri ile örgütsel bağlılık kavramları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırma verileri Faysalabad üniversitesinde görev yapan 150 katılımcı üzerinde gerçekleştirilmiştir. Çalışmadaki stres faktörleri; iş-aile çatışması, rol çatışması, rol belirsizliği ve örgütsel adaletsizlik şeklinde belirtilmiştir. Bu faktörlerden iş-aile çatışması ile örgütsel bağlılık arasında olumsuz ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Bu noktadan hareketle öğretmenlerin ailevi sorumluluklarının örgütsel bağlılıktan vazgeçmelerine sebep olduğu söylenmiştir. Rol belirsizliği ve rol çatışması faktörleri ile örgütsel bağlılık kavramları arasında ise pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu ise bireylerin yaşadıkları çatışmalar ve belirsizlikler onları örgütlerine daha çok bağlayacağı yönünde belirtilmiştir. Son olarak örgütsel adaletsizlik ile örgütsel bağlılık arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu ifade edilmiştir.

2.2. Eğitime İnanma İle İlgili Çalışmalar

Eğitime inanma ile ilgili yapılmış çalışmalar bu kısımda ele alınmıştır.

2.2.1. Yurtiçinde Yapılmış İlgili Araştırmalar

Akın ve Yıldırım (2015) tarafından hazırlanan çalışmada öğretmenlerin eğitime

inanma düzeylerini ölçmeye yönelik bir ölçek geliştirmek amaçlanmıştır. Uzmanlarla gerekli görüşmeler yapıldıktan sonra 29 maddelik bir ölçek taslağının hazırlandığı ifade edilmiştir. Bu taslağın resmi okullarda görev yapan 293 öğretmen üzerinde uygulandığı belirtilmiştir. Verilerin analizi neticesinde, Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeyleri Ölçeği (ÖEİDÖ) adı altında 25 maddeden ve 4 boyuttan oluşan geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı oluşturulmuştur. Birinci boyut toplumsallaştırma 12 madde, ikinci boyut bireysel farklılıklar 5 madde, üçüncü boyut çok yönlü gelişim 5 madde, dördüncü boyut üst öğrenime hazırlanma 3 madde şeklinde ifade edilmiştir. Araştırmacılar geliştirdikleri bu ölçeğin, öğretmenlerin eğitime inanma konusundaki düşüncelerini veya eğitime inanmanın başka kavramlarla ilişkisini araştırmaya yönelik çalışmalarda kullanılabileceğini belirtmişlerdir.

Argon ve Cicioğlu (2017) çalışmalarında, meslek lisesinde görev yapan öğretmenlerin öğretme motivasyonları ile eğitime inanma kavramlarına yönelik görüşlerinin tespit edilip aralarındaki ilişkinin incelenmesini ve bu görüşlerin bazı değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğini araştırmışlardır. İlişkisel tarama modeli kullanılan çalışma, Bolu merkez ilçe meslek liselerinde görev yapan 185 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Yapılan analizler neticesinde öğretmenlerin eğitime inanma düzeyleri ve öğretme motivasyonları düşük düzeyde tespit edilmiştir. Değişkenler açısından incelendiğinde ise cinsiyet değişkeninde, eğitime inanma ve öğretme motivasyonlarında herhangi bir farklılık görülmemiştir. Branş değişkeninde, eğitime inanmanın alt boyutlarından olan çok yönlü gelişim boyutunda; öğrenim durumu değişkeninde, eğitime inanmanın toplumsallaştırma ve üst öğrenime hazırlama alt boyutlarında ve öğretme motivasyonunun içsel motivasyon alt boyutunda lisans mezunları açısından olumlu yönde anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Mesleği isteyerek yapma değişkeninde, eğitime inanmanın toplumsallaştırma alt boyutunda ve öğretme motivasyonunun tüm alt boyutlarında; okul türü değişkeninde, eğitime inanmanın çok yönlü gelişim alt boyutunda ve öğretme motivasyonunun içsel motivasyon alt boyutunda olumlu yönde anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin eğitime inanma düzeyleri ile öğretme motivasyonları arasında ise orta seviyede, anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki olduğu belirtilmiştir. Argon ve Cicioğlu tarafından, eğitime inanma ve öğretme motivasyonlarının yüksek düzeyde neden olmadığının araştırılıp gerekli çalışmaların yapılması, öğretmenlerin mesleklerinin ne kadar önem arz ettiğini anlamaları, öğretmenlerden işini isteyerek yapanların yeni göreve başlayanlara rehberlik etmeleri önerilmiştir.

Ergün ve Argon (2017) öğretmenlik mesleğinin duygularla bir bütün olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin bazen sınıf ortamında duygularını değiştirme veya belli etmeme gibi davranışlarının söz konusu olabileceği belirtilmiştir. Bu davranışlar duygusal emek davranışları şeklinde tanımlanmıştır ve belirli bir çaba istediği söylenmiştir. Bu çabanın da öğretmenin eğitime ne kadar inandığı ile ilgili olduğu ifade

edilmiştir. Bu noktadan hareketle Ergün ve Argon öğretmenlerin eğitime inanma seviyeleri ile duygusal emek davranışları arasındaki ilişkiyi incelemeye yönelik bir çalışma hazırlamışlardır. Araştırma farklı okullarda çalışan 311 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Sonuçlara göre öğretmenlerin eğitime olan inanma düzeyleri çok düşük seviyede, duygusal emek davranışları ise bazen seviyesinde tespit edilmiştir. Bu iki kavram arasında ise anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Gün (2017) öğretmenlerin eğitime inanma düzeyleri ile işle bütünleşme seviyeleri arasındaki ilişkinin incelenmesi isimli çalışmasını kamu okullarında görev yapan 220 çalışanın katılımıyla gerçekleştirmiştir. Elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin eğitime inanma ve işle bütünleşme düzeylerinin orta seviyede olduğu belirtilmiştir. Ayrıca bu iki kavram arasında ise düşük düzeyde, anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Son olarak ise öğretmenlerin eğitime inanma düzeylerinin işle bütünleşmeleri noktasında belirleyici rol üstlendiği ifade edilmiştir.

Yıldırım ve Akın (2017) öğretmenlerin eğitime inanma düzeylerini belirlemeye ve çeşitli değişkenler açısından araştırmaya yönelik çalışmalarını Tokat kamu kurumlarında görev yapan 546 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirmişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin eğitime inanma kavramının alt boyutlarından olan toplumsallaştırma, çok yönlü gelişim ve üst öğrenime hazırlanma durumlarına orta düzeyde, bireysel farklılıklara ise çok az inandıkları tespit edilmiştir. Tüm boyutlar içinde ise en yüksek üst öğrenime hazırlanmaya inandıkları ifade edilmiştir. Bununla birlikte öğretmenlerin öğrencilere fırsat eşitliği sağlandığına en az seviyede inanmakta oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Kıdem değişkenine göre 20 yıldan fazla çalışan öğretmenlerin üst öğrenime hazırlanma ve çok yönlü gelişimi sağlama boyutları açısından eğitime daha fazla inandıkları ifade edilmiştir. Eğitim durumu değişkenine yönelik herhangi bir farklılık tespit edilmemiştir. Ayrıca yöneticilik yapmış ve kendini iyimser olarak ifade eden öğretmenlerin eğitimin hedefine ulaştığına daha çok inandıkları belirtilmiştir. Sonuç olarak öğretmenlerin eğitime inanma düzeylerinin beklenen seviye de olmadığı görülmüştür. Yıldırım ve Akın araştırmacılara, eğitime inanmaya engel olan tüm durumların tespit edilmesi ve yok edilmesi yönünde çeşitli çalışmaların yapılabileceği önerilerinde bulunmuşlardır.

Kabakaş (2019) tarafından hazırlanan çalışmada öğretmenlerin öz yeterliği ile eğitime inanma düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek amaçlanmıştır. Çalışma ilişkisel tarama modelinde olup seçkisiz örneklem yöntemiyle seçilmiş olan 304 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin eğitime inanma düzeyleri ile öz yeterliği arasında orta seviyede, anlamlı ve olumlu bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Yüksek lisans mezunu öğretmenlerin lisans mezunu öğretmenlere göre öz yeterlik seviyelerinin daha yüksek çıktığı belirtilmiştir. Bu noktadan hareketle öğretmenlere, mesleki anlamda gelişmelerini sağlayacak eğitimlerden faydalanmaları ve bunu işlerine yansıtmaları önerilmiştir.

Nacar (2019) öğretmenlerin eğitime inanma düzeyleri ile işe bağımlılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi isimli çalışmasını Kahramanmaraş ilinde çeşitli okullarda görev yapan 707 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirmiştir. Nacar Pearson analizi sonucunda öğretmenlerin işe bağımlılık düzeyleri ile eğitime inanma düzeyleri arasındaki ilişkinin anlamlı olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Çalışmada ayrıca öğretmenlerin bazı demografik değişkenler açısından da eğitime inanma ve işe bağımlılık düzeyleri araştırılmıştır. Sonuçlara bakıldığında öğretmenlerin eğitime inanma düzeylerinin yerleşim yeri ve kurum düzeyi değişkenlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı, işe bağımlılık düzeylerinin ise hiçbir değişkene göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerin eğitime inanma düzeylerinin artırılması yönünde; kıdemli öğretmenlerin mesleğine yeni başlamış öğretmenlere rehberlik yapmaları, eğitimde fırsat ve imkân eşitliğinin sağlanması, ortaokul ve lisede görev yapan öğretmenlerin öğrencileri ile daha fazla zaman geçirebilecekleri aktivitelerin yapılması önerilmiştir.

Sular (2020) tarafından öğretmenlerin eğitime inanma düzeyleri ile işe yabancılaşma düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemeye yönelik hazırlanan çalışma lisede çalışan 176 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre eğitime inanma ile işe yabancılaşma kavramları arasında anlamlı negatif yönlü bir ilişki tespit edilmiştir. Cinsiyet açısından bakıldığında kadınların erkeklere göre eğitime inanma kavramının alt boyutu olan bireysel farklılıklar alt boyutunun daha düşük, işe yabancılaşmanın alt boyutu olan güçsüzlük düzeyinin ise daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çalışılan okul türü değişkeni ile ilişkileri incelendiğinde, Anadolu Meslek Lisesi'nde çalışan öğretmenlerin Anadolu Lisesi'nde çalışan öğretmenlere göre, eğitime inanmanın alt boyutlarından toplumsallaştırma ve bireysel farklılık düzeylerinin, işe yabancılaşma alt boyutlarından ise anlamsızlık düzeylerinin daha yüksek olduğu belirtilmiştir. Sonuç olarak, okullarda işe yabancılaşmayı ortadan kaldırmak için yöneticilerin üzerlerine düşen görevi yerine getirmeleri, öğretmenlerin okullarda kendilerini daha iyi ifade edebilecekleri ortamların oluşturulması, öğretmenlerin eğitime inanma düzeylerinin yüksek tutulması yönünde Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından hizmet içi eğitimlerin verilmesi önerilmiştir.

Paksoy (2021) öğretmenlerin eğitime inanma düzeyleri ile örgütsel özdeşleşme algıları arasındaki ilişkiyi incelemek için 345 öğretmenin fikrini almıştır. Araştırma nicel bir çalışma olup Kahramanmaraş ilinde çeşitli okullarda çalışan öğretmenlerin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme algıları ile eğitime inanma düzeyleri arasındaki ilişkinin tespit edilmesi aşamasında Pearson analizinin yapılmış olduğu ve sonucun orta düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı çıktığı saptanmıştır. Ayrıca öğretmenlerin bu iki kavram üzerindeki algılarının orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Demografik özellikler açısından bakıldığında ise öğretmenlerin eğitime inanma düzeylerinin cinsiyet, kıdem ve öğrenim durumu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılığın olmadığı; branş ve okul türü değişkenlerine göre ise anlamlı bir farklılığın

olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme algılarının ise okul türü, öğrenim durumu ve branş değişkenlerine göre anlamlı bir farklılığın olmadığı; kıdem ve cinsiyet değişkenlerine göre ise anlamlı bir farklılığın olduğu belirtilmiştir.

Vicdan (2021) öğretmenlerin eğitime inanma düzeyleri idealistlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla nicel bir çalışma hazırlamıştır. Araştırmada 525 öğretmenin görüşleri alınmıştır. Elde edilen verilerin analizleri sonucunda öğretmenlerin idealistlik düzeylerinin medeni durum, kıdem, eğitim durumu, cinsiyet ve okullardaki çalışan sayısı değişkenlerine göre anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı; branş ve görev yaptığı okul türüne göre ise anlamlı bir farklılaşmanın olduğu saptanmıştır. Öğretmenlerin eğitime inanma düzeylerine bakıldığında ise medeni durum, cinsiyet, kıdem ve eğitim durumu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı; görevli olduğu okul, branş ve okuldaki çalışan sayısına göre ise anlamlı bir farklılaşmanın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Son olarak öğretmenlerin eğitime inanma düzeyleri ile idealistlik düzeyleri arasında ise orta seviyede pozitif yönlü bir ilişki tespit edilmiştir.

2.2.2. Yurtdışında Yapılmış İlgili Araştırmalar

Silvernail (1992) tarafından hazırlanan çalışmada eğitim inançları isimli anketin geliştirilmesi ve faktör yapısının incelenmesi amaçlamıştır. Araştırmacı başlangıç olarak likert tipi 25 maddelik bir taslak ölçek hazırlamıştır. Daha sonra çalışmasını 610 öğretmen üzerinde uygulamıştır. Yapılan analizler neticesinde ölçeğin 20 maddeye düştüğü ve üç alt boyuttan oluştuğu tespit edilmiştir. Bu alt boyutlar ise daimicilik, romantizm ve ilerlemecilik şeklinde belirtilmiştir.

Minor, Onwuegbuzie, Witcher ve James (2002) gerçekleştirdikleri araştırmada öğretmen adaylarının etkili öğretmen özelliklerine yönelik algılarını ve bu algıların eğitim inançlarıyla ilişkisini araştırmışlardır. Çalışma verilerinin 134 öğretmen adayı üzerinden toplandığı belirtilmiştir. Öğretmen adaylarına, etkili öğretmen özelliklerini belirlemelerine yönelik anket dağıtıldığı ifade edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre etkili öğretmen özelliklerinin 7 ana kategori üzerine yoğunlaştığı görülmüştür. Bunlar; öğrenci merkezli, usta öğretmen, etkili yönetici, etik, öğretmeye istekli, konu hakkında uzman ve profesyonel şeklinde sıralanmıştır. Ayrıca eğitim inancı ile etkili öğretmenlerin bu 7 ana özelliklerinin arasında bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Hermans, Tondeur, Van Braak, ve Valcke (2008) öğretmenlerin eğitim inançlarının sınıfta bilgisayar kullanımına etkisini araştırmışlardır. Çalışma ilköğretim öğretmenlerinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Öğretmen inançlarının sınıfta bilgisayar kullanımının benimsenmesi noktasında önemli olduğu ifade edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre yapılandırmacı inançların sınıfta bilgisayar kullanımı üzerinde olumlu bir etkisinin olduğu tespit edilmiştir. Geleneksel inançların ise tam tersi olumsuz bir etkiye sebep olduğu belirtilmiştir.

Sang, Valcke, Tondeur, Zhu ve Van Braak (2012) eğitim inançlarının öğrenme deneyimleri ve sosyal değerlerle birlikte şekil alacağını ifade etmişlerdir. Araştırmacılar öğretmen adaylarının eğitim inançlarını keşfetmek için hazırladıkları çalışmayı 727 Çinli ilkokul öğretmen adayının katılımıyla gerçekleştirmişlerdir. Elde edilen verilerin analizi neticesinde yapılandırmacı eğitim inançlarında önemli farklılıklar tespit edilmiştir. Geleneksel eğitim inançlarında ise herhangi bir farklılığın gözlemlenmediği belirtilmiştir. Ayrıca birinci sınıfta okuyan öğretmenlerin son sınıftakilere göre yapılandırmacı inançlarının daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Wall (2018) tarafından hazırlanan çalışmada, öğretmenlerin eğitime olan inançlarındaki değişimin boylamsal incelenmesi amaçlanmıştır. Wall yaptığı araştırmanın dokuz yıllık bir çalışma olduğunu belirtmiştir. Çalışma 6 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Yapılan analizler sonucunda; başlangıçta öğretmenlerin öğrencilerin birbirlerine benzer olduklarına, öğretimin kolay olduğuna ve bağımsız çalıştıklarına inandıkları ifade edilmiştir. Dokuz yıl sonra yine aynı öğretmenlerin öğrenciler arasında bireysel farklılıklar olduğuna, farklı öğretim yöntemlerinin kullanılması gerektiğine fakat bunun zor olduğuna, öğretimin karmaşık olduğuna ve öğretimde dış etkenlerin etkili olduğuna inandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Oh ve Kim (2018) tarafından hazırlanan çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin çevre dostu öğretim tutumlarının ve yapılandırmacı eğitim inançlarının matematik öğretimi yeterliklerine etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın örneklemini 399 öğretmen oluşturmuştur. Araştırma sonuçlarına göre okul öncesi öğretmenlerinin matematik öğretim yeterlilikleri ile çevre dostu öğretim tutumları ve eğitim inançları arasında önemli düzeyde ilişki tespit edilmiştir. Bu değişkenlerden de yapılandırmacı eğitim inancının diğer değişkene göre daha fazla etkiye sahip olduğu belirtilmiştir.

Pavlovic ve Maksic (2020) tarafından hazırlanan çalışmanın amacı, eğitimde yaratıcılığın gelişimi ile ilgili öğretmenlerin inançlarını tespit etmektir. Araştırma anaokul, ilkokul, ortaokul ve üniversitelerde görev yapan öğretmenlerin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre eğitim kurumlarının, öğrencilerin yaratıcılıklarının gelişimine olumlu yönde katkısının olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca yaratıcılığın gelişimine yönelik eğitimcilerin inançlarında anlamlı farklılıkların olduğu saptanmıştır.

Valckx, Vanderlinde ve Devos (2021) öğretmenlerin eğitim inançlarının yapısını incelemişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre iki farklı inanç yapısı tespit edilmiştir. Bunlar geleneksel inanç yapısı ve yapılandırmacı inanç yapısı şeklinde ifade edilmiştir.

Woodcock (2021) tarafından hazırlanan çalışmada öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik inançları incelenmiştir. Çalışma ilk ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan 276 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre kapsayıcı eğitimin etkili bir yol olduğuna inanan öğretmenlerin diğer meslektaşlarına göre daha az hayal kırıklığı yaşadıkları, öğrencilerden başarı adına daha az beklentiye

girdikleri ve geri bildirimlerin olumlu yönde olduğu ifade edilmiştir. Woodcook kaynaştırma eğitiminin, tüm öğretmenlerin etkili bir yol olduğuna inanmalarını önermiştir. Bunun yanında öğretmenlerin bu durumu yönetme konusunda inançlı olabilmeleri için ilgili desteğin sağlanması gerektiğini belirtilmiştir.



3. KURAMSAL ÇERÇEVE

3.1. Örgütsel Bağlılık

TDK'ye göre bağlılık kavramı bir yere “bağlı olma durumu, merbutiyet” ve “birine karşı, sevgi, saygı ile yakınlık duyma ve gösterme, sadakat” olarak tanımlanmaktadır (TDK, t.y.).

Örgütsel bağlılıkla ilgili birçok tanım yapılmıştır. Bu tanımlara göre örgütsel bağlılık:

- Bireyin bulunduğu kurumun amaçlarına inanması ve o doğrultuda hareket etmesidir (Balay, 2014, 3).
- Örgütün değer ve amaçlarına, bu değer ve amaçlara yönelik bireylerin görevine ve örgütün sadece araçsal değerinin dışında kendi varlığına yönelik bir yakınlıktır (Buchanan, 1974, 533).
- Örgütün hedef ve değerlerine güçlü bir şekilde inanma ve onları kabul etme, örgüt için üstün çaba gösterme, örgütte devamlılık için istekli olma durumudur (Porter, Steers, Mowday ve Boulian, 1974, 604).
- “Çalışanların örgüt ile ilişkilerini yansıtan ve örgüt içinde kalma kararlarını ifade eden psikolojik bir durum” dur (Meyer ve Allen, 1997).
- Bireyin içinde bulunduğu kurumun hedef ve değerlerini kabul etmesi, bu hedef ve değerlere ulaşılması yönünde çaba göstermesi ve örgütte kalma arzusudur (Durna ve Eren, 2006, 211).
- Bireylerin bağlı oldukları kurumda kalmak istemeleri, örgütle bütünleşmeleri ve kurumun başarılı olabilmesi için gayretli ve istekli olmalarıdır (Bayram, 2005, 128).
- Bireyin örgütle özdeşleşmesi ve örgüte katılmasının göreceli gücüdür (Eisenberg, Monge ve Miller, 1983, 181).
- Çalışanın örgütüne psikolojik olarak bağlı olma durumudur (Güngör ve İlişen, 2018, 964).

Yapılan tanımlardan yola çıkacak olursak ana fikir, örgütsel bağlılık kişiden kişiye farklı ölçülerde ortaya çıkan ve belirli bir amaç için isteyerek ya da istemeyerek içinde bulunduğu örgüte yakınlık gösterme duygusu olarak ifade edilebilir (Gedik ve Üstüner, 2017, 42). Bunun yanında bireyle örgüt arasındaki bütünleşme derecesini yansıtır. (Güngör ve İlişen, 2018, 964).

Örgütün başarısı ve amacına ulaşması açısından örgütsel bağlılık önemli bir kavramdır. Örgütün güçlenmesi için bireyin bulunduğu örgütte ortak hedef ve değerlerinin artması gerekir. Birey bulunduğu örgüte kendini bağlı hissederse örgütün başarısı için yetenek ve bilgilerini kullanır (Yorulmaz ve Çelik, 2016, 169). Örgüt için yaratıcı ve yenilikçi bir tavır sergiler.

Örgütsel bağlılık aynı zamanda bireye istikrar ve aidiyet duygusu kazandırmaktadır. Bu güçlü kararlılık ve aidiyet duygusu stresli iş hayatının sağlık üzerine olumsuz etkilerini azaltabilir (Leong, Furnham ve Cooper, 1996, 1347).

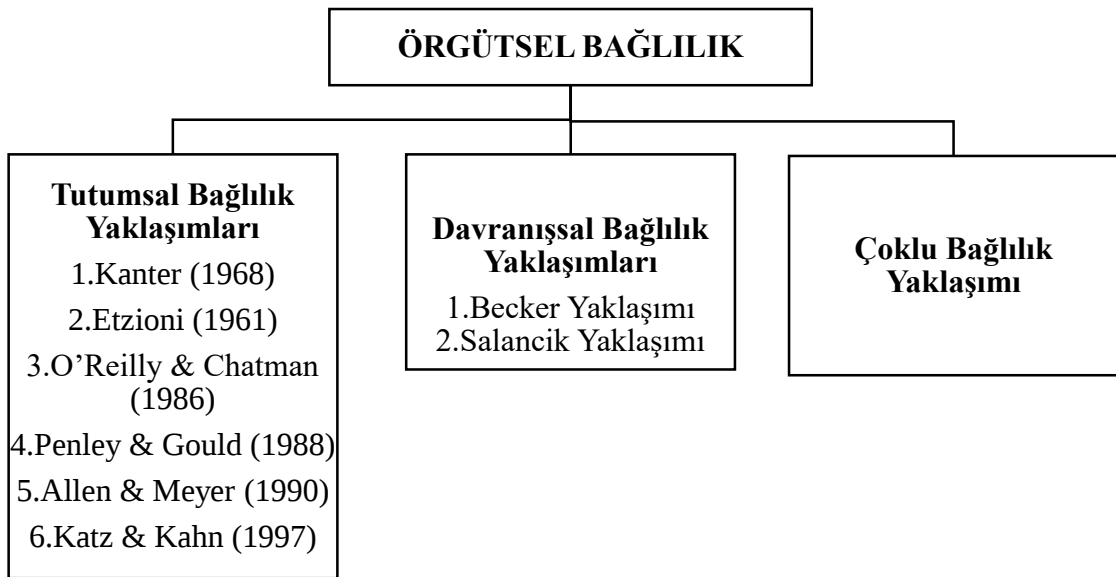
Örgütlerin varlıklarını devam ettirebilmeleri çalışan bireylerin iş ve çalışma alanına karşı olumlu tutum ve davranış sergilemelerine bağlıdır (Kaplan, 2020, 54). Dolayısıyla tüm örgütler çalışanlarının örgütsel bağlılığını artırmak için çalışmalıdırlar. Çalışanlar bulundukları örgüte karşı ne derecede olumlu tutum ve davranış sergilerse, bu süreçte örgütlerde o derecede güçlenecektir (Kaplan, 2020, 54).

Örgütsel bağlılık kurumlara süreklilik, işten ayrılmama, vasıflı çalışanı elde tutma gibi avantajlar sağlamaktadır. Kurumla birey arasında karşılıklı olduğu zaman anlam ifade eder. Bunun için öncelikle örgütler çalışanların ihtiyaçlarını karşılamalı ve onların örgüte bağlı olmalarını gerçekleştirebilmelidir (Kurşunoğlu, Bakay ve Tanrıöğen, 2010, 102). Örgütsel bağlılığı yüksek olan bireyler kurumları için işi kolaylaştıran, uyumlu, üretken, sorumluluk sahibi bireylerdir. Çalıştıkları kurumu daha etkili hale getirmek için çaba gösterirler.

Örgütsel bağlılık konusunda yapılan araştırmalar incelendiğinde ortak nokta olarak hem kurum hem de çalışan için olumlu sonuçlar doğuran tavır ve davranışlara yol açması görülmektedir (Koç, 2009, 203).

3.1.1. Örgütsel Bağlılık Sınıflandırmaları

Alan yazın incelendiğinde örgütsel bağlılık üç başlık altında ele alınmıştır. Bunlar, tutumsal bağlılık yaklaşımları, davranışsal bağlılık yaklaşımları ve çoklu bağlılık yaklaşımı şeklindedir.



Şekil 3.1. Örgütsel Bağlılık Sınıflandırmaları (Derin, 2019, 34).

3.1.1.1. Tutumsal Bağlılık Yaklaşımları

Tutumsal bağlılık, bireylerin örgüte duygusal açıdan bağlı olma durumu ve bunun sonucunda da örgütte çalışma ve kalma isteğidir (Kılıç ve Öztürk, 2010, 987). Tutumsal bağlılık düzeyi yüksek olan çalışan, örgütünün amaçlarını benimseyip örgütten ayrılmak istemeyecektir. Tutumsal bağlılıkla ilgili birbirinden farklı yaklaşımlar geliştirilmiştir. Bu yaklaşımlardan en çok kullanılanlara aşağıda değinilmiştir.

3.1.1.1.(1). Kanter Örgütsel Bağlılık Yaklaşımı

Kanter örgütsel bağlılık yaklaşımını üç başlık altında ele almıştır. Bu bağlılıklar; devam bağlılığı, kenetlenme bağlılığı ve kontrol bağlılığıdır (Kanter, 1968, 500).

- Devam Bağlılığı: Bireylerin örgütte kalma taahhüdünde bulunmalarınıdır. Örgütün kar ve maliyetleri dikkate alınarak, örgütten ayrılmanın maliyetinin kalmanın maliyetinden daha fazla olması durumunu düşünen birey, örgütte kalmaya devam edecektir (Kanter, 1968, 500). Birey örgütün sürekliliği için çaba harcayıp, fedakârlık yapıp, emek sarf edip, yatırımda bulunmuş ise örgütte kalmak isteyecek ve devam bağlılığı oluşacaktır (Kaplan, 2020, 59).

- Kenetlenme Bağlılığı: Bireyin bulunduğu örgütteki sosyal gruba ve sosyal ilişkilere bağlanması durumudur. Örgütler bireylerin birlikte hareket etmelerini kolaylaştırmak ve örgüte bağlılıklarını artırmak için uyum, üniforma, tören ve kutlamalar gibi yöntemlere başvurumaktadırlar (Kanter, 1968, 507). Bu yöntemler sayesinde örgüt içinde birlik ve beraberliği güçlenecek ve bireyin örgüte olan bağlılığı artacaktır.

- Kontrol Bağlılığı: Örgüt içerisindeki bireylerin liderin emir ve kurallarında sürekliliği sağlamasına denir. Kontrol bağlılığı bireyin bulunduğu örgütün normlarına bağlı olması ile oluşur. Kişi ait olduğu kurumun normlarını iyi tanıması sonucu sistemin taleplerini doğru kabul eder ve otoriteye olan bağlılığı ahlaki bir zorunluluk hâline dönüşür. Böylece birey örgütün normlarına, amaç ve değerlerine karşı olumlu tutumlar geliştirir ve hayatında içselleştirir (Kanter, 1968, 510).

3.1.1.1.(2). Etzioni Örgütsel Bağlılık Yaklaşımı

Etzioni örgütsel bağlılığı, bireyin örgüte bağlılığı ve katılımını ele alarak üç başlıkta sınıflandırmıştır. Bunlar; yabancılaştırıcı bağlılık, çıkarıcı bağlılık, ahlaki bağlılıktır (Balay, 2000, 15-16).

- Yabancılaştırıcı Bağlılık: Bireysel davranışlar büyük oranda sınırlı tutulmaktadır. Bu bağlılıkta kişinin örgüte doğru olumsuz bir yönelimi vardır. Birey, örgütü cezalandırıcı ve zararlı gördüğü zaman yabancılaştırıcı bağlılık oluşmaktadır. Ayrıca

birey, psikolojik olarak örgüte bağlı olmamasına rağmen, üye olarak kalmaya zorlatılmaktadır (Balay, 2000, 16).

- Çıkarıcı Bağlılık: Bireyler güdülerini karşılayacak şekilde bağlılık düzeylerini ayarlayabilirler. Çalışan, yapılan ödemeye karşılık bir günde bitirilmesi gereken işin kuralına uygun ölçüde bir bağlılık duymaktadır (Balay, 2000, 16). Çıkarıcı bağlılık, birey ile örgüt arasında gelişen bir tür alışveriş ilişkisi durumudur. Kişi çalışmalarının karşılığında alacağı ödüllerden dolayı örgüte bağlılık duymaktadır (Karagüzel, 2012, 26).

- Ahlaki Bağlılık: Ahlaki bağlılık başka bir ifade ile moral bağlılığıdır (Balay, 2014, 16). Bireyin; örgütün hedeflerini, değerlerini, kurallarını özümsemesi ve benimsemesi temeline dayanmaktadır. Yapılan faaliyetlerin topluma fayda sağladığını gören bireylerin, örgüte olan bağlılıkları daha da artacaktır (Doğan ve Kılıç 2007, 42).

3.1.1.1.(3). O'Reilly & Chatman Örgütsel Bağlılık Yaklaşımı

O'Reilly & Chatman örgütsel bağlılığı, bireyin örgüte psikolojik yönden bağlılığı olarak değerlendirmişlerdir ve üç boyutta ele almışlardır.

Bunlar; uyum, özdeşleşme ve içselleştirmedir (O'Reilly ve Chatman, 1986, 492-493).

- Uyum: Bu boyutta amaç ortak değerler için belirlenen ödülleri kazanmaktır. Bireyin tutum ve davranışlarının esas sebebi belli ödülleri elde etme belli cezalardan kurtulmaktır (Balay, 2000, 18).

- Özdeşleşme: Birey kurumun diğer çalışanlarıyla samimi ilişkiler kurma eğilimindedir. Böylece bireyler tutum ve davranışlarını, tatmin sağlamak ve kendilerini anlatabilmek için diğer çalışanlarla ilişkilendirdiğinde bütünleşme gerçekleşir ve bağlılık oluşur (Balay, 2000, 18).

- İçselleştirme: Tamamen kişisel ve örgütsel değerler arasındaki uyuma bağlıdır. Bu boyutta birey, örgütün ve örgütte yer alan diğer bireylerin değerlerini benimseyerek ona uygun tutum ve davranışlarda bulunmaya başlar (Balay, 2000, 18).

3.1.1.1.(4). Penley & Gould Örgütsel Bağlılık Yaklaşımı

Penley ve Gould Etzioni'nin modelini temel alarak örgütsel bağlılığı üç boyutta incelemişlerdir. Bunlar; ahlaki bağlılık, çıkarıcı bağlılık ve yabancılaştırıcı bağlılıktır.

- Ahlaki Bağlılık: Bu bağlılık örgütsel bağlılığın önemli iki bağlılık türünden birini temsil etmektedir. Etzioni'nin ahlaki bağlılık tanımına benzer olarak örgütsel amaçları kabul etme ve onlarla özdeşleşme vardır. Ahlaki bağlılıkta birey örgütüne karşı adanmışlık hissi duyar ve örgütün başarılı ve başarısız olduğu durumlarda kendini bundan sorumlu tutar (Penley ve Gould, 1988, 46).

- **Çıkarıcı Bağlılık:** Bu bağlılık örgütsel bağlılığın araçsal görünümünü temsil eder. Karşılıklı alışveriş temeline dayanmaktadır. Birey ortaya koyduğu katkılar karşılığında elde ettikleri oranında örgüte karşı bağlılık geliştirecektir (Penley ve Gould, 1988, 46-47).
- **Yabancılaştırıcı Bağlılık:** Kişinin örgütün iç dünyası üzerinde kontrolünün olmadığı veya iş değiştirme şansının bulunmadığı durumlarda oluşan bağlılık türüdür. Bireyin örgüte karşı yabancılaştırıcı şekilde bağlı olması durumudur. Bu bağlılıkta kişi aldığı ödül veya cezanın göstermiş olduğu performansı ile ilişkili olarak değil rastgele verildiği algısına sahiptir. Yabancılaştırıcı bağlılıkta birey alternatif iş imkânlarının kısıtlı olması ve maddi kayıp durumlarını düşünerek her durumda örgütte kalmayı tercih etmektedir (Penley ve Gould, 1988, 47-48).

3.1.1.1.(5). Allen & Meyer Örgütsel Bağlılık Yaklaşımı

1990 yılında Allen ve Mayer tarafından geliştirilen bu yaklaşım, üç grupta ele alınmıştır. Bunlar; duygusal (affective), devamlılık (continuance) ve normatif (normative) bağlılıktır. Allen ve Mayer'e göre duygusal bağlılığı yüksek olan çalışanlar istedikleri için, devam bağlılığı yüksek olanlar ihtiyaç duydukları için, normatif bağlılığı yüksek olanlar ise zorunlu olduklarını düşündükleri için bulundukları kurumda kalmaya devam ederler (Allen & Meyer, 1990, 2-3).

- **Duygusal (Affective) Bağlılık:** Bu bağlılık çalışanların örgütle bütünleşmelerini, örgütün hedef ve amaçlarını benimsemelerini ve onlarla özdeşleşmelerini kapsar (Balay, 2014, 27). Bireylerin örgüte olan bağlılıkları belli şartların gerçekleşmesiyle sağlanır. Bu şartlar; iş zorluğu, rol netliği, amaç netliği, yönetim anlayışı, çalışanlar arasındaki uyum, örgütsel güvenirlilik, hakkaniyet, çalışanların kendini önemli hissetmesi, geribildirim, çalışanların kararlara katılmasını sağlamak şeklinde sıralanabilir (Allen&Meyer, 1990, 8).

- **Devam (Continuance) Bağlılığı:** Çalışan, örgütten ayrılmanın daha maliyetli olacağını düşünür. Bu bağlılıkta bireyi örgüte bağlayan durum maliyettir. Çalışanın bir örgüte olan yatırımları, maaşı, hakları, kıdemi örgütten ayrılmanın maliyetini yükseltiyorsa kişi örgüte bağlanır. Birey bulunduğu örgütte ne kadar fazla ödül görürse örgüte olan bağlılığı da o derece de artacaktır (Balay, 2014, 28).

Devam bağlılığının iki önemli faktörü vardır. Birincisi, bireyin bulunduğu örgütte çalışmalarının sonucunda elde etmiş olduğu deneyim ve bilgi birikimi ile ilgilidir. Birey bulunduğu örgütte kendini ispatlamıştır. Deneyim ve bilgi birikiminin başka örgütlere kolayca aktarılamayacağını bilmektedir. Dolayısıyla çalışan bu durumu bireysel bir yatırım olarak değerlendirir ve bulunduğu örgütte çalışmaya devam eder. İkincisi ise, yeni iş alternatiflerinin olmamasıdır. Bireyin, daha önceki çalışmalarından elde ettiği deneyimlerine, bilgi ve yetenek düzeyine uygun işler bulamaması yine örgütten

ayrılmanın maliyetini artıracak için örgüte olan bağlılığı artacaktır (Allen & Meyer, 1990, 4).

- Normatif (Normative) Bağlılık: Çalışanların bulundukları örgüte karşı mükellefiyetlerini ele alan bağlılık türüdür. Bireyin örgüte olan bağlılığı kişisel yararları değil tamamen doğru ve ahlaki duygulara dayanmaktadır (Balay, 2014, 28).

Normatif bağlılıkta sadakat önemlidir. Dolayısıyla çalışan, örgüte karşı sorumluluğu ve yükümlülüğü olduğuna inanarak örgütte kalmayı ahlaki bir zorunluluk olarak görmektedir (Wasti, 2002, 526).

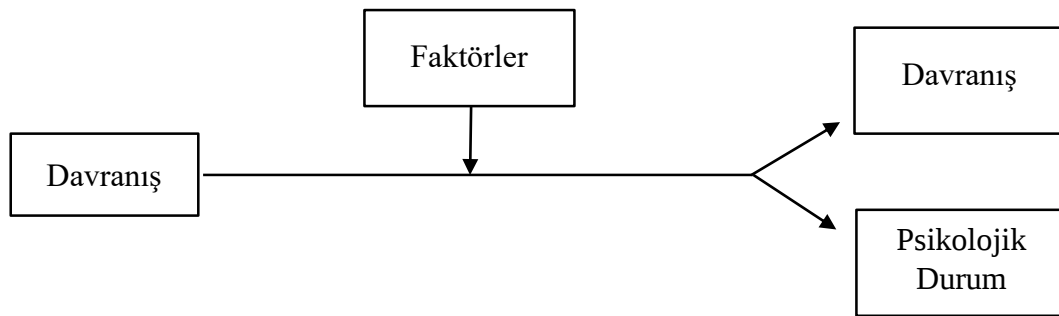
3.1.1.1.(6). Katz & Kahn Örgütsel Bağlılık Yaklaşımı

Üyelerin örgüte olan bağlılıkları, örgüt içerisinde görevlerini yerine getirmeye yönelten farklı ödüllere bağlıdır. Çalışan örgüt içerisindeki davranışları sonucunda iç ve dış ödüllerle karşılaşır ve bu ödüller kişinin örgüte olan bağlılığını oluşturur. İç ödüller anlatımsal, dış ödüller ise araçsal devreleri ifade etmektedir. Anlatımsal ve araçsal devreler bireyin örgüte olan bağlılığının niteliğini belirtmektedir. Dolayısıyla ödül çalışan için motive edicidir (Katz & Kahn, 1977, 129-131).

3.1.1.2. Davranışsal Bağlılık Yaklaşımları

Örgütsel davranış alanındaki araştırmacıların tutumsal bağlılık kavramına karşılık, sosyal psikologlar davranışsal bağlılık kavramını kullanmışlardır. Mowday vd. (1982) bu bağlılıkta çalışanın örgüte olan bağlılığının geçmişteki davranışları ile ilgili olduğunu ifade etmişlerdir.

Davranışsal bağlılıkta çalışanlar örgütten ziyade sergiledikleri faaliyete bağlıdırlar. Bu bağlılıkta davranışlar önemlidir. Birey herhangi bir faaliyetinden sonra bu davranışını devam ettirip bağlanabilir. Zamanla da sergilediği davranışı destekleyici dönütler aldıkça davranışın tekrarlanma durumun artırabilir (Bayram, 2005, 129). Davranışsal bağlılık süreci Şekil 3.2’de gösterilmiştir.



Şekil 3.2. Davranışsal Bağlılık Yaklaşımı (Meyer ve Allen, 1991, 63).

3.1.1.2.(1). Becker'in Yan Bahis Yaklaşımı

Örgütsel bağlılık örgüt çalışanlarının bazı yan bahislere katılarak, tutarlı davranışlar bütünü, o davranışlarla doğrudan alakalı olmayan çıkarları ile ilişkilendirmesidir (Becker, 1960, 33). Birey kendi amaçlarına ulaşmada en iyi yolun tutarlı davranışlarına devam etmek olduğunu görür. Alternatif davranış arayışına girmez. Dolayısıyla Becker'in kuramında devam bağlılığı esastır. Birey örgüte duygusal bağlılık hissetmez. Düşündüğü şey, örgüte bağlanmadığı takdirde kaybedecekleridir. Bu endişe ile örgüte bağlanır ve çalışmaya devam eder (Bakan, 2018, 93). Becker geliştirdiği örgütsel bağlılık yaklaşımını yan bahisle açıklamaktadır. Çalışanların bilinci dışında örgütlerine karşı bağlılık göstermesine kaynaklık eden dört farklı yan bahis kaynağı bulunmaktadır. Bunlar; toplumun beklentileri, örgütteki bürokratik düzenlemeler, sosyal pozisyona uyum ve sosyal etkileşimlerdir (Becker, 1960, 36-37).

- **Toplumun Beklentileri:** Birey ait olduğu örgütün beklentilerine göre davranışlarını kısıtlamasına yol açacak bazı yan bahislere girer. Örneğin, devamlı iş değiştirmenin toplum içerisinde güvenilirliği zedelemesinden dolayı kişi daha iyi iş koşullarını kabul etmeyip kendini güvenilir birey olarak ispatlama adına bahse girebilir (Kaplan, 2020, 66).

- **Örgütteki Bürokratik Düzenlemeler:** Yan bahis yaklaşımının ikinci kaynağı bürokratik düzenlemelerdir. Birey, içinde bulunduğu örgütte kalmaya devam etmesi durumunda örgütün kendisine sağladığı imkânları ve örgütten ayrılmasıyla kaybedeceği haklarını düşünür. Ardından yan bahisse girerek örgütsel bağlılığını geliştirir (İlişen, 2017, 36). Örneğin, doğu hizmet bölgesindeki bir okulda çalışmak ile hizmet puanı arasında ilişkinin bulunduğu bir kurumda birey, ekstra hizmet puanının elden kaçırmamak için merkezde bir okulda çalışmayı kabul etmeyebilir.

- **Sosyal Pozisyona Uyum:** Birey içinde bulunduğu sosyal pozisyona artık uyum sağlamış ve alışmıştır. Dolayısıyla başka bir role girmek istemeyebilir. Örneğin; bir üniversitenin İktisadi ve idari Bilimler Fakültesinden mezun olmuş bir bireyin en büyük hayali bankacı olmak istemektir. Ancak bir türlü yapılan sınavlarda gerekli puanları alamamasından dolayı tıbbi sekreterlik yapmaya başlamıştır. Uzun zaman tıbbi sekreterlik yapan bireye hayalini kurduğu bankacılık teklif edilse bunu kabul etmeyebilir. Çünkü tıbbi sekreterliğe alışmış ve işinde mutlu olması, aynı uyumu ve mutluluğu bankacılıkta bulup bulamayacağını bilememesi durumundan dolayı kişi işini değiştirmek istemeyebilir (Bakan, 2018, 95).

- **Sosyal Etkileşimler:** Bireyin çalıştığı örgütte diğer kişiler tarafından kendisiyle alakalı bir düşüncenin oluşması durumudur (Kaplan, 2020, 66). Kişi bu fikirlerin değişmesini istemiyorsa uygun davranışlarda bulunmaya çalışır. Örneğin, birey bulunduğu örgütte kendisini çalışan biri gibi göstermiş ise çalışan tanısını devam ettirebilmek için yüksek performans ile çalışmaya devam eder (Bakan, 2018, 96).

3.1.1.2.(2). Salancik'in Yaklaşımı

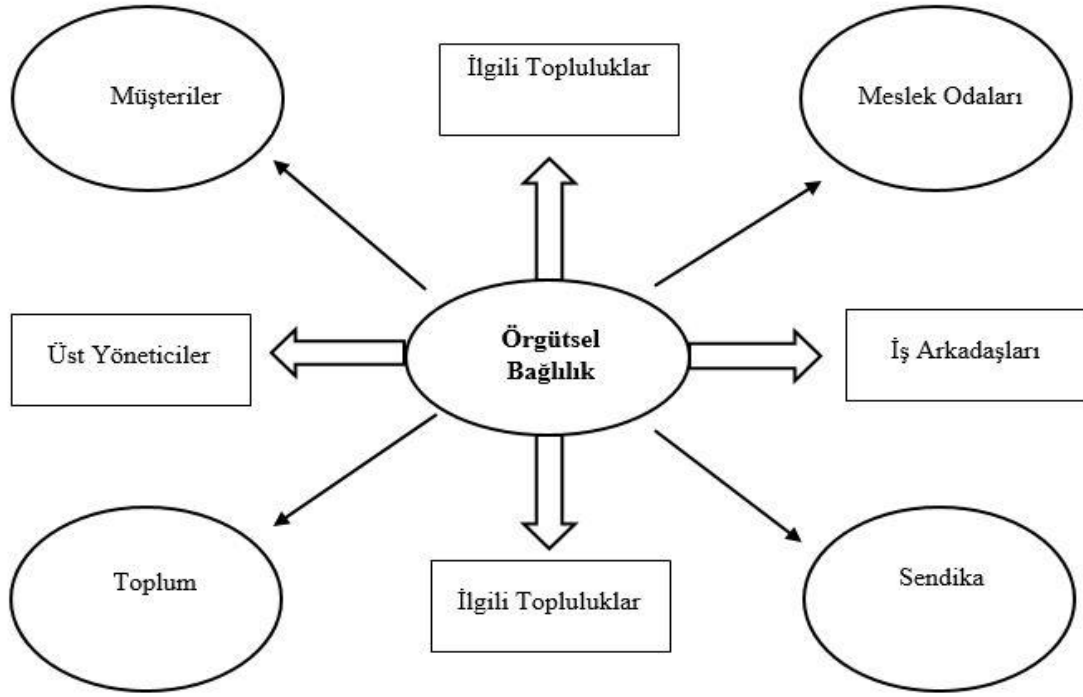
Salancik'in yaklaşımına göre bireyin davranışları ile tutumları arasında bir uyum olması gerekmektedir. Bu örgütsel bağlılığı güçlendirmektedir. Uyum olmadığı zaman ise birey strese girip gerilim yaşayacaktır (O'Reilly & Caldwell, 1981, 561).

Birey daha önce sergilediği davranışlarına bağlanarak bunlarla uyumlu davranışlar sergilemektedir. Dolayısıyla bireyin örgüte olan bağlılığında daha önce sergilemiş olduğu davranışlar önemlidir. Örgütsel bağlılığın oluşabilmesi için davranışlara ait özellikler aşağıda belirtilmiştir (O'Reilly & Caldwell, 1981, 599-601).

- Davranışın herkesin önünde, şeffaf bir şekilde gerçekleştirilmesi: Birey bu durumda yapmış olduğu davranışı inkâr edemez. Gözlemleme sonucunda kişi, üzerinde daha fazla sorumluluk hissedecektir.
- Davranışın geri dönülmez olması: Bazı davranışların sonucu ister sevilsin ister sevilmesin değiştirilemez. Örneğin, bireyin örgütten ayrılması durumunda karşılaşacağı kayıpları düşünmesi örgüte olan bağlılığını artıracaktır.
- Davranışın açıklık ve kesinliği: Yapılması gereken davranış açık ve kesin bir şekilde dışa vurulmuş olmalıdır.
- Davranışın istenerek yapılması: Herhangi bir müdahale olmadan bir davranışın gönüllü olarak yapılmasıdır. Bu gönüllülük davranışa ve örgüte karşı bağlılık yaratacaktır. Örneğin, çalıştığı kurumda gönüllü olarak bir projeyi yürüten birey dışarıdan herhangi bir baskı olmaksızın diğer bireylere istinaden daha motive çalışıp, örgütün başarısı için yüksek performans sergileyecektir.

3.1.1.3. Çoklu Bağlılık Yaklaşımı

Örgütsel bağlılıkla ilgili diğer yaklaşımlarda, örgüt bir bütün olarak düşünülüp bağlılığında bütüne yönelik olduğu ifade edilmiştir. Reichers'in çoklu bağlılık yaklaşımında ise örgüt içinde birbirinden farklı unsurlar vardır ve bu unsurlara farklı seviyelerde bağlanılabilir (Balay, 2014, 35). Yani bir kişi tarafından duyulan bağlılık bir başkası tarafından duyulan bağlılıktan farklı olabilir. Örneğin bir çalışanın, örgüte olan bağlılığı kaliteli ürünleri uygun fiyata satmak ise bir başkasının bağlılığı örgütün çalışanlara değer vermesi olabilir (Reichers, 1985, 467). Çoklu bağlılık yaklaşımında örgüt olarak bir okulu düşünecek olursak, yönetici ve öğretmenler okullarına, mesleklerine, çalışma arkadaşlarına, yönetime farkı seviyelerde bağlanabilirler. (Reichers, 1985, 470). Reichers'in çoklu bağlılık yaklaşımına ilişkin modeli aşağıdaki şekilde gösterilmiştir.



Şekil 3.3. Örgütsel Bağlılık Modeli (Reichers, 1985, 472).

Reichers'in çoklu bağlılık yaklaşımında örgütü oluşturan iç ve dış unsurlar bağlılığı etkilemektedir. Çalışanlar örgüt içinde üst yöneticilerine, iş arkadaşlarına ve ilgili oldukları topluluklara; örgüt dışında ise müşterilere, meslek odalarına, toplum ve sendikalara farklı ölçülerde bağlanabilirler (Balay, 2014, 40).

3.1.2. Örgütsel Bağlılığı Etkileyen Faktörler

Yapılan araştırmalar sonucunda örgütsel bağlılığı etkileyen faktörler dört başlık altında ele alınabilir. Bunlar; kişisel- demografik, örgütsel-görevsel, durumsal ve diğer faktörlerdir.

3.1.2.1. Kişisel-Demografik Faktörler

Kişisel-demografik faktörler ile örgütsel bağlılık arasında güçlü ilişkiler olduğu varsayılmaktadır. (Balay, 2014, 63). Kişisel- demografik faktörler; yaş, cinsiyet, eğitim düzeyi, kıdem ve medeni durum başlıkları şeklinde ele alınmıştır.

Yapılan araştırmalar neticesinde yaş ile örgütsel bağlılık arasında olumlu bir ilişkinini olduğu sonucuna varılmıştır. Yani yaşın artması ile örgütsel bağlılıkta artmaktadır. Yaştaki artış özellikle deneyim aramayan örgütlerde olumsuz olarak değerlendirilirken; çalışanında, bulunduğu örgütten ayrılma ve örgüt değiştirme arzusunu azaltacaktır. Çünkü uzun yıllar çalıştıkları örgütte yakaladıkları uyumu başka örgütlerde

bulamama durumu söz konusu olabilir. Bunun yanında mesleğine yatırım yapmamış genç çalışanların, meslekte başarılı bir noktaya gelmiş ileri yaşlarda çalışanlara göre örgüte olan bağlılıkları daha azdır (Balay, 2014, 64).

Örgütsel bağlılığı etkileyen bir diğer faktörde cinsiyettir. Cinsiyetin etkisi ile ilgili yapılan araştırmalarda farklı sonuçlar elde edilmiştir. Araştırmaların büyük çoğunluğuna göre kadınların örgütsel bağlılığı erkeklerin örgütsel bağlılığından daha yüksektir. Bu durumun sebepleri ise; kadınların örgüt değiştirmeyi zor bir iş olarak görmeleri, örgüt değiştirmekten pek hoşlanmadıkları, örgütte kabul görmek için erkeklere oranla daha fazla mücadele vermek durumunda kalmaları şeklinde ifade edilebilir (Akt. Bakan, 2018, 125). Loscocco (1990) ise erkeklerin işlerini, kadınların ise ailelerini her şeyden üstün tuttıklarını bundan dolayı da erkeklerin kadınlardan daha fazla örgütlerine bağlı olduklarını ifade etmiştir.

Eğitim düzeyi ise örgütsel bağlılığı etkileyen önemli bir faktördür. Bireyin eğitim seviyesi arttıkça farklı iş imkânları artacağından ve örgütün karşılayamayacağı yüksek beklentiler içerisinde olmasından dolayı eğitim düzeyi ile örgütsel bağlılık arasında negatif yönde bir ilişki bulunmaktadır (Mowday vd., 1982, 45).

Cohen'e (1993) göre kıdem yani çalışma süresi ile örgütsel bağlılık arasında doğrusal bir ilişki vardır. Bireyin örgütte çalıştığı süre arttıkça örgütsel bağlılığı da artmaktadır. Bunu yanında bireyin çalışma süresinin artması ile bulunduğu örgütten elde edeceği kazanımlar da artar. Örgütte uzun süre çalışmış olan birey, harcamış olduğu emek ve zamanın karşılığında belirli bir statü ve terfi imkânı kazanır. Birey bunlardan vazgeçmek istemeyeceği için kendisini örgüte bağımlı hisseder.

Medeni durum ise örgüte bağlılık açısından sıklıkla tartışılmıştır. Evli veya evlenip ayrılmış olan çalışanlar özellikle bayanlar bulundukları örgütten ayrılmayı bekâr bireylere oranla daha maliyetli görmektedirler. Bu durumdan dolayı örgüte olan bağlılıkları artmaktadır (Hrebiniak ve Alutto, 1972, 557). Cengiz'e (2001) göre ise evlilik; kadının hayatında iş yükünü artırıp, erkeğin ise hayatını düzene sokmaktadır. Dolayısıyla evli kadınların, evli erkeklere göre örgütsel bağlılıkları daha azdır.

3.1.2.2. Örgütsel-Görevsel Faktörler

Alan yazında örgütsel bağlılığı etkileyen çok sayıda örgütsel-görevsel değişken belirlenmiştir. Bunlardan; örgütsel iletişim, örgütsel ödüller, yönetim tarzı, rol belirsizliği, rol çatışması, örgüt kültürü, örgütsel adalet, işin niteliği ve önemi, ücret düzeyi başlıkları ele alınmıştır.

Örgütsel iletişim, örgütün sistemli olarak işleminde, örgütteki tüm ögeler arasında bağlantının kurulmasında, örgütün varlığını sürdürmesinde önemli bir konuma sahiptir. Örgütler yaşamak için iç ve dış çevreleriyle sürekli etkileşim içindedirler. Bu da iletişim yapabildiği alanla sınırlıdır. Örgütsel iletişim olmadan yapılan eylemlerin

başarıyla sonuçlanması imkânsıza yakındır. İletişimin doğru ve etkili yapılması başarıyı doğuracaktır (Bakan, 2018, 133).

Örgüt içerisinde alınan kararlar, politikalar, stratejiler, yenilikler, değişimler örgütsel iletişim kanalları ile örgüt üyelerine ulaştırılır. Bireye bulunduğu örgüt ile ilgili ne kadar çok bilgi ulaştırılırsa, ne kadar çok kendi fikrine başvurulursa bireyin örgütte sergilediği olumlu davranışlarda artış gözlenecektir. Dolayısıyla örgütsel bağlılık ile örgütsel iletişim arasında olumlu bir ilişki bulunmaktadır (Bakan, 2018, 136-137).

Örgütsel ödüller, çalışan ile işveren arasındaki en önemli faktörlerden biridir. Birey ile örgüt arasında karşılıklı çıkar ilişkisi vardır. Çalışanlar örgütten alacakları ücret, takdir ve kariyer imkânı gibi örgütsel ödüller karşılığında örgütte bulunurlar. Yani bireyler örgütsel amaçlar doğrultusunda sergiledikleri çabanın ödüllendirilmesini beklerler. Örgütte bunun karşılığında çalışanlardan yüksek performans, örgüt kurallarına uygun davranışlarda bulunmalarını bekler ve bunun sonucunda çalışanlara çeşitli ödüller sunar. Bu ilişki devam ettiği sürece çalışan örgüte güçlü bağımlılık gösterir. Dolayısıyla ödüllendirilen bireyin örgüte olan bağlılığı artar (Bakan, 2018, 140).

İnce ve Gül'e (2005, 79) göre örgütsel bağlılık, "Bir çalışan için geleceğe yönelik beklentilerin bugün için elde edeceği kazanımlarla değiştirilmesi, bir işveren için ise bugün gösterilen çaba, harcanan zaman ve hissedilen bağlılık karşılığında ödenen ücrettir. Bu değişimi belirleyen faktörlerden biriside işin nasıl ödüllendirilmiş olduğudur." Tanımdan da anlaşılacağı gibi örgütseller ödüller ile örgütsel bağlılık arasında önemli bir ilişki bulunmaktadır.

Yönetim tarzı; çalışanların bulundukları örgütte davranışlarını etkileyen, örgütün hedeflerine ve değerlerine bağlanma derecelerini belirleyen en önemli faktörlerden birisidir. Çalışanlara güvenen, katılımcı, değişime açık, yenilikçi, çalışanların beğenisini yaratan bir örgüt iklimi olumlu davranışların sergilenmesini sağlar ve bireylerin örgüte olan bağlılığını artırır. Aşırı merkeziyetçi, çalışanına güvenmeyen, katı kontrol sahibi olma durumu ise örgütsel bağlılığı yok edebilir. Çalışanlarına sürekli olarak işlerini nasıl yapacaklarına ilişkin emirler veren ve onların kendi fikirlerini açıklamalarına fırsat vermeyen yönetim tarzında örgütsel bağlılık gitgide zayıflarken; işlerini nasıl yapacakları konusunda çalışanlarını özgür bırakan, onların kendi düşüncelerini açıklamalarına imkân tanıyan yönetim tarzında ise örgütsel bağlılık artacaktır (Bakan, 2018, 147-148).

Çalışanların örgüte bağlılıklarını sağlamayı hedefleyen yönetici ilk olarak kendini örgütsel amaçlara adanmalıdır. Dolayısıyla yöneticiler;

- Bilgiyi çalışanla paylaşmalı,
- Çalışana karşı nasıl davranacağını açıkça belirtmeli,
- Katılımı sağlamalı,
- Başarı ve sorumluluğu çalışanla paylaşmalıdır (Bakan, 2018, 149).

Rol belirsizliği, bireyin bulunduğu örgütte kendisinden beklenen davranış tam olarak anlayamaması, yapacağı işle ilgili beklentileri algılama da zorluk çekmesi olarak

tanımlanabilir. Birey yaşadığı bu zorluktan ötürü sergilediği performansının işveren tarafından olumlu mu olumsuz mu değerlendirildiğini bilemez (Bakan, 2018, 151). Rol belirsizliğini artıran çeşitli unsurlar vardır. Bunlar çalışan bireyin;

- Mesleğine yönelik ulaşılması gereken standartlarının, anlaşılır, net ve planlı hedeflerinin olmaması,
- İşinde nelere yetkisinin olup nelere yetkisinin olmadığını bilmemesi,
- Görevinin ne olduğuna dair kendisine yeterli bilgi verilmemesi,
- İşinde zamanını en uygun ve verimli bir şekilde kullandığından emin olmaması,
- Mesleğini yaparken kendisinden neler beklendiğine yönelik tam ve kesin bir bilgisinin olmaması,
- İşle ilgili sorumluluklarının neler olduğunu bilmemesidir (Ceylan ve Ulutürk, 2006, 49).

Dolayısıyla rol belirsizliği durumunda kişi, üstlendiği görev ile örgütsel hedefler arasındaki bağlantının azaldığını düşünür ve bireyin örgüte olan bağlılığı azalır (Bakan, 2018, 154).

Rol çatışması, çalışandan birbirinin zıddı olan iş beklentilerinde bulunulması, bireyin bilgi, deneyim ve tecrübelerinin dışında görevleri yerine getirmesi istenmesi, bireyden birden fazla iş yapması beklenirken bireyin işlerden birini yaparken diğerini yapamama durumuna düşmesi şeklinde tanımlanabilir (Bakan, 2018, 152). Yapılan araştırmalar neticesinde, rol çatışmasının da rol belirsizliği gibi bireyin örgüte olan bağlılığını azalttığı görülmüştür (Fried vd., 1998, 24-26).

Örgüt kültürü, bütüncül özelliklere sahiptir. Örgütün gelişim sürecinden o güne kadar ki birikimlerini yansıtır. Değiştirilmesi zordur ve uzun sürelidir. İnsanlar arasındaki duygusal ve mantıksal etkileşim bir örgütte kültürel öğelerin oluşumunda önemli rol oynar (Kaya, 2008, 123). Örgüt kültürünün örgütsel bağlılık üzerinde önemli etkileri vardır. Örgüt kültürü çalışanların öncelikleri, beklentileri, amaçları ile örgütün amaçları arasında bir köprü işlevi görmektedir. Örgüt kültürünün güçlü olması durumunda bireyler; örgütün, inançları, değerleri, hedefleri ile kişisel bütünleşme sağlarlar ve örgüte olan bağlılıkları da artar (Bakan, 2018, 160).

Örgütsel adalet, çalışanların örgüt içerisinde adaleti algılamalarıdır. Algı olarak değerlendirilmesinin sebebi, örgütün bireye karşı ne kadar adaletli olduğu değil bireyin örgütün davranışlarını ne kadar adil bulduğu ile alakalıdır. Bireyler beklentileri karşılanmadığı zaman haksızlığa maruz kaldıklarını düşünürler. Böyle bir durumla karşılaştıklarında adaleti sağlama yönünde karşılık verirler (Titrek, 2009, 553). Yapılan araştırmalarda örgütsel adalet ile örgütsel bağlılık arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır (Dailey ve Kirk, 1992, 314).

İşin niteliği ve önemi, örgütsel bağlılığı etkileyen en önemli faktörlerden biridir. İnce ve Gül'e (2005) göre bazı iş özellikleri örgütsel bağlılığı etkilemektedir. Bunlar:

- Geribildirim

- İşin zorluk derecesi
- İşin motive etme derecesi
- İş zenginleştirme
- Sorumluluk ve yetki sahibi olma

Bunlardan, iş zenginleştirme içsel bir faktördür. İş zenginleştirme, çalışana kendi işi ile ilgili olarak planlama yapabilme, kontrol sağlayabilme, takım kurabilme yetki ve sorumluluğunun verilmesidir. Zenginleştirilmiş iş kapsamının amacı, çalışanların kendilerine verilen görevleri başarıyla yerine getirip örgüte daha çok bağlanmalarını sağlamaktır.

Ücret düzeyi, çalışanlar için örgüte olan bağlılığı etkileyen önemli faktörlerdendir. Bireyin kazancı ile örgütsel bağlılığı arasında önemli bir bağ vardır. Kazanılan gelir, örgüt içinde ve sosyal çevrede önemli bir statü göstergesi olarak kabul edilmektedir (Gözen, 2007, 61). Birey aldığı ücreti örgütün kendisine sunmuş olduğu önemli bir unsur olarak algılamaktadır. Yüksek ücret düzeyi ile birlikte yönetimin ücret politikası konusunda sergileyeceği adil ve dengeli tutum kişinin örgüte olan bağlılığını artıracaktır (Norşenli, 2021, 46). Eğer çalışanda ücret adaletsizliği duygusu oluşursa birey çalıştığı kuruma karşı güvensizlik yaşayacaktır. Bu durumda örgütsel bağlılığı azaltacaktır (Cohen, 1992, 539-554).

3.1.2.3. Durumsal Faktörler

Birey bir örgüte girmeden önce yaşantıları sebebiyle örgüte karşı bir ön bağlılık oluşturmaktadır. Yüksek düzeyde ön bağlılığın örgüt için faydalı olması ile birlikte bazı durumlarda ise düşük bağlılığın başlamasına sebep olacağı düşünülmektedir. Yapılan araştırmalara göre örgütsel bağlılık düzeyinde durumsal değişimler olabilir. Brockner vd. (1992) örgütsel bağlılığı etkileyen durumsal faktörleri üç yaklaşım ile açıklamışlardır (Brockner vd., 1992, 241-242).

- Araşsal Kestirim: Bireyler örgütle ilk karşılaşmalarında ücret, adil yönetim, yükselme, iyi niyetli yaklaşım gibi konularla ilgilenirler. Çalışan için öncelikler bunların karşılanması olacaktır. Bireyin örgüte olan bağlılığındaki değişim büyük oranda bu ilk karşılaşmaya bağlı olacaktır. Ön bağlılık düzeyinin yeni girdiği örgüte karşı ya hiç ya da çok az etkisi olacaktır (Balay, 2014, 72-73).

- Benzeyiş Kestirimi: Çalışanlar daha önceki tutumlarına benzer tepki verecek şekilde tutumlarda bulunmaktadır. Birey ilk karşılaşmadaki tepkilerini önceki durumlara benzetmeye çalışır. Önceki bağlılık düzeyleri ile ilk karşılaşmaya verilen tepki arasında olumlu bir ilişki olmalıdır. Örneğin, geçmiş dönemde bulunduğu örgüte daha az bağlılık gösteren birey istenmeyen bir davranışla karşılaştığında daha olumsuz tepkide bulunurken, yüksek bağlılık duyan birey aynı tepkiyi vermeyecektir (Balay, 2014, 73).

- Grup-Değer Kestirimi: Ön bağlılığı yüksek olan birey örgüt içerisinde adaletsiz,

haksız muamele ile karşılaştığında buna tepki verir. İşverenden olumlu davranışlar gören çalışan kendisi ile saygın bir şekilde ilgilenildiğini hisseder. Bu ise bireylerin kendi benliklerini ve değerlerini artırır. Bunun yanında grup-değer kestiriminde, çalışanların örgütsel hakkaniyet durumlarını; yönetim biçimi, ücret, terfi gibi konular belirlemektedir. Yapılan araştırmalara bakıldığında kararların adaletli alınmasının çalışanın örgüte olan bağlılığını yüksek düzeyde artırdığı görülmüştür. Değerlendirmelerin etkisizliği, planlama sistemleri, performans düşüklüğü ise örgüte yönelik bireyde adalet algısının düşmesine ve bireyin örgütten ayrılmak istemesine sebep olmaktadır (Balay, 2014, 73-74).

3.1.2.4. Diğer Faktörler

Örgütsel bağlılığı etkileyen diğer faktörler ise; yeni iş bulabilme imkânları, profesyonellik, sektörün genel durumu, ülkenin sosyoekonomik ve istihdam durumu, ulusal kültür olarak sıralanabilir (İnce ve Gül, 2005, 83).

Alternatif iş imkânlarının olup olmaması bireyin örgüte olan bağlılığını etkilemektedir. Yeni iş bulabilme fırsatı olan birey, işinden memnun olmadığı durumda örgütten ayrılmayı isteyebilir. Fakat böyle bir imkânı yoksa işinden memnun olmasa dahi birey örgütte çalışmaya devam etmek durumundadır. Çalışma ortamından memnun olmayan, yaptığı işi sevmeyen birey örgütte zorunlu olarak çalıştığı sürece ekstra çaba göstermez ve örgüt ile bir bütün olamaz (Bakan, 2018, 210).

Profesyonellik, bireyin yaptığı işle ilgili değerleri benimseyip içselleştirmesi, mesleği ile bütünleşmesi şeklinde ifade edilebilir. Çalışanın yaptığı işte uzmanlaşmasıdır (İnce ve Gül, 2005, 84). Profesyonelliğin örgütsel bağlılığı olumlu etkilemesi düşünülürken aksine bu kavram bireyleri kararsız davranışlara da sürükleyebilir. Örneğin, mühendislik, tıp, hukuk gibi alanlarda görev yapan çalışanlar, aynı anda hem çalıştıkları kuruma hem de yaptıkları mesleğe bağlılık göstermede sıkıntı yaşarlar. Çalışan bağlanma noktasında ya örgütünü ya da mesleğini seçer. Yapılan çalışmalara bakıldığında, bu alanlarda çalışan bireylere, kariyer fırsatları ve bireysel çalışma imkânlarının sağlanmasıyla bireylerin mesleklerini ve bağlı oldukları örgütü bütünleştirebilecekleri ifade edilmektedir (Norşenli, 2021, 49).

Ulusal kültür, örgütsel bağlılığı etkileyen en önemli örgüt dışı faktörlerdendir. Bireylerin örgüt içerisindeki davranış, tutum ve performansları kültürel değişkenlere bağlı olarak farklılık gösterebilir. Yapılan araştırmalara bakıldığında bu görüş doğrulanmıştır (Bakan, 2018, 209). Tek başına, bireysel çalışma kültürü ile oluşmuş bir örgütte güçlü bir bağ bulunmazken, grup halinde çalışma kültürünün etkin olduğu örgütte ise bireyler arasında güçlü bir bağ vardır. Toplu halde çalışılan örgütlerde bireyler kendilerini örgüte ait hissederler. Dolayısıyla kendi değerlerinin örgütün değerleri ile uyumlu olması için çaba gösterirler. Grup halinde çalışma kültürüne sahip bireyler için

yönetici ve hedef en önemli iki temel değerdir. Birey yöneticinin arkasından giderken hedeflerini yerine getirmek ister. Yöneticiyi takip etme durumu söz konusu olduğu için, liderin yaptıkları, tutum ve davranışları örgütsel bağlılığın gerçekleşmesinde önemli role sahiptir. Diğer kültürlerde bu özdeşleşmeyi sağlamak çok uzun zaman alırken kolektif kültürlerde bunu çok daha kısa sürede gerçekleştirmek mümkündür. Japon örgütlerinde ulusal değerlerin ve sadakatin önemi büyük olduğu için bu örgütler toplu halde çalışma kültürüne verilebilecek en güzel örneklerdendir (Norşenli, 2021, 50-51).

3.1.3. Örgütsel Bağlılığın Sonuçları

Bireyin örgüte olan bağlılığının boyutuna göre sonuçlar olumlu veya olumsuz olabilir. Örgütün amaçlarının çalışan tarafından benimsenmemesi durumunda bireyin yüksek düzeydeki bağlılığı örgütün parçalanmasını hızlandırabilir. Bunun yanında eğer çalışan ile örgütün amaçları birbiriyle örtüşüyorsa yüksek düzeydeki bağlılık olumlu sonuçlar doğurabilir (Wiener, 1982, 421-422).

Davranışsal sonuçlar örgütsel bağlılığın sonuçları ile yakından ilişkilidir. Özellikle örgütte devam etme arzusu, iş tatmini, çalışma, örgütte aktif olma bağlılıkla olumlu; işe devam etmeme, işten ayrılma ise bağlılıkla olumsuz ilişki içerisindedir (Balay, 2014, 91).

Yapılan araştırmalara bakıldığında bireyler arasındaki farklı demografik özellikler örgütsel bağlılığı azaltmaktadır. Bu durum işe devam etmeme, örgütten ayrılma gibi sonuçlar doğurmaktadır (Tsui vd., 1992, 556). Bulguların bazılarında kadınlar erkek çalışanlara göre daha az iş bırakma eğiliminde iken diğerlerinde ise tam tersi durum söz konusudur (Chusmir, 1982, 597).

Randall (1987) örgütsel bağlılık düzeylerini düşük, ılımlı ve yüksek örgütsel bağlılık şeklinde sınıflandırmış ve bu düzeylerin olumlu ve olumsuz sonuçları araştırıp incelemiştir.

3.1.3.1. Düşük Örgütsel Bağlılık

Birey ile örgüt arasındaki bağın zayıflığını ortaya koyar. Çalışanlarda, bulundukları örgütün amaç ve değerlerini gerçekleştirme arzusu düşüktür. Yapılan çalışmalarda zorunluluk bağı, isteksiz, mecbur kalma durumunda gerçekleşen bağ şeklinde de ifade edilmektedir (Norşenli, 2021, 52).

- **Olumlu Sonuçları:** Kişi kurumuna düşük düzeyde bağlı olduğu için farklı işlere bakması ile birlikte insan kaynaklarını daha etkili kullanır. Bunun yanında yaratıcılık ve kendini geliştirme isteği artabilir. Örgüt açısından da düşük düzeyde bağlılık fonksiyonel olabilir. Daha fazla çalışan değişikliği ve işe gelmeme düşük çaba gösteren bireylerin

örgüte verecekleri zararları sınırlandırabilir. Bu şekilde çalışan bireylerin işi terk etmesi diğerlerine olumlu yansıyacaktır (Randall, 1987, 461).

- **Olumsuz Sonuçları:** Çalıştıkları kuruma düşük düzeyde bağlılık gösteren bireyler şahsi görevlerinde çaba göstermedikleri gibi işbirliğine dayalı görevlerde de geri planda dururlar. Bu çalışanlar örgüt içinde minimum değerli ve duygusuz çalışanlar şeklinde tanımlanırlar (Blau ve Boal, 1987, 296).

İşveren düşük bağlılık gösteren bireyden güven duyduğu diğer çalışanlardan tercihte bulunur. Bu yüzden düşük örgütsel bağlılık gösteren bireylerin terfi etme şansları yoktur (Randall, 1987, 461).

Bu şekilde çalışan kişiler düşük bağlılık nedeniyle maddi kayıp, yalnız kalma, toplantılara katılmama, kendisinden istenmeyen işleri yapma ve rahatsız edilme gibi durumlarla karşı karşıya kalabilir. Düşük bağlılık; çalışan kaybı, işe gelmeme, kalitesizlik, örgüte sadakatsizlik, yetersiz emek ve oturulan yerin değiştirilmesi gibi benzeri sonuçlarla ilişkilidir (Randall, 1987, 463).

3.1.3.2. İlmli (Orta Dereceli) Örgütsel Bağlılık

Bireyin örgütüne olan bağlılığının artması ile birlikte örgütle özdeşleşmesi ve sorumluluklarını yerine getirme arzusu da artacaktır. Kabul edilebilir düzeyde sadakatin gerçekleşmesi için bireyde orta dereceli ve üzeri bir bağın oluşması gerekmektedir. Daha düşük düzeyde bir bağlılık gösteren bireyde örgütüne karşı sadakat yoktur. İlmli bağlılık düzeyinde örgüt ile çalışanın değerleri birbiriyle tam olarak örtüşmese de örgütün sunduğu imkânlar bireyin bağlılığını devam ettirmesini sağlar (Norşenli, 2021, 52-53).

- **Olumlu Sonuçları:** Orta dereceli bağlılık türünde birey örgütüne sonsuz sadakat duymaz. Dolayısıyla çalışan bulunduğu ortamın kendisini değiştirmesine müsaade etmez, benliğini korumaya çalışır (Randall, 1987, 463).

İlmli bağlılık birey ile örgütün karşılıklı değer uyumunu ifade etmektedir. Kişiyi tercih fırsatı sunduğu için dengeli bağlılık oluşmaktadır (Wiener, 1982, 423).

- **Olumsuz Sonuçları:** Orta dereceli bağlılık gösteren çalışan yönetime ve işverene fazla önem vermez. Dolayısıyla birey, örgütün üst seviyelerine çıktığında cüzi bağlılığı sebebi ile kolaylıkla üstesinden gelemeyeceği bir uzlaşma içinde bulunabilir. Örgüte bu seviye de bağlı olan birey toplumsal mesuliyet ile örgütsel bağlılık arasında zorlanır. Bu durumda bireyi tereddüte düşürür ve örgütün faydasız çalışmasına yol açar (Randall, 1987, 464).

3.1.3.3. Yüksek Örgütsel Bağlılık

Bu bağlılık düzeyinde birey örgütle özdeşleşmiştir. Kişi örgüte karşı güçlü tutum

ve davranış sergiler. Bu bağlılık, hem birey hem de örgüt açısından önemli sonuçlar doğurmaktadır (Balay, 2014, 97).

- **Olumlu Sonuçları:** Yüksek örgütsel bağlılık bireye yaptığı işte başarı ve maaşta memnuniyet sağlamaktadır. Örgüt, çalışanın sadakatini görür ve ona sorumluluk verir. Çalışanın yükselmesini sağlayarak onu ödüllendirir. Bireyin yüksek düzeyde bağlılığı örgüte güven veren istikrarlı çalışma potansiyelinin oluşmasını sağlar. Bu istikrarlı ve güven veren çalışma potansiyeli örgütün hedeflerini kabul eder ve birey en iyi ürünü üretmeye çalışır (Randall, 1987, 464).

Örgütüne ve işine yüksek düzeyde bağlılık gösteren çalışanlar hem bireysel konularda hem de örgütün korunması ile ilgili konularda ekstra çaba sarf ederler. Bu bireylerin örgütten ayrılmaları örgüte olumlu yansımayaacaktır. Çünkü bu kişilerin yerini doldurmak oldukça zor ve maliyetli bir iştir. Ayrıca bu kişiler sağlık sebepleri dışında devamsızlık yapmazlar (Blau ve Boal, 1987, 294).

Bunun yanında birey, bulunduğu örgüte yüksek düzeyde bağlılık gösterip de işine düşük düzeyde bağlılıkta gösterebilir. Bunlar yaptıkları işi pek önemsemeseler de örgütün amaç ve hedeflerinin gerçekleşmesi için ekstra çaba sarf ederler. Dolayısıyla bu çalışanlar bireysel çalışmalarda değil de bulunduğu gruba yönelik çalışmalarda önde giderler. Bu kişiler kendi istekleri doğrultusunda işten ayrılmazlar ve örgütün kurallarına da uyum gösterirler (Balay, 2014, 98-99).

- **Olumsuz Sonuçları:** Yüksek düzeyde bağlılık çalışanın kendini geliştirmemesine, önüne çıkan diğer iş imkânlarını değerlendirmemesine sebep olabilir. Bu durum yaratıcılığı ve yenileşmeyi de yok eder (Balay, 2014, 98-99).

Durkheim (1951) yüksek düzeyde bağlılığın bireyin benliğini kaybedecek kadar grupla bir olmasına sebep olacağını ifade etmiştir. Birey kişisel yetersizliğini bastırmak amacıyla grupta daha aktiftir. Bu durum bazen aile ilişkilerine olumsuz yansımaktadır. Kişi, örgütüne ve yaptığı işe yüksek düzeyde bağlı ise ailesine zaman ayıramadığı için ev- iş dengesini kurmakta zorlanır (Randall, 1987, 465).

Örgüt yüksek düzeyde bağlılıktan yarar sağlasa da fazlası örgütün başarısına zarar vermektedir. Örgüte tüm benliği ile bağlılık duyan bireyler farklı metotlar ortaya koymazlar. Bu durumda örgütsel uyumluluğun azalmasına, sürekli geçmişten beri uygulanan yöntemlere aşırı bağlı kalınmasına ve bunun sonucunda geleneksel yöntemlerin kalıcı hale gelmesine sebep olmaktadır. (Randall, 1987, 465).

Yüksek düzeyde bağlılığın örgüte başka bir olumsuz sonucu da çalışanları ara ara örgüt için etik dışı ve illegal işlere yöneltmesidir. Bunun sonucunda da örgüt sabit ve yeni müşteri kaybeder, ortak bulmakta sıkıntı yaşar, kamu baskısı ve yasal yaptırımlar ile karşı karşıya kalır (Randall, 1987, 466; Balay, 2014, 101).

Örgütsel bağlılık düzeylerinin sonuçları özet olarak Tablo 3.1’de gösterilmiştir.

Tablo 3.1. Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin Sonuçları (Randall, 1987, 462; Balay, 2014, 101-102).

	<i>Bireysel</i>		<i>Örgütsel</i>	
	<i>Olumlu</i>	<i>Olumsuz</i>	<i>Olumlu</i>	<i>Olumsuz</i>
<i>Düşük Bağlılık Düzeyi</i>	Bireysel yaratıcılık, yenileşme ve özgünlük, insan kaynaklarının daha etkin kullanımı.	Yavaş mesleki gelişme ve ilerleme, dedikodu sonuçlu kişisel maliyetler, olası ihraç, ayrılma veya örgütsel amaçları bozma.	İş devri/ düşük performansın engellenmesi, iş görenin zararını sınırlama, morali yükseltme yeniden yerleştirme, söylentilerin örgüt için yararlı sonuçları.	Yüksek iş devri, gecikme, devamsızlık, kalma isteksizliği, düşük iş kalitesi, örgüte sadakatsizlik, örgüte karşı yasal olmayan faaliyetler, sınırlı rol üstü davranış, rol modeline zarar verme, zarara yol açıcı dedikodu, iş gören üzerinde sınırlı örgütsel kontrol.
<i>İlmi Bağlılık Düzeyi</i>	İleri bağıllık duygusu, güvenlik, yeterlik, sadakat ve görev, etkin bireycilik, kimliğin korunması.	Mesleki gelişme ve ilerleme fırsatları sınırlı olabilir. Parçalı bağıllıklar arasında kolay olmayan uzlaşma.	Artan iş gören kıdemi, sınırlı ayrılma isteği, sınırlı iş devri, yüksek iş doyumu.	İş görenin rol üstü ve üyelik davranışlarının sınırlanması, örgütsel istemlerle iş dışı istemlerin dengelenmesi, örgütsel etkililikte düşüş.
<i>Yüksek Bağlılık Düzeyi</i>	Bireysel mesleki gelişme ve beklentileri karşılama, davranışın örgütçe ödüllendirilmesi, bireyin iş yapma tutkusu.	Bireysel gelişme, yaratıcılık, yenileşme ve hareketlilik fırsatlarının boğulması, değişmeye karşı direnç, sosyal ilişkilerde gerilim, arkadaş dayanışması yoksunluğu, iş dışı örgütler için sınırlı zaman ve enerji.	Güvenli ve dengeli işgücü için iş gören, daha yüksek üretim için örgütün istemlerini kabul eder, yüksek düzeyde görev yarışı ve performans, örgütsel amaçların karşılanabilmesi.	İnsan kaynaklarının yerinde kullanılmaması, örgütsel esneklik, yenileşme ve uyum yoksunluğu, geçmişteki politika ve süreçlere tam güven, gayretli iş görenlerden öfke ve düşmanlık, örgüt adına yasadışı ve etik olmayan eylemlere girişme.

3.2. Eğitime İnanma

Eğitim, her konuda bilginin, yeteneğin ve deneyimin gelişimini sağlamaktadır. Sistem açısından ele alındığında ise girdisinin ve çıktısının insan olması önemini daha da artırmaktadır (Argon ve Cicioğlu, 2017, 2). Bir toplumun sağlıklı olması eğitimden geçmektedir. Bir birey eğer iyi yetişmiş kendini geliştirmiş ise; bireyin kendisinden ailesine, yakın çevresinden ülkesine, hatta dünyaya faydası olacaktır. Sistemin insan unsurlarından öğretmenlerin eğitime inanma düzeyi önemlidir. Öğretmenin alana yönelik

yeterlik durumu ve sahip olduğu nitelikler eğitimin kalitesini belirler. Birey bir konunun önemli olduğuna inanmış ise onun için bir şeyler yapmak ister. Bilinir ki her inanma bir kabul etmedir. Dolayısıyla öğretmenlerin eğitime inanması demek, bireyin eğitimi kabul alanına taşınması demektir (Akın ve Yıldırım, 2015, 70-71).

TDK'ye göre inanmak, “ bir şeyi doğru olarak benimsemek, bir şeyin varlığını doğruluğunu kabul etmek” anlamlarını taşımaktadır (TDK, t.y.). Toplum hayatında inanmanın yeri önemlidir. İnanma, yaşantılar sonucunda kazanılan tecrübelerle birlikte gelişmektedir. Bireyin zorluklarla mücadele konusunda güçlü olmasını sağlar. Bireye çalışma, başarılı olma gücü verir. İnanan bir eğitimci birlikte çalıştığı bireylere faydalı olur. Kişi yeni bilgiler öğrenmek, kendini geliştirmek ister (Akın ve Yıldırım, 2015, 71).

Bunun yanında öğretmen yaptığı işe inandığı zaman öğrencilerinin öğrenmelerini de kolaylaştırır. Öğretmen sınıfa girmeden önce işleyeceği dersin bir amaca hizmet ettiğine inanmalı, kendini motive etmeli daha sonra öğrenciden beklentiye girmelidir (Yıldırım ve Akın, 2017, 214). Öğretmenin yaptığı işi anlamlı bulması eğitimin çıktılarına olumlu yansıyacaktır (Gün, 2017, 409).

3.2.1. Eğitime İnanma ve Diğer Kavramlar

Literatür incelendiğinde eğitime inanmanın diğer kavramlarla da ilişkili olduğu görülmektedir. Eğitime inanma ile örgütün amaçları, yabancılaşma, duygusal emek, öğretme motivasyonu ve işle bütünleşme kavramları arasındaki ilişki bu bölümde incelenecektir.

3.2.1.1. Eğitime İnanma ve Örgütün Amaçları

Bir örgüt amaçları doğrultusunda vardır. Amaçlar örgütlerin eyleme dönük tarafını gösterdiği gibi çıktıları konusunda da bizi aydınlatmaktadır. Eğitim örgütleri de eğitimin amaçlarını gerçekleştirmek için kurulmuşlardır. Bu noktadan hareketle eğitimin amaçları, eğitim örgütlerinin nasıl işlediği ve çıktıları hakkında bize önemli bilgiler sunmaktadır. Eğitim sürecinin işleyişinin ve bu süreç sonucunda ortaya çıkan ürünlerin amaçlanan kalitede olduğuna inanmak, eğitimin amaçlarının gerçekleştiğine inanmak demektir. Dolayısıyla eğitime inanma demek belirlenen amaçlara ulaşma durumuna inanma demektir (Yıldırım ve Akın, 2017, 215).

Eğitim sisteminin genel ve özel amaçlarına inanan ve bunun için çaba gösteren öğretmenler hedeflere ulaşmada en büyük etkiye sahiptirler. Dolayısıyla örgütün amaçlarına inanmak bağlılığı, çalışmayı, emek etmeyi, adanmayı beraberinde getirir. Eğitimin amaçları arasında kültürel değerlerimizi sonraki nesillere aktarmakta vardır. Dolayısıyla bireyi toplumsallaştırmak ve istenilen geleceğe ulaştırmak yine inanan eğitimcinin elindedir (Akın ve Yıldırım, 2015, 72).

Türk Eğitim Sisteminin genel amaçları temel olarak; öğrencilerin görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getiren birer yurttaş, her yönüyle gelişimini tamamlamış, yapıcı, yaratıcı bir birey ve kendilerine uygun olan bir mesleği edinmelerini sağlamaktır. Bu noktada öğretmenlerinde, bu amaçları benimseyip inanmaları gerekmektedir. Çünkü bir işte başarılı olma durumu örgüt birimlerinin yanı sıra işgörenlerin istekli olma durumları, hedeflere adanmışlığı ve bağlılığı ile yakından alakalıdır (Gün, 2017, 409). Eğitimin genel amaçlarıyla birlikte özel amaçları da vardır. Bu doğrultuda hizmet veren kademelerden okul öncesi eğitimin amacı; çocukların her yönden gelişimini, olumlu davranışlar edinmesini, onların bir sonraki kademeye hazırlanmasını, imkânları yetersiz çevrelerden gelen öğrenciler için ortak bir eğitim görme ortamı oluşturulmasını, Türkçenin doğru ve güzel konuşulmasını sağlamaktır. Bir sonraki kademe olan ilköğretimin amacı; her Türk çocuğunun iyi birer vatandaş olabilmesi için, gerekli temel bilgi, beceri ve davranış edinmesini, millî ahlak anlayışına uygun olarak yetişmesini, ilgi ve yetenekleri doğrultusunda bir üst kademeye hazırlanmasını sağlamaktır. Ortaöğretimin amacı; öğrencilere minimum düzeyde genel kültür vermek, birey ve toplum sorunlarını tanıtmak ve alternatif çözüm yolları aramak, ülkenin sosyo-ekonomik ve kültürel kalkınmasına katkıda bulunacak şuuru kazandırarak öğrencileri ilgi ve yetenekleri doğrultusunda hem yükseköğretime hem mesleğe hazırlamaktır. Bu amaçların gerçekleşmesinde öğretmenin etkisi çok fazladır. Eğer öğretmen belirtilen amaçlar doğrultusunda eğitim verdiğine ve yaptığı işe inanıyorsa bu durumun katkısı eğitime olumlu olacaktır. (Akın ve Yıldırım, 2015, 72).

3.2.1.2. Eğitime İnanma ve Yabancılaşma

Yabancılaşma; bireylerin birbirlerinden, belirli bir ortamdan veya süreçten uzak kalmalarıdır (Erjem, 2005, 395). Eğitimde yabancılaşma ise; çalışanların öğrenmeden ve öğrenmeyle ilgili süreçlerden uzaklaşması, bu süreçlerin zamanla çalışanlara anlamsız gelmesi, öğrenme ve öğretme isteğinin azalması, eğitimin giderek sıkıcı ve tekdüze bir etkinlik haline gelmesi demektir (Erjem, 2005, 396).

Eğitimde, yabancılaşma çok fazla yaşanmaktadır. Bu nedenle bilim adamları tarafından yoğun bir şekilde araştırılmaktadır. Yabancılaşma ile ilgili yapılan araştırmalara bakıldığında, çalışanlar yaptıkları işle ilgili karar süreçlerine katılamıyorsa, kendilerini işlerinin çıktıları konusunda zayıf hissedeceklerdir (Seeman, 1967, 274). Erikson'a (1986) göre de çalışanlar özgün katkılarını işlerine aktaramıyorsa yabancılaşma yaşayacaklardır.

Eğitim kurumlarında öğretmenlik ve öğrencilik oldukça önemlidir. Eğitim deyince pek çoğumuzun aklına bu iki öge gelmektedir. Bilinir ki öğretmen ve öğrenci eğitim sürecinin yapı taşlarıdır. Eğitimde başarı, öğretmen ve öğrenci arasındaki ilişkiye dayanmaktadır (Erjem, 2005, 396-397).

Ülkemizde öğretmenler okullardaki karar süreçlerine neredeyse hiç dâhil edilmemektedirler. Eğitim-öğretim sürecinden kazanımların belirlenmesine, ders programlarından ölçme –değerlendirme yöntemlerine kadar birçok konu merkezden veya dışarıdan belirlenip planlanmaktadır. Dolayısıyla öğretmenler, işlerinde pasif uygulayıcı durumuna düşmektedirler. Öğretmenler, öğrencilerin gelişimi konusunda kendilerini zayıf ve sisteme yabancı hissedeceklerdir. Bu durumda öğrencilere olumsuz yansıtacak ve öğretmenlerin eğitime olan inançlarını yok edecektir (Yıldırım ve Akın, 2017, 215).

Öğretmen okulun en önemli öğelerinden biridir. Öğrencilerle ilgili birçok görevi vardır. Bunlar; öğretici, sırdaş, sosyalleştirici, rehber, yargılayıcı, disiplinci ve himaye edicidir. Öğretmenlerin sıralanan bu rolleri başarılı bir şekilde yerine getirmeleri yönetsel süreçler, müfredat, eğitim programları, verilen değer, okul iklimi, öğrencilerin durumu gibi birçok faktöre bağlıdır. Bu faktörler açısından baktığımızda öğretmenlerin istenilen şartlarda olmamaları onları mesleklerinden uzaklaştırıp, eğitime olan inançlarını kaybetmelerine sebep olacaktır (Erjem, 2005, 397).

3.2.1.3. Eğitime İnanma ve Duygusal Emek

Öğretmenlik, toplumun yüklemiş olduğu önemli görevler neticesinde fedakârlık isteyen mesleklerin başında gelmektedir. Diğer mesleklerde olduğu gibi öğretmenlik mesleği de duygularla iç içedir. Zaten günün büyük bir kısmını kapsayan iş hayatı, duygulardan bağımsız düşünülmemelidir. Bazen meslekten ötürü duyguların değiştirilmesi ya da belli edilmemesi gerekebilir. Örneğin, öğretmenin sınıfa girince başka problemlerden ötürü sinirli davranması olumsuz bir modeldir. Dolayısıyla bu tarz duygular sınıf dışında kalmalıdır.

Birçok meslek grubunda belirli davranış kuralları mevcuttur. İşverenler genelde çalışanlardan olumlu duyguların dışarı yansıtılmasını ister. Bu durumda rol yapmayı gerektirebilir. Örneğin; her öğrencisine eşit davranan öğretmenler, güler yüzlü hostesler, neşeli görünen sekreterler gibi. Bu durum literatürde duygusal emek kavramı ile açıklanmaktadır (Ergün ve Argon, 2017, 557). Duygusal emek kişinin iletişim halindeyken duygularını değiştirmeye dayalı izlemlerde bulunmasıdır. Bu izlemler bilişsel, davranışsal ya da fiziksel olabilir. Bilişsel; bir olayı tekrar tefsir etme, davranışsal; duyguları kontrol etme, fiziksel; fiziki davranışların kullanımı sırasında uyarılmayı azaltmadır (Pugliesi, 1999, 128-129).

Öğretmenlik mesleği ile duygusal emek kavramı genellikle tükenmişlik ve iş doyumunu kavramlarıyla birlikte ele alınmıştır. Öğretmenler, duygusal emek davranışı ile öğrencilerle daha doğru ilgilenebilmek ve meslekleri ile ilgili duyguları gerçekte de hissedebilmek isterler. Etkili bir öğretim için gerçek duyguları gizlemek ve yönetmek önemlidir. Bu noktadan hareketle duygusal emek davranışı ekstra çaba gerektirir. Bu da

öğretmenin mesleğine ve içinde yer aldığı eğitim sistemine ne kadar inandığı ile alakalıdır (Ergün ve Argon, 2017, 558).

3.2.1.4. Eğitime İnanma ve Öğretme Motivasyonu

Motivasyon, bir konu hakkında bireyi güdülemek, teşvik etmek, çalışanın yapmak istediği iş için harekete geçmesini sağlamak, işine kendini verme noktasında istekli olmasını sağlamak, beklenen en yüksek performansı görmek için bireyi etkilemektir. Motivasyon anlık bir olay değildir, süreç içerisinde gelişir. Bu süreç bireyin içinde bulunduğu çalışma ortamını olumlu yönetmesi açısından önemlidir. Çünkü motivasyon ihtiyaç, beklenti ve güdülerden etkilenmektedir (Argon ve Cicioğlu, 2017, 3).

Tüm örgütlerin ortak amacı, örgütün hedeflerinin gerçekleşmesi noktasında çalışanların davranışlarını yönlendirmedir. Dolayısıyla çalışanların amacı, örgütsel amaçları gerçekleştirme olmalıdır. Bunun içinde bireyden istekli olması, yaptığı işi benimsemesi ve yeterli azmi göstermesi istenir. Bahsedilen istek ve çabanın kaynağı ise çalışanın motivasyonudur (Robbins ve Judge, 2012, 77).

Motivasyon içsel ve dışsal motivasyon olmak üzere ikiye ayrılır. Kişinin ihtiyaç, ilgi ve merak konularında doyum elde etmek amacıyla dışarıdan bir müdahale olmadan harekete geçmesine içsel motivasyon; ödül, ceza gibi pekiştiriciler doğrultusunda harekete geçmesine ise dışsal motivasyon denir (Akbaba, 2006, 345). Okullarda eğitim-öğretim sürecinin başarılı bir şekilde ilerlemesinde baş aktör olan öğretmenlerin motivasyonları oldukça önemlidir. Kendini bütün olarak işine vermiş öğretmenlerle birlikte, eğitim sisteminin ve okulun hedeflerine ulaşmak çok daha kolay olacaktır (Argon ve Cicioğlu, 2017, 3-4). Öğretmenlerin dışsal motivasyonlarından ziyade içsel motivasyonları önemlidir. Çünkü içsel motivasyon istekli, kendi içinden gelerek yapılan faaliyetlere dayanmaktadır (Ayan, 2015, 121). İçsel motivasyon kaynakları genellikle uzun süreli etkiye sahiptir. Bu durum eğitimde kalıcı öğrenmeye katkı sağlayacaktır.

Başarılı bir eğitim-öğretim için sosyal ve etkileşim oranının yüksek olduğu eğitim kurumlarında öğretmenlerin ve öğrencilerin motivasyonlarının yüksek olması gerekmektedir. Bu noktadan hareketle motivasyon unsuru okulların amaçlarına ulaşması için önemlidir (Demir ve Karakuş, 2015, 204).

Eğitim kurumlarının görevi toplumsal değişimin yönünü belirleyen bireyler yetiştirmektir. Bu hedefe ulaşma noktasında en önemli kaynak öğretmendir. Öğretmenlerin eğitime olan inançları performanslarından motivasyon seviyelerine kadar pek çok unsurda etkilidir. Eğitimin önemine inanmayan öğretmenler bu durumu mesleklerine yansıtacaklardır. Dolayısıyla verdikleri eğitimin niteliği ve kalitesi düşecektir. İşini severek yapmayan, yeterli doyumunu alamayan, zorla yapan bir eğitimcinin öğrencisini ve kendini motive etme düzeyi yetersiz olacaktır. Tam tersi, okulda yönetimin doğruluğuna, verdiği eğitimin amaçlarına, toplum üzerindeki etkilerine inanan bir

eğitimci ise mesleğinde ekstra çaba göstererek başarılı adımlar atacaktır. Öğrencisini ve kendini motive etme düzeyi etkili ve yeterli olacaktır (Argon ve Cicioğlu, 2017, 5).

Eğitim öğretim sürecinin kaliteli ve verimli olmasında eğitimcilere büyük görev düşmektedir. Bilinir ki okulları eğitim kurumu yapan temel öge öğrenci olmakla birlikte öğretmendir. Öğretmenlik, sahip olunan niteliklerinden ötürü yüce bir meslektir. Dolayısıyla eğitimin gücüne yaslanmak ve eğitime inanmak öğretmenlerin sahip olması gereken en temel özellikler olmalıdır. Bununla birlikte öğretmenlerin eğitime olan inanç düzeyleri, sürekli kendilerini geliştirmeleri beklenen kişisel ve mesleki gelişimleri açısından da önemlidir. Çünkü eğitime inanan birey kendi alanıyla ilgili yayımları sürekli takip eder, daha çok okur (Argon ve Cicioğlu, 2017, 6). Mesleği ile ilgili bilinçli ve azimli olur. Etrafındakilere enerji vererek motivasyon düzeyini artırır. Dolayısıyla çalışanın eğitime inanmasının artmasıyla motivasyon düzeyi de artacaktır (Akbaba, 2006, 343).

3.2.1.5. Eğitime İnanma ve İşle Bütünleşme

İşle bütünleşme, bireyin çalışırken kendisini ne kadar zinde, yoğunlaşmış ve adanmış hissettiğini yansıtmaktadır. Tükenmişliğin olumlu karşıtı da diyebiliriz (Kavgacı, 2014). İşle bütünleşme kavramı ile ilgili alan yazında ilk çalışmaları yapan Kahn'a (1990, 694) göre bütünleşme, çalışanın yaptığı işle özdeşleşmesidir. Bu durum zamanla birey ile örgüt arasında anlamlı bir bağa neden olmaktadır.

İşle bütünleşme, çalışanın düzenli bir şekilde, olumlu ve duygusal bir istekle görevini yerine getirmek istemesidir. Bu durumda, yüksek seviyede hareketlilik ve memnuniyet halini göstermektedir. Dolayısıyla işle bütünleşme; dinçlik, adanmışlık ve kendini verme boyutları ile ayırt edilmiş bir kavramdır (Gün, 2017, 410).

Dinçlik boyutu, bireyin çalışırken enerjisinin yüksek, zihninin dayanıklı olmasıdır. Çalışanın kolay yorulmama, herhangi bir zorlukla karşılaştığında sabırlı olma ve yaptığı iş için ekstra çaba sarf etmesidir. Adanmışlık boyutu, bireyin yaptığı işi anlamlı bulması, çalışırken heyecanlı, yaratıcı olması, mesleği ile gurur duyması, işini severek yapması ve mücadele etmeye değer görmesi olarak ifade edilmiştir. İşle bütünleşmenin son boyutu olan kendini verme, çalışanın yaptığı işe tam anlamıyla yoğunlaşmış olması, işine kendini kaptırması dolayısıyla zamanın nasıl geçtiğini fark etmeyen bireyin işten ayrılmak istememesi şeklinde nitelendirilmiştir (Schaufeli vd., 2002, 74-75).

Salanova ve Schaufeli'ye (2008, 118) göre yaptığı işle bütünleşmiş birey; mesleğine inanır, işi ile ilgili olumlu tutum ve davranış sergiler. Kendini mesleği ile özdeşleşmiş, içsel motivasyonu yüksek, mutlu, sağlıklı hisseder. Yaptığı işle ilgi çaba göstermeme durumu söz konusu değildir aksine yüksek performans gösterir. Robert ve Davenport' a (2002) göre işle bütünleşme, bireyin işine olan katılımı, isteği şeklinde ifade edilmiştir. İşiyile bütünleşmiş birey çalışırken motive olur. Mesleği ile özdeşleştiği için, daha çok çalışmak ister. Bunun sonucunda da diğer çalışanlardan daha verimli çalışır.

Kahn'a (1990, 703) göre bireyin mesleği ile bütünleşebilmesi içi koşulların elverişli olması gerekmektedir. Bu noktadan hareketle işle bütünleşmenin psikolojik şartlarına bakıldığında üç kavram karşımıza çıkmaktadır. Bunlar; psikolojik anlamlılık, psikolojik güvenlik, psikolojik var olmadır. Psikolojik anlamlılık, bireyin mesleği ile ilgili hedeflerini kendi amaçlarıyla karşılaştırmasıdır. Bu şarta göre birey için en önemli şey yapılan işin bir anlam ifade etmesidir. Dolayısıyla işine inanan bireyin, mesleği ile ilgili olumlu tutum sergilemesi ve işle bütünleşme düzeyinin yüksek olması beklenir. Eğitim sistemi açısından bakacak olursak akademik başarı, okula bağlı olma durumu, motivasyon, sosyal beceri, tutum gibi pek çok yönden öğrenciler üzerinde etkisi büyük olan öğretmenlerin eğitime olan inançları önemlidir.

3.3. Örgütsel Bağlılık ve Eğitime İnanma

İfade edildiği üzere örgütsel bağlılık, çalışanın bağlı olduğu kurumla bütün olma durumudur. Birey örgütün hedeflerini kabul eder ve bu hedeflere inanır. Bu inanç doğrultusunda örgütten ayrılmak istemez, çalışma isteği yüksek olur ve örgütsel bağlılığı artar (Balay, 2000, 18). Bu noktadan bakıldığında öğretmenlerin eğitim sisteminin genel ve özel amaçlarına inanması onların örgüte olan bağlılıklarını artıracaktır. Bununla birlikte eğitimde başarı artacaktır. Eğitime inanmama durumu ise başarısızlıkları doğuracaktır (Karip, 1997, 75).

Bireyin sahip olduğu inançlar davranışlarına yön vermektedir. Eğitim sürecinde de bir öğretmenin yaptığı çalışmalar bu inançlar doğrultusunda oluşacaktır (Okut, 2011, 40). Yani öğretmenin kurumuna olan bağlılığı inancını, inancı da yapacağı çalışmaları etkilemektedir. Eshach'a göre (2003, 498) yaptığı işe inanan bireylerin zorluklar karşısında gösterecekleri çaba, çalışırken ki alacakları sorumluluk ve bulundukları kuruma olan bağlılıkları, inanmayanlara göre çok daha yüksektir. Çünkü başarmak demek inanmak demektir. Eğitimde ise öğrenci başarısı üzerinde öğretmenlerin tavrı dikkat çekmektedir. Pozitif ve iyi özelliklere sahip bir öğretmenin bu durumu öğrencilere yansıtabilmesi için kurumuna bağlı ve yaptığı işe ilişkin olumlu inançlara sahip olması gerekmektedir.

Sonuç olarak; öğretmenin yaptığı işe bağlılığı, adanmışlığı, sürekli çalışma isteği eğitime olan inancını göstermektedir. Dolayısıyla eğitim gibi kıymetli bir alanda çalışan öğretmenlerimizin başarılı olabilmelerinin yolu yaptıkları işe inanmalarından geçmektedir. Bu inançla birlikte öğretmen eğitim sisteminin ilkelerini, genel ve özel amaçlarını benimseyip kabul edecektir (Akın ve Yıldırım, 2015, 72).

4. YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplamada kullanılan ölçme araçları, araştırma ile ilgili verilerin toplanması ve verilerin analizine dair bilgilere yer verilmiştir.

4.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma Kahramanmaraş ili Onikişubat ve Dulkadiroğlu merkez ilçelerinde bulunan anaokulu, ilkokul, ortaokul ve lise kademelerinde görev yapan öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ile eğitime inanma düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek ve hangi değişkenlere göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Çalışma, belirtilen genel amaç ve alt amaçlar doğrultusunda nicel bir araştırma olup tarama modellerinden ilişkileri ve bağlantıları inceleyen betimsel ilişkisel tarama modelinde tasarlanmıştır.

Tarama modeli, geçmişte veya günümüzde, yaşanmış veya yaşanan durumlar üzerinde belirli bir topluluğun sahip olduğu özellikler tanımlandıktan sonra araştırmaya uygun, evreni temsil eden örneklem grubundan verilerin toplanması yoluyla gerçekleştirilen çalışmalardır. İlişkisel tarama modeli ise iki veya ikiden daha fazla değişkenin birlikte değişip değişmeme durumlarını ve aralarındaki korelasyon değerini yani derecesini tespit eden araştırma türüdür (Tutar ve Erdem, 2020, 135-136).

Yapılan çalışmada, araştırma yapılan örneklem grup evreni yeteri kadar temsil etmektedir. Bu noktadan hareketle mevcut araştırmanın sonuçlarının genellenebilir olduğu belirtilebilir. Ayrıca araştırma esnasında kullanılan veri toplama araçları üzerinde herhangi bir değişiklik yapılmamakla birlikte sadece mevcut durumun saptanmasına dair çalışmalar yapılmıştır.

4.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2020-2021 eğitim öğretim yılında Kahramanmaraş Onikişubat ve Dulkadiroğlu merkez ilçelerinde anaokulu, ilkokul, ortaokul ve lise kademelerinde görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Evren büyüklüğü Kahramanmaraş İl Milli Eğitim Müdürlüğü sitesinden tespit edilmiş olup toplam 9843 öğretmenden oluşmaktadır. Anaokulu 277, ilkokul 2778, ortaokul 3761, lise kademesinde ise 3027 öğretmen bulunmaktadır (Kahramanmaraş MEM, 2021).

Evreni temsil edip sonuçları genellenebileceğimiz özelliğe sahip bir örneklem seçebilmek için örnekleme yöntemleri incelenmiştir. Yapılan inceleme sonrasında seçkisiz örnekleme yöntemlerinin evreni temsil etme gücünün yüksek olduğu görülmüştür. Bu noktadan hareketle araştırma da, seçkisiz örnekleme yöntemlerinden biri

olarak varsayılan tabakalı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Tabakalı örnekleme yönteminin amacı; evrendeki alt grupların belirlenip daha sonra bu grupların evren içerisindeki oranları ölçüsünde örnekleme temsil edilmelerini sağlamaktır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2020, 88-89).

Örneklem büyüklüğünü hesaplamak için Büyüköztürk vd. (2020, 99) tarafından belirlenen aşağıdaki formül kullanılmıştır.

Formülde kullanılan teknik kavramlar;

N : Evren büyüklüğü (9843),

n : Hedeflenen örneklem büyüklüğü,

t : Güven düzeyine karşılık gelen tablodaki değer (1,96),

p : Belirli bir özelliğe sahip olma oranı (0,5),

q : Belirli bir özelliğe sahip olmama oranı (1-p=0,5),

d : Tolere edilmek istenen aralık genişliği, hata payı (0,05)

anlamalarını ifade etmektedir.

$n_0 = (t^2 \times pq) / d^2$ formülünden n_0 değeri bulunur.

$$n_0 = (1.96^2 \times 0.25) / 0.05^2 = 0.9604 / 0.0025 = 384.16$$

Daha sonra;

$n = n_0 / [1 + (n_0 - 1) / N]$ formülü kullanılarak n (örneklem büyüklüğü) bulunur.

$$n = 384.16 / [1 + (384.16 - 1) / 9843] = 384.16 / 1.0389$$

$$= 369.76 \text{ (örneklem büyüklüğü)}$$

Hesaplamalar sonucuna göre 9843 kişilik evreni en güçlü şekilde temsil edebilecek örneklem büyüklüğünün en az 370 olması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Güvenirliği artırabilmek için örneklem sayısı 520 olarak belirlenmiştir. Evreni oluşturan tabakaların oranını bulmak için ise; öncelikle alt grupta bulunan kişi sayısı evrende bulunan kişi sayısına bölünür. Daha sonra bulunan bu oran hedeflenen örneklem sayısı ile çarpılır (Büyüköztürk vd., 2020, 90). Yapılan evren örneklem hesaplamalarına ilişkin elde edilen veriler tablo 4.1.'de gösterilmiştir.

Tablo 4.1. Evren – Örneklem Hesaplama Tablosu

<i>Tabakalar</i>	<i>Evrendeki Öğretmen Sayısı</i>	<i>Evrendeki Oranı</i>	<i>Hedeflenen Katılımcı Sayısı</i>	<i>Ulaşılan Katılımcı Sayısı</i>
Anaokulu	277	0,028	10,4	93
İlkokul	2778	0,282	104,4	156
Ortaokul	3761	0,382	141,4	166
Lise	3027	0,308	113,8	105
Toplam	9843		370	520

Tablo 4.1. incelendiğinde; Kahramanmaraş İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün sitesinden elde edilen toplam 9843 kişilik evren grubuna göre; anaokulu kademesinde görev yapan öğretmen sayısı 277, evrendeki oranı (Öğretmen Sayısı / Toplam Evren: $277/9843$) 0,028'dir. Hedeflenen katılımcı sayısı (Evrendeki Oran x Hedeflenen Toplam Katılımcı Sayısı: $0,028 \times 370$) 10,4'tür. Çalışma kapsamında ulaşılan katılımcı sayısı ise 93'tür. İlkokul kademesinde görev yapan öğretmen sayısı 2778, evrendeki oranı (Öğretmen Sayısı / Toplam Evren: $2778/9843$) 0,282'dir. Hedeflenen katılımcı sayısı (Evrendeki Oran x Hedeflenen Toplam Katılımcı Sayısı: $0,282 \times 370$) 104,4'tür. Araştırma kapsamında ulaşılan katılımcı sayısı ise 156'dır. Ortaokul kademesinde görev yapan öğretmen sayısı 3761, evrendeki oranı (Öğretmen Sayısı / Toplam Evren: $3761/9843$) 0,382'dir. Hedeflenen katılımcı sayısı (Evrendeki Oran x Hedeflenen Toplam Katılımcı Sayısı: $0,382 \times 370$) 141,4'tür. Çalışma kapsamında ulaşılan katılımcı sayısı ise 166'dır. Lise kademesinde görev yapan öğretmen sayısı 3027, evrendeki oranı (Öğretmen Sayısı / Toplam Evren: $3027/9843$) 0,308'dir. Hedeflenen katılımcı sayısı (Evrendeki Oran x Hedeflenen Toplam Katılımcı Sayısı: $0,308 \times 370$) 113,8'dir. Çalışma kapsamında ulaşılan katılımcı sayısı ise 105'tir.

Toplam 520 öğretmenin desteği ile gerçekleştirilen bu çalışmada, öğretmenlerin demografik özelliklerine ilişkin kişisel bilgi formu yer almaktadır. Bu form öğretmenlerin cinsiyet, yaş, branş, eğitim durumu, meslekteki kıdem ve okul türünü içeren soruları kapsamaktadır. Sorulara verilen cevapların frekans(f) ve yüzde(%) dağılımları Tablo 4.2.'de verilmiştir.

Tablo 4.2. Katılımcıların Demografik Özelliklerine İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri

<i>Değişkenler</i>	<i>Gruplar</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Cinsiyet	Kadın	263	50,6
	Erkek	257	49,4
	Toplam	520	100
Yaş	20-29	202	38,8
	30-39	177	34
	40-49	77	14,8
	50 ve üzeri	64	12,3
	Toplam	520	99,9
Branş	Okul Öncesi Öğretmeni	118	22,7
	Sınıf Öğretmeni	132	25,4
	Branş Öğretmeni	270	51,9
	Toplam	520	100
Eğitim Durumu	Lisans	403	77,5
	Yüksek Lisans	117	22,5
	Toplam	520	100
Meslekteki Kıdem	Bir yıldan az	64	12,3
	1-5 yıl	114	21,9
	6-10 yıl	142	27,3
	11 yıl ve üzeri	200	38,5
	Toplam	520	100
Okul Türü	Anaokulu	93	17,9
	İlkokul	156	30
	Ortaokul	166	31,9
	Lise	105	20,2
	Toplam	520	100

4.3. Veri Toplama Araçları

Öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ile eğitime inanma düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla anaokulu, ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlere veri toplama aracı olarak üç bölümden oluşan form dağıtılmıştır.

Formun birinci bölümünde araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan “Kişisel Bilgi Formu”(EK-5), ikinci bölümünde Balay (2000) tarafından geliştirilmiş olan “Örgütsel Bağlılık Ölçeği (ÖBÖ)”(EK-6), üçüncü bölümünde ise Akın ve Yıldırım (2015) tarafından geliştirilmiş olan “Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeyleri Ölçeği (ÖEİDÖ)” (EK-7) kullanılmıştır. Kullanılan formda gönüllülük esas alınmış olup katılımcılara, yanıtların gizli tutulacağı ve elde edilen verilen yalnızca bilimsel amaçlı kullanılacağı bilgisi verilmiştir. Ayrıca ölçeklerin yapılan bu çalışmada kullanılmasına yönelik ölçekleri geliştiren araştırmacılardan gerekli izinler (EK-3 ve EK-4) mail yoluyla alınmıştır. Bunun yanında, bu ölçeklerin örneklem grup üzerinde uygulanması içinde Kahramanmaraş İl Milli Eğitim Müdürlüğüne başvurular yapılmış olup gerekli izinler (EK-1) alınmıştır.

4.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından hazırlanan “Kişisel Bilgi Formu” araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet, yaş, branş, eğitim durumu, meslekteki kıdem ve okul türü özelliklerini belirlemeye yönelik sorulardan oluşmaktadır.

4.3.2. Örgütsel Bağlılık Ölçeği (ÖBÖ)

Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerini belirlemek amacıyla Balay (2000) tarafından geliştirilmiş olan “Örgütsel Bağlılık Ölçeği (ÖBÖ)” kullanılmıştır.

Ölçek 27 madde ve 3 alt boyuttan oluşmaktadır (Balay, 2000, 125). Ölçeğin alt boyutları ve bu boyutlara denk gelen ölçek maddeleri tablo 4.3.’de belirtilmiştir.

Tablo 4.3. Örgütsel Bağlılık Ölçeğinin Alt Boyutları ve Maddeleri.

<i>Ölçek</i>	<i>Alt Boyutlar</i>	<i>Maddeler</i>
Örgütsel Bağlılık Ölçeği (ÖBÖ)	Uyum	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8
	Özdeşleşme	9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16
	İçselleştirme	17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27

Tablo 4.3.’ e göre Örgütsel Bağlılık Ölçeğinin (ÖBÖ) uyum alt boyutu 8, özdeşleşme alt boyutu 8 ve içselleştirme alt boyutu 11 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin derecelendirilmesi 5’li likert tipinde olup; 1 numara “Hiç Katılmıyorum”, 2 numara “Az Katılıyorum”, 3 numara “Orta Düzeyde Katılıyorum”, 4 numara “Çok Katılıyorum” ve 5 numara “Tam Katılıyorum” şeklinde puanlanmıştır (Balay, 2000: 124-125). Bu noktadan hareketle Örgütsel Bağlılık Ölçeğine verilen cevapların değerlendirilmesinde ifadelere göre puan sınırları ve düzeyleri tablo 4.4.’te gösterilmiştir.

Tablo 4.4. Örgütsel Bağlılık Ölçeğine Verilen Cevapların Değerlendirilmesinde İfadelere Göre Sınırlar ve Düzeyler.

<i>İfadeler</i>	<i>Değer</i>	<i>Sınır</i>	<i>Düzye</i>
Hiç Katılmıyorum	1	1.00-1.80	Düşük Düzey
Az Katılıyorum	2	1.81-2.60	
Orta Düzeyde Katılıyorum	3	2.61-3.40	Orta Düzey
Çok Katılıyorum	4	3.41-4.20	Yüksek Düzey
Tam Katılıyorum	5	4.21-5.0	

Tablo 4.4'te görüldüğü üzere ölçekte verilebilecek en düşük puan 1, en yüksek puan ise 5'tir. Kullanılan ölçeklerin ifadelerine ilişkin sınırlar ve katılım düzeyleri maddeler arası aralıkların eşit olduğu farzedilerek aralık sayısının madde sayısına bölünmesi ile bulunur (Yenilmez, 2008: 181). Buradan, "Puan aralığı= Aralık sayısı(4)/ Madde sayısı(5)" formülü ile (0.8) olarak belirlenmiştir. Yapılan hesaplamalara göre ölçekte bu sınırlara karşılık gelen katılım düzeyleri; Hiç Katılmıyorum – Az Katılıyorum (1.00-2.60) için "Düşük Düzey", Orta Düzeyde Katılıyorum (2.61-3.40) için "Orta Düzey", Çok Katılıyorum – Tam Katılıyorum (3.41-5.00) için "Yüksek Düzey" olarak tanımlanmıştır. Örneğin; "Bu okulun bir üyesi olmaktan gurur duyuyorum." ifadesine "Tam Katılıyorum (5) ve Çok Katılıyorum (4)" şeklinde cevap veren katılımcı kendini okuluna ait hissettiğini, bu okulun çalışanı olmanın onu yüksek düzeyde gururlandırdığını belirtmektedir. "Orta Düzeyde Katılıyorum (3)" seçeneğini işaretleyen bir katılımcı okulun çalışanı olmanın orta düzeyde kendisini gururlandırdığını ifade etmektedir. "Az Katılıyorum (2) ve Hiç Katılmıyorum (1)" seçeneğini işaretleyen katılımcı ise okulun çalışanı olmanın onu gururlandırmadığını söylemek istemektedir.

Balay (2000, 126) ölçekte ters madde olmadığını, ölçekten toplam puan alınamayacağını ve boyutların birbirinden bağımsız düşünülmesi gerektiğini çalışmasında belirtmiştir. Dolayısıyla örgütsel bağlılık ölçeği toplam puan üretmediği için sadece alt boyutları açısından ele alınmıştır.

Balay (2000) tarafından geliştirilen "Örgütsel Bağlılık Ölçeğinin (ÖBÖ)" güvenilirliğinin belirlenmesi için Cronbach's Alfa iç tutarlılık güvenirlik katsayısı incelenmiştir. Ölçeğin alt boyutları için bulunan güvenirlik katsayıları tablo 4.5.'te gösterilmiştir.

Tablo 4.5. Balay (2000) Tarafından Geliştirilen Ölçeğin Cronbach's Alfa Katsayıları.

<i>Boyutlar</i>	<i>Madde Sayısı</i>	<i>Cronbach's Alfa (İç tutarlılık Güvenirlik Katsayısı)</i>
Uyum	8	0.79
Özdeşleşme	8	0.89
İçselleştirme	11	0.93

Tablo 4.5. incelendiğinde Balay (2000) tarafından geliştirilen ölçeğin uyum boyutunun Cronbach's Alfa (α) iç tutarlılık katsayı "0.79", özdeşleşme boyutunun Cronbach's Alfa (α) iç tutarlılık katsayı "0.89", içselleştirme boyutunun Cronbach's Alfa (α) iç tutarlılık katsayısının ise "0.93" olduğu görülmüştür. Elde edilen bu değerlere göre "Örgütsel Bağlılık Ölçeğinin (ÖBÖ)" üç boyutlu güvenilir bir araç olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Balay, 2000, 126).

Mevcut çalışmanın ise Cronbach's Alfa iç tutarlılık güvenirlik katsayıları Tablo 4.6' da gösterilmiştir.

Tablo 4.6. Mevcut Çalışmanın Cronbach's Alfa Katsayıları.

<i>Ölçek ve Alt Boyutlar</i>	<i>Cronbach's Alpha (İç tutarlılık Güvenirlik Katsayısı)</i>	<i>Madde Sayısı</i>
Uyum	0.81	8
Özdeşleşme	0.90	8
İçselleştirme	0.93	11

Tablo 4.6.'da öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerini ölçmek için kullanılan ölçeğin Cronbach's Alpha(α) iç tutarlılık güvenirlik katsayıları incelendiğinde; "Uyum" boyutu $\alpha=0.81$, "Özdeşleşme" boyutu $\alpha=0.90$ ve "İçselleştirme" boyutu $\alpha=0.93$ olarak hesaplanmıştır. Bu değerlere göre ölçek üç alt boyut için de yüksek düzeyde güvenilirlikte.

Örgütsel Bağlılık Ölçeğinin geçerliğini test etmek için Mplus 7.0 programı kullanılarak Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. Elde edilen model sonucunda uyumluluk indeksleri incelenmiş olup Tablo 4.7.'de gösterilmiştir.

Tablo 4.7. Örgütsel Bağlılık Ölçeğinin Doğrulayıcı Faktör Analizi Uyumluluk İndeksleri.

<i>Index</i>	<i>χ^2/sd</i>	<i>CFI</i>	<i>TLI</i>	<i>RMSEA</i>	<i>SRMR</i>
Kabul Edilebilir Uyum Ölçütü	$0 \leq \chi^2/sd \leq 5$	$.90 \leq CFI$	$.90 \leq TLI$	$RMSEA \leq .08$	$SRMR \leq .08$
Araştırma Bulgusu	3.18	0.93	0.91	0.065	0.068

Tablo 4.7'de yer alan bilgilere göre CFI ve TLI (CFI=0.93, TLI=0.91) değerlerinin 0.90 ve 0.90'dan büyük, RMSEA ve SRMR (RMSEA=0.065, SRMR=0.068) değerlerinin 0.08'den küçük, χ^2/sd ($\chi^2/sd=3.18$) değerinin 0-5 arasında olması sebebiyle modelin kabul edilebilir düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Kline, 1998; Hu ve Bentler, 1999; Kline, 2015).

Örgütsel bağlılık ölçeğinin doğrulayıcı faktör analizi sonuçları Tablo 4.8.'de sunulmuştur.

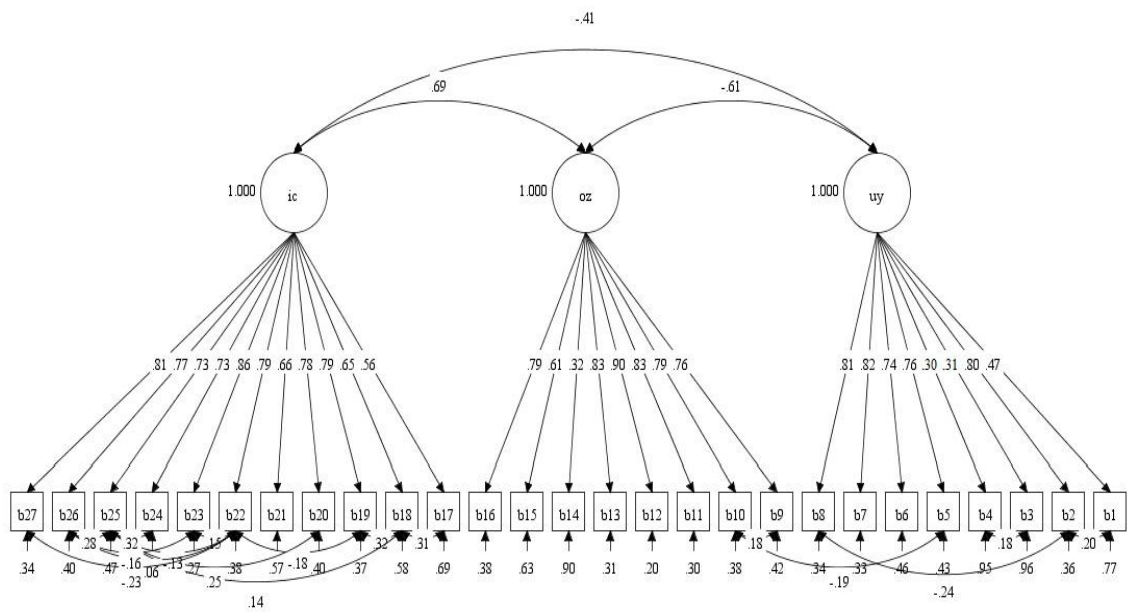
Tablo 4.8. Örgütsel Bağlılık Ölçeğinin Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları.

	<i>Maddeler</i>	<i>Std. Faktör Yükleri</i>	<i>Std. Hata</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
<i>Uyum</i>	1. Bu okuldaki görevimi büyük ölçüde parasal kaygılarla yapıyorum.	0.47	0.04	12.843	.000
	2. Bu okulda çalışmaya karar vermekle hata ettiğimi düşünüyorum.	0.80	0.02	39.178	.000
	3. Emek ve birikimlerim bu okuldan ayrılmamı engelliyor.	0.31	0.04	4.709	.000
	4. Öğrencilerin başarısına ilişkin çabamın ders saatleriyle sınırlı olduğunu düşünüyorum.	0.30	0.04	5.192	.000
	5. Bu okula uyum sağlamada güçlük çekiyorum.	0.76	0.02	34.619	.000
	6. Bu okulun kurallarına mecbur olduğum için uyuyorum.	0.74	0.02	32.447	.000
	7. Bu okulda çalışma şevkimin her geçen gün azaldığını hissediyorum.	0.82	0.02	46.161	.000
	8. Bu okulda yönetimin beni okula bağlama çabalarından rahatsızlık duyuyorum.	0.81	0.02	41.965	.000
<i>Özdeşleşme</i>	9. Bu okulun çalışmak için mükemmel bir yer olduğunu düşünüyorum.	0.76	0.02	37.884	.000
	10. Bu okulun bir üyesi olmaktan gurur duyuyorum.	0.79	0.02	43.551	.000
	11. Bu okulun mesleğimle ilgili değişiklik ve yenilikleri takip etme olanağı sağladığı kanısındayım.	0.83	0.02	54.895	.000
	12. Bu okul işimde beni en yüksek performansı göstermeye özendiriyor.	0.90	0.01	83.228	.000
	13. Bu okulun eğitim ve öğretim etkinlikleri açısından uygun bir ortam sağladığını düşünüyorum.	0.83	0.02	54.210	.000
	14. Çalışma arkadaşlarımla okul dışında da sık sık birlikte oluyorum.	0.32	0.04	7.919	.000
	15. Başka bir yerde çalışma olanağım olduğu halde bu okulda çalışmayı yeğliyorum.	0.61	0.03	21.001	.000
	16. Bu okulda yeteneklerimi en üst düzeyde gerçekleştirdiğime inanıyorum.	0.79	0.02	43.425	.000
<i>İçselleştirme</i>	17. Okulumun başarısı için beklenenin ötesinde çaba gösteriyorum.	0.56	0.03	17.564	.000
	18. Bu okulun geleceğini gerçekten düşünüyorum.	0.65	0.03	24.408	.000
	19. Bu okulun problemlerini kendi problemim olarak algılıyorum.	0.79	0.02	43.371	.000
	20. Okulumla karşı yapılan eleştirileri kendime yapılmış sayarım.	0.78	0.02	40.025	.000
	21. Zamanımın çoğunu okulumla ilişkin etkinlikler dolduruyor.	0.66	0.03	24.645	.000
	22. Okulumun değerleriyle bireysel değerlerim oldukça benzerdir.	0.79	0.02	37.334	.000
	23. Okulumun önceliklerini kendi önceliklerim olarak algılıyorum.	0.86	0.01	59.060	.000
	24. Okulumun çıkar ve beklentilerine uygun hareket etmeyi görev sayarım.	0.73	0.02	33.192	.000
	25. Okulum övüldüğünde kendimi övülmüş hissediyorum.	0.73	0.02	32.286	.000
	26. Okulumu başkalarına anlatmaktan zevk alıyorum.	0.77	0.02	37.528	.000
	27. Okulumun yararı için her türlü fedakârlığı yaparım.	0.81	0.02	47.418	.000

Std: Standartlaştırılmış.

Tablo 4.8. incelendiğinde örgütsel bağlılık ölçeğinin alt boyutlarındaki maddelere yönelik elde edilen standartlaştırılmış faktör yük değerlerinin 0.90 ile 0.30 arasında olduğu ve en yüksek faktör yüküne sahip olan maddenin özdeşleşme boyutunda yer alan 12. madde (Std. faktör yükü .90) olduğu görülmektedir. Maddelerin tamamına yönelik faktör yük değerleri alt sınır olarak belirlenen .30 ve üzerinde bulunmuştur (Harrington, 2009). Bu anlamda elde edilen sonuçlar uyumluluk indeksleriyle birlikte değerlendirildiğinde örgütsel bağlılık ölçeğinin geçerli ve kullanılabilir olduğu ifade edilebilir.

Örgütsel Bağlılık Ölçeğinin doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen model Şekil 4.1.'de gösterilmiştir.



Şekil 4.1. Örgütsel Bağlılık Ölçeğinin Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) Modeli.

4.3.3. Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeyleri Ölçeği (ÖEİDÖ)

Öğretmenlerin eğitime inanma düzeylerini belirlemek amacıyla Akın ve Yıldırım (2015) tarafından geliştirilen “Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeyleri Ölçeği (ÖEİDÖ)” kullanılmıştır.

Ölçek geliştirilirken uzman görüşleri alınmıştır. 29 maddelik bir taslak ölçek hazırlanmış olup farklı kademelerde görev yapan 293 öğretmene uygulanmıştır. Yapılan analizlerden elde edilen sonuçlara göre ölçme aracı 25 madde ve 4 boyuttan oluşmaktadır (Akın ve Yıldırım, 2015, 70). Tablo 4.9.’da öğretmenlerin eğitime inanma düzeyleri ölçeğinin alt boyutları ve bu alt boyutlara karşılık gelen madde numaraları verilmiştir.

Tablo 4.9. Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeyleri Ölçeğinin Alt Boyutları ve Maddeleri.

<i>Ölçek</i>	<i>Alt Boyutlar</i>	<i>Maddeler</i>
Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeyleri Ölçeği (ÖEİDÖ)	Toplumsallaştırma	12, 13, 14, 15, 16, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25
	Bireysel Farklılıklar	5, 6, 7, 8, 10
	Çok Yönlü Gelişim	1, 2, 3, 4, 11
	Üst Öğrenime Hazırlık	9, 17, 18

Tablo 4.9.' a göre Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeyleri Ölçeğinin (ÖEİDÖ) toplumsallaştırma alt boyutu 12, bireysel farklılıklar alt boyutu 5, çok yönlü gelişim alt boyutu 5 ve üst öğrenime hazırlık alt boyutu 3 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin toplumsallaştırma boyutu için “14. Öğrencilerin topluma yararlı birer vatandaş olarak yetiştirildiğine inanıyorum.” maddesi, bireysel farklılıklar boyutu için “6. Öğrencilerin becerilerine uygun ortamlar hazırlandığına inanıyorum.” maddesi, çok yönlü gelişim boyutu için “3. Öğrencilerin sosyal yönden geliştirildiğine inanıyorum.” maddesi ve üst öğrenime hazırlama” boyutu için de “18. Öğrencilerin bilgi ve iletişim teknolojileri konusunda donanımlı olarak yetiştirildiğine inanıyorum.” maddesi örnek olarak verilebilir (Akın ve Yıldırım, 2015, 78).

Ölçek 5’li likert tipinde derecelendirilmiş olup; 1 numaralı değer “Hiç Katılmıyorum” , 2 numaralı değer “Çok Az Katılıyorum”, 3 numaralı değer “Orta Düzeyde Katılıyorum” , 4 numaralı değer “Büyük Ölçüde Katılıyorum” ve 5 numaralı değer “Tamamen Katılıyorum” ifadeleriyle puanlama yapılmıştır. Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeyleri Ölçeğine verilen cevapların değerlendirilmesinde ifadelere göre puan sınırları ve düzeyleri aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 4.10. Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeyleri Ölçeğine Verilen Cevapların Değerlendirilmesinde İfadelere Göre Sınırlar ve Düzeyler.

<i>İfadeler</i>	<i>Değer</i>	<i>Sınır</i>	<i>Düzye</i>
Hiç Katılmıyorum	1	1.00-1.80	Düşük Düzey
Çok Az Katılıyorum	2	1.81-2.60	
Orta Düzeyde Katılıyorum	3	2.61-3.40	Orta Düzey
Büyük Ölçüde Katılıyorum	4	3.41-4.20	Yüksek Düzey
Tamamen Katılıyorum	5	4.21-5.0	

Tablo 4.10.’a göre ölçekte verilebilecek en düşük puan 1, en yüksek puan ise 5’tir. Tabloda sınırlara karşılık gelen katılım düzeyleri tanımlanmıştır. Örneğin; “Öğrencilerin öğrenmekten keyif alan bireyler olarak yetiştirildiğine inanıyorum.” ifadesine “Tamamen

Katılıyorum (5) ve Büyük Ölçüde Katılıyorum (4)” şeklinde cevap veren öğretmen eğitimin amacına ulaştığına ilişkin inancının yüksek düzeyde olduğunu belirtmektedir. “Orta Düzeyde Katılıyorum (3)” seçeneğini işaretleyen bir öğretmen eğitime olan inancının orta düzeyde olduğunu ifade etmektedir. “Çok Az Katılıyorum (2) ve Hiç Katılmıyorum (1)” seçeneğini işaretleyen öğretmen ise eğitimin amacına ulaşmadığını dolayısıyla eğitime inanmadığını söylemek istemektedir.

Ölçekte ters madde bulunmamaktadır. Buna göre ölçekten alınabilecek en yüksek puan 125 iken en düşük puan 25’tir. Öğretmenlerin eğitime inanma düzeyleri ölçeği toplam puan ürettiği için alt boyutlar ve toplam olarak ele alınmıştır. Ölçek toplamından alınan yüksek puan öğretmenlerin eğitime inanma düzeylerinin yüksek olduğunu belirtirken düşük puan ise öğretmenlerin eğitime inanma düzeylerinin düşük olduğunu ifade etmektedir. Alt boyutlarda da aynı durum geçerlidir. (Akın ve Yıldırım, 2015, 79-80).

Akın ve Yıldırım (2015) tarafından geliştirilen “Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeyleri Ölçeğinin (ÖEİDÖ)” güvenirliğinin belirlenmesi için Cronbach’s Alfa iç tutarlılık güvenirlik katsayısı incelenmiştir. Ölçeğin alt boyutları için bulunan güvenirlik katsayıları tablo 4.11.’de gösterilmiştir.

Tablo 4.11. Akın ve Yıldırım (2015) Tarafından Geliştirilen Ölçeğin Cronbach's Alfa Katsayıları.

<i>Alt Boyutlar</i>	<i>Cronbach's Alpha (İç tutarlılık Güvenirlik Katsayısı)</i>	<i>Madde Sayısı</i>
Toplumsallaştırma	0.94	12
Bireysel Farklılıklar	0.88	5
Çok Yönlü Gelişim	0.87	5
Üst Öğrenime Hazırlık	0.69	3

Tablo 4.11. incelendiğinde Akın ve Yıldırım (2015) tarafından geliştirilen ölçeğin toplumsallaştırma boyutunun Cronbach's Alfa (α) iç tutarlılık katsayı “0.94”, bireysel farklılıklar boyutunun Cronbach's Alfa (α) iç tutarlılık katsayı “0.88”, çok yönlü gelişim boyutunun Cronbach's Alfa (α) iç tutarlılık katsayısının “0.87”, üst öğrenime hazırlık boyutunun Cronbach's Alfa (α) iç tutarlılık katsayısının ise “0.69” olduğu görülmüştür. Elde edilen bu değerlere göre “Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeyleri Ölçeğinin (ÖEİDÖ)” dört boyutlu güvenilir bir ölçme aracı olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Akın ve Yıldırım, 2015, 77).

Mevcut çalışmanın ise Cronbach’s Alfa iç tutarlık güvenirlik katsayıları Tablo 4.12’de gösterilmiştir.

Tablo 4.12. Mevcut Çalışmanın Cronbach's Alfa Katsayıları.

<i>Ölçek ve Alt Boyutlar</i>	<i>Cronbach's Alpha (İç tutarlılık Güvenirlik Katsayısı)</i>	<i>Madde Sayısı</i>
Toplumsallaştırma	0.97	12
Bireysel Farklılıklar	0.94	5
Çok Yönlü Gelişim	0.91	5
Üst Öğrenime Hazırlık	0.90	3
Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeyleri Ölçeği (ÖEİDÖ)	0.98	25

Tablo 4.12.'de öğretmenlerin eğitime inanma düzeylerini ölçmek için kullanılan ölçeğin Cronbach's Alpha(α) iç tutarlılık güvenirlik katsayıları incelendiğinde; "Toplumsallaştırma" boyutu $\alpha=0.97$, "Bireysel Farklılıklar" boyutu $\alpha=0.94$, "Çok Yönlü Gelişim" boyutu $\alpha=0.91$, "Üst Öğrenime Hazırlık" boyutu $\alpha=0.90$ ve ölçeğin tamamının güvenirlik katsayısı $\alpha=0.98$ olarak hesaplanmıştır. Bu değerlere göre ölçek dört alt boyut için de yüksek düzeyde güvenilirlerdir.

Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeyleri Ölçeğinin geçerliğini test etmek için Mplus 7.0 programı kullanılarak Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. Elde edilen model sonucunda uyumluluk indeksleri incelenmiş olup Tablo 4.13.'te gösterilmiştir.

Tablo 4.13. Eğitime İnanma Düzeyleri Ölçeğinin Doğrulayıcı Faktör Analizi Uyumluluk İndeksleri.

<i>Index</i>	<i>χ^2/sd</i>	<i>CFI</i>	<i>TLI</i>	<i>RMSEA</i>	<i>SRMR</i>
Kabul Edilebilir Uyum Ölçütü	$0 \leq \chi^2/sd \leq 5$	$.90 \leq CFI$	$.90 \leq TLI$	$RMSEA \leq .08$	$SRMR \leq .08$
Araştırma Bulgusu	3.73	0.96	0.95	0.073	0.030

Tablo 4.13.'te yer alan istatistiksel sonuçlara göre CFI ve TLI (CFI=0.96, TLI=0.95) değerlerinin 0.90 ve 0.90'dan büyük, RMSEA ve SRMR (RMSEA=0.073, SRMR=0.030) değerlerinin 0.08'den küçük, χ^2/sd ($\chi^2/sd=3.73$) değerinin 0-5 arasında olması sebebiyle modelin kabul edilebilir düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Kline; 1998; Hu ve Bentler, 1999; Kline, 2015).

Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeyleri Ölçeğinin doğrulayıcı faktör analizi sonuçları Tablo 4.14.'te sunulmuştur.

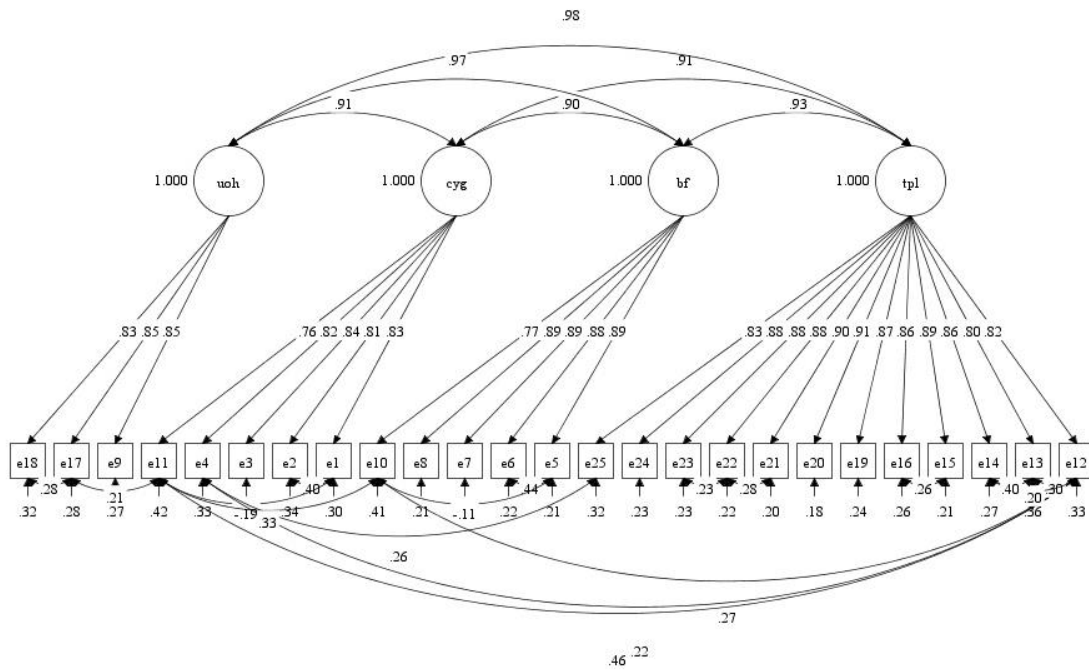
Tablo 4.14. Eğitime İnanma Düzeyleri Ölçeğinin Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları.

	<i>Maddeler</i>	<i>Std. Faktör Yükleri</i>	<i>Std. Hata</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
<i>Toplumsallaştırma</i>	12.Öğrencilere etik değerlerin benimsetildiğine inanıyorum.	0.82	0.02	56.233	.000
	13.Öğrencilerin memleket sorunlarına duyarlı bireyler olarak yetiştirildiğine inanıyorum.	0.80	0.02	49.064	.000
	14.Öğrencilerin topluma yararlı birer vatandaş olarak yetiştirildiğine inanıyorum.	0.86	0.01	69.554	.000
	15.Öğrencilerin her alanda üretken bireyler olarak yetiştirildiğine inanıyorum.	0.89	0.01	88.850	.000
	16.Öğrencilerin bilinçli birer tüketici olarak yetiştirildiğini düşünüyorum.	0.86	0.01	69.910	.000
	19.Öğrencilere çevre bilinci kazandırıldığına inanıyorum.	0.87	0.01	78.151	.000
	20.Öğrencilerin ülke kalkınmasına katkıda bulunabilen bireyler olarak yetiştirildiğine inanıyorum.	0.91	0.01	106.324	.000
	21.Öğrencilerin öğrenmekten keyif alan bireyler olarak yetiştirildiğine inanıyorum.	0.90	0.01	96.534	.000
	22.Öğrencilerin mutlu birer birey haline getirildiğine inanıyorum.	0.88	0.01	85.197	.000
	23.Öğrencilere olumlu kişilik özellikleri kazandırıldığına inanıyorum.	0.88	0.01	82.308	.000
	24.Öğrencilere bilimsel bakış açısı kazandırıldığına inanıyorum.	0.88	0.01	82.873	.000
	25.Öğrencilerin devleti koruma bilincine sahip bireyler olarak yetiştirildiğine inanıyorum.	0.83	0.01	57.199	.000
<i>Bireysel Farklılıklar</i>	5.Öğrencilerin yeteneklerine uygun bir eğitim verildiğine inanıyorum.	0.89	0.01	80.434	.000
	6.Öğrencilerin becerilerine uygun ortamlar hazırlandığına inanıyorum.	0.88	0.01	77.842	.000
	7.Öğrencilerin bireysel farklılıklarının dikkate alındığına inanıyorum.	0.89	0.01	83.206	.000
	8.Öğrencilerin gerçek hayata hazırlandığına inanıyorum.	0.89	0.01	83.693	.000
	10.Öğrencilere fırsat eşitliği sağlandığına inanıyorum.	0.77	0.02	38.806	.000
<i>Çok Yönlü Gelişim</i>	1.Öğrencilerin ruhsal yönden sağlıklı birer birey olarak yetiştirildiğine inanıyorum.	0.83	0.02	51.663	.000
	2.Öğrencilerin fiziksel yönden sağlıklı birer birey olarak yetiştirildiğine inanıyorum.	0.81	0.02	47.178	.000
	3.Öğrencilerin sosyal yönden geliştirildiğine inanıyorum.	0.84	0.02	55.354	.000
	4.Öğrencilere milli ve manevi değerlerin kazandırıldığına inanıyorum.	0.82	0.02	50.157	.000
	11.Öğrencilere Türkçeyi düzgün kullanma becerisini kazandırıldığına inanıyorum.	0.76	0.02	36.870	.000
<i>Üst Öğrenime Hazırlık</i>	9.Öğrencilerin üst öğrenime en iyi biçimde hazırlandığına inanıyorum.	0.85	0.01	61.987	.000
	17.Öğrencilerin her alanda okuryazar bireyler olarak yetiştirildiğine inanıyorum.	0.85	0.02	58.181	.000
	18.Öğrencilerin bilgi ve iletişim teknolojileri konusunda donanımlı olarak yetiştirildiğine inanıyorum.	0.83	0.02	53.809	.000

Std: Standartlaştırılmış.

Tablo 4.14. incelendiğinde öğretmenlerin eğitime inanma düzeyleri ölçeğinin alt boyutlarındaki maddelere yönelik elde edilen standartlaştırılmış faktör yük değerlerinin 0.91 ile 0.76 arasında olduğu ve en yüksek faktör yüküne sahip olan maddenin toplumsallaştırma boyutunda yer alan 20. madde (Std. faktör yükü .91) olduğu görülmektedir. Maddelerin tamamına yönelik faktör yük değerleri alt sınır olarak belirlenen .30 ve üzerinde bulunmuştur (Harrington, 2009). Bu anlamda elde edilen sonuçlar uyumluluk indeksleriyle birlikte değerlendirildiğinde öğretmenlerin eğitime inanma düzeyleri ölçeğinin geçerli ve kullanılabilir olduğu ifade edilebilir.

Eğitime inanma düzeyleri ölçeğinin doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen model Şekil 4.2.'de gösterilmiştir.



Şekil 4.2. Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeyleri Ölçeğinin Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) Modeli.

4.4. Verilerin Toplanması

Araştırmanın örneklemini 2020-2021 eğitim öğretim yılı Kahramanmaraş ili Onikişubat ve Dulkadiroğlu merkez ilçelerinde anaokulu, ilkokul, ortaokul ve lise kademelerinde görev yapan 520 öğretmen oluşturmaktadır. Çalışma için öncelikle Kahramanmaraş İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli araştırma izinleri (EK-1) alınmıştır. Ayrıca veri toplama araçlarının araştırmada kullanılabilmesi için “Örgütsel Bağlılık Ölçeği”nin (EK-3) çalışmalarını yapan Balay’dan (2000) ve “Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeyleri Ölçeği”nin (EK-4) çalışmalarını yapan Akın ve Yıldırım’dan (2015) gerekli izinler alınmıştır. İzinler 2020 yılında tüm evreni etkisi altına alan Covid-

19 pandemi süreci tedbirleri doğrultusunda “dijital ortamda uygulama” şeklinde istenmiştir. Daha sonra dijital ortama (Google Form) aktarılmış olan veri toplama araçları “Kişisel Bilgi Formu, Örgütsel Bağlılık Ölçeği (ÖBÖ) ve Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeyleri Ölçeği (ÖEİDÖ)” okulların gruplarında paylaşılarak öğretmenlere ulaştırılmış ve veriler toplanmıştır. Ölçeğin doğru bir şekilde cevaplandırılması için gerekli bilgilendirmeler yapılmıştır.

4.5. Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında örgütsel bağlılık ve eğitime inanma düzeyleri ölçeklerinden elde edilen verilerin analizi için SPSS programı kullanılmıştır. Çalışmada birinci ve ikinci araştırma sorularının cevapları için betimsel istatistik bilgilerinden aritmetik ortalama ($\bar{X}$) ve standart sapma (SS) değerleri hesaplanmış olup çıkan sonuçlara göre öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ve eğitime inanma düzeyleri belirlenmiştir. Üçüncü ve dördüncü araştırma sorularını cevaplamak için ise kullanılacak olan testlerin belirlenmesi gerekmektedir. İlk olarak bağımlı değişkenler olan “Örgütsel Bağlılık” ve “Eğitime İnanma” düzeylerinin dağılımının normal olup olmadığı kontrol edilmiştir. Bunun için de ölçeklerin toplamının ve alt boyutlarının Kolmogrov – Smirnov, mean (ortalama), medyan, mode, çarpıklık ve basıklık katsayıları hesaplanmıştır. Yapılan analizler neticesinde elde edilen değerler tablo 4.15.’te ve Tablo 4.16.’da sunulmuştur.

Tablo 4.15. Örgütsel Bağlılık Ölçeğine Ait Normallik Analizi Sonuçları.

<i>Ölçek ve Alt Boyutlar</i>	<i>Kolmogrov-Smirnov</i>			<i>Merkezi Eğilim Ölçümleri</i>				
	<i>Statistic</i>	<i>df</i>	<i>Sig.</i>	<i>Mean</i>	<i>Medyan</i>	<i>Mode</i>	<i>Çarpıklık</i>	<i>Basıklık</i>
Uyum	0,107	520	0,000	2,21	2,13	1,75	0,852	0,466
Özdeşleşme	0,095	520	0,000	3,42	3,50	3,50	-0,411	-0,439
İçselleştirme	0,091	520	0,000	3,92	4,00	5,00	-0,661	0,017

Tablo 4.15.’te örgütsel bağlılık ölçeğinin alt boyutları için Kolmogrov–Smirnov ile mean (ortalama), medyan, mode, çarpıklık ve basıklık katsayıları verilmiştir. Dağılımın normal olup olmadığına karar vermek için betimsel istatistiklerden çarpıklık, basıklık, aritmetik ortalama (mean), medyan ve mode değerlerinden yararlanılmıştır. Çarpıklık ve basıklık katsayılarının -1 ile +1 arasında olması ile aritmetik ortalama (mean), medyan ve mode değerlerinin birbirine yakın ya da eşit olması durumunda dağılımın normal olduğu söylenebilir (Büyüköztürk, 2020: 40). Buna göre ölçeğin normallik analizi incelendiğinde çarpıklık (Skewness) değeri -0,072, basıklık (Kurtosis) değeri 0,225; ortalama (mean) değeri 3,26, medyan değeri 3,30 ve mode değeri 3,48 olarak hesaplanmıştır. Yapılan analizlere göre; çarpıklık ve basıklık değerlerinin ± 1

aralığında olması ile mean, medyan ve mode değerlerinin birbirlerine yakın çıkması öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin normal olarak dağıldığını göstermektedir.

Tablo 4.16. Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeyleri Ölçeğine Ait Normallik Analizi Sonuçları.

<i>Ölçek ve Alt Boyutlar</i>	<i>Kolmogrov-Smirnov</i>			<i>Merkezi Eğilim Ölçümleri</i>				
	<i>Statistic</i>	<i>df</i>	<i>Sig.</i>	<i>Mean</i>	<i>Medyan</i>	<i>Mode</i>	<i>Çarpıklık</i>	<i>Basıklık</i>
Toplumsallaştırma	0,098	520	0,000	3,36	3,50	4,00	-0,393	-0,545
Bireysel Farklılıklar	0,104	520	0,000	3,21	3,20	4,00	-0,202	-0,832
Çok Yönlü Gelişim	0,111	520	0,000	3,48	3,60	4,00	-0,501	-0,119
Üst Öğrenime Hazırlık	0,114	520	0,000	3,23	3,33	4,00	-0,219	-0,759
Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeyleri Ölçeği (ÖEİDÖ)	0,083	520	0,000	3,34	3,44	4,00	-0,334	-0,586

Tablo 4.16.'da öğretmenlerin eğitime inanma düzeyleri ölçeğinin toplamı ve alt boyutları için Kolmogrov-Smirnov, mean (ortalama), medyan, mode, çarpıklık ve basıklık katsayıları verilmiştir. Dağılımın normal olup olmadığına karar vermek için betimsel istatistiklerden çarpıklık, basıklık, aritmetik ortalama (mean), medyan ve mode değerlerinden yararlanılmıştır. Çarpıklık ve basıklık katsayılarının -1 ile +1 arasında olması ile aritmetik ortalama (mean), medyan ve mode değerlerinin birbirine yakın ya da eşit olması durumunda dağılımın normal olduğu söylenebilir (Büyüköztürk, 2020: 40). Buna göre ölçeğin normallik analizi incelendiğinde çarpıklık (Skewness) değeri -0,334, basıklık (Kurtosis) değeri -0,586; ortalama (mean) değeri 3,34, medyan değeri 3,44 ve mode değeri 4,00 olarak hesaplanmıştır. Yapılan analizlere göre; çarpıklık ve basıklık değerlerinin ± 1 aralığında olması ile mean, medyan ve mode değerlerinin birbirlerine yakın çıkması öğretmenlerin eğitime inanma düzeylerinin normal olarak dağıldığını göstermektedir.

Üçüncü ve dördüncü sorular için dağılımların normal olduğu tespit edildikten sonra Levene's testi ile bağımlı değişkenin bağımsız değişkene bağlı olarak homojenliği test edilmiştir. İstatistiksel hesaplamalara göre homojenlik sağlanan gruplarda parametrik testlerden iki kategorili olanlara T-testi, üç ve üçten fazla kategorili olanlara ise Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) testi yapılmıştır. ANOVA testi sonucunda ise gruplar arasındaki farklılığı tespit edebilmek için Post-Hoc testlerinden "Scheffe" testi kullanılmıştır. "Scheffe" testi gruplar arasındaki bütün doğrusal birleşimleri karşılaştırmaktadır. Aynı zamanda bu karşılaştırmayı yaparken grup sayısının fazla olması durumunda hata payını kontrol altına almaktadır (Scheffe, 1959). Homojenlik sağlanamayan gruplarda ise non-parametrik testlerden iki kategorili olanlara Mann Whitney - U testi, üç ve üçten fazla kategorili olanlara ise Kruskal Wallis -H testi yapılmıştır. Kruskal Wallis-H testi sonucunda da yine gruplar arasındaki farklılığı tespit edebilmek için "Tamhane" testi kullanılmıştır. "Tamhane" testi grup varyanslarının

heterojen olduğu durumlarda kullanılan çoklu karşılaştırma testidir (Hochberg ve Tamhane, 1987).

Beşinci araştırma sorusu için öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ile eğitime inanma düzeyleri arasındaki ilişkinin yönünü ve düzeyini belirlemek amacıyla Pearson Korelasyon analizi yapılmıştır. Korelasyon katsayısı iki değişken arasındaki ilişkinin olup olmadığını varsa düzeyini belirlemek amacıyla kullanılır. Korelasyon katsayısının (r) yorumlanmasında belirtilen sınırlar; “0.00 ile 0.30” arasında normal, “0.30 ile 0.70” arasında orta, “0.70 ile 1.00” arasında ise yüksek düzeyde bir ilişkinin olduğu anlamına gelmektedir (Büyüköztürk, 2020, 32).

Altıncı araştırma sorusu için öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının eğitime inanmalarını hangi düzeyde yordadığını belirlemek amacıyla Regresyon Analizi yapılmıştır. Bunun için regresyon analizi varsayımlarına bakılmıştır. İlk olarak değişkenler arasındaki ilişkinin doğrusallığı incelenmiştir. Daha sonra Durbin Watson değerleri hesaplanmıştır. Bunlarla birlikte çoklu regresyon analizi için VIF değerleri de incelenmiştir. Varsayımların sağlandığı görüldükten sonra; öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının eğitime inanma düzeylerini yordamasına yönelik basit regresyon analizi, öğretmenlerin örgütsel bağlılık alt boyutlarının eğitime inanma düzeylerini yordamasına yönelik ise çoklu regresyon analizi yapılmıştır.

5. BULGULAR

Bu bölümde, araştırmanın amacı ve ana problemi doğrultusunda belirlenen alt problemler incelenmiştir. Sırasıyla; öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ve eğitime inanma düzeylerinin betimsel istatistiklerine, bu değişkenlerin demografik özelliklere göre farklılaşma durumlarına, birbiriyle olan ilişkilerine ve birbirini yordama durumlarına yer verilmiştir. Verilerin analizi sonucunda ortaya çıkan bulgular tablolar halinde gösterilmiştir olup sonuçlar yorumlanmıştır.

5.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi olan “Öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ne düzeydedir?” sorusunun cevabını bulmaya yönelik gerekli analizler yapılmıştır. 27 maddelik ölçeğin tüm maddeleri için betimsel istatistik bilgileri gösterilmiştir.

Tablo 5.1. Örgütsel Bağlılık Ölçeğinin Uyum Alt Boyutuna İlişkin Bulgular.

<i>Ölçek Maddeleri</i>	<i>$\bar{X}$</i>	<i>SS</i>	<i>Düzye</i>
1. Bu okuldaki görevimi büyük ölçüde parasal kaygılarla yapıyorum.	2,29	1,230	Düşük Düzey
2. Bu okulda çalışmaya karar vermekle hata ettiğimi düşünüyorum.	1,88	1,151	Düşük Düzey
3. Emek ve birikimlerim bu okuldan ayrılmamı engelliyor.	2,68	1,361	Orta Düzey
4. Öğrencilerin başarısına ilişkin çabamın ders saatleriyle sınırlı olduğunu düşünüyorum.	2,79	1,404	Orta Düzey
5. Bu okula uyum sağlamada güçlük çekiyorum.	1,90	1,185	Düşük Düzey
6. Bu okulun kurallarına mecbur olduğum için uyuyorum.	1,93	1,137	Düşük Düzey
7. Bu okulda çalışma şevkimin her geçen gün azaldığını hissediyorum.	2,17	1,293	Düşük Düzey
8. Bu okulda yönetimin beni okula bağlama çabalarından rahatsızlık duyuyorum.	2,07	1,274	Düşük Düzey
Toplam	2,21	0,829	Düşük Düzey

n= 520

Tablo 5.1.’de yer alan betimleyici istatistiksel bilgiler doğrultusunda uyum alt boyutunda öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri ($\bar{X}$ = 2,21; SS= 0,829) değerlerine göre belirlenen aralık doğrultusunda düşük düzey olarak bulunmuştur. Ölçek maddeleri incelendiğinde en yüksek ortalama değere sahip olan maddenin “Öğrencilerin başarısına ilişkin çabamın ders saatleriyle sınırlı olduğunu düşünüyorum.” ifadesinin yer aldığı 4. maddedir ($\bar{X}$ = 2,79; SS= 1,404). En düşük ortalama değere sahip olan madde ise “Bu okulda çalışmaya karar vermekle hata ettiğimi düşünüyorum.” ifadesinin yer aldığı 2. maddedir ($\bar{X}$ = 1,88; SS= 1,151).

Tablo 5.2. Örgütsel Bağlılık Ölçeğinin Özdeşleşme Alt Boyutuna İlişkin Bulgular.

<i>Ölçek Maddeleri</i>	<i>$\bar{X}$</i>	<i>SS</i>	<i>Düzy</i>
9. Bu okulun çalışmak için mükemmel bir yer olduğunu düşünüyorum.	3,33	1,203	Orta Düzey
10. Bu okulun bir üyesi olmaktan gurur duyuyorum.	3,79	1,101	Yüksek Düzey
11. Bu okulun mesleğimle ilgili değişiklik ve yenilikleri takip etme olanağı sağladığı kanısındayım.	3,47	1,278	Yüksek Düzey
12. Bu okul işimde beni en yüksek performansı göstermeye özendiriyor.	3,43	1,187	Yüksek Düzey
13. Bu okulun eğitim ve öğretim etkinlikleri açısından uygun bir ortam sağladığını düşünüyorum.	3,66	1,144	Yüksek Düzey
14. Çalışma arkadaşlarımla okul dışında da sık sık birlikte oluyorum.	3,26	1,107	Orta Düzey
15. Başka bir yerde çalışma olanağım olduğu halde bu okulda çalışmayı yeğliyorum.	3,06	1,262	Orta Düzey
16. Bu okulda yeteneklerimi en üst düzeyde gerçekleştirdiğime inanıyorum.	3,32	1,139	Orta Düzey
Toplam	3,42	0,907	Yüksek Düzey

n= 520

Tablo 5.2.'de yer alan betimleyici istatistiksel bilgiler doğrultusunda özdeşleşme alt boyutunda öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri ($\bar{X}$ = 3,42; SS= 0,907) değerlerine göre belirlenen aralık doğrultusunda yüksek düzey olarak bulunmuştur. Ölçek maddeleri incelendiğinde en yüksek ortalama değere sahip olan maddenin “Bu okulun bir üyesi olmaktan gurur duyuyorum.” ifadesinin yer aldığı 10. maddedir ($\bar{X}$ = 3,79; SS= 1,101). En düşük ortalama değere sahip olan madde ise “Başka bir yerde çalışma olanağım olduğu halde bu okulda çalışmayı yeğliyorum.” ifadesinin yer aldığı 15. maddedir ($\bar{X}$ = 3,06; SS= 1,262).

Tablo 5.3. Örgütsel Bağlılık Ölçeğinin İçselleştirme Alt Boyutuna İlişkin Bulgular.

<i>Ölçek Maddeleri</i>	<i>$\bar{X}$</i>	<i>SS</i>	<i>Düzy</i>
17. Okulumun başarısı için beklenenin ötesinde çaba gösteriyorum.	4,01	0,885	Yüksek Düzey
18. Bu okulun geleceğini gerçekten düşünüyorum.	4,25	0,885	Yüksek Düzey
19. Bu okulun problemlerini kendi problemim olarak algılıyorum.	4,06	0,962	Yüksek Düzey
20. Okulum karşı yapılan eleştirileri kendime yapılmış sayarım.	3,81	1,132	Yüksek Düzey
21. Zamanımın çoğunu okuluma ilişkin etkinlikler dolduruyor.	3,78	1,036	Yüksek Düzey
22. Okulumun değerleriyle bireysel değerlerim oldukça benzerdir.	3,74	1,100	Yüksek Düzey
23. Okulumun önceliklerini kendi önceliklerim olarak algılıyorum.	3,73	1,101	Yüksek Düzey
24. Okulumun çıkar ve beklentilerine uygun hareket etmeyi görev sayarım.	4,02	0,962	Yüksek Düzey
25. Okulum övüldüğünde kendimi övülmüş hissediyorum.	3,98	1,044	Yüksek Düzey
26. Okulumu başkalarına anlatmaktan zevk alıyorum.	3,74	1,185	Yüksek Düzey
27. Okulumun yararı için her türlü fedakârlığı yaparım.	3,97	0,988	Yüksek Düzey
Toplam	3,92	0,795	Yüksek Düzey

n= 520

Tablo 5.3.'te yer alan betimleyici istatistiksel bilgiler doğrultusunda içselleştirme alt boyutunda öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri ($\bar{X}$ = 3,92; SS= 0,795) değerlerine göre belirlenen aralık doğrultusunda yüksek düzey olarak bulunmuştur. Ölçek maddeleri incelendiğinde en yüksek ortalama değere sahip olan maddenin “18.Bu okulun geleceğini gerçekten düşünüyorum.” ifadesinin yer aldığı 18. maddedir ($\bar{X}$ = 4,25; SS= 0,885). En düşük ortalama değere sahip olan madde ise “23.Okulumun önceliklerini kendi önceliklerim olarak algılıyorum.” ifadesinin yer aldığı 23. maddedir ($\bar{X}$ = 3,73; SS= 1,101).

5.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi olan “Öğretmenlerin eğitime inanmaları ne düzeydedir?” sorusunun cevabını bulmaya yönelik gerekli analizler yapılmıştır. 25 maddelik ölçeğin tüm maddeleri için betimsel istatistik bilgileri Tablo 5.4.'te gösterilmiştir.

Tablo 5.4. Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeyleri Ölçeğinin Maddelerine İlişkin Bulgular.

<i>Ölçek Maddeleri</i>	<i>$\bar{X}$</i>	<i>SS</i>	<i>Düzy</i>
1.Öğrencilerin ruhsal yönden sağlıklı birer birey olarak yetiştirildiğine inanıyorum.	3,42	1,086	Yüksek Düzey
2.Öğrencilerin fiziksel yönden sağlıklı birer birey olarak yetiştirildiğine inanıyorum.	3,49	1,050	Yüksek Düzey
3.Öğrencilerin sosyal yönden geliştirildiğine inanıyorum.	3,43	1,067	Yüksek Düzey
4.Öğrencilere milli ve manevi değerlerin kazandırıldığına inanıyorum.	3,57	1,113	Yüksek Düzey
5.Öğrencilerin yeteneklerine uygun bir eğitim verildiğine inanıyorum.	3,13	1,219	Orta Düzey
6.Öğrencilerin becerilerine uygun ortamlar hazırlandığına inanıyorum.	3,15	1,199	Orta Düzey
7.Öğrencilerin bireysel farklılıklarının dikkate alındığına inanıyorum.	3,22	1,214	Orta Düzey
8.Öğrencilerin gerçek hayata hazırlandığına inanıyorum.	3,24	1,171	Orta Düzey
9.Öğrencilerin üst öğrenime en iyi biçimde hazırlandığına inanıyorum.	3,24	1,177	Orta Düzey
10.Öğrencilere fırsat eşitliği sağlandığına inanıyorum.	3,31	1,253	Orta Düzey
11.Öğrencilere Türkçeyi düzgün kullanma becerisini kazandırıldığına inanıyorum.	3,47	1,125	Yüksek Düzey
12.Öğrencilere etik değerlerin benimsetildiğine inanıyorum.	3,51	1,124	Yüksek Düzey
13.Öğrencilerin memleket sorunlarına duyarlı bireyler olarak yetiştirildiğine inanıyorum.	3,34	1,190	Orta Düzey
14.Öğrencilerin topluma yararlı birer vatandaş olarak yetiştirildiğine inanıyorum.	3,51	1,160	Yüksek Düzey
15.Öğrencilerin her alanda üretken bireyler olarak yetiştirildiğine inanıyorum.	3,18	1,159	Orta Düzey
16.Öğrencilerin bilinçli birer tüketici olarak yetiştirildiğini düşünüyorum.	3,29	1,165	Orta Düzey
17.Öğrencilerin her alanda okuryazar bireyler olarak yetiştirildiğine inanıyorum.	3,23	1,171	Orta Düzey
18.Öğrencilerin bilgi ve iletişim teknolojileri konusunda donanımlı olarak yetiştirildiğine inanıyorum.	3,22	1,186	Orta Düzey
19.Öğrencilere çevre bilinci kazandırıldığına inanıyorum.	3,40	1,142	Orta Düzey
20.Öğrencilerin ülke kalkınmasına katkıda bulunabilen bireyler olarak yetiştirildiğine inanıyorum.	3,26	1,143	Orta Düzey
21.Öğrencilerin öğrenmekten keyif alan bireyler olarak yetiştirildiğine inanıyorum.	3,28	1,178	Orta Düzey
22.Öğrencilerin mutlu birer birey haline getirildiğine inanıyorum.	3,32	1,149	Orta Düzey
23.Öğrencilere olumlu kişilik özellikleri kazandırıldığına inanıyorum.	3,47	1,103	Yüksek Düzey
24.Öğrencilere bilimsel bakış açısı kazandırıldığına inanıyorum.	3,21	1,162	Orta Düzey
25.Öğrencilerin devleti koruma bilincine sahip bireyler olarak yetiştirildiğine inanıyorum.	3,59	1,146	Yüksek Düzey
Toplam	3,34	0,971	Orta Düzey
n= 520			

Tablo 5.4.'te yer alan betimleyici istatistiksel bilgiler doğrultusunda ölçek genelinde öğretmenlerin eğitime inanma düzeyleri ($\bar{X}$ = 3,34; SS= 0,971) değerlerine göre belirlenen aralık doğrultusunda orta düzey olarak bulunmuştur. Ölçek maddeleri incelendiğinde en yüksek ortalama değere sahip olan maddenin “Öğrencilerin devleti koruma bilincine sahip bireyler olarak yetiştirildiğine inanıyorum.” ifadesinin yer aldığı 25. maddedir ($\bar{X}$ = 3,59; SS= 1,146). En düşük ortalama değere sahip olan madde ise “Öğrencilerin yeteneklerine uygun bir eğitim verildiğine inanıyorum.” ifadesinin yer aldığı 5. maddedir ($\bar{X}$ = 3,43; SS= 1,067). Ölçek maddelerinin yanı sıra ölçeğin 4 alt boyutundaki betimleyici istatistiksel bilgiler de analiz edilmiş olup elde edilen bulgular Tablo 5.5.'te gösterilmiştir.

Tablo 5.5. Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeyleri Ölçeğinin Alt Boyutlarına İlişkin Bulgular.

<i>Ölçek ve Alt Boyutlar</i>	<i>$\bar{X}$ (Aritmetik Ortalama)</i>	<i>SS(Standart Sapma)</i>	<i>Düzye</i>
Toplumsallaştırma	3,36	1,013	Orta Düzey
Bireysel Farklılıklar	3,21	1,082	Orta Düzey
Çok Yönlü Gelişim	3,48	0,934	Yüksek Düzey
Üst Öğrenime Hazırlık	3,23	1,071	Orta Düzey
Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeyleri Ölçeği (ÖEİDÖ)	3,34	0,971	Orta Düzey

n= 520

Tablo 5.5.'te öğretmenlerin eğitime inanma düzeyleri ölçeğinin toplamında ve alt boyutlarında yapılan analizlerin sonuçları verilmiştir. Öğretmenlerin eğitime inanma düzeyleri ölçeğine ait alt boyutlar incelendiğinde; toplumsallaştırma boyutunda ($\bar{X}$ =3,36; SS=1,013) orta düzey, bireysel farklılıklar boyutunda ($\bar{X}$ =3,21; SS=1,082) orta düzey, çok yönlü gelişim boyutunda ($\bar{X}$ =3,48; SS=0,934) yüksek düzey, üst öğrenime hazırlık boyutunda ($\bar{X}$ =3,23; SS=1,071) orta düzey sonucu elde edilmiştir. Hesaplanan bu değerlere göre öğretmenlerin eğitime inanma düzeyleri orta düzeydedir.

5.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan “Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri; cinsiyet, yaş, branş, eğitim durumu, meslekteki kıdem ve okul türü değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” sorusunun cevabını bulmaya yönelik Levene’s testi, T-testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) testi, Kruskal Wallis – H testi ve Mann Whitney – U testi yapılmıştır.

5.3.1. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi

Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini incelemeye yönelik uygun istatistiksel yöntemin belirlenebilmesi için ilk olarak homojenlik testi olan Levene's testi yapılmış olup sonuçlar Tablo 5.6'da gösterilmiştir.

Tablo 5.6. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Levene's Testi Sonuçları.

<i>Levene's Test</i>		
<i>Alt Boyutlar ve Ölçek</i>	<i>Levene Statistic (F)</i>	<i>p</i>
Uyum	0,034	.853
Özdeşleşme	0,073	.787
İçselleştirme	0,200	.655

*p<.050, **p < .010, ***p< .000

Tablo 5.6.'da Levene's testi ile öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin cinsiyet değişkenine bağlı olarak homojenliği test edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda uyum (F=0,034; p= .853), özdeşleşme (F=0,073; p= .787) ve içselleştirme (F=0,200; p= .655) dağılımlarının varyanslarının homojen olduğu görülmüştür (p>0.05). İstatistiksel hesaplamalara göre normallik ve homojenlik sağlandığı için parametrik testlerin yapılmasına karar verilmiştir. Buna göre öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemeye yönelik yapılan parametrik testlerden Bağımsız Örneklem T-testi sonuçları Tablo 5.7.'de verilmiştir.

Tablo 5.7. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız Örneklem T-testi Sonuçları.

<i>Alt Boyutlar ve Ölçek</i>	<i>Cinsiyet</i>	<i>$\bar{X}$</i>	<i>s.s</i>	<i>t</i>	<i>sd</i>	<i>p</i>
Uyum	Kadın	2,15	0,82	-1,804	518	.072
	Erkek	2,28	0,84			
Özdeşleşme	Kadın	3,40	0,90	-0,314	518	.754
	Erkek	3,43	0,91			
İçselleştirme	Kadın	3,92	0,77	-0,048	518	.962
	Erkek	3,92	0,82			

n(Kadın)= 263, n(Erkek)= 257; *p<.050, **p < .010, ***p< .000

Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla yapılan t-testi sonuçlarına göre; uyum ($t = -1.804$; $p = .072$), özdeşleşme ($t = -0,314$; $p = .754$) ve içselleştirme ($t = -0,048$; $p = .962$) alt boyutları öğretmenlerin cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir ($p > 0.05$).

5.3.2. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin Yaş Değişkenine Göre İncelenmesi

Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini incelemeye yönelik uygun istatistiksel yöntemin belirlenebilmesi için ilk olarak homojenlik testi olan Levene's testi yapılmış olup sonuçlar Tablo 5.8.'de gösterilmiştir.

Tablo 5.8. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin Yaş Değişkenine Göre Levene's Testi Sonuçları.

<i>Levene's Test</i>		
<i>Alt Boyutlar ve Ölçek</i>	<i>Levene Statistic (F)</i>	<i>p</i>
Uyum	0,959	.412
Özdeşleşme	0,573	.633
İçselleştirme	2,728	.043*

* $p < .050$, ** $p < .010$, *** $p < .000$

Tablo 5.8'de Levene's testi ile öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin yaş değişkenine bağlı olarak homojenliği test edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda uyum ($F = 0,959$; $p = .412$) ve özdeşleşme ($F = 0,573$; $p = .633$) dağılımlarının varyanslarının homojen olduğu görülmüştür ($p > 0.05$). İçselleştirme ($F = 2,728$; $p = .043$) alt boyutunun ise homojen dağılmadığı görülmüştür ($p < 0.05$). İstatistiksel hesaplamalara göre normallik ve homojenlik sağlanan alt gruplarda parametrik testlerin yapılmasına karar verilmişken, homojenlik sağlanamayan alt boyutta ise non-parametrik test tekniklerinin kullanılmasına karar verilmiştir. Buna göre öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemeye yönelik uyum ve özdeşleşme alt boyutlarının dağılımının analizinde parametrik testlerden Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Testi kullanılmış olup sonuçları Tablo 5.9.' da verilmiştir. İçselleştirme alt boyutunun analizinde ise non-parametrik test tekniklerinden Kruskal Wallis – H Testi kullanılmış olup sonuçlar Tablo 5.10.' da verilmiştir.

Tablo 5.9. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin Yaş Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Testi Sonuçları.

<i>Alt Boyutlar ve Ölçek</i>	<i>Yaş</i>	<i>$\bar{X}$</i>	<i>s.s</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>Scheffe</i>
Uyum	20-29 ⁽¹⁾	2,28	0,87	0,899	.441	
	30-39 ⁽²⁾	2,16	0,84			
	40-49 ⁽³⁾	2,24	0,71			
	50 ve üzeri ⁽⁴⁾	2,13	0,80			
Özdeşleşme	20-29 ⁽¹⁾	3,53	0,88	6,032	.000***	(1-2)
	30-39 ⁽²⁾	3,23	0,91			
	40-49 ⁽³⁾	3,30	0,89			(4-2)
	50 ve üzeri ⁽⁴⁾	3,69	0,89			

n(20-29)= 202, n(30-39)= 177, n(40-49)= 77, n(50 ve üzeri)= 64; *p<.050, **p < .010, ***p< .000

Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla yapılan Anova testi sonuçlarına göre; uyum boyutu (F= 0,899; p= .441) öğretmenlerin yaşlarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir (p>0.05). Özdeşleşme boyutu (F= 6,032; p= .000) ise öğretmenlerin yaşlarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir (p<0.05). Buna göre; yaşları 20-29 ($\bar{X}$ =3,53) ile 50 ve üzeri ($\bar{X}$ =3,69) olan öğretmenlerin özdeşleşme düzeyleri 30-39 ($\bar{X}$ =3,23) arasında olan öğretmenlere göre daha yüksektir.

Tablo 5.10. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin Yaş Değişkenine Göre Kruskal Wallis – H Testi Sonuçları.

<i>Alt Boyutlar</i>	<i>Yaş</i>	<i>$\bar{X}$</i>	<i>s.s</i>	<i>sd</i>	<i>p</i>	<i>Tamhane</i>
İçselleştirme	20-29 ⁽¹⁾	3,92	0,86	3,00	.000***	(3-2)
	30-39 ⁽²⁾	3,73	0,74			(4-1)
	40-49 ⁽³⁾	4,08	0,76			(4-2)
	50 ve üzeri ⁽⁴⁾	4,23	0,64			

n(20-29)= 202, n(30-39)= 177, n(40-49)= 77, n(50 ve üzeri)= 64; *p<.050, **p < .010, ***p< .000

Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla yapılan Kruskal Wallis – H Testi sonuçlarına göre; içselleştirme boyutu (p= .000) öğretmenlerin yaşlarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir (p<0.05). Buna göre; yaşları 20-29 ($\bar{X}$ =3,92) arasında olan öğretmenlerin 30-39 ($\bar{X}$ =3,73) arasında olan öğretmenlere göre; yaşları 50 ve üzerinde ($\bar{X}$ =4,23) olan öğretmenlerin 20-29 ($\bar{X}$ =3,92) ve 30-39 ($\bar{X}$ =3,73) arasında olan öğretmenlere göre içselleştirme düzeyleri daha yüksektir.

5.3.3. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin Branş Değişkenine Göre İncelenmesi

Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini incelemeye yönelik uygun istatistiksel yöntemin belirlenebilmesi için ilk olarak homojenlik testi olan Levene's testi yapılmış olup sonuçlar Tablo 5.11.'de gösterilmiştir.

Tablo 5.11. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin Branş Değişkenine Göre Levene's Testi Sonuçları.

<i>Levene's Test</i>		
<i>Alt Boyutlar ve Ölçek</i>	<i>Levene Statistic (F)</i>	<i>p</i>
Uyum	7,387	.001**
Özdeşleşme	6,635	.001**
İçselleştirme	3,480	.032*

*p<.050, **p < .010, ***p< .000

Tablo 5.11.'de Levene's testi ile öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin branş değişkenine bağlı olarak homojenliği test edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda uyum (F=7,387; p= .001), özdeşleşme (F=6,635; p= .001) ve içselleştirme (F=3,480; p= .032) alt boyutlarının varyanslarının homojen dağılmadığı tespit edilmiştir (p<0.05). Buna göre uyum, özdeşleşme ve içselleştirme alt boyutlarının analizinde non-parametrik test tekniklerinden Kruskal Wallis – H Testi kullanılmış olup sonuçlar Tablo 5.12.'de verilmiştir.

Tablo 5.12. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin Branş Değişkenine Göre Kruskal Wallis – H Testi Sonuçları.

<i>Alt Boyutlar</i>	<i>Branş</i>	<i>$\bar{X}$</i>	<i>s.s</i>	<i>sd</i>	<i>p</i>	<i>Tamhane</i>
Uyum	Okul Öncesi Öğretmeni ⁽¹⁾	2,19	0,89	2,00	.680	
	Sınıf Öğretmeni ⁽²⁾	2,18	0,65			
	Branş Öğretmeni ⁽³⁾	2,24	0,88			
Özdeşleşme	Okul Öncesi Öğretmeni ⁽¹⁾	3,61	0,82	2,00	.001**	(1-3)
	Sınıf Öğretmeni ⁽²⁾	3,55	0,83			(2-3)
	Branş Öğretmeni ⁽³⁾	3,26	0,95			
İçselleştirme	Okul Öncesi Öğretmeni ⁽¹⁾	3,98	0,86	2,00	.000***	(2-3)
	Sınıf Öğretmeni ⁽²⁾	4,11	0,71			
	Branş Öğretmeni ⁽³⁾	3,79	0,78			

n(Okul Öncesi Öğretmeni)=118, n(Sınıf Öğretmeni)=132, n(Branş Öğretmeni)=270; *p<.050, **p < .010, ***p< .000

Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla yapılan Kruskal Wallis – H Testi sonuçlarına göre; uyum boyutu ($p = .680$) öğretmenlerin branşlarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir ($p > 0.05$). Özdeşleşme boyutunda ($p = .001$) öğretmenler branşlarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir ($p < 0.05$). Buna göre; branşları okul öncesi ($\bar{X} = 3,61$) ve sınıf öğretmeni ($\bar{X} = 3,55$) olan öğretmenlerin branş öğretmeni ($\bar{X} = 3,26$) olanlara göre özdeşleşme düzeyleri daha yüksektir. İçselleştirme boyutunda ($p = .001$) ise yine öğretmenlerin branşlarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılaştığı saptanmıştır ($p < 0.05$). Buna göre; branşı sınıf öğretmeni ($\bar{X} = 4,11$) olan öğretmenlerin branş öğretmeni ($\bar{X} = 3,79$) olanlara göre içselleştirme düzeyleri daha yüksektir.

5.3.4. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin Eğitim Durumu Değişkenine Göre İncelenmesi

Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini incelemeye yönelik uygun istatistiksel yöntemin belirlenebilmesi için ilk olarak homojenlik testi olan Levene's testi yapılmış olup sonuçlar Tablo 5.13.'te gösterilmiştir.

Tablo 5.13. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin Eğitim Durum Değişkenine Göre Levene's Testi Sonuçları.

<i>Levene's Test</i>		
<i>Alt Boyutlar ve Ölçek</i>	<i>Levene Statistic (F)</i>	<i>p</i>
Uyum	2,378	.124
Özdeşleşme	0,396	.529
İçselleştirme	3,959	.047*

* $p < .050$, ** $p < .010$, *** $p < .000$

Tablo 5.13.'te Levene's testi ile öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin eğitim durumu değişkenine bağlı olarak homojenliği test edilmiştir. Yapılan analizler neticesinde uyum ($F = 2,378$; $p = .124$) ve özdeşleşme ($F = 0,396$; $p = .529$) alt boyutlarının homojen dağıldığı görülmüştür ($p > 0.05$). İçselleştirme ($F = 3,959$; $p = .047$) alt boyutunun ise homojen dağılmadığı tespit edilmiştir ($p < 0.05$). İstatistiksel hesaplamalara göre normallik ve homojenlik sağlanan boyutlarda parametrik testlerin yapılmasına karar verilmişken, homojenlik sağlanamayan boyutlarda ise non-parametrik testlerin kullanılmasına karar verilmiştir. Buna göre öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemeye yönelik uyum ve özdeşleşme alt boyutlarının dağılımının analizinde parametrik testlerden Bağımsız Örneklem T-testi kullanılmış olup sonuçları Tablo 5.14.'te verilmiştir.

İçselleştirme alt boyutunun dağılımının analizinde ise Mann Whitney - U Testi kullanılmış olup sonuçlar Tablo 5.15.'de verilmiştir.

Tablo 5.14. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Bağımsız Örneklem T-testi Sonuçları.

Alt Boyutlar	Eğitim Durumu	$\bar{X}$	s.s	t	sd	p
Uyum	Lisans	2,18	0,85	-1,613	518	.107
	Yüksek Lisans	2,32	0,74			
Özdeşleşme	Lisans	3,40	0,91	-0,567	518	.571
	Yüksek Lisans	3,46	0,90			

n(Lisans)= 403, n(Yüksek Lisans)= 117; *p<.050, **p < .010, ***p< .000

Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla yapılan t-testi sonuçlarına göre; uyum (t=-1,613; p= .107) ve özdeşleşme (t=-0,567; p= .571) alt boyutları öğretmenlerin eğitim durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir (p>0.05).

Tablo 5.15. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Mann Whitney – U Testi Sonuçları.

Alt Boyutlar ve Ölçek	Eğitim Durumu	S.O	S.T	U	p
İçselleştirme	Lisans	251,85	101496,00	20090,00	.015*
	Yüksek Lisans	290,29	33964,00		

n(Lisans)= 403, n(Yüksek Lisans)= 117; *p<.050, **p < .010, ***p< .000

Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla yapılan Mann Whitney – U Testi sonuçlarına göre; içselleştirme boyutu (U=20090,00; p= .015) öğretmenlerin eğitim durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir (p<0.05). Buna göre; eğitim durumu yüksek lisans (S.O=290,29) olan öğretmenlerin lisans (S.O=251,85) olanlara göre içselleştirme düzeyleri daha yüksektir.

5.3.5. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin Meslekteki Kıdem Değişkenine Göre İncelenmesi

Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin meslekteki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini incelemeye yönelik uygun istatistiksel yöntemin belirlenebilmesi için ilk olarak homojenlik testi olan Levene's testi yapılmış olup sonuçlar Tablo 5.16.'da gösterilmiştir.

Tablo 5.16. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin Meslekteki Kıdem Değişkenine Göre Levene's Testi Sonuçları.

<i>Levene's Test</i>		
<i>Alt Boyutlar ve Ölçek</i>	<i>Levene Statistic (F)</i>	<i>p</i>
Uyum	0,403	.751
Özdeşleşme	0,035	.991
İçselleştirme	3,332	.019*

*p<.050, **p < .010, ***p< .000

Tablo 5.16.'da Levene's testi ile öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin meslekteki kıdem değişkenine bağlı olarak homojenliği test edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda uyum (F=0,403; p= .751) ve özdeşleşme (F=0,035; p= .991) dağılımının homojen olduğu görülmüştür (p>0.05). İçselleştirme (F=3,332; p= .019) alt boyutunun ise homojen dağılmadığı tespit edilmiştir (p<0.05). İstatistiksel hesaplamalara göre normallik ve homojenlik sağlanan boyutlarda parametrik testlerin yapılmasına karar verilmişken, homojenlik sağlanamayan boyutlarda ise non-parametrik testlerin kullanılmasına karar verilmiştir. Buna göre öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin meslekteki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemeye yönelik uyum ve özdeşleşme dağılımının analizinde parametrik testlerden Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Testi kullanılmış olup sonuçları Tablo 5.17.'de verilmiştir. İçselleştirme alt boyutunun analizinde ise non-parametrik test tekniklerinden Kruskal Wallis – H Testi kullanılmış olup sonuçlar Tablo 5.18.'de verilmiştir.

Tablo 5.17. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin Meslekteki Kıdem Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Testi Sonuçları.

<i>Alt Boyutlar ve Ölçek</i>	<i>Meslekteki Kıdem</i>	<i>$\bar{X}$</i>	<i>s.s</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>Scheffe</i>
Uyum	Bir yıldan az ⁽¹⁾	2,28	0,89	0,484	.694	
	1-5 yıl ⁽²⁾	2,22	0,85			
	6-10 yıl ⁽³⁾	2,25	0,84			
	11 yıl ve üzeri ⁽⁴⁾	2,16	0,79			
Özdeşleşme	Bir yıldan az ⁽¹⁾	3,76	0,90	8,750	.000***	(1-3)
	1-5 yıl ⁽²⁾	3,47	0,88			(2-3)
	6-10 yıl ⁽³⁾	3,13	0,85			(4-3)
	11 yıl ve üzeri ⁽⁴⁾	3,48	0,91			

n(Bir yıldan az)= 64, n(1-5 yıl)= 114, n(6-10 yıl)= 142, n(11 yıl ve üzeri)= 200; *p<.050, **p < .010, ***p< .000

Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin meslekteki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla yapılan Anova testi sonuçlarına göre; uyum boyutu (F=0,484; p= .694) öğretmenlerin meslekteki kıdemlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir (p>0.05). Özdeşleşme boyutu

($F=8,750$; $p=.000$) ise öğretmenlerin meslekteki kıdemlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir ($p<0.05$). Buna göre; meslekteki kıdemleri bir yıldan az ($\bar{X}=3,76$), 1-5 yıl ($\bar{X}=3,47$) ile 11 yıl ve üzeri ($\bar{X}=3,48$) olan öğretmenlerin özdeşleşme düzeyleri 6-10 yıl ($\bar{X}=3,13$) olan öğretmenlere göre daha yüksektir.

Tablo 5.18. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin Meslekteki Kıdem Değişkenine Göre Kruskal Wallis – H Testi Sonuçları.

Alt Boyutlar	Meslekteki Kıdem	$\bar{X}$	s.s	sd	p	Tamhane
İçselleştirme	Bir yıldan az ⁽¹⁾	4,04	0,91	3,00	.000***	(1-3)
	1-5 yıl ⁽²⁾	3,90	0,84			(2-3)
	6-10 yıl ⁽³⁾	3,59	0,71			(4-3)
	11 yıl ve üzeri ⁽⁴⁾	4,12	0,71			

n(Bir yıldan az)= 64, n(1-5 yıl)= 114, n(6-10 yıl)= 142, n(11 yıl ve üzeri)= 200; * $p<.050$, ** $p<.010$, *** $p<.000$

Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin meslekteki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla yapılan Kruskal Wallis – H Testi sonuçlarına göre; içselleştirme boyutu ($p=.000$) öğretmenlerin meslekteki kıdemlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir ($p<0.05$). Buna göre; meslekteki kıdemleri bir yıldan az ($\bar{X}=4,04$), 1-5 yıl ($\bar{X}=3,90$) ile 11 yıl ve üzeri ($\bar{X}=4,12$) olan öğretmenlerin içselleştirme düzeyleri 6-10 yıl ($\bar{X}=3,59$) olan öğretmenlere göre daha yüksektir.

5.3.6. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin Okul Türü Değişkenine Göre İncelenmesi

Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini incelemeye yönelik uygun istatistiksel yöntemin belirlenebilmesi için ilk olarak homojenlik testi olan Levene's testi yapılmış olup sonuçlar Tablo 5.19.'da gösterilmiştir.

Tablo 5.19. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin Okul Türü Değişkenine Göre Levene's Testi Sonuçları.

Levene's Test		
Alt Boyutlar ve Ölçek	Levene Statistic (F)	p
Uyum	4,657	.003**
Özdeşleşme	5,332	.001**
İçselleştirme	2,453	.063

* $p<.050$, ** $p<.010$, *** $p<.000$

Tablo 5.19.'da Levene's testi ile öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin okul türü değişkenine bağlı olarak homojenliği test edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda içselleştirme ($F=2,453$; $p=.063$) alt boyutunun dağılımının homojen olduğu görülmüştür ($p>0.05$). Uyum ($F=4,657$; $p=.003$) ve özdeşleşme ($F=5,332$; $p=.001$) alt boyutlarının ise homojen dağılmadığı tespit edilmiştir ($p<0.05$). İstatistiksel hesaplamalara göre normallik ve homojenlik sağlanan boyutlarda parametrik testlerin yapılmasına karar verilmişken, homojenlik sağlanamayan boyutlarda ise non-parametrik testlerin kullanılmasına karar verilmiştir. Buna göre öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemeye yönelik içselleştirme alt boyutunun dağılımının analizinde parametrik testlerden Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Testi kullanılmış olup sonuçları Tablo 5.20.'de verilmiştir. Uyum ve özdeşleşme alt boyutlarının analizinde ise non-parametrik test tekniklerinden Kruskal Wallis – H Testi kullanılmış olup sonuçlar Tablo 5.21.'de verilmiştir.

Tablo 5.20. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin Okul Türü Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Testi Sonuçları.

<i>Alt Boyutlar ve Ölçek</i>	<i>Okul Türü</i>	<i>$\bar{X}$</i>	<i>s.s</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>Scheffe</i>
İçselleştirme	Anaokulu ⁽¹⁾	4,09	0,85	6,536	.000***	(1-3)
	İlkokul ⁽²⁾	4,05	0,73			
	Ortaokul ⁽³⁾	3,72	0,74			
	Lise ⁽⁴⁾	3,87	0,85			

n(Anaokulu)= 93, n(İlkokul)= 156, n(Ortaokul)= 166, n(Lise)= 105; * $p<.050$, ** $p<.010$, *** $p<.000$

Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla yapılan Anova testi sonuçlarına göre; içselleştirme boyutu ($F=6,536$; $p=.000$) öğretmenlerin okul türlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir ($p<0.05$). Buna göre; okul türü anaokulu ($\bar{X}=4,09$) ve ilkokul ($\bar{X}=4,05$) olan öğretmenlerin içselleştirme düzeyleri ortaokul ($\bar{X}=3,72$) olan öğretmenlere göre daha yüksektir.

Tablo 5.21. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin Okul Türü Değişkenine Göre Kruskal Wallis – H Testi Sonuçları.

<i>Alt Boyutlar</i>	<i>Okul Türü</i>	<i>$\bar{X}$</i>	<i>s.s</i>	<i>sd</i>	<i>p</i>	<i>Tamhane</i>
Uyum	Anaokulu ⁽¹⁾	2,28	0,87	3,00	.676	
	İlkokul ⁽²⁾	2,10	0,67			
	Ortaokul ⁽³⁾	2,28	0,88			
	Lise ⁽⁴⁾	2,22	0,91			
Özdeşleşme	Anaokulu ⁽¹⁾	3,65	0,84	3,00	.001**	(1-3)
	İlkokul ⁽²⁾	3,55	0,81			(1-4)
	Ortaokul ⁽³⁾	3,25	0,92			(2-3)
	Lise ⁽⁴⁾	3,27	1,01			

n(Anaokulu)= 93, n(İlkokul)= 156, n(Ortaokul)= 166, n(Lise)= 105; *p<.050, **p < .010, ***p< .000

Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla yapılan Kruskal Wallis – H Testi sonuçlarına göre; uyum boyutu (p= .676) öğretmenlerin okul türüne göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir (p>0.05). Özdeşleşme boyutu (p= .001) ise öğretmenlerin okul türüne göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir (p<0.05). Buna göre; okul türü anaokulu ($\bar{X}$ =3,65) ve ilkokul ($\bar{X}$ =3,55) olan öğretmenlerin özdeşleşme düzeyleri ortaokul ($\bar{X}$ =3,25) olan öğretmenlere göre daha yüksektir. Ayrıca okul türü anaokulu ($\bar{X}$ =3,65) olan öğretmenlerin özdeşleşme düzeyleri lise ($\bar{X}$ =3,27) olan öğretmenlere göre de daha yüksektir.

5.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi olan “Öğretmenlerin eğitime inanma düzeyleri; cinsiyet, yaş, branş, eğitim durumu, meslekteki kıdem ve okul türü değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” sorusunun cevabını bulmaya yönelik Levene’s testi, T-testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) testi yapılmıştır.

5.4.1. Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi

Öğretmenlerin eğitime inanma düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini incelemeye yönelik uygun istatistiksel yöntemin belirlenebilmesi için ilk olarak homojenlik testi olan Levene’s testi yapılmış olup sonuçlar Tablo 5.22.’de gösterilmiştir.

Tablo 5.22. Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Levene's Testi Sonuçları.

<i>Levene's Test</i>		
<i>Alt Boyutlar ve Ölçek</i>	<i>Levene Statistic (F)</i>	<i>p</i>
Toplumsallaştırma	0,717	.397
Bireysel Farklılıklar	2,668	.103
Çok Yönlü Gelişim	0,002	.968
Üst Öğrenime Hazırlık	0,678	.411
Eğitime İnanma Toplam	1,027	.311

*p<.050, **p < .010, ***p< .000

Tablo 5.22.'de Levene's testi ile öğretmenlerin eğitime inanma düzeylerinin cinsiyet değişkenine bağlı olarak homojenliği test edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda; toplumsallaştırma (F=0,717; p= .397), bireysel farklılıklar (F=2,668; p= .103), çok yönlü gelişim (F=0,002; p= .968), üst öğrenime hazırlık (F=0,678; p= .411) ve eğitime inanma toplam (F=1,027; p= .311) varyanslarının homojen dağıldığı görülmüştür (p>0.05). İstatistiksel hesaplamalara göre normallik ve homojenlik sağlandığı için parametrik testlerin yapılmasına karar verilmiştir. Buna göre öğretmenlerin eğitime inanma düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemeye yönelik yapılan parametrik testlerden Bağımsız Örneklem T-testi sonuçları Tablo 5.23.'te verilmiştir.

Tablo 5.23. Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız Örneklem T-testi Sonuçları.

<i>Alt Boyutlar ve Ölçek</i>	<i>Cinsiyet</i>	<i>$\bar{X}$</i>	<i>s.s</i>	<i>t</i>	<i>sd</i>	<i>p</i>
Toplumsallaştırma	Kadın	3,42	1,01	1,350	518	.177
	Erkek	3,30	1,01			
Bireysel Farklılıklar	Kadın	3,29	1,11	1,809	518	.071
	Erkek	3,12	1,05			
Çok Yönlü Gelişim	Kadın	3,52	0,93	1,200	518	.231
	Erkek	3,43	0,94			
Üst Öğrenime Hazırlık	Kadın	3,28	1,09	1,063	518	.288
	Erkek	3,18	1,06			
Eğitime İnanma Toplam	Kadın	3,40	0,98	1,451	518	.147
	Erkek	3,28	0,96			

n(Kadın)= 263, n(Erkek)= 257; *p<.050, **p < .010, ***p< .000

Öğretmenlerin eğitime inanma düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla yapılan t-testi sonuçlarına göre; toplumsallaştırma (t=1,350; p= .177), bireysel farklılıklar (t=1,809; p= .071), çok yönlü gelişim (t=1,200; p= .231) ve üst öğrenime hazırlık (t=1,063; p= .288) alt boyutları

öğretmenlerin cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>0.05$). Eğitime inanma ölçeğinin toplamı için bakıldığında ise öğretmenlerin eğitime inanma düzeyleri ($t=1,451$; $p= .147$) cinsiyet değişkenine göre yine istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır ($p>0.05$).

5.4.2. Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeylerinin Yaş Değişkenine Göre İncelenmesi

Öğretmenlerin eğitime inanma düzeylerinin yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini incelemeye yönelik uygun istatistiksel yöntemin belirlenebilmesi için ilk olarak homojenlik testi olan Levene's testi yapılmış olup sonuçlar Tablo 5.24.'te gösterilmiştir.

Tablo 5.24. Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeylerinin Yaş Değişkenine Göre Levene's Testi Sonuçları.

<i>Levene's Test</i>		
<i>Alt Boyutlar ve Ölçek</i>	<i>Levene Statistic (F)</i>	<i>p</i>
Toplumsallaştırma	0,762	.516
Bireysel Farklılıklar	0,215	.886
Çok Yönlü Gelişim	0,773	.509
Üst Öğrenime Hazırlık	0,606	.611
Eğitime İnanma Toplam	0,160	.924

* $p<.050$, ** $p<.010$, *** $p<.000$

Tablo 5.24.'te Levene's testi ile öğretmenlerin eğitime inanma düzeylerinin yaş değişkenine bağlı olarak homojenliği test edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda; toplumsallaştırma ($F=0,762$; $p= .516$), bireysel farklılıklar ($F=0,215$; $p= .886$), çok yönlü gelişim ($F=0,773$; $p= .509$), üst öğrenime hazırlık ($F=0,606$; $p= .611$) ve eğitime inanma toplam ($F=0,160$; $p= .924$) varyanslarının homojen dağıldığı görülmüştür ($p>0.05$). İstatistiksel hesaplamalara göre normallik ve homojenlik sağlandığı için parametrik testlerin yapılmasına karar verilmiştir. Buna göre öğretmenlerin eğitime inanma düzeylerinin yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemeye yönelik yapılan parametrik testlerden Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Testi sonuçları Tablo 5.25.'te verilmiştir.

Tablo 5.25. Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeylerinin Yaş Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Testi Sonuçları

<i>Alt Boyutlar ve Ölçek</i>	<i>Yaş</i>	<i>$\bar{X}$</i>	<i>s.s</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>Scheffe</i>
Toplumsallaştırma	20-29 ⁽¹⁾	3,52	0,97	4,534	.004**	(1-2)
	30-39 ⁽²⁾	3,18	1,06			
	40-49 ⁽³⁾	3,22	0,97			
	50 ve üzeri ⁽⁴⁾	3,53	1,00			
Bireysel Farklılıklar	20-29 ⁽¹⁾	3,37	1,09	4,989	.002**	(1-2)
	30-39 ⁽²⁾	3,00	1,06			
	40-49 ⁽³⁾	3,08	1,08			
	50 ve üzeri ⁽⁴⁾	3,44	1,02			
Çok Yönlü Gelişim	20-29 ⁽¹⁾	3,64	0,89	4,372	.005**	(1-2)
	30-39 ⁽²⁾	3,34	0,91			
	40-49 ⁽³⁾	3,31	0,97			
	50 ve üzeri ⁽⁴⁾	3,55	1,00			
Üst Öğrenime Hazırlık	20-29 ⁽¹⁾	3,40	1,08	5,356	.001**	(1-2)
	30-39 ⁽²⁾	3,01	1,07			
	40-49 ⁽³⁾	3,13	1,00			
	50 ve üzeri ⁽⁴⁾	3,42	1,01			
Eğitime İnanma Toplam	20-29 ⁽¹⁾	3,50	0,94	5,102	.002**	(1-2)
	30-39 ⁽²⁾	3,16	0,98			
	40-49 ⁽³⁾	3,20	0,94			
	50 ve üzeri ⁽⁴⁾	3,51	0,97			

n(20-29)= 202, n(30-39)= 177, n(40-49)= 77, n(50 ve üzeri)= 64; *p<.050, **p < .010, ***p< .000

Öğretmenlerin eğitime inanma düzeylerinin yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla yapılan Anova testi sonuçlarına göre toplumsallaştırma alt boyutu (F=4,534; p= .004) öğretmenlerin yaşlarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir (p<0.05). Buna göre; yaşları 20-29 ($\bar{X}$ =3,52) arasında olan öğretmenlerin toplumsallaştırma düzeyleri, 30-39 ($\bar{X}$ =3,18) arasında olan öğretmenlere göre daha yüksektir. Bireysel farklılıklar alt boyutu (F=4,989; p=.002) öğretmenlerin yaşlarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir (p<0.05). Buna göre; yaşları 20-29 ($\bar{X}$ =3,37) arasında olan öğretmenlerin bireysel farklılık düzeyleri, 30-39 ($\bar{X}$ =3,00) arasında olan öğretmenlere göre daha yüksektir. Çok yönlü gelişim alt boyutu (F=4,372; p=.005) öğretmenlerin yaşlarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir (p<0.05). Buna göre; yaşları 20-29 ($\bar{X}$ =3,64) arasında olan öğretmenlerin çok yönlü gelişim düzeyleri, 30-39 ($\bar{X}$ =3,34) arasında olan öğretmenlere göre daha yüksektir. Üst öğrenime hazırlık alt boyutu (F=5,356; p=.001) öğretmenlerin yaşlarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir (p<0.05). Buna göre; yaşları 20-29 ($\bar{X}$ =3,40) arasında olan öğretmenlerin üst öğrenime hazırlık düzeyleri, 30-39 ($\bar{X}$ =3,01) arasında olan öğretmenlere göre daha yüksektir.

Eğitime inanma ölçeğinin toplamı için bakıldığında ise öğretmenlerin eğitime inanma düzeyleri ($F=5,102$; $p=.002$) yaş değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır ($p<0.05$). Buna göre yaşları 20-29 ($\bar{X}=3,50$) arasında olan öğretmenlerin eğitime inanma düzeyleri 30-39 ($\bar{X}=3,16$) arasında olan öğretmenlere göre daha yüksektir.

5.4.3. Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeylerinin Branş Değişkenine Göre İncelenmesi

Öğretmenlerin eğitime inanma düzeylerinin branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini incelemeye yönelik uygun istatistiksel yöntemin belirlenebilmesi için ilk olarak homojenlik testi olan Levene's testi yapılmış olup sonuçlar Tablo 5.26.'da gösterilmiştir.

Tablo 5.26. Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeylerinin Branş Değişkenine Göre Levene's Testi Sonuçları.

<i>Levene's Test</i>		
<i>Alt Boyutlar ve Ölçek</i>	<i>Levene Statistic (F)</i>	<i>p</i>
Toplumsallaştırma	1,351	.260
Bireysel Farklılıklar	0,077	.926
Çok Yönlü Gelişim	0,403	.668
Üst Öğrenime Hazırlık	0,573	.564
Eğitime İnanma Toplam	0,163	.849

* $p<.050$, ** $p<.010$, *** $p<.000$

Tablo 5.26.'da Levene's testi ile öğretmenlerin eğitime inanma düzeylerinin branş değişkenine bağlı olarak homojenliği test edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda; toplumsallaştırma ($F=1,351$; $p=.260$), bireysel farklılıklar ($F=0,077$; $p=.926$), çok yönlü gelişim ($F=0,403$; $p=.668$), üst öğrenime hazırlık ($F=0,573$; $p=.564$) ve eğitime inanma toplam ($F=0,163$; $p=.849$) varyanslarının homojen dağıldığı görülmüştür ($p>0.05$). İstatistiksel hesaplamalara göre normallik ve homojenlik sağlandığı için parametrik testlerin yapılmasına karar verilmiştir. Buna göre öğretmenlerin eğitime inanma düzeylerinin branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemeye yönelik yapılan parametrik testlerden Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Testi sonuçları Tablo 5.27.'de verilmiştir.

Tablo 5.27. Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeylerinin Branş Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Testi Sonuçları.

<i>Alt Boyutlar ve Ölçek</i>	<i>Branş</i>	<i>$\bar{X}$</i>	<i>s.s</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>Scheffe</i>
Toplumsallaştırma	Okul Öncesi Öğretmeni(1)	3,67	0,96			(1-3)
	Sınıf Öğretmeni(2)	3,51	0,94	12,898	.000***	(2-3)
	Branş Öğretmeni(3)	3,16	1,03			
Bireysel Farklılıklar	Okul Öncesi Öğretmeni(1)	3,60	1,06			(1-3)
	Sınıf Öğretmeni(2)	3,37	1,05	17,199	.000***	(2-3)
	Branş Öğretmeni(3)	2,96	1,05			
Çok Yönlü Gelişim	Okul Öncesi Öğretmeni(1)	3,73	0,94			
	Sınıf Öğretmeni(2)	3,53	0,87	7,746	.000***	(1-3)
	Branş Öğretmeni(3)	3,34	0,94			
Üst Öğrenime Hazırlık	Okul Öncesi Öğretmeni(1)	3,52	1,09			(1-3)
	Sınıf Öğretmeni(2)	3,37	1,01	10,022	.000***	(2-3)
	Branş Öğretmeni(3)	3,04	1,06			
Eğitime İnanma Toplam	Okul Öncesi Öğretmeni(1)	3,65	0,96			(1-3)
	Sınıf Öğretmeni(2)	3,47	0,91	13,491	.000***	(2-3)
	Branş Öğretmeni(3)	3,14	0,96			

n(Okul Öncesi Öğretmeni)=118, n(Sınıf Öğretmeni)=132, n(Branş Öğretmeni)=270; *p<.050, ***p < .010, ***p< .000

Öğretmenlerin eğitime inanma düzeylerinin branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla yapılan Anova testi sonuçlarına göre toplumsallaştırma alt boyutu (F=12,898; p=.000) öğretmenlerin branşlarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir (p<0.05). Buna göre; branşları okul öncesi öğretmeni ($\bar{X}$ =3,67) ve sınıf öğretmeni ($\bar{X}$ =3,51) olanların toplumsallaştırma düzeyleri branş öğretmeni ($\bar{X}$ =3,16) olanlara göre daha yüksektir. Bireysel farklılıklar alt boyutu (F=17,199; p=.000) öğretmenlerin branşlarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir (p<0.05). Buna göre; branşları okul öncesi öğretmeni ($\bar{X}$ =3,60) ve sınıf öğretmeni ($\bar{X}$ =3,37) olanların bireysel farklılık düzeyleri branş öğretmeni ($\bar{X}$ =2,96) olanlara göre daha yüksektir. Çok yönlü gelişim alt boyutu (F=7,746; p=.000) öğretmenlerin branşlarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir (p<0.05). Buna göre; branşı okul öncesi öğretmeni ($\bar{X}$ =3,73) olanların çok yönlü gelişim düzeyleri branş öğretmeni ($\bar{X}$ =3,34) olanlara göre daha yüksektir. Üst öğrenime hazırlık alt boyutu (F=10,022; p=.000) öğretmenlerin branşlarına göre istatistiksel olarak anlamlı

farklılık göstermektedir ($p < 0.05$). Buna göre; branşları okul öncesi öğretmeni ($\bar{X}=3,52$) ve sınıf öğretmeni ($\bar{X}=3,37$) olanların üst öğrenime hazırlık düzeyleri branş öğretmeni ($\bar{X}=3,04$) olanlara göre daha yüksektir. Eğitime inanma ölçeğinin toplamı için bakıldığında ise öğretmenlerin eğitime inanma düzeyleri ($F=13,491$; $p=.000$) branş değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır ($p < 0.05$). Buna göre; branşları okul öncesi öğretmeni ($\bar{X}=3,65$) ve sınıf öğretmeni ($\bar{X}=3,47$) olanların eğitime inanma düzeyleri branş öğretmeni ($\bar{X}=3,14$) olanlara göre daha yüksektir.

5.4.4. Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeylerinin Eğitim Durumu Değişkenine Göre İncelenmesi

Öğretmenlerin eğitime inanma düzeylerinin eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini incelemeye yönelik uygun istatistiksel yöntemin belirlenebilmesi için ilk olarak homojenlik testi olan Levene's testi yapılmış olup sonuçlar Tablo 5.28.'de gösterilmiştir.

Tablo 5.28. Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeylerinin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Levene's Testi Sonuçları.

<i>Levene's Test</i>		
<i>Alt Boyutlar ve Ölçek</i>	<i>Levene Statistic (F)</i>	<i>p</i>
Toplumsallaştırma	1,144	.285
Bireysel Farklılıklar	1,751	.186
Çok Yönlü Gelişim	0,712	.399
Üst Öğrenime Hazırlık	0,852	.356
Eğitime İnanma Toplam	1,489	.223

* $p < .050$, ** $p < .010$, *** $p < .000$

Tablo 5.28.'de Levene's testi ile öğretmenlerin eğitime inanma düzeylerinin eğitim durumu değişkenine bağlı olarak homojenliği test edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda; toplumsallaştırma ($F=1,144$; $p=.285$), bireysel farklılıklar ($F=1,751$; $p=.186$), çok yönlü gelişim ($F=0,712$; $p=.399$), üst öğrenime hazırlık ($F=0,852$; $p=.356$) alt boyutlarının ve eğitime inanma toplam ($F=1,489$; $p=.223$) varyanslarının homojen dağıldığı görülmüştür ($p > 0.05$). İstatistiksel hesaplamalara göre normallik ve homojenlik sağlandığı için parametrik testlerin yapılmasına karar verilmiştir. Buna göre öğretmenlerin eğitime inanma düzeylerinin eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemeye yönelik yapılan parametrik testlerden Bağımsız Örneklem T-testi sonuçları Tablo 5.29.'da verilmiştir.

Tablo 5.29. Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeylerinin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Bağımsız Örneklem T-testi Sonuçları.

<i>Alt Boyutlar ve Ölçek</i>	<i>Eğitim Durumu</i>	<i>$\bar{X}$</i>	<i>s.s</i>	<i>t</i>	<i>sd</i>	<i>p</i>
Toplumsallaştırma	Lisans	3,38	1,02	0,614	518	.540
	Yüksek Lisans	3,31	0,97			
Bireysel Farklılıklar	Lisans	3,22	1,10	0,381	518	.704
	Yüksek Lisans	3,18	1,01			
Çok Yönlü Gelişim	Lisans	3,50	0,95	1,172	518	.242
	Yüksek Lisans	3,39	0,86			
Üst Öğrenime Hazırlık	Lisans	3,25	1,08	0,966	518	.335
	Yüksek Lisans	3,15	1,02			
Eğitime İnanma Toplam	Lisans	3,36	0,98	0,745	518	.456
	Yüksek Lisans	3,28	0,92			

n(Lisans)= 403, n(Yüksek Lisans)= 117; *p<.050, **p < .010, ***p< .000

Öğretmenlerin eğitime inanma düzeylerinin eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla yapılan t-testi sonuçlarına göre; toplumsallaştırma (t=0,614; p=.540), bireysel farklılıklar (t=0,381; p=.704), çok yönlü gelişim (t=1,172; p=.242) ve üst öğrenime hazırlık (t=0,966; p=.335) boyutları öğretmenlerin eğitim durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir (p>0.05). Eğitime inanma ölçeğinin toplamı için bakıldığında ise öğretmenlerin eğitime inanma düzeyleri (t=0,745; p=.456) eğitim durumu değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır (p>0.05).

5.4.5. Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeylerinin Meslekteki Kıdem Değişkenine Göre İncelenmesi

Öğretmenlerin eğitime inanma düzeylerinin meslekteki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini incelemeye yönelik uygun istatistiksel yöntemin belirlenebilmesi için ilk olarak homojenlik testi olan Levene's testi yapılmış olup sonuçlar Tablo 5.30.'da gösterilmiştir.

Tablo 5.30. Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeylerinin Meslekteki Kıdem Değişkenine Göre Levene's Testi Sonuçları.

<i>Levene's Test</i>		
<i>Alt Boyutlar ve Ölçek</i>	<i>Levene Statistic (F)</i>	<i>p</i>
Toplumsallaştırma	0,244	.865
Bireysel Farklılıklar	1,214	.304
Çok Yönlü Gelişim	0,878	.452
Üst Öğrenime Hazırlık	1,413	.238
Eğitime İnanma Toplam	0,154	.927

*p<.050, **p < .010, ***p< .000

Tablo 5.30.'da Levene's testi ile öğretmenlerin eğitime inanma düzeylerinin meslekteki kıdem değişkenine bağlı olarak homojenliği test edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda; toplumsallaştırma (F=0,244; p=.865), bireysel farklılıklar (F=1,214; p=.304), çok yönlü gelişim (F=0,878; p=.452), üst öğrenime hazırlık (F=1,413; p=.238) ve eğitime inanma toplam (F=0,154; p=.927) varyanslarının homojen dağıldığı görülmüştür (p>0.05). İstatistiksel hesaplamalara göre normallik ve homojenlik sağlandığı için parametrik testlerin yapılmasına karar verilmiştir. Buna göre öğretmenlerin eğitime inanma düzeylerinin meslekteki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemeye yönelik yapılan parametrik testlerden Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Testi sonuçları Tablo 5.31.'de verilmiştir.

Tablo 5.31. Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeylerinin Meslekteki Kıdem Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Testi Sonuçları.

<i>Alt Boyutlar ve Ölçek</i>	<i>Meslekteki Kıdem</i>	$\bar{X}$	s.s	F	p	Scheffe
Toplumsallaştırma	Bir yıldan az ⁽¹⁾	3,58	0,97	4,483	.004**	(1-3) (2-3)
	1-5 yıl ⁽²⁾	3,48	1,01			
	6-10 yıl ⁽³⁾	3,12	1,02			
	11 yıl ve üzeri ⁽⁴⁾	3,40	1,00			
Bireysel Farklılıklar	Bir yıldan az ⁽¹⁾	3,46	1,19	4,128	.007**	(1-3)
	1-5 yıl ⁽²⁾	3,33	1,08			
	6-10 yıl ⁽³⁾	2,96	1,05			
	11 yıl ve üzeri ⁽⁴⁾	3,24	1,04			
Çok Yönlü Gelişim	Bir yıldan az ⁽¹⁾	3,73	0,93	2,532	.056	
	1-5 yıl ⁽²⁾	3,52	0,96			
	6-10 yıl ⁽³⁾	3,36	0,88			
	11 yıl ve üzeri ⁽⁴⁾	3,45	0,95			
Üst Öğrenime Hazırlık	Bir yıldan az ⁽¹⁾	3,50	1,19	4,373	.005**	(1-3)
	1-5 yıl ⁽²⁾	3,33	1,09			
	6-10 yıl ⁽³⁾	2,98	1,02			
	11 yıl ve üzeri ⁽⁴⁾	3,26	1,03			
Eğitime İnanma Toplam	Bir yıldan az ⁽¹⁾	3,58	0,99	4,265	.005**	(1-3)
	1-5 yıl ⁽²⁾	3,44	0,98			
	6-10 yıl ⁽³⁾	3,12	0,95			
	11 yıl ve üzeri ⁽⁴⁾	3,36	0,95			

n(Bir yıldan az)= 64, n(1-5 yıl)= 114, n(6-10 yıl)= 142, n(11 yıl ve üzeri)= 200; *p<.050, **p < .010, ***p< .000

Öğretmenlerin eğitime inanma düzeylerinin meslekteki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla yapılan Anova testi sonuçlarına göre toplumsallaştırma alt boyutu (F=4,483; p=.004) öğretmenlerin meslekteki kıdemlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir (p<0.05). Buna göre; meslekteki kıdemleri bir yıldan az ($\bar{X}$ =3,58) ve 1-5 yıl ($\bar{X}$ =3,48) olanların toplumsallaştırma düzeyleri 6-10 yıl ($\bar{X}$ =3,12) olanlara göre daha yüksektir. Bireysel farklılıklar alt boyutu (F=4,128; p=.007) öğretmenlerin meslekteki kıdemlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir (p<0.05). Buna göre; meslekteki kıdemleri bir yıldan az ($\bar{X}$ =3,46) olanların bireysel farklılık düzeyleri 6-10 yıl ($\bar{X}$ =2,96) olanlara göre daha yüksektir. Çok yönlü gelişim alt boyutu (F=2,532; p=.056) öğretmenlerin meslekteki kıdemlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir (p>0.05). Üst öğrenime hazırlık alt boyutu (F=4,373; p=.005) öğretmenlerin meslekteki kıdemlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık

göstermektedir ($p < 0.05$). Buna göre; meslekteki kıdemleri bir yıldan az ($\bar{X}=3,50$) olanların üst öğrenime hazırlık düzeyleri 6-10 yıl ($\bar{X}=2,98$) olanlara göre daha yüksektir. Eğitime inanma ölçeğinin toplamı için bakıldığında ise öğretmenlerin eğitime inanma düzeyleri ($F=4,265$; $p=.005$) meslekteki kıdem değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır ($p < 0.05$). Buna göre; meslekteki kıdemleri bir yıldan az ($\bar{X}=3,58$) olanların eğitime inanma düzeyleri 6-10 yıl ($\bar{X}=3,12$) olanlara göre daha yüksektir.

5.4.6. Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeylerinin Okul Türü Değişkenine Göre İncelenmesi

Öğretmenlerin eğitime inanma düzeylerinin okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini incelemeye yönelik uygun istatistiksel yöntemin belirlenebilmesi için ilk olarak homojenlik testi olan Levene's testi yapılmış olup sonuçlar Tablo 5.32.'de gösterilmiştir.

Tablo 5.32. Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeylerinin Okul Türü Değişkenine Göre Levene's Testi Sonuçları.

<i>Levene's Test</i>		
<i>Alt Boyutlar ve Ölçek</i>	<i>Levene Statistic (F)</i>	<i>p</i>
Toplumsallaştırma	2,432	.064
Bireysel Farklılıklar	0,731	.534
Çok Yönlü Gelişim	0,935	.424
Üst Öğrenime Hazırlık	1,611	.186
Eğitime İnanma Toplam	1,005	.390

* $p < .050$, ** $p < .010$, *** $p < .000$

Tablo 5.32.'de Levene's testi ile öğretmenlerin eğitime inanma düzeylerinin okul türü değişkenine bağlı olarak homojenliği test edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda; toplumsallaştırma ($F=2,432$; $p=.064$), bireysel farklılıklar ($F=0,731$; $p=.534$), çok yönlü gelişim ($F=0,935$; $p=.424$), üst öğrenime hazırlık ($F=1,611$; $p=.186$) alt boyutlarının ve eğitime inanma toplam ($F=1,005$; $p=.390$) varyanslarının homojen dağıldığı görülmüştür ($p > 0.05$). İstatistiksel hesaplamalara göre normallik ve homojenlik sağlandığı için parametrik testlerin yapılmasına karar verilmiştir. Buna göre öğretmenlerin eğitime inanma düzeylerinin okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemeye yönelik yapılan parametrik testlerden Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Testi sonuçları Tablo 5.33.'te verilmiştir.

Tablo 5.33. Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeylerinin Okul Türü Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Testi Sonuçları.

<i>Alt Boyutlar ve Ölçek</i>	<i>Okul Türü</i>	<i>$\bar{X}$</i>	<i>s.s</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>Scheffe</i>
Toplumsallaştırma	Anaokulu ⁽¹⁾	3,65	0,98	8,269	.000***	(1-3)
	İlkokul ⁽²⁾	3,53	0,93			(1-4)
	Ortaokul ⁽³⁾	3,24	0,99			(2-4)
	Lise ⁽⁴⁾	3,06	1,09			
Bireysel Farklılıklar	Anaokulu ⁽¹⁾	3,59	1,10	10,013	.000***	(1-3)
	İlkokul ⁽²⁾	3,38	1,04			(1-4)
	Ortaokul ⁽³⁾	3,04	1,02			(2-3)
	Lise ⁽⁴⁾	2,89	1,09			(2-4)
Çok Yönlü Gelişim	Anaokulu ⁽¹⁾	3,70	0,99	4,811	.003**	(1-4)
	İlkokul ⁽²⁾	3,58	0,86			
	Ortaokul ⁽³⁾	3,40	0,92			
	Lise ⁽⁴⁾	3,26	0,96			
Üst Öğrenime Hazırlık	Anaokulu ⁽¹⁾	3,46	1,13	7,363	.000***	(1-4)
	İlkokul ⁽²⁾	3,41	0,99			(2-4)
	Ortaokul ⁽³⁾	3,16	1,04			
	Lise ⁽⁴⁾	2,87	1,08			
Eğitime İnanma Toplam	Anaokulu ⁽¹⁾	3,62	0,99	8,501	.000***	(1-3)
	İlkokul ⁽²⁾	3,49	0,90			(1-4)
	Ortaokul ⁽³⁾	3,22	0,94			(2-4)
	Lise ⁽⁴⁾	3,04	1,01			

n(Anaokulu)= 93, n(İlkokul)= 156, n(Ortaokul)= 166, n(Lise)= 105; *p<.050, **p < .010, ***p< .000

Öğretmenlerin eğitime inanma düzeylerinin okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla yapılan Anova testi sonuçlarına göre toplumsallaştırma alt boyutu (F=8,269; p=.000) öğretmenlerin okul türlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir (p<0.05). Buna göre; okul türü anaokulu ($\bar{X}$ =3,65) olanların toplumsallaştırma düzeyleri ortaokul ($\bar{X}$ =3,24) ve lise ($\bar{X}$ =3,06) olanlara göre daha yüksektir. Ayrıca okul türü ilkokul ($\bar{X}$ =3,53) olanların toplumsallaştırma düzeyleri lise ($\bar{X}$ =3,06) olanlara göre daha yüksektir. Bireysel farklılıklar alt boyutu (F=10,013; p=.000) öğretmenlerin okul türlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir (p<0.05). Buna göre; okul türü anaokulu ($\bar{X}$ =3,59) ve ilkokul ($\bar{X}$ =3,38) olanların bireysel farklılık düzeyleri ortaokul ($\bar{X}$ =3,04) ve lise ($\bar{X}$ =2,89) olanlara göre daha yüksektir. Çok yönlü gelişim alt boyutu (F=4,811; p=.003) öğretmenlerin okul türlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir (p<0.05). Buna göre; okul türü anaokulu ($\bar{X}$ =3,70) olanların çok yönlü gelişim düzeyleri lise ($\bar{X}$ =3,26) olanlara göre daha yüksektir. Üst öğrenime hazırlık alt boyutu (F=7,363; p=.000) öğretmenlerin okul türlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir (p<0.05). Buna göre; okul türü anaokulu ($\bar{X}$ =3,46) ve ilkokul ($\bar{X}$ =3,41) olanların üst öğrenime hazırlık düzeyleri lise ($\bar{X}$ =2,87) olanlara göre daha yüksektir. Eğitime inanma ölçeğinin toplamı için bakıldığında ise öğretmenlerin eğitime inanma düzeyleri (F=8,501; p=.000) okul türü değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir

şekilde farklılaşmaktadır ($p < 0.05$). Buna göre; okul türü anaokulu ($\bar{X}=3,62$) olanların eğitime inanma düzeyleri ortaokul ($\bar{X}=3,22$) ve lise ($\bar{X}=3,04$) olanlara göre daha yüksektir. Ayrıca okul türü ilkokul ($\bar{X}=3,49$) olanların eğitime inanma düzeyleri lise ($\bar{X}=3,04$) olanlara göre daha yüksektir.

5.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemi olan “Öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ile eğitime inanma düzeyleri arasındaki ilişki nasıldır?” sorusunun cevabını bulmaya yönelik Pearson Korelasyon analizi yapılmıştır. Büyüköztürk’e (2020) göre değişkenler arasında, korelasyon katsayısının mutlak değeri olarak “0.00-0.30” arasında olması “düşük”; “0.30-0.70” arasında olması “orta”; “0.70-1.00” arasında olması ise “yüksek” düzeyde ilişki olduğunu göstermektedir. Yapılan korelasyon analizinin sonuçları Tablo 5.34.’te verilmiştir.

Örgütsel bağlılık ölçeğinin alt boyutları ile öğretmenlerin eğitime inanma düzeyleri ölçeğinin alt boyutları ve toplamı arasındaki ilişki durumu Tablo 5.34.’te gösterilmiştir.

Tablo 5.34. Örgütsel Bağlılığın Alt Boyutları ile Eğitime İnanmanın Alt Boyutları ve Toplamı Arasındaki İlişki.

<i>Boyutlar</i>	<i>Toplumsallaştırma</i>	<i>Bireysel Farklılıklar</i>	<i>Çok Yönlü Gelişim</i>	<i>Üst Öğrenime Hazırlık</i>	<i>Eğitime İnanma Toplamı</i>
Uyum	-,286**	-,262**	-,297**	-,257**	-,293**
Özdeşleşme	,574**	,573**	,536**	,569**	,594**
İçselleştirme	,478**	,465**	,408**	,461**	,483**

p=.000 *p<.050, **p < .010, ***p< .000

Tablo 5.34.’te yer alan bilgilere göre; öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin uyum alt boyutuyla eğitime inanma düzeylerinin toplumsallaştırma ($r=-,286^{**}$; $p=.000^{***}$), bireysel farklılıklar ($r=-,262^{**}$; $p=.000^{***}$), çok yönlü gelişim ($r=-,297^{**}$; $p=.000^{***}$), üst öğrenime hazırlık ($r=-,257^{**}$; $p=.000^{***}$) alt boyutları ve eğitime inanma toplamı ($r=-,293^{**}$; $p=.000^{***}$) ölçeği arasında negatif yönlü düşük düzeyde anlamlı bir ilişki vardır ($p < 0.05$).

Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin özdeşleşme alt boyutuyla eğitime inanma düzeylerinin toplumsallaştırma ($r=,574^{**}$; $p=.000^{***}$), bireysel farklılıklar ($r=,573^{**}$; $p=.000^{***}$), çok yönlü gelişim ($r=,536^{**}$; $p=.000^{***}$), üst öğrenime hazırlık ($r=,569^{**}$; $p=.000^{***}$) alt boyutları ve eğitime inanma toplamı ($r=,594^{**}$; $p=.000^{***}$)

ölçeği arasında pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($p<0.05$).

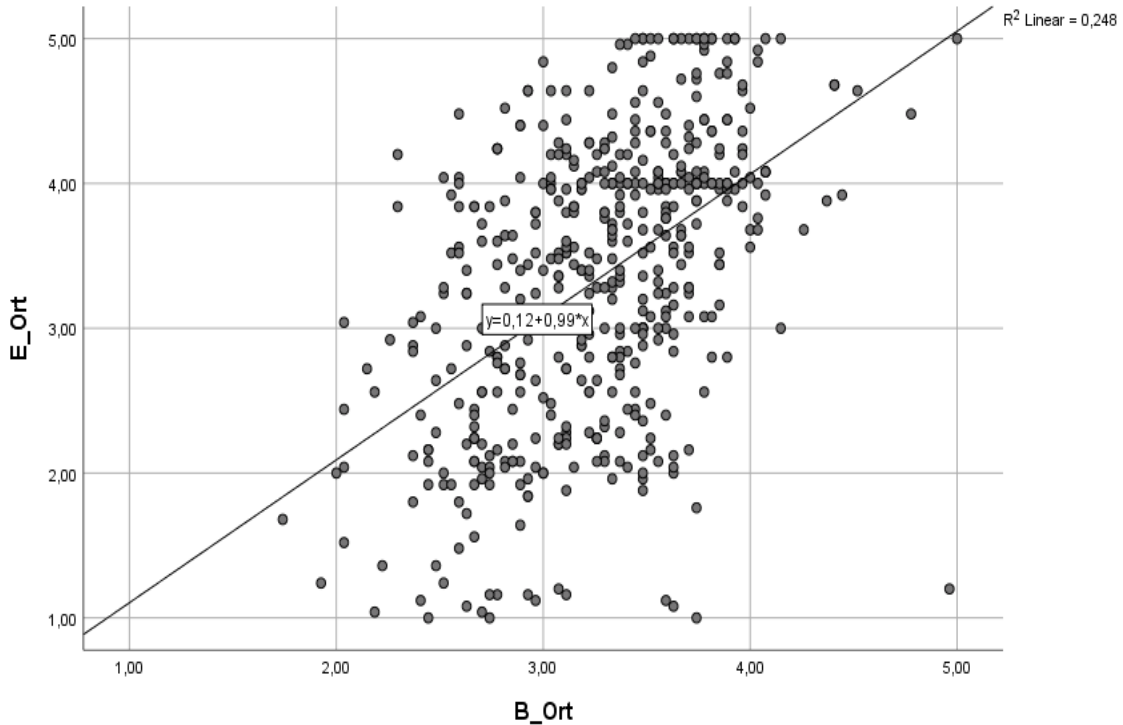
Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin içselleştirme alt boyutuyla eğitime inanma düzeylerinin toplumsallaştırma ($r=,478^{**}$; $p=.000^{***}$), bireysel farklılıklar ($r=,465^{**}$; $p=.000^{***}$), çok yönlü gelişim ($r=,408^{**}$; $p=.000^{***}$) ve üst öğrenime hazırlık ($r=,461^{**}$; $p=.000^{***}$) alt boyutları ve eğitime inanma toplam ($r=,483^{**}$; $p=.000^{***}$) ölçeği arasında pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır ($p<0.05$).

5.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın altıncı alt problemi olan “Öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları eğitime inanmalarını hangi düzeyde yordamaktadır? sorusunun cevabını bulmaya yönelik regresyon analizi yapılmıştır.

5.6.1. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıklarının Eğitime İnanma Düzeylerini Yordamasına Yönelik Basit Regresyon Analizi

Öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ile eğitime inanma düzeyleri arasındaki dağılım ve ilişki şekil 5.1’de verilmiştir.



Şekil 5.1. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıkları ile Eğitime İnanma Düzeyleri Arasındaki Dağılım ve İlişki.

Şekil 5.1.'e göre öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ile eğitime inanma düzeyleri arasındaki ilişki anlamlı ve pozitif doğrusal bir ilişkidir ($R^2 = 0.25$, $p < 0.05$). Ayrıca regresyon analizi varsayımlarından otokorelasyon şartlarına da bakılmıştır. Bunun için Durbin Watson (1,995) değeri hesaplanmıştır. Analiz sonucunun 1-3 arasında çıkması otokorelasyon şartlarının sağlandığını göstermektedir.

Elde edilen bulgular neticesinde örgütsel bağlılığın (bağımsız değişken) eğitime inanma (bağımlı değişken) üzerindeki etkisini ortaya çıkarmak için basit regresyon analizi yapılmıştır. Öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının eğitime inanma düzeylerini yordamasına yönelik yapılan basit regresyon analizi sonuçları Tablo 5.35.'te gösterilmiştir.

Tablo 5.35. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıklarının Eğitime İnanma Düzeylerini Yordamasına Yönelik Basit Regresyon Analizi Sonuçları.

<i>Değişken</i>	<i>B</i>	<i>SH</i>	<i>β</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Sabit	0,118	0,249		0,473	.636
Örgütsel Bağlılık	0,987	0,076	0,498	13,068	.000***
$R^2 = 0.25$	$F = 170.77$	$p = 0.00$			
Bağımsız Değişken: Örgütsel Bağlılık					
Bağımlı Değişken: Eğitime İnanma					

* $p < .050$, ** $p < .010$, *** $p < .000$

Yapılan analiz sonuçları incelendiğinde; öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları eğitime inanma düzeylerini anlamlı bir şekilde yordamaktadır ($F(1,518) = 170.77$; $p = .000$ $p < 0.05$). Öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının, eğitime inanma düzeylerinin %25'ini açıkladığı görülmektedir ($R^2 = 0.25$).

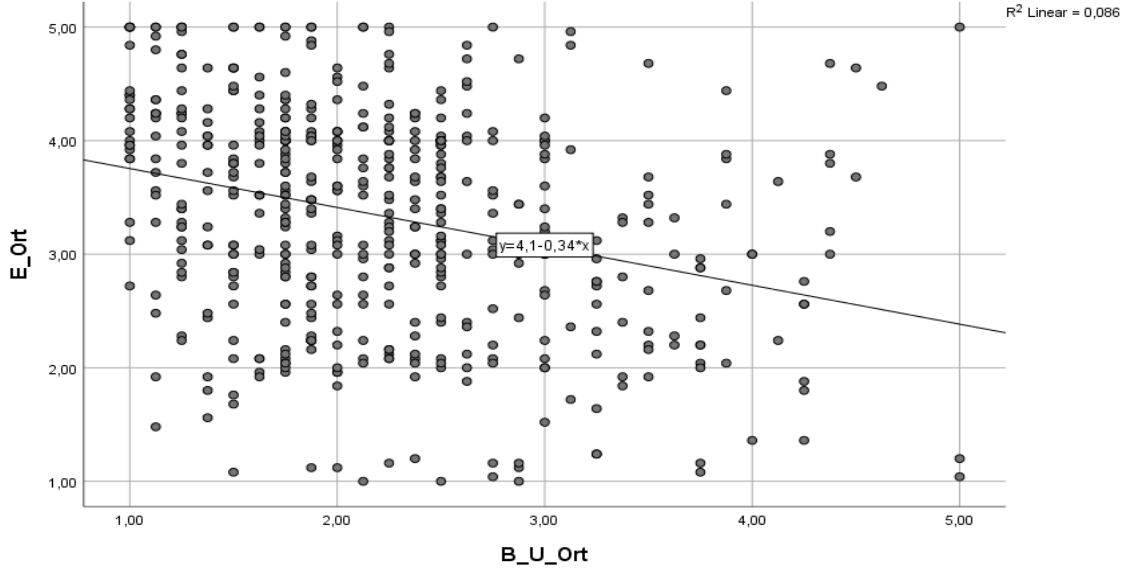
Elde edilen regresyon analizi sonucuna göre eğitime inanmanın yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği aşağıda verilmiştir.

$$\text{Eğitime İnanma} = (0,118) + (0,987 * \text{Örgütsel Bağlılık})$$

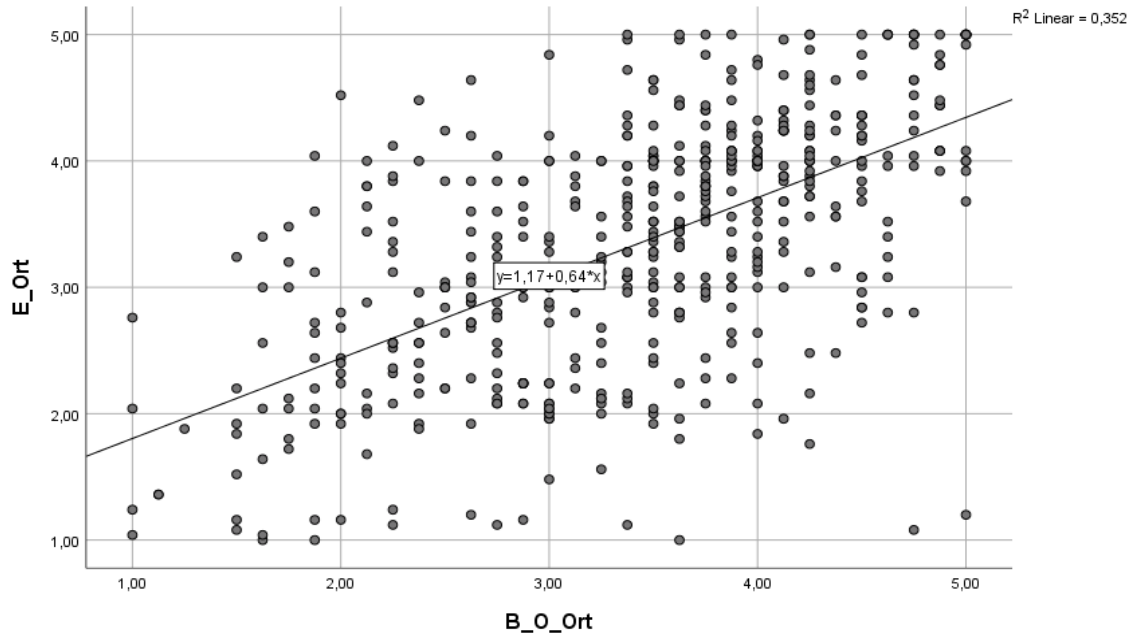
Bu verilere göre öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları bir birim arttığında eğitime inanma düzeyleri “0,987” artacaktır.

5.6.2. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Alt Boyutlarının Eğitime İnanma Düzeylerini Yordamasına Yönelik Çoklu Regresyon Analizi

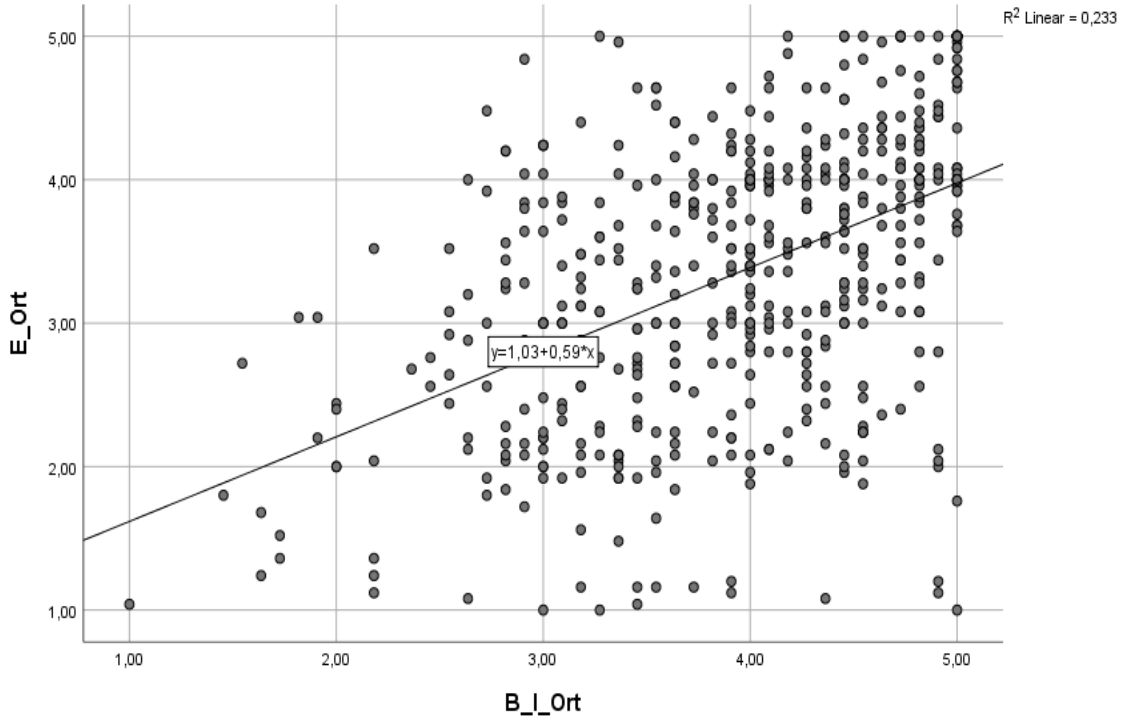
Öğretmenlerin örgütsel bağlılık alt boyutları olan “uyum, özdeşleşme ve içselleştirme” düzeyleri ile eğitime inanma düzeyleri arasındaki dağılım ve ilişkiler Şekil 5.2., 5.3. ve 5.4'te verilmiştir.



Şekil 5.2. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Alt Boyutlarından Uyum Düzeyleri ile Eğitime İnanma Düzeyleri Arasındaki Dağılım ve İlişki.



Şekil 5.3. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Alt Boyutlarından Özdeşleşme Düzeyleri ile Eğitime İnanma Düzeyleri Arasındaki Dağılım ve İlişki.



Şekil 5.4. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Alt Boyutlarından İçselleştirme Düzeyleri ile Eğitime İnanma Düzeyleri Arasındaki Dağılım ve İlişki.

Şekil 5.2.'ye göre öğretmenlerin örgütsel bağlılık alt boyutlarından uyum düzeyleri ile eğitime inanma düzeyleri arasındaki ilişki anlamlı ve negatif doğrusal bir ilişkidir ($R^2 = 0.09$, $p < 0.05$). Şekil 5.3. ve Şekil 5.4.'e göre ise öğretmenlerin, örgütsel bağlılığın alt boyutları olan özdeşleşme ve içselleştirme düzeyleri ile eğitime inanma düzeyleri arasındaki ilişki anlamlı ve pozitif doğrusal bir ilişkidir (Özdeşleşme: $R^2 = 0.35$, $p < 0.05$, İçselleştirme: $R^2 = 0.23$, $p < 0.05$). Ayrıca regresyon analizi varsayımlarından VIF ve Durbin-Watson değerlerine de bakılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 5.36.'da gösterilmiştir.

Tablo 5.36. Değişkenlerin VIF ve Durbin-Watson Değerleri.

<i>Değişken</i>	<i>VIF</i>	<i>Durbin-Watson</i>
Sabit		
Uyum	1,265	2,005
Özdeşleşme	1,939	
İçselleştirme	1,688	
Bağımsız Değişken: Uyum, Özdeşleşme, İçselleştirme		
Bağımlı Değişken: Eğitime İnanma		

Tablo 5.36. incelendiğinde regresyon analizi varsayımlarına göre; VIF değerlerinin 10'un altında olması ve otokorelasyon şartlarının sağlanması için Durbin Watson değerinin 1-3 arasında çıkması gerekliliği sağlanmıştır. Elde edilen bulgular neticesinde örgütsel bağlılık ölçeğinin alt boyutları olan “uyum, özdeşleşme ve içselleştirme” değişkenlerinin (bağımsız değişkenler) eğitime inanmayı (bağımlı değişken) yordamasına ilişkin çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 5.37.'de gösterilmiştir.

Tablo 5.37. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Alt Boyutlarının Eğitime İnanma Düzeylerini Yordamasına Yönelik Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları.

<i>Değişken</i>	<i>B</i>	<i>SH</i>	<i>β</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Sabit	0,844	0,242		3,493	.001**
Uyum	-0,029	0,046	-0,024	-0,623	.533
Özdeşleşme	0,504	0,052	0,471	9,683	.000***
İçselleştirme	0,214	0,055	0,175	3,857	.000***
$R^2 = 0.61$	$F = 101.45$	$p = 0.00$			
Bağımsız Değişken: Uyum, Özdeşleşme, İçselleştirme					
Bağımlı Değişken: Eğitime İnanma					

* $p < .050$, ** $p < .010$, *** $p < .000$

Yapılan analiz sonuçları incelendiğinde; regresyon modeli istatistiksel olarak anlamlıdır ($F(3,516)=101.45$; $p=0.000$ $p < 0.05$). Öğretmenlerin eğitime inanma düzeylerinin %61'i bağımsız değişkenler (uyum özdeşleşme ve içselleştirme) tarafından açıklanmaktadır ($R^2=0.61$). Bu analiz sonuçlarına göre; uyum ($t=-0,623$; $p=0,533$ $p > 0.05$) boyutunun eğitime inanma düzeyi üzerindeki etkisi anlamsız çıkmıştır. Özdeşleşme ($t=9,683$; $p=0.000$ $p < 0.05$) ve içselleştirme alt boyutunun ($t=3,857$; $p=0.000$ $p < 0.05$) ise eğitime inanma düzeyi üzerindeki etkisi anlamlı çıkmıştır.

Elde edilen regresyon analizi sonucuna göre eğitime inanmanın yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği aşağıda verilmiştir.

$$\text{Eğitime İnanma} = (0,844) - (0,029 \cdot \text{Uyum}) + (0,504 \cdot \text{Özdeşleşme}) + (0,214 \cdot \text{İçselleştirme})$$

Bu verilere göre diğer değişkenler kontrol edildiğinde öğretmenlerin uyum düzeyleri bir birim arttığında eğitime inanma düzeyleri “0,029” azalacaktır. Bununla birlikte öğretmenlerin özdeşleşme düzeyleri bir birim arttığında “0,504”, içselleştirme düzeyleri bir birim arttığında “0,214” eğitime inanma düzeyleri artacaktır.

6. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde, öğretmenlerin örgütsel bağlılık ve eğitime inanmalarının ne düzeyde olduğu, bu düzeylerin; cinsiyet, yaş, branş, eğitim durumu, meslekteki kıdem ve okul türü değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği, düzeyler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olup olmadığı ve öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının eğitime inanmalarını hangi düzeyde yordadığı alan yazın çerçevesinde tartışılarak yorumlanmış ve çalışma sonuçlarına göre uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik öneriler sunulmuştur.

6.1. Tartışma

Öğretmenlerin örgütsel bağlılık ve eğitime inanma düzeyleri, bu düzeylerin demografik değişkenlere göre değişimi, düzeyler arasındaki ilişki ve öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının eğitime inanma düzeylerini yordama durumu araştırılmış olup literatür kapsamında 6 alt probleme uygun olarak tartışılarak yorumlanmıştır.

6.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Tartışma

Araştırmanın birinci alt probleminde, öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri araştırılmıştır. İstatistiksel bilgiler doğrultusunda elde edilen verilere göre öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları uyum boyutunda en düşük, içselleştirme boyutunda en yüksek düzeydedir. Ölçek maddeleri incelendiğinde ise en yüksek ortalama değere sahip olan maddenin “Bu okulun geleceğini gerçekten düşünüyorum.” ifadesinin yer aldığı 18. madde olduğu; en düşük ortalama değere sahip olan maddenin ise “Bu okulda çalışmaya karar vermekle hata ettiğimi düşünüyorum.” ifadesinin yer aldığı 2. madde olduğu görülmüştür.

Araştırma “uyum” alt boyutu bakımından incelendiğinde; okula uyum sağlamada güçlük çekilmesi, okul kurallarına zorunlu olunduğu için uyulması, çalışma isteğinin gün geçtikçe azalması gibi konulara yönelik olarak öğretmenlerin uyum düzeyleri düşük düzey olarak bulunmuştur. İlgili alan yazın tarandığında; Kul ve Güçlü (2010), Gülmek (2012), Günce (2013), Balay, Kaya, Karadaş (2017), Derin (2019), İlter (2019), Tekinarslan (2019) ve Çeliker (2021) tarafından yapılan çalışmaların mevcut çalışmadan elde edilen sonucu destekler nitelikte olduğu görülmüştür.

Araştırma “özdeşleme” boyutu bakımından incelendiğinde; okulun çalışmak için mükemmel bir yer olduğunun düşünülüp orada olmaktan gurur duyulması, okulun performans artırıcı özeliğinin olması gibi konulara yönelik olarak öğretmenlerin özdeşleşme düzeyleri yüksek düzey olarak bulunmuştur. İlgili alan yazın tarandığında;

Derin (2019) tarafından yapılan çalışma mevcut çalışmadan elde edilen sonucu destekler niteliktedir.

Araştırma “içselleştirme” boyutu bakımından incelendiğinde; okulun başarılı olabilmesi için üstün çaba sarf edilmesi, okulun geleceği için kaygılanılması, okula ait problemlerin içselleştirilmesi, yapılan eleştirilere kayıtsız kalınmaması gibi konulara yönelik olarak öğretmenlerin içselleştirme düzeyleri yüksek düzey olarak bulunmuştur. İlgili alan yazın tarandığında; Kul ve Güçlü (2010), Gülmek (2012), İlişen (2017), Derin (2019) ve Çeliker (2021) tarafından yapılan çalışmaların mevcut çalışmadan elde edilen sonucu destekler nitelikte olduğu görülmüştür.

Elde edilen sonuçlarda farklılaşma olmasında okul kültürü, yönetici tutum ve davranışları, sosya-ekonomik yapı, çevre ve fiziki imkânlar etkili olabilir (Çeliker, 2021: 83).

6.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Tartışma

Araştırmanın ikinci alt probleminde, öğretmenlerin eğitime inanma düzeyleri araştırılmıştır. İstatistiksel bilgiler doğrultusunda elde edilen verilere göre ölçek genelinde öğretmenlerin eğitime inanma düzeyleri orta düzey olarak bulunmuştur. Ölçek maddeleri incelendiğinde en yüksek ortalama değere sahip olan maddenin “Öğrencilerin devleti koruma bilincine sahip bireyler olarak yetiştirildiğine inanıyorum.” ifadesinin yer aldığı 25. Maddedir. En düşük ortalama değere sahip olan madde ise “Öğrencilerin yeteneklerine uygun bir eğitim verildiğine inanıyorum.” ifadesinin yer aldığı 5. Madde olduğu görülmüştür.

Konu ile ilgili literatür taraması yapıldığında Gün (2017), Yıldırım ve Akın (2017), Kabakaş (2019) ve Paksoy (2021) tarafından yapılan araştırmaların sonucunda da öğretmenlerin eğitime inanma düzeylerinin orta düzeyde çıktığı görülmüştür. Yapılan araştırmalar bu yönüyle mevcut çalışmayı destekler niteliktedir. Argon ve Cicioğlu (2017), Ergün ve Argon (2017), Nacar (2019) ve Sular (2020) tarafından yapılan araştırmalarda öğretmenlerin eğitime inanma düzeylerinin düşük; Vicdan (2021) tarafından yapılan araştırmada ise yüksek düzeyde çıktığı görülmüştür. Bu bakımdan yapılan araştırmalar mevcut çalışmadan farklılaşmaktadır.

Araştırma “toplumsallaştırma” alt boyutu bakımından incelendiğinde; öğrencilerin üretken bireyler olarak yetiştirilmeleri, tüketim ve çevre konusunda bilinçli olmaları, bulundukları ülkenin kalkınmasına destek olabilecek bireyler şeklinde yetiştirilmeleri gibi konulara yönelik olarak öğretmenlerin toplumsallaştırma düzeyleri orta düzey olarak bulunmuştur. İlgili alan yazın tarandığında; Akın ve Yıldırım (2017), Gün (2017), Kabakaş (2019) ve Paksoy (2021) tarafından yapılan çalışmaların mevcut çalışmadan elde edilen sonucu destekler nitelikte olduğu görülmüştür.

Araştırma “bireysel farklılıklar” alt boyutu bakımından incelendiğinde; öğrencilerin yeteneklerinin, becerilerinin ve bireysel farklılıklarının dikkate alınarak eğitim verilmesi, aynı zamanda gerçek yaşama hazırlanması gibi konulara yönelik olarak öğretmenlerin bireysel farklılık düzeyleri orta düzey olarak bulunmuştur. İlgili alan yazın tarandığında; Kabakaş (2019) ve Vicdan (2021) tarafından yapılan çalışma mevcut çalışmadan elde edilen sonucu destekler niteliktedir.

Araştırma “çok yönlü gelişim” alt boyutu bakımından incelendiğinde; öğrencilerin ruhsal, fiziksel ve sosyal açıdan sağlıklı bireyler olarak yetiştirilmesi, öğrencilere milli ve manevi değerlerin kazandırılması gibi konulara yönelik olarak öğretmenlerin çok yönlü gelişim düzeyleri yüksek düzey olarak bulunmuştur. İlgili alan yazın tarandığında; Vicdan (2021) tarafından yapılan çalışmaların mevcut çalışmadan elde edilen sonucu destekler nitelikte olduğu görülmüştür.

Araştırma “üst öğrenime hazırlık” alt boyutu bakımından incelendiğinde; öğrencilerin üst öğrenime sıkı bir şekilde hazırlanması, her alanda okur-yazar olarak yetiştirilmeleri, bilgi ve iletişim teknolojileri konusunda donanımlı olmaları gibi konulara yönelik olarak öğretmenlerin üst öğrenime hazırlık düzeyleri orta düzey olarak bulunmuştur. İlgili alan yazın tarandığında; Gün (2017), Yıldırım ve Akın (2017), Nacar (2019), Kabakaş (2019), Paksoy (2021) ve Vicdan (2021) tarafından yapılan çalışma mevcut çalışmadan elde edilen sonucu destekler niteliktedir.

Eğitime inanma, öğretmenlik mesleği için en önemli değerlerdendir. Dolayısıyla öğretmenlerin mesleklerinin kıymetli, saygın, yapılmaya değer olduğuna ve eğitim-öğretim sürecinde gerçekleşen faaliyetlerin hedeflenen amaçlara ulaşacağına inanmaları eğitimin başarısında ve kalitesinde önemli bir etkidir (Nacar, 2019, 58).

6.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Tartışma

Araştırmanın üçüncü alt probleminde, öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin; cinsiyet, yaş, branş, eğitim durumu, meslekteki kıdem ve okul türü değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır. Örgütsel bağlılık ölçeğinin alt boyutları açısından elde edilen bulgular incelenmiş olup sonuçlar ve sonuçlara dayalı olarak yapılan değerlendirmeler başlıklar halinde aşağıda verilmiştir.

6.1.3.1. Cinsiyet Değişkeni Açısından İnceleme

Araştırmanın sonucuna göre öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir.

Konu ile ilgili literatür taraması yapıldığında; Günce (2013), Kılınçarslan (2013), Yalçın (2014), İlter (2019) ve Tekinarslan (2019) tarafından yapılan araştırmalarda da

öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre hem toplamda hem de alt boyutlarda anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bu sonuçlar mevcut çalışmayı destekler niteliktedir.

İlişen (2017) tarafından hazırlanan çalışmada, öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri cinsiyet değişkenine göre sadece uyum alt boyutunda farklılık gösterirken; örgütsel bağlılık toplam, özdeşleşme ve içselleştirme alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Derin'in (2019) çalışmasında, içselleştirme alt boyutunda farklılık görülmüşken; örgütsel bağlılık toplam, uyum ve özdeşleşme alt boyutlarında farklılık görülmemiştir. Çeliker (2021) tarafından hazırlanan çalışmada ise örgütsel bağlılık toplam, özdeşleşme ve içselleştirme alt boyutlarında farklılık görülmüşken; uyum alt boyutunda farklılaşma görülmemiştir. Bu bakımdan yapılan araştırmaların mevcut çalışmayı desteklemediği görülmüştür.

Sonuç olarak yapılan çalışmada elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin erkek ya da kadın olmaları onların örgütsel bağlılık düzeylerinde belirleyici bir etken değildir.

6.1.3.2. Yaş Değişkeni Açısından İnceleme

Araştırmanın sonucuna göre öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri yaş değişkenine göre özdeşleşme ve içselleştirme alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterirken; uyum alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri yaş değişkenine göre 20-29, 30-39, 40-49, 50 ve üzeri olmak üzere dört kategoride ele alınmıştır. Buna göre; özdeşleşme alt boyutunda, yaşları 20-29 ile 50 ve üzeri olan öğretmenlerin özdeşleşme düzeylerinin 30-39 arasında olan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. İçselleştirme alt boyutunda ise yaşları 20-29 arasında olan öğretmenlerin 30-39 arasında olan öğretmenlere göre; yaşları 50 ve üzerinde olan öğretmenlerin 20-29 ve 30-39 arasında olan öğretmenlere göre içselleştirme düzeylerinin daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Konu ile ilgili literatür taraması yapıldığında mevcut araştırma da olduğu gibi öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin yaş değişkenine göre farklılık gösterdiği birçok çalışma olduğu tespit edilmiştir.

Çeliker (2021) tarafından yapılan araştırmada, öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri yaş değişkenine göre toplam, özdeşleşme ve içselleştirme alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterirken; uyum alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Çeliker (2021) çalışmasında, örgütsel bağlılık ölçeğinin toplamında 41 yaş ve üzeri öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin diğer yaş grubunda bulunan öğretmenlere göre daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Özdeşleşme alt boyutunda, yaşları 41 ve üzeri olan öğretmenlerin özdeşleşme düzeylerinin 20-30 ve 31-40 yaş arasında olan öğretmenlere göre daha yüksek olduğunu

bulmuştur. İçselleştirme alt boyutunda ise yaşları 41 ve üzeri olan öğretmenlerin içselleştirme düzeylerinin 20-30 yaş arasında olanlara göre daha yüksek olduğunu görmüştür.

İlişen (2017) tarafından yapılan araştırmada, öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri yaş değişkenine göre uyum alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterirken; toplam, özdeşleşme ve içselleştirme alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir. İlişen (2017) çalışmasında, uyum alt boyutunda orta yaş grubunda olan öğretmenlerin uyum düzeylerinin ileri yaş grubunda olanlara göre daha yüksek olduğunu bulmuştur.

İlter (2019) tarafından yapılan araştırmada, öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin yaş değişkenine göre toplam ve içselleştirme alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği; uyum ve özdeşleşme alt boyutlarında ise istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. İlter (2019) çalışmasında örgütsel bağlılık ölçeğinin toplamında ve içselleştirme alt boyutunda yaşları 40-49 arasında olan öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin 50 ve üzerinde olan öğretmenlere göre daha yüksek olduğunu saptamıştır.

Günce (2013), Kılınçarslan (2013) ve Tekinarslan (2019) tarafından yapılan araştırmalarda ise öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin yaş değişkenine göre hem toplamda hem de alt boyutlarda anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin yaş değişkenine göre anlamlı farklılık oluşturmada genç yaşta olan öğretmenlerin yeni mezun olmaları, meslekte daha heyecanlı, istekli, azimli olmaları ve eğitim-öğretim faaliyetlerini daha iyi kavrayıp uygulayabilmeleri; ileri yaşlardaki öğretmenlerin ise harcadıkları emek, bilgi ve tecrübeleri etkili olabilir.

6.1.3.3. Branş Değişkeni Açısından İnceleme

Araştırmanın sonucuna göre öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri branş değişkenine göre özdeşleşme ve içselleştirme alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterirken; uyum alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri branş değişkenine göre okul öncesi, sınıf ve branş öğretmeni olmak üzere üç kategoride ele alınmıştır. Buna göre; özdeşleşme alt boyutunda branşları okul öncesi ve sınıf öğretmeni olan öğretmenlerin branş öğretmeni olanlara göre özdeşleşme düzeyleri daha yüksektir. İçselleştirme alt boyutunda ise branşı sınıf öğretmeni olan öğretmenlerin branş öğretmeni olanlara göre içselleştirme düzeyleri daha yüksektir.

Konu ile ilgili alan yazın incelendiğinde mevcut araştırma da olduğu gibi öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin branş değişkenine göre farklılık gösterdiği birçok çalışma olduğu görülmüştür.

Günce (2013) tarafından yapılan araştırmada, öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri branş değişkenine göre içselleştirme alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterirken; uyum ve özdeşleşme alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Günce (2013) öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerini branş değişkenine göre sınıf öğretmeni ve branş öğretmeni olmak üzere iki kategoride ele almıştır. Buna göre; içselleştirme alt boyutunda branşı sınıf öğretmeni olan öğretmenlerin içselleştirme düzeyleri branş öğretmeni olanlara göre daha düşüktür. Yani farklılaşma branş öğretmenlerinin lehinedir.

Çeliker (2021) tarafından yapılan araştırmada, öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri branş değişkenine göre toplam ve içselleştirme alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterirken; uyum ve özdeşleşme alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Çeliker (2021) öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerini branş değişkenine göre sınıf öğretmeni, okul öncesi öğretmeni, rehber öğretmen ve branş öğretmeni olmak üzere dört kategoride ele almıştır. Buna göre; örgütsel bağlılık ölçeğinin toplamı için rehber öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin sınıf öğretmenleri ve branş öğretmenlerine göre düşük olduğunu tespit etmiştir. İçselleştirme alt boyutunda ise rehber öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin diğer tüm branşlara göre düşük olduğu sonucuna ulaşmıştır.

İlişen (2017) ve Tekinarslan (2019) tarafından yapılan araştırmalarda ise öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin branş değişkenine göre hem toplamda hem de alt boyutlarda anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin branş değişkenine göre değişmesinde sorumluluklar, iş yükünün farklılaşması, öğrenci yaş gruplarının etkili olduğu söylenebilir (Çeliker, 2021, 89).

6.1.3.4. Eğitim Durumu Değişkeni Açısından İnceleme

Araştırmanın sonucuna göre öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri eğitim durumu değişkenine göre içselleştirme alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterirken; uyum ve özdeşleşme alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir. İçselleştirme alt boyutu için bakıldığında eğitim durumu yüksek lisans olan öğretmenlerin lisans olanlara göre içselleştirme düzeyleri daha yüksektir.

Konu ile ilgili alan yazın incelendiğinde mevcut araştırma da olduğu gibi öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin eğitim durumu değişkenine göre farklılık gösterdiği birçok çalışma olduğu tespit edilmiştir.

Yılmaz Koca (2009) tarafından yapılan araştırmada, öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri eğitim durumu değişkenine göre özdeşleşme ve içselleştirme alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterirken; uyum alt boyutunda

istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Buna göre; eğitim durumu yüksek lisans olan öğretmenlerin özdeşleşme ve içselleştirme bağlılıkları lisans olanlara göre daha yüksektir.

Usta (2013) tarafından yapılan araştırmada, öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri eğitim durumu değişkenine göre yine özdeşleşme ve içselleştirme alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterirken; uyum alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Usta (2013) öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerini eğitim durumu değişkenine göre ön lisans, lisans ve lisansüstü olmak üzere üç kategoride ele almıştır. Buna göre; eğitim durumu ön lisans olan öğretmenlerin lisans ve lisansüstü olanlara göre özdeşleşme ve içselleştirme bağlılıkları daha yüksektir.

Yalçın (2014) ve Derin (2019) tarafından yapılan araştırmalarda ise öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin eğitim durumu değişkenine göre hem toplamda hem de alt boyutlarda anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin eğitim durumu değişkenine göre farklılaşmasında kıdem ve eğitim seviyesinin etkili olduğu düşünülebilir.

6.1.3.5. Meslekteki Kıdem Değişkeni Açısından İnceleme

Araştırmanın sonucuna göre öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri meslekteki kıdem değişkenine göre özdeşleşme ve içselleştirme alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterirken; uyum alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri meslekteki kıdem değişkenine göre 1 yıldan az, 1-5 yıl, 6-10 yıl ve 11 yıl ve üzeri olmak üzere dört kategoride ele alınmıştır. Buna göre; özdeşleşme alt boyutu için bakıldığında, meslekteki kıdemleri bir yıldan az, 1-5 yıl ile 11 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin özdeşleşme düzeyleri 6-10 yıl olan öğretmenlere göre daha yüksektir. İçselleştirme alt boyutunda ise yine meslekteki kıdemleri bir yıldan az, 1-5 yıl ile 11 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin içselleştirme düzeyleri 6-10 yıl olan öğretmenlere göre daha yüksektir.

Konu ile ilgili literatür taraması yapıldığında mevcut araştırma da olduğu gibi öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin meslekteki kıdem değişkenine göre farklılık gösterdiği birçok çalışma olduğu saptanmıştır.

Usta (2013) tarafından yapılan araştırmada, öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri meslekteki kıdem değişkenine göre özdeşleşme ve içselleştirme alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterirken; uyum alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Usta (2013) öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerini meslekteki kıdem değişkenine göre 1-5 yıl, 6-10 yıl, 11-15 yıl, 16 yıl ve üzeri olmak üzere dört kategoride ele almıştır. Buna göre; özdeşleşme alt boyutunda, meslekteki kıdemleri 1-5 yıl olan öğretmenlerin özdeşleşme düzeyleri 6-10 yıl olan öğretmenlere göre, 11-15 yıl olan öğretmenlerin özdeşleşme düzeyleri 16 yıl ve üzeri olan

öğretmenlere göre, 6-10 yıl olan öğretmenlerin özdeşleşme düzeyleri 11-15 yıl ile 16 yıl ve üzeri olan öğretmenlere göre düşük bulunmuştur. İçselleştirme alt boyutunda ise meslekteki kıdemleri 16 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin içselleştirme düzeyleri diğer bütün gruplardan anlamlı düzeyde yüksek olduğu tespit edilmiştir.

İlişen (2017) tarafından yapılan araştırmada, öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri meslekteki kıdem değişkenine göre uyum alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterirken; örgütsel bağlılık toplam, özdeşleşme ve içselleştirme alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir. İlişen (2017) öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerini meslekteki kıdem değişkenine göre 1-5 yıl, 6-10 yıl, 11-15 yıl, 16-20 yıl, 20 yıl ve üzeri olmak üzere beş kategoride ele almıştır. Buna göre; uyum alt boyutunda, meslekteki kıdemleri 20 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin uyum düzeyleri 1-5 yıl, 6-10 yıl ve 11-15 yıl olan öğretmenlere göre daha yüksektir.

Günce (2013) ve İlter (2019) tarafından yapılan araştırmalarda ise öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin meslekteki kıdem değişkenine göre hem toplamda hem de alt boyutlarda anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin meslekteki kıdem değişkenine göre farklılaşmasında; kıdemin ilerlemesi ile çalışanın yaptığı işle bütünleşmesi, mesleğine yaptığı yatırımlarının artması, bulunduğu örgüte süreç içinde inanması, mesleği ile kişiliğinin içi içe geçmesi etkili olabilir (Usta, 2013, 141). Mesleğin ilk yıllarında ise mesleğe yeni başlama heyecanı, riske girememe, mesleğe olan adanmışlık, çalışma arzusu, yüksek ve olumlu beklentilerin etkili olduğu söylenebilir (Çeliker, 2021, 88).

6.1.3.6. Okul Türü Değişkeni Açısından İnceleme

Araştırmanın sonucuna göre öğretmenlerin örgütsel bağlılık seviyeleri okul türü değişkenine göre özdeşleşme ve içselleştirme alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterirken; uyum alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri okul türü değişkenine göre anaokulu, ilkokul, ortaokul ve lise olmak üzere dört kategoride ele alınmıştır. Buna göre; özdeşleşme alt boyutu için bakıldığında, okul türü anaokulu ve ilkokul olan öğretmenlerin özdeşleşme düzeyleri ortaokul olan öğretmenlere göre daha yüksektir. Ayrıca okul türü anaokulu olan öğretmenlerin özdeşleşme düzeyleri lise olan öğretmenlere göre de daha yüksektir. İçselleştirme alt boyutunda ise okul türü anaokulu ve ilkokul olan öğretmenlerin içselleştirme düzeyleri ortaokul olan öğretmenlere göre daha yüksektir.

Konu ile ilgili literatür taraması yapıldığında mevcut araştırma da olduğu gibi öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin okul türü değişkenine göre farklılık gösterdiği birçok çalışma görülmüştür.

Yalçın (2014) tarafından yapılan araştırmada, öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri okul türü değişkenine göre uyum alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir

farklılık gösterirken; özdeşleşme ve içselleştirme alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Yalçın (2014) öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerini okul türü değişkenine göre ilkokul, ortaokul ve lise olmak üzere üç kategoride ele almıştır. Buna göre; uyum alt boyutunda, okul türü ortaokul olan öğretmenlerin uyum düzeyleri lise olan öğretmenlere göre daha yüksek bulunmuştur.

İlişen (2017) tarafından hazırlanan çalışmada, öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin okul türü değişkenine göre toplamda ve tüm alt boyutlarda anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. İlişen (2017) öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerini okul türü değişkenine göre anaokulu, ilkokul, ortaokul, fen lisesi, Anadolu lisesi ve meslek lisesi olmak üzere altı kategoride ele almıştır. Buna göre; örgütsel bağlılık ölçeğinin toplamı için bakıldığında meslek lisesi ile diğer tüm kategoriler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Okul türü meslek lisesi olan öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri diğer gruplardaki öğretmenlere göre daha düşük bulunmuştur. Uyum alt boyutunda, okul türü meslek lisesi olan öğretmenlerin uyum düzeyleri anaokulu, ilkokul, ortaokul ve Anadolu lisesi olan öğretmenlere göre daha düşük bulunmuştur. Ayrıca okul türü anaokulu, ortaokul ve Anadolu lisesi olan öğretmenlerin uyum düzeyleri fen lisesi olan öğretmenlere göre daha yüksektir. Özdeşleşme alt boyutunda, okul türü anaokulu, ilkokul, ortaokul, fen lisesi ve Anadolu lisesi olan öğretmenlerin özdeşleşme düzeyleri meslek lisesi olan öğretmenlere göre daha yüksek bulunmuştur. İçselleştirme alt boyutunda da aynı şekilde okul türü anaokulu, ilkokul, ortaokul, fen lisesi ve Anadolu lisesi olan öğretmenlerin içselleştirme düzeylerinin meslek lisesi olan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Çeliker'in (2021) hazırladığı çalışmada, öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri okul türü değişkenine göre özdeşleşme alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterirken; toplam, uyum ve içselleştirme alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Çeliker (2021) öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerini okul türü değişkenine göre anaokulu, ilkokul, ortaokul ve lise olmak üzere dört kategoride ele almıştır. Buna göre; özdeşleşme alt boyutunda, okul türü ortaokul olan öğretmenlerin özdeşleşme düzeyleri diğer kademelerde çalışan öğretmenlere göre daha yüksek bulunmuştur.

Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin okul türü değişkenine göre farklılaşmasında; çevresel faktörler, okul kültürü ve iklimi, ileri kademelerdeki öğretmen ve öğrenci sayısının fazla olması, öğrenci yaş grupları ve sorumluluklar etkili olabilir.

6.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Tartışma

Araştırmanın dördüncü alt probleminde, öğretmenlerin eğitime inanma düzeylerinin; cinsiyet, yaş, branş, eğitim durumu, meslekteki kıdem ve okul türü değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği

araştırılmıştır. Öğretmenlerin eğitime inanma düzeyleri ölçeğinin toplam değeri ve alt boyutları açısından elde edilen bulgular incelenmiş olup sonuçlar ve sonuçlara dayalı olarak yapılan değerlendirmeler başlıklar halinde aşağıda verilmiştir.

6.1.4.1. Cinsiyet Değişkeni Açısından İnceleme

Araştırmanın sonucuna göre öğretmenlerin eğitime inanma düzeyleri cinsiyet değişkenine göre hem toplamda hem de alt boyutlarda istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir.

Konu ile ilgili literatür taraması yapıldığında; Argon ve Cicioğlu (2017), Gün (2017), Kabakaş (2019), Nacar (2019), Paksoy (2021) ve Vicdan (2021) tarafından yapılan araştırmalarda da öğretmenlerin eğitime inanma düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre hem toplamda hem de alt boyutlarda anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bu sonuçlar mevcut çalışmayı destekler niteliktedir.

Sular (2020) tarafından hazırlanan çalışmada ise öğretmenlerin eğitime inanma düzeyleri cinsiyet değişkenine göre bireysel farklılıklar alt boyutunda farklılık gösterirken; eğitime inanma toplam, toplumsallaştırma, çok yönlü gelişim ve üst öğrenime hazırlık alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu bakımdan yapılan araştırmanın mevcut çalışmayı desteklemediği görülmüştür.

Sonuç olarak yapılan çalışmada elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin erkek ya da kadın olmaları onların eğitime inanma düzeylerinde belirleyici bir etken değildir.

6.1.4.2. Yaş Değişkeni Açısından İnceleme

Araştırmanın sonucuna göre öğretmenlerin eğitime inanma düzeyleri yaş değişkenine göre toplam ve tüm alt boyutlarda istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir. Öğretmenlerin eğitime inanma düzeyleri yaş değişkenine göre 20-29, 30-39, 40-49, 50 ve üzeri olmak üzere dört kategoride ele alınmıştır. Buna göre; öğretmenlerin eğitime inanma düzeyleri ölçeğinin geneli ve tüm alt boyutları için bakıldığında yaşları 20-29 arasında olan öğretmenlerin eğitime inanma düzeyleri 30-39 arasında olan öğretmenlere göre daha yüksektir.

Konu ile ilgili literatür taraması yapıldığında, Nacar (2019) tarafından yapılan çalışmada da mevcut araştırma da olduğu gibi öğretmenlerin eğitime inanma düzeyleri yaş değişkenine göre farklılık göstermektedir. Buna göre; öğretmenlerin eğitime inanma düzeyleri yaş değişkenine göre çok yönlü gelişim ve üst öğrenime hazırlık alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterirken; toplam, toplumsallaştırma ve bireysel farklılıklar alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Nacar (2019) çalışmasında, eğitime inanma ölçeğinin çok

yönlü gelişim alt boyutunda 20-30 yaş grubundaki öğretmenlerin çok yönlü gelişim düzeylerinin 41 ve üzeri yaş grubunda bulunan öğretmenlere göre daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Üst öğrenime hazırlık alt boyutunda ise 31 – 40 yaş ve 41 ve üzeri yaş grubundaki öğretmenlerin üst öğrenime hazırlık düzeylerinin 20-30 yaş grubunda bulunan öğretmenlere göre daha yüksek olduğunu görmüştür.

Kabakaş (2019) tarafından yapılan araştırmada ise öğretmenlerin eğitime inanma düzeylerinin yaş değişkenine göre hem toplamda hem de alt boyutlarda anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Mevcut çalışmada öğretmenlerin eğitime inanma düzeylerinin yaş değişkenine göre anlamlı farklılık oluşturmasında; genç ve dinamik olma, eğitim-öğretim faaliyetlerini daha iyi kavrayıp uygulayabilme, istekli, azimli ve heyecanlı olma etkili olabilir.

6.1.4.3. Branş Değişkeni Açısından İnceleme

Araştırmanın sonucuna göre öğretmenlerin eğitime inanma düzeyleri branş değişkenine göre toplam ve tüm alt boyutlarda istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir. Öğretmenlerin eğitime inanma düzeyleri branş değişkenine göre okul öncesi, sınıf ve branş öğretmeni olmak üzere üç kategoride ele alınmıştır. Buna göre; öğretmenlerin eğitime inanma düzeyleri ölçeğinin toplamı için bakıldığında branşları okul öncesi öğretmeni ve sınıf öğretmeni olanların eğitime inanma düzeyleri branş öğretmeni olanlara göre daha yüksektir. Toplumsallaştırma alt boyutunda, branşları okul öncesi öğretmeni ve sınıf öğretmeni olanların toplumsallaştırma düzeyleri branş öğretmeni olanlara göre daha yüksektir. Bireysel farklılıklar alt boyutunda, branşları okul öncesi öğretmeni ve sınıf öğretmeni olanların bireysel farklılık düzeyleri branş öğretmeni olanlara göre daha yüksektir. Çok yönlü gelişim alt boyutunda, branşı okul öncesi öğretmeni olanların çok yönlü gelişim düzeyleri branş öğretmeni olanlara göre daha yüksektir. Üst öğrenime hazırlık alt boyutunda, branşları okul öncesi öğretmeni ve sınıf öğretmeni olanların üst öğrenime hazırlık düzeyleri branş öğretmeni olanlara göre daha yüksektir.

Konu ile ilgili alan yazın incelendiğinde mevcut araştırma da olduğu gibi öğretmenlerin eğitime inanma düzeylerinin branş değişkenine göre farklılık gösterdiği birçok çalışma olduğu görülmüştür.

Kabakaş (2019) tarafından yapılan araştırmada, öğretmenlerin eğitime inanma düzeylerinin branş değişkenine göre toplamda ve tüm alt boyutlarda istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Kabakaş (2019) öğretmenlerin eğitime inanma düzeylerini branş değişkenine göre sınıf öğretmeni, sayısal, sözel ve diğer öğretmenler olmak üzere dört kategoride ele almıştır. Buna göre; eğitime inanma

ölçeğinin toplamı ve tüm alt boyutları için bakıldığında branşı sınıf öğretmenleri olanların eğitime inanma düzeyleri sayısal ve sözel branş öğretmenleri olanlara göre daha yüksektir.

Paksoy (2021) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin eğitime inanma düzeyleri branş değişkenine göre toplam ve tüm alt boyutlarda istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir. Paksoy (2021) öğretmenlerin eğitime inanma düzeylerini branş değişkenine göre okul öncesi öğretmenleri, sınıf öğretmenleri ve diğer branşlar olmak üzere üç kategoride ele almıştır. Buna göre; eğitime inanma ölçeğinin toplamı için bakıldığında branş değişkenine bağlı olarak okul öncesi öğretmenlerinin lehine sonuç elde edilmiştir. Toplumsallaşma alt boyutunda, okul öncesi öğretmenlerinin toplumsallaştırma düzeyleri sınıf öğretmenleri ve branş öğretmenlerine göre daha yüksektir. Bireysel farklılıklar alt boyutunda, okul öncesi öğretmenlerinin lehine sonuç ortaya çıkmıştır. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin bireysel farklılık düzeyleri diğer branşlarda görev yapan öğretmenlere göre daha fazla bulunmuştur. Çok yönlü gelişim alt boyutunda da okul öncesi öğretmenlerinin lehine sonuç elde edilmiştir. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin çok yönlü gelişim düzeyleri diğer branşlarda görev yapan öğretmenlere göre daha yüksektir. Üst öğrenime hazırlık alt boyutuna bakıldığında ise yine okul öncesi öğretmenlerinin lehine sonuç ortaya çıkmıştır. Sınıf öğretmenlerinin üst öğrenime hazırlık düzeylerinin diğer branşlarda görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu sonucu tespit edilmiştir.

Nacar (2019) tarafından yapılan çalışmada ise öğretmenlerin eğitime inanma düzeylerinin branş değişkenine göre hem toplamda hem de alt boyutlarda anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Bu çalışmada öğretmenlerin eğitime inanma düzeylerinin branş değişkenine göre değişmesinde; okul öncesi öğretmenlerinin küçük yaş grupları ile çalışmaları, sınıf öğretmenlerinin herkesle iletişim halinde olmaları etkili olabilir. Ayrıca okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin, öğrencilerinin aileden sonra ilk güven duygusu besleyip örnek aldıkları kişi olmaları da farklılaşmanın etkileri arasındadır.

6.1.4.4. Eğitim Durumu Değişkeni Açısından İnceleme

Araştırmanın sonucuna göre öğretmenlerin eğitime inanma düzeyleri eğitim durumu değişkenine göre hem toplamda hem de alt boyutlarda istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir.

Konu ile ilgili literatür taraması yapıldığında; Gün (2017), Yıldırım ve Akın (2017), Nacar (2019) ve Vicdan (2021) tarafından yapılan çalışmalarda da öğretmenlerin eğitime inanma düzeylerinin eğitim durumu değişkenine göre hem toplamda hem de alt boyutlarda anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bu sonuçlar mevcut çalışmayı destekler niteliktedir.

Argon ve Cicioğlu (2017) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin eğitime inanma düzeyleri eğitim durumu değişkenine göre toplam, toplumsallaştırma ve üst

öğrenime hazırlık alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterirken; bireysel farklılıklar ve çok yönlü gelişim alt boyutlarında anlamlı fark ortaya çıkmamıştır. Argon ve Cicioğlu (2017) öğretmenlerin eğitime inanma düzeylerini eğitim durumu değişkenine göre lisans ve yüksek lisans olmak üzere iki kategoride ele almıştır. Farklılaşmanın görüldüğü eğitime inanma ölçeği toplam, toplumsallaştırma ve üst öğrenime hazırlık alt boyutlarında lisans mezunu öğretmenlerinin lehine sonuç ortaya çıkmıştır. Bu durumda lisans mezunu öğretmenlerin eğitime inanma, toplumsallaştırma ve üst öğrenime hazırlık düzeyleri yüksek lisans mezunu öğretmenlerden daha yüksektir. Dolayısıyla Argon ve Cicioğlu'nun (2017) çalışması mevcut araştırmadan farklılaşmaktadır.

Paksoy (2021) tarafından yapılan araştırmada, öğretmenlerin eğitime inanma düzeyleri eğitim durumu değişkenine göre toplumsallaştırma alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterirken; toplam, bireysel farklılıklar, çok yönlü gelişim ve üst öğrenime hazırlık alt boyutlarında anlamlı fark ortaya çıkmamıştır. Paksoy (2021) öğretmenlerin eğitime inanma düzeylerini eğitim durumu değişkenine göre lisans ve lisansüstü olmak üzere iki kategoride ele almıştır. Buna göre farklılaşmanın görüldüğü toplumsallaştırma alt boyutunda eğitim durumu lisansüstü olan öğretmenlerin lisans olanlara göre toplumsallaştırma düzeyleri daha yüksektir. Bu bakımdan yapılan araştırmanın mevcut çalışmayı desteklemediği görülmüştür.

6.1.4.5. Meslekteki Kıdem Değişkeni Açısından İnceleme

Araştırmanın sonucuna göre öğretmenlerin eğitime inanma düzeyleri meslekteki kıdem değişkenine göre eğitime inanma toplam, toplumsallaştırma, bireysel farklılıklar ve üst öğrenime hazırlık alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterirken; çok yönlü gelişim alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Öğretmenlerin eğitime inanma düzeyleri meslekteki kıdem değişkenine göre 1 yıldan az, 1-5 yıl, 6-10 yıl ve 11 yıl ve üzeri olmak üzere dört kategoride ele alınmıştır. Buna göre; eğitime inanma ölçeğinin toplamı için bakıldığında meslekteki kıdemleri bir yıldan az olanların eğitime inanma düzeyleri 6-10 yıl arasında olanlara göre daha yüksektir. Toplumsallaştırma alt boyutunda, meslekteki kıdemleri bir yıldan az ve 1-5 yıl arasında olanların toplumsallaştırma düzeyleri 6-10 yıl olanlara göre daha yüksektir. Bireysel farklılıklar alt boyutunda meslekteki kıdemleri bir yıldan az olanların bireysel farklılık düzeyleri 6-10 yıl arasında olanlara göre daha yüksektir. Üst öğrenime hazırlık alt boyutunda ise meslekteki kıdemleri bir yıldan az olanların üst öğrenime hazırlık düzeyleri 6-10 yıl arasında olanlara göre daha yüksektir.

Konu ile ilgili literatür incelendiğinde mevcut araştırma da olduğu gibi öğretmenlerin eğitime inanma düzeylerinin meslekteki kıdem değişkenine göre farklılık gösterdiği birçok çalışma olduğu görülmüştür.

Yıldırım ve Akın (2017) tarafından yapılan araştırmada, öğretmenlerin eğitime inanma düzeyleri meslekteki kıdem değişkenine göre çok yönlü gelişim ve üst öğrenime hazırlık alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterirken; toplumsallaştırma ve bireysel farklılıklar alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Yıldırım ve Akın (2017) öğretmenlerin eğitime inanma düzeylerini meslekteki kıdem değişkenine göre 1-10 yıl, 11-15 yıl, 16-20 yıl, 21 yıl ve üzeri olmak üzere dört kategoride ele almıştır. Buna göre çok yönlü gelişim alt boyutunda, meslekteki kıdemleri 20 yıldan fazla olan öğretmenlerin çok yönlü gelişim düzeyleri 11-15 ve 16-20 yıl arasında olan öğretmenlere göre daha yüksektir. Üst öğrenime hazırlık alt boyutunda ise meslekteki kıdemleri 20 yıldan fazla olan öğretmenlerin üst öğrenime hazırlık düzeyleri diğer öğretmenlere göre daha yüksektir.

Nacar (2019) tarafından yapılan araştırmada, öğretmenlerin eğitime inanma düzeyleri meslekteki kıdem değişkenine göre üst öğrenime hazırlık alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterirken; eğitime inanma toplam, toplumsallaştırma, bireysel farklılıklar ve çok yönlü gelişim alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Nacar (2019) öğretmenlerin eğitime inanma düzeylerini meslekteki kıdem değişkenine göre 1-5 yıl, 6-10 yıl, 11-15 yıl, 16-20 yıl, 21 yıl ve üzeri olmak üzere beş kategoride ele almıştır. Buna göre üst öğrenime hazırlık alt boyutunda, meslekteki kıdemleri 16 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin üst öğrenime hazırlık düzeyleri 1-5 yıl, 6-10 yıl ve 11-15 yıl olan öğretmenlere göre daha yüksektir.

Gün (2017), Kabakaş (2019), Paksoy (2021) ve Vicdan (2021) tarafından yapılan araştırmalarda ise öğretmenlerin eğitime inanma düzeylerinin meslekteki kıdem değişkenine göre hem toplamda hem de alt boyutlarda anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Bu araştırmada öğretmenlerin eğitime inanma düzeylerinin meslekteki kıdem değişkenine göre farklılaşmasında; işinde daha yeni olan öğretmenlerin, kıdemli öğretmenlere göre örgütün belirlediği amaç ve değerlerine ulaşması konusunda daha inançlı olmaları etkili olabilir.

6.1.4.6. Okul Türü Değişkeni Açısından İnceleme

Araştırmanın sonucuna göre öğretmenlerin eğitime inanma düzeyleri okul türü değişkenine göre eğitime inanma toplam ve tüm alt boyutlarda istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir. Öğretmenlerin eğitime inanma düzeyleri okul türü değişkenine göre anaokulu, ilkokul, ortaokul ve lise olmak üzere dört kategoride ele alınmıştır. Buna göre; eğitime inanma ölçeğinin toplamı için bakıldığında okul türü anaokulu olanların eğitime inanma düzeyleri ortaokul ve lise olanlara göre daha yüksektir. Ayrıca okul türü ilkokul olanların eğitime inanma düzeyleri lise olanlara göre daha yüksektir.

Toplumsallaştırma alt boyutunda, okul türü anaokulu olanların toplumsallaştırma düzeyleri ortaokul ve lise olanlara göre daha yüksektir. Ayrıca okul türü ilkokul olanların toplumsallaştırma düzeyleri lise olanlara göre daha yüksektir. Bireysel farklılıklar alt boyutunda, okul türü anaokulu ve ilkokul olanların bireysel farklılık düzeyleri ortaokul ve lise olanlara göre daha yüksektir. Çok yönlü gelişim alt boyutunda, okul türü anaokulu olanların çok yönlü gelişim düzeyleri lise olanlara göre daha yüksektir. Üst öğrenime hazırlık alt boyutunda ise okul türü anaokulu ve ilkokul olanların üst öğrenime hazırlık düzeyleri lise olanlara göre daha yüksektir.

Konu ile ilgili literatür incelendiğinde mevcut araştırma da olduğu gibi öğretmenlerin eğitime inanma düzeylerinin okul türü değişkenine göre farklılık gösterdiği birçok çalışma olduğu görülmüştür.

Yıldırım ve Akın (2017) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin eğitime inanma düzeyleri okul türü değişkenine göre tüm alt boyutlarda istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir. Yıldırım ve Akın (2017) öğretmenlerin eğitime inanma düzeylerini okul türü değişkenine göre ilkokul, ortaokul ve lise olmak üzere üç kategoride ele alınmıştır. Buna göre; toplumsallaştırma ve üst öğrenime hazırlama boyutlarında okul türü ilkokul olan öğretmenlerin eğitime inanma düzeyleri ortaokul ve lise olanlara göre daha yüksektir. Bireysel farklılıklar ve çok yönlü gelişim boyutlarında ise okul türü ilkokul olan öğretmenlerin eğitime inanma düzeyleri lise olanlara göre daha yüksektir.

Nacar (2019) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin eğitime inanma düzeyleri okul türü değişkenine göre eğitime inanma toplam ve tüm alt boyutlarda istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir. Nacar (2019) öğretmenlerin eğitime inanma düzeylerini okul türü değişkenine göre temel eğitim (anaokulu ve ilkokul), ortaokul ve lise olmak üzere üç kategoride ele alınmıştır. Buna göre; eğitime inanma ölçeğinin toplamı ve tüm alt boyutları için bakıldığında okul türü anaokulu ve ilkokul olan öğretmenlerin eğitime inanma düzeyleri ortaokul ve lise olanlara göre daha yüksektir. Bununla birlikte eğitime inanma toplam ve çok yönlü gelişim alt boyutunda okul türü ortaokul olan öğretmenlerin eğitime inanma düzeyleri lise olanlara göre daha yüksektir.

Paksoy (2021) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin eğitime inanma düzeyleri okul türü değişkenine göre eğitime inanma toplam ve tüm alt boyutlarda istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir. Paksoy (2021) öğretmenlerin eğitime inanma düzeylerini okul türü değişkenine göre anaokulu, ilkokul, ortaokul ve lise olmak üzere dört kategoride ele alınmıştır. Buna göre; eğitime inanma ölçeğinin toplamı için bakıldığında okul türü okul öncesi olan öğretmenlerin eğitime inanma düzeyleri ilkokul, ortaokul ve lise olanlara göre daha yüksektir. Ayrıca okul türü ilkokul olan öğretmenlerin eğitime inanma düzeyleri ortaokul ve lise olanlara göre daha yüksektir. Toplumsallaştırma alt boyutunda, okul türü anaokulu olan öğretmenlerin toplumsallaştırma düzeyleri ilkokul ve ortaokul olanlara göre daha yüksektir. Ayrıca okul

türü ilkököl olan öğretmenlerin toplumsallaştırma düzeyleri ortaokul ve lise olanlara göre daha yüksektir. Bireysel farklılıklar alt boyutunda incelendiğinde, okul türü anaokulu olan öğretmenlerin bireysel farklılıklar düzeyi ilkököl, ortaokul ve lise olanlara göre daha yüksektir. Çok yönlü gelişim alt boyutunda, okul türü anaokulu olan öğretmenlerin çok yönlü gelişim düzeyleri ilkököl, ortaokul ve lise olanlara göre daha yüksektir. Ayrıca okul türü ilkököl olan öğretmenlerin çok yönlü gelişim düzeyi ortaokul ve lise olan öğretmenlere göre daha yüksektir. Üst öğrenime hazırlama alt boyutunda ise okul türü anaokulu olan öğretmenlerin üst öğrenime hazırlama düzeyi ilkököl, ortaokul ve lise olanlara göre daha yüksektir.

Vicdan (2021) tarafından yapılan araştırmada, öğretmenlerin eğitime inanma düzeyleri okul türü değişkenine göre eğitime inanma toplam ve tüm alt boyutlarda istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir. Vicdan (2021) öğretmenlerin eğitime inanma düzeylerini okul türü değişkenine göre anaokulu, ilkököl, ortaokul ve lise olmak üzere dört kategoride ele alınmıştır. Buna göre; eğitime inanma ölçeğinin toplamı için bakıldığında okul türü anaokulu ve ilkököl olan öğretmenlerin eğitime inanma düzeyleri ortaokul ve lise olanlara göre daha yüksektir. Toplumsallaştırma, bireysel farklılıklar, çok yönlü gelişim ve üst öğrenime hazırlama alt boyutlarında ise okul türü anaokulu olan öğretmenlerin eğitime inanma düzeyleri ilkököl, ortaokul ve lise olanlara göre daha yüksektir. Ayrıca okul türü ilkököl olan öğretmenlerin eğitime inanma düzeyleri ortaokul ve lise olanlara göre daha yüksektir.

Öğretmenlerin eğitime inanma düzeylerinin okul türü değişkenine göre farklılaşmasında yapılan araştırmalar incelendiğinde genel olarak temel eğitim kademelerinde görev yapan öğretmenlerin ortaokul ve lise kademelerinde görev yapan öğretmenlere göre eğitime inanma düzeylerinin daha yüksek çıktığı görülmüştür. Nacar'a (2019) göre bu değişimde; eğitimin temelini oluşturan anaokulu ve ilkököl kademelerinde öğrencilerin her yönden kritik dönemde olmalarından dolayı öğretmenlerin öğrencileriyle daha fazla zaman geçirmeleri bunun neticesinde de öğrencilerin gelişim sürecine daha iyi hâkim olabilmeleri etkilidir.

6.1.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Tartışma

Araştırmanın beşinci alt probleminde, öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ile eğitime inanma düzeyleri arasında nasıl bir ilişki olduğu araştırılmıştır. Buna göre; öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin uyum alt boyutuyla eğitime inanma düzeylerinin toplumsallaştırma, bireysel farklılıklar, çok yönlü gelişim, üst öğrenime hazırlık alt boyutları ve eğitime inanma toplam arasında negatif yönlü düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin özdeşleşme alt boyutuyla eğitime inanma düzeylerinin toplumsallaştırma, bireysel farklılıklar, çok yönlü gelişim, üst öğrenime hazırlık alt boyutları ve eğitime inanma

toplam arasında pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin içselleştirme alt boyutuyla eğitime inanma düzeylerinin toplumsallaştırma, bireysel farklılıklar, çok yönlü gelişim, üst öğrenime hazırlık alt boyutları ve eğitime inanma toplam arasında pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ile eğitime inanma düzeyleri arasındaki ilişkinin sonuçlarına göre; bulunduğu kurumla özdeşleşen, bütün olan öğretmenin örgütsel bağlılık düzeyi yüksektir. Bu bağlılığın yükselmesi ile de öğretmen örgütün amaç ve değerlerini kabul eder, eğitime daha çok inanır, örgütün başarısı için ekstra çaba sarf eder ve kurumundan ayrılmak istemez.

Literatür incelendiğinde öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ile eğitime inanma düzeyleri arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmaya rastlanmamıştır. Bu bakımından mevcut araştırmanın sonucunun alan yazına katkısının ilk olduğu söylenebilir.

6.1.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Tartışma

Araştırmanın altıncı alt probleminde, öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının eğitime inanmalarını hangi düzeyde yordadığı araştırılmıştır. Öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının eğitime inanma düzeylerini yordamasına yönelik basit ve çoklu regresyon analiz sonuçları ve sonuçlara dayalı olarak yapılan değerlendirmeler başlıklar halinde aşağıda verilmiştir.

6.1.6.1. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıklarının Eğitime İnanma Düzeylerini Yordamasına Yönelik İnceleme

Öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının eğitime inanma düzeyleri üzerindeki etkisini ortaya çıkarmak için yapılan basit regresyon analizi sonucuna göre; öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları eğitime inanma düzeylerini anlamlı bir şekilde yordamaktadır.

Akın ve Yıldırım (2015) öğretmenlerdeki örgütsel bağlılığın eğitime inanma düzeyleri üzerinde etkisinin olduğunu ve örgütsel bağlılığı yüksek olan öğretmenin eğitim sisteminin genel ve özel amaçlarını kabul edip bu amaçlara güçlü bir şekilde inanacağını ifade etmişlerdir.

6.1.6.2. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Alt Boyutlarının Eğitime İnanma Düzeylerini Yordamasına Yönelik İnceleme

Örgütsel bağlılık ölçeğinin alt boyutları olan “uyum, özdeşleşme ve içselleştirme” değişkenlerinin (bağımsız değişkenler) eğitime inanmayı (bağımlı değişken) yordamasına ilişkin yapılan çoklu regresyon analizi sonucuna göre; regresyon modeli

istatistiksel olarak anlamlıdır. Elde edilen sonuçlara göre; uyum boyutunun eğitime inanma düzeyi üzerindeki etkisi anlamsız çıkmıştır. Özdeşleşme ve içselleştirme alt boyutunun ise eğitime inanma düzeyi üzerindeki etkisinin ise anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Alan yazın incelendiğinde örgütsel bağlılık alt boyutlarının eğitime inanmayı yordamasına ilişkin herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır.

6.2. Sonuçlar

Bu bölümde, öğretmenlerin örgütsel bağlılık ve eğitime inanma düzeylerine, bu düzeylerin demografik değişkenlere göre değişimine, düzeyler arasındaki ilişkiye ve öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının eğitime inanma düzeylerini yordama durumuna yönelik elde edilen sonuçlar yer almaktadır.

Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları uyum boyutunda en düşük, içselleştirme boyutunda en yüksek düzeyde tespit edilmiştir. Bu noktadan hareketle öğretmenlerin kendilerini bulundukları örgüte ait hissedip örgütle özdeşleştikleri, örgütün hedef ve değerlerini kendi hedef ve değerleriyle birlikte değerlendirip görevlerini içselleştirdikleri düşünülmektedir. Bağlılığı azaltan faktörler arasında ise yönetsel adaletten ve okul ortamından kaynaklı hususlar söylenebilir.

Öğretmenlerin eğitime inanma düzeyleri orta düzey olarak bulunmuştur. Eğitime inanmanın yüksek düzeyde olmamasına yönelik sebepler tespit edilip gerekli önlemler alınmalıdır. Bu inancın yükselmesi ile birlikte, öğretmenlerin eğitimde başarı adına daha çok çaba gösterecekleri bunun sonucunda da daha kaliteli eğitim öğretim sergileyebilecekleri düşünülmektedir.

Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Yaş, branş, meslekteki kıdem ve okul türü değişkenlerine göre özdeşleşme ve içselleştirme alt boyutlarında anlamlı farklılık gösterirken; uyum alt boyutunda anlamlı farklılık göstermemektedir. Eğitim durumu değişkenine göre ise sadece içselleştirme alt boyutunda anlamlı farklılık göstermektedir.

Öğretmenlerin eğitime inanma düzeyleri cinsiyet ve eğitim durumu değişkenlerine göre hem toplamda hem de alt boyutlarda anlamlı farklılık göstermemektedir. Yaş, branş ve okul türü değişkenlerine göre toplam ve tüm alt boyutlarda anlamlı farklılık göstermektedir. Meslekteki kıdem değişkenine göre ise sadece çok yönlü gelişim alt boyutunda anlamlı farklılık göstermemektedir.

Öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ile eğitime inanma düzeyleri arasındaki ilişki incelendiğinde, öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin uyum alt boyutuyla eğitime inanma düzeylerinin alt boyutları ve eğitime inanma toplam arasında negatif yönlü düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Buna göre öğretmenlerin eğitime olan inanma düzeyleri artarken uyum bağlılıklarının azaldığı söylenebilir. Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin özdeşleşme ve içselleştirme alt boyutlarıyla eğitime inanma

düzeylerinin alt boyutları ve eğitime inanma toplam arasında ise pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre, öğretmenlerin özdeşleşme ve içselleştirme bağılıklarının eğitime inanma düzeylerine etkisinin olumlu olduğu ifade edilebilir.

Öğretmenlerin örgütsel bağılıklarının eğitime inanma düzeyleri üzerindeki etkisini ortaya çıkarmak için yapılan analiz sonuçlarına göre; öğretmenlerin örgütsel bağılıkları eğitime inanma düzeylerini anlamlı bir şekilde yordamaktadır. Alt boyutlar açısından incelendiğinde ise uyum boyutunun eğitime inanma düzeyi üzerindeki etkisinin anlamsız, özdeşleşme ve içselleştirme alt boyutunun ise eğitime inanma düzeyi üzerindeki etkisinin anlamlı olduğu saptanmıştır.

Sonuç olarak, öğretmenlerin örgütsel bağılıkları ile eğitime inanma düzeyleri arasında yüksek düzeyde bir ilişki olduğunu söylemek mümkün değildir. Bu iki kavram eğitimde başarılı olmak adına oldukça önemlidir. Adaletin, güvenin, saygı ve hoşgörünün ön planda olduğu huzurlu bir çalışma ortamının örgütsel bağlılığa ve eğitime inanmaya etkisinin büyük olduğu söylenebilir.

6.3. Öneriler

Bu bölümde, araştırma sonuçlarından elde edilen bilgiler doğrultusunda uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

6.3.1. Uygulayıcılara Yönelik Geliştirilen Öneriler

1. Araştırma sonucunda öğretmenlerin örgütsel bağılıkları uyum boyutunda en düşük, içselleştirme boyutunda en yüksek düzeydedir. Öğretmenlerin örgütsel bağılılık düzeylerinin artırılabilmesi için; okul içinde sosyal ve kültürel aktivitelere yer verilip öğretmenlerin okul içinde daha aktif olması sağlanabilir. Bununla birlikte yöneticilerin örgüt içinde adaletli olmaları ve öğretmenlere değerli oldukları mesajını vermeleri örgütsel bağlılığı arttıracaktır.
2. Araştırma sonucunda öğretmenlerin eğitime inanma düzeyleri orta düzey olarak bulunmuştur. Eğitim sisteminin en değerli ögesi olan öğretmenin mesleğine inanması oldukça önemlidir. Öğretmenin yaptığı işe inanıp inanmaması verilen eğitimin sonucuna yansımaktadır. Dolayısıyla öğretmenlerin eğitime inanma düzeylerinin daha yüksek olması beklenir. Bununla ilgili Milli Eğitim Bakanlığı ve Milli Eğitim Müdürlükleri tarafından öğretmenlere eğitime inanma ile ilgili hizmet içi eğitimler verilebilir.

3. Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri yaş değişkenine göre bakıldığında yaşları 20-29, 40-49 ile 50 ve üzeri olan öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin 30-39 arasında olan öğretmenlere göre daha yüksek çıktığı görülmüştür. Orta yaş grubundaki öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerini arttırmak için okul içi faaliyetlerde görüşlerinin alınıp daha aktif rol almaları sağlanabilir.
4. Araştırmanın sonucunda branş öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeyleri okul öncesi ve sınıf öğretmenlerine göre daha düşük çıkmıştır. Bu düşüklüğün nedenleri Milli Eğitim Bakanlığı ve Milli Eğitim Müdürlükleri tarafından araştırılabilir.
5. Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri eğitim durumu değişkenine göre yüksek lisans olanların lehine çıkmıştır. Bu sonuca bakılarak yöneticiler öğretmenlerin kendilerini geliştirmelerini destekleyip eğitim-öğretim programlarını bu yönde düzenleyebilir.
6. Araştırmanın sonucuna göre meslekteki kıdemleri bir yıldan az, 1-5 yıl ile 11 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri 6-10 yıl olan öğretmenlere göre daha yüksektir. Mesleğinin orta yıllarında olan öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin azalmasının sebeplerini Milli Eğitim Bakanlığı ve Milli Eğitim Müdürlükleri üniversiteler ile işbirliği yaparak araştırabilir.
7. Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri okul türü değişkenine göre anaokulu ve ilkokul olanların lehine çıkmıştır. Ortaokullardaki öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin arttırılabilmesi için okullarda başarı değerlendirme sistemi uygulanabilir. Bu değerlendirmelerin neticesinde akademik başarı sağlayan okullardaki öğretmenlere başarı belgesi, kademe ilerlemesi gibi ödüller verilebilir.
8. Yaşları 20-29 arasında olan öğretmenlerin eğitime inanma düzeylerinin 30-39 arasında olan öğretmenlere göre daha yüksek çıktığı görülmüştür. Orta yaşlardaki öğretmenlerin eğitime inanma düzeylerini arttırmak için Milli Eğitim Bakanlığı ve Milli Eğitim Müdürlükleri tarafından öğretmenlere eğitim sisteminin genel ve özel hedeflerine inanmalarını sağlayacak ve onları mesleğe güdüleyecek etkinlikler düzenlenip çeşitli eğitimler verilebilir.
9. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin eğitime inanma düzeyleri okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin lehinedir. Branş öğretmenlerinin eğitime inanma

düzeylerinin düşük olmasının nedenleri Milli Eğitim Bakanlığı ve Milli Eğitim Müdürlükleri tarafından araştırılabilir.

10. Öğretmenlerin eğitime inanma düzeyleri kıdem değişkeni açısından kıdemi bir yıldan az olan öğretmenlerin lehine çıkmıştır. Mesleğinde daha deneyimli ve kıdemli öğretmenlerin eğitime inanma düzeylerini artırmak için Milli Eğitim Bakanlığı ve Milli Eğitim Müdürlükleri tarafından öğretmenlerin tecrübelerinin kıymetli olduğu, yaptıkları işin ülkenin geleceği adına büyük önem arz ettiği, çeşitli seminer ve konferanslarla anlatılabilir.
11. Ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlerin anaokulunda görev yapan öğretmenlere göre eğitime inanma düzeylerinin düşük olmasının sebepleri Milli Eğitim Bakanlığı ve Milli Eğitim Müdürlükleri tarafından araştırılabilir.
12. Araştırma sonucuna göre öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ile eğitime inanma düzeyleri arasında olumlu yönde orta seviyede anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır. Dolayısıyla örgütsel bağlılığı yüksek olan öğretmenin eğitime inanma düzeyinin de yüksek olduğu söylenebilir. Bu noktadan hareketle öğretmenleri okullara daha çok bağlayacak etkinliklere yer verilmelidir.
13. Araştırma sonucuna göre öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları eğitime inanma düzeylerini anlamlı bir şekilde yordamaktadır. Bu açıdan, öğretmenlere Milli Eğitim Bakanlığı ve Milli Eğitim Müdürlükleri tarafından hizmet içi eğitimler, seminerler, konferanslar verilip sosyal ve kültürel faaliyetlere katılımları sağlanabilir. Bu faaliyetlerin öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarını artırıp eğitime inanma düzeylerini olumlu yönde etkileyebileceği söylenebilir.

6.3.2. Araştırmacılara Yönelik Geliştirilen Öneriler

1. Bu araştırma Kahramanmaraş il merkezindeki okullarda yapılmıştır. Benzeri farklı illerde yapılp mevcut araştırma ile karşılaştırılabilir.
2. Bu çalışmada nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Örgütsel bağlılık ve eğitime inanma kavramları arasındaki ilişkinin daha ayrıntılı olarak incelenmesi için nitel ya da karma araştırma yöntemleri kullanılarak yeni araştırmalar yapılabilir.

3. Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri ile eğitime inanma düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesine yönelik daha geniş örneklem grubu üzerinde yeni çalışmalar yapılabilir.
4. Bu araştırma anaokulu, ilkokul, ortaokul ve lise kademelerinde görev yapan öğretmenler ile yürütülmüştür. Benzer çalışmalar yükseköğretim kademesinde görev yapan eğitimcilerle de yapılabilir.
5. Bu çalışmada öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ile eğitime inanma düzeyleri arasındaki ilişki araştırılmıştır. Yapılacak yeni çalışmalarda, öğretmenlerin eğitime inanma düzeyleri ile farklı değişkenler arasındaki ilişki incelenebilir.



KAYNAKLAR

- Aboramadan, M., Albashiti, B., Alharazin, H., & Dahleez, K.A. (2020). Human resources management practices and organizational commitment in higher education: the mediating role of work engagement. *International Journal of Educational Management*, 34(1), 154-174. <http://dx.doi.org/10.1108/IJEM-04-2019-0160>.
- Akbaba, S. (2006). Eğitimde motivasyon. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 0 (13), 343-361. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ataunikkefd/issue/2774/37170>.
- Akın, U., & Yıldırım, N. (2015). Öğretmenlerin eğitime inanma düzeyleri ölçeği (ÖEİDÖ): geçerlik ve güvenirlik çalışması. *E-International Journal of Educational Research*, 6(1), 70-83. <http://dx.doi.org/10.19160/e-ijer.24672>.
- Albdour, A.A., & Altarawneh, I.I. (2014). Employee engagement and organizational commitment: evidence from jordan. *International Journal Of Business*, 19(2), 192-212. <http://search.proquest.com/openview/b894bb8913f8d8bbdb1fdf1a28d34146/1?pq-origsite=gscholar>.
- Alcan, E. E. (2018). Öğretmenlerin örgütsel destek, örgütsel özdeşleşme ve örgütsel bağlılık algıları arasındaki ilişki (Yayın No. 494170) [Yüksek Lisans Tezi, Sabahattin Zaim Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi, <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>.
- Allen, N.J., & Meyer, J.P. (1990). The measurement and antecedents of affective, continuance and normative commitment to the organization. *Journal of Occupational Psychology*, 63(1), 1-18. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1111/j.2044-8325.1990.tb00506.x>.
- Argon, T., & Cicioğlu, M. (2017). Meslek lisesi öğretmenlerinin eğitime inanma düzeyleri ile öğretme motivasyonları. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 57, 1-23. <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS7108>.
- Asrar-Ul-Haq, M., Kuchinke, K.P., & Iqbal, A. (2017). The relationship between corporate social responsibility, job satisfaction and organizational commitment: case of pakistani higher education. *Journal of Cleaner Production*, 142, 2352-2363. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2016.11.040>.
- Ayan, A. (2015). Etik liderlik tarzının iş performansı, içsel motivasyon ve duyarsızlaşma üzerine etkisi: kamu kuruluşunda bir uygulama. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İİBF Dergisi*, 10 (3), 117- 141. <https://app.trdizin.gov.tr/makale/TVRnNU5qazRPQT09>.
- Bakan, İ. (2018). Örgütsel bağlılık (2. Baskı). Gazi Kitabevi.
- Balay, R. (2000). Özel ve resmi liselerde yönetici ve öğretmenlerin örgütsel bağlılığı (Yayın No.94662) [Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi, <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>.
- Balay, R. (2014). Yönetici ve öğretmenlerde örgütsel bağlılık (2.Baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Balay, R., Kaya A., & Karadaş H. (2017). Pozitif okul yönetiminin öğretmenlerin örgütsel bağlılığına etkisi. *The Journal of Educational Reflections*, 1 (1), 1-12. <https://dergipark.org.tr/en/pub/eduref/issue/34202/378136>.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84 (2), 191-215. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0033-295X.84.2.191>.
- Başaran, İ.E. (1993). *Türkiye eğitim sistemi*. Gül Yayınevi.

- Bayram, L. (2005). Yönetimde yeni bir paradigma: Örgütsel bağlılık. *Sayıştay Dergisi*, (59), 125-139. <https://dergipark.org.tr/en/pub/sayistay/issue/61516/918886>.
- Baytekin, A., Demir, A., & Pala, H. (2006). Ziraat fakülteleri öğrencilerinin sosyal yapıları, eğilimleri ve sorunları üzerinde bir araştırma. *JOTAF / Tekirdağ Ziraat Fakültesi Dergisi*, 3(3), 259-267. <https://dergipark.org.tr/en/pub/jotaf/issue/19056/201546>.
- Becker, H.S. (1960). Notes on the concept of commitment. *American Journal of Sociology*, 66 (1), 32-42. <http://dx.doi.org/10.1086/222820>.
- Bıbbı, A., Khalid, M. A., & Hussain, A. (2019). Perceived organizational support and organizational commitment among special education teachers in Pakistan. *International Journal of Educational Management*, 33 (5), 848-859. <https://doi.org/10.1108/IJEM-12-2017-0365>.
- Blau, G.J. & Boal, K.B. (1987). Conceptualizing how job involvement and organizational commitment affect turnover and absenteeism. *Academy Of Management Review*, 12 (2), 288-300. <https://psycnet.apa.org/doi/10.2307/258536>.
- Boz, D., Duran, C. & Uğurlu, E. (2021). Örgütsel bağlılığın iş performansına etkisi. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10 (1), 345-355. <https://doi.org/10.33206/mjss.726618>.
- Buchanan, B. (1974). Building organizational commitment: The socialization of managers in work organizations. *Administrative Science Quarterly*, 19 (4), 533-546. <http://dx.doi.org/10.2307/2391809>.
- Büyüköztürk, Ş. (2020). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (28. Baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (29.Baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Can, A. (2020). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi* (9.Baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Canbaz, O. (2019). *Ortaöğretim kurumu yöneticilerinin farklılıkları yönetebilme becerileri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki* (Yayın No. 538066) [Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi, <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>.
- Cengiz, A.A. (2001). *Kişisel özelliklerin örgütsel bağlılık üzerindeki etkileri ve Eskişehir’de sağlık personeli üzerinde bir uygulama* (Yayın No. 101558) [Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi, <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>.
- Ceylan, A., & Ulutürk, Y. H. (2006). Rol belirsizliği, rol çatışması, iş tatmini ve performans arasındaki ilişkiler. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 7 (1), 48-58. <http://journal.dogus.edu.tr/index.php/duj/article/view/118>.
- Chusmir, L.H. (1982). Job commitment and the organizational woman. *Academy Of Management Review*, 7 (4), 595-602. <https://doi.org/10.5465/amr.1982.4285252>.
- Cohen, A. (1992). Antecedents of organizational commitment across occupational groups: A meta-analysis. *Journal of Organizational Behavior*, 13 (6), 539- 554. <https://doi.org/10.1002/job.4030130602>.
- Cohen, A. (1993). Age and tenure in relation to organizational commitment: A meta-analysis. *Basic and Applied Social Psychology*, 14 (2), 143-159. https://doi.org/10.1207/s15324834bas1402_2.
- Çağlar, Ç. (2013). Akademik iyimserlik düzeyinin örgütsel bağlılık üzerindeki etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (1), 260-273. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/mersinefd/issue/17382/181575>.

- Çelik, O. T., & Üstüner, M. (2020). Ortaokul öğretmenlerinin örgütsel politika algıları ile örgütsel bağlılıkları ve örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35 (1), 120-135. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/hunefd/issue/51815/676322>.
- Çeliker, S. (2021). *Öğretmenlerin örgütsel bağlılık algıları ile etkili okul arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayın No. 680808) [Yüksek Lisans Tezi, Sütçü İmam Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi, <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>.
- Dailey, R. C., & Kirk, D. J. (1992). Distributive and procedural justice as antecedents of job dissatisfaction and intent to turnover. *Human Relations*, 45 (3), 305-317. <https://doi.org/10.1177%2F001872679204500306>.
- Demir, S., & Karakuş, M. (2015). Etik iklim ile öğretmen ve öğrencilerin güven ve motivasyon düzeyleri arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 21 (2), 183-212. <http://dx.doi.org/10.14527/kuey.2015.008>.
- Derin, F. (2019). *Ortaokul öğretmenlerinin iş doyumu ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayın No. 586946) [Yüksek Lisans Tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi, <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>.
- Doğan, S., & Kılıç, S. (2007). Örgütsel bağlılığın sağlanmasında personel güçlendirmenin yeri ve önemi. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, (29), 37-61. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/erciyesiibd/issue/5886/77855>.
- Durna, U., & Eren, V. (2005). Üç bağlılık unsuru ekseninde örgütsel bağlılık. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 6 (2), 210-219. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/doujournal/issue/66653/1042873>.
- Eisenberg, E.M., Monge, P.R., & Miller, K.I. (1983). Involvement in communication networks as a predictor of organizational commitment. *Human Communication Research*, 10 (2), 179-201. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1111/j.1468-2958.1983.tb00010.x>.
- Ergün, E., & Argon, T. (2017). Öğretmenlerin eğitime inanma düzeyleri ve duygusal emek davranışları arasındaki ilişki. *Journal of International Social Research*, 10 (53), 556-566. <http://dx.doi.org/10.17719/jisr.20175334144>.
- Erikson, K. (1986). On work and alienation. *American Sociological Review*, 51 (1), 1-8. <https://psycnet.apa.org/doi/10.2307/2095474>.
- Erjem, Y. (2005). Eğitimde yabancılaşma olgusu ve öğretmen: Lise öğretmenleri üzerine sosyolojik bir araştırma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3 (4), 395-417. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tebd/issue/26122/275175>.
- Eshach, H. (2003). Inquiry-events es a tool for changing science teaching efficacy be-lief of kindergarten and elementary school teachers. *Journal of Science Edu-cation and Technology*, 12 (4), 495-501. <https://doi.org/10.1023/B:JOST.00000006309.16842.c8>.
- Firestone, W.A., & Pennell, J.R. (1993). Teacher commitment, working conditions and differential incentive policies. *Review of Educational Research*, 63 (4), 489-525. <http://dx.doi.org/10.3102/00346543063004489>.
- Fried, Y., Ben-David, H. A., Tiegs, R. B., Avital, N., & Yeverechyahu, U. (1998). The interactive effect of role conflict and role ambiguity on job performance. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 71 (1), 19-27. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1111/j.2044-8325.1998.tb00659.x>.
- Gedik, A., & Üstüner, M. (2017). Eğitim örgütlerinde örgütsel bağlılık ve iş doyumu ilişkisi: Bir meta analiz çalışması. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8 (2), 41-57. <http://www.e-ijer.com/tr/pub/issue/31054/319314>.

- George, L., & Sabapathy, T. (2011). Work motivation of teachers: Relationship with organizational commitment. *Canadian Social Science*, 7 (1), 90-99. <http://dx.doi.org/10.3968/j.css.1923669720110701.009>.
- Gözen, E. (2007). *İş tatmini ve örgütsel bağlılık sigorta şirketleri üzerine bir uygulama* (Yayın No. 206085) [Yüksek Lisans Tezi, Atılım Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi, <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>.
- Gülmek, M.N. (2012). *İlköğretim okul yöneticilerinin demokratik tutumları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığı arasındaki ilişki* (Zeytinburnu örneği) (Yayın No. 313297) [Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi, <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>.
- Gün, F. (2017). Öğretmenlerin eğitime inanma ve işle bütünleşme düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Journal of Theoretical Educational Science*, 10 (4), 408-431. <http://acikerisim.aku.edu.tr/xmlui/handle/11630/5648>.
- Günce, S. (2013). *İlköğretim Okullarında Örgütsel Adalet ile Örgütsel Bağlılık İlişkisi* (Yayın No. 326077) [Yüksek Lisans Tezi, Harran Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi, <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>.
- Güngör, S.K., & İlişen, E. (2018). Öğretmenlerin örgütsel destek algıları ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin analizi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19 (1), 962-977. <https://dergipark.org.tr/en/pub/kefad/issue/59094/850547>.
- Hanaysha, J. (2016). Examining the Effects of Employee Empowerment, Teamwork and Employee Training on Organizational Commitment. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 229, 298-306. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.07.140>.
- Harrington, D. (2009). *Confirmatory factor analysis*. Oxford university press.
- Hermans, R., Tondeur, J., Van Braak, J., & Valcke, M. (2008). The impact of primary school teachers' educational beliefs on the classroom use of computers. *Computers & Education*, 51(4), 1499-1509. <http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2008.02.001>.
- Hochberg, Y., & Tamhane, A.C. (1987). *Multiple comparison procedures*. John Wiley & Sons Press.
- Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>.
- Hrebiniak, L.G. & Alutto, J.A. (1972). Personal and role-related factors in the development of organizational commitment. *Administrative Science Quarterly*, 17 (4), 555-573. <https://psycnet.apa.org/doi/10.2307/2393833>.
- İlişen, E. (2017). *Öğretmenlerin Örgütsel Destek Algıları İle Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişki* (Yayın No. 469669) [Yüksek Lisans Tezi, Osmangazi Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi, <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>.
- İlter, P. (2019). *Resmi Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Rehber Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık ve Motivasyon Düzeyleri Arasındaki İlişki* (Yayın No. 569422) [Yüksek Lisans Tezi, Ahi Evran Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi, <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>.
- İnce, M., & Gül, H. (2005). *Yönetimde yeni bir paradigma: Örgütsel bağlılık* (1.Baskı). Çizgi Kitabevi.
- Kabakaş, M. (2019). *Öğretmenlerin eğitime inanma düzeyleri ile öz yeterliği arasındaki ilişki* (Malatya ili örneği) (Yayın No. 578879) [Yüksek Lisans Tezi, Sütçü İmam Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi, <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>.

- Kahn, W. A. (1990). Psychological conditions of personal engagement and disengagement at work. *The Academy of Management Journal*, 33 (4), 692-724. <https://doi.org/10.5465/256287>.
- Kahramanmaraş İl Milli Eğitim Müdürlüğü (2021). *İl milli eğitim müdürlüğü strateji geliştirme hizmetleri birimi 2020-2021 il geneli istatistiki bilgiler*. Milli Eğitim Bakanlığı. https://kmaras.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_11/05093434_2020-2021_il_geneli.pdf.
- Kanter, R.M. (1968). Commitment and social organization: a study of commitment mechanisms in utopian communities. *American Sociological Review*, 33 (4), 499-517. <https://psycnet.apa.org/doi/10.2307/2092438>.
- Kaplan, V. (2020). *Öğretmenlerin kişilik özellikleri ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin bazı değişkenlere göre incelenmesi* (Yayın No. 638162) [Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi, <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>.
- Karagüzel, E.S. (2012). *Örgüt sağlığının örgütsel bağlılığa etkisinin incelenmesi (Bir devlet üniversitesi örneği)* (Yayın No. 319867) [Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi, <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>.
- Karip, E. (1997). Eğitimde yeniliklerin uygulanmasını etkileyen etkenler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 9 (9), 63-82. <https://dergipark.org.tr/en/pub/kuey/issue/10386/127068>.
- Kavgacı, H. (2014). *İlköğretim kurumu öğretmenlerinin işle bütünleşme düzeylerinin bireysel ve örgütsel değişkenlerle ilişkisi* (Yayın No. 366266) [Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi, <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>.
- Katz, D., & Kahn, R.L. (1977). *Örgütlerin toplumsal psikolojisi* (H. Can ve Y. Bayar, Çev). TODAİE.
- Kaya, H. (2008). Kamu ve özel sektör kuruluşlarının örgütsel kültürünün analizi ve kurum kültürünün çalışanların örgütsel bağlılığına etkisi: Görgül bir araştırma. *Maliye Dergisi*, (155), 119-143. https://ms.hmb.gov.tr/uploads/2019/09/08.Harun_KAYA_.pdf.
- Kılıç, G., & Öztürk, Y. (2010). Kariyer yönetim sistemi ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişki: Beş yıldızlı otel işletmelerinde bir araştırma. *Ege Akademik Bakış Dergisi*, 10(3), 981-1011. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/558429>.
- Kılınçarslan, S. (2013). *Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (İzmir İli Karabağlar İlçesi Örneği)* (Yayın No. 347982) [Yüksek Lisans Tezi, Okan Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi, <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>.
- Kline, R. B. (1998). *Structural equation modeling*. Guilford Press.
- Kline, R. B. (2015). *Principles and practice of structural equation modeling* (4nd ed.). Guilford Publications.
- Koç, H. (2009). Örgütsel bağlılık ve sadakat ilişkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(28), 200-211. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/esosder/issue/6142/82434>.
- Kul, M., & Güçlü, M. (2010). Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile beden eğitimi öğretmenlerinin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(2), 1021-1038. https://arastirmax.com/tr/system/files/dergiler/161047/makaleler/7/2/arastirmx_161047_7_pp_1021-1038.pdf.
- Kurşunoğlu, A., Bakay, E., & Tanrıoğan, A. (2010). İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeyleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28 (28), 101-115. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/pauefd/issue/11115/132912>.

- Leong, C.S., Furnham, A., & Cooper, C.L. (1996). The moderating effect of organizational commitment on the occupational stress outcome relationship. *Human Relations*, 49 (10), 1345–1363. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1177/001872679604901004>.
- Loscocco, K. (1990). Relations to blue-collar work: A comparison of women and men. *Work and Occupations*, 17 (2), 152-177. <https://doi.org/10.1177%2F0730888490017002002>.
- Marques, J.M.R., La Falce, J.L., Marques, F.M.F.R., De Muylder, C.F., & Silva, J.T.M., 2019. The relationship between organizational commitment, knowledge transfer and knowledge management maturity. *Journal of Knowledge Management*, 23 (3), 489-507. <https://doi.org/10.1108/JKM-03-2018-0199>.
- Meyer, J.P., & Allen, N.J. (1991). A three-component conceptualization of organizational commitment. *Human Resources Management Review*, 1 (1), 61-89. [https://doi.org/10.1016/1053-4822\(91\)90011-Z](https://doi.org/10.1016/1053-4822(91)90011-Z).
- Meyer, J.P., & Allen, N.J. (1997). *Commitment in the workplace: theory, research and application*, Sage Publications.
- Minor, L.C., Onwuegbuzie, A.J., Witcher, A.E. & James, T.L. (2002). Preservice teachers' educational beliefs and their perceptions of characteristics of effective teachers. *The Journal of Educational Research*, 96 (2), 116-127. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1080/00220670209598798>.
- Mowday, R.T., Porter, L.W., & Steers, R.M. (1982). *Employee-organization linkages: the psychology of commitment, absenteeism and turnover*. Academic Press.
- Nacar, A. (2019). *Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeyleri ile İşe Bağımlılık Düzeyleri Arasındaki İlişki* (Kahramanmaraş İli Örneği) (Yayın No. 601232) [Yüksek Lisans Tezi, Sütçü İmam Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi, <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>.
- Nacar, D., & Demirtaş, Z. (2017). Lise öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeyleri. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2017 (9), 547-558. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/goputeb/issue/34356/381231>.
- Nagar, K. (2012). Organizational commitment and job satisfaction among teachers during times of burnout. *Vikalpa*, 37 (2), 43-60. <https://doi.org/10.1177%2F0256090920120205>.
- Noordin, F., Omar, S., Sehan, S., & Idrus, S. (2010). Organizational climate and its influence on organizational commitment. *International Business & Economics Research Journal (IBER)*, 9 (2), 1-10. <http://dx.doi.org/10.19030/iber.v9i2.516>.
- Norşenli, F. (2021). *Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin incelenmesi* (Yayın No. 667668) [Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi, <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>.
- Oh, I., & Kim, J. (2018). The effects of constructive teaching beliefs and eco-friendly teaching attitudes on the mathematics teaching efficacy of early childhood teachers. *Korean Journal of Childcare and Education*, 14 (1), 269-286. <https://doi.org/10.14698/jkcce.2018.14.01.269>.
- Okut, L. (2011). İlköğretim fen ve teknoloji, matematik öğretmenlerinin eğitime ve sınıf yönetimine ilişkin inançları arasındaki ilişki. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1 (4), 39-51. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/pegegog/issue/22592/241317>.
- O'Reilly, C., & Caldwell, D. F. (1981). The commitment and job tenure of new employees: some evidence of postdecisional justification. *Administrative Science Quarterly*, 26 (4), 597- 616. <https://www.jstor.org/stable/2392342>.

- O'Reilly, C., & Chatman, J. (1986). Organizational commitment and psychological attachment: the effects of compliance, identification and internalization on prosocial behavior. *Journal of Applied Psychology*, 71 (3), 492-499. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0021-9010.71.3.492>.
- Paksoy, D. (2021). *Öğretmenlerin Eğitime İnanmaları İle Örgütsel Özdeşleşme Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Kahramanmaraş İli Örneği) (Yayın No. 681089) [Yüksek Lisans Tezi, Sütçü İmam Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi, <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>.
- Pavlovic, J., & Maksic, S. (2020). Educators' beliefs about creativity development in educational setting. *Empirical Studies in Psychology*, 48-50. <http://ipir.ipisr.org.rs/handle/123456789/463>.
- Penley, L.E., & Gould, S. (1988). Etzioni's model of organizational involvement: A perspective for understanding commitment to organizations. *Journal of Organizational Behavior*, 9 (1), 43-59. <https://www.jstor.org/stable/2488139>.
- Polat, İ., & Yavuz, Y. (2021). Öğretmenlerin karara katılmaları ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6 (1), 263-281. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/egitim/issue/58093/844733>.
- Porter, L.W., Steers, R.M., Mowday, R.T., & Boulian, P.V. (1974). Organizational commitment, job satisfaction and turnover among psychiatric technicians. *Journal of Applied Psychology*, 59 (5), 603-609. <http://dx.doi.org/10.1037/h0037335>.
- Pugliesi, K. (1999). The consequences of emotional labor: effects on work stress, job satisfaction, and well-being. *Motivation And Emotion*, 23 (2), 125-154. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1023/A:1021329112679>.
- Randall, D.M. (1987). Commitment and the organization: the organization man revisited. *The Academy Of Management Review*, 12 (3), 460-471. <https://doi.org/10.5465/amr.1987.4306561>.
- Reichers, A.E. (1985). A review and reconceptualization of organizational commitment. *Academy of Management Review*, 10 (3), 465-476. <https://psycnet.apa.org/doi/10.2307/258128>.
- Robbins, S. P., & Judge, T. A. (2013). *Örgütsel davranış* (İ. Erdem, Çev). Nobel Yayın Dağıtım.
- Robert, D.R., & Davenport, T.O. (2002). Job engagement: why it's important and how to improve it. *Employment Relations*, 29 (3), 21-29. <http://dx.doi.org/10.1002/ert.10048>.
- Rouzbahani, M. T., Moradi, V. V., Hamedani, R. Z., & Keshvari, G. (2013). Evaluating the relationship between managers' moral leadership and organizational commitment. *Journal of Basic and Applied Scientific Research*, 3 (6), 866-871. [https://www.textroad.com/pdf/JBASR/J.%20Basic.%20Appl.%20Sci.%20Res.,%203\(6\)866-871,%202013.pdf](https://www.textroad.com/pdf/JBASR/J.%20Basic.%20Appl.%20Sci.%20Res.,%203(6)866-871,%202013.pdf).
- Sang, G., Valcke, M., Tondeur, J., Zhu, C., & Van Braak, J. (2012). Exploring the educational beliefs of primary education student teachers in the chinese context. *Asia Pacific Education Review*, 13 (3), 417-425. <http://dx.doi.org/10.1007/s12564-012-9206-0>.
- Salanova, M. and Schaufeli, W. B. (2008). A cross-national study of work engagement as a mediator between job resources and proactive behaviour. *The International Journal of Human Resource Management*, 19 (1), 116-131. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1080/09585190701763982>.

- Saylık, A., Saylık, N., & Sağlam, A. (2021). Eğitimcilerin gözünden türk eğitim sistemi: bir metafor çalışması. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (1), ss.522-546. <https://doi.org/10.33711/yyuefd.919424>.
- Seeman, M. (1967). On the personal consequences of alienation in work. *American Sociological Review*, 32 (2), 273-285. <https://psycnet.apa.org/doi/10.2307/2091817>.
- Schaufeli, W. B., Salanova, M., González-Romà, V., & Bakker, A. B. (2002). The measurement of burnout and engagement: a two sample confirmative analytic approach. *Journal of Happiness Studies*, 3 (1), 71-92. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1023/A:1015630930326>.
- Scheffe, H. (1959). *The analysis of variance*. John Wiley Press.
- Silvernail, D. L. (1992). The development and factor structure of the educational beliefs questionnaire. *Educational and Psychological Measurement*, 52 (3), 663-667. <https://doi.org/10.1177%2F0013164492052003015>.
- Singh, A., & Gupta, B. (2015). Job involvement, organizational commitment, professional commitment and team commitment. *Benchmarking An International Journal*, 22 (6), 1192-1211. <http://dx.doi.org/10.1108/BIJ-01-2014-0007>.
- Sular, M. (2020). Lise öğretmenlerinin işe yabancılaşmaları ile eğitime inanma düzeyleri arasındaki ilişki. *Bayterek Uluslararası Akademik Araştırmalar Dergisi*, 3 (1), 1-11. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1212614>.
- Sultana, A., Syed, N., & Riaz, M. (2021). Relationship of workplace stressors and organizational commitment: a study in the education sector. *The Journal of Educational Paradigms*, 3 (1), 150-157. <http://dx.doi.org/10.47609/0301022021>.
- Suryani, I. (2018). Factors affecting organizational commitment. *Jurnal Manajemen Inovasi*, 9(1), 26-34. <http://jurnal.unsyiah.ac.id/JInoMan/article/view/11418/9073>.
- Tekinarslan, R. (2019). *Ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin iş yaşamı kalitesi algıları ile örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişki* (Yayın No. 569426) [Yüksek Lisans Tezi, Ahi Evran Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi, <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>.
- Türk Dil Kurumu. (t.y.). Örgüt. İçinde *Güncel Türkçe sözlük*. Erişim Tarihi: Ocak 19, 2021, <https://sozluk.gov.tr/>.
- Türk Dil Kurumu. (t.y.). İnanma. İçinde *Güncel Türkçe sözlük*. Erişim Tarihi: Ekim 5, 2021, <https://sozluk.gov.tr/>.
- Türk Dil Kurumu. (t.y.). Bağlılık. İçinde *Güncel Türkçe sözlük*. Erişim Tarihi: Aralık 2, 2021, <https://sozluk.gov.tr/>.
- Titrek, O. (2009). Okul türüne göre okullardaki örgütsel adalet düzeyi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6 (2), 551-573. <https://docplayer.biz.tr/9366522-Okul-turune-gore-okullardaki-orgutsel-adalet-duzeyi.html>.
- Tsui, A.S., Egan, T.D., & O'Reilly, C.A., 1992. Being different: relational demography and organizational attachment. *Administrative Science Quarterly* 37 (4), 549-579. <https://www.jstor.org/stable/2393472?origin=JSTOR-pdf>
- Tutar, H., & Erdem, A.T. (2020). *Örnekleriyle bilimsel araştırma yöntemleri ve spss uygulamaları* (1.Baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Usta, M.E. (2013). *Okul yöneticilerinin pozitivist ve kaos yönetim anlayışlarını benimsemelerinin kendilerinin ve öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerine etkileri* (Yayın No. 191786) [Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi, <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>.

- Valckx, J., Vanderlinde, R., & Devos, G. (2021). Measuring and exploring the structure of teachers' educational beliefs. *Studies in Educational Evaluation*, 70 (2), 101018. <http://dx.doi.org/10.1016/j.stueduc.2021.101018>.
- Vicdan, B. (2021). *Öğretmenlerin idealistlik düzeyleri ile eğitime inanmaları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayın No. 686459) [Yüksek Lisans Tezi, Sütçü İmam Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi, <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>.
- Wall, C.R.G. (2018). Development through dissonance: a longitudinal investigation of changes in teachers' educational beliefs. *Teacher Education Quarterly*, 45 (3), 29-51. <https://www.jstor.org/stable/90023440>.
- Wasti, S. A. (2002). Affective and continuance commitment to the organization: test of an integrated model in the turkish context. *International Journal of Intercultural Relations*, 26 (5), 525-550. [https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/S0147-1767\(02\)00032-9](https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/S0147-1767(02)00032-9).
- Wiener, Y. (1982). Commitment in organizations: a normative view. *Academy Of Management Review*, 7 (3), 418-428. <https://www.jstor.org/stable/257334>.
- Woodcock, S. (2021). Teachers' beliefs in inclusive education and the attributional responses toward students with and without specific learning difficulties. *Dyslexia*, 27 (1), 110-125. <https://doi.org/10.1002/dys.1651>.
- Yalçın, S. (2014). *Öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin iş yaşam kalitesi ve örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayın No. 381628) [Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi, <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>.
- Yavuz, M. (2018). *Eğitim bilimine giriş* (1.Baskı). Anı Yayıncılık.
- Yenilmez, K. (2008). Open primary education school students' opinions about mathematics television programmes. *Turkish Online Journal of Distance Education-Tojde*, 9 (4), 176-189. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tojde/issue/16918/176547>.
- Yıldırım, N., & Akın, U. (2017). Öğretmenlerin eğitime inanma düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Mersin Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13 (1), 213-227. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.305948>.
- Yılmaz Koca, S. (2009). *Ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin kişilik özellikleri ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayın No. 239206) [Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi, <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>.
- Yorulmaz, A., & Çelik, S. (2016). İlkokul öğretmenlerinin örgütsel bağlılık, örgütsel sinizm ve örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(1), 161-193. <http://dx.doi.org/10.23863/kalem.2017.60>.

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı - Soyadı

Doğum Yeri ve Tarihi

Eğitim Durumu

Lisans Öğrenimi

Yüksek Lisans Öğrenimi

Doktora Öğrenimi

Bildiği Yabancı Diller

Bilimsel Faaliyetleri

İş Deneyimi

Projeler

Çalıştığı Kurumlar

İletişim

E-Posta Adresi

Tarih

EKLER

EK-1: Anket Uygulama Resmi İzin Onayı



T.C.
KAHRAMANMARAŞ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 35776031-605.01-E.17862357
Konu : Uygulama İzni Talebi (Gülşen ZENİT)

09.12.2020

KAHRAMANMARAŞ SÜTÇÜ İMAM ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü)

İlgi : a) 03/11/2020 tarihli ve [REDACTED] sayılı yazınız.
b) Millî Eğitim Bakanlığının 21/01/2020 tarihli ve 81576613-10.06.02-E. [REDACTED]
(2020/2) sayılı Genelgesi.

İlgi (a) yazı ile başvurulanan Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Tezli Yüksek Lisans programı öğrencisi Gülşen ZENİT'in "**Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıkları ile Eğitime İnanma Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi**" konulu yüksek lisans çalışmasına veri oluşturmak amacıyla, İlimiz Dulkadiroğlu, Onikişubat ilçelerinde bulunan ilkokul, ortaokul, liselerde görev yapan öğretmenlere ilgi (a) yazınız ekindeki anket ve ölçeklerinin online olarak uygulanabilmesine yönelik izin talebiniz Müdürlüğümüzce incelenmiştir.

Denetimi ilçe millî eğitim müdürlüğünde ve okul/kurum idarelerinde olmak üzere, gönüllülük esasına göre; onaylı bir örneği Bakanlığımızda muhafaza edilen ve uygulama sırasında da mütürlü ve imzalı örnekten elektronik ortama aktarılmış veri toplama aracının ilgi (b) Genelge doğrultusunda 2020-2021 Eğitim Öğretim döneminde okulların açılması halinde eğitim öğretim aksatılmadan, pandemi kurallarına uygun olarak veya online olarak uygulanmasına izin verilmiştir. Söz konusu veri toplama aracının Bakanlığımız Veri Toplama Modülü üzerinden yayınlanması Müdürlüğümüz görev ve sorumluluğu dahilinde değildir.

Gereğini bilgilerinize arz ederim.

[REDACTED]
İl Millî Eğitim Müdürü V.

Ek:
- Veri Toplama Araçları (5 sayfa)



Adres: ARGE [REDACTED] No:1
Yenişehir Mahallesi
Elektronik Ağ: kmaras@meb.gov.tr
e-posta: arge46@meb.gov.tr

Bilgi için: [REDACTED]
Tel: 0 (344) 216 46 90
Faks: 0 (344) 216 47 09

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 9d4c-b6f4-35e0-b93d-736b kodu ile teyit edilebilir.

EK-2: Etik Kurul Onayı

T.C.
KAHRAMANMARAŞ SÜTÇÜ İMAM ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURUL KARARLARI

Toplantı Tarihi: 18.09.2020
Toplantı Sayısı: 2020/27

Üniversitemiz Sosyal ve Beşeri Bilimleri Etik Kurulu, Kurul Başkanı Prof. Dr. Nusret GÖKSU'nun Başkanlığında toplanarak aşağıdaki kararları almıştır,

KARAR 6 :

Prof. Dr. Nail YILDIRIM'ın 14.09.2020 Tarihli dilekçesi ve ekleri Prof. Dr. Ahmet NALÇACI (raportör) 21.09.2020 tarih ve E. 35709 sayılı raporu görüşüldü.

Üniversitemiz öğrencisi Gülşen ZENİT'in "Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıkları ile Eğitime İnanma Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi " konulu tezde kullanmak için uygulanacak açık uçlu görüşme formu (ankette yer alan soru, önerme ve/veya ölçeklerin alıntılanmasına yönelik akademik alıntılanma kurallarına uyma zorunluluğu araştırmayı yapan akademisyen ve varsa danışmanlığını yaptığı öğrenciye ait olmak koşuluyla) K.Maraş İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı Merkez Onikişubat ve Dulkadiroğlu ilçelerindeki ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlere uygulama talebinin uygun olduğuna oylama sonucunda oy birliği ile;

Karar verildi

EK-3: Örgütsel Bağlılık Ölçeği Kullanım İzni

Gülşen ZENİT

8 Eylül 2020 23:45

Sayın Hocam,
Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi "Eğitim Yönetimi" alanında tezli yüksek lisans öğrencisiyim.Yapmak istediğim tez çalışması için size ait olan "Örgütsel Bağlılık Ölçeği"ni izninizle kullanmak istiyorum.

Saygılarımla,
Gülşen ZENİT

Arif. Gülşen ZENİT

9 Eylül 2020 11:21

Tarafımdan geliştirilen "Örgütsel Bağlılık Ölçeği"ni referans göstermek suretiyle araştırmanızda kullanabilirsiniz.

İyi çalışmalar dilerim.

Fakültesi Başkanı

EK-4: Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeyleri Ölçeği Kullanım İzni

Nail YILDIRIM
Yanıtlama Adresi

9 Eylül 2020 09:51

Tabii ki kullanabilirsiniz.

----- Original Message -----

From: [REDACTED]

To: [REDACTED]

Sent: Tue, 8 Sep 2020 23:49:19 +0300

Subject:

Sayın Hocam,
Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi "Eğitim Yönetimi" alanında tezli yüksek lisans öğrencisiyim.Yapmak istediğim tez çalışması için size ait olan "Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeyleri Ölçeği"ni izninizle kullanmak istiyorum.

Saygılarımla,
Gülşen ZENİT



EK-5: Kişisel Bilgi Formu

ÖĞRETMENLERİN ÖRGÜTSEL BAĞLILIKLARI İLE EĞİTİME İNANMA DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Değerli Meslektaşım,

Bu çalışmanın amacı; Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıkları İle Eğitime İnanma Düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Ölçme aracı üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde kişisel bilgiler, ikinci bölümde örgütsel bağlılığa ilişkin ifadeler, üçüncü bölümde ise eğitime inanmaya ilişkin ifadeler yer almaktadır.

Vereceğiniz yanıtlar yalnızca bilimsel amaçlar için kullanılacak ve kesinlikle gizli tutulacaktır. Cevaplama sürecinde göstereceğiniz samimiyet bilimsel çalışmanın geçerliliği için önem taşımaktadır. Çalışmaya olan değerli katılımlarınızdan dolayı teşekkür eder, saygılarımı sunarım.

Gülşen ZENİT

Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi

Eğitim Yönetimi Bölümü

Tezli Yüksek Lisans Öğrencisi

1.BÖLÜM		
Kişisel Bilgiler		
1	Cinsiyetiniz:	☐ Kadın ☐ Erkek
2	Yaşınız:	☐ 20-29 ☐ 30-39 ☐ 40-49 ☐ 50 ve üzeri
3	Branşınız:	☐ Okul Öncesi Öğretmeni ☐ Sınıf Öğretmeni ☐ Branş Öğretmeni
4	Eğitim Durumunuz:	☐ Lisans ☐ Yüksek Lisans ☐ Doktora
5	Meslekteki Kıdeminiz:	☐ Bir yıldan az ☐ 1-5 yıl ☐ 6-10 yıl ☐ 11 yıl ve üzeri
6	Çalıştığınız Okul Türü:	☐ Anaokulu ☐ İlkokul ☐ Ortaokul ☐ Lise

EK-6: Örgütsel Bağlılık Ölçeği (ÖBÖ)

ÖRGÜTSEL BAĞLILIK ÖLÇEĞİ					
İFADELER	Hiç Katılmıyorum	Az Katılıyorum	Orta Düzeyde Katılıyorum	Çok Katılıyorum	Tam Katılıyorum
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
1. Bu okuldaki görevimi büyük ölçüde parasal kaygılarla yapıyorum.					
2. Bu okulda çalışmaya karar vermekle hata ettiğimi düşünüyorum.					
3. Emek ve birikimlerim bu okuldan ayrılmamı engelliyor.					
4. Öğrencilerin başarısına ilişkin çabamın ders saatleriyle sınırlı olduğunu düşünüyorum.					
5. Bu okula uyum sağlamada güçlük çekiyorum.					
6. Bu okulun kurallarına mecbur olduğum için uyuyorum.					
7. Bu okulda çalışma şevkimin her geçen gün azaldığını hissediyorum.					
8. Bu okulda yönetimin beni okula bağlama çabalarından rahatsızlık duyuyorum.					
9. Bu okulun çalışmak için mükemmel bir yer olduğunu düşünüyorum.					
10.Bu okulun bir üyesi olmaktan gurur duyuyorum.					
11.Bu okulun mesleğimle ilgili değişiklik ve yenilikleri takip etme olanağı sağladığı kanısındayım.					
12.Bu okul işimde beni en yüksek performansı göstermeye özendiriyor.					
13.Bu okulun eğitim ve öğretim etkinlikleri açısından uygun bir ortam sağladığını düşünüyorum.					
14.Çalışma arkadaşlarımla okul dışında da sık sık birlikte oluyorum.					
15.Başka bir yerde çalışma olanağım olduğu halde bu okulda çalışmayı yeğliyorum.					
16.Bu okulda yeteneklerimi en üst düzeyde gerçekleştirdiğime inanıyorum.					
17.Okulumun başarısı için beklenenin ötesinde çaba gösteriyorum.					
18.Bu okulun geleceğini gerçekten düşünüyorum.					
19.Bu okulun problemlerini kendi problemim olarak algılıyorum.					
20.Okulum karşı yapılan eleştirileri kendime yapılmış sayarım.					
21.Zamanımın çoğunu okuluma ilişkin etkinlikler dolduruyor.					
22.Okulumun değerleriyle bireysel değerlerim oldukça benzerdir.					
23.Okulumun önceliklerini kendi önceliklerim olarak algılıyorum.					
24.Okulumun çıkar ve beklentilerine uygun hareket etmeyi görev sayarım.					
25.Okulum övüldüğünde kendimi övülmüş hissediyorum.					
26.Okulumu başkalarına anlatmaktan zevk alıyorum.					
27.Okulumun yararı için her türlü fedakârlığı yaparım.					

EK-7: Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeyleri Ölçeği (ÖEİDÖ)

ÖĞRETMENLERİN EĞİTİME İNANMA DÜZEYLERİ ÖLÇEĞİ					
İFADELER	Hiç Katılmıyorum	Çok Az Katılıyorum	Orta Düzeyde Katılıyorum	Büyük Ölçüde Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
1.Öğrencilerin ruhsal yönden sağlıklı birer birey olarak yetiştirildiğine inanıyorum.					
2.Öğrencilerin fiziksel yönden sağlıklı birer birey olarak yetiştirildiğine inanıyorum.					
3.Öğrencilerin sosyal yönden geliştirildiğine inanıyorum.					
4.Öğrencilere milli ve manevi değerlerin kazandırıldığına inanıyorum.					
5.Öğrencilerin yeteneklerine uygun bir eğitim verildiğine inanıyorum.					
6.Öğrencilerin becerilerine uygun ortamlar hazırlandığına inanıyorum.					
7.Öğrencilerin bireysel farklılıklarının dikkate alındığına inanıyorum.					
8.Öğrencilerin gerçek hayata hazırlandığına inanıyorum.					
9.Öğrencilerin üst öğrenime en iyi biçimde hazırlandığına inanıyorum.					
10.Öğrencilere fırsat eşitliği sağlandığına inanıyorum.					
11.Öğrencilere Türkçeyi düzgün kullanma becerisini kazandırıldığına inanıyorum.					
12.Öğrencilere etik değerlerin benimsetildiğine inanıyorum.					
13.Öğrencilerin memleket sorunlarına duyarlı bireyler olarak yetiştirildiğine inanıyorum.					
14.Öğrencilerin topluma yararlı birer vatandaş olarak yetiştirildiğine inanıyorum.					
15.Öğrencilerin her alanda üretken bireyler olarak yetiştirildiğine inanıyorum.					
16.Öğrencilerin bilinçli birer tüketici olarak yetiştirildiğini düşünüyorum.					
17.Öğrencilerin her alanda okuryazar bireyler olarak yetiştirildiğine inanıyorum.					
18.Öğrencilerin bilgi ve iletişim teknolojileri konusunda donanımlı olarak yetiştirildiğine inanıyorum.					
19.Öğrencilere çevre bilinci kazandırıldığına inanıyorum.					
20.Öğrencilerin ülke kalkınmasına katkıda bulunabilen bireyler olarak yetiştirildiğine inanıyorum.					
21.Öğrencilerin öğrenmekten keyif alan bireyler olarak yetiştirildiğine inanıyorum.					
22.Öğrencilerin mutlu birer birey haline getirildiğine inanıyorum.					
23.Öğrencilere olumlu kişilik özellikleri kazandırıldığına inanıyorum.					
24.Öğrencilere bilimsel bakış açısı kazandırıldığına inanıyorum.					
25.Öğrencilerin devleti koruma bilincine sahip bireyler olarak yetiştirildiğine inanıyorum.					