



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

**ÖĞRETMENLERİN EĞİTİME İNANMALARI
İLE ÖRGÜTSEL ÖZDEŞLEŞME ALGILARI
ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ
(KAHRAMANMARAŞ İLİ ÖRNEĞİ)**

Dilşad PAKSOY

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**KAHRAMANMARAŞ
HAZİRAN-2021**



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

**ÖĞRETMENLERİN EĞİTİME İNANMALARI
İLE ÖRGÜTSEL ÖZDEŞLEŞME ALGILARI
ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ
(KAHRAMANMARAŞ İLİ ÖRNEĞİ)**

**DANIŞMAN : Prof. Dr. Niyazi CAN
JÜRİ : Prof. Dr. Habib ÖZKAN
JÜRİ : Doç. Dr. Erkan Hasan ATALMIŞ**

Dilşad PAKSOY

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**KAHRAMANMARAŞ
HAZİRAN-2021**

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

ÖZET

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**ÖĞRETMENLERİN EĞİTİME İNANMALARI İLE ÖRGÜTSEL
ÖZDEŞLEŞME ALGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN
İNCELENMESİ (KAHRAMANMARAŞ İLİ ÖRNEĞİ)**

Dilşad PAKSOY

Danışman : Prof. Dr. Niyazi CAN

Yıl : 2021, Sayfa: 109 + XII

Jüri : Prof. Dr. Niyazi CAN (Başkan)
: Prof. Dr. Habib ÖZKAN (Üye)
: Doç. Dr. Erkan Hasan ATALMIŞ (Üye)

Bu araştırmada, öğretmenlerin eğitime inanmaları ile örgütsel özdeşleşme algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Nicel bir araştırma olan bu çalışma ilişkisel tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın evrenini 2020-2021 eğitim ve öğretim yılında Kahramanmaraş ili Türkoğlu ilçesinde kamu anaokulu, ilkokulu, ortaokulu ve liselerinde görev yapan öğretmenler, örneklemini ise evrenden basit seçkisiz örnekleme yöntemi ile seçilen 345 öğretmen oluşturmaktadır.

Araştırmada veri toplama aracı olarak Akın ve Yıldırım (2015) tarafından geliştirilen ‘Öğretmenlerin Eğitime İnanma Ölçeği’, Cheney (1982) tarafından geliştirilen ve daha sonra Çakınberk, Derin ve Demirel (2011) tarafından Türkçeye uyarlanan ‘Örgütsel Özdeşleşme Ölçeği’ ve araştırmacı tarafından hazırlanan ‘Kişisel Bilgi Formu’ kullanılmıştır. Araştırma verilerinin analizi için SPSS 21.0 programı kullanılmıştır. Öğretmenlerin eğitime inanmaları ile örgütsel özdeşleşme algıları arasındaki ilişkiyi bulmak için Pearson Korelasyon Analizi kullanılmış ve bu ilişki istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Ayrıca öğretmenlerin eğitime inanma düzeyleri ile örgütsel özdeşleşme düzeylerinin demografik değişkenlere göre değişip değişmediğini bulmak için Levene’s Testi, Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA), Kruskal Wallis testi ve Post Hoc (LSD) testi kullanılmıştır.

Araştırma sonucuna göre; öğretmenlerin eğitime inanma ve örgütsel özdeşleşme algılarının orta düzeyde olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin eğitime inanma algıları cinsiyet, öğrenim durumu ve kıdem değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık bulunmazken branş ve okul türü değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme algıları ise öğrenim durumu, branş ve okul türü değişkeni açısından anlamlı bir farklılık bulunmazken cinsiyet ve kıdem değişkenlerinde anlamlı bir farklılık ortaya çıktığı görülmüştür. Öğretmenlerin eğitime inanma ile örgütsel özdeşleşme algıları arasında ise orta düzeyde pozitif yönlü bir ilişkinin olduğu görülmüştür.

Anahtar kelimeler: Öğretmen, Eğitime İnanma, Özdeşleşme



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

ABSTRACT

MA THESIS

**EXAMINATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN TEACHERS'
BELIEVE IN EDUCATION AND PERCEPTIONS OF
ORGANIZATIONAL IDENTIFICATION (KAHRAMANMARAŞ
PROVINCE)**

Dilşad PAKSOY

Supervisor : Prof. Dr. Niyazi CAN

Year : 2021, Pages: 109+XII

**Jury : Prof. Dr. Niyazi CAN (Chairperson)
: Prof. Dr. Habib ÖZKAN (Member)
: Doç. Dr. Erkan Hasan ATALMIŞ (Member)**

This study aimed to examine the relationship between teachers' belief in education and their perceptions of organizational identification. This study, which is a quantitative research, was carried out in the correlational research model. The population of the study consists of teachers working in public kindergartens, primary schools, secondary schools and high schools in Türkoğlu district of Kahramanmaraş province in the academic year of 2020-2021, and the sample consists of 345 teachers selected from the universe by simple random sampling method.

The 'Belief in Education Scale' developed by Akın and Yıldırım (2015) as a data collection tool in the study, the 'Organizational Identification Scale' developed by Cheney (1982) and later adapted to Turkish by Çakınberk, Derin, and Demirel (2011), and 'prepared by the researcher Personal Information Form 'was used. SPSS 21.0 program was used for analysis of research data after Pearson Correlation Analysis was used, the relationship between teachers' belief in education and their perceptions of organizational identification was found to be statistically significant. In addition, Levene's Test, One-Way Analysis of Variance (ANOVA), Kruskal Wallis test and Post Hoc (LSD) test were used to find out whether teachers' level of belief in education and their level of organizational identification vary according to demographic variables.

The findings showed that teachers' belief in education and their perceptions of organizational identification were at a medium level. A significant difference was not

found in terms of teachers' belief in education perceptions in terms of gender, educational status and seniority variables. However, it was revealed that there is a significant difference in terms of branch and school type variable. On the other hand, there was no significant difference in the organizational identification perceptions of the teachers in terms of educational status, branch and school type variables, while a significant difference emerged in the variables of gender and seniority. It has been observed that there is a moderate positive relationship between teachers' perceptions of belief in education and their organizational identification.

Keywords: Teacher, Belief in Education, Identification



ÖN SÖZ

Eğitim, bir ulusun hayatta kalma ve devam edebilme stratejisinin temel taşıdır. Eğitime verilen yön sayesinde insanlar ve uluslar gelişir. Öğretmenler ise bu gelişimin yapı taşı oluşturmaktadır. Öğretmenlerin yeterlikleri, mesleki ve akademik gelişimleri ve inançları öğrencilerini etkileyen unsurlardır. Yaptığı işe inanmayan ve yeterli olmayan öğretmenlerin eğitimi ileriye götürecek bir katkı sağlaması beklenemez. Öğretmenlerin iç yeterlikleri dışında çalıştığı ortamdaki yaşantıları da önemlidir. Çalışılan ortamın koşullarında kendi amaçlarının okulun amaçlarıyla da örtüşmesi gerekmektedir. Çünkü eğitim işi bir bütündür ve ilerleme bu sayede gerçekleşir. Bu sebeple öğretmenlerin eğitime inanmaları ile çalıştıkları kurumlarda örgütsel özdeşleşmeleri arasındaki ilişkiye etkisi merak edilmiş ve bu tezin ana teması olmuştur.

Yüksek lisans eğitimim boyunca yaptığım çalışmalarda ve eğitimlerde, yoğun çalışma koşullarında desteğini ve bilgi birikimini bizimle paylaşan saygıdeğer hocam ve danışmanım Prof. Dr. Niyazi CAN'a; tez konumu belirlemede ve araştırmamın ana temasından birini oluşturan öğretmenlerin eğitime inanmalarını belirlemek üzere kendi ölçeğini kullanmama izin veren Prof. Dr. Nail YILDIRIM hocama, tezimde karşılaştığımız zorluklarda hep yanımda olan, bizi koşulsuz destekleyen, değerli zamanını vererek tezi bitirmemize yardımcı olan kıymetli hocam Doç. Dr. Erkan Hasan ATALMIŞ'a; yüksek lisans eğitimim boyunca disiplinli duruşuyla, bilgi birikimiyle ve eğitimlere katılmamı sağlayarak yol gösteren kıymetli hocam Doç. Dr. Akif KÖSE'ye; tez sürecince desteklerini esirgemeyen Doç. Dr. Mahmut SAĞIR hocama ve akademik duruşu ve bilgi birikimlerinden yararlandığım Doç. Dr. Ramazan YİRCİ hocalarıma teşekkürlerimi sunarım.

Eğitim hayatım boyunca beni hep destekleyen, sevgilerini veren ve hep daha iyi bir insan olmamız için bizi yetiştiren sevgili anne ve babama; eğitim hayatımda yol gösteren yeni şeyler öğrenmeyi bana aşılayan ablam Ebru TEKE'ye, desteği ve enerjisiyle hep yanımda olan canım kardeşim Çiğdem Sevgi'ye ve son olarak da eğitimi ve kendimizi geliştirmemizi, mesleğimizi en iyi şekilde yapıp, iyi insan olmayı ailemizin temel taşı haline getiren kendisi de öğretmen olan rahmetli büyükbabam Kemal PAKSOY'a teşekkürlerimi sunuyorum ve tezimi ona ithaf ediyorum. Açtığın yolda biz torunların olarak bıraktığın yerden ilerlemeye devam edeceğiz.

Dilşad PAKSOY

Haziran- 2021

İÇİNDEKİLER

ÖZET	I
ABSTRACT.....	III
ÖN SÖZ	V
İÇİNDEKİLER	VI
TABLolar LİSTESİ.....	VIII
ŞEKİLLER LİSTESİ	X
EKLER LİSTESİ	XI
KISALTMALAR LİSTESİ	XII
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	2
1.2. Araştırmanın Amacı	3
1.3. Araştırmanın Önemi.....	3
1.4. Sayıtlar	4
1.5. Sınırlılıklar	4
1.6. Tanımlar	4
2. KONUS İLE İLGİLİ ÖNCEKİ ARAŞTIRMALAR	5
2.1. Eğitime İnanma ile İlgili Yapılan Çalışmalar	5
2.2. Örgütsel Özdeşleşme ile İlgili Yapılmış Çalışmalar	7
3. KAVRAMSAL ÇERÇEVE	16
3.1. Eğitim.....	16
3.1.2. Eğitime İnanma	17
3.1.3. Eğitime İnanmayı Etkileyen Faktörler	18
3.1.4 Eğitime İnanmanın Öğrenciler ve Örgüt Üzerindeki Etkileri	20
3.2. Özdeşleşme	21
3.2.1. Örgütsel Özdeşleşme	22
3.2.2. Örgütsel Özdeşleşmenin Önemi	25
3.2.3. Örgütsel Özdeşleşmenin Alt Kavramları.....	26
3.2.4. Örgütsel Özdeşleşme Modelleri	28
3.2.5. Örgütsel Özdeşleşme Boyutları.....	31
3.2.6. Eğitim Örgütlerinde Örgütsel Özdeşleşme.....	32
3.3. Eğitime İnanma ve Örgütsel Özdeşleşme	33
4. YÖNTEM	34
4.1. Araştırmanın Modeli	34
4.2. Araştırmanın Evren ve Örneklemi	34
4.3. Veri Toplama Araçları	36
4.3.1. Kişisel Bilgi Formu	36
4.3.2. Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeyleri Ölçeği.....	36
4.3.3. Örgütsel Özdeşleşme Ölçeği	37
4.4. Verilerin Toplanması	38
4.5. Verilerin Analizi.....	39
5. BULGULAR.....	61
5.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	61

5.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	62
5.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	63
5.3.1. Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine İlişkin Eğitime İnanma Düzeyleri.....	63
5.3.2. Öğretmenlerin Eğitim Durumu Değişkenine İlişkin Eğitime İnanma Düzeyleri	65
5.3.3. Öğretmenlerin Kıdem Durumu Değişkenine İlişkin Eğitime İnanma Düzeyleri	66
5.3.4. Öğretmenlerin Branş Durumu Değişkenine İlişkin Eğitime İnanma Düzeyleri .	68
5.3.5. Öğretmenlerin Görevli Oldukları Okul Türü Değişkenine İlişkin Eğitime İnanma Düzeyleri	71
5.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	75
5.4.1. Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine İlişkin Örgütsel Özdeşleşme Düzeyleri ...	75
5.4.2. Öğretmenlerin Eğitim Durumu Değişkenine İlişkin Örgütsel Özdeşleşme Düzeyleri	77
5.4.3. Öğretmenlerin Kıdem Durumu Değişkenine Örgütsel Özdeşleşme Düzeyleri...	78
5.4.4. Öğretmenlerin Branş Durumu Değişkenine İlişkin Örgütsel Özdeşleşme Düzeyleri	81
5.4.5. Öğretmenlerin Görevli Oldukları Okul Türü Değişkenine İlişkin Örgütsel Özdeşleşme Düzeyleri	82
5.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	84
6. SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER.....	86
6.1. Sonuç ve Tartışma.....	86
6.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar	87
6.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar	88
6.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar	90
6.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar	95
6.1.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar	99
6.2. Öneriler	100
6.2.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler	100
6.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	101
KAYNAKLAR	102
ÖZ GEÇMİŞ	
EKLER	

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 4.1. Katılımcıların Demografik Özelliklerine İlişkin Frekans Analizi.....	35
Tablo 4.2. Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeyleri Ölçeğindeki Değer Aralıkları.....	37
Tablo 4.3. Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeyleri Ölçeği Güvenirlilik Analizi Verileri ..	37
Tablo 4.4. Örgütsel Özdeşleşme Ölçeği Güvenirlilik Analizi Verileri.....	38
Tablo 4.5. Araştırma Verilerinin Ölçek Boyutları Bazında Skewness Değerleri	39
Tablo 5.1. Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeyleri	61
Tablo 5.2. Öğretmenlerin Örgütsel Özdeşleşme Düzeyleri	62
Tablo 5.3. Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Varyansların Homojenliğinin için Levene's Testi Sonuçları	64
Tablo 5.4. Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız Gruplar için t-Testi sonuçları.....	64
Tablo 5.5. Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeylerinin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Varyansların Homojenliği için Levene's Testi Sonuçları	66
Tablo 5.6. Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeylerinin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Bağımsız Gruplar için Testi Sonuçları.....	67
Tablo 5.7. Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeylerinin Kıdem Durumu Değişkenine ...Göre Varyansların Homojenliği İçin Levene's Testi Sonuçları	67
Tablo 5.8. Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeylerinin Kıdem Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları.....	68
Tablo 5.9. Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeylerinin Branş Değişkenine Göre Varyansların Homojenliğini için Levene's Testi Sonuçları	69
Tablo 5.10. Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeylerinin Branş Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	69
Tablo 5.11. Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeylerinin Üst Öğrenime Hazırlama Boyutunda Branş Değişkenine Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	71
Tablo 5.12. Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeylerinin Üst Öğrenime Hazırlama Boyutunda Branş Değişkenine Göre Post-Hoc/Tamhane's T2 testi Sonuçları	72
Tablo 5.13. Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeylerinin Öğretmenlerin Görevli Oldukları Okul Türü Değişkenine Göre Varyansların Homojenliğini için Levene's Testi Sonuçları	73
Tablo 5.14. Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeylerinin Öğretmenlerin Görevli Oldukları Okul Türü Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları..	75
Tablo 5.15. Öğretmenlerin Örgütsel Özdeşleşme Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Varyansların Homojenliğine için Levene's Testi Sonuçları	76
Tablo 5.16. Öğretmenlerin Örgütsel Özdeşleşme Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız Gruplar için t-Testi sonuçları.....	77
Tablo 5.17. Öğretmenlerin Örgütsel Özdeşleşme Düzeylerinin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Varyansların Homojenliğine için Levene's Testi Sonuçları	78
Tablo 5.18. Öğretmenlerin Örgütsel Özdeşleşme Düzeylerinin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Bağımsız Gruplar için t-Testi Sonuçları	78
Tablo 5.19. Öğretmenlerin Örgütsel Özdeşleşme Düzeylerinin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....	78

Tablo 5.20. Öğretmenlerin Örgütsel Özdeşleşme Düzeylerinin Kıdem Durumu Değişkenine Varyansların Homojenliğine içi Levene's Testi Sonuçları	79
Tablo 5.21. Öğretmenlerin Örgütsel Özdeşleşme Düzeylerinin Kıdem Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları	80
Tablo 5.22. Öğretmenlerin Örgütsel Özdeşleşme Düzeylerinin Kıdem Değişkenine Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	81
Tablo 5.23. Öğretmenlerin Örgütsel Özdeşleşme Düzeylerinin Kıdem Değişkenine Göre Post Hoc/Tamhane's T2 Testi Sonuçları	81
Tablo 5.24. Öğretmenlerin Örgütsel Özdeşleşme Düzeylerinin Branş Değişkenine Göre Varyansların Homojenliğine için Levene's Testi Sonuçları	82
Tablo 5.25. Öğretmenlerin Örgütsel Özdeşleşme Düzeylerinin Branş Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları	83
Tablo 5.26. Öğretmenlerin Örgütsel Özdeşleşme Düzeylerinin Öğretmenlerin Görevli Oldukları Okul Türü Değişkenine Göre Varyansların Homojenliğini için Levene's Testi Sonuçları	83
Tablo 5.27. Öğretmenlerin Örgütsel Özdeşleşme Düzeylerinin Öğretmenlerin Görevli Oldukları Okul Türü Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları	84
Tablo 5.28. Öğretmenlerin Örgütsel Özdeşleşme Düzeylerinin Öğretmenlerin Görevli Oldukları Okul Türü Değişkenine Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	84
Tablo 5.29. Öğretmenlerin Eğitime İnanmaları ile Örgütsel Özdeşleşme Düzeyleri Arasındaki İlişki	85
Tablo 5.30. Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeylerinin Alt Boyutları ile Örgütsel Özdeşleşme Düzeylerinin Alt Boyutları Arasındaki İlişki.....	85

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 3.1. Özdeşleşme Süreci.....	21
Şekil 3.2. Örgütsel Özdeşleşme Tanımları	24
Şekil 3.3. Örgütsel Özdeşleşme Modeli.....	26
Şekil 3.4. Kreiner ve Ashforth özdeşleşme modeli	30



EKLER LİSTESİ

- EK- 1** : Kişisel Bilgi Formu
- EK- 2** : Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeyleri Ölçeği
- EK- 3** : Örgütsel Özdeşleşme Ölçeği
- EK- 4** : Ölçek Kullanım İzni (Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeyleri)
- EK- 5** : Ölçek Kullanım İzni (Örgütsel Özdeşleşme)
- EK- 6** : Milli Eğitim Müdürlüğü İzin Yazısı



KISALTMALAR LİSTESİ

ÖEİDÖ	: Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeyleri Ölçeği
ANOVA	: Tek Yönlü Varyans Analizi
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
TDK	: Türk Dil Kurumu
MEM	: Milli Eğitim Müdürlüğü
f	: Frekans
N	: Örneklem Sayısı
p	: Anlamlılık Düzeyi
r	: Korelasyon Sayısı
ss	: Standart Sapma
$\bar{X}$	: Aritmetik Ortalama

1. GİRİŞ

Eğitim, bireyi hayata hazırlar bu süreçte bir insan gelişir, aile gelişir, ülke gelişir ve kalkınma sağlanır. Şişman (2007)'a göre eğitimin amaçlarına göre farklı görüşler vardır. Bu farklı görüşler zamana ve toplumlara göre farklılaşabilir. Her ne kadar eğitimin amacı farklı değişkenlere göre farklılık gösterse de Can (2018)'e göre eğitimin temel amacı öğrenmeye dayalı olarak bireyin hayata ilişkin bir bakış açısı oluşturmaya ve bir takım bilgi ve becerilerle kendisini gerçekleştirmesine yardımcı olabilmektir.

Eğitimin gerçekleştiği yerler okullardır. Okul, toplumsal ihtiyaçların bir kısmını karşılamak için oluşturulmuş bir yapı olarak görülebilir. Ancak okul, insanlardan oluşan içindeki insanlarla birlikte anlam kazanan bir yer olup insanlar olmadığında bir okuldan geriye sadece fiziksel yapı ve materyaller kalacaktır (Şişman, 1999; akt. Can, 2018). Bu yüzden okul; öğretmen, öğrenci, yöneticiler ve yardımcı personelle oluşan bir bütündür. Okulun en önemli parçası öğretmenlerdir (Bursalıoğlu, 2015). Çünkü öğretmenler okulları amaçlarına ulaştıracak, eğitim görevinin başındaki kişilerdir. Günümüzde öğretmen sadece ders veren, ders anlatan not veren kimse değildir. Öğretmen öğrencilerine yol gösteren eğitim ve öğretimi düzenleyip rehberlik eden, lider özellikteki kişidir. Bu sayede öğretmenler öğrencilerin elde ettiği eğitimin niteliğinin belirlenmesinde en önemli faktördür (Unesco, 2006).

İnsanlığın doğuşundan itibaren var olan eğitim, canlı ve cansız çevre ile etkileşim yoluyla gerçekleşmekte ise de öğretici konumundaki bir öğretmen gözetiminde gerçekleştirilen eğitim daha kalıcı ve daha verimlidir. Öğretmenler, bilgi taşıyıcı ve aktarıcı değil, bilgi kaynaklarına giden yolları gösterici, kolaylaştırıcı birer eğitim lideri olmalıdır (Schlechty, 1991; Akt, Göksoy vd., 2016). Bu yüzden öğretmenlerin sınıflardaki performansları çok önemlidir. Öğretmenlerin sınıftaki performanslarını da etkileyen birçok sebep vardır. Öğretmenin akademik bilgisi, sınıf yönetimi, öğrenciler, yönetim aile gibi. Fakat bunlardan en önemlisi de öğretmenin yaptığı işe, eğitime inanmasıdır. Bir nesneye ya da olguya yönelik olumlu veya olumsuz bir tutum varsa, o nesne ya da olgu hakkında olumlu veya olumsuz inanç da olacaktır (Tavşancıl, 2005). Çünkü inanmak tutumları ve eylemleri belirlemektedir (Bati, 2016). Öğretmenlerin eğitime inanmaları onların davranışlarını ve sınıf içindeki performanslarını etkileyebilecektir. Bandura'ya (1977) göre inançlar, insanların deneyim yoluyla sağlanan yaşantılarının etkilerinden daha güçlüdür ve davranışlarında yaşantı sonucu deneyimlerinden daha fazla bir etkiye sahiptir. Eğitimin amaçlarına inanan bir öğretmen sınıf içinde daha özverili olup, motivasyonu yüksek olacak ve daha fazla çalışacaktır. Fakat öğretmenin motivasyonunu olumsuz etkileyen durumlar olursa da doğal olarak eğitimin kalitesi de düşük olacaktır (Sular, 2020). Çünkü olumsuz bir motivasyon sınıf içinde öğretmenin davranışlarına yansıtacaktır ve bu yüzden eğitimin kalitesi de düşecektir.

Öğretmen, meslekî ve kişisel yeterliliği, sahip olduğu eğitim inançları ve değerleri açısından programın öngördüklerini gerçekleştirecek bir niteliğe sahip değilse, en mükemmel program bile öğretmenin elinde işlevselliğini kaybedebilir (Tunca, 2012). Öğretmenlerin eğitime inanma algı düzeylerinin yüksek olması, onların daha iyi yapı yapmak için çalışmalarını, mesleki gelişim için çaba göstermelerini sağlar ve aynı zamanda yaptıkları işlerde başarılı olacağından iş doyumlarının artmasını da sağlar (Yazıcı, 2009). İş doyumuna ulaşan öğretmen, mutlu olacak ve hayatında da başarılı olmaya devam edecektir.

Öğretmenlerin okullardaki performanslarını etkileyen bir diğer etmen olarak çalıştıkları örgütlerde özdeşleşmeleri gösterilebilir. İnsanlar geçmişte kendilerini yaptıkları

işle özdeşleştirirken günümüzde örgütleriyle özdeşleştirmektedir. Çünkü çalışanların örgütlerini benimsemeleri ve örgütleriyle gurur duymaları, örgütlerin uzun vadede başarılı olabilmesi için önemlidir (Hatipoğlu, 2015). Örgütle özdeşleşen öğretmenler, örgüt dışındaki insanlarla etkileşimde kendilerini örgütün temsilcisi olarak görürler ve örgütten farklı düşünenlere karşı farklı davranış sergilerler (Yıldız, 2013). Ayrıca örgütleriyle özdeşleşmiş bireyler, isteyerek örgütlerini destekleyici davranışlar sergileyecekler ve örgütün yararına çaba sarf edeceklerdir (İşcan,2006).

1.1. Problem Durumu

Eğitim, geçmişten günümüze gelen insanları kendilerini geliştirmesine yeniliğe ayak uydurmasını ve kendini gerçekleştirmesine yardımcı olur. İnsanların eğitilmesi önemlidir çünkü hayatını devam ettirebilmesi için kendi ayakları üzerinde durabilmesi, ailesine, çevresine ve yaşadığı topluma faydalı bir birey olması için eğitim şarttır. Eğitim sayesinde toplumlar gelişir ve üretken olurlar. Eğitim, yaygın ve örgün eğitim olarak ikiye ayrılır (Milli Eğitim Temel Kanunu, 1973). Yaygın eğitim, örgün eğitim sistemi içerisine girmemiş, ayrılmış olan veya özel ilgi duydukları alanda kendilerini geliştirdikleri kurumdur. Örgün eğitim ise belirli bir amaca yönelik, belirli yaş grubunda ve aynı seviyedeki bireylere okul çatısı altında verilen eğitimidir. Okul, insanları yaşadıkları ve yaşayacakları hayatta çeşitli rollere hazırlayan bir yer olarak görülür. Okul, bazılarına göre örgüt, bazılarına göre işletme, bazılarına göre aile veya bir insan topluluğudur (Şişman, 2007).

Öğretmen, okullardaki eğitim sistemi içerisinde bulunan en önemli öğelerden biridir. Çünkü öğretmenler öğrencileri hayata hazırlayan ve yol gösteren kişidir. Bu yüzden öğretmenlerin mesleki anlamda kendilerini yetiştirmeleri bunun yanı sıra eğitim faaliyetini yürütürken motivasyonları çok önemlidir. Çünkü her ikisi de öğretmenin performansını etkiler ve eğitimin niteliği etkilenir. Öğretmenlerin performansları onları motive eden etmenlerle ilişkilidir (Argon ve Cicioğlu, 2017). Öğretmenlerin performansını iç ve dış etmenler etkiler. Öğretmenlerin performansını etkileyen dış etmenlere okul yönetimi, çevre, öğrenciler ve veliler diyebiliriz. Öğretmenin performansını etkileyen iç etmenlere ise öğretmenin motivasyonu ve eğitime olan inancı söylenebilir. Çünkü öğretmenlerin eğitime inançları ruh hallerine de yansımaktadır (Yıldırım ve Akın, 2017). Eğitime inanan bir öğretmen motivasyon olarak daha çok çabalayacak ve sonuçta verimli olacaktır. Böylece okulun amaçlarını da yerine getirmiş olacaktır.

Öğretmenlerin çalışma gücünü etkileyen bir diğer etmen ise okul ile kurduğu bağıdır. Mamatoğlu (2008) örgütsel özdeşleşmeyi bireyin amaç ve hedeflerinin örgütün amaç ve hedefleriyle örtüşmesi durumu olarak açıklamıştır. Bireyler çalıştıkları kurumda özdeşleştiklerinde performansının arttığı görülmektedir. Çünkü yaptığı iş ona daha anlamlı gelir, çalıştığı kuruma karşı bağlılık ve sadakat besler, çalışmak için motive olur. Çalıştıkları kurumla özdeşleşemeyen bireyler ise çalışma motivasyonları düşük olacak bu da performanslarını etkileyecektir.

Eğitim alanında alan yazında yapılan çalışmalar incelendiğinde, öğretmenlerin eğitime inanmaları ile ilgili birkaç çalışmaya rastlanmıştır. Öğretmenlerin örgütsel özdeşleşmelerini farklı değişkenlerle inceleyen ise birçok araştırma bulunmaktadır. Fakat öğretmenlerin eğitime inanmaları ile örgütsel özdeşleşmelerini inceleyen bir araştırmaya rastlanmamıştır. Eğitim ve öğretimin kalitesi düşünüldüğünde öğretmenlerin performanslarını etkileyecek bu iki öge eğitim için büyük öneme sahiptir. Bu çalışmada

öğretmenlerin eğitime inanmaları ile örgütsel özdeşleşmeleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu çalışma ile bu konuda alan yazına farklı bir bakış açısı getirilecektir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı; öğretmenlerin eğitime inanmaları ile örgütsel özdeşleşmelerinin ne düzeyde olduğunu, bunların cinsiyet, öğrenim durumu, mesleki kıdemlerine, branşı ve okul türü değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini ve bu iki değişken arasındaki ilişkinin anlamlı olup olmadığını belirlemektir.

Araştırmanın amacı doğrultusunda aşağıda yer alan sorulara cevaplar aranmıştır:

1. Öğretmenlerin eğitime inanma algı düzeyleri nedir?
2. Öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme algı düzeyleri nedir?
3. Öğretmenlerin eğitime inanma algıları:
 - a) Cinsiyet değişkeni,
 - b) Öğrenim durumu değişkeni,
 - c) Mesleki kıdemi değişkeni,
 - d) Branş değişkeni,
 - e) Okul türü değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
4. Öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme algıları:
 - a) Cinsiyet değişkeni,
 - b) Öğrenim durumu değişkeni,
 - c) Mesleki kıdemi değişkeni,
 - d) Branş değişkeni,
 - e) Okul türü değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
5. Öğretmenlerin eğitime inanmaları ile örgütsel özdeşleşme algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Eğitim öğretim faaliyetlerini yürüten öğretmenler, okul örgütünün en önemli unsurlarıdır. Eğitim sistemi içerisinde okulun amaçlarını gerçekleştirmek adına faaliyetlerini yürütürler. Örgüte girdi olarak giren öğrencilere istendik davranışlar ve yaşam becerileri kazandırarak topluma kazandırır. Öğretmenlerden öğrencilerinin en yüksek düzeyde nitelik ve nicelikte öğrenmelerini sağlamaları beklenir (Balcı, 2011). Bu yüzden öğretmenlerin okul içindeki performansları, eğitim faaliyetlerinin kalitesi açısından önemlidir. Öğretmenlerin okul içindeki performanslarını etkileyen okul yönetimi, çevreyle iletişimleri, yaptığı işi benimsemeleri, öğrenciler, veliler gibi farklı değişkenler vardır. Öğretmenlerin performanslarını etkileyecek değişkenlerin iyileştirilmeleri onların motivasyonlarını da etkileyecektir.

Eğitim sisteminin en önemli bilgi kaynağı olan öğretmenlerin öğretme motivasyon düzeylerinin yüksek olması, okul örgütlerine işini istekli yapan, işini tam anlamıyla benimsemiş ve yeterli çabayı gösterebilen bireyler kazandıracaktır (Argon ve Cicioğlu, 2017). Öğretmenlerin öğretme motivasyonlarının yüksek olması da yaptığı işe inanmaları ile ilişkilendirilebilir. Çünkü yaptığı işe inanma o işte başarılı olmanın temel koşulu sayılabilir.

Yaptığı işe inan öğretmenler inandığı hedefe ulaşmak için daha fazla çaba göstereceklerdir. Bu bakımdan öğretmenlerin eğitime inanmaları önemlidir.

Öğretmenlerin çalıştıkları okul örgütleriyle özdeşleşmeleri de önemlidir. Çünkü örgütsel özdeşleşme, çalışanların işyerindeki tutum ve davranışlarını açıklar ve tahmin eder ve çalışan ile kuruluş arasındaki temel bağa karşılık gelir (Edwards, 2005). Okulla özdeşleşen öğretmenler ise okulun amaçlarını kendi düşünceleriyle bir tutar bu sayede eğitimin kalitesinin artması yönünde davranış sergiler. Çalışanlara yönelik olumsuzlukların bulunduğu ortamda öğretmenlerin örgütleriyle belli bir düzeyde özdeşleşmesini sağlamak da okulların etkili olarak varlıklarını sürdürmesi için gereklidir. Okulların uzun vadeli başarılar kazanması için örgüt üyeliğini çalışanların benliklerinin önemli bir parçası haline gelmesini sağlamak ve çalıştıkları okul örgütüyle gurur duymalarını sağlamalıdır (Akpınar, 2014). Çalıştıkları kurum ile özdeşleşemeyen öğretmenler, kendi fikirlerini rahatça ifade edemeyecekler, o kurum ile bağ kuramayacaklar ve yabancı gibi hissedeceklerdir. Bu durumda öğretmenlerin çalışma motivasyonları düşecek bu de eğitimin kalitesini etkileyecektir.

Alan yazın incelendiğinde öğretmenlerin eğitime inanmalarıyla örgütsel özdeşleşmeleri arasındaki ilişkiyi belirleyen bir araştırmaya rastlanmamıştır. Genel olarak bu iki değişken ayrı ayrı incelenmiştir. Öğretmenlerin çalışmalarına bakıldığında yaptığı işe inanmasının yanında çalıştığı ortamda kendini rahat ifade edebilmesi, okulla kendini ifade etmesi de öğretmenlerin motivasyonunu ve çalışma azmini etkileyen iki faktördür. Bu bakımdan bu iki değişkenin demografik özelliklerle incelenmesi ve birbiri arasındaki ilişkiyi açığa çıkarmak bu araştırmanın önemini vurgulamaktadır ve farklı çalışmalara veri kaynağı olacağı düşünülmektedir.

1.4. Sayıtlar

Araştırmanın sayıtları aşağıda sıralanmıştır.

- a. Katılımcıların ölçek maddelerini doğru ve samimi olarak yanıtladıkları kabul edilmiştir.
- b. Çalışma ölçeğinde yer alan maddelerin öğretmenlerin eğitime inanma ve örgütsel özdeşleşme algılarını belirleyici bir özellikte olduğu kabul edilmiştir.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma, 2020-2021 eğitim ve öğretim yılında Kahramanmaraş ili Türkoğlu ilçesinde görev yapan 345 öğretmenin görüşleri ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Bu bölümde eğitime inanma ve örgütsel özdeşleşmeye ilişkin tanımlara yer verilmiştir.

Eğitime İnanma: Öğretmenlerin yaptıkları meslekle ilgili tutumları ve değerleridir (Akın ve Yıldırım, 2015).

Örgütsel Özdeşleşme: Örgütsel özdeşleşme, örgüt üyelerinin kendilerini örgütün bir parçası görmesi ve gurur duyması olarak ifade edilebilir. (İşcan, 2006).

2. KONU İLE İLGİLİ ÖNCEKİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, konu ile ilgili daha önceden yapılmış araştırmalarla ilgili bilgi ve bulgular yer almaktadır. Bu araştırmalar ‘Öğretmenlerin Eğitime İnanmaları’ ve ‘Örgütsel Özdeşleşme’ olarak iki başlık altında incelenmiştir.

2.1. Eğitime İnanma ile İlgili Yapılan Çalışmalar

Akın ve Yıldırım (2015) tarafından yapılan ‘Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeyleri Ölçeği (ÖEİDÖ): Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması’ isimli çalışmanın amacı, öğretmenlerin eğitimin amaçlarına ulaşip ulaşmadığı yönündeki inançlarını belirlemeye yönelik bir ölçek geliştirmektir. Alan uzmanlarının fikirleri doğrultusunda 29 maddelik ölçek taslağı oluşturulmuştur. Ölçek, Tokat’ta görev yapan 293 öğretmene uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre 4 madde ölçekten çıkarılmıştır. Güvenirlik testleri sonucunda 25 madde ve dört alt boyuttan (toplumsallaştırma, bireysel farklılıklar, çok yönlü gelişim ve üst öğrenime hazırlama) oluşan geçerli ve güvenilir bir ölçeğe aracı elde edilmiştir.

Yıldırım ve Akın (2015) tarafından yapılan ‘Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi’ isimli çalışmada, öğretmenlerin eğitime inanma durumlarını okul kademesi, kıdem, eğitim durumu, yöneticilik yapmış olma, karamsar ya da iyimser olma değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Araştırmaya Tokat’ta görev yapan 546 öğretmen katılmıştır. Araştırmada ‘Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeyleri Ölçeği’ kullanılmıştır. Araştırmanın sonucuna göre öğretmenlerin toplumsallaştırma, çok yönlü gelişim ve üst öğrenime hazırlama ile ilgili amaçlarına orta düzeyde, bireysel farklılıklar yönünden ise çok az düzeyde inandıkları sonucuna ulaşılmıştır. İlkokul öğretmenleri, ortaokul ve lisede görev yapan öğretmenlere göre daha fazla eğitime inanmaktadır. Öğretmenlerin eğitim durumları, eğitime inanma algı düzeylerinde bir farklılık yaratmamaktadır.

Gün (2017) tarafından yapılan ‘Öğretmenlerin Eğitime İnanmaları ile İşle Bütünleşme Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi’ isimli çalışmada öğretmenlerin eğitime inanmaları ile işle bütünleşme algıları arasındaki ilişki ve birbirlerin yordayıcısı olup olmadığı incelenmiştir. Ayrıca cinsiyet, medeni durum, eğitim durumu, mesleki kıdem, okul türü değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılmıştır. Araştırma ilişkisel tarama modelinde yapılmıştır. Çalışma grubunu kamuda çalışan 220 öğretmen oluşturmaktadır. Verilerin toplanmasında Akın ve Yıldırım (2015) tarafından geliştirilmiş olan ‘Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeyleri Ölçeği’ ile Schaufeli, Salanova, González-Romá ve Bakker (2002) tarafından geliştirilen ve Türkçe’ye uyarlanması Atilla-Bal (2008) tarafından yapılan ‘İşle Bütünleşme Ölçeği’ kullanılmıştır. Araştırma sonucunda bu iki değişken arasında orta düzeyde, düşük seviyede ve pozitif yönlü bir ilişki bulunmuştur. Öğretmenlerin eğitime inanmaları cinsiyet, medeni durum, eğitim durumu ve kıdem değişkenlerine göre tüm boyutlarda ve ölçeğin tamamında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Ayrıca öğretmenlerin eğitime inanmaları işle bütünleşmeyi yordamaktadır.

Ergün ve Argon (2017) tarafından yapılan ‘Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeyleri ve Duygusal Emek Davranışları Arasındaki İlişki’ isimli çalışmada bu iki değişken arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya 311 öğretmenden katılmıştır. Bu çalışmadaki verilerin toplanmasında ‘Duygusal Emek Ölçeği’ ve

‘Öğretmenlerin Eğitime İnanç Düzeyleri Ölçeği’ kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda; öğretmenlerin eğitime inanma algı düzeylerinin "biraz katılıyorum", duygusal emek davranışlarının "bazen" düzeyinde olduğunu ve öğretmenlerin inanmaları ile duygusal emek algıları arasında düşük, pozitif ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya çıkmıştır.

Argon ve Cicioğlu (2017) tarafından yapılan ‘Meslek Lisesi Öğretmenlerinin Eğitime İnanma Düzeyleri ile Öğretme Motivasyonları’ isimli çalışmada meslek lisesi öğretmenlerinin görüşleri belirlenmiş, görüşleri arasındaki ilişki tespit edilmiş ve öğretmen görüşlerinin cinsiyet, okul türü, branş, eğitim durumu ve öğretmenlik mesleğini isteyerek seçme durumu değişkenlerine göre anlamlı fark oluşturup oluşturmadığı belirlenmiştir. Araştırmaya Bolu merkez ilçe meslek liselerinde çalışan 185 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak ‘Eğitime İnanma Düzeyi Ölçeği’ ile ‘Öğretme Motivasyonu Ölçeği’ kullanılmıştır. Araştırma sonucunda cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir fark bulunmamış, branş değişkeni açısından eğitime inanma ölçeğinde çok yönlü gelişim alt boyutunda bir fark ortaya çıkmıştır. Öğrenim durumu değişkeni ise öğretme motivasyonunda ve içsel motivasyon alt boyutunda; öğretmenlerin eğitime inanma algı düzeyleri, toplumsallaştırma ve üst öğrenime hazırlama alt boyutlarında ise lisans mezunu öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. Öğretmenlik mesleğini isteyerek seçme durumunda öğretme motivasyonu ve eğitime inanma algısına ilişkin toplumsallaştırma alt boyutunda mesleği isteyerek seçen öğretmenler lehine fark ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğretmenlerin eğitime inanma algıları ile öğretme motivasyonlarına yönelik görüşleri arasında orta düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı ilişki ortaya çıkmıştır.

Kabakaş (2019) tarafından yapılan ‘Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeyleri ile Öz Yeterliği Arasındaki İlişki: Malatya İli Örneği’ isimli yüksek lisans araştırmasında, öğretmenlerin eğitime inanma algı düzeyleri ile öz yeterliği arasındaki ilişki incelenmiştir. İlişkisel tarama modelinde olan bu çalışmada ‘Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeyleri Ölçeği’ ile Tschannen-Moran ve Hoy (2001) tarafından geliştirilen ve Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005) tarafından Türkçe uyarlaması yapılmış olan ‘Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği’ kullanılmıştır. Araştırma örneklemini 2017-2018 yılları arasında Malatya’da çalışan 304 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin eğitime inanma algıları orta düzeyde çıkmıştır. Öğretmenlerin eğitime inanma algı düzeyleri yaş, medeni durum, cinsiyet, okul türü ve hizmet süresi değişkenlerinde bir farklılık göstermemiştir. Eğitim durumu değişkeni açısından eğitime inanma algı düzeyinin üst öğrenime hazırlama alt boyutunda lisans mezunu öğretmenler lehine farklılık ortaya çıkmıştır. Branş değişkenine göre ise eğitime inanma algı düzeyleri sınıf öğretmenleri lehine anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin öz yeterliği ile öğretmen eğitimine inanma algılarında anlamlı pozitif ve orta düzeyde bir ilişki ortaya çıkmıştır.

Nacar (2019) tarafından yapılan ‘Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeyleri ile İşe Bağımlılık Düzeyleri Arasındaki İlişki: Kahramanmaraş İli Örneği’ isimli yüksek lisans araştırmasında, öğretmenlerin eğitime inanmaları ile işe bağımlılık algı düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelenmiştir. İlişkisel tarama modelinde olan bu araştırmanın örneklemini 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Kahramanmaraş ili ve bu ile bağlı 11 ilçede bulunan 707 öğretmenden oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Akın ve Yıldırım (2015) tarafından geliştirilen ‘Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeyleri Ölçeği’, Robinson (1989) tarafından geliştirilen ve Apaydın (2011) tarafından Türkçe’ye uyarlanan ‘İşe Bağımlılık Ölçeği’ kullanılmıştır. Öğretmenlerin eğitime inanmaları ile işe bağımlılık algı

düzeyleri arasındaki ilişkiyi bulmak için Pearson Korelasyon Analizi kullanılmış ve bu ilişkinin istatistiksel olarak anlamlı olmadığı bulunmuştur. Araştırma sonucunda, katılımcıların eğitime inanma algılarının sadece kurum düzeyi ve yerleşim yeri birimi türü değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar gösterdiği bulunmuştur. Bununla birlikte, katılımcıların işe bağımlılık algılarının hiçbir demografik değişkene göre anlamlı bir şekilde değişmediği sonucuna ulaşılmıştır.

Sular (2020) tarafından yapılan ‘Lise Öğretmenlerinin İşe Yabancılaşmaları ile Eğitime İnanma Düzeyleri Arasındaki İlişki’ isimli çalışmada iki değişkenin düzeyi ve ilişkisi araştırılmıştır. Araştırmaya Muğla İli ve ilçelerinde (Marmaris, Köyceğiz, Ortaca, Fethiye) lisede görev yapan 176 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada öğretmenlere, ‘Eğitime İnanma Ölçeği’ ve ‘İşe Yabancılaşma Ölçeği’ uygulanmıştır. Araştırma sonucuna göre eğitime inanma ile işe yabancılaşma arasında negatif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Kadınların erkeklere oranla eğitime inanma algı düzeyleri bireysel farklılıklar alt boyutunda daha düşük olduğu görülmüştür. Anadolu Meslek lisesinde çalışan öğretmenlerin bireysel farklılıklar ve toplumsallaştırma alt boyutlarında Anadolu lisesinde görev yapan öğretmenlere oranla daha yüksektir.

2.2. Örgütsel Özdeşleşme ile İlgili Yapılmış Çalışmalar

Mael ve Ashforth (1992) tarafından yapılan ‘Alumni and Their Alma Mater: A Partial Test of the Reformulated Model of Organizational Identification’ isimli çalışmada önerilen bir örgütsel kimlik modeli test edilmiştir. Araştırmanın örneklemini ABD’nin Kuzeydoğusunda tamamen erkek olan bir dini üniversitenin 297 mezunundan oluşmaktadır. Araştırmanın sonucuna göre örgütsel özdeşleşmenin örgütsel prestij, rekabet ve ayırt edici yönler üzerinde etkisinin olduğu ortaya çıkmıştır. Örgütteki kıdem ve örgütteki memnuniyetin örgütsel özdeşleşmeyle pozitif yönde ilişkili olduğu ortaya çıkmıştır.

Dick, Wagner, Stellmacher ve Christ (2010) tarafından yapılan ‘The Utility of A Broader Conceptualization of Organizational Identification: Which Aspects Really Matter?’ isimli çalışmada farklı özdeşleşme odaklarının (örneğin kendi kariyeri, ekibi, örgütü, mesleği ile) ve örgütsel özdeşleşmenin farklı boyutlarının (bilişsel, duyuşsal, değerlendirici ve davranışsal) ayrılabilirliği incelenmiştir. Araştırma örneklemini 515 Alman okul öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın sonucuna göre iş tatmini, kariyer ve takım özdeşleşmesinin değerlendirici bileşenleri tarafından, okul ve mesleki özdeşleşmenin duyuşsal boyutu ile ilişkili olduğu ortaya çıkmıştır. Örgütsel özdeşleşmenin duygusal bileşeninin işle ilgili tutum ve davranışlarla en yakından ilişkili olduğu sonucu da ortaya çıkmıştır.

Özdemir (2010) tarafından yapılan ‘Örgütsel Özdeşleşmenin Algılanan Örgütsel Destek, Cinsiyet ve Kıdem Değişkenlerine Göre İncelenmesi’ isimli çalışmada ilköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel özdeşleşme düzeylerini algılanan örgütsel destek, cinsiyet ve kıdem değişkenine göre incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini, Ankara’da görevli 247 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme algıları ‘Örgütsel Özdeşleşme Ölçeği’ ile okulların örgütsel destek algıları ise ‘Algılanan Örgütsel Destek Ölçeği’ ile belirlenmiştir. Analiz sonuçları örgütsel özdeşleşme ile algılanan örgütsel destek arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ve kıdemi 16-20 yıl olan öğretmenlerde, diğerlerine göre örgütsel özdeşleşmenin en yüksek düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır.

Yetim (2010) tarafından yapılan ‘Genel Liselerde Örgütsel İletişim ile Öğretmenlerin Örgütsel Özdeşleşmeleri Arasındaki İlişki’ isimli çalışmada eğitim kurumlarında çalışan

öğretmen ve yöneticilerimizin örgütsel iletişimleriyle örgütsel özdeşleşmeleri arasındaki ilişkileri tespit etmek, bu ilişkinin cinsiyet, hizmet süresi ve branş bağımsız değişkenleriyle ilişkisini belirlemek amaçlanmıştır. Betimsel olan bu araştırmanın örneklemini Ankara’da 2009-2010 eğitim yılında çalışan 520 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma bulgularına göre; genel lise öğretmenlerinin algılarına göre, örgütsel özdeşleşme örgütsel iletişim ile pozitif ilişki içerisindedir. Örgütsel özdeşleşme düzeyini, örgütsel iletişimin “yönetici ve öğretmenlerin tutum ve davranışları “alt boyutu ile “genel lise yöneticilerinin öğretmenlere görev tanımları hakkında verdikleri bilgiler” alt boyutunun en fazla etkilediği ortaya çıkmıştır.

Çakınberk, Derin ve Demirel (2011) tarafından yapılan ‘Örgütsel Özdeşleşmenin Örgütsel Bağlılıkla Biçimlenmesi: Malatya ve Tunceli Özel Eğitim Kurumları Örneği’ isimli çalışmada örgütsel özdeşleşme kavramının örgütsel bağlılıkla biçimlenmesi araştırılmıştır. Çalışmanın örneklemini Malatya ve Tunceli’de faaliyet gösteren özel eğitim kurumlarında görev yapan 135 öğretmen ve yöneticiden oluşmaktadır. Araştırmanın sonucunda katılımcıların özdeşleşme algıları yüksek bulunmuştur. Bağlılığın boyutları olan duygusal bağlılık ve normatif bağlılık ortalamaları yüksek iken devam bağlılığı ortalamaları orta düzeydedir.

Eker (2014) tarafından yapılan ‘Öğretim Elemanlarının Örgütsel Sosyal Sermayeleri ve Örgütsel Özdeşleşmeleri Arasındaki İlişki’ isimli çalışmada öğretim elemanlarının örgütsel sosyal sermaye ve örgütsel özdeşleşme puanlarının belirlenmesi, demografik etkenlere göre anlamlı sonuçlar gösterip göstermediği ve örgütsel sosyal sermayeleri ile örgütsel özdeşleşmeleri arasındaki ilişkinin saptanmasıdır. Araştırma nicel bir çalışma olup tarama yöntemiyle yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunda üniversitede görev yapan 207 öğretim elemanı oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri “Kişisel Bilgi Formu”, “Öğretim Elemanı Örgütsel Sosyal Sermaye Ölçeği” ve “Öğretim Elemanı Örgütsel Özdeşleşme Ölçeği” ile toplanmıştır. Araştırma sonucuna göre örgütsel sosyal sermaye ile örgütsel özdeşleşmeleri oldukça yüksek seviyededir. Öğretim elemanlarının örgütsel özdeşleşme algıları cinsiyet, yaş, medeni durum ve eğitim düzeyi değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık olmadığı sonucu ortaya çıkmıştır.

Akpınar (2014) tarafından yapılan ‘Okullardaki İnsan İlişkileri Düzeyi ile Öğretmenlerin Örgütsel Özdeşleşme Düzeyleri Arasındaki İlişki’ isimli çalışmada ortaokullardaki insan ilişkileri ile öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme algıları arasındaki ilişkiyi saptamayı amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini 2013-2014 eğitim öğretim yılında Uşak ilindeki okullarda görev yapan 573 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada “İnformel İlişkiler Ölçeği” ve “Örgütsel Özdeşleşme Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda insan ilişkileri ile örgütsel özdeşleşme arasında olumlu yönde ilişki olduğu saptanmıştır. Demografik değişkenler açısından ise öğretmenlerin örgütsel özdeşleşmeleri cinsiyet değişkeni açısından erkekler lehine anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. Kıdem ve eğitim durumu değişkenleri açısından bir fark bulunmazken, eğitim duruma göre uyum ve içselleştirme alt boyutlarında ön lisans mezunu öğretmenler lehine sonuç ortaya çıkmıştır.

Guglielmi, Panari, Simbula ve Mazzetti (2014) tarafından yapılan ‘Is it Possible to Motivate Teachers? The Role of Organizational Identification’ isimli çalışma İş Talepleri-Kaynaklar (JD-R) modelinin motivasyonel sürecini kullanarak, mesleki gelişim ve iş tatmini arasındaki ilişkide örgütsel özdeşleşme ve işe bağlılığın aracı rolünü araştırılmıştır. Araştırmanın örneklemini ilk ve orta okullarda çalışan 202 İtalyan öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada ‘Mesleki Gelişim Ölçeği’ ve ‘Örgütsel Kimlik’ ölçeği kullanılmıştır. Araştırma

sonucunda örgütsel özdeşleşmenin iş tatmini üzerinde doğrudan bir etkiye sahip sahip olmadığı ortaya çıkmıştır. Okullardaki mesleki gelişim için fırsatların olması öğretmenler için daha çekici hale geldiği ve bunun sonucunda okulla özdeşleşmeleri güçlendiği ortaya çıkmıştır. Güçlü özdeşleşmenin, öğretmenler arasında okulun ilgisini artırmak için motivasyon yarattığı ve bu da sonuç olarak daha yüksek düzeyde işe bağlılık ile sonuçlandığı görülmüştür.

Özgür (2015) tarafından yapılan ‘Algılayan Örgütsel Prestij, Örgütsel Özdeşleşme ve Öğrenci Başarısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi’ isimli çalışmada algılanan örgütsel prestij, öğrenci başarısı ve örgütsel özdeşleşme arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini, 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Konya ili merkez ilçelerinde (Karatay, Meram ve Selçuklu) bulunan 517 resmi ortaokul ve 28 özel ortaokulda görev yapan branş öğretmenleri oluşturmaktadır. Bu okullarda görev yapan toplam branş öğretmeni sayısı ise 4537’dir. Örneklem seçiminde iki aşamalı örneklem seçimine gidilmiştir. Birinci aşama tabakalı örneklem, ikinci aşama basit seçkisiz örneklemidir. Araştırmanın sonucuna göre ortalamalar incelendiğinde öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme algıları orta seviyededir. Örgütsel özdeşleşme ile örgütsel prestij arasında pozitif ve orta düzeyde, örgütsel özdeşleşme ile öğrenci başarısı arasında pozitif ve düşük düzeyde, örgütsel prestij ile öğrenci başarısı arasında pozitif ve orta düzeyde ilişki bulunmuştur. Öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme algı düzeylerinin %11’i algılanan örgütsel prestij ile açıklandığı, %5’inin ise öğrenci başarı ile açıklandığı bulunmuştur.

Nergiz (2015) tarafından yapılan ‘Öğretmenlerde Örgütsel Adalet, Örgütsel Özdeşleşme ve İşten Ayrılma Niyetleri Arasındaki İlişki: Kahramanmaraş İli Türkoğlu İlçesi Örneği’ isimli çalışmada bu değişkenler arasındaki ilişki ortaya çıkarılmıştır. Araştırmanın örneklemini 2013-2014 Eğitim-Öğretim yılında Kahramanmaraş ili Türkoğlu ilçesi genelinde görev yapan 210 öğretmen oluşturmaktadır. Veriler korelasyon, çoklu doğrusal regresyon analizi yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucunda ise örgütsel adaletin örgütsel özdeşleşmeyi anlamlı bir şekilde yordadığı, işten ayrılma niyetini ise yordamadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Hatipoğlu (2015) tarafından yapılan ‘Öğretmenlerin Örgütsel Destek Algılarının Örgütsel Özdeşleşme Seviyelerine Etkisi: Ankara Çankaya İlçesinde Bir Uygulama’ isimli çalışmada bu değişkenler arasındaki seviyeleri, demografik değişkenlere göre farklılaşma durumu incelenmiştir. Araştırma örneklemini 2013-2014 öğretim yılında Ankara’da çalışan 878 öğretmen katılmıştır. Araştırmanın sonucuna göre, öğretmenlerin örgütsel destek algıları orta seviyede, örgütsel ve mesleki özdeşleşme seviyeleri ise yüksek seviyededir. Bu değişkenler arasındaki ilişki ise anlamlı ve pozitifdir. Çok sık görev yeri değiştiren öğretmenlerin örgütsel destek algıları ve özdeşleşme seviyelerinin daha düşük seviyede olduğu da araştırmanın bir diğer sonucudur.

Ünal (2015) tarafından yapılan ‘Ortaokul Müdürlerinin Otantik Liderlik Davranışları, Öğretmenlerin Sesi ve Örgütsel Özdeşleşmeleri Arasındaki İlişki’ isimli çalışmada bu değişkenler arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini Gaziantep’te görev yapan 336 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma sonucuna göre ortaokul müdürlerinin otantik liderlik davranışlarının, öğretmenlerin sesini yordamasında örgütsel özdeşleşmenin tam aracılık etkisi olduğu ortaya çıkmıştır.

Taşkın (2016) tarafından yapılan ‘Öğretmenlerin Örgütsel Destek ve Örgütsel Özdeşleşme Düzeyleri ile İnsiyatif İklimi Arasındaki İlişki’ isimli çalışmada ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin, örgütsel destek, örgütsel özdeşleşme ve insiyatif

iklimi algılarına yönelik görüşleri tespit edilerek, öğretmenlerin demografik özelliklerine bu değişkenler arasında anlamlı ilişkinin bulunup bulunmadığının incelenmesidir. Araştırmanın örneklemini 2014–2015 eğitim öğretim yılında Bolu ili Anadolu liselerinde görev yapmakta olan 240 öğretmenden oluşturmaktadır. Bu çalışmada Derinbay (2011) tarafından geliştirilen Örgütsel Destek Ölçeği (ÖDÖ), Loga (2003) tarafından Türkçe’ye uyarlanmış olan Örgütsel Özdeşleşme Ölçeği (ÖÖÖ) ve Kurt, Duyar ve Yakut (2015) tarafından Türkçe’ye çevrilmiş olan İnsiyatif İklimi Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın sonucuna göre öğretmenlerin örgütsel destek, örgütsel özdeşleşme ve insiyatif iklimi algılarına yönelik görüşleri incelendiğinde, örgütsel özdeşleşme ve insiyatif iklimi algılarına ilişkin görüşleri "kararsızım" düzeyinde, örgütsel destek ölçeğinin alt boyutlarından olan öğretimsel destek ve adalet destek boyutlarında "katılıyorum", yönetsel destek boyutlarında ise “Kısmen” düzeyinde görüş bildirmektedirler. Benzer şekilde öğretmenlerin örgütsel desteğin alt boyutlarında ve toplam ölçekte görüşleri ise “katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme algılarına ilişkin görüşleri, cinsiyet, medeni durum, mesleki kıdem, sendika değişkenine göre anlamlı fark ortaya çıkmazken, yaş ve eğitim durumuna göre ise anlamlı fark ortaya çıkmıştır.

Leblebici (2016) tarafından yapılan ‘Öğretmen Algılarına Göre Meslek Liselerinde Örgütsel İmaj, Örgüt Kültürü ve Örgütsel Özdeşleşmeleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi’ isimli çalışmada bu değişkenlerin düzeyleri ve birbirleriyle olan ilişkileri incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini, Konya ilinde bulunan MEB’e bağlı mesleki ve teknik eğitim veren ortaöğretim kurumlarında çalışanlar arasından rastlantısal olarak seçilen 9 okulda 221 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın veri analizinde ölçeklere ilişkin betimsel istatistiklerin hesaplanmasında farklı testlerden yararlanılmıştır. Öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme algılarına ait ortalama değer 3.67 olduğu tespit edilmiştir. Dolayısıyla örgütsel özdeşleşme ölçeğindeki maddelere verilen cevapların “katılıyorum” seviyesinde ve normal düzeyde olduğu görülmüştür. Örgütsel prestij ölçeğinin genel ortalamasının 3.18 olduğu ve bu tepkinin “kararsızım” düzeyinde olduğu görülmüştür. Bu durum araştırmanın yapıldığı okullardaki öğretmenlerin okullarının prestij düzeyini iyi bulmadıklarını göstermektedir.

Cilasun (2016) tarafından yapılan ‘Yüksek Öğretim Kurumlarında Pozitif Psikoloji ve Örgütsel Özdeşleşmenin Performans Yönetimine Etkisi’ isimli çalışmada öğretim elemanlarının pozitif psikoloji, örgütsel özdeşleşme ve performans yönetimi algıları arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, 2014-2015 eğitim-öğretim yılında, Türkiye’deki devlet ve vakıf üniversitelerinde görev yapan 1137 öğretim elemanı oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri “Psikolojik İyi Olma Ölçeği”, “İşyerinde Akış Ölçeği”, “Örgütsel Özdeşleşme Ölçeği”, “Performans Yönetimi Ölçeği” ve “Kişisel Bilgiler Formu” ile elde edilmiştir. Araştırmanın sonucunda psikolojik iyi oluşun örgütsel özdeşleşmeyi ve performans yönetimini iyi derecede etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Ancak psikolojik iyi oluşun, örgütsel özdeşleşme üzerinden performans yönetimini düşük düzeyde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Özgözcü (2016) tarafından yapılan ‘Kurumsal İmaj, Örgüt Kültürü ve Örgütsel Özdeşleşme İlişkisi’ isimli çalışmada bu değişkenler arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı ve kurumsal imaj ile örgüt kültürü algısının örgütsel özdeşleşmeyi yordayıp yordamadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmada betimsel tarama ve ilişkiel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini İzmir ili Bornova, Buca ve Konak ilçelerindeki okullardan seçkisiz yöntemle seçilen 548 öğretmen oluşturmaktadır. Yapılan araştırmada kişisel bilgi formu, Gürbüz (2008) tarafından geliştirilen İlköğretim Okulları

İmajı Ölçeği, Van Dick, Wagner, Stellmacher ve Christ (2004) tarafından geliştirilen Örgütsel Özdeşleşme Ölçeği ve Fırat (2007) tarafından geliştirilen Okul Kültürü Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda kurumsal imaj, örgüt kültürü ve örgütsel özdeşleşme algılarına göre özel okulların düzeyleri yüksektir. Ayrıca kurumsal imaj ile örgütsel özdeşleşme arasında ve örgüt kültürü ile örgütsel özdeşleşme arasında olumlu ve yüksek ilişkinin vardır ve kurumsal imaj ve örgüt kültürü örgütsel özdeşleşmeyi yordamakta olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Taş (2016) tarafından yapılan ‘İlk ve Ortaokullardaki Öğretmenlerin Narsistik Kişilik Eğilimleri ile Örgütsel Özdeşleşme Düzeyi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi: Antalya İli Örneği’ isimli çalışmada Antalya merkez ilçelerinde görev yapan öğretmenlerin bu değişkenler arasındaki ilişkisi incelenmiştir. İlişkisel tarama modelinde olan bu araştırmanın örneklemi Antalya’da görev yapan ve seçkisiz yöntemle seçilen 357 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada kişisel bilgi formu, Örgütsel Özdeşleşme Ölçeği ve Narsistik Kişilik Envanteri (NKE) kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin narsistik kişilik eğilimleri ile örgütsel özdeşleşme algıları arasında düşük, pozitif ve anlamlı bir ilişki ortaya çıkmıştır.

Sirke (2016) tarafından yapılan ‘Özel Okul Öğretmenlerinde Örgütsel Stres ve Örgütsel Özdeşleşme’ isimli çalışmada bu değişkenler arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemi İstanbul ili Beşiktaş ilçesindeki, özel okullarda görev yapan ve basit tesadüfî örnekleme tekniği ile seçilen 278 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada Kişisel Bilgi Formu, Örgütsel Stres ve Örgütsel Özdeşleşme Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme algılarının cinsiyetlerine, medeni durumlarına, yaş gruplarına, eğitim düzeylerine, çalıştığı kademeye, meslekteki çalışma yılına ve işletmedeki çalışma süresine göre gruplar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Ayrıca öğretmenlerin, yapılan işin özelliği arttıkça örgütsel özdeşleşmeleri artar, öğretmenlerin yönetim ve mesleki ilerleme olanakları arttıkça, örgütsel özdeşleşmeleri de artar, öğretmenlerin iş arkadaşlıkları arttıkça örgütsel bağlılıkları artar hipotezleri doğrulanmış fakat öğretmenlerin maddi olanakları arttıkça örgütsel özdeşleşmeleri de artar hipotezi doğrulanmamıştır.

Sune (2016) tarafından yapılan ‘Okul Yöneticilerinin Örgütsel Özdeşleşme Düzeyleri ile Örgüt Kültürü Arasındaki İlişki’ isimli çalışmada yöneticilerin bu değişkenler arasındaki ilişki yöneticilerin kıdemleri açısından incelenmiştir. Araştırmada hem nitel hem nicel model yani karma model kullanılmıştır. Araştırmanın evreni Gümüşhane ili merkez ve ilçe (Kelkit, Köse, Kürtün, Şiran, Torul) merkezlerinde bulunan özel ve resmi 33 ilk ve ortaokulda görev yapan 79 yöneticiden oluşmakta olup evrendeki tüm okul ve yöneticilere ulaşıldığından örneklem tayinine gidilmemiştir. Araştırmada Kişisel Bilgi Formu, Örgütsel Özdeşleşme Ölçeği, Örgüt Kültürü Ölçeği ve Örgütsel Özdeşleşme ve Örgüt Kültürü Görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, yöneticilerin örgütsel özdeşleşme ve örgüt kültürü algıları yüksek çıkmıştır. Örgüt kültürü ve örgütsel özdeşleşme arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki mevcuttur. Kıdem değişkeni ile örgüt kültürü arasında anlamlı ve olumlu bir ilişki ortaya çıkmıştır.

Fritz ve Knippenberg (2017) tarafından yapılan ‘Gender and Leadership Aspiration: The Impact of Organizational Identification’ isimli çalışmada cinsiyette liderlik rollerinin özdeşleşme ile olan ilişkisi incelenmiştir. Araştırmanın örneklemi çeşitli kuruluşlarda çalışan 200 kadın ve 200 erkek olmak üzere 400 katılımcıdan oluşmaktadır. Araştırmanın sonucuna göre örgütsel özdeşleşmenin liderlik arzusu üzerindeki etkileşimli etkisi ile

toplumsal yönelim desteklendiği ortaya çıkmıştır ve kadınların çalıştıkları kurumlarda örgütsel özdeşleme eğilimleri erkeklere göre daha fazladır.

Bogrek (2017) tarafından yapılan ‘Determinants and Outcomes of Teachers’ Professional Identity and Organizational Identification: A Comparative Analysis in Charter and Regular Public Schools’ isimli çalışmada özel ve normal devlet okullarındaki öğretmenlerin örgütsel kimliklerini ve profesyonel kimlikleri incelenmiştir. Çalışmanın ilk aşamasında sözleşmeli okul öğretmenlerinin çalışma değişkenlerinde (yani öz-yeterlik, algılanan örgütsel destek, kolektif yeterlilik, örgütsel kimlik, öğretmen tutma, mesleki bağlılık ve örgütsel bağlılık) normal devlet okulu akranlarından farklı olup olmadığını araştırılmış, ikinci aşamasında öğretmenlerin öz yeterliklerinin, kolektif yeterliklerinin ve algılanan örgütsel desteğinin, hem normal devlet okullarında hem de sözleşmeli okullarda öğretmenlerin örgütsel kimliğini ve profesyonel kimliğini etkileyip etkilemediği incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini Arkansas ve Texas eyaletlerinde görev yapan 473 özel ve devlet okullarında çalışan öğretmenler oluşturmaktadır. Devlet okulu öğretmenleri, sözleşmeli okul öğretmenlerine göre önemli ölçüde daha yüksek örgütsel kimlik puanlarına sahipti; ancak diğer çalışma değişkenleri açısından sözleşmeli okul meslektaşlarından önemli ölçüde farklılık göstermemişlerdir. Algılanan örgütsel destek, sözleşmeli okul örnekleminde örgütsel özdeşleşmeyi olumlu olarak yordadığı görülmüştür. Kolektif yeterlik, örgütsel özdeşleşmeyi ve örgütsel bağlılığı yalnızca normal devlet okulu örnekleminde olumlu olarak öngördüğü ortaya çıkmıştır.

Gidiş (2017) tarafından yapılan ‘Öğretmenlerin Liderlik Kapasitesi Algıları ile Örgütsel Özdeşleşme Düzeyleri Arasındaki İlişki’ isimli çalışmada öğretmenlerin liderlik kapasitesi algıları ile öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme algıları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini 2015 – 2016 eğitim yılında Manisa’nın Turgutlu ilçesinde çalışan 444 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada Liderlik Kapasitesi Ölçeği ve Örgütsel Özdeşleşme Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmada ölçek boyutlarının örnekleme uygunluğunu test etmek için doğrulayıcı faktör analizi kullanılmış ve elde edilen verilerle ölçekler doğrulanmıştır. Araştırma sonucunda göre öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme algıları orta düzeydedir. Örgütsel özdeşleşmenin boyutlarına göre ise uyum boyutuna yönelik algı yüksek düzeyde iken özdeşleşme ve içselleştirme boyutuna yönelik algı orta düzeydedir. Öğretmenlerin liderlik kapasitesine yönelik algıları ile örgütsel özdeşleşme algıları arasında pozitif, seviyede bir ilişki ortaya çıkmıştır. Okul liderlik kapasitesinin boyutlarının, örgütsel özdeşleşme üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Olukçu (2018) tarafından yapılan ‘Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Rollerini ile Öğretmenlerin Örgütsel Özdeşleşme Düzeylerinin İlişkisi (Çorum İli Örneği)’ isimli çalışmada bu değişkenlerin düzeyi, ilişkisi ve demografik özelliklere göre ilişkisi incelenmiştir. Araştırmada ilişki tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma örneklemini Çorum’da 2013-2014 eğitim yılı içerisinde görev yapan 400 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada Kişisel Bilgi Formu, Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları Ölçeği ve Örgütsel Özdeşleşme Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre, öğretmenlerin örgütsel özdeşleşmelerinin yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme algılarının bulunduğu okulda çalışma süresi, branş ve yaş değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık görülmüş; cinsiyet, medeni durum, mesleki kıdem ve öğrenim durumu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Ayrıca öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik rolleri ile öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme düzeyleri arasında pozitif yönde, orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır.

Yaşa (2018) tarafından yapılan ‘Liselerde Görev Yapan Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Örgütsel Özdeşleşme ile Örgütsel Muhalefet Arasındaki İlişki’ isimli çalışmada liselerde çalışan öğretmenlerin bu değişkenler arasındaki ilişki incelenmiştir. İlişkisel tarama modelinde olan araştırmanın örneklemini Isparta ilinde görev yapan ve seçkisiz yöntemle seçilen 291 lise öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada Kişisel Bilgi Formu, Örgütsel Özdeşleşme Ölçeği ve Örgütsel Muhalefet Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre lise öğretmenlerinin örgütsel özdeşleşme ve örgütsel muhalefete ilişkin görüşleri orta düzeydedir ve çeşitli demografik değişkenlere göre öğretmen görüşleri farklılaşabilmektedir. İki değişkenin boyutları arasında anlamlı ilişki saptanmış ve örgütsel özdeşleşmenin özdeşleşme boyutunun örgütsel muhalefetin dikey muhalefet boyutunu ve örgütsel özdeşleşmenin uyum boyutunun örgütsel muhalefetin yatay muhalefet boyutunu anlamlı bir şekilde yordadığı ortaya çıkmıştır.

Koyuncu (2018) tarafından yapılan ‘Öğretmenlerin Örgütsel Özdeşleşmesi ve Kendilerini İşe Vermeleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi: Çanakkale İli Örneği’ isimli çalışmada öğretmenlerin örgütsel özdeşleşmesi ile kendilerini işe vermeleriyle olan ilişkisi incelenmiştir. Çalışma betimsel bir araştırma olup ilişkisel tarama modelinde incelenmiştir. Araştırma örneklemini Çanakkale ili merkez ilçesindeki okullarda görev yapan 242 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada Kişisel Bilgi Formu, Örgütsel Özdeşleşme Ölçeği ve İşyerinde Akış Ölçeği kullanılmıştır. Çalışmanın sonucunda medeni hal ve kademe değişkenlerinin bu iki bağımlı değişken üzerinde de anlamlı bir fark yaratmadığı diğer değişkenler açısından fark ortaaya çıktığı görülmüştür. Ayrıca örgütsel özdeşleşme ve akış kuramı arasında anlamlı bir ilişki ortaya çıkmıştır.

Karakuş (2019) tarafından yapılan ‘Okul Yöneticilerin Koçluk Rollerini ile Öğretmenlerin Örgütsel Özdeşleşmeleri Arasındaki İlişki’ isimli çalışmada bu iki değişken arasındaki ilişki incelenmiştir. İlişkisel tarama modelinde olan araştırmanın örneklemini 230 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma sonucuna göre öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme düzeyleri en fazla uyum alt boyutunda çıkmıştır. Demografik değişkenlere göre incelendiğinde ise öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme algıları cinsiyet değişkeni açısından erkekler lehine fazla olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Kıdem ve medeni durum değişkenleri açısından incelendiğinde ise anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır.

Saydam (2019) tarafından yapılan ‘Öğretim Elemanlarının Örgütsel Adalet ve Örgütsel Özdeşleşme Algılarının Akademik Entelektüel Liderlik Davranışlarına Etkisi: İstanbul Üniversitesi ve İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa Örneği’ isimli çalışmada öğretim elemanlarının akademik entelektüel liderlik davranışlarının yordanmasında, örgütsel özdeşleşme ve yönetim süreçlerinde örgütsel adalet algılarının rolünü belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırma örneklemini 2018-2019 eğitim yılında İstanbul Üniversitesi ve İstanbul Üniversitesi- Cerrahpaşa’nın çeşitli fakültelerinde görev yapan 200 öğretim elemanı oluşturmaktadır. Araştırmada Kişisel ve Akademik Bilgi Formu, Akademik Entelektüel Liderlik Ölçeği, Yönetim Süreçlerinde Örgütsel Adalet Ölçeği ve Öğretim Elemanı Örgütsel Özdeşleşme Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre Öğretim elemanlarının bilişsel-davranışsal-duygusal örgütsel özdeşleşme algılarının yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Mıhçı (2019) tarafından yapılan ‘Okullarda Etik Liderlik ile Örgütsel Adalet ve Örgütsel Özdeşleşme Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi (Giresun Örneği)’ isimli çalışmada bu iki değişken arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma örneklemini 2016-2017 eğitim yılı, Giresun merkez ilçede MEB’ e bağlı 17 ilkokulda görevli 315 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada Kişisel Bilgi Formu, ‘Etik Liderlik Ölçeği’, ‘Örgütsel Adalet Ölçeği’ ve

‘Örgütsel Özdeşleşme Ölçeği’ kullanılmıştır. Araştırma sonucuna bu iki değişken arasında arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir. Okul müdürlerinin etik liderlik davranışları öğretmenlerin örgütsel adalet algısını ve örgütsel özdeşleşmelerini anlamlı bir şekilde yordamakta; öğretmenlerin örgütsel adalet algısı ise örgütsel özdeşleşmelerini anlamlı bir şekilde yordamaktadır.

Egi (2019) tarafından yapılan ‘Örgütsel Sessizlik ve Örgütsel Özdeşleşmenin İş Doyumunu Yordaması’ isimli çalışmada öğretmenlerin iş doyumunun, örgütsel sessizlik ve örgütsel özdeşleşmeyle olan ilişkisi incelenmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin iş doyumunu cinsiyet, medeni hal, lisansüstü derece, yaş, kıdem ve çalışılan okul kademesine göre nasıl farklılaştığı incelenmiştir. Çalışmanın örneklemini Malatya’nın Battalgazi ve Yeşilyurt ilçelerinden toplam 399 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada Kişisel Bilgi Formu, Örgütsel Sessizlik Ölçeği, Örgütsel Özdeşleşme Ölçeği ve İş Doyumu Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre iş doyumunun toplam ve alt boyutlarının örgütsel özdeşleşme ve örgütsel sessizlik toplam puanlarıyla pozitif yönde ilişkide olduğu görülmektedir.

Aytekin (2020) tarafından yapılan ‘Öğretmenlerin Duygusal Emeği ile Örgütsel Özdeşleşmeleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi’ isimli çalışmada öğretmenlerin duygusal emek ve örgütsel özdeşleşme algı düzeylerini belirlemek, tanımlayıcı özelliklerine göre duygusal emek ve örgütsel özdeşleşme arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini 2019-2020 eğitim öğretim yılında Afyonkarahisar il merkezinde ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan amaçlı örnekleme yöntemine göre belirlenmiş 400 öğretmendir. Araştırmada Kişisel Bilgi Formu, Duygusal Emek Ölçeği ve Örgütsel Özdeşleşme Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre öğretmenlerin yüksek düzeyde örgütsel özdeşleşmeye sahip oldukları, mezuniyet durumları dışında, cinsiyetlerine, kıdemlerine, okuldaki çalışma sürelerine, görev yaptıkları okuldaki çalışma sürelerine ve okullarındaki öğretmen sayılarına göre örgütsel özdeşleşme algılarında farklılıkların olduğu belirlenmiştir. Yapılan korelasyon analizi sonucunda duygusal emek ölçeğinde yer alan yüzeysel rol yapma boyutu ve örgütsel özdeşleşme ölçeğinde yer alan özdeşleşme boyutları dışında tüm boyutlar arasında istatistiksel açıdan çift yönlü anlamlı ilişkilerin olduğu saptanmıştır. Yapılan regresyon analizi sonucunda ise duygusal emek düzeyinin örgütsel özdeşleşme düzeyini yordadığı belirlenmiştir.

Mıhçı ve Uzun (2020) tarafından yapılan ‘Analyzing the Relationship Between Ethical Leadership and Organizational Justice and Organizational Identification in Schools’ isimli çalışmada okullarda etik liderlik, örgütsel adalet ve özdeşleşme arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini 2017 yılında Giresun merkez ilçesinde Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı ilköğretim okullarında görev yapan 315 öğretmen oluşturmıştır. Araştırma sonucuna göre okul müdürlerinin etik liderliği ile örgütsel adalet algıları ve örgütsel özdeşleşimleri arasında pozitif bir ilişki olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Örgütsel adalet algısı, müdürün etik liderlik davranışı ile araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin örgütsel özdeşleşmesi arasındaki ilişkide aracı rol oynadığı görülmüştür.

Yaykırın (2020) tarafından yapılan ‘İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Örgütsel Kimlik Algıları ve Örgütsel Özdeşleşme Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi’ isimli çalışmada resmi ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel kimlik algıları ve örgütsel özdeşleşme algılarının belirlenmesi ve bu iki değişken arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Ankara ili merkez ilçelerinde görevli 622 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma sonucuna göre öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme algı düzeyleri olumlu bulunmuştur. Ön lisans eğitimine sahip öğretmenlerin

lisans ve lisansüstü eğitime sahip öğretmenlere kıyasla daha yüksek örgütsel özdeşleşme düzeyine sahip oldukları bulunmuştur. Algılanan örgütsel kimlik ile örgütsel özdeşleşme arasındaki ilişki incelendiğinde, örgütsel kimliğin “yönetim”, “öğretmen”, “öğrenci”, “çevre” boyutlarına ilişkin algılar geliştikçe örgütsel özdeşleşme düzeylerinin arttığı gözlenmiştir.

Yazkan (2020) tarafından yapılan ‘Pozitif Psikolojik Sermaye ile Örgütsel Özdeşleşme Arasındaki İlişki’ isimli çalışmada bu iki değişken arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışmanın örneklemini Antalya’da görev yapan 331 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma sonucuna göre öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme algıları yüksek düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmen sayılarının fazla olduğu okullarda az olan okullara göre örgütsel özdeşleşmeleri daha düşük düzeyde olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.



3. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

3.1. Eğitim

Eğitim, insanının kendini geliştirmesine ve yeniliğe ayak uydurmasına yönelik geçmişten günümüze gelen bir olgudur. Eğitim çağlar geçtikçe daha sistemli bir şekilde süregelmiş ve bu sistemde yeni yaklaşımlar ortaya koyarak devam etmiştir. Eğitimin girdisi ve çıktısı insandır. Girdinin, nitelikli, bir çıktıya dönüşebilmesi etkili ve verimsel süreçten geçmesi gerekmektedir (Reaves, 1993). Eğitim işinin sonunda, insanlara yeni davranışlar kazandırmak amaçlanmaktadır (Fidan, 2012).

Eğitim bir sistemdir. Sistem, birbirini düzenli bir biçimde etkileyen, birbirine dayanan öğelerden oluşan bir bütündür (Bursalıoğlu, 2000). Bu öğeler de eğitim örgütünün amaçlarını gerçekleştirmek üzere kurulmuştur. Eğitimin girdisi ve çıktısı insan olduğu için bu sistem de canlı bir mekanizmadır. Çevresiyle etkileşerek ondan olumlu ve olumsuz yönde etkilenmektedir. Eğitimde girdiyi ve çıktıyı etkileyen en önemli öğelerden birisi de öğretmendir. 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nda 'Devletin eğitim ve öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleği' olarak açıklanmıştır. Öğretmenlik özel bir ihtisas mesleği olmasının yanı sıra toplumları etkileyen ve yön veren kişi olarak da tanımlanır. Öğretmenler sınıf içinde, okul kurumu içinde, okulun bulunduğu bölge içinde ve ülke genelinde sorumlulukları vardır ve çevresini etkileyen yapı taşı görevi olarak görülür. Ayrıca eğitimde iyi yönde gelişmenin baş mimarları olarak betimlenmektedirler (Sullivan ve McDonough, 2002). Öğretmenlere yüklenen bu özellikler 2006 yılında Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğü tarafından 6 yeterlik alanı, 31 alt yeterlik ve 233 performans göstergesinden oluşan 'Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri' belirlenmiştir. Bu 6 yeterlik; kişisel ve mesleki gelişim, öğrenciyi tanıma, öğrenme ve öğretmen süreci, öğrenmeyi gelişimi izleme ve değerlendirme, okul-aile ve toplum ilişkileri, program ve içerik bilgisi olarak açıklanmıştır (MEB, 2017). Çelikten ve Can'a (2003), göre de ideal öğretmende bulunması gereken özellikler kişisel, mesleki ve genel özellikler başlıkları altında toplanmıştır (Akt., Can. 2018). Bunlar şu şekildedir;

Kişisel Özellikler;

- Öğretmenin çocuklara karşı samimi ve içtenlikle yaklaşması,
- Güvenebileceği ve sıkıntılarını paylaşabileceği,
- Sabırlı, olaylar karşısında dayanıklı ve ruh sağlığının yerinde,
- Farklı inanç, görüş ve gruplara karşı saygılı,
- Uzlaştırıcı ve hakem olması,
- Öğretmenin başarıya odaklanması,
- Öğrencilerden yüksek beklentiler içerisinde bulunması.

Mesleki Özellikler;

- Mesleğini sevmesi,
- Mesleğinde iyi yetişmiş olması,
- Kendini sürekli geliştirmenin çabasını göstermesi,
- Öğrenciler arasında ayırım yapmaması,
- Öğrencileri bir üst öğrenime ve hayata hazırlaması,
- Okul- aile ilişkilerine önem vermesi,

- Öğrendiklerini uygulamaya dönüştürebilen bireyler yetiştirmesi
- Genel Özellikler;

- Öğretmenlik bilgi ve becerisine sahip olması,
- Demokratik bir bilince sahip olması,
- Mesleksen sivil örgütlenmelere katılması,
- Kültür, bilim ve sanata değer vermesi,
- Örgütsel kültür, değişme, gelişme ve kalite bilincine sahip olması,
- Güçlü genel kültür bilincine sahip olması,
- Donanımıyla, düşünce ve davranışlarıyla model olması şeklinde açıklanmıştır.

Bu özelliklerin geneline bakıldığında öğretmenlerin üzerindeki motivasyonun ve eğitime karşı olan güveninin tam olması beklenir. Çünkü sadece kendine inanan ve eğitime inancı olan bir öğretmen kendini, öğrencilerini ve toplumu ileriye götürebilir.

3.1.2. Eğitime İnanma

İnanma, bir olaya ve duruma karşı bağlanma, harekete geçme olarak tanımlanabilir. İnanma hareketlere ve davranışlara yön verir. İnanma insanların içinde olan değerdir ve kişinin kendini geliştirmesi için bir motivasyon kaynağıdır (Akın ve Yıldırım, 2015). Çünkü Hoy ve Miskel (2010)'a göre insanların inançları, davranışlarını etkiler ve inançları yönünde harekete geçirecek motivasyon sağlar (Akt. Gün, 2017).

Ülkelerin gelişmesinde insan gücünün yetiştirilmesinde, insanların huzurlu bir hayat sürmesinde, bireyleri hayata hazırlamada öğretmenler önemlidir. (Özden, 1999). Bu değerleri aktarmasında öğretmenlerin yaptıkları işe inanmalarını gerektirmektedir. Eğitime inanmanın farklı yönleri vardır bu yönlerden bir tanesi de Yıldırım ve Akın'a (2017) göre öğretmenlik mesleğinin niteliği ile ilgili ele alınabilir. Öğretmenlerin mesleklerini en iyi şekilde yapabilmeleri için akademik ve mesleki yeterlilikle birlikte yaptığı işe yani eğitime inanmaları ve bu doğrultuda kendilerini geliştirip, bu doğrultuda çaba göstererek eğitime katkı sağlayabilirler (Gün, 2017).

Eğitim kurumlarında öğrencilerin bazılarının derse, konuya ya da karşılaşılan probleme çözüm üretmede istekli oldukları gözlenirken, diğer bazı öğrencilerin ise derslerde isteksiz oldukları, karşılaştıkları probleme çözüm üretmede mücadele etme yerine daha çok kaçmayı seçtikleri gözlenmektedir (Akbaba, 2006). Öğrenciler de olduğu gibi öğretmenlerde bu fark görülmektedir. Yaptığı işe inanmayan bir çalışanın o işte yüksek performans göstermesi ve motive olmasını beklemek pek akılcı bir düşünce değilken, verdiği eğitimin amaçlarına, yönteminin doğruluğuna, toplum üzerindeki etkilerine gerçekten inanan bir öğretmenin mesleğinde başarılı olmasını ve diğerlerine oranla daha fazla çaba göstermesini beklemek istenilen ve olumlu bir durumdur (Argon ve Cicioğlu 2017). Pigge (1978)'ye göre öğretmenler kendilerini yetiştirmeye ve geliştirmeye önem verirse eğitimin kalitesi artar ayrıca yeterlik konusunda güncel bilgilere de sahip olurlar (Akt. Tuğluk ve Kürtmen 2018). Tam tersi durum olan öğretmenlerin eğitime ve işine karşı olumsuz tutumu sınıf içinde davranışlarına yansıtacağı için öğrenciler üzerinde olumlu bir sonuç oluşturmayacaktır. Öğretmenin motivasyonunu olumsuz etkileyen süreçler doğal olarak eğitimin kalitesini olumsuz yönde etkileyecektir (Sular, 2020). Eğitim birbirini etkileyen sistem bütünü olduğu için öğretmenin olumsuz tutumu, öğrenciyi, öğrencilerin başarısını, davranışlarını etkileyecek sonrasında ise isteksiz ve yetersiz bir gelecek profili ortaya çıkacaktır.

3.1.3. Eğitime İnanmayı Etkileyen Faktörler

Eğitimin niteliği öğretmen, öğrenci, eğitim felsefesi, eğitim programı, araç gereçler, öğretmen öğrenci iletişimi gibi farklı birçok değişkene bağlıdır. İleride gereksinim duyulan insan gücünün yetişmesinde, toplumun ahlakının şekillenmesinde öğretmenlere büyük sorumluluk düşmektedir. Öğretmenlerin eğitimin niteliğini arttırmaya ve eğitime karşı inançlarını etkileyen faktörler vardır. Bunlardan bazıları; öğretmenin inancı, okul yönetimi, sistem, veliler ve öğrenciler şeklinde sıralanabilir.

3.1.3.1. Öğretmenin İnancı

Öğretmen, eğitimin önemli bir parçası olduğu için yaptığı işe karşı inancı da çok önemlidir. Çünkü eğitimin temelindeki öğretimi planlayan ve uygulayan kişi konumundadır. Bir nesneye ya da olguya yönelik olumlu veya olumsuz bir tutum varsa, o nesne ya da olgu hakkında olumlu veya olumsuz inanç da olacaktır (Tavşancıl 2005). Bu tutumlar doğal olarak eğitimin kalitesini de etkileyecektir. Çünkü olumsuz bir tutumda o işe karşı harekete geçirme dürtüsü de az ve eğitime olan inançları düşük olacaktır. Öğretmenin eğitim öğretim sırasında karşılaşmış olduğu sorunlar ve bu sorunlara bağlı olarak yaşadıkları eğitime inanma algılarını belirlemektedir (Bayrak, 2001). Bu olumsuzluklardan bazıları; sistemdeki adaletsizlikler, ayrımcılıklar, inanılmayan merkezi kararlar şeklinde sıralanabilir.

Öğretmenlerin davranışları incelendiğinde öğretmenlerin öğrencilerin motivasyonunu ve başarısını etkileyen yeterlilikleri hakkındaki beklentilerin önemli olduğu görülmektedir (Eshach, 2003). Öğretmenlerin inanç ve tutumları yüksek seviyede olması eğitimin kalitesini arttırmaktadır. Bu da ilk başta öğretmenlerin kendilerine inanmaları ile mümkündür. Yeterlik inancı olumlu olan öğretmenlerin, öğrencilerle daha yakından ilgilendikleri, etkili öğretim için farklı yaklaşımlar kullandıkları, öğrencilerin öğrenmeleri için daha fazla çaba ve zaman harcadıkları, daha fazla sorumluluk hissettikleri ve yükledikleri görülmektedir (Yılmaz, Çokluk Bökeoğlu, 2008).

3.1.3.2. Okul Yönetimi

Okul, her türlü eğitim ve öğretimin toplu olarak yapıldığı yerdir (TDK, 2021). Okul bir eğitim örgütüdür ve çok yönlü karmaşık bir yapısı vardır. Okulların genel amaçları aynı olmasına rağmen her okul işleyiş bakımından birbirinden farklıdır. Bazı okullarda eğitim başarısının yüksek olup bazı yerlerde düşük olması okul etkililiğini ortaya çıkarmaktadır. Okul etkililiğini oluşturan çok sayıda faktör vardır. Bunlar: Okul müdürü ve yardımcıları, öğretmenler, öğrenciler, anne ve babalar (veliler) okul iklimi ve kültürü, eğitim-öğretim programları, çevre, okulun fiziksel yapısı ve eğitim teknolojisi gibi önemli faktörler yanında eğitim-öğretim süreci ve eğitim-öğretim ortamı da çok önemli etkililik boyutları içerisinde yer almaktadır (Şişman,1996). Paylaşılan güçlü değerler okula bağlılığı arttıran etkenlerdendir. Aidiyet duygusu geliştiren öğretmenler öğrenme-öğretme süreçlerinde daha fazla isteklilikle görev ve roller üstlenirler (Can, 2018). Bir örgüt olarak okulun amacına uygun ve etkili bir şekilde kendisinden beklenen rolleri yerine getirmesinde belirleyici ana unsur ise okul yöneticileridir (Yılmaz ve diğerleri, 2012). Çünkü okul yöneticileri okulun liderleri ve sistemin koruyucularıdır. Bolem (1993)'e göre etkili okullardaki yönetici özellikleri şunlardır;

- Çok iyi liderlik özellikleri gösteren, fikirlerini açıkça ifade eden, okulda değer ve inançlar sistemi oluşturan, okulun kültürünü oluşturan,
- Dinleme becerisi gelişmiş, okuldaki herkesin fikirlerine saygı duyan ve destekleyen,
- Okuldaki çalışanların motivasyonlarını yükselten, her zaman enerjik ve iyimser olan, başarıları destekleyen,
- Çalışanlarına karşı güven duygusuna sahip, çalışanları okul dışında da destekleyen ve olumsuzluklarda yol gösteren, sorumluluk bilinci gelişmiş, çevresinde örnek davranışlar sergileyen,
- Okulun herşeyiyle ilgili, çalışanlara yön veren, öğrencilerle iletişimi iyi olan ve okulda sıkça görünen kişidir (Akt: Çubukçu ve Girmen, 2006)

Okul yöneticilerine yüklenen bu özellikler okulun etkili şekilde işleyişinde önemli rol oynar. Çünkü okul müdürü okulun lideri görevindedir. Okul müdürü ve yönetimdeki eksiklikler ve adaletsizlik okuldaki tüm personeli ve öğretmenlerin etkililiğini inancını da etkilemektedir. Örneğin öğretmenlerin düşüncelerine önem vermeyen bir okul yönetiminde öğretmenler performanslarını yeteri kadar yerine getiremeyebilirler.

3.1.3.3. Öğrenciler

Eğitimin en merkezinde öğrenciler vardır. Çünkü öğrenciler eğitimden etkilenen ve en fazla değişim gösteren kesimdir. Okula her çevreden, her yaşam biçiminden, çeşitli davranış alışkanlıklarına sahip öğrenciler gelir ve bu farklar öğrenci davranışlarına yansır (Can, 2018). Farklı aile kültürü içinden gelen çocuklar hem sınıf atmosferini hem de eğitimin sürecini değiştirebilmektedir. Aile ortamından gelen çocuk okulda da arkadaşları ve öğretmenleriyle iletişim kurarak kendini ve çevresini etkiler. Öğretmenler ise öğretim sırasında çocuklarla etkileşim kurarak çocukların gelişim sürecinin şekillenmesine katkıda bulunurlar (Şahin, 2014). Öğretmenler, mesleki eğitim ve çocuk gelişimi hakkında bilgiler edinerek sınıf ortamına gelir. Öğretmenliği meslek olarak tercih edenler bu mesleğin gerektirdiklerine sahip olmalıdır (Yazıcı, 2009). Fakat her ne kadar bu konuda eğitimli uzman kişiler olsalar da sınıfta istenmeyen durumlarla ve öğrenci davranışlarıyla karşılaşabilirler. Bu problemlerin çözümünde yetersiz kaldıkları hissedildiğinde ise iç motivasyonları düşebilir ve eğitimin kalitesi düşer. Yeterince verimli olduğunu düşünemeyen öğretmenler eğer problemleri durumun içerisinden çıkamazlar ise başarısızlık hissine kapılıp öğrencilere yönelik eğitime inançları düşebilir. Tam tersi durumda ise aile eğitiminden bilinçli şekilde gelen çocuklar bu davranışlarını sınıf ortamında da devam ettirirler ve okulu istedik süreçlerle etkileme olasılıkları da bu sayede yüksek olur (Can, 2016). Bu durumda öğretmenler ise mesleki anlamda haz alacakları için değişime olan ve eğitime olan inançları da yüksek olacaktır. Çünkü eğitime inançları yüksek olan öğretmenler öğrencileri daha iyi yapmak için çalışmalarına ve mesleki anlamda çaba göstermelerini sağlar (Yazıcı, 2009).

3.1.3.4. Anne – Babalar (Veliler)

Çocuklar, okuldaki eğitime başlamadan önce ailesi ve çevresi yoluyla ilk bilgilerini öğrenir. Her çocuk evde farklı bir eğitim alır. Ailede okul eğitimindeki gibi planlı bir eğitim süreci yoktur (Ataç, 2001). Daha sonra başladığı okul ortamıyla da eğitimi ve davranışları şekillenir. Bu bakımdan okulun çocuğun gelişimi için çok önemli rolleri vardır. Okul ile aile arasında iş birliği, etkili okulların özellikleri arasında yer almaktadır ve iyi ve sağlıklı bir

eğitim ortamı ancak öğretmen ve aile iş birliği ile sağlanabilir (Balcı, 2001; Şimşek ve Tunaydın, 2002). Çocuğun eğitim ve öğretiminde istenilen başarılı sonuca ulaşabilmesi için, okul ile ailenin iş birliği yapması gerekmektedir. Tek taraflı iletişim ve çabalar çocukları istenilen hedefe ulaştıramamaktadır (Genç, 2005). Kaliteli bir eğitime ulaşmak için sağlıklı bir öğretmen-veli iş birliğine, sağlıklı bir iş birliği içinse tarafların birbirleriyle açık iletişim kurmalarına ve çocukların önemini çok daha iyi kavramalarına ihtiyaç duyulmaktadır (Erdoğan ve Demirkasımoğlu, 2010). Çünkü bu şekilde insanlar birbirlerini anlayarak ilerleme kaydedebilirler. Ayrıca Genç (2005)'e göre öğretmenler çocuklarla yüz yüze iletişim içerisinde bulunan ve onların ilgi ve ihtiyaçlarının neler olduğunu en iyi bilen kişidir. Öğretmen, öğrencilerini yakından gözlemleyip tanır, öğrencilerin aile yaşamlarını ve ailede nasıl bir eğitim verildiğini bilirse, öğrencilere nasıl yaklaşması gerektiği konusunda bilgi sahibi olur ve çocuklarla sağlıklı iletişimi bu şekilde olur.

Öğretmenlerin performanslarını bireysel ve okul içinde çeşitli faktörler etkilemektedir. Öğretmenlerin çalışmaları öğrencileri de etkilediğinden eğitimin kalitesi, öğrencinin başarısı da bundan etkilenir. Öğrenci başarısında, velilerin çocukları ile ilgilenmeleri, çocukları yakından takip etmeleri, çocukların okuldaki etkinliklerine katılmaları etkilidir (Hatipoğlu ve Kavas, 2016). Veli ve öğretmen arasındaki ilişki etkili olmazsa öğretmenlerin eğitime inançları da bundan etkilenebilir.

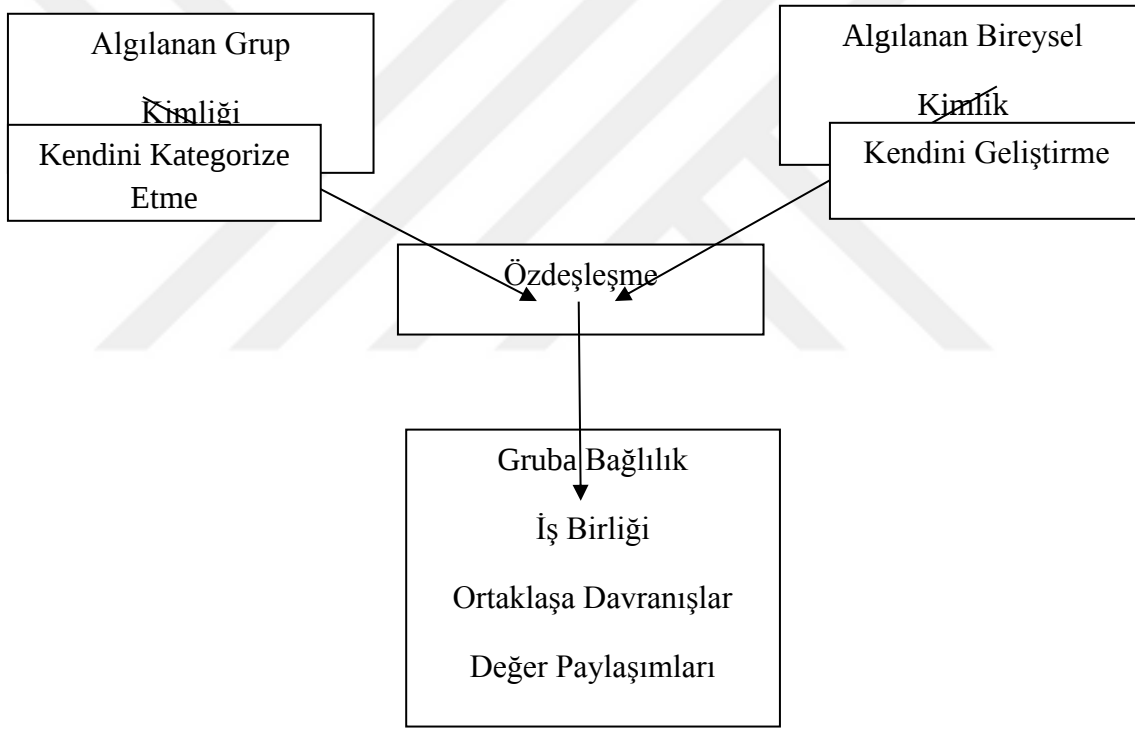
3.1.4 Eğitime İnanmanın Öğrenciler ve Örgüt Üzerindeki Etkileri

Eğitim, gelecekteki yaşayacak toplum için istenilen niteliklerde insan gücü yetiştirir ve bu süreç de insan yaşamı boyunca devam eden bir süreçtir. Bu yüzden eğitim yasalarla koruma altına alınmış ve belirli bir sistem ile yapılmaktadır. Türk Anayasa'sının 24. ve 42. Maddeleri eğitimle ilgilidir. 42. Maddeye göre kimse eğitim ve öğrenim hakkından yoksun bırakılamaz ve eğitim ve öğretim, Atatürk ilkeleri ve inkılapları doğrultusunda, çağdaş bilim ve eğitim esaslarına göre, devletin gözetim ve denetimi altında yapılır. Her ülkenin kazandırmak istediği insan gücü farklıdır. 1739 Milli Eğitim Temel Kanunu'na bakıldığında milli eğitimin genel amaçları; Atatürk inkılap ve ilkelerine ve Anayasada ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine bağlı; 'Türk Milletinin milli, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan, insan haklarına ve Anayasanın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan demokratik, laik ve sosyal bir hukuk Devleti olan Türkiye Cumhuriyetine karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmek; beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek ve ilgi, istidat ve kabiliyetlerini geliştirerek gerekli bilgi, beceri, davranışlar ve birlikte iş görme alışkanlığı kazandırmak suretiyle hayata hazırlamak ve onların, kendilerini mutlu kılacak ve toplumun mutluluğuna katkıda bulunacak bir meslek sahibi olmalarını sağlamak' ifadeleri yer almaktadır. Bu bakımdan yetişecek insan gücünü yetiştirmek önemli bir iştir. Öğretmenlerin, okulda yürütülen eğitim sürecinde anayasadaki bu amaçlara inanmaları önemlidir ve çabaların sonucunda öğrencilerin olumlu gelişimlerine katkı sağlayacaktır (Yıldırım ve Akın, 2017). Eğitimin sürecinin en merkezinde olan öğretmen ve öğrenciyi etkileyen faktörlerden biri de inançtır. Eğitime inancı

düşük olan öğrenci ve öğretmenler yaptıkları işi yeteri kadar benimseyemeyecekler ve çaba harcamayacaklardır. Bu da eğitim örgütlerinin kalitesini etkileyecektir.

3.2. Özdeşleşme

Özdeşleşme, bireyin kendi kimliği ile bir durumu veya bir olayı birleştirmesi benimsemesidir. Literatür incelendiğinde özdeşleşmenin birçok tanımı vardır. Bunlardan bir tanesine göre özdeşleşme, bireyin bir amaca yönelik bir nesne veya düşünce ile birleşimi olarak ortaya çıkmaktadır (Wikipedia, 2021). Sammara ve Biggiero (2001) Şekil 3.1’de görüldüğü üzere bireyin algıladığı birey kimliği ve grup kimliğinin bütünleşmesiyle özdeşleşmenin gerçekleştiğini ve özdeşleşme sonunda gruba bağlılık, iş birliği, ortaklaşa davranışlar ve değer paylaşımlarının ortaya çıktığını ifade etmişlerdir.



Şekil 3.1. Özdeşleşme Süreci (Sammara ve Biggiero, 2001)

Özdeşleşme kavramı ilk olarak 1922 yılında Freund tarafından yaptığı deneylerde çocukların büyüdükçe ebeveynlerinin özelliklerini benimsemeye başladığını gözlemlemiş ve bu durumu özdeşim olarak açıklamıştır. Özdeşimi de bir başka insanla kurulan duygusal bağın dış vurumu olarak tanımlamıştır. Daha sonra Harrold Laswell (1935) psikolojik ve sosyolojik bir terim olarak kullanmış. Özdeşleşmeyi ‘milliyetçilik’ kavramı ile açıklamıştır. Tolman (1943) özdeşleşme kavramını bireyin kendini bir gruba özdeşleşmesi olarak tanımlamış ve bireyin aitlik duygusu ile bir gruba bağlılığı olarak tanımlamıştır. Bu da örgütsel özdeşleşme tanımını ortaya çıkarmıştır. Foote (1951) özdeşleşme kavramını, bir süreç ve aynı zamanda bir ürün olarak değerlendirmiştir. Özdeşleşme karşılıklı ilişki içinde özdeşleşmeyle gerçekleşebileceği gibi bir kişinin diğer bir kişinin rolünü üstlenmesi olarak da görülebilir (Kelman, 1958). Reade (2001) ise özdeşleşmenin değer ve bilişsel temelli

oluşuna dikkat çekmiştir. Yazara göre değer temelli özdeşleşme farklı inanç ve değerlerin ortak paydada buluşabilmesi, bilişsel temelli özdeşleşme ise gruba/örgüte olan üyelik bilincinin geliştirilmesi olarak ifade edilmiştir (akt: Yaykiran, 2020). Brit ve Ravelo (2006)'ya göre ise özdeşleşme kişinin sosyal bir nesne veya grupla kurduğu ilişkiyi kişisel olarak ifade etme biçimidir. Alanyazın incelendiğinde özdeşleşme kavramı öncelikle bireyin kendisini bir kişiyle özdeşleşmesi olarak ortaya çıkmış ilerleyen süreçte kendi özelliklerini bir grupla özdeşleştirmiş ve grubun bir parçası olmuştur. Bu durum ise örgütsel özdeşleşme kavramını ortaya çıkarmıştır.

3.2.1. Örgütsel Özdeşleşme

Bireyin kendi kimliği ile davranışları bir gruba, gruptaki kişilere ve amacına yönelik olduğunda örgütsel özdeşleşme kavramı ortaya çıkmaktadır. Alan yazın incelendiğinde günümüze kadar birçok örgütsel özdeşleşme tanımları ortaya çıkmıştır. Ve bu tanımlardan yola çıkarak örgütle ilgili birçok farklı alanla ilişkilendirilmektedir. Örgütsel özdeşleşmenin ilk tanımı 1943 yılında Tolman tarafından yapılmıştır. Tolman (1943)'e göre insanlar bir toplulukla özdeşleşerek grupla bütünleşir ve grubun bir parçası halini alır. Tolman'a göre birbiriyle ilişkili üç özdeşleşme tipi vardır. Birincisi, bir bireyin kendinden yaşça büyük olan birine benzemeye çalışması veya örnek almasıdır. İkincisi, bireyin herhangi bir gruba ait hissetmesi ve üçüncüsü ise özdeşleşmenin birey tarafından harekete sevk edici unsur olarak kabul edilmesi olarak görmektedir (Akt: Köse,2009).

Örgütsel özdeşleşme, bazı çalışmalarda örgütsel bağlılık kavramının yerine de kullanılmaktadır. Bazı araştırmacılar özdeşleşmeyi, bağlılığın bir ögesi olarak düşünürken, bazı araştırmacılar ise bu iki kavramın aynı anlama sahip olduklarını düşünmektedirler (Cilasun, 2016). Foote (1951)'a göre özdeşleşme örgütsel bağlılıkla aynı kavramlardır ve özdeşleşme belirli bir kimliği kendine mal etme ve ona bağlılık olarak tanımlamıştır. Bu konu ile ilgili daha sonra yapılan araştırmalarda örgütsel bağlılık ile farklı noktaları olduğu açıklanmıştır. Ashfort ve Mael (1989) örgütsel özdeşleşmeyle örgütsel bağlılığı farklı olarak tanımlamıştır. Bu tanıma göre örgütsel özdeşleşme çalışanın bir örgüte karşı kişisel öz anlayış düzeyini belirten kavramsal ve algısal eğilimken; duygusal bağlılık, örgüte karşı duygusal tavırlarının miktarını göstermektedir (akt: Özdemir, 2010). Ayrıca özdeşleşme örgütlere özgüdür fakat bağlılık olmayabilir. Örgütün değerleri, hedefleri farklı örgütler tarafından paylaşılabilir. Bu yüzden bireyler grupla aynı düşüncüyü paylaştığını bilmeden de bağlılık gösterebilirler. Fakat örgütüyle özdeşleşen bireyler gruplarından ayrıldıklarında psikolojik olarak bir kayıp duygusu yaşayabilir. (Mael ve Asforth, 1992 akt: Polat, 2009). Brown (1969)'a göre örgütsel özdeşleşme, çalışanlar ile örgüt arasındaki ilişkidir. Birey kendi benlik algısıyla örgütte kendi benlik algısına benzerlik bulur ve ilişkisini sürdürmek ister. Brown'a göre örgütsel özdeşleşme dört unsurdan oluşur;

- Örgütsel çekicilik,
- Örgütün amaçlarına sadık olunması,
- Bireyin amaçları ile örgütün amaçlarının tutarlı olması,
- Bireyin kendi benliğine referans yapması şeklinde olmaktadır.

Hall vd (1970)'e göre örgütsel özdeşleşme, bireyin hedefleri ile örgütün hedeflerinin giderek bütünleşmesiyle oluşur. Bireyin amaç ve değerleri örgütün amaç ve değerleriyle bütünleşir ve duygusal bir bağ oluşur. Bireyin örgütle duygusal bir bağ oluşturması örgütsel

özdeşleşme tanımlarını diğerlerinin tanımlarından ayırmaktadır. Daha sonra Tajfel (1978) de yaptığı araştırmasında örgütsel özdeşleşmenin duygusal boyutunu desteklemiştir.

Patchen (1971) örgütsel özdeşleşmenin üç aşaması üzerinde durmuştur.

- Bireylerin diğer örgüt üyeleriyle olan ortak özellikleri,
- Örgüte bağlılıktan doğan dayanışma hissi,
- Bireyin örgütün amaçlarını desteklemesi şeklinde açıklamıştır.

Patchen (1971)'a göre dayanışma, bireyin örgüte duyduğu aidiyet hissidir; destek ise bireyin grubunun amaç ve hedeflerine karşı duyduğu bağlılıkla gruptaki kişileri korumasıdır (Yaşa,2018).

Cheney (1983) örgütsel özdeşleşmeyi iletişim açısından incelemiştir ve örgütlerdeki iletişim sayesinde grupta bağlılık sağlanır. Özdeşleşme kişilerin örgütteki amaca bakış açılarıyla ve örgütteki kişilerle sosyalleşerek iletişimlerinin artmasıyla özdeşleşme artar. 1987 yılında Cheney'in Tompkins ile yaptığı çalışmada ise özdeşleşmenin hem ürün hem de süreç olduğunu savunmuşlardır. Cheney'in örgütsel özdeşleşme kavramına ilişkin katkısı çok fazladır. Cheney 1983 yılında yaptığı çalışmada 'Örgütsel Özdeşleşme Ölçeği' geliştirerek bu alana ilk defa bir ölçme aracı kazandırmıştır. Bu ölçekte özdeşleşmeyi; özdeşleşme, içselleştirme ve uyum olmak üzere üç boyutta ele almıştır.

Ashford ve Mael (1989)'a göre örgütsel özdeşleşme, örgütle bir olma ve örgüte aidiyet duymaktır. Ashforth ve Mael örgütsel özdeşleşmeyi sosyal kimlik yaklaşımı ile açıklamışlardır. Örgütte yaş, cinsiyet, grubu gibi sosyal sınıflandırma vardır ve bireyler bu sınıflandırmalara göre şekillenmektedirler. Ayrıca birey, örgütün başarı ve başarısızlığını kendininmiş gibi algılar (Ashforth, Mael, 1989). Ashforth ve Mael (1989), örgüt kavramına sosyal kimlik yaklaşımını ekleyerek, örgütsel özdeşleşmeye dair aşağıdaki bulguları elde etmişlerdir:

- Örgütlerdeki özdeşleşme potansiyelini artıran unsurlardan biri, örgütün diğer örgütlerle karşılaştırıldığında kendine özgü ve farklı bir algıya sahip olmasıdır.
- Örgüt üyeleri, ait oldukları örgütün saygınlığı ne kadar yüksek olursa ve üyeler bu durumu ne kadar çok hissederse, üyelerin özgüven ve saygınlıkları da artar, böylece örgütsel özdeşleşme gerçekleşir.
- Örgüt üyeleri ile örgütün ortak bir geçmişi olması ve her ikisinin de amaçlarının ortak olması, aradaki etkileşimi güçlendirir, dolayısıyla özdeşleşme de sağlamlaşır. Diğer örgütlerden gelebilecek tehditler, örgüt üyelerinin kenetlenmesini sağlayarak özdeşleşme düzeyini artırır (Akt: Yaşa, 2018).

Dutton vd. (1994)'e göre birey tanımlamakta kullandığı özellikleri bulunduğu örgüt içindeki özelliklerle arasındaki bağıdır. Ayrıca örgütüyle yüksek seviyede özdeşleşmenin sonucu olarak örgüt içi iş birliği ve örgütsel vatandaşlık gibi istenen davranışlar sağlandığı ifade edilebilir.

Pratt (1998)'a göre özdeşleşme, bireyin örgüte karşı benlik tanımına olan inancıdır. Sammara ve Biggiero (2001) ise bireyin kendini tanımlamasını, hayatta istediklerini yapabilmesi aracılığıyla özdeşleşmenin psikolojik açısını, kişilerin algıladığı grup kimliği ise kategorizasyon aracılığı ile özdeşleşmenin bilişsel çerçevesini oluşturduğunu söylemişlerdir. Özdeşleşmeyi psikolojik ve bilişsel bir kavram olarak ele almışlardır. Onlara göre, "bilişsel boyut, birey ve örgüt arasındaki ortak çıkarları ifade ederken, duygusal boyut ise bireyin bir örgüte ait olması ve örgütle gurur duyma/örgütte kabul görmeyi" kapsamaktadır (Akt: Cilasun, 2016).

Van Dick vd. (2001) de özdeşleşmeyi sosyal kimlik kuramı ile açıklamıştır. Özdeşleşme duygusal bileşen, bilişsel bileşen, değerlendirici bileşen ve davranışsal bileşenlerden meydana gelir. Duygusal bileşen, grup içinde duyulan bağlılıktır; bilişsel bileşen, üye olunduğunun bilincinde olunmasıdır; değerlendiricilik açısından grubun pozitif değerlendirilmesidir ve davranışsal bileşen ise davranışların bir parçasıdır (Sirke, 2016).

Edwards (2005), özdeşleşmeyi psikolojik bir bağ olarak tanımlamıştır. Bireyler kendilerini örgütte bilişsel ve duyuşsal bir bağ içerisinde hissederler. Alan yazın incelendiğinde örgütsel özdeşleşmeyle ilgili tanımlardan bazılarını Yaşa (2018) şekil 3.2’de bir araya getirmiştir.

Yazar	Tanım
Tolman (1943)	Bireyler, grupla özdeşleşerek psikolojik olarak bütünleştirir, grubun başarılarına ve başarısızlıklarını paylaşırlar.
Foote (1951)	Özdeşleşme, belirli bir kimliğe ve kimlik türlerine yönelik bağlılık hissetme veya benimsemedir.
Brown (1969)	Örgütsel Özdeşleşme, örgüt ile birey arasındaki özel bir ilişki üzerine kurulu olan benlik tanımlayıcı bir yanıtlama şeklidir.
Hall, Scneider, Nygren (1970)	Örgütsel özdeşleşme, örgütün hedefleri ile bireyin hedeflerinin giderek birbiriyle bütünleştirilmesi ve uyumlaştırılması sürecidir.
Lee (1971)	Örgütsel özdeşleşmenin, bireyin örgütle büyük ölçüde kişisel özdeşleşme derecesi olduğu varsayılır.
Tajfel (1978)	Grup üyeliğinin farkına varılması ve üyeliğe yönelik duygusal ilişkinin oluşmasıdır.
Cheney (1983)	Bir örgütle ya da herhangi bir şey ile özdeşleşme; bireyin, kendisini sosyal bir gruptaki unsurlar ile bağdaştırdığı aktif bir süreçtir.
Ashforth ve Mael (1989)	Örgütsel özdeşleşme, sosyal kimliğin bir çeşididir ve örgütle bir olma ya da örgüte aidiyet duyma algısıdır.
Dutton, Dukerich, Harquail (1994)	Bir üyenin, kendisini; örgütü tanımladığı unsurlar ile aynı şekilde tanımlama derecesidir.
Pratt (1998)	Örgütsel özdeşleşme; bireyin, bulunduğu örgüte dair inandığı şeylerin kendi benlik tanımındaki inandığı şeylere dönüştüğü zaman gerçekleşir.
Dukerich, Golden, Shortell (2002)	Örgüt üyesinin örgütle özdeşleşme düzeyi, kendini örgütüyle yakın hissetme düzeyidir.
Riketta (2005)	Kişinin kendini örgüte ait ve örgütle bir hissetme derecesidir.
Edwards (2005)	Birey ve örgüt arasındaki psikolojik bir bağ.

Şekil 3.2. Örgütsel Özdeşleşme Tanımları

Şekil 3.2’de görüldüğü üzere örgütsel özdeşleşmeyle ilgili yapılan tanımlar bireyin kimlik algısı, örgütle benzerliği, örgütle ortak nokta bulması, örgütün ve kendinin amaçları, paylaşılan özellikler, bilişsel, duyuşsal, davranışsal özellikler boyutunda birleşmektedir. Bu tanımlardan yola çıkarak örgütsel özdeşleşmeyi bireyin kendi benlik algısı ve özellikleriyle örgütte benzerlik bularak örgütle arasında bir bağ kurması ve örgütle bütünleşmedir.

3.2.2. Örgütsel Özdeşleşmenin Önemi

İnsanlar ait olma ihtiyaçları için bir örgütlere ihtiyaç duyarlar, örgütler ise hedeflerini gerçekleştirmek ve performanslarının en iyi olması için örgütsel özdeşleşmeye ihtiyaçları vardır. Örgütler çevrelerinde oluşan değişimlere ayak uydurabilmesi gerekir bu yüzden de dinamik bir yapıdadır. Örgütlerde çalışanların özdeşleşme seviyelerinin artması örgütte oluşabilecek değişimlere de daha hızlı uyum sağlanması yönünden önemlidir (Tüzün, 2006). Örgütsel özdeşleşme örgütsel davranış açısından önemlidir. Çünkü örgütlerdeki bireyler örgütün dinamik yapısına göre kendilerini tanımlar ve bütünleştirir. Sonunda örgüt tek bir bütün haline gelir. Örgütsel özdeşleşmenin örgütsel davranış alanındaki yeri ve önemi 1989 yılında Ashforth ve Mael tarafından Sosyal Kimlik Kuramının örgütlere bağdaştırılmasıyla artmıştır ve daha sonra yapılan çalışmalara teorik bir alt yapı kazanmıştır (Özgür, 2015). Asforth ve Mael (1989) tarafından yapılan çalışmada, örgütsel özdeşleşme ile ilgili;

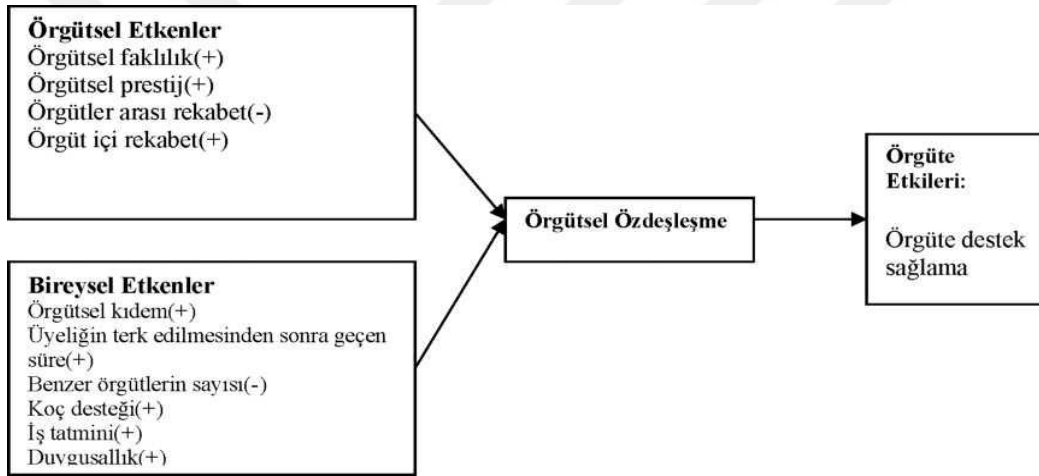
- Örgüt, başka kurumlar ile kıyaslandığında daha özgün veya eşsiz algılanıyorsa, özdeşleşme varlığı artmaktadır.
- Örgüt üyeleri kurumun kimliğini yoğun olarak hissettiklerinde, benlik saygıları yükselmekte ve özdeşleşme meydana gelmektedir.
- Örgüt üyeleri kurumun saygınlığını ne kadar yoğun seviyede hissederse, özdeşleşme varlığı da o seviyede yükselmektedir.
- Amaçlardaki ortaklık etkileşim, benzer olma ve birlikte aynı veya benzer geçmişe sahip olma özdeşleşmeyi meydana getirmektedir. Örgütün dışındaki gruplardan hissedilen tehlikeler ise bireyin üyesi bulunduğu grupla özdeşleşme seviyesini yükseltmektedir (Olukçu, 2018).

Örgütsel özdeşleşme, örgütler için bireysel ve örgütsel olumlu ve olumsuz etkileri olabilmektedir. Fakat çoğunlukla olumlu etkileri vardır ve özdeşleşmenin çalışanların performans seviyeleri üstünde etkisi olduğu için bireylerin özdeşleşmelerini güçlendirme isteği uyandırır (Tüzün ve Çağlar, 2008). Çünkü çalışılan örgütteki ortak inançlar, düşünceler, tutum ve değerleri tamamıyla benimseyerek özdeşleşen bireyler örgütte örgüt için her türlü desteği verip, gönüllü olarak çalışması ve dışarıya karşı örgütünü savunacağı ve amaçlarına ulaşması için elinden geleni yapacağı (Ertürk, 2003). Örgütsel özdeşleşme düzeyi yüksek olan çalışanlar gönüllü olarak örgütü destekleyici çaba sarf ederler (İşcan, 2006). Kurumda örgüt yöneticilerinin olmadığı durumlarda bile kurumun amacının çalışanlara içselleştirilmesi önemlidir. Bunun için de kurumlar personellerinin fikrinde ve ruhunda bir yer edinmelidirler (Çırakoğlu, 2010).

Örgütsel özdeşleşmenin örgüt kadar çalışanlar için de olumlu etkileri vardır. Van Knippenberg ve Van Schie (2000)'e göre özdeşleşmeyi belirleyen şey örgüt ve kişi arasındaki benzer olma durumudur. Bireyler kendilerine benzeyen gruplarla özdeşleşir ve bu eğilim genelde güçlü özellikleri olan örgüt yönünde olur. Bireylerin örgütsel özdeşleşme algılarının artırması için bireylerin örgütlerine aidiyet duygusunun geliştirilmesi, bireysel hedefler ile örgütsel hedeflerin uyum içinde olması sağlanmalıdır (Özgür, 2015). Özdeşleşme güçlü olduğunda ise birey kendini örgütle bir görmekte ve birey kendini tanımlamak için kullandığı özelliklerle, üyesi olduğu örgütü de tanımlamaktadır (Taşkın, 2016). Özdeşleşme düzeyi yüksek olan örgütlerde, çalışanların desteklendiklerini, arzu ve isteklerinin yerine getirildiğini görmeleri sonucunda iş tatminleri de yüksek olur (Güney, 2007). İnsanlar özdeşleşme sayesinde psikolojik ihtiyaçlarını giderir, aidiyet hisseder. İş hayatında

özdeşleşme insanda huzur ve mutluluk yaratır, bireyin çalışma hayatını daha anlamlı kılar ve bireyin potansiyelini en üst düzeye çıkarır (Sune, 2016; Ashforth ve Mael, 2001).

Örgütsel özdeşleşmenin olumsuz etkileri de olabilmektedir. Örneğin yüksek özdeşleşmiş bir bireyler, işleriyle ilgili tükenmişlik hissedebilir, kendilerini örgütleriyle fazla özdeşleştirdikleri için kendi kimlikleri kaybolabilir ve grup içinde olan olumsuzlukları göremeyebilirler (Kreiner ve Ashforth, 2004). Yüksek özdeşleşmiş kişiler ise, grubun değerlerini sorgulamadan benimseyeceğinden bireylerin gruba karşı faydası da olmayabilir ve örgüt için katkı sağlamaları düşebilir (Akpınar, 2014). Yapılan bir araştırmaya göre ise örgütsel özdeşleşmenin örgütsel performans ve örgütsel vatandaşlık davranışları ile olumlu yönde ilişkisi olduğu, bireylerin işten ayrılmaya eğilim ile arasında olumsuz yönde bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır (Dukerich ve diğerlerinin, 2002). Mael ve Ashforth 1992'deki çalışmalarında ise örgütsel özdeşleşme ile ilgili şekil 3.3'teki modeli geliştirmişlerdir.



Şekil 3.3. Örgütsel Özdeşleşme Modeli

Şekil 3.3'te görüldüğü üzere örgütsel özdeşleşmeyi örgütsel ve bireysel etkenler etki etmektedir. Örgütsel etkenlerden örgütsel farklılık, örgütsel prestij ve örgüt içi rekabet olumlu yönde etkilerken örgütler arası rekabet olumsuz yönde etkilemektedir. Bireysel etkenlerden ise örgütsel kıdem, üyeliğin terk edilmesinden sonra geçen süre, koç desteği, iş tatmini ve duygusallık olumlu yönde etkilerken benzer örgütlerin sayısı olumsuz yönde etkilemektedir. Ayrıca örgütsel özdeşleşmenin örgüte etkisi ise destek sağlama yönündedir.

3.2.3. Örgütsel Özdeşleşmenin Alt Kavramları

Örgütsel özdeşleşme, kişinin kendi özelliklerini bir grupta bütünleştirmesiyle ortaya çıkan durumdur. Örgütler günümüzde karmaşık bir yapı halini alırken kişiler de çeşitli açılardan karmaşık bir hal almaktadırlar. Bu yüzden kişilerin örgütleri benimsemeleri ise farklı şekillerde olmaktadır. Örgütsel özdeşleşme kavramı içinde örgütsel iletişim ve örgütsel davranış şekli ortaya çıkmaktadır. Çünkü bireylerin ve etkileşimin olmadığı yerde özdeşleşmeden de söz edilemez.

3.2.3.1. Örgütsel İletişim

Örgütlerin devam edebilmeleri için grup içinde ve grup dışında etkileşim kurmak zorundadırlar. Hem bireyler hem de örgütler çevresiyle iletişim kurabilmek, kendini geliştirmek, gelişebilmek ve gelişmeleri takip edebilmek için bilgi alışverişinde bulunurlar (Gürüz ve Yaylaci, 2004). İletişim, tüm örgütsel süreçlerin temelini oluşturur. İletişimin olmadığı örgütlerde diğer öğeler oluşmaz ya da bir arada tutulamazlar çünkü ortak amacın oluşturulması, örgütteki iş görenlerin amacın haberdar edilmesi, iş görenlerin birbirleriyle ya da yöneticileriyle olan ilişkileri, iş birliği içinde çalışabilmeleri, örgütü benimseyerek aidiyet duygusu geliştirmeleri ve motivasyonlarının sağlanmasında iletişim süreci temel ve önemlidir (Kocabaş, 2005; Tulunay, 2010). Örgütsel iletişim örgütler için o kadar hayati bir öneme sahiptir ki; örgütler, örgütsel iletişim olmadan varlıklarını devam ettiremezler (Keyton, 2005). Örgütsel iletişim, örgüt üyelerinin örgütün amaçlarının gerçekleşmesinde katkıda bulunarak dinamik bir yapı oluşturur. Çünkü örgüt yapılanması ne kadar iyi olursa olsun iletişim olmaksızın örgüt içinde etkileşim ve eşgüdüm yaratılamaz (Eskiyörük, 2015).

Örgüt içerisinde bilgilerin zamanında gerekli kişiye iletilmesi, örgütün dolaşım sistemi olan iletişim ile ilgilidir. Etkin bir iletişim sistemi olamayan örgütler varlıklarını sürdüremezler (Atak, 2005). Neske (1977)'ye göre iletişim biçimleri ise dört gruba ayrılmaktadır:

- Bürokratik iletişim: Bu iletişimde örgütler arası iletişimsizlik ve bilgi paylaşımına durumu vardır. Bu iletişim daha fazla bürokratik gruplarda görülmektedir.
- Manipülatif İletişim: Bu iletişimde örgütler arası bilgi paylaşımı vardır fakat sadece gruptakilerin bilgisi dahilinde seçilmiş bilgilerdir.
- Demokratik İletişim: Açık bir iletişim şeklidir. Gruplar gerçek bilgileri her zaman paylaşır ve değerlendirmesi hep birlikte yapılabilir.
- Orantısız İletişim: Bu iletişimde gruplar bilgi sahibi olmaya hazır olduğu halde bilgilerin alınmasında bir karışıklık olması durumudur (Okay, 2000).

Örgütsel iletişim yapısal bakımdan biçimsel ve biçimsel olmayan iletişim türleri olarak görülmektedir. Biçimsel iletişim, örgütte örgütteki kurallara katı şekilde bağlı gerçekleşen, örgütteki çalışanların kendi kişiliklerini gösteremediği ve iletişimde statülerin bulunduğu bir iletişim şeklidir. Biçimsel olmayan iletişim de ise çalışanların oluşturdukları kendi alt grupları vardır ve bu alt gruplar arasında gerçekleşen iletişim şeklidir (Gürgen, 1997; Akt. Kocabaş, 2005).

3.2.3.2. Örgütsel Davranış

İnsan davranışı, insanların hedeflerine amaçlarına ulaşmak için yaptığı bilinçli eylemlerdir. Örgütsel davranış ise örgütün amaçlarının gerçekleştirilmesi ve amaca ulaşılması için örgüte bağlı üyelerin bilinçli şekilde yaptıkları davranışlardır (Başaran, 2000). Örgütsel davranış, insan- örgüt ilişkilerini geliştirir, örgüt üyelerinin etkileşimlerini olumlu etkiler ve ekip çalışmasını destekler. Örgütsel davranışın iç ve dış olmak üzere iki boyutu vardır. İç boyutu örgüt içinde üyelerin birbirleriyle iletişimlerini kapsarken dış boyutu örgütün dışarıdan bir olaya verdiği tepkiyi kapsar.

Duygu, eylem ve ilişki grup davranışının üç ana boyutudur. Bunlar grubun dışındaki çevre tarafından etkilenir ve bu çevreye dış sistem denir. Buna karşılık, grup davranışının meydana getirdiği iç sistem vardır ki duygu, eylem ve ilişki bu iç sistemin öğeleridir. Her iki

sistem sürekli değiştiğinden bu değişme grubun sosyal sistem ve davranışının özelliğini yansıtır (Homans, 1950, akt. Bursalıoğlu, 2015). Örgütsel davranış, birey, grup, örgüt ve çevre değişkenlerini içeren bir ilgi alanı içinde çalışır. Böylece örgütsel davranış aşağıdaki konuları kapsayan bir bütünü irdeleme amacındadır;

- İnsan davranışları,
- Yönetim süreci,
- Yönetim sürecinin içinde yer aldığı örgüt veya örgüt kapsamı,
- Örgüt süreci içinde işleyen çalışma düzeni veya işin yapılışı,
- Örgüt dışında yer alan çevre ile örgütün etkileşimidir (Özkalp ve Kirel, 2001).

Birey ile grup arasındaki etkileşimi araştıran araştırmalar ilk olarak 1930'lu yıllarda başlamıştır. Bu da örgütsel davranışın temelini oluşturmaktadır. 1950'li yıllarda, insanların ve grupların karşılıklı etkileşimlerini, örgütün faaliyet disiplini içinde izah etme çabaları, mevcut disiplinlerin bu soruları açıklama noktasında yetersiz kalmaları, örgüt ve örgütü oluşturan insan ilişkilerini tanımlayacak örgütsel davranış disiplinin ortaya çıkmasına imkân tanımaktadır. 1960'lardan sonra da etkisini sürdürdüğü bu süreçte, insan kaynakları önem kazanmış bir işe karşı motivasyon, amaç oluşturma gibi kavramlara öncelik verilmiştir. (Kızıldağ ve Özkara, 2016). 1990'larda ise, örgütsel davranış sadece çalışan-iş gören davranışlarının değil, aynı zamanda iş görenlerin içe dönük ruh hallerinin de örgütle etkileşimleri de önem kazanır. Örgütsel davranışların alt boyutları incelendiğinde örgütsel bağlılık, örgütsel güven, örgütsel vatandaşlık davranışı arasında da bağlantı olduğu görülebilir. Tüm bu örgütsel davranışlar da örgütlerdeki özdeşleşmeyle yakından ilgilidir. Çünkü örgüte karşı bağlılık, güven, vatandaşlık davranışları yüksek olanların örgütsel özdeşleşmelerinin de yüksek olması beklenir.

3.2.4. Örgütsel Özdeşleşme Modelleri

Örgütsel özdeşleşme kavramı için yapılan araştırmalarda örgütsel özdeşleşmeyi her araştırmacı farklı bir şekilde tanımlamıştır. Örgütsel özdeşleşme modelleri de bu tanımlamalardan yola çıkılarak birey ve örgüt arasındaki ilişkiyi açıklamaya yöneliktir. Birey ile örgüt arasında nasıl bir özdeşleşmenin olduğu ve ne derecede olduğunu açıklamayı amaçlamıştır. Bu bölümde örgütsel özdeşleşme modelleri ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

3.2.4.1. Scott, Corman ve Cheney'in Yapısal Özdeşleşme Modeli

Yapısal özdeşleşme modeli, özdeşleşmeyi örgüte adanmışlık süreci ve bu sürecin ürünü olarak açıklamaktadır. Örgütlerdeki çoklu özdeşleşme yapısını inceler. Giddens (1984) yapı ve eylemi birbirine bağlayan olguya sistem adını vermektedir. Sistemler sürekli yeniden üretilmeleri sebebiyle mekan ve zamandan soyut olarak değerlendirilemez (akt: Yaykiran, 2020). Yapısal özdeşleşme modelinde Scott, Corman ve Cheney, Giddens (1984)'ın kuramından yararlanmışlardır. Giddens (1984)'a göre bugünkü davranışlarımız ilerdeki hareketlerimizin kaynağı olacağıdır. Bugünkü eylemlerimiz ise örgütün çalışma ortamında (kişinin çalışma odası, kuruma ait kafeler, yemek salonları, toplantı salonları) bireyler etkileşim içinde bulunarak bireylerin tutumlarını belirler (Scott vd. 1998). Ayrıca özdeşleşmeyi kimlik ile birlikte bir bütün olarak değerlendirir. Örgütler amaçlarına ulaşmak için örgüte adanmışlık beklerler. Adanmışlık da örgütsel bağlılık, sadakat ve örgütsel özdeşleşme gibi olumlu sonuçlar ortaya çıkarmaktadır. Yapısal özdeşleşme modeli de

adanmışlığı bir süreç ve ürün olarak görmektedir. Yapısal özdeşleşme modeli özdeşleşmeyi kimlik düzeyine, zamana ve duruma göre değişebileceğini açıklar ve özdeşleşme modelini üç alt boyutta açıklar (Scott vd. ,1998).

- Yapının İkiliği: Kimlik, kişinin hedef ile bağlantısını gösteren açık veya kapalı sosyal belirgin davranışları ile oluşmaktadır. Örgütsel özdeşleşmenin oluşumunu örgütsel kimlik yapısının bireyler tarafından benimsemesi sağlamaktadır (Scott vd. ,1998). İkilik ise kimlikle özdeşleşme arasındaki etkileşimden oluşmaktadır.
- Yapının Bölgeselliği: Örgütlerde homojen bir kimlik dağılımı olmaz ve yapının bölgeselliği farklı kimliklerle örgütlerin özdeşleşme ilişkisini açıklar. Ayrıca örgüt içinde sosyal farklılıklar önem arz eder ve bu farklılıkların büyük olması beklenir (Scott vd. ,1998). Farklı kimlikler farklı özdeşleşme hedefleri ya da kimlik kaynakları ile ilişkilidir (Mael ve Ashforth, 1992).
- Durumsal Eylem: Hangi durumların özdeşleşmesi oluşturduğu üzerine durulur ve özdeşleşme bireylerin içinde bulunduğu zamana ve duruma göre farklılık gösterebilir (Scott vd. ,1998). Örneğin kriz gibi beklenmeyen durumlar söz konusu olduğunda çalışanların birlik olma veya örgüte destek olma gibi istekleri artmakta ve yüksek örgüt özdeşleşmesi sağlanmaktadır (Mishra, 1996; akt: Yaykiran, 2020).

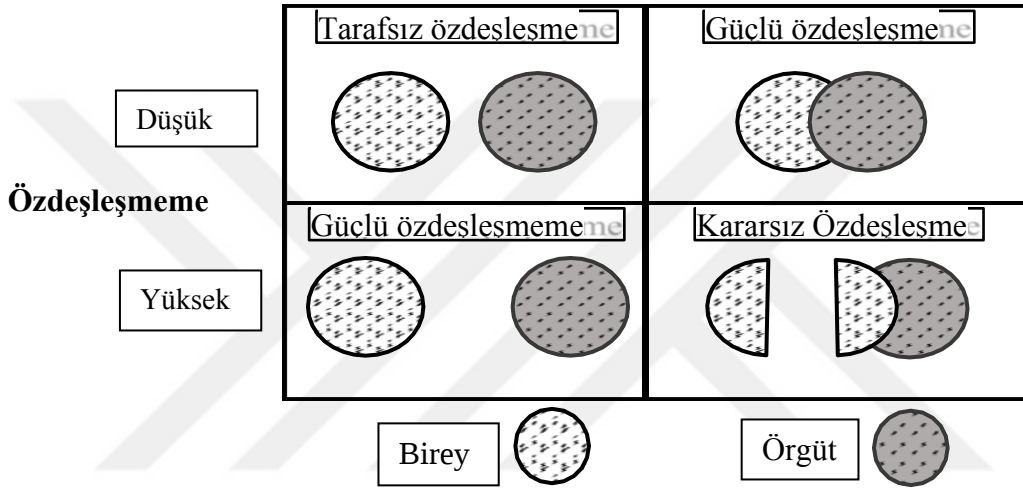
3.2.4.2. Reade'in Temel Özdeşleşme Modeli

Örgüt, bireylerden oluşan bir yapıdır ve bir örgütte farklı küçük gruplardan meydana gelir. Bireyler örgüt içinde iç içe geçmiş farklı yapılarla ilişki kurabilir ve eş zamanlı olarak üye olabilir. Bireyler bir örgüt içinde aynı anda hem bir çalışma grubunun hem bir bölümün hem de bir bütün olarak tüm örgütün üyesi olabilir ve böylece birkaç grup üyeliği ile birlikte birden fazla sosyal kimlik ortaya çıkabilir. Bireyin bir gruba dâhil olması diğer gruplara ait olmayı engellemez (Reade, 2001; akt. Aytekin, 2018). Read (2001)'e göre özdeşleşmeyi oluşturan kavramlar değişmez fakat özdeşleşme derecesi farklılaşabilir. Özdeşleşme derecesini etkileyen durumları ise prestij ve ayırt edici özelliklere, yönetici destek ve takdirine göre ve kariyer geliştirme fırsatına göre alt boyutlara ayırmıştır.

- Prestij ve Ayırt Edici Özellikler: Bireyler prestij sahibi ve ayırt edici özelliği olan, çevresinde dikkat çeken gruplara üye olmak ister. Çünkü birey kendi kimliğini örgütle özleştirirken kendi özgüvenini arttırmak ve dışarıdan iyi algılanmak ister. Bu yüzden yüksek prestijli örgütlerde bireyler örgütlerin amaçlarını desteklemeseler bile örgütün üyesi olmaktan memnun olurlar.
- Yönetici Destek ve Takdiri: Bireylerin örgütle özdeşleşmelerinde örgütün başında olan yönetici ile iletişimleri çok önemlidir. Yöneticilerin örgüt içinde destekledikleri ve yaptığı işle takdir ettikleri çalışanların örgüte karşı güveni artar, kendini güvende hisseder ve örgüte karşı pozitif bir bağlılık sergiler.
- Kariyer Geliştirme Fırsatı: Bireyin örgüt içindeki kişisel gelişimini ifade eder, birey kendini geliştirmesine olanak sağlayan örgütlerde kendini daha çok gerçekleştirir. Bu sayede örgütlerin de amaçlarına yaklaşmış olur. Kariyer gelişimi, bireyin başarı memnuniyetini yansıtır ve özdeşleşme yoluyla bireyi örgüte bağlar (Aytekin, 2018).

3.2.4.3. Kreiner ve Ashforth'un Geliştirilmiş Özdeşleşme Modeli

Kreiner ve Ashforth (2004), bireyin örgütle iletişimi üzerinden özdeşleşme düzeylerinin etkili olduğunu ve bireyin örgütle olan bağıını 4 farklı boyutta tanımlamaya çalışmışlardır. Kreiner ve Ashforth (2004), özdeşleşme kişilerin örgüte göre kendilerinin tanımlamasının sadece bir yoludur, ayrıca kişilerin kendilerini özdeşleştiği örgütüyle ifade edebileceğini söylemiş ve düşüncelerini ifade etmek için model oluşturmuştur. (Çırakoğlu, 2010). Kreiner ve Ashforth'un özdeşleşmeyle ilgili modeli şekil 3.4'te gösterilmiştir.



Şekil 3.4. Kreiner ve Ashforth özdeşleşme modeli (2004)

Şekil 3.4'te görüldüğü üzere Kreiner ve Ashforth (2004), özdeşleşmeyi tarafsız özdeşleşme, güçlü özdeşleşme, güçlü özdeşleşmeme ve kararsız özdeşleşme olarak dört farklı boyutta incelemiştir. Bunun yanı sıra özdeşleşme algı düzeylerini düşük, özdeşleşmeme ve yüksek düzey olarak ayırmışlardır.

- **Güçlü Özdeşleşme:** Birey ve örgütün amaçlarının benzer olması durumudur. Güçlü özdeşleşmenin olduğu durumlarda örgütler amaçları gerçekleşeceği için daha çok ilerleme içerisinde olurlar.
- **Güçlü Özdeşleşmeme:** Bu durum özdeşleşme durumunun tam tersi olarak algılanmamalıdır. Bireyin sahip olduğu değer ve özelliklerin örgütün amaçlarıyla örtüşmemesi halinde oluşmaktadır. Kasıtlı bir davranıştır. Bireyin kimliği örgütten ayrıldığı için örgütün amaçlarını yerine getirmede isteksiz olacaktır. Bu durum ise örgütler için istenmeyen bir durumdur.
- **Tarafsız Özdeşleşme:** Tarafsız veya yansız özdeşleşme, bireyin algılarındaki yokluktan meydana gelmektedir. Birey, örgütle özdeşleşme ve özdeşleşmeme arasındadır. Örgüt içindeki birey ne örgüt kimliğini benimsemiştir ne de bu kimliği benimsememiştir. Diğer bir ifade ile birey örgütle ne olumlu ne de olumsuz bir özdeşleşme içindedir. Bu bireyler çoğunlukla örgüte daha az bağlanmış kişilerdir (Kreiner ve Ashforth, 2004).

- Kararsız Özdeşleşme: Kararsız özdeşleşme, bireyin örgütün bazı özelliklerini kabul edip ve benimsemesi, bazılarını ise benimsememesiyle oluşan özdeşleşmedir. Örgütlerin misyon ve vizyonlarının uygulanmasındaki farklılık ve hedeflerin uyuşmaması bu boyutla ilgilidir.

3.2.4.4. Edwards'ın Örgütsel Özdeşleşme Modeli

Örgütsel özdeşleşmenin kavramsal alanı içinde makul olarak olması beklenenleri, psikolojik durumların bunlardan nasıl geleceğini ve bunun örgütsel bağlılık ile nasıl karşılaştırılacağını göstermektedir (Aytekin, 2018). Örgütsel özdeşleşmenin bilişsel ve duyuşsal boyutları vardır ve örgütsel özdeşleşmenin tutumsal ve davranışsal çıktıları vardır. Örgütsel özdeşleşmenin tutumsal çıktıları, örgütsel bağlılığı oluşturur. Örgütsel özdeşleşmenin, bireylerin örgütün amaçları doğrultusunda çalışmalarını sürmelerinde etkili olduğunu savunmaktadır.

3.2.5. Örgütsel Özdeşleşme Boyutları

Alan yazın incelendiğinde araştırmacılara göre özdeşleşmenin tanımı ve modelleri farklı şekillerde ele alındığı gibi özdeşleşmenin boyutları konusunda da farklılıklar mevcuttur. Örgütsel özdeşleşmenin boyutları ile ilgili çalışmaların ilkinin Brown (1969) yapmıştır. Buna göre özdeşleşme gruba bağlı olmak, kişisel ve örgütsel hedeflerin benzerliği ve bireylerin kendilerini tanımlarken örgütle birlikte kendini tanıtmaları şeklinde ele alınmıştır (Brown, 1969). Daha sonra 1982 yılında Cheney özdeşleşmeyi; üyelik, sadakat ve benzerlik şeklinde üç boyutta incelemiştir.

- Üyelik: Bireyin örgüte ait olduğunu hissetmesidir. Üyelik aidiyet ve bağlılık kavramlarını içerir ve bu kavramların yüksek oluşu örgütle özdeşleşmeyi sağlar.
- Sadakat: Birey, örgütün amaçlarını destekler, örgüte karşı duygusal bir bağ oluşturur ve örgütte kalmak ister. Sadakat duygusu arttıkça da örgüte karşı özdeşleşme artar ve amaçlar gerçekleşir.
- Benzerlik: Bireyin amaçlarının örgütün amaçlarıyla benzerlik durumudur. Bireyle örgüt arasındaki benzerlik durumunun artması da özdeşleşmeyi artırır.

Ashforth ve Mael'in 1989 yılını yapmış oldukları çalışmalarında ise örgütsel özdeşleşmeyi sadece kavramsal(bilişsel) bileşen ya da diğer bir ifade ile kendini sınıflandırma açısından ele aldığı görülmektedir (Köse, 2009). Van Dick (2001), yaptığı çalışmada Ashforth ve Mael'in geliştirdikleri ölçekte duyuşsal da öğelerin olduğunu savunarak bu konuda eleştirmiştir. Van Dick, yaptığı çalışmadaki sosyal kimlik kuramına göre özdeşleşmeyi bilişsel, duyuşsal ve değerlendirici boyutlarıyla ele almıştır.

- Bilişsel Özdeşleşme: Bireyin bilişsel olarak örgüte üyesi olma durumudur. Kişinin belirli bir gruba veya örgüte ait hissetmesi olarak tanımlanır. Kişiler kendi iradesiyle o grubun amaçlarına yakın hisseder ve kendini o grupta tanımlar. Kendini tanımlarken önceliği o gruba üye olmasıdır ve bilişsel özdeşleşme gerçekleşir (Gürlek ve Tuna, 2011).
- Duyusal Özdeşleşme: Bireyin örgüte karşı duyuşsal bağlılığını ifade eder. Ashkanasy ve Humphrey (2011), örgütsel davranışta duyguların öneminden ve 'Örgütsel Duygu'nun beş seviyeden oluştuğunu belirtir. Bunlar; kişisel, kişiler arasında, kişilerarası, gruplar ve takımlar ve örgüt çapındadır. Birey örgüte karşı ne kadar çok

olumlu duygular beslerse örgütsel özdeşleşme de artmaktadır. Ayrıca duyuşal boyutta bireylerde özdeşleşme oluşmuşsa bireyler örgütün başarısı ve başarısızlığını içselleştirmektedirler.

- Değerlendirici Özdeşleşme: Bireyin örgütü olumlu ve olumsuz değerlendirmesi durumudur. Birey, grup hakkında yapılan iç ve dış değerlendirmelere hassastır.

Van Dick, Wagner, Stellmacher ve Christ ise 2004 yılında yaptıkları çalışmada bu boyutlara ek olarak davranışsal davranışsal boyutu da eklemiştirler.

- Davranışsal Özdeşleşme: Birey kendini öncelikle örgütün bir üyesi gibi hisseder, duyuşal olarak bağlanır ve değerlendirmelerinde olumlu duygular olursa örgütün amaçlarını gerçekleştirmeye yönelik de davranışlarını sergiler. Ait hissettiği grubun tüm davranışlarına olumlu yaklaşır ve ilk aşaması bireyin grubun kriterlerine göre davranışlarına yön vermesidir. (Yavan, 2018).

Örgütsel özdeşleşme kavramı ile ilgili birçok çalışma yapılmış ve bunun sonucunda örgütsel özdeşleşmeyi tanımlamaya yönelik ölçekler geliştirilmiştir. Ashforth ve Mael'in geliştirdikleri 'Örgütsel Özdeşleşme Ölçeği', Bergami ve Bagozzi (2000)'in geliştirdikleri 'Örgütsel Özdeşleşme Ölçeği' ve Cheney (1982) tarafından geliştirilen 'Örgütsel Özdeşleşme Ölçeği' bunlardan bazılarıdır. Çakınberk ve diğerleri (2011) yılında yapmış oldukları çalışmada Cheney (1982)'nin ölçeğini Türkçe uyarlamasını yaparak ölçekteki üyelik, sadakat ve benzerlik boyutlarını faktör 1, faktör 2, faktör 3 olarak isimlendirilmiştir. Boyutların açıklayıcı olması açısından Balci ve diğerleri (2012) uyum, özdeşleşme ve içselleştirme olarak ifade etmişlerdir. "Uyum", "Özdeşleşme" ve "İçselleştirme" boyutlarından oluşan ölçekte de toplam 18 madde bulunmaktadır. Bu araştırmada Çakınberk, Derin ve Demirel'in uyarladığı ölçek kullanılmıştır.

- Uyum: Bireyin örgüte üyeliği yüzeyseldir. Özdeşleşme sürecinin sonucunda birey, grubunda kabul görmek ve dahil edilmek için uyum sağlar. Dolayısıyla özdeşleşme sonucundaki uyma davranışının temelinde, uyulanın bir çekim ve değeri mevcuttur (Demirci, 2010).
- Özdeşleşme: İkinci adım olan özdeşleşme bireyin örgüt ve çalışanlarla ortak hedeflerde buluşmasıdır. Özdeşleşmede birey, başkalarının davranışlarını, başkalarıyla ilişkiye girmek ve bunu sürdürmek amacıyla benimseyebilir. Ayrıca birey örgütüyle özdeşleşirse, örgütüyle gurur duyar (Çakınberk vd., 2011).
- İçselleştirme: İçselleştirme özdeşleşmenin son aşamasıdır ve uzun süreler gerektirir. İçselleştirmede bireyin, örgütün değerlerini kendi değerleri olarak, içtenlikle kabul etmesi ve benimsemesi söz konusudur (Çakınberk vd., 2011). Örgütlerde en çok arzulanan şey içselleştirme durumudur. Çünkü içsel olarak devam edebilmesi gruba girme etki kaynağından farklıdır. Örneğin dinsel örgütler ve mezheplerin üyeleri örgütün değerlerini içselleştirmişlerdir. Dolayısıyla bunlar, örgütün uzun dönemde en çok güvenilecek üyeleri olmaktadır (Balay, 2000).

3.2.6. Eğitim Örgütlerinde Örgütsel Özdeşleşme

Eğitim, insanın hayatının şekillenmesinde önemli bir yere sahiptir. Eğitim örgütlerinin görevi insanları en iyi şekilde yetiştirmek ve kendisine, topluma yararlı olmasını sağlamaktır. Okul örgütleri insan ile ilgilenir ve insan toplumunun içinden gelip topluma geri döner. Bunun yanı sıra, eğitim örgütlerinin kendine has örgüt iklimi nedeniyle pek çok karar örgütçe alınmaktadır (Bursalıoğlu, 2015). Okul örgütlerinde eğitime görevini üstlenen

öğretmenler önemli bir yere sahiptir. Başarılı bir eğitim için öğretmenlerin, bulundukları ortamda kendilerini rahat hissedecekleri, çalışmalarını güvenli olarak yürütebilecekleri ve öğrencilerine daha yararlı olabileceklerini düşündükleri okullarda görev yapmaları önemlidir (Taşkın, 2016). Bu yüzden öğretmenlerin eğitim örgütlerinde örgütleriyle özdeşleşmeleri çok önemlidir. Çünkü kendini okul örgütüyle özdeşleştiren bir öğretmen, örgütsel amaçları kendi bireysel amaçları olarak görmekte, örgüte daha çok uyum sağlamaktadır (Tüzün & Çağlar, 2008; Dutton vd., 1994). Bu sayede okulun amaçları gerçekleştirildiğinden eğitimin kalitesi artmakta ve öğrencilere karşı daha verimli olmaktadır.

Okul örgütlerinde öğretmenlerin özdeşleşmesi kadar okul yöneticilerinin, öğrencilerin ve diğer çalışanların özdeşleşmeleri de çok önemlidir. Çünkü özdeşleşme, çalışanların örgütte kalma isteklerini artırır. Örgütleriyle özdeşleşenler, isteyerek örgütlerini destekleyici davranışlar sergileyerek gönüllülükle çalışmalarını sürdürürler (İşcan, 2006). Ayrıca örgütsel özdeşleşmesi yüksek çalışanlar kendilerini örgütlerinin bir temsilcisi olarak görüp örgütün çıkarlarını savunmaktadırlar (Miller vd., 2000). Yapılan araştırmalarda güçlü özdeşleşmelerde öğretmenler ve çalışanlar arasında okulun ilgisini arttırmak için motivasyon sağlamakta ve daha yüksek düzeyde işe bağlılık görülmektedir ve örgütsel özdeşleşmenin okul bağlamında çalışan öğretmenlerin motivasyon süreçleri arasındaki önemli farklılıkları açıklamada belirleyici bir değişken teşkil ettiğini ortaya konmuştur (Dutton vd., 1994).

Okul örgütlerinde örgütle çalışanlar arasında özdeşleşme sağlanamazsa, okulun amaçlarında tam anlamıyla yerine getirilemez. Öğretmenler arasında mutsuz ve huzursuz bir okul iklimi oluşabilir. Öğretmenler ve çalışanlar bireysel ihtiyaçlarını okul örgütünün üstünde tutabilirler. Özdeşleşmeme durumu abartılı olursa da bireyde isteyerek olumsuz davranışlar sergileyebilirler (Scott ve Lane, 2000; akt. Tüzün, 2006).

3.3. Eğitime İnanma ve Örgütsel Özdeşleşme

Okullardaki eğitimin kalitesini etkileyen birçok faktör vardır. Bu faktörlerin bazıları doğrudan bazıları ise dolaylı yollardan etkiler. Doğrudan etkileyen faktörlere; öğretmen, öğrenci, veli ve okul iklimini örnek verebiliriz. Eğitimin kalitesini etkileyen ve eğitime yön veren öğretmenlerin sınıf içindeki performansları, motivasyonları onların bilgiyi verme şekillerini de etkileyecektir. Bu yüzden öğretmenlerin bilgi birikimlerinin yanında yaptıkları işe inanmaları gerekmektedir. Çünkü öğretmenlerin inançları olumlu ve olumsuz şekilde davranışlarını etkileyebilir. Yaptığı işe inanan öğretmen sınıf içinde faydalı olabilmek için daha fazla çaba gösterecek ve motivasyonu da daha fazla olacaktır. Eğitimin getirilerine inanan öğretmenin öğrenciler üzerinde de olumlu etkileri olacaktır (Karaköse ve Kocabaş, 2006). Öğrenciler üzerinde olumlu etkinin yaratılması da eğitimin kalitesini belirleyecektir.

Türk Milli Eğitim sisteminin amaçları düşünüldüğünde öğrencileri bu amaçlara ulaştıracak kişiler öğretmenlerdir. Öğretmenlerin bu amaçları benimseyerek yetişmesi amaçlara ulaşmada yol gösterici olacaktır. Çünkü yapılan işin başarılı olması örgütsel birimlerin yanında uygulayıcıların istekliliği ve amaçlara adanmışlığı ile doğrudan ilgilidir (Gün, 2017). Örgütsel özdeşleşme, kişinin amaçlarının örgütün amaçlarıyla örtüşmesinden ortaya çıkmaktadır. Öğretmenlerin kendi amaçlarının okulların amaçlarıyla örtüşmesi de eğitimin kalitesini etkileyen faktörlerden bir tanesidir. Okulun amaçlarını benimseyen ve eğitimde belirlenen amaçlara ulaşıldığına inanan öğretmenin eğitime inandığı da kabul edilmiştir (Akın ve Yıldırım, 2017).

4. YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplamada kullanılan ölçme araçları, uygulama süreci, araştırma ile ilgili verilerin toplanması ve verilerin analizinde kullanılan istatistik teknikleri ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

4.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma, Kahramanmaraş ili Türkoğlu ilçesinde görev yapan öğretmenlerin eğitime inanmaları ile örgütsel özdeşleşme algıları arasındaki ilişkiyi belirlemek ve çeşitli değişkenlere göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar gösterip göstermediğini ortaya çıkarmak amacıyla yapılmıştır. Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarında herhangi bir değişiklik yapılmamıştır.

Öğretmenlerin eğitime inanmaları ile örgütsel özdeşleşme algıları arasındaki ilişkiyi inceleyen bu araştırma, ilişkisel tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Tarama modelleri çalışma şekillerine göre kendi içinde farklı türlere ayrılmaktadır. (Büyüköztürk, 2017). İlişkisel tarama modelleri iki veya daha fazla değişken arasındaki değişimin olup olmadığını ve derecesini belirlemeyi amaçlar (Karasar, 2014). Bu bilgilerden yola çıkarak, yapılmış olan araştırmada, öğretmenlerin eğitime inanmaları ile örgütsel sosyalleşme algıları arasındaki ilişki, ayrıca bazı demografik özelliklere göre öğretmenlerin eğitime inanmaları ve örgütsel sosyalleşme algılarının farklılaşıp farklılaşmadığı ilişkisel tarama modeli çerçevesinde incelenmiştir.

4.2. Araştırmanın Evren ve Örnekleme

Araştırmanın evrenini 2020-2021 eğitim ve öğretim yılında Kahramanmaraş ili Türkoğlu ilçesinde görev yapan 834 öğretmen oluşturmaktadır (Kahramanmaraş Türkoğlu İlçe MEM, 2020). Araştırmanın örneklemini ise evrenden basit seçkisiz örnekleme yöntemi ile seçilen 345 öğretmen oluşturmaktadır. Basit seçkisiz örnekleme yöntemi, oluşturulan evren listesinden örnekleme birimlerinin seçim olmaksızın rastgele olarak belirlenmesidir (Büyüköztürk vd., 2017).

Basit seçkisiz örnekleme formülüne göre %95 güven aralığı ve 0,05 hata payına sahip olmak üzere, evren büyüklüğü 834 olan araştırmalarda örneklem sayısının en az 263 olması gerekmektedir. Araştırma için ne kadar büyüklükte bir örnekleme ihtiyaç olduğunu belirlemek amacıyla örneklem hesabında kullanılan formül aşağıda verilmiştir (Karasar, 2014).

$$n = \frac{Nt^2 pq}{d^2 (N - 1) + t^2 pq}$$

Denklem 1’de kullanılan simgeler;

n : Örneklem büyüklüğü

N : Evren büyüklüğü

t : Belirli bir anlamlılık düzeyinde t tablosuna göre bulunan teorik değer

p : İncelenen olayın gerçekleşme olasılığı
q : İncelenen olayın gerçekleşmeme olasılığı
d : Hata payı
anlamalarını ifade etmektedir.

Araştırmanın %95 güven aralığında ve .05 örnekleme hatası ile teorik t değeri 1.96 ya denk gelmektedir. Araştırma değerleri formülde yerine konulduğu zaman;

$$n = \frac{834 * (1,96)^2 * 0,5 * 0,5}{(0,05)^2 * (834 - 1) + (1,96)^2 * 0,5 * 0,5}$$

$$n = \frac{800,9736}{3,0429} = 263,2270$$

Yapılan hesaplamada 834 kişilik evreni temsil edebilecek örneklem sayısının en az 263 olması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmayla ilgili ölçme formlarının bir kısmı okullara gidilerek alınmış bir kısmı ise pandemi dolayısıyla gidilemeyen okullara online anket olarak gönderilmiştir. Ölçme formlarının 156 tanesi online anket sistemi ile alınmış, 212 tanesi ise okullardan toplanmıştır. Dağıtılan formlarda eksik ve hatalı kodlamalardan dolayı 23 ölçme formu ayrılmış ve kullanılabilir durumda olan 189 tanesi alınmış toplam 345 ölçme formu ile analizler yapılmıştır.

Değerlendirmeye alınan 345 öğretmenin demografik özelliklerine ilişkin frekans (f) ve yüzde (%) dağılımları Tablo 4.1’de verilmiştir.

Tablo 4.1. Katılımcıların Demografik Özelliklerine İlişkin Frekans Analizi

Demografik Özellikler	Değişkenler	f	%
Cinsiyet	Kadın	219	63.5
	Erkek	126	36.5
Öğrenim Durumu	Lisans	312	90.4
	Yüksek Lisans	33	9.6
Kıdem Durumu	0-5 Yıl	100	29
	6-10 Yıl	152	44.1
	11-15 Yıl	52	15.1
	16-20 Yıl	30	8.7
	21 Yıl ve Üzeri	11	3.2
Öğretmen Branşı	Okul Öncesi	51	14.8
	Sınıf Öğretmeni	86	24.1
	Branş Öğretmenleri	208	60.3
Okul Türünü	Anaokulu	21	6.1
	İlkokul	140	40.6
	Ortaokul	112	32.5
	Lise	72	20.9

Tablo 4.1’de katılımcıların cinsiyet, öğrenim durumu, kıdem durumu, öğretmen branşı ve okul türü değişkenlerine ait frekans analizi sonuçları yer almaktadır. Verilerin analizinden elde edilen sonuçlar incelendiğinde katılımcıların 219’unun kadın (%63.5), 126’sının (%36.5) ise erkek olduğu görülmüştür. Katılımcıların öğrenim durumu değişkenlerine ilişkin frekans analizi sonuçlarına göre 312’sinin (%90.4) lisans mezunu, 33’ünün (%9.6) ise yüksek lisans mezunu oldukları tespit edilmiştir. Kıdem durumu değişkenine göre ise katılımcıların 100’ünün (%29) 0-5 yıl aralığında, 152’sinin (%44.1) 6-10 yıl aralığında, 52’sinin (% 15.1) 11-15 yıl aralığında, 30’unun (8.7) 16-20 yıl aralığında ve 11’inin (%3.2) 21 yıl ve üzerinde kıdeme sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Branş değişkenine göre incelendiğinde de katılımcıların 51’inin (%14.8) okul öncesi, 86’sının ise (% 24.1) sınıf öğretmeni, 208’inin (%60.3) diğer meslek branşlarında oldukları tespit edilmiştir. Katılımcıların çalıştıkları okul türüne ilişkin analiz sonuçlarında ise 21’inin (%6.1) anaokulunda, 140’ının (%40.6) ilkokulda, 112’sinin (%32.5) ortaokulda ve 72’sinin (%20.9) lisede çalıştığı görülmüştür.

4.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın veri toplama aracı olan anket formu üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde “Kişisel Bilgi Formu”, ikinci bölümünde “Öğretmenlerin Eğitime İnanma Ölçeği” ve üçüncü bölümünde “Örgütsel Özdeşleşme Ölçeği” bulunmaktadır.

4.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmaya katılanların kişisel özelliklerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından oluşturulan “Kişisel Bilgiler Formu” 5 maddeden (cinsiyet, öğrenim durumu, kıdem durumu, öğretmenin branşı ve okul türü) oluşmaktadır.

4.3.2. Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeyleri Ölçeği

Öğretmenlerin eğitime inanma algı düzeylerini belirlemek amacıyla Akın ve Yıldırım (2015) tarafından geliştirilen “Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeyleri Ölçeği (ÖEİDÖ)” kullanılmıştır. Ölçek, 4 alt boyuttan ve 25 maddeden oluşan 5’li likert tipi bir ölçektir. Ölçekte toplumsallaştırma alt boyutu (12 madde), çok yönlü gelişim alt boyutu (5 madde), bireysel farklılıklar alt boyutu (5 madde) ve üst öğrenime hazırlama alt boyutu (3 madde) yer almaktadır. Ölçekte öğretmenler öğrencilerin yetiştirme yöntemlerine göre eğitime inanma algılarını ölçmektedir.

Beşli likert tipinde hazırlanan ölçekte, 1 numara “Hiç Katılmıyorum”, 2 numara “Çok Az Katılıyorum”, 3 numara “Orta Düzeyde Katılıyorum”, 4 numara “Büyük Ölçüde Katılıyorum” ve 5 numara “Tamamen Katılıyorum” şeklinde ifade edilmektedir. Bu durum Tablo 4.2’de gösterilmiştir.

Tablo 4.2. Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeyleri Ölçeğindeki Değer Aralıkları

İfadeler	Değerler
Hiç Katılmıyorum	1
Çok Az Katılıyorum	2
Orta Düzeyde Katılıyorum	3
Büyük Ölçüde Katılıyorum	4
Tamamen Katılıyorum	5

Tablo 4.2’de görüldüğü üzere, ölçekte verilebilecek en düşük puan 1 ve en yüksek puan 5 olarak görülmektedir. Ölçeğin güvenirlik analizi ile ilgili veriler tablo 4.3’te gösterilmiştir.

Tablo 4.3. Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeyleri Ölçeği Güvenirlik Analizi Verileri

Boyutlar	Madde numaraları	Madde sayısı	Cronbach's Alpha
Toplumsallaştırma	1-12	12	.92
Bireysel Farklılıklar	13-17	5	.89
Çok Yönlü Gelişim	18-22	5	.90
Üst Öğrenime Hazırlama	23-25	3	.81
Öğretmenlerin Eğitime İnanma	Tüm	25	.96
Ölçeği (genel)	maddeler		

Tablo 4.3’te görüldüğü üzere bu çalışmada öğretmenlerin eğitime inanma ölçeğinin 25 maddeye ilişkin olarak hesaplanan Cronbach’s Alpha katsayısı .96 olarak bulunmuştur. Alt boyutlar açısından incelendiğinde, toplumsallaştırma alt boyutu için bu katsayı .92, bireysel farklılıklar alt boyutu için .89, çok yönlü gelişim alt boyutu için .90 ve üst öğrenime hazırlama alt boyutu için .81’dir. Akın ve Yıldırım (2015) tarafından yapılan çalışmada ölçeğin iç tutarlılık katsayıları; toplumsallaştırma alt boyutu için Cronbach’s Alpha katsayısını .94, bireysel farklılıklar alt boyutu için .88, çok yönlü gelişim boyutu için .87, üst öğrenime hazırlama boyutu için ise .69 bulmuştur. Ortaya çıkan Cronbach's Alpha katsayıları literatürde kabul gören .70 değerinin üstündedir (Büyüköztürk, 2012; Seçer, 2013).

4.3.3. Örgütsel Özdeşleşme Ölçeği

Öğretmenlerin örgütsel özdeşleşmenin nasıl ve ne düzeyde olduğunu belirlenmesi amacıyla Cheney (1982) Yapısal Özdeşleşme Modeli’ne bağlı olarak 30 maddelik geliştirdiği ölçek daha sonra Çakınberk, Derin ve Demirel (2011) tarafından Türkçeye uyarlanan “Örgütsel Özdeşleşme Ölçeği” kullanılmıştır. Yapılan faktör analizi sonucunda ölçek 18

maddeye indirilmiştir. Çakınberk, Derin ve Demirel (2011)'in çalışmalarında alt boyutlar faktör 1, faktör 2, faktör 3 olarak isimlendirilmiştir. Boyutların daha anlaşılır olması açısından Balcı ve diğerleri (2012) uyum, özdeşleşme ve içselleştirme olarak ifade etmişlerdir. “Uyum”, “Özdeşleşme” ve “İçselleştirme” boyutlarından oluşan ölçekte de toplam 18 madde bulunmaktadır. Bu araştırmada Çakınberk, Derin ve Demirelin uyarladığı ölçek kullanılmıştır.

3 alt boyuttan oluşan ölçek, faktör 1 alt boyutu (10 madde), faktör 2 alt boyutu (5 madde) ve faktör 3 boyutu (3 madde) olmak üzere toplam 18 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte öğretmenlerin örgütsel özdeşleşmeleri ölçülmektedir.

Ölçek 5’li likert tipindedir ve 1 numara “Kesinlikle Katılmıyorum”, 2 numara “Katılmıyorum”, 3 numara “Kısmen Katılıyorum”, 4 numara “Katılıyorum” ve 5 numara “Tamamen Katılıyorum” şeklinde ifade edilmektedir. Ölçekte ters puanlanan madde bulunmamaktadır. Örgütsel özdeşleşme ölçeği puan hesaplamasında sorulara verilen cevapların aritmetik ortalamasına bakılmış ve 1 ile 5 arasındaki aralık genişliği 0.8 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin güvenirlik analizi ile ilgili veriler Tablo 4.4’te verilmiştir.

Tablo 4.4. Örgütsel Özdeşleşme Ölçeği Güvenirlik Analizi Verileri

Boyutlar	Madde Numaraları	Madde sayısı	Cronbach's Alpha
Faktör 1	1-10	10	.90
Faktör 2	11-15	5	.75
Faktör 3	16-18	3	.85
Örgütsel Özdeşleşme (genel)	Tüm Maddeler	18	.91

Tablo 4.4’te görüldüğü üzere bu çalışmada örgütsel özdeşleşme ölçeğinin 18 maddeye ilişkin olarak hesaplanan Cronbach’s Alpha katsayısı .91’dir. Alt boyutlar açısından ise faktör 1 alt boyutu için .90, faktör 2 alt boyutu için .75, faktör 3 alt boyutu için .85’tir. Çakınberk ve diğerleri (2011) tarafından yapılan çalışmada ise ölçeğin iç tutarlılık katsayısı, .81 olarak bulunmuştur. Ortaya çıkan Cronbach's Alpha katsayıları literatürde kabul gören .70 değerinin üstündedir (Büyüköztürk, 2012).

4.4. Verilerin Toplanması

Araştırmanın örneklemini 2020-2021 eğitim-öğretim yılı Kahramanmaraş ilinin Türkoğlu ilçesinde görev yapmakta olan 345 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma için uygulama öncesinde Kahramanmaraş İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli araştırma izinleri alınmıştır (Ek-6). Ayrıca veri toplama araçlarının araştırmada kullanılabilmesi için “Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeyleri Ölçeği”nin geliştirilmesi çalışmalarını yapan Akın ve Yıldırım (2015) ve “Örgütsel Özdeşleşme Ölçeği”nin uyarlama çalışmalarını yapan Çakınberk ve diğerlerinden (2011) gerekli kullanım izinleri e-posta yoluyla alınmıştır (Ek-4 ve Ek-5). Araştırmada kullanılan 221 veri araştırmacı tarafından okullara tek tek gidilerek alınmış, dağıtılan formlarda eksik ve hatalı kodlamadan dolayı 23 ölçme formu ayrılmış ve kullanılabilir durumda olan 189 tanesi alınmıştır. 156 tanesi ise gidilemeyen okullardan online anket sistemi ile alınmıştır.

4.5. Verilerin Analizi

Araştırma sonucunda öğretmenlerin eğitime inanma ve örgütsel özdeşleşme ölçeklerinden toplanan veriler SPSS 21.0 paket programında analiz edilmiştir.

Çalışmanın birinci ve ikinci araştırma sorularının cevabını bulmak için betimsel istatistik yöntemi kullanılmıştır. Üçüncü ve dördüncü araştırma sorusunu cevaplamak için ise bağımlı değişkenler olan “Öğretmenlerin Eğitime İnanmaları” ve “Örgütsel Özdeşleşme” dağılımının normal olup olmadığı bulmak için çarpıklık katsayısı hesaplanmış ve Tablo 4.5’te gösterilmiştir.

Tablo 4.5. Araştırma Verilerinin Ölçek Boyutları Bazında Skewness Değerleri

Ölçekler	Alt Boyutlar	Skewness Değerleri
Öğretmenlerin Eğitime İnanma Ölçeği	Toplumsallaştırma	.003
	Bireysel Farklılıklar	.389
	Çok Yönlü Gelişim	-.018
	Üst Öğrenime Hazırlama	.224
Örgütsel Özdeşleşme Ölçeği	Faktör 1	-.146
	Faktör 2	-.268
	Faktör 3	.109

Tablo 4.5 incelendiğinde her iki ölçeğin tüm alt boyutlarına ait değerlerin -1 ile +1 aralığında bulunduğu için “Öğretmenlerin Eğitime İnanmaları” ve “Örgütsel Özdeşleşme” düzeylerinin normal olarak dağıldığı görülmüştür. Üçüncü ve dördüncü araştırma sorularında parametrik/parametrik olmayan testlerin hangisinin kullanılacağını belirleyebilmek için Levene’s homojenlik testi uygulanmıştır ve teste göre ise bağımsız örneklem t-testi, Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA), Kruskal Wallis testi ve Post Hoc (LSD) testi kullanılmıştır. Beşinci araştırma sorusunun cevabını bulmak için Pearson Korelasyon katsayısı hesaplanmıştır.

5. BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın problemlerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Yapılan analizler sonucunda elde edilen sonuçlar her bir alt problem için ayrı başlık oluşturulmuştur. İlk olarak araştırmanın değişkenlerine yönelik betimsel istatistikler verilmiş, demografik özelliklere göre farklılaşma durumları incelenmiştir. Son bölümde ise araştırma değişkenlerinin birbiriyle olan ilişkileri incelenmiştir.

5.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bu bölümde birinci alt problem olan; öğretmenlerin eğitime inanma algılarının belirlenmesidir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitime inanma algı düzeyi ortalamaları ve standart sapmaları ölçekteki her bir madde için ayrı ayrı ve genel olarak Tablo 5.1’de verilmiştir.

Tablo 5.1. Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeyleri

Sıra	Maddeler	$\bar{X}$	ss
Eİ.1	Öğrencilere etik değerlerin benimsetildiğine inanıyorum.	3.12	.85
Eİ.2	Öğrencilerin memleket sorunlarına duyarlı bireyler olarak yetiştirildiğine inanıyorum.	2.82	.95
Eİ.3	Öğrencilerin topluma yararlı birer vatandaş olarak yetiştirildiğine inanıyorum.	3.10	.87
Eİ.4	Öğrencilerin her alanda üretken bireyler olarak yetiştirildiğine inanıyorum.	2.52	.88
Eİ.5	Öğrencilerin bilinçli birer tüketici olarak yetiştirildiğini düşünüyorum.	2.61	.91
Eİ.6	Öğrencilere çevre bilinci kazandırıldığına inanıyorum.	2.89	.95
Eİ.7	Öğrencilerin ülke kalkınmasına katkıda bulunabilen bireyler olarak yetiştirildiğine inanıyorum.	2.75	.87
Eİ.8	Öğrencilerin öğrenmekten keyif alan bireyler olarak yetiştirildiğine inanıyorum.	2.57	.92
Eİ.9	Öğrencilerin mutlu birer birey haline getirildiğine inanıyorum.	2.61	.96
Eİ.10	Öğrencilere olumlu kişilik özellikleri kazandırıldığına inanıyorum.	3.01	.88
Eİ.11	Öğrencilere bilimsel bakış açısı kazandırıldığına inanıyorum.	2.55	.92
Eİ.12	Öğrencilerin devleti koruma bilincine sahip bireyler olarak yetiştirildiğine inanıyorum.	3.14	.94
Eİ.13	Öğrencilere fırsat eşitliği sağlandığına inanıyorum.	2.46	1.15
Eİ.14	Öğrencilerin yeteneklerine uygun bir eğitim verildiğine inanıyorum.	2.19	.97
Eİ.15	Öğrencilerin becerilerine uygun ortamlar hazırlandığına inanıyorum.	2.19	.92
Eİ.16	Öğrencilerin bireysel farklılıklarının dikkate alındığına inanıyorum.	2.39	1.00
Eİ.17	Öğrencilerin gerçek hayata hazırlandığına inanıyorum.	2.48	.98
Eİ.18	Öğrencilere Türkçeyi düzgün kullanma becerisi kazandırıldığına		

	inanyorum.	2.92	1.00
Eİ.19	Öğrencilerin ruhsal yönden sağlıklı birer birey olarak yetiştirildiğine inanyorum.	2.72	.94
Eİ.20	Öğrencilerin fiziksel yönden sağlıklı birer birey olarak yetiştirildiğine inanyorum.	2.99	.94
Eİ.21	Öğrencilerin sosyal yönden geliştirildiğine inanyorum.	2.97	.96
Eİ.22	Öğrencilere milli ve manevi değerlerin kazandırıldığına inanyorum.	3.17	1.02
Eİ.23	Öğrencilerin her alanda okuryazar bireyler olarak yetiştirildiğine inanyorum.	2.77	.93
Eİ.24	Öğrencilerin bilgi ve iletişim teknolojileri konusunda donanımlı olarak yetiştirildiğine inanyorum.	2.68	.87
Eİ.25	Öğrencilerin üst öğrenime en iyi biçimde hazırlandığına inanyorum.	2.58	.94
	Genel	2.72	.68

Tablo 5.1’de verilen bulgular incelendiğinde öğretmenlerin eğitime inanma algılarının orta düzeyde olduğu söylenebilir ($\bar{X}=2.72$). Araştırmaya katılan öğretmenler en çok ‘Öğrencilere milli ve manevi değerlerin kazandırıldığına inanyorum.’ maddesine ($\bar{X}=3.17$), en az ise ‘Öğrencilerin yeteneklerine uygun bir eğitim verildiğine inanyorum.’ ve ‘Öğrencilerin becerilerine uygun ortamlar hazırlandığına inanyorum.’ maddesine ($\bar{X}=2.19$) katıldıkları sonucu ortaya çıkmıştır.

5.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bu bölümde ikinci alt problem olan; öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme algılarının belirlenmesidir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme ortalamaları ve standart sapmaları ölçekteki her bir madde için ayrı ayrı ve genel olarak Tablo 5.2’de verilmiştir.

Tablo 5.2. Öğretmenlerin Örgütsel Özdeşleşme Düzeyleri

Sıra	Maddeler	$\bar{X}$	ss
ÖÖ.1	Ebeveynler çocuklarının diğer okullardansa bu okulda olmalarını tercih eder.	3.21	.92
ÖÖ.2	Bu okulun öğrencileri burada olmaktan gurur duyar.	3.26	.90
ÖÖ.3	Bu okulun diğer okullara göre ayırt edici farklılığının olduğunu düşünüyorum	3.13	1.05
ÖÖ.4	Bu okul öğrencilerin eğitim aldığı yerden çok fazla bir şeydir.	3.36	1.00
ÖÖ.5	Diğerleri bu okulu eğitimde mükemmelliğin bir örneği olarak görür.	2.71	.97
ÖÖ.6	Diğer okullarla karşılaştırdığımda, bana göre bu okul eğitimde mükemmelliğin bir örneğidir.	2.70	.98
ÖÖ.7	Beni bu okula çeken çok şey var.	3.06	1.09
ÖÖ.8	Bu okulun başarılarından gurur duyuyorum.	3.53	1.09
ÖÖ.9	Okulum hakkında konuştuğumda ‘onlar’ kelimesinden ziyade ‘biz’		

	kelimesini kullanırım.	3.94	.91
ÖÖ.10	Çalıştığım yeri insanlara söylemekten gurur duyuyorum.	3.78	1.00
ÖÖ.11	Okulumun başarısı benim başarımdır.	4.07	.89
ÖÖ.12	Kendimi okulun sahibi gibi hissedirim.	3.39	1.19
ÖÖ.13	Birisi okulum hakkında övgüde bulunduğunda, kişisel bir iltifat olarak algıları.	3.66	1.06
ÖÖ.14	Okulun değerleri farklıysa kendimi okuluma ait değilmiş gibi hissedirim.	3.33	1.02
ÖÖ.15	Birisi okulumu eleştirdiğinde ben savunmaya başlarım.	3.64	.93
ÖÖ.16	Bu işe başladığımda, benim kişisel değerlerim ve okulun değerleri çok benzerdi.	3.27	.99
ÖÖ.17	Bu okula benim bağlılığım benim ve okul tarafından temsil edilen değerlerin benzerliği üzerine kuruludur.	3.39	.92
ÖÖ.18	Diğer okullara göre bu okulu tercih etmemin sebebi, bu okulun değer yargılarının oturmuş olmasından dolayıdır.	3.01	1.10
	Genel	3.35	.64

Tablo 5.2’de verilen bulgular incelendiğinde öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme algılarının orta düzeyde olduğu söylenebilir ($\bar{X}=3.35$). Araştırmaya katılan öğretmenler en çok ‘Okulumun başarısı benim başarımdır.’ maddesine ($\bar{X}=4.07$), en az ise ‘Beni bu okula çeken çok şey var.’ maddesine ($\bar{X}=2.70$) katıldıkları görülmektedir.

5.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi; öğretmenlerin eğitime inanma algılarının; cinsiyet, eğitim durumu, kıdem durumu, branş ve okul türü değişkenlerine ilişkin istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesidir.

5.3.1. Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine İlişkin Eğitime İnanma Düzeyleri

Araştırmanın bu bölümde öğretmenlerin eğitime inanma algılarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemeye yönelik uygun analiz tekniğine karar verilebilmesi için homojenlik testi olan Levene’s testi yapılmış olup sonuçlar Tablo 5.3’te verilmiştir.

Tablo 5.3. Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Varyansların Homojenliğine içi Levene's Testi Sonuçları

Boyutlar	Levene's Test	
	F	p
Toplumsallaştırma	.175	.676
Bireysel Farklılıklar	.000	.984
Çok Yönlü Gelişim	.379	.539
Üst Öğrenime Hazırlama	.079	.779
Eğitime İnanma(Genel)	.003	.957

Tablo 5.3'te öğretmenlerin eğitime inanma algılarının genel anlamda ve alt boyutları açısından Levene's testi ile dağılımların varyansların homojen olup olmadığı test edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda toplumsallaştırma (Levene's $F=.175$, $p=.676$), bireysel farklılıklar (Levene's $F=.000$, $p=.984$), çok yönlü gelişim (Levene's $F=.379$, $p=.539$), üst öğrenime hazırlama (Levene's $F=.079$, $p=.779$) ve genel olarak eğitime inanma (Levene's $F=.003$, $p=.957$) dağılımlarının varyanslarının homojen dağıldığı görülmüştür ($p>.05$). Dağılım homojen olduğu için parametrik testlerin yapılmasına karar verilmiştir. Öğretmenlerin eğitime inanma algılarının cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemeye yönelik bağımsız örneklem t-testi sonuçları Tablo 5.4'te verilmiştir.

Tablo 5.4. Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız Örneklem için t-Testi sonuçları

Boyut	Kategori	N	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
Toplumsallaştırma	Kadın	219	2.80	.68	343	-.351	.726
	Erkek	126	2.83	.68			
Bireysel Farklılıklar	Kadın	219	2.29	.86	343	-1.430	.154
	Erkek	126	2.43	.84			
Çok Yönlü Gelişim	Kadın	219	2.94	.85	343	-.491	.624
	Erkek	126	2.98	.81			
Üst Öğrenime Hazırlama	Kadın	219	2.64	.79	343	-1.143	.254
	Erkek	126	2.74	.78			
Eğitime İnanma(Genel)	Kadın	219	2.71	.68	343	-.803	.422
	Erkek	126	2.77	.68			

Tablo 5.4'te yer alan gruplar arasındaki anlamlılığın test edilmesi amacıyla yapılan bağımsız örneklem t-testi sonuçlarına göre, öğretmenlerin eğitime inanma algıları cinsiyet değişkeni açısından; toplumsallaştırma ($t=-0.351$, $p=.76$), bireysel farklılıklar ($t=-1.430$, $p=.154$), çok yönlü gelişim ($t=-0.491$, $p=.624$) ve üst öğrenime hazırlama boyutları için ($t=-$

1.143, $p=.254$) anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>.05$). Ayrıca ölçeğin genel toplamı için de öğretmenlerin eğitime inanma algı düzeyleri ($t=-0.803$, $p=.422$) cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır ($p>.05$).

5.3.2. Öğretmenlerin Eğitim Durumu Değişkenine İlişkin Eğitime İnanma Düzeyleri

Araştırmanın bu bölümünde öğretmenlerin eğitime inanma algılarının eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemeye yönelik uygun analiz tekniğine karar verilebilmesi için homojenlik testi olan Levene's testi yapılmış olup sonuçlar Tablo 5.5'te verilmiştir.

Tablo 5.5 Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeylerinin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Varyansların Homojenliği için Levene's Testi Sonuçları

Boyutlar	Levene's Test	
	F	p
Toplumsallaştırma	.177	.674
Bireysel Farklılıklar	.276	.600
Çok Yönlü Gelişim	.095	.758
Üst Öğrenime Hazırlama	1.304	.254
Eğitime İnanma(Genel)	.010	.919

Tablo 5.5'te öğretmenlerin eğitime inanma algılarının genel anlamda ve alt boyutları açısından Levene's testi ile dağılımların varyansların homojen olup olmadığı test edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda toplumsallaştırma (Levene's $F=.177$, $p=.674$), bireysel farklılıklar (Levene's $F=.276$, $p=.600$), çok yönlü gelişim (Levene's $F=.095$, $p=.758$), üst öğrenime hazırlama (Levene's $F=1.304$, $p=.254$) ve genel olarak eğitime inanma (Levene's $F=.010$, $p=.919$) dağılımlarının varyanslarının homojen dağıldığı görülmüştür ($p>.05$). Dağılım homojen olduğu için parametrik testlerin yapılmasına karar verilmiştir. Öğretmenlerin eğitime inanma algı düzeylerinin eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemeye yönelik bağımsız örneklem t-testi sonuçları Tablo 5.6'da verilmiştir.

Tablo 5.6. Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeylerinin Eğitim Durumu Değişkenine Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları

Boyut	Kategori	N	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
Toplumsallaştırma	Lisans	312	2.83	.67	343	1.967	.050
	Lisansüstü	33	2.59	.70			
Bireysel Farklılıklar	Lisans	312	2.36	.85	343	1.478	.140
	Lisansüstü	33	2.13	.86			
Çok Yönlü Gelişim	Lisans	312	2.97	.84	343	1.189	.235
	Lisansüstü	33	2.79	.76			
Üst Öğrenime Hazırlama	Lisans	312	2.68	.78	343	.680	.497
	Lisansüstü	33	2.59	.87			
Eğitime İnanma(Genel)	Lisans	312	2.75	.68	343	1.697	.091
	Lisansüstü	33	2.54	.68			

Tablo 5.6’da yer alan gruplar arasındaki anlamlılığın test edilmesi amacıyla yapılan Bağımsız Örneklem t-Testi sonuçlarına göre, öğretmenlerin eğitime inanma algıları eğitim durumu değişkeni açısından; bireysel farklılıklar ($t=1.478$, $p=.140$), çok yönlü gelişim ($t=1.189$, $p=.235$) ve üst öğrenime hazırlama boyutları için ($t=.680$, $p=.497$) anlamlı bir farklılık göstermezken ($p>.05$), toplumsallaştırma ($t=-.351$, $p=.76$) alt boyutunda farklılaşma görülmektedir ($p=.05$). Ayrıca ölçeğin genel toplamı için de öğretmenlerin eğitime inanma algı düzeyleri ($t=1.697$, $p=.091$) eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır ($p>.05$).

Lisansüstü öğrenimden mezun olan öğretmenlerin toplumsallaşma düzeylerinin ($\bar{X}_{\text{lisansüstü}}=2.83$, $SS_{\text{lisansüstü}}=.67$), lisans mezunu öğretmenlere göre ($\bar{X}_{\text{lisans}}=2.59$, $SS_{\text{lisans}}=.70$) yüksek olduğu söylenebilir. Lisansüstü öğrenimden mezun olan öğretmenlerin öğrencileri topluma kazandırma düzeylerinin lisans mezunu öğretmenlerden fazla olduğu belirtilebilir.

Büyüköztürk (2017) bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerinde ne derece etkili olduğunu ortaya koymak için “Eta-Kare (η^2)” istatistik tekniğinin kullanılabileceğini belirtmektedir. Etki büyüklüğü olarak isimlendirilen η^2 bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki toplam varyansın ne kadarını açıkladığını göstermektedir ve 0.00 ile 1.00 arasında değişmektedir. “.01”, “.06” ve “.14” düzeyindeki η^2 değerleri aynı sırayla “küçük”, “orta” ve “geniş” etki büyüklüğü olarak yorumlanmaktadır. Bu doğrultuda öğretmenlerin eğitim durumu değişkeninin öğretmenlerin toplumsallaştırma düzeyleri üzerindeki etkisini incelemek için hesaplanan Eta-Kare (η^2) değeri 0.01’dir. Buna göre toplumsallaştırma alt boyutu puanlarında gözlenen varyansın yaklaşık %1’inin eğitim durumu değişkenine bağlı olduğu ve etki büyüklüğünün küçük düzeyde olduğu ifade edilebilir.

5.3.3. Öğretmenlerin Kıdem Durumu Değişkenine İlişkin Eğitime İnanma Düzeyleri

Araştırmanın bu bölümünde öğretmenlerin eğitime inanma algılarının kıdem durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemeye yönelik uygun analiz tekniğine karar verilebilmesi için homojenlik testi olan Levene’s testi yapılmış olup sonuçlar Tablo 5.7’de verilmiştir.

Tablo 5.7. Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeylerinin Kıdem DurumuDeğişkenine Göre Varyansların Homojenliği İçin Levene's Testi Sonuçları

Boyutlar	Levene's Test	
	F	p
Toplumsallaştırma	1.299	.270
Bireysel Farklılıklar	.871	.482
Çok Yönlü Gelişim	.508	.730
Üst Öğrenime Hazırlama	.280	.891
Eğitime İnanma(Genel)	1.033	.390

Tablo 5.7’de öğretmenlerin eğitime inanma algılarının genel anlamda ve alt boyutları açısından Levene’s testi ile dağılımların varyansların homojen olup olmadığı test edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda toplumsallaştırma (Levene’s $F= 1.299$, $p=.270$), bireysel farklılıklar (Levene’s $F=.871$, $p=.482$), çok yönlü gelişim (Levene’s $F=.508$, $p=.730$), üst öğrenime hazırlama (Levene’s $F=.280$, $p=.891$) ve genel olarak eğitime inanma (Levene’s $F= 1.033$, $p=.390$) dağılımlarının varyanslarının homojen dağıldığı görülmüştür ($p>.05$). Dağılım homojen olduğu için parametrik testlerin yapılmasına karar verilmiştir. Öğretmenlerin eğitime inanma algılarının kıdem durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemeye yönelik ANOVA testi sonuçları Tablo 5.8’de verilmiştir.

Tablo 5.8. Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeylerinin Kıdem Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

Boyutlar	Kategori	N	$\bar{X}$	ss	F	p	Fark(LSD)
Toplumsallaştırma	0-5 yıl	100	2.76	.63	.99	.41	-
	6-10 yıl	152	2.83	.67			
	11-15 yıl	52	2.88	.71			
	16-20 yıl	30	2.64	.75			
	21 yıl ve üzeri	11	2.99	.92			
Bireysel Farklılıklar	0-5 yıl	100	2.46	.76	1.26	.29	-
	6-10 yıl	152	2.26	.85			
	11-15 yıl	52	2.39	.98			
	16-20 yıl	30	2.20	.84			
	21 yıl ve üzeri	11	2.53	.93			
Çok Yönlü Gelişim	0-5 yıl	100	2.91	.81	.58	.67	-
	6-10 yıl	152	2.97	.80			
	11-15 yıl	52	3.06	.89			
	16-20 yıl	30	2.79	.91			
	21 yıl ve üzeri	11	3.02	1.06			
	0-5 yıl	100	2.53	.76	2.25	.06	-

Üst Öğrenime Hazırlama	6-10 yıl	152	2.68	.75			
	11-15 yıl	52	2.93	.86			
	16-20 yıl	30	2.64	.85			
	21 yıl ve üzeri	11	2.76	.83			
Eğitime İnanma (Genel)	0-5 yıl	100	2.70	.62			
	6-10 yıl	152	2.73	.66			
	11-15 yıl	52	2.83	.75	.77	.55	-
	16-20 yıl	30	2.58	.76			
	21 yıl ve üzeri	11	2.88	.91			

Tablo 5.8'e göre öğretmenlerin eğitime inanma algılarının kıdem durumu değişkeni açısından toplumsallaştırma ($F=0.99$, $p=.41$), bireysel farklılıklar ($F=-1.26$, $p=.029$), çok yönlü gelişim ($F=-.58$, $p=.67$) ve üst öğrenime hazırlama boyutları için ($F=-2.25$, $p=.06$) anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>.05$). Ayrıca ölçeğin genel toplamı için de öğretmenlerin eğitime inanma algı düzeyleri ($F=-0.77$, $p=.55$) kıdem durumu değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır ($p>.05$). Bu sonuçlara göre öğretmenlerin kıdem durumu değiştikçe eğitime inanma algı düzeyleri değişmemektedir.

5.3.4. Öğretmenlerin Branş Durumu Değişkenine İlişkin Eğitime İnanma Düzeyleri

Araştırmanın bu bölümünde öğretmenlerin eğitime inanma algılarının branş durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemeye yönelik uygun analiz tekniğine karar verilebilmesi için homojenlik testi olan Levene's testi yapılmış olup sonuçlar Tablo 5.9'da verilmiştir.

Tablo 5.9. Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeylerinin Branş Değişkenine Göre Varyansların Homojenliğini için Levene's Testi Sonuçları

Boyutlar	Levene's Test	
	F	p
Toplumsallaştırma	.089	.915
Bireysel Farklılıklar	.081	.923
Çok Yönlü Gelişim	.668	.514
Üst Öğrenime Hazırlama	3.842	.022
Eğitime İnanma (Genel)	.082	.921

Tablo 5.9'da öğretmenlerin eğitime inanma algı düzeylerinin genel anlamda ve alt boyutları açısından Levene's testi ile dağılımların varyansların homojen olup olmadığı test edilmiştir. Analiz sonucuna göre toplumsallaştırma (Levene's $F= 0.89$, $p=.915$), bireysel farklılıklar (Levene's $F= .081$, $p=.923$), çok yönlü gelişim (Levene's $F= .668$, $p=.514$), genel olarak eğitime inanma (Levene's $F=.082$, $p=.921$) dağılımlarının varyanslarının homojen dağıldığı görülmüştür ($p>.05$). Fakat üst öğrenime hazırlama (Levene's $F= 3.842$, $p=.022$) alt boyutunda dağılımın varyanslarının homojen dağılmadığı görülmüştür ($p<.05$).

Elde edilen sonuçlara göre normal dağılım sergileyen alt boyutlarda parametrik testlerden yararlanılırken, normal dağılım sergilemeyen alt boyutunda ise non-parametrik test

tekniki kullanılmıştır. Öğretmenlerin eğitime inanma algı düzeylerinin branşına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemeye yönelik olarak, toplumsallaştırma, bireysel farklılıklar, çok yönlü gelişim ve genel eğitime inanma dağılımının analizinde ANOVA tekniği kullanılmıştır.

Üst öğrenime hazırlama alt boyutunda ise homojenlik sağlanmadığı için bu boyutun analizinde non-parametrik test tekniklerinden biri olan Kruskal Wallis – H Testi kullanılmıştır. İlgili analizler Tablo 5.10 ve 5.11’de verilmiştir.

Tablo 5.10. Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeylerinin Branş Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

Boyutlar	Kategori	N	$\bar{X}$	ss	F	p	Fark(LSD)	Eta-kare(η^2)
Toplumsallaştırma	Okul öncesi ögrt	51	3.14	.62	13.543	.000	Sınıf ögrt<Okul öncesi ögrt	.073
	Diğer branşlar	208	2.67	.66			Diğer branş ögrt<Okul öncesi ögrt	
	Sınıf ögrt	86	2.95	.65				
Bireysel Farklılıklar	Okul öncesi ögrt	51	2.76	.85	9.948	.000	Sınıf ögrt<Okul öncesi ögrt	.055
	Diğer branşlar	208	2.20	.81			Diğer branş ögrt<Okul öncesi ögrt	
	Sınıf ögrt	86	2.43	.85				
Çok Yönlü Gelişim	Okul öncesi ögrt	51	3.41	.73	14.852	.000	Sınıf ögrt<Okul öncesi ögrt	.080
	Diğer branşlar	208	2.78	.80			Diğer branş ögrt<Okul öncesi ögrt	
	Sınıf ögrt	86	3.10	.84				
Eğitime İnanma	Okul öncesi ögrt	51	3.11	.62	16.053	.000	Sınıf ögrt<Okul öncesi ögrt	.086
	Diğer branşlar	208	2.58	.65			Diğer branş ögrt<Okul öncesi ögrt	
	Sınıf ögrt	86	2.86	.68				

Tablo 5.10’a göre öğretmenlerin eğitime inanma algılarının branş durumu değişkeni açısından toplumsallaştırma ($F=13.543$ $p=.00$), bireysel farklılıklar ($F=9.948$ $p=.00$), çok yönlü gelişim ($F=14.852$ $p=.000$), genel eğitime inanma ($F=16.053$ $p=.000$) boyutları için anlamlı bir farklılık göstermektedir. ($p<.05$).

Okul öncesi öğretmenlerin toplumsallaştırma düzeylerinin ($\bar{X}_{\text{okulöncesi}}= 3.14$, $SS_{\text{okulöncesi}}=.62$), sınıf öğretmenlerine ($\bar{X}_{\text{sınıfögrt}}= 2.95$, $SS_{\text{sınıfögrt}}=.65$) ve diğer branşlardaki öğretmenlere ($\bar{X}_{\text{diğerbranş}}= 2.67$, $SS_{\text{diğerbranş}}=.66$) göre yüksek olduğu söylenebilir.

Okul öncesi öğretmenlerinin eğitime inanma düzeyleri toplumsallaştırma alt boyutunda sınıf öğretmenleri ve diğer branştaki öğretmenlere göre yüksektir. Öğretmenlerin branş durumu değişkeninin öğretmenlerin toplumsallaştırma düzeyleri üzerindeki etkisini incelemek için hesaplanan Eta-Kare (η^2) değeri 0.07'dir. Buna göre toplumsallaştırma alt boyutu puanlarında gözlenen varyansın yaklaşık %7'inin branş değişkenine bağlı olduğu ve etki büyüklüğünün orta düzeyde okul öncesi öğretmenleri lehine olduğu ifade edilebilir.

Okul öncesi öğretmenlerin bireysel farklılıklar düzeylerinin ($\bar{X}_{\text{okulöncesi}} = 2.76$, $SS_{\text{okulöncesi}} = .85$), sınıf öğretmenlerine ($\bar{X}_{\text{sınıföğrt}} = 2.43$, $SS_{\text{sınıföğrt}} = .85$) ve diğer branşlardaki öğretmenlere ($\bar{X}_{\text{diğerbranş}} = 2.20$, $SS_{\text{diğerbranş}} = .81$) göre yüksek olduğu söylenebilir. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin bireysel farklılıklar düzeyinin diğer branştakilere göre daha yüksek olduğu ifade edilebilir.

Okul öncesi öğretmenlerinin eğitime inanma algıları bireysel farklılıklar alt boyutunda sınıf öğretmenleri ve diğer branştaki öğretmenlere göre yüksektir. Öğretmenlerin branş durumu değişkeninin öğretmenlerin bireysel farklılıklar düzeyleri üzerindeki etkisini incelemek için hesaplanan Eta-Kare (η^2) değeri 0.05'tir. Buna göre bireysel farklılıklar alt boyutu puanlarında gözlenen varyansın yaklaşık %5'inin branş değişkenine bağlı olduğu ve etki büyüklüğünün orta düzeyde okul öncesi öğretmenleri lehine olduğu ifade edilebilir.

Okul öncesi öğretmenlerin çok yönlü gelişim düzeylerinin ($\bar{X}_{\text{okulöncesi}} = 3.41$, $SS_{\text{okulöncesi}} = .73$), sınıf öğretmenlerine ($\bar{X}_{\text{sınıföğrt}} = 3.10$, $SS_{\text{sınıföğrt}} = .84$) ve diğer branşlardaki öğretmenlere ($\bar{X}_{\text{diğerbranş}} = 2.78$, $SS_{\text{diğerbranş}} = .80$) göre yüksek olduğu söylenebilir. Ayrıca diğer branştaki öğretmenlerinin bireysel farklılıklar düzeyinin sınıf öğretmenlerine göre daha yüksek olduğu söylenebilir.

Okul öncesi öğretmenlerinin eğitime inanma algıları çok yönlü gelişim alt boyutunda sınıf öğretmenleri ve diğer branştaki öğretmenlere göre yüksektir. Öğretmenlerin branş durumu değişkeninin öğretmenlerin çok yönlü gelişim düzeyleri üzerindeki etkisini incelemek için hesaplanan Eta-Kare (η^2) değeri 0.08'dir. Buna göre çok yönlü gelişim alt boyutu puanlarında gözlenen varyansın yaklaşık %8'inin branş değişkenine bağlı olduğu ve etki büyüklüğünün orta düzeyde okul öncesi öğretmenleri lehine olduğu ifade edilebilir.

Okul öncesi öğretmenlerin genel anlamda eğitime inanma algı düzeylerinin ($\bar{X}_{\text{okulöncesi}} = 3.11$, $SS_{\text{okulöncesi}} = .62$), sınıf öğretmenlerine ($\bar{X}_{\text{sınıföğrt}} = 2.86$, $SS_{\text{sınıföğrt}} = .68$) ve diğer branşlardaki öğretmenlere ($\bar{X}_{\text{diğerbranş}} = 2.58$, $SS_{\text{diğerbranş}} = .65$) göre yüksek olduğu söylenebilir. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin bireysel farklılıklar düzeyinin diğer branştakilere göre daha yüksek olduğu ifade edilebilir.

Okul öncesi öğretmenlerinin genel anlamda eğitime inanma algılarının sınıf öğretmenleri ve diğer branştaki öğretmenlere göre yüksektir. Öğretmenlerin branş durumu değişkeninin öğretmenlerin genel anlamda eğitime inanma algı düzeyleri üzerindeki etkisini incelemek için hesaplanan Eta-Kare (η^2) değeri 0.08'dir. Buna göre öğretmenlerin genel anlamda eğitime inanma algılarının gözlenen varyansın yaklaşık %8'inin branş değişkenine bağlı olduğu ve etki büyüklüğünün orta düzeyde okul öncesi öğretmenleri lehine olduğu ifade edilebilir.

Tablo 5.11. Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeylerinin Üst Öğrenime Hazırlama Boyutunda Branş Değişkenine Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Boyut	Kategori	N	M.R	sd	χ^2	p
Üst Öğrenime Hazırlama	Okul öncesi öğretmeni	51	224.50			
	Sınıf öğretmeni	86	186.38	2	22.531	.00
	Diğer branşlar	208	154.84			

Tablo 5.11’de yapılan Kruskal Wallis – H Testi sonucuna göre öğretmenlerin eğitime inanma algılarının branş değişkenine göre üst öğrenime hazırlama ($\chi^2=22.531$; $p=.00$) boyutu açısından anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($p<.05$). Hangi branşlar arasında anlamlı farkın olduğunu görmek için Post Hoc/Tamhane’s T2 testi uygulanmıştır ve Tablo 5.12’de gösterilmiştir.

Tablo 5.12. Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeylerinin Üst Öğrenime Hazırlama Boyutunda Branş Değişkenine Göre Post-Hoc/Tamhane’s T2 testi Sonuçları

Boyutlar	Kategori	N	$\bar{X}$	ss	F	p	Fark(LSD)	Eta-kare(η^2)
Üst Öğrenime Hazırlama	Okul öncesi öğrt	51	3.06	0.63			Sınıf öğrt<Okul öncesi öğrt	
	Sınıf öğrt	86	2.83	0.85	12.63	.000	Diğer branş öğrt<Okul öncesi öğrt	.069
	Diğer branşlar	208	2.52	0.75			Diğer branş öğrt< Sınıf öğrt	

Okul öncesi öğretmenlerin üst öğrenime hazırlama düzeylerinin ($\bar{X}_{\text{okulöncesi}}= 3.06$, $SS_{\text{okulöncesi}}=.63$), sınıf öğretmenlerine ($\bar{X}_{\text{sınıföğrt}}= 2.83$, $SS_{\text{sınıföğrt}}=.85$) ve diğer branşlardaki öğretmenlere ($\bar{X}_{\text{diğerbranş}}= 2.52$, $SS_{\text{diğerbranş}}=.75$) göre yüksek olduğu söylenebilir. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin üst öğrenime hazırlama düzeyinin diğer branştakilere göre daha yüksek olduğu ifade edilebilir.

Okul öncesi öğretmenlerinin eğitime inanma düzeyleri üst öğrenime hazırlama alt boyutunda sınıf öğretmenleri ve diğer branştaki öğretmenlere göre yüksektir. Öğretmenlerin branş durumu değişkeninin öğretmenlerin üst öğrenime hazırlama düzeyleri üzerindeki etkisini incelemek için hesaplanan Eta-Kare (η^2) değeri 0.06’dur. Buna göre üst öğrenime hazırlama alt boyutu puanlarında gözlenen varyansın yaklaşık %6’unun branş değişkenine bağlı olduğu ve etki büyüklüğünün orta düzeyde okul öncesi öğretmenleri lehine olduğu ifade edilebilir.

5.3.5. Öğretmenlerin Görevli Oldukları Okul Türü Değişkenine İlişkin Eğitime İnanma Düzeyleri

Araştırmanın bu bölümünde öğretmenlerin eğitime inanma algılarının görevli oldukları okul değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlenmesine

yönelik uygun analiz tekniğine karar verilebilmesi için homojenlik testi olan Levene's testi yapılmış olup sonuçlar Tablo 5.13'te verilmiştir.

Tablo 5.13. Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeylerinin Öğretmenlerin Görevli Oldukları Okul Türü Değişkenine Göre Varyansların Homojenliğini İçin Levene's Testi Sonuçları

Boyutlar	Levene's Test	
	F	p
Toplumsallaştırma	.591	.621
Bireysel Farklılıklar	.062	.980
Çok Yönlü Gelişim	.266	.850
Üst Öğrenime Hazırlama	.695	.556
Genel Eğitime İnanma	.188	.905

Tablo 5.13'te öğretmenlerin eğitime inanma algılarının genel anlamda ve alt boyutları açısından Levene's testi ile dağılımların varyansların homojen olup olmadığı test edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda toplumsallaştırma (Levene's $F=.591$, $p=.621$), bireysel farklılıklar (Levene's $F=.062$, $p=.980$), çok yönlü gelişim (Levene's $F=.266$, $p=.850$), üst öğrenime hazırlama (Levene's $F=.695$, $p=.556$) ve genel olarak eğitime inanma (Levene's $F=.188$, $p=.905$) dağılımlarının varyanslarının homojen dağıldığı görülmüştür ($p>.05$). Dağılım homojen olduğu için parametrik testlerin yapılmasına karar verilmiştir. Öğretmenlerin eğitime inanma algı düzeylerinin öğretmenlerin görevli oldukları okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemeye yönelik ANOVA testi sonuçları Tablo 5.14'te verilmiştir.

Tablo 5.14. Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeylerinin Öğretmenlerin Görevli Oldukları Okul Türü Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

Boyutlar	Kategori	N	$\bar{X}$	ss	F	p	Fark(LSD)	Eta-kare(η^2)
Toplumsallaştırma	Anaokulu	21	3.20	.65	7.067	.000	Ortaokul<Anaokulu	.06
	İlkokul	140	2.94	.65			Lise<Anaokulu	
	Ortaokul	112	2.67	.65			Ortaokul<İlkokul	
	Lise	72	2.67	.70			Lise<İlkokul	
Bireysel Farklılıklar	Anaokulu	21	2.83	.89	3.319	.020	İlkokul<Anaokulu	.03
	İlkokul	140	2.37	.84			Ortaokul<Anaokulu	
	Ortaokul	112	2.21	.85			Lise<Anaokulu	
	Lise	72	2.34	.80				
Çok yönlü Gelişim	Anaokulu	21	3.48	.73	6.869	.000	İlkokul<Anaokulu	.06
	İlkokul	140	3.09	.84			Ortaokul<Anaokulu	
	Ortaokul	112	2.76	.79			Lise<Anaokulu	
	Lise	72	2.83	.82			Ortaokul<İlkokul	
Üst Öğrenime Hazırlama	Anaokulu	21	3.29	.68	6.215	.000	İlkokul<Anaokulu	.05
	İlkokul	140	2.74	.77			Ortaokul<Anaokulu	
	Ortaokul	112	2.58	.77			Lise<Anaokulu	
	Lise	72	2.52	.77				
Eğitime İnanma (Genel)	Anaokulu	21	3.19	.65	7.009	.000	İlkokul<Anaokulu	.06
	İlkokul	140	2.83	.67			Ortaokul<Anaokulu	
	Ortaokul	112	2.58	.64			Lise<Anaokulu	
	Lise	72	2.62	.67			Ortaokul<İlkokul	
							Lise<İlkokul	

Tablo 5.14'e göre öğretmenlerin eğitime inanma düzeylerinin öğretmenlerin görevli oldukları okul türü değişkeni açısından toplumsallaştırma ($F=7.067$, $p=.00$), bireysel farklılıklar ($F=3.319$, $p=.00$), çok yönlü gelişim ($F=6.869$, $p=.000$), üst öğrenime hazırlama ($F=6.215$, $p=.000$), genel eğitime inanma ($F=7.009$, $p=.000$) boyutları için anlamlı bir farklılık göstermektedir. ($p<.05$).

Anaokulunda görev yapan öğretmenlerin toplumsallaştırma düzeylerinin ($\bar{X}_{\text{anaokulu}}=3.20$, $SS_{\text{anaokulu}}=.65$), ilkokulda görev yapan öğretmenlere ($\bar{X}_{\text{ilkokul}}=2.94$, $SS_{\text{ilkokul}}=.65$), ortaokulda göreve yapan öğretmenlere ($\bar{X}_{\text{ortaokul}}=2.67$, $SS_{\text{ortaokul}}=.65$) ve lisede görev yapan öğretmenlere ($\bar{X}_{\text{lise}}=2.67$, $SS_{\text{lise}}=.70$) göre yüksek olduğu söylenebilir.

Anaokulunda görev yapan öğretmenlerin eğitime inanma algı düzeyleri toplumsallaştırma alt boyutunda ilkokulda görev yapan öğretmenlere, ortaokulda görev yapan öğretmenlere göre yüksektir. İlkokulda görev yapan öğretmenlerin ise ortaokul ve lisede görev yapan öğretmenlere göre yüksektir. Öğretmenlerin görevli oldukları okul türü değişkeninin öğretmenlerin toplumsallaştırma düzeyleri üzerindeki etkisini incelemek için hesaplanan Eta-Kare (η^2) değeri 0.06'dır. Buna göre toplumsallaştırma alt boyutu puanlarında gözlenen varyansın yaklaşık %6'sının öğretmenlerin görevli oldukları okul türü değişkenine bağlı olduğu ve etki büyüklüğünün orta düzeyde anaokulunda ve ilkokulda çalışan öğretmenler lehine olduğu ifade edilebilir.

Anaokulunda görev yapan öğretmenlerin bireysel farklılıklar düzeylerinin ($\bar{X}_{\text{anaokul}}=2.83$, $SS_{\text{anaokul}}=.89$), ilkokulda görev yapan öğretmenlere ($\bar{X}_{\text{ilkokul}}=2.37$, $SS_{\text{ilkokul}}=.84$), ortaokulda göreve yapan öğretmenlere ($\bar{X}_{\text{ortaokul}}=2.21$, $SS_{\text{ortaokul}}=.85$) ve lisede görev yapan öğretmenlere ($\bar{X}_{\text{lise}}=2.34$, $SS_{\text{lise}}=.80$) göre yüksek olduğu söylenebilir.

Anaokulunda görev yapan öğretmenlerin eğitime inanma algı düzeyleri bireysel farklılıklar alt boyutunda ilkokulda, ortaokulda ve lisede çalışan öğretmenlere göre yüksektir. Öğretmenlerin görevli oldukları okul türü değişkeninin öğretmenlerin bireysel farklılıklar düzeyleri üzerindeki etkisini incelemek için hesaplanan Eta-Kare (η^2) değeri 0.03'dir. Buna göre toplumsallaştırma alt boyutu puanlarında gözlenen varyansın yaklaşık %3'ünün öğretmenlerin görevli oldukları okul türü değişkenine bağlı olduğu ve etki büyüklüğünün küçük düzeyde anaokulunda görev yapan öğretmenler lehine olduğu ifade edilebilir.

Anaokulunda görev yapan öğretmenlerin çok yönlü gelişim düzeylerinin ($\bar{X}_{\text{anaokul}}=3.48$, $SS_{\text{anaokul}}=.73$), ilkokulda görev yapan öğretmenlere ($\bar{X}_{\text{ilkokul}}=3.09$, $SS_{\text{ilkokul}}=.84$), ortaokulda göreve yapan öğretmenlere ($\bar{X}_{\text{ortaokul}}=2.76$, $SS_{\text{ortaokul}}=.79$) ve lisede görev yapan öğretmenlere ($\bar{X}_{\text{lise}}=2.83$, $SS_{\text{lise}}=.82$) göre yüksek olduğu söylenebilir.

Anaokulunda görev yapan öğretmenlerin eğitime inanma algı düzeyleri çok yönlü gelişim alt boyutunda ilkokulda, ortaokulda ve lisede çalışan öğretmenlere göre yüksektir. Ayrıca ilkokulda görev yapan öğretmenlerin çok yönlü gelişim düzeyi ortaokul ve lisede çalışan öğretmenlere göre yüksektir. Öğretmenlerin görevli oldukları okul türü değişkeninin öğretmenlerin çok yönlü gelişim düzeyleri üzerindeki etkisini incelemek için hesaplanan Eta-Kare (η^2) değeri 0.06'dır. Buna göre toplumsallaştırma alt boyutu puanlarında gözlenen varyansın yaklaşık %6'sının öğretmenlerin görevli oldukları okul türü değişkenine bağlı olduğu ve etki büyüklüğünün orta düzeyde anaokulunda ve ilkokulda çalışan öğretmenler lehine olduğu ifade edilebilir.

Anaokulunda çalışan öğretmenlerin üst öğrenime hazırlama düzeylerinin ($\bar{X}_{\text{anaokul}}=3.29$, $SS_{\text{anaokul}}=.68$), ilkokulda görev yapan öğretmenlere ($\bar{X}_{\text{ilkokul}}=2.74$, $SS_{\text{ilkokul}}=.77$), ortaokulda göreve yapan öğretmenlere ($\bar{X}_{\text{ortaokul}}=2.58$, $SS_{\text{ortaokul}}=.77$) ve lisede görev yapan öğretmenlere ($\bar{X}_{\text{lise}}=2.52$, $SS_{\text{lise}}=.77$) göre yüksek olduğu söylenebilir.

Anaokulunda çalışan öğretmenlerin eğitime inanma algı düzeyleri üst öğrenime hazırlama alt boyutunda ilkokulda, ortaokulda ve lisede çalışan öğretmenlere göre yüksektir. Öğretmenlerin görevli oldukları okul türü değişkeninin öğretmenlerin üst öğrenime hazırlama düzeyleri üzerindeki etkisini incelemek için hesaplanan Eta-Kare (η^2) değeri 0.05'tir. Buna göre toplumsallaştırma alt boyutu puanlarında gözlenen varyansın yaklaşık %5'inin öğretmenlerin görevli oldukları okul türü değişkenine bağlı olduğu ve etki

büyükliğünün küçük düzeyde anaokulunda görev yapan öğretmenler lehine olduğu ifade edilebilir.

Anaokulunda çalışan öğretmenlerin genel anlamda eğitime inanma algılarının ($\bar{X}_{\text{anaokulu}} = 3.19$, $SS_{\text{anaokulu}} = .65$), ilkokulda görev yapan öğretmenlere ($\bar{X}_{\text{ilkokul}} = 2.83$, $SS_{\text{ilkokul}} = .67$), ortaokulda göreve yapan öğretmenlere ($\bar{X}_{\text{ortaokul}} = 2.58$, $SS_{\text{ortaokul}} = .64$) ve lisede görev yapan öğretmenlere ($\bar{X}_{\text{lise}} = 2.62$, $SS_{\text{lise}} = .67$) göre yüksek olduğu söylenebilir.

Anaokulunda görev yapan öğretmenlerin eğitime inanma algıları genel olarak ilkokulda, ortaokulda ve lisede çalışan öğretmenlere göre yüksektir. Ayrıca ilkokulda çalışan öğretmenlerin eğitime inanma algı düzeyleri genel olarak ortaokul ve lisede çalışan öğretmenlere göre yüksektir. Öğretmenlerin görevli oldukları okul türü değişkeninin öğretmenlerin çok yönlü gelişim düzeyleri üzerindeki etkisini incelemek için hesaplanan Eta-Kare (η^2) değeri 0.06'dır. Buna göre toplumsallaştırma alt boyutu puanlarında gözlenen varyansın yaklaşık %6'sının öğretmenlerin görevli oldukları okul türü değişkenine bağlı olduğu ve etki büyüklüğünün orta düzeyde anaokulunda ve ilkokulda çalışan öğretmenler lehine olduğu ifade edilebilir.

5.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi; öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme algılarının; cinsiyet, eğitim durumu, kıdem durumu, branş ve okul türü değişkenleri bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesidir.

5.4.1. Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine İlişkin Örgütsel Özdeşleşme Düzeyleri

Araştırmanın bu bölümde öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme algılarının cinsiyet değişkeni bakımından anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemeyen uygun analiz tekniğine karar verilebilmesi için homojenlik testi olan Levene's testi yapılmış olup sonuçlar Tablo 5.15'te verilmiştir.

Tablo 5.15. Öğretmenlerin Örgütsel Özdeşleşme Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Varyansların Homojenliğine İçi Levene's Testi Sonuçları

Boyutlar	Levene's Test	
	F	p
Faktör 1	.012	.914
Faktör2	.739	.391
Faktör 3	.033	.856
Örgütsel Özdeşleşme (Genel)	.865	.353

Tablo 5.15'te öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme algı düzeylerinin genel anlamda ve alt boyutları açısından Levene's testi ile dağılımların varyansların homojen olup olmadığı test edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda faktör 1 (Levene's $F = .012$, $p = .914$), faktör 2

(Levene's $F = .739$, $p = .391$), faktör 3 (Levene's $F = .033$, $p = .856$) ve genel olarak örgütsel özdeşleşme (Levene's $F = .865$, $p = .353$) dağılımlarının varyanslarının homojen dağıldığı görülmüştür ($p > .05$). Dağılım homojen olduğu için parametrik testlerin yapılmasına karar verilmiştir. Öğretmenlerin eğitime inanma algılarının cinsiyet değişkeni bakımından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemeye yönelik Bağımsız Örneklem t-Testi sonuçları Tablo 5.16'da verilmiştir.

Tablo 5.16. Öğretmenlerin Örgütsel Özdeşleşme Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız Örneklem t-Testi sonuçları

Boyut	Kategori	N	$\bar{X}$	ss	sd	t	p	Eta-kare (η^2)
Faktör 1	Kadın	219	3.20	.73	343	-2.432	.016	.02
	Erkek	126	3.39	.73				
Faktör 2	Kadın	219	3.51	.69	343	-3.627	.000	.04
	Erkek	126	3.80	.76				
Faktör 3	Kadın	219	3.14	.88	343	-2.274	.024	.01
	Erkek	126	3.37	.89				
Örgütsel Özdeşleşme(Genel)	Kadın	219	3.27	.62	343	-3.198	.002	.03
	Erkek	126	3.50	.67				

Tablo 5.16'da yer alan gruplar arasındaki anlamlılığın test edilmesi amacıyla yapılan bağımsız örneklem t-testi sonuçlarına göre, öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme seviyeleri cinsiyet değişkeni açısından; faktör 1 ($t = -2.432$, $p = .016$), faktör 2 ($t = -3.627$, $p = .000$), faktör 3 ($t = -2.274$, $p = .024$) ve ölçeğin genel toplamı için ($t = -3.198$, $p = .002$) cinsiyet değişkenine bakımından anlamlı şekilde farklılaşmaktadır ($p < .05$).

Erkek öğretmenlerin faktör 1 boyutunda örgütsel özdeşleşmeleri ($\bar{X}_{\text{erkek}} = 3.39$, $SS_{\text{erkek}} = .73$), kadın öğretmenlere ($\bar{X}_{\text{kadın}} = 3.20$, $SS_{\text{diğerbranş}} = .73$) göre yüksek olduğu söylenebilir.

Erkek öğretmenlerin faktör 1 boyutunda örgütsel özdeşleşme algı düzeyleri kadın öğretmenlere göre yüksektir. Öğretmenlerin cinsiyet durumu değişkeninin öğretmenlerin faktör 1 boyutunda örgütsel özdeşleşmeleri üzerindeki etkisini incelemek için hesaplanan Eta-Kare (η^2) değeri 0.02'dir. Buna göre faktör 1 alt boyutu puanlarında gözlenen varyansın yaklaşık %2'sinin cinsiyet değişkenine bağlı olduğu ve etki büyüklüğünün küçük düzeyde erkek öğretmenler lehine olduğu ifade edilebilir.

Erkek öğretmenlerin faktör 2 boyutunda örgütsel özdeşleşmelerinin ($\bar{X}_{\text{erkek}} = 3.80$, $SS_{\text{erkek}} = .76$), kadın öğretmenlere ($\bar{X}_{\text{kadın}} = 3.51$, $SS_{\text{diğerbranş}} = .69$) göre yüksek olduğu söylenebilir.

Erkek öğretmenlerin faktör 2 boyutunda örgütsel özdeşleşmeleri kadın öğretmenlere göre yüksektir. Öğretmenlerin cinsiyet durumu değişkeninin öğretmenlerin faktör 2 boyutunda örgütsel özdeşleşme algı düzeyleri üzerindeki etkisini incelemek için hesaplanan Eta-Kare (η^2) değeri 0.04'tür. Buna göre faktör 2 alt boyutu puanlarında gözlenen varyansın yaklaşık %4'ünün cinsiyet değişkenine bağlı olduğu ve etki büyüklüğünün küçük düzeyde erkek öğretmenler lehine olduğu ifade edilebilir.

Erkek öğretmenlerin faktör 3 boyutunda örgütsel özdeşleşmeleri ($\bar{X}_{\text{erkek}} = 3.37$, $SS_{\text{erkek}} = .89$), kadın öğretmenlere ($\bar{X}_{\text{kadın}} = 3.14$, $SS_{\text{diğerbranş}} = .88$) göre yüksek olduğu söylenebilir.

Erkek öğretmenlerin faktör 3 boyutunda örgütsel özdeşleşme algı düzeyleri kadın öğretmenlere göre yüksektir. Öğretmenlerin cinsiyet durumu değişkeninin öğretmenlerin faktör 3 boyutunda örgütsel özdeşleşmeleri üzerindeki etkisini incelemek için hesaplanan Eta-Kare (η^2) değeri 0.01'dir. Buna göre faktör 3 alt boyutu puanlarında gözlenen varyansın yaklaşık %1'inin cinsiyet değişkenine bağlı olduğu ve etki büyüklüğünün küçük düzeyde erkek öğretmenler lehine olduğu ifade edilebilir.

Erkek öğretmenlerin faktör genel olarak örgütsel özdeşleşmelerinin ($\bar{X}_{\text{erkek}} = 3.50$, $SS_{\text{erkek}} = .67$), kadın öğretmenlere ($\bar{X}_{\text{kadın}} = 3.27$, $SS_{\text{diğerbranş}} = .62$) göre yüksek olduğu söylenebilir.

Erkek öğretmenlerin genel olarak örgütsel özdeşleşme algı düzeyleri kadın öğretmenlere göre yüksektir. Öğretmenlerin cinsiyet durumu değişkeninin öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme düzeyleri üzerindeki etkisini incelemek için hesaplanan Eta-Kare (η^2) değeri 0.03'tür. Buna göre örgütsel özdeşleşme puanlarında gözlenen varyansın yaklaşık %3'ünün cinsiyet değişkenine bağlı olduğu ve etki büyüklüğünün küçük düzeyde erkek öğretmenler lehine olduğu ifade edilebilir.

5.4.2. Öğretmenlerin Eğitim Durumu Değişkenine İlişkin Örgütsel Özdeşleşme Düzeyleri

Araştırmanın bu bölümünde öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme algılarının eğitim durumu değişkeni bakımından anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemeyen uygun analiz tekniğine karar verilebilmesi için homojenlik testi olan Levene's testi yapılmış olup sonuçlar Tablo 5.17'de verilmiştir.

Tablo 5.17. Öğretmenlerin Örgütsel Özdeşleşme Düzeylerinin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Varyansların Homojenliğine için Levene's Testi Sonuçları

Boyutlar	Levene's Test	
	F	p
Faktör 1	.198	.657
Faktör2	.447	.504
Faktör 3	4.152	.042
Örgütsel Özdeşleşme (Genel)	.733	.393

Tablo 5.17'de öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme algı düzeylerinin genel anlamda ve alt boyutları açısından Levene's testi ile dağılımların varyansların homojen olup olmadığı test edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda faktör 1 (Levene's $F = .198$, $p = .657$), faktör 2 (Levene's $F = .447$, $p = .504$), faktör 3 (Levene's $F = 4.152$, $p = .042$) ve genel olarak örgütsel

özdeşleşme (Levene's $F=.733$, $p=.393$) dağılımlarının varyanslarının faktör1, faktör2 ve genel örgütsel özdeşleşme dağılımlarının homojen olduğu görülmüştür ($p>.05$). Fakat öğretmenlerin örgütsel özdeşleşmelerinin faktör3 boyutunda normal dağılmadığı görülmüştür($p<.05$). Dağılımı homojen olanlara parametrik testler, faktör3 boyutunda ise non-parametrik testin yapılmasına karar verilmiştir. Öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme algı düzeylerinin cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemeye yönelik bağımsız örneklem t-testi sonuçları tablo 5.18'de, Mann Whitney U-Testi tablo 5.19'da verilmiştir.

Tablo 5.18. Öğretmenlerin Örgütsel Özdeşleşme Düzeylerinin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları

Boyut	Kategori	N	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
Faktör 1	Lisans	312	3.27	.73	343	.134	.893
	Lisansüstü	33	3.25	.78			
Faktör 2	Lisans	312	3.62	.73	343	-.093	.926
	Lisansüstü	33	3.63	.70			
Örgütsel Özdeşleşme(Genel)	Lisans	312	3.36	.65	343	.013	.990
	Lisansüstü	33	3.36	.57			

Tablo 5.18'de yer alan gruplar arasındaki anlamlılığın test edilmesi amacıyla yapılan bağımsız örneklem t-testi sonuçlarına göre, öğretmenlerin örgütsel özdeşleşmeleri eğitim durumu değişkeni açısından; faktör 1 ($t=.134$, $p=.893$), faktör 2($t=-.093$, $p=.926$) ve genel anlamda örgütsel özdeşleşme ölçeği için ($t=.013$, $p=.990$) anlamlı bir farklılık göstermemiştir ($p>.05$).

Tablo 5.19. Öğretmenlerin Örgütsel Özdeşleşme Düzeylerinin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Boyut	Kategori	N	M. R	S. R	U	p
Faktör 3	Lisans	312	172.50	53819.50	4991.50	.772
	Lisansüstü	33	177.74	5865.50		

Tablo 5.19'a göre yapılan ilişkisiz ölçümler için Mann Whitney – U Testi sonucunda, öğretmenlerin eğitim durumu değişkenine göre örgütsel özdeşleşme algılarının, faktör 3 ($U=4991.50$ $p=.772$) boyutu için istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır ($p>.05$).

5.4.3. Öğretmenlerin Kıdem Durumu Değişkenine Örgütsel Özdeşleşme Düzeyleri

Araştırmanın bu bölümünde öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme algılarının kıdem durumu değişkeni açısından anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemeye yönelik uygun analiz tekniğine karar verilebilmesi için homojenlik testi olan Levene's testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 5.20'de verilmiştir.

Tablo 5.20. Öğretmenlerin Örgütsel Özdeşleşme Düzeylerinin Kıdem Durumu Değişkenine Varyansların Homojenliği için Levene's Testi Sonuçları

Boyutlar	Levene's Test	
	F	p
Faktör 1	1.914	.108
Faktör2	2.546	.039
Faktör 3	.845	.497
Örgütsel Özdeşleşme (Genel)	2.831	.025

Tablo 5.20’de öğretmenlerin örgütsel özdeşleşmelerinin genel anlamda ve alt boyutları açısından Levene’s testi ile dağılımların varyansların homojen olup olmadığı test edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda faktör 1 (Levene’s $F= 1.914$ $p=.108$), faktör 2 (Levene’s $F= 2.546$ $p=.039$), faktör 3 (Levene’s $F= .845$ $p=.497$) ve genel olarak örgütsel özdeşleşme (Levene’s $F= 2.831$ $p=.025$) dağılımlarının varyanslarının faktör1 ve faktör3 dağılımlarının homojen olduğu görülmüştür ($p>.05$). Fakat öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme algılarının faktör2 boyutunda ve örgütsel özdeşleşme ölçeğinin genel boyutunda normal dağılmadığı görülmüştür ($p<.05$). Dağılımı homojen olanlara parametrik testler, faktör2 ve örgütsel özdeşleşme ölçeği genel boyutunda ise non-parametrik testin yapılmasına karar verilmiştir. Öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme algı düzeylerinin kıdem değişkeni açısından göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemeye yönelik ANOVA sonuçları Tablo 5.21’de, Kruskal Wallis-H Testi sonuçları ise Tablo 5.22’de verilmiştir.

Tablo 5.21. Öğretmenlerin Örgütsel Özdeşleşme Düzeylerinin Kıdem Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

Boyutlar	Kategori	N	$\bar{X}$	ss	F	p	Fark(LSD)	η^2
Faktör 1	0-5 yıl	100	3.10	.77	3.62	.01	0-5 yıl<11-15 yıl	.04
	6-10 yıl	152	3.25	.65			0-5 yıl<16-20 yıl	
	11-15 yıl	52	3.42	.71			0-5 yıl<21 yıl ve üzeri	
	16-20 yıl	30	3.56	.79			6-10 yıl<16-20 yıl	
	21 yıl ve üzeri	11	3.55	1.06				
Faktör 3	0-5 yıl	100	3.21	.92	.54	.71	-	-
	6-10 yıl	152	3.18	.89				
	11-15 yıl	52	3.24	.78				
	16-20 yıl	30	3.39	.90				
	21 yıl ve üzeri	11	3.45	1.07				

Tablo 5.21’ye göre öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme algılarının kıdem değişkeni açısından faktör 1 ($F=3.62$ $p=.01$) boyutu için anlamlı bir farklılık gösterirken($p<.05$), faktör 3 ($F=.54$ $p=.71$) boyutunda ise anlamlı bir farklılık göstermemektedir($p>.05$).

0-5 yıl arasında çalışan öğretmenlerin faktör 1 düzeylerinin ($\bar{X}_{0-5}= 3.10$, $SS_{0-5}=.77$), 6-10 yıl arasında çalışan öğretmenlere ($\bar{X}_{6-10}= 3.25$, $SS_{6-10}=.65$), 11-15 yıl arasında çalışan öğretmenlere ($\bar{X}_{11-15}= 3.42$, $SS_{11-15}=.71$), 16-20 yıl arası çalışan öğretmenlere ($\bar{X}_{16-20}= 3.56$,

$SS_{16-20}=79$) ve 21 yıl ve üzeri çalışan öğretmenlere göre ($\bar{X}_{21-..}= 3.55$, $SS_{21-..}=1.06$) düşük olduğu söylenebilir. Ayrıca 6-10 yıl arasında çalışan öğretmenlerin ($\bar{X}_{6-10}= 3.25$, $SS_{6-10}=65$), 16-20 yıl arası çalışan öğretmenlere ($\bar{X}_{16-20}= 3.56$, $SS_{16-20}=79$) göre de düşük olduğu söylenebilir.

0-5 yıl arasında çalışan öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme algıları faktör 1 alt boyutunda 11-15 yıl, 16-20 yıl ve 21 yıl üzerinde çalışan öğretmenlere göre düşüktür. Ayrıca 6-10 yıl arası çalışan öğretmenlerin 16-20 yıl arası çalışan öğretmenlere göre düşüktür. Öğretmenlerin kıdem değişkeninin öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme algı düzeyleri faktör 1 alt boyutu üzerindeki etkisini incelemek için hesaplanan Eta-Kare (η^2) değeri 0.04'tür. Buna göre faktör 1 alt boyutu puanlarında gözlenen varyansın yaklaşık %4'ünün öğretmenlerin kıdem değişkenine bağlı olduğu ve etki büyüklüğünün küçük düzeyde 0-5 yıl arası çalışan öğretmenlere göre 11-15, 16-20 ve 21 yıl üzerinde öğretmenler lehine, 6-10 yıl arası görev yapan öğretmenlere göre de 16-20 yıl arası çalışan öğretmenler lehine olduğu söylenebilir.

Tablo 5.22. Öğretmenlerin Örgütsel Özdeşleşme Düzeylerinin Kıdem Değişkenine Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Boyut	Kategori	N	M.R	sd	X^2	p
Faktör 2	0-5 yıl	100	167.64	4	3.158	.532
	6-10 yıl	152	169.28			
	11-15 yıl	52	175.26			
	16-20 yıl	30	201.55			
	21 yıl ve üzeri	11	184.59			
Örgütsel Özdeşleşme (Genel)	0-5 yıl	100	156.25	4	11.558	.021
	6-10 yıl	152	167.72			
	11-15 yıl	52	187.97			
	16-20 yıl	30	212.28			
	21 yıl ve üzeri	11	220.32			

Tablo 5.22’de yapılan Kruskal Wallis – H Testi sonucuna göre öğretmenlerin örgütsel özdeşleşmelerin kıdem değişkenine göre faktör 2 ($X^2=3.158$, $p=.532$) boyutu açısından anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır ($p>.05$). Fakat öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme algı düzeylerinin genel ölçek ($X^2=11.558$ $p=.021$) boyutunda istatistiksel açıdan anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($p<.05$). Hangi kıdemler arasında anlamlı farkın bulunduğunu görmek için Post Hoc/Tamhane’s T2 testi uygulanmıştır ve Tablo 5.23’te gösterilmiştir.

Tablo 5.23. Öğretmenlerin Örgütsel Özdeşleşme Düzeylerinin Kıdem Değişkenine Göre Post Hoc/ Tamhane's T2 Testi Sonuçları

Boyut	Kategori	N	$\bar{X}$	ss	F	p
Örgütsel Özdeşleşme(Genel)	0-5 yıl	100	3.25	.68	2.457	.045
	6-10 yıl	152	3.34	.59		
	11-15 yıl	52	3.45	.58		
	16-20 yıl	30	3.61	.69		
	21 yıl ve üzeri	11	3.53	1.05		

5.4.4. Öğretmenlerin Branş Durumu Değişkenine İlişkin Örgütsel Özdeşleşme Düzeyleri

Araştırmanın bu bölümünde öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme algılarının branş durumu değişkeni açısından anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlenmesine yönelik uygun analiz tekniğine karar verilebilmesi için homojenlik testi olan Levene's testi yapılmış olup sonuçlar Tablo 5.24'te verilmiştir.

Tablo 5.24. Öğretmenlerin Örgütsel Özdeşleşme Düzeylerinin Branş Değişkenine Göre Varyansların Homojenliği için Levene's Testi Sonuçları

Boyutlar	Levene's Test	
	F	p
Faktör 1	.681	.507
Faktör2	2.274	.104
Faktör 3	.473	.623
Örgütsel Özdeşleşme (Genel)	.917	.401

Tablo 5.24'te öğretmenlerin örgütsel özdeşleşmeleri genel anlamda ve alt boyutları açısından Levene's testi ile dağılımların varyansların homojen olup olmadığı test edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda faktör 1 (Levene's F= .681, p=.507), faktör 2 (Levene's F= 2.274, p=.104), faktör 3 (Levene's F= .473, p=.623) ve genel olarak örgütsel özdeşleşme (Levene's F= .917, p=.401) dağılımlarının varyanslarının homojen olduğu görülmüştür(p>.05). Dağılım homojen olduğu için parametrik testlerin yapılmasına karar verilmiştir. Öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme algılarının branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemeye yönelik ANOVA testi sonuçları Tablo 5.25'te verilmiştir.

Tablo 5.25. Öğretmenlerin Örgütsel Özdeşleşme Düzeylerinin Branş Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

Boyutlar	Kategori	N	$\bar{X}$	ss	F	p
Faktör 1	Okul öncesi öğretmeni	51	3.41	.74	1.820	.164
	Sınıf öğretmeni	86	3.33	.77		
	Diğer branşlar	208	3.21	.71		
Faktör 2	Okul öncesi öğretmeni	51	3.60	.60	1.676	.189
	Sınıf öğretmeni	86	3.74	.71		
	Diğer branşlar	208	3.57	.76		
Faktör 3	Okul öncesi öğretmeni	51	3.17	.88	1.924	.148
	Sınıf öğretmeni	86	3.39	.93		
	Diğer branşlar	208	3.17	.87		
Örgütsel Özdeşleşme (Genel)	Okul öncesi öğretmeni	51	3.42	.57	1.877	.155
	Sınıf öğretmeni	86	3.45	.69		
	Diğer branşlar	208	3.30	.64		

Tablo 5.25'e göre öğretmenlerin örgütsel özdeşleşmelerinin branş durumu değişkeni açısından faktör1 ($F=1.820$, $p=.164$), faktör2 ($F=1.676$, $p=.189$), faktör3 ($F=1.94$, $p=.148$) boyutu ve ölçeğin genel toplamı için de öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme algı düzeyleri ($F=1.877$, $p=.155$) branş durumu değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır ($p>.05$). Bu sonuçlara göre öğretmenlerin branşı değiştikçe örgütsel özdeşleşme algıları değişmemektedir.

5.4.5. Öğretmenlerin Görevli Oldukları Okul Türü Değişkenine İlişkin Örgütsel Özdeşleşme Düzeyleri

Araştırmanın bu bölümünde öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme algılarının görevli oldukları okul değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlenmesine yönelik uygun analiz tekniğine karar verilebilmesi için homojenlik testi olan Levene's testi yapılmış olup sonuçlar Tablo 5.26'da verilmiştir.

Tablo 5.26. Öğretmenlerin Örgütsel Özdeşleşme Düzeylerinin Öğretmenlerin Görevli Oldukları Okul Türü Değişkenine Göre Varyansların Homojenliği için Levene's Testi Sonuçları

Boyutlar	Levene's Test	
	F	p
Faktör 1	.076	.973
Faktör 2	2.921	.034
Faktör 3	.386	.763
Örgütsel Özdeşleşme(Genel)	.478	.698

Tablo 5.26'da öğretmenlerin örgütsel özdeşleşmelerinin genel anlamda ve alt boyutları açısından Levene's testi ile dağılımların varyansların homojen olup olmadığı test edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda faktör 1 (Levene's $F=.076$, $p=.973$), faktör 2 (Levene's $F=2.921$, $p=.034$), faktör 3 (Levene's $F=.386$, $p=.763$) ve genel olarak örgütsel özdeşleşme (Levene's $F=.478$, $p=.698$) dağılımlarının varyanslarının faktör 1, faktör 3 ve örgütsel özdeşleşme ölçeğinin genel boyutunda normal dağıldığı görülmüştür ($p>.05$). Fakat örgütsel özdeşleşme ölçeğinin faktör 2 boyutunda normal dağılmadığı görülmüştür ($p<.05$). Dağılımı homojen olanlara parametrik testler, ölçeğin faktör 2 boyutunda ise non-parametrik testin yapılmasına karar verilmiştir. Öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme algı düzeylerinin okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlenmesine yönelik ANOVA sonuçları Tablo 5.27'de, Kruskal Wallis-H Testi sonuçları ise Tablo 5.28'de verilmiştir.

Tablo 5.27. Öğretmenlerin Örgütsel Özdeşleşme Düzeylerinin Öğretmenlerin Görevli Oldukları Okul Türü Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

Boyutlar	Kategori	N	$\bar{X}$	ss	F	p
Faktör 1	Anaokulu	21	3.64	.77	2.201	.088
	İlkokul	140	3.29	.73		
	Ortaokul	112	3.22	.72		
	Lise	72	3.20	.74		
Faktör 3	Anaokulu	21	3.06	.99	.436	.728
	İlkokul	140	3.27	.91		
	Ortaokul	112	3.18	.81		
	Lise	72	3.25	.94		
Örgütsel Özdeşleşme (Genel)	Anaokulu	21	3.52	.62	.873	.455
	İlkokul	140	3.39	.65		
	Ortaokul	112	3.30	.66		
	Lise	72	3.35	.63		

Tablo 5.27'ye göre öğretmenlerin örgütsel özdeşleşmelerinin öğretmenlerin görevli oldukları okul türü değişkeni açısından faktör 1 ($F=2.201$, $p=.088$), faktör 3 ($F=-.436$, $p=.728$) ve ölçeğin genel toplamı için de öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme algı düzeyleri ($F=.873$, $p=.455$) öğretmenlerin görevli oldukları okul türü değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır ($p>.05$). Bu sonuçlara göre öğretmenlerin çalıştığı okul türü değiştikçe örgütsel özdeşleşme algıları değişmemektedir.

Tablo 5.28. Öğretmenlerin Örgütsel Özdeşleşme Düzeylerinin Öğretmenlerin Görevli Oldukları Okul Türü Değişkenine Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Boyut	Kategori	N	M.R	sd	X^2	p
Faktör 2	Anaokulu	21	159.50	3	4.075	.253
	İlkokul	140	177.83			
	Ortaokul	112	160.25			
	Lise	72	187.40			

Tablo 5.28'de yapılan Kruskal Wallis – H Testi sonucuna göre öğretmenlerin örgütsel özdeşleşmelerinin öğretmenlerin görevli oldukları okul türü değişkenine göre faktör 2 ($X^2=4.075$ $p=.253$) boyutu açısından anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır ($p>.05$).

5.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemi; öğretmenlerin eğitime inanmaları ile örgütsel özdeşleşme algıları arasında istatistiksel anlamlı bir ilişki olup olmadığının belirlenmesidir. Bununla birlikte öğretmenlerin eğitime inanmalarının alt boyutları ile örgütsel özdeşleşme algılarının alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olup olmadığını ortaya çıkarmaktır.

Ölçeklerin boyutları arasındaki ilişkiyi belirlemek için Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayıları (r) hesaplanmıştır. Büyüköztürk (2017)'e göre korelasyon katsayısının .00-.30 olması düşük, .30-.70 arasında olması orta ve .70-1.00 arasında olması ise yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir.

Öğretmenlerin eğitime inanmaları ile örgütsel özdeşleşme algıları arasındaki ilişki durumu Tablo 5.29'da verilmiştir.

Tablo 5.29. Öğretmenlerin Eğitime İnanmaları ile Örgütsel Özdeşleşme Düzeyleri Arasındaki İlişki

Öğretmenlerin Örgütsel Özdeşleşme Düzeyi	
Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeyi	.468**

N=345 $p=.00$

Tablo 5. 29’da göre araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitime inanmaları ile örgütsel özdeşleşme algıları arasında ($r=.468$, $p<.05$) orta düzeyde ve pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin eğitime inanmaları ve örgütsel özdeşleşmelerinin alt boyutları arasındaki ilişki durumu Tablo 5.30’da verilmiştir.

Tablo 5.30. Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeylerinin Alt Boyutları ile Örgütsel Özdeşleşme Düzeylerinin Alt Boyutları Arasındaki İlişki

Değişkenler	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3
Toplumsallaştırma	.409**	.236**	.357**
Bireysel Farklılıklar	.427**	.203**	.349**
Çok Yönlü Gelişim	.432**	.239**	.339**
Üst Öğrenime Hazırlama	.497**	.212**	.328**

N=345 p=.00

Tablo 5.30’da yer alan bilgilere göre; öğretmenlerin eğitime inanmalarının alt boyutlarıyla örgütsel özdeşleşmelerinin alt boyutlarının hepsinde pozitif yönlü anlamlı ilişki olduğu ortaya çıkmıştır ($p<.05$). Öğretmenlerin eğitime inanmalarının toplumsallaştırma alt boyutunda örgütsel özdeşleşmeleri alt boyutlarından faktör 2 ile düşük ($r=.236$), faktör 1 ($r=.409$) ve faktör 3 ($r=.357$) alt boyutuyla pozitif yönlü orta düzeyde bir ilişki vardır.

Öğretmenlerin eğitime inanmalarının bireysel farklılıklar alt boyutunda örgütsel özdeşleşmeleri alt boyutlarından faktör 2 ile düşük ($r=.203$), faktör 1 ($r=.427$) ve faktör 3 ($r=.349$) alt boyutuyla pozitif yönlü orta düzeyde bir ilişki vardır.

Öğretmenlerin eğitime inanmalarının çok yönlü gelişim alt boyutunda örgütsel özdeşleşmeleri alt boyutlarından faktör 2 ile düşük ($r=.239$), faktör 1 ($r=.432$) ve faktör 3 ($r=.339$) alt boyutuyla pozitif yönlü orta düzeyde bir ilişki vardır.

Öğretmenlerin eğitime inanmalarının üst öğrenime hazırlama alt boyutunda örgütsel özdeşleşmeleri alt boyutlarından faktör 2 ile düşük ($r=.212$), faktör 1 ($r=.497$) ve faktör 3 ($r=.328$) alt boyutuyla pozitif yönlü orta düzeyde bir ilişki vardır. Öğretmenlerin eğitime inanmalarının örgütsel özdeşleşmeleri arasında en fazla faktör 1 alt boyutunda pozitif yönlü bir ilişkinin olduğu bulunmuştur.

6. SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde, öğretmenlerin eğitime inanma ve örgütsel özdeşleşmelerinin ne düzeyde olduğu ve aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olup olmadığı; bunların cinsiyet, öğrenim durumu, mesleki kıdem, branş ve okul türü değişkenleri açısından farklılık oluşturup oluşturmadığı bölümle ilgili alanyazın göz önüne alınarak tartışılmış, yorumlanmış ve bazı öneriler sunulmuştur.

6.1. Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmadan elde edilen sonuçlar sıralı halde sunulmuştur. Daha sonra araştırma sonucundan elde edilen sonuçlar demografik değişkenlere göre belirlenmiş 5 alt probleme ilişkin sonuçlar başlıklar halinde alan yazına dayalı olarak tartışılmış ve elde edilen sonuçlardan hareketle geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

Bu araştırmanın sonuçları aşağıda sıralanmaktadır.

1. Bu araştırmanın sonucunda öğretmenlerin eğitime inanma algıları 2.72 ortalama ile orta düzeyde katılıyorum ifadesine denk gelmektedir. Alt boyutlar bakımından incelendiğinde ise bireysel farklılıklar alt boyutunda çok az düzeyde katılıyorum; toplumsallaştırma, çok yönlü gelişim, üst öğrenime hazırlama alt boyutlarında ise orta düzeyde katılıyorum ifadelerine denk geldiği sonucu ortaya çıkmıştır.

2. Öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme algıları 3.35 ortalama ile orta düzeyde katılıyorum ifadesine denk gelmektedir. Alt boyutlar bakımından incelendiğinde ise faktör 1 ve faktör 3 alt boyutlarında orta düzeyde katılıyorum; faktör 2 alt boyutunda ise büyük ölçüde katılıyorum ifadelerine denk geldiği görülmüştür.

3. Öğretmenlerin eğitime inanma algıları cinsiyet değişkeni açısından ölçeğin alt boyutları ve genel boyutunda anlamlı bir farklılık oluşturmamaktadır.

4. Öğretmenlerin eğitime inanma algıları öğrenim durumu değişkeni açısından ölçeğin genel toplamı için anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Fakat alt boyutları bakımından incelendiğinde bireysel farklılıklar, çok yönlü gelişim, üst öğrenime hazırlama boyutları için anlamlı bir farklılık göstermezken, toplumsallaştırma alt boyutunda farklılaşma görülmektedir. Lisansüstü öğrenimden mezun olan öğretmenlerin öğrencileri toplumsallaştırma düzeylerinin lisans mezunu öğretmenlerden fazla olduğu görülmektedir.

5. Öğretmenlerin eğitime inanma algıları kıdem değişkeni açısından ölçeğin alt boyutları ve genel anlamda anlamlı bir farklılık oluşturmamaktadır.

6. Öğretmenlerin eğitime inanma algılarının branş durumu değişkeni açısından ölçeğin alt boyutları ve genel anlamda anlamlı bir farklılık oluşturduğu ortaya çıkmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin eğitime inanma algılarının sınıf öğretmenleri ve diğer branştaki öğretmenlere göre yüksektir.

7. Öğretmenlerin eğitime inanma algılarının görevli oldukları okul türü değişkeni açısından ölçeğin alt boyutları ve genel boyutunda anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. Anaokulunda görev yapan öğretmenlerin eğitime inanma algı düzeyleri toplumsallaştırma alt boyutunda ilkokulda ve ortaokulda görev yapan öğretmenlere göre yüksektir. İlkokulda görev yapan öğretmenlerin ise ortaokul ve lisede görev yapan öğretmenlere göre yüksektir.

Okul öncesi öğretmenlerinin eğitime inanma algıları bireysel farklılıklar alt boyutunda ilkokulda, ortaokulda ve lisede görev yapan öğretmenlere göre yüksektir.

Okul öncesi öğretmenlerinin eğitime inanma algıları çok yönlü gelişim alt boyutunda ilkokulda, ortaokulda ve lisede görev yapan öğretmenlere göre yüksektir. Ayrıca ilkokulda görev yapan öğretmenlerin çok yönlü gelişim düzeyi ortaokul ve lisede görev yapan öğretmenlere göre yüksektir.

Okul öncesi öğretmenlerinin eğitime inanma algıları üst öğrenime hazırlama alt boyutunda ise ilkokulda, ortaokulda ve lisede görev yapan öğretmenlere göre yüksektir.

8. Öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme algılarının cinsiyet durumu değişkeni açısından ölçeğin alt boyutları ve genel boyutunda anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. Erkek öğretmenlerin ölçeğin alt boyutları ve genel anlamda kadın öğretmene göre örgütsel özdeşleşmelerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

9. Öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme algıları öğrenim durumu değişkeni açısından ölçeğin alt boyutları ve genel boyutunda anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmüştür.

10. Öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme algıları kıdem durumu değişkeni açısından ölçeğin faktör 1 ve genel anlamında anlamlı bir farklılık ortaya çıkarken, faktör 3 ve faktör 2 alt boyutları açısından anlamlı bir farklılık olmadığı sonucu ortaya çıkmıştır.

0-5 yıl arasında çalışan öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme algı düzeyleri faktör 1 alt boyutunda 11-15 yıl, 16-20 yıl ve 21 yıl üzeri çalışan öğretmenlere göre düşüktür. Ayrıca 6-10 yıl arası çalışan öğretmenlerin 16-20 yıl arası çalışan öğretmenlere göre düşüktür.

11. Öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme algıları branş durumu değişkeni açısından ölçeğin alt boyutları ve genel boyutunda anlamlı bir farklılık oluşturmamaktadır.

12. Öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme algıları okul türü değişkeni açısından ölçeğin alt boyutları ve genel boyutunda anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucu ortaya çıkmıştır.

13. Öğretmenlerin eğitime inanma seviyeleri ile örgütsel özdeşleşme seviyeleri orta seviyede ve pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin eğitime inanmalarının toplumsallaştırma alt boyutunda örgütsel özdeşleşmeleri alt boyutlarından faktör 2 ile düşük, faktör ve faktör alt boyutuyla pozitif yönlü orta düzeyde bir ilişki vardır.

Öğretmenlerin eğitime inanmalarının bireysel farklılıklar alt boyutunda örgütsel özdeşleşmeleri alt boyutlarından faktör 2 ile düşük, faktör ve faktör 3 alt boyutuyla pozitif yönlü orta düzeyde bir ilişki vardır.

Öğretmenlerin eğitime inanmalarının çok yönlü gelişim alt boyutunda örgütsel özdeşleşmeleri alt boyutlarından faktör 2 ile düşük, faktör 1 ve faktör 3 alt boyutuyla pozitif yönlü orta düzeyde bir ilişki vardır.

Öğretmenlerin eğitime inanmalarının üst öğrenime hazırlama alt boyutunda örgütsel özdeşleşmeleri alt boyutlarından faktör 2 ile düşük, faktör 1 ve faktör 3 alt boyutuyla pozitif yönlü orta düzeyde bir ilişki vardır. Öğretmenlerin eğitime inanmalarının örgütsel özdeşleşmeleri arasında en fazla faktör 1 alt boyutunda pozitif yönlü bir ilişkinin olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

6.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın birinci alt probleminde, öğretmenlerin eğitime inanma algı düzeyleri araştırılmış ve ilgili sonuçlar aşağıda verilmiştir.

Araştırma sonucunda elde edilen verilere göre öğretmenlerin eğitime inanma ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalaması 2.72'dir. Alt boyutlar bakımından

incelendiğinde, bireysel farklılıklar alt boyutu için aritmetik ortalama 2.34 iken, toplumsallaştırma, çok yönlü gelişim ve üst öğrenime hazırlama alt boyutları için bu sayı sırasıyla 2.80, 2.95 ve 2.67'dir. Bu durum ölçeğin genel boyutu açısından orta düzeyde katılıyorum ifadesine denk gelmektedir. Alt boyutlar bakımından incelendiğinde ise bireysel farklılıklar alt boyutunda çok az düzeyde katılıyorum; toplumsallaştırma, çok yönlü gelişim, üst öğrenime hazırlama alt boyutlarında ise orta düzeyde katılıyorum ifadelerine denk geldiği sonucu ortaya çıkmıştır. Bu sonuca bakılarak öğretmenlerin eğitime olan inançlarının orta düzeyde katılıyorum ifadesinde denk geldiği görülmüştür.

Konu ile ilgili literatür taraması yapıldığında Gün (2017), Yıldırım ve Akın (2017) ve Kabakaş (2019)'ın da araştırmalarında öğretmenlerin eğitime inanma algı düzeylerinin 'Orta Düzeyde Katılıyorum' ifadesine denk geldiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu bakımdan yapılan araştırma bu araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir.

Akın ve Yıldırım (2015), Ergün ve Argon (2017), Argon ve Cicioğlu (2017), Nacar (2019) ve Sular (2020)'nin yapmış oldukları araştırmalarda, öğretmenlerin eğitime inanma düzeyleri 'Çok Az Katılıyorum' düzeyine denk geldiği sonucu ortaya açıklamıştır. Bu bakımdan yapılan araştırma sonucu bu araştırma sonuçlarıyla farklılaşmaktadır. Farklılığın oluşmasında bu araştırmaların örneklem grubunun ilkokul, ortaokul ve lisede çalışan öğretmenlerden oluşmasından kaynaklandığı düşünülebilir. Çünkü yapılan bu araştırma sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin eğitime inanma algıları diğer branştaki öğretmenlere göre yüksek çıktığı görülmektedir.

Araştırma sonucunda alt boyutlar açısından incelendiğinde öğretmenlerin bireysel farklılıklar yönünden inançlarının düşük olduğu görülmektedir. Ergün ve Argon (2017), Nacar (2019) ve Sular (2020) de yaptıkları çalışmalarda bireysel farklılıklar alt boyutunda aynı sonuçla karşılaşmışlardır. Öğretmenlerin, öğrencilere fırsat eşitliğinin sağlanmadığını, öğrencilerin becerilerine yönelik uygun ortamlar hazırlamadıklarını, yeteneklerine göre uygun eğitim vermediklerini ve öğrencileri gerçek hayata hazırladıklarına dair inançlarının düşük olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin öğrencilerine yönelik fırsat eşitliği sağlamları bulundukları çevre koşulları değiştiremediklerinden kaynaklanabilir. Öğretmenlerin öğrencilerin 'bireysel farklılıklarını dikkate alarak eğitim ortamı oluşturmamaları Milli Eğitimin Genel Amaçlarından, 'bireyleri ilgi, istidat ve kabiliyetlerini geliştirerek gerekli bilgi, beceri, davranışlar ve birlikte iş görme alışkanlığı kazandırmak suretiyle hayata hazırlar.' (Milli Eğitim Temel Kanunu, 1973) amacıyla örtüşmemektedir. Öğretmenlerin bu konuda tek düze bir eğitim verdiği, farklı öğrencilere yönelik farklı yöntem ve tekniklerle eğitimi öğrencilere sunabilme konusunda sıkıntı yaşadıkları söylenebilir. Bu konuda öğretmenlerin bu amaca yönelik davranışları ve inançları sorgulanabilir.

Öğretmenlerin öğrencilerini toplumsallaştırma, üst öğrenime hazırlama ve çok yönlü gelişim konusundaki inançları ise orta düzeydedir. Öğretmenleri yetiştirdikleri öğrencilere etik değerleri benimsettiğine, topluma yararlı bir birey yetiştirdiğine, öğrencileri fiziksel ve sosyal yönden çok yönlü geliştirdiklerine, öğrencilere olumlu kişilik özellikleri kazandırdıklarına ve öğrencileri üst öğrenime en iyi biçimde hazırladıklarına inandıkları söylenebilir.

6.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın ikinci alt probleminde, öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme algı düzeyleri araştırılmış ve ilgili sonuçlar aşağıda verilmiştir.

Araştırma sonucunda elde edilen verilere göre öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalaması 3.35'tir. Alt boyutlar açısından incelendiğinde faktör 1 alt boyutunda 3.26, faktör 3 alt boyutunda 3.22 ve faktör 2 alt boyutunda ise 3.61'dir. Bu durum ölçeğin genel boyutu açısından kısmen katılıyorum ifadesine denk gelmektedir. Alt boyutlar açısından incelendiğinde ise faktör 1 ve faktör 3 alt boyutlarında kısmen katılıyorum ifadesine, faktör 2 alt boyutunda ise katılıyorum ifadesine denk geldiği sonucu ortaya çıkmıştır. Bu sonuca dayanarak öğretmenlerin örgütsel özdeşleşmelerinin kısmen katılıyorum ifadesine denk geldiği sonucu ortaya çıkmıştır.

Konu ile ilgili literatür taraması yapıldığında aynı ölçekle yapılan Taş (2016) ve Yaşa (2018)'nin yaptığı araştırmalarda öğretmenlerin örgütsel özdeşleşmelerinin orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bakımdan yapılan araştırma bu araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Yine aynı ölçekle yapılan Koyuncu (2018), Karakuş (2018) ve Aytekin (2020)'in yaptıkları araştırmalarda öğretmenlerin örgütsel özdeşleşmeleri yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bakımdan yapılan bu araştırma sonuçlarıyla farklılaşmaktadır. Bu farklılığın oluşmasında yapılan araştırmalardaki okul kademesi, branş ve araştırma yapılan bölgelerin farklılığından kaynaklandığı düşünülebilir.

Araştırma sonucunda alt boyutlar açısından incelendiğinde ise faktör 1 (uyum) ve faktör 3 (içselleştirme) alt boyutlarında orta düzeyde olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Bu sonuca göre öğretmenler görev yaptıkları okulu diğer okullardan olumlu yönde farklı gördükleri, okullarının amaçlarının kendi değer yargılarıyla özdeşleştiğini ve okullarıyla özdeşleştikleri ve dışarıda okullarını tanıtırken biz ifadesini kullandıkları söylenebilir. Öğretmenler çalıştıkları kurumları kendileriyle bir bütün olarak görmektedirler. Akpınar (2014) yaptığı çalışmada öğretmenlerin örgütsel özdeşleşmelerini uyum, özdeşleşme ve içselleştirme alt boyutlarında orta seviyede olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu bakımdan bu araştırmayla benzerlik göstermektedir. Faktör 2 alt boyutunda ise öğretmenlerin yüksek düzeyde özdeşleştikleri sonucu ortaya çıkmıştır. Bu sonuca göre öğretmenler okulun başarısını kendi başarıları gibi görmekte tam tersi olarak da okula karşı yapılan bir eleştiride okullarını savunmaya geçtikleri ve kendilerini okula aitmiş gibi hissettikleri söylenebilir. Karakuş (2019) ve Aytekin (2020) de yaptıkları araştırmada örgütsel özdeşleşmenin faktör 2 alt boyutunda özdeşleşmenin yüksek düzeyde çıktığı sonucuna ulaşmışlardır. Bu bakımdan bu araştırmayla bir benzerlik göstermektedir. Yaşa (2018) yaptığı araştırmada ise örgütsel özdeşleşmenin en yüksek özdeşleşme alt boyutunda sonrasında ise uyum ve içselleştirme alt boyutlarında olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Konu ile ilgili örgütsel özdeşleşme algı düzeylerini belirlemeye yönelik yapılan farklı araştırmalarda öğretmenlerin örgütsel özdeşleşmeleri genel olarak yüksek seviyede olduğu görülmektedir. Çakınberk, Derin ve Demirel (2011), Eker (2014), Nergiz (2015), Hatipoğlu (2015), Sune (2016), Olukçu (2018), Mıhçı (2019), Egi (2019)'nin yaptıkları araştırmalar bu sonucu desteklemektedir. Yapılan araştırmalarda öğretmenlerin örgütsel özdeşleşmelerinin yüksek seviyede çıkması öğretmenlerin okuldaki amaçlara bağlılığın yüksek olduğunu, eğitim faaliyetlerini gerçekleştirmede istekle çalıştıklarını ve okulu temsil ettiklerini düşündükleri söylenebilir. Ayrıca bu okullarda çalışan öğretmenlerin kişisel değerleri okulun değerleriyle paralellik gösterdiğinden okuldaki eğitim faaliyetlerinin de kaliteli olacağı düşünülebilir. Akpınar (2014), Özgür (2015) ve Gidiş (2017)'in yaptıkları araştırma sonucuna göre ise öğretmenlerin özdeşleşmeleri orta seviyede çıkmış olup araştırma sonuçlarını desteklemektedir. Yapılan araştırmalarda az sayıda sonuçlarda (Taşkın, 2016) ise öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme algı düzeyleri düşük seviyede çıkmıştır. Bu farklılığın

nedeni yapılan araştırmanın sadece lisede görev yapan öğretmenleri kapsamından kaynaklandığı düşünülebilir. Liselerdeki öğrencilerin kendilerini akademik olarak meslek seçimine yönelik çalışmalarının fazla olmasından ve öğretmenlerin bu yönde çalışmalara daha fazla yönlendirmesinden kaynaklı öğretmen öğrenci arasında bağ kuramamalarından kaynaklandığı düşünülebilir. Bu sonuçla birlikte Balcı vd. (2012)'de ilköğretim okulu yöneticileri üzerinde yapılan çalışmanın sonuçlarında ise yöneticilerin örgütsel özdeşleşmeleri düşük seviyede çıkmıştır. Bu sonucun farklılaşmasının nedeni olarak da yöneticilerin okul ile ilgili idari işlerin yoğunluğundan kaynaklandığı düşünülebilir.

Öğretmenlerin genel olarak örgütsel özdeşleşme seviyelerinin orta ve yüksek seviyede çıkması okulun örgütsel amaçlarını gerçekleştirmesi açısından da önemlidir. Çünkü okuluyla özdeşleşen bireyler, okulun amaçlarını gerçekleştirmek için daha fazla çaba gösterme eğiliminde olur ve başarı daha kolay sağlanacaktır. Ayrıca öğretmenler kendi amaçlarıyla da örtüştüğü için çalışma ortamında daha mutlu ve huzurlu olacaklardır.

6.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın üçüncü alt probleminde, öğretmenlerin eğitime inanma algı düzeylerinin cinsiyet değişkeni, öğrenim durumu değişkeni, mesleki kıdemi değişkeni, branş değişkeni ve okul türü değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği araştırılmış ve ilgili sonuçlar başlıklar halinde aşağıda verilmiştir.

6.1.3.1. Öğretmenlerin Eğitime İnanmalarının Cinsiyet Değişkenine İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın sonucuna göre öğretmenlerin eğitime inanma algı düzeyleri cinsiyet değişkeni açısından ölçeğin alt boyutları ve genel boyutta anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucu ortaya çıkmıştır.

Konu ile ilgili literatür taraması yapıldığında Gün (2017), Argon ve Cicioğlu (2017), Kabakaş (2019) ve Nacar (2019)'ın yaptıkları çalışmalarda öğretmenlerin eğitime inanma algılarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığı sonucunu bulmuşlardır. Bu bakımdan yapılan araştırma bu araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Öğretmenlerin kadın veya erkek olmaları onların eğitime inanmalarında bir farklılık oluşturmamaktadır. Bu sonuç ise öğretmenlerin cinsiyet ayrımı gözetmeksizin görevlerine inandıkları ve görevlerinin gerekliliklerini yapmaya çalıştıkları söylenebilir.

Sular (2020) ise yaptığı çalışmada öğretmenlerin eğitime inanmalarının cinsiyet değişkenine göre bireysel farklılıklar alt boyutunda farklılaştığı diğer boyutlarda ise farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bu bakımdan yapılan araştırma bu araştırma sonuçlarıyla farklılaşmaktadır. Bireysel farklılıklar alt boyutunda farklılaşmasının nedeni Sular (2020)'ın yapmış olduğu araştırmanın sadece lise öğretmenlerini kapsamış olmasından kaynaklandığı düşünülebilir. Liselerde öğrenciler meslek seçimlerinde bireysel farklılık ve yeteneklerine göre meslek seçmeleri için öğretmenlerin onlar üzerinde farklı yaklaşımları söz konusu olabilir. Kadın öğretmenlerin okul dışında evdeki sorumluluklarının fazla olması ve okulda çocuklara farklı eğitim ortamı hazırlayamadıklarından dolayı bireysel farklılıklara yönelik çalışmalarda yetersiz kaldığı düşünülebilir. Yapılan bu araştırma da ise öğretmenlerin cinsiyet ayrımı gözetmeksizin öğrencilere fırsat eşitliği sağlama, bireysel farklılıklara uygun eğitim ortamı düzenlemede ve öğrencileri hayata hazırlamada öğretmenlerin yeterli inancı olduğu söylenebilir.

6.1.3.2. Öğretmenlerin Eğitime İnanmalarının Öğrenim Durumu Değişkenine İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın sonucuna göre öğretmenlerin eğitime inanma algı düzeyleri ölçeğin genel toplamı için anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Fakat alt boyutları açısından incelendiğinde bireysel farklılıklar, üst öğrenime hazırlama, çok yönlü gelişim boyutları için anlamlı bir farklılık göstermezken, toplumsallaştırma alt boyutunda farklılaşma görülmektedir. Lisansüstü öğrenimden mezun olan öğretmenlerin öğrencileri topluma kazandırma düzeylerinin lisans mezunu öğretmenlerden fazla olduğu belirtilebilir. Lisans üstü öğrenimden mezun olan öğretmenlerin öğrencileri mutlu bir birey olmaları için daha çok çabaladıkları, olumlu kişilik özellikleri kazandırarak topluma faydalı bireyler olmalarını sağladıkları, topluma ve devlete yarar sağlayan bireyler olarak yetiştirdiklerine daha çok inandıkları söylenebilir. Bunun nedeni olarak da lisans üstü eğitimde öğretmenlerin farklı bakış açısı kazanarak eğitime bütüncül bakış açısıyla bakmalarını sağlar. Örneğin, öğretmenler kendi alanları dışında yüksek lisans eğitimi yaptıklarında sınıf yönetimi ve eğitim materyalleri kullanımı, okuldaki problem çözme becerileri açısından farklı bakış açısı elde edebilirler. Turhan ve Yaraş (2013)'ın lisans üstü programlarının öğretmen, yönetici ve denetmenlerin mesleki gelişimlerine katkısı üzerine yaptıkları araştırmada öğretmenlerin sorun çözme becerisine, liderlik davranışlarına ve mesleki becerilerine katkı sağladığı sonucuna ulaşmışlardır.

Konu ile ilgili literatür taraması yapıldığında Yıldırım ve Akın (2015), Gün (2017), Nacar (2019) yaptıkları çalışmalarda öğretmenlerin eğitime inanma algılarını öğrenim durumu değişkeni açısından ölçeğin toplamında ve alt boyutları açısından anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır. Bu bakımdan bu araştırmanın sonucuyla farklılaşmaktadır. Bu farklılaşmanın nedeni olarak, öğretmenlerin öğrenim durumu farketmeksizin mesleklerinin gerektirdiği nitelikleri yerine getirmelerinden veya araştırma yapılan örneklem farklılığından kaynaklandığı düşünülebilir.

Argon ve Cicioğlu (2017)'nin yaptıkları araştırma sonucuna göre öğretmenlerin eğitime inanma algı düzeyleri toplumsallaştırma, üst öğrenime hazırlama ve ölçeğin genelinde öğrenim durumu değişkeni açısından anlamlı bir fark oluşturmadığını fakat bireysel farklılıklar ve çok yönlü gelişim alt boyutlarında farklılaştığı sonucuna ulaşmışlardır. Bu sonuç ise lisans öğretmenleri lehinedir. Kabakaş (2019) yapmış olduğu çalışmada öğretmenlerin eğitime inanmalarının toplumsallaştırma, bireysel farklılıklar, çok yönlü gelişim ve ölçeğin toplamında öğrenim durumu değişkeni açısından anlamlı bir fark bulamazken üst öğrenime hazırlama alt boyutunda anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuç yine aynı şekilde lisans öğretmenleri lehinedir. Bu farklılıkların nedeni olarak lisans mezunu öğretmenlerin, yüksek lisans mezunu olanlara bakılarak öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate aldığı, ona uygun ortamlar sağladığı, öğrencileri sosyal yönden geliştirdikleri, milli ve manevi değerlere önem verdikleri, öğrencilerin her yönüyle eğitime kazandırılması gerektiğine daha fazla inandıkları söylenebilir. Bunun nedeni olarak lisansüstü eğitimden mezun olan öğretmenlerin öğrencilerin gelişim ve ihtiyaçlarından çok akademik başarılarına odaklandıkları söylenebilir.

6.1.3.3. Öğretmenlerin Eğitime İnanmalarının Mesleki Kıdem Durumu Değişkenine İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın sonucuna göre öğretmenlerin eğitime inanma algı düzeyleri mesleki kıdem değişkeni açısından ölçeğin alt boyutları ve genel boyutta anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucu ortaya çıkmıştır. Bu sonuca göre öğretmenlerin eğitimdeki tecrübeleri onların eğitime inanma seviyelerinde bir farklılık oluşturmamaktadır.

Konu ile ilgili literatür taraması yapıldığında Gün (2017) ve Kabakaş (2019) yaptıkları araştırmada da aynı sonucu bulmuşlardır. Bu bakımdan yapılan araştırma bu araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Yıldırım ve Akın (2015) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin eğitime inanmalarını kıdem değişkeni açısından incelediklerinde alt boyutlarında toplumsallaştırma ve bireysel farklılıklar alt boyutunda anlamlı bir farklılık bulamazken, çok yönlü gelişim ve üst öğrenime hazırlama alt boyutlarında anlamlı bir fark olduğunu görmüşlerdir. Çok yönlü gelişim alt boyutunda 20 yıldan fazla kıdeme sahip olan öğretmenlerin eğitimin amaçlarına gerçekleştirdiğine, 11-15 ve 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlerden daha fazla inanmaktadırlar. Üst öğrenime hazırlama boyutunda ise 20 yıldan fazla kıdeme sahip olan öğretmenler eğitimin amaçlarına ulaşmada diğer öğretmenlerden daha fazla inandıkları söylenebilir.

Nacar (2019) yaptığı çalışmada öğretmenlerin eğitime inanma algı düzeylerini kıdem değişkeni açısından incelediğinde ölçeğin genelinde, çok yönlü gelişim, toplumsallaştırma ve bireysel farklılıklar alt boyutlarında anlamlı bir farklılık gözlemlenmezken, üst öğrenime hazırlama alt boyutunda anlamlı bir farklılık bulmuştur. Üst öğrenime hazırlama alt boyutunda 1 – 5 yıl aralığında kıdeme sahip öğretmenlerin hem 16 – 20 yıl aralığında hem de 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlere bakılarak eğitime inanma düzeylerinin daha düşük olduğu; 6 – 10 yıl aralığında kıdemi olan öğretmenlerin hem 16 – 20 yıl aralığında hem de 21 yıl ve üzeri kıdemi olan öğretmenlere göre eğitime inanma düzeylerinin daha düşük olduğu ve 11 – 15, 16 – 20 ve 21 yıl ve üzeri kıdemi olanlara bakılarak eğitime inanma seviyelerinin daha düşük olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuca göre Yıldırım ve Akın (2015)'ın araştırma sonucu Nacar (2019)'un yapmış olduğu araştırma sonucuyla benzerlik göstermektedir. Her ikisinde de üst öğrenime hazırlama alt boyutunda 20 yıl ve üzeri kıdemi olanların eğitime daha çok inandıkları söylenebilir. Bu farklılığın nedeni olarak kıdemin artmasıyla birlikte öğretmenlerin öğrencileri tanıma süresinin daha kısa olması bu sayede öğrencilerin tüm yönleriyle ihtiyaçlarına göre bir eğitim planı uygulamalarından, kıdemin artmasıyla birlikte tecrübelerin de artmasından ve problem çözme becerilerinin gelişmiş olmasından kaynaklandığı söylenebilir.

Yapılan bu araştırmada öğretmenlerin eğitime inanma algı düzeyleri mesleki kıdem değişkeni açısından bir farklılık göstermemesinin nedeni olarak öğretmenlerin eğitimin amacını gerçekleştirmeye yönelik algılarının net olduğu ve bu amaç doğrultusunda çalışmalarını yürüttükleri söylenebilir.

6.1.3.4. Öğretmenlerin Eğitime İnanmalarının Branş Değişkenine İlişkin Sonuçlar

Öğretmenlerin eğitime inanma algı düzeylerinin branş durumu değişkeni açısından ölçeğin alt boyutları ve genel anlamda anlamlı bir farklılık oluşturduğu ortaya çıkmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin eğitime inanma algılarının sınıf öğretmenleri ve diğer branştaki öğretmenlere göre yüksek seviyede olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Öğretmenlerin eğitime inanmaları toplumsallaşma alt boyutunda incelendiğinde %7 etki büyüklüğü (orta) ile branş değişkenine bağlı olduğu ortaya çıkmıştır. Toplumsallaştırma alt boyutundaki farklılık okul öncesi öğretmenleri lehinedir. Okul öncesi öğretmenleri, sınıf öğretmenleri ve branş öğretmenlerine göre eğitime inanma algı düzeyleri daha yüksektir. Bireysel farklılıklar alt boyutunda incelendiğinde %5 (orta) etki büyüklüğü ile branş değişkenine bağlı olduğu ve okul öncesi öğretmenleri lehine olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin eğitime inanmaları bireysel farklılıklar alt boyutunda diğer branşlarda görev yapan öğretmenlere göre fazla olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Çok yönlü gelişim alt boyutunda incelendiğinde %8 (orta) etki büyüklüğü ile branş değişkenine bağlı olduğu ve okul öncesi öğretmenleri lehine olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin eğitime inanma algı düzeyleri çok yönlü gelişim alt boyutunda diğer branşlarda görev yapan öğretmenlere göre fazla olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Üst öğrenime hazırlama alt boyutunda incelendiğinde okul öncesi öğretmenleri lehine sonuç ortaya çıkmıştır. Sınıf öğretmenlerinin eğitime inanmaları üst öğrenime hazırlama alt boyutunda diğer branşlarda görev yapan öğretmenlere göre fazla olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Son olarak ölçeğin geneline baktığımızda %8 (orta) etki büyüklüğü ile branş değişkenine bağlı olduğu ve yine okul öncesi öğretmenleri lehine olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Ölçeğin genelinde de sınıf öğretmenlerinin eğitime inanmaları diğer branştaki öğretmenlere göre fazladır.

Konu ile ilgili literatür taraması yapıldığında öğretmenlerin eğitime inanmalarını branş değişkeni açısından inceleyen üç araştırma vardır. Argon ve Cicioğlu (2017) öğretmenlerin eğitime inanma algı düzeylerini incelerken branşı kültür ve meslek derslerine gören öğretmenler olarak ayırmıştır. Yaptığı araştırma sonucunda ölçeğin genelinde, toplumsallaştırma, bireysel farklılıklar ve üst öğrenime hazırlama alt boyutlarında anlamlı bir fark çıkmazken çok yönlü gelişim alt boyutunda kültür derslerine giren öğretmenler lehine sonuç ortaya çıkmıştır. Bu farklılığın nedeni olarak kültür derslerine giren öğretmenlerin öğrencileri akademik başarılarının yanında yeteneklerine göre eğitim verdikleri ve öğrencileri tüm yönlerini destekleyerek bir bütün olarak değerlendirdikleri söylenebilir.

Kabakaş (2019) yaptığı araştırma branş değişkenini sınıf öğretmenleri ve branş (sözel-sayısal) öğretmenleri olarak ayırmıştır. Yaptığı araştırma sonucunda ölçeğin genel boyutunda ve tüm alt boyutlarında anlamlı bir fark ortaya çıkmış ve tüm farklar sınıf öğretmenleri lehinedir. Bu sonuca göre Kabakaş (2019)'un yaptığı araştırma bu araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir.

Nacar (2019) yaptığı çalışmada branş değişkenini sözel ve sayısal derslere giren öğretmenler olarak ayırmıştır. Yaptığı araştırma sonucunda ölçeğin genel boyutunda ve tüm alt boyutlarında anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır. Sözel ve sayısal derslere giren öğretmenlerin eğitime inanmaları birbirlerine yakın seviyededir. Bu sonuca göre bu araştırma Nacar (2019)'un yaptığı çalışmayla farklılık göstermektedir. Bu farklılığın nedeni olarak sınıf öğretmenlerinin öğrencilerle branş öğretmenlerine göre fazla zaman geçirmelerinden kaynaklı öğrencileri daha iyi tanıyacaklar bu doğrultuda eksikliklerini tamamlama konusunda branş öğretmenlerine göre daha fazla olanağa sahip olacaktır. Bu da öğrencilerdeki başarıyı tetikleyecek ve öğretmenlerin eğitime inanma algılarını yükseltecektir.

Bu çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin eğitime inanmalarının diğer öğretmenlere göre fazla olmasının nedeni okul öncesi öğretmenlerinin yaş grubu olarak

küçük yaş grubu ile çalıştığı için eğitimdeki değişiklikleri kısa sürede ve olumlu yönde görmeleri ileriye daha umutla bakmaları inancını sağlamaktadır. Çünkü hayatın en önemli yılları olarak nitelendirilen okul öncesi dönemi öğrencilerin gelişim alanlarının zirveye çıktığı nokta olarak görülmektedir (Oktay, 2000). Bu noktada aileden sonra ilk güven duygusu besleyip örnek aldıkları, tutum ve davranışlarına yön veren kişi okul öncesi öğretmenleridir (Aslan ve Köksal Akyol, 2006). Bu da okul öncesi öğretmenlerinin diğer gruptaki öğretmenlere göre avantajlı duruma getirmektedir. Üst grupta sınıf öğretmenleri de çocukların tüm gelişim alanları ile çalıştıkları ve tanıdıkları için diğer branşlardaki öğretmenlere göre öğrenci hakkında daha fazla bilgiye sahip oldukları için öğrencilere karşı inançlarının daha yüksek tutmalarını sağlamaktadır.

6.1.3.5. Öğretmenlerin Eğitime İnanmalarının Okul Türü Değişkenine İlişkin Sonuçlar

Öğretmenlerin eğitime inanma algı düzeylerinin görevli oldukları okul türü değişkeni açısından ölçeğin alt boyutları ve genel boyutunda anlamlı bir farklılık oluşturduğu ortaya çıkmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin eğitime inanmaları genel olarak ilkokulda, ortaokulda ve lisede görev yapan öğretmenlere göre yüksek çıkmıştır. Ayrıca ilkokulda görev yapan öğretmenlerin eğitime inanmaları genel olarak ortaokul ve lisede görev yapan öğretmenlere göre yüksek çıkmıştır.

Öğretmenlerin eğitime inanmaları toplumsallaştırma alt boyutunda incelendiğinde yaklaşık %6 (orta) etki büyüklüğü ile öğretmenlerin görevli oldukları okul türü değişkenine bağlı olduğu, anaokulunda ve ilkokulda çalışanların lehine olduğu ifade edilebilir. Anaokulunda görev yapan öğretmenlerin eğitime inanmaları toplumsallaştırma alt boyutunda ilkokulda ve ortaokulda görev yapan öğretmenlere göre yüksektir. İlkokulda çalışan öğretmenlerin ise ortaokul ve lisede çalışan öğretmenlere göre yüksektir. Öğretmenlerin eğitime inanmaları bireysel farklılıklar alt boyutunda incelendiğinde yaklaşık %3 (küçük) etki büyüklüğü ile öğretmenlerin görevli oldukları okul türü değişkenine bağlı olduğu ve anaokulunda görev yapan öğretmenler lehine olduğu ifade edilebilir. Anaokulunda görev yapan öğretmenlerin eğitime inanmaları bireysel farklılıklar alt boyutunda ilkokulda, ortaokulda ve lisede görev yapan öğretmenlere göre yüksektir. Öğretmenlerin eğitime inanmalarının çok yönlü gelişim alt boyutunda incelendiğinde yaklaşık %6 (orta) etki büyüklüğü ile öğretmenlerin görevli oldukları okul türü değişkenine bağlı olduğu, anaokulunda ve ilkokulda çalışan öğretmenler lehine olduğu ifade edilebilir. Anaokulunda görev yapan öğretmenlerin eğitime inanmaları çok yönlü gelişim alt boyutunda ilkokulda, ortaokulda ve lisede çalışanlara göre yüksektir. Ayrıca ilkokulda çalışan öğretmenlerin çok yönlü gelişim düzeyi ortaokul ve lisede çalışan öğretmenlere göre yüksektir. Öğretmenlerin eğitime inanmalarının üst öğrenime hazırlama alt boyutunda incelendiğinde yaklaşık %5(küçük) etki büyüklüğü ile öğretmenlerin görevli oldukları okul türü değişkenine bağlı olduğu ve anaokulunda görev yapan öğretmenler lehine olduğu ifade edilebilir. Anaokulunda görev yapan öğretmenlerin eğitime inanmaları üst öğrenime hazırlama alt boyutunda ise ilkokulda, ortaokulda ve lisede görev yapan öğretmenlere göre yüksektir.

Konu ile ilgili literatür taraması yapıldığında öğretmenlerin eğitime inanmalarını okul türü bakımından inceleyen beş araştırma vardır. İlk olarak Yıldırım ve Akin (2015) yaptıkları araştırmada ölçeğin genelinde ve tüm alt boyutlarında fark olduğu sonucunu ortaya çıkarmışlardır. Bu fark toplumsallaştırma ve üst öğrenime hazırlama boyutunda ilkokulda

çalışanların lehinedir. İlkokulda görev yapmakta olan öğretmenlerin ortaokul ve lisede görev yapmakta olan öğretmenlere göre eğitime daha çok inandıkları söylenebilir. Bireysel farklılıklar ve çok yönlü gelişim boyutlarında aynı şekilde ilkokulda çalışanların lisedekilere göre eğitime inanma seviyeleri yüksektir. Kabakaş (2019) ve Nacar (2019)'ın yaptıkları araştırma sonucuna göre de ölçeğin genelinde ve alt boyutlarında anlamlı farklılıklar bulunmuşlardır. Bu farklılık Kabakaş (2019)'ın yaptığı araştırmada ilkokul öğretmenleri lehine Nacar (2019)'ın yaptığı araştırma da ise anaokulu ve ilkokul öğretmenleri lehinedir. Bu bakımdan bu üç araştırma sonucu yapılan bu araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir.

Gün (2017) yaptığı araştırmada ölçeğin genelinde bir farklılık bulmamış sadece çok yönlü gelişim alt boyutunda ilkokul öğretmenleri lehine bir sonuç bulmuştur. Sular (2020)'ın yaptığı araştırmada ölçeğin genelinde, üst öğrenime hazırlama ve çok yönlü gelişim alt boyutlarında fark yoktur. Toplumsallaştırma ve bireysel farklılıklar alt boyutunda Anadolu meslek lisesinde çalışan öğretmenlerin Anadolu lisesinde çalışan öğretmenlere göre eğitime inanma algı düzeylerini yüksek bulmuştur. Bu bakımdan bu araştırmalar yapılan araştırma sonucuyla farklılaşmaktadır. Bu farklılaşmanın nedeni olarak Sular (2020)'ın yaptığı araştırma örnekleminin sadece lisede görev yapan öğretmenleri kapsamından kaynaklandığı düşünülebilir.

Genel anlamda bu araştırmada ve yapılan araştırmalarda öğretmenlerin eğitime inanma algı düzeylerinin çoğunluğunun ilkokulda görev yapan öğretmenler lehine olduğu görülüyor. Bunun nedeni ilkokulda görev yapan öğretmenlerin küçük yaşta çocuklarda daha fazla etki düzeyleri olduğu ve küçük yaşlarda tüm gelişim alanlarında aktif bir şekilde rol aldıkları ve beklentilerinin fazla olmasından dolayı eğitime inanmalarının yüksek olduğu söylenebilir. Ayrıca daha üst kademelere geçildiğinde okullarda branşlaşma fazla olduğu için öğretmenlerin öğrencileri yeterince tanımamasından kaynaklandığı söylenebilir.

6.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın dördüncü alt probleminde, öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme algı düzeylerinin cinsiyet değişkeni, öğrenim durumu değişkeni, mesleki kıdemi değişkeni, branş değişkeni ve okul türü değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği araştırılmış ve ilgili sonuçlar başlıklar halinde aşağıda verilmiştir.

6.1.4.1. Öğretmenlerin Örgütsel Özdeşleşmelerinin Cinsiyet Değişkenine İlişkin Sonuçlar

Öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme algılarının cinsiyet durumu değişkeni açısından ölçeğin alt boyutları ve genelinde anlamlı bir farklılık oluşturduğu görülmüştür. Erkek öğretmenlerin ölçeğin alt boyutları ve genel anlamda kadın öğretmene göre örgütsel özdeşleşme algılarının yüksek olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Öğretmenlerin örgütsel özdeşleşmeleri faktör 1 alt boyutunda incelendiğinde %2 (küçük) etki büyüklüğü ile cinsiyet değişkenine bağlı olduğu ve erkek öğretmenler lehine olduğu ifade edilebilir. Öğretmenlerin örgütsel özdeşleşmeleri faktör 2 alt boyutunda incelendiğinde yaklaşık %4 (küçük) etki büyüklüğü ile cinsiyet değişkenine bağlı olduğu ve erkek öğretmenler lehine olduğu ifade edilebilir. Öğretmenlerin örgütsel özdeşleşmeleri faktör 3 alt boyutunda incelendiğinde yaklaşık %1 (küçük) etki büyüklüğü ile cinsiyet

değişkenine bağlı olduğu ve erkek öğretmenler lehine olduğu ifade edilebilir. Öğretmenlerin örgütsel özdeşleşmeleri ölçeğin genel boyutunda incelendiğinde ise yaklaşık %3 (küçük) etki büyüklüğü ile cinsiyet değişkenine bağlı olduğu ve erkek öğretmenler lehine olduğu ifade edilebilir.

Konu ile ilgili literatür taraması yapıldığında araştırmaların çoğunda öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme algıları arasında cinsiyet değişkeni açısından farkın olmadığı görülmektedir. Fark bulunan araştırmalar da ise genel olarak erkekler lehine olduğu sadece birkaç araştırma sonucu alt boyutlarında kadınlar lehine olduğu görülmektedir. Koyuncu (2018) yaptığı araştırmanın uyum (faktör 1) ve özdeşleşme (faktör 2) alt boyutlarında kadınlar lehine sonuç ortaya çıktığı, içselleştirme(faktör3) alt boyutunda ise anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Aytekin (2020) yaptığı araştırmada uyum (faktör 1) alt boyutunda yine kadınlar lehine farklılık; özdeşleşme (faktör 2), içselleştirme (faktör 3) ve ölçeğin genel boyutunda ise erkekler lehine bir farklılığın ortaya çıktığı sonucuna ulaşmıştır. Bu araştırmalarda ortaya çıkan kadınlar lehine olan farklılığın nedeni olarak araştırma yapılan bölgelerin farklılığından kaynaklandığı söylenebilir. Yapılan araştırmadaki kadın öğretmenler erkekler göre okullarına daha fazla uyum sağladıkları söylenebilir.

Özdemir (2010), Yetim (2010), Çakınberk, Derin ve Demirel (2011), Özgür (2015), Hatipoğlu (2015), Ünal (2015), Sirke (2016), Yaykiran (2020) ve Yazkan (2020)'ın yaptıkları araştırmalarda öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme algıları cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık çıkmamıştır. Taşkın (2016), Taş (2016) ve Mıhçı (2019) ise yaptıkları araştırmalarda puan olarak erkekler lehine bir sonuç ortaya çıksa da kadın ve erkekler arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır. Karakuş (2019) ise özdeşleşme (faktör 2) içselleştirme (faktör 3) alt boyutlarında anlamlı bir farklılık bulamazken uyum (faktör 1) alt boyutunda ve ölçeğin genel boyutunda erkekler lehine bir farklılık ortaya çıktığı görülmüştür. Akpınar (2014) ise yaptığı araştırmada ölçeğin geneli ile tüm alt boyutları arasında erkekler lehine anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. Bu bakımdan bu araştırma, yapılan araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir.

Genel anlamda yapılan bu araştırmada ve diğer araştırmalarda anlamlı bir farklılığın erkekler lehine olduğu görülmektedir. Bunun nedeni olarak kadınların işleri dışında farklı sosyal görevleri olduğu için tam olarak okullarıyla bir bağ kuramamalarından, kadınların işlerinde erkeklerden daha ayrıntıcı bir bakış açısına sahip olduklarından ve erkeklerin okulda işleri dışında da okulda zaman geçirip sosyalleşebilme zamanı olduğu için kadınlara göre okullarında daha fazla özdeşleştikleri düşünülebilir.

6.1.4.2. Öğretmenlerin Örgütsel Özdeşleşmelerinin Öğrenim Durumu Değişkenine İlişkin Sonuçlar

Öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme algıları eğitim durumu değişkeni açısından ölçeğin alt boyutları ve genel boyutunda anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucu ortaya çıkmıştır. Bu sonuca göre öğretmenlerin eğitim seviyeleri örgütsel özdeşleşmelerini etkilememektedir.

Konu ile ilgili literatür taraması yapıldığında Akpınar (2014), Özgür (2015), Ünal (2015), Sirke (2016), Olukçu (2018), Mıhçı (2019) ve Aytekin (2020) yaptıkları araştırmalarda öğretmenlerin eğitim seviyelerinin örgütsel özdeşleşmelerini etkilemediği sonucuna ulaşmışlardır. Bu bakımdan yapılan bu araştırmayla benzerlik göstermektedir.

Hatipoğlu (2015)'nin yaptığı araştırmada ise öğretmenlerin örgütsel özdeşleşmelerini eğitim durumu değişkeni açısından farklılaştığı sonucu ortaya çıkmış ve öğretmen okulundan mezun olanların diğer okullardan mezun olan öğretmenlere göre örgütsel özdeşleşme algılarının yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Bu farklılığın nedeni öğretmen okullarında öğretmenlik mesleğine yönelik bilgilerin verilmesi ve o alana göre yetiştirilmesinden kaynaklandığı düşünülebilir. Erken yaşta öğretmenlik mesleğine yönelik yetiştirilen öğretmenler mesleğin amaçlarını da erken yaşta benimsemiş olacaktırlar. Taşkın (2016) yaptığı araştırmada lisans mezunu öğretmenlerin lisansüstü mezun öğretmenlere göre örgütsel özdeşleşme algılarını yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Bunun nedeni olarak lisansüstü eğitimden mezun olan öğretmenlerin kendini geliştirmek için farklı alanlarda uzmanlaştıkları için daha az özdeşleştiklerini söylemiştir. Taş (2016) yaptığı araştırmada ön lisans mezunu öğretmenlerin, lisans mezunu ve lisansüstü mezunu olan öğretmenlere göre puan olarak yüksek olsa da anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır. Yaykiran (2020) yaptığı araştırma sonucunda ön lisans mezunu öğretmenlerin lisans ve lisansüstü eğitimden mezun olan öğretmenlere göre örgütsel özdeşleşme algılarını yüksek düzeyde olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Bu bakımdan araştırma sonucu bu sonuç ile farklılaşmaktadır. Bu farklılığın nedeni ön lisans mezunu öğretmenlerin okula ve çevreye ilişkin algılarının daha olumlu bir bakış açısına sahip olmalarından kaynaklandığı düşünülebilir.

Bu araştırma sonucunda öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme algılarının eğitim durumu değişkeni açısından anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır. Öğretmenlerin özdeşleşmeleri mezun oldukları eğitim durumuna bağlı değildir. Çünkü okulların amacı öğrencilerin kendi yetenek ve ilgi alanlarına göre bireysel ve kurumsal başarı sağlamasıdır. Öğretmenliğin amacı da öğrencileri kendi yeteneklerine göre başarı sağlamasıdır. Okulun amaçlarının öğretmenlerin amacıyla amaç birlikteliği oluşturması öğretmenlerin okul ile özdeşleşmelerini sağlamakta, mesleki beceri ve performanslarını arttırmak için girişimde bulunmaktadırlar (Argon ve Ekinci, 2016). Bu nedenle öğretmenlerin öğrenim durumlarının seviyeleri, görevleriyle ilgili temel amaçları değiştirmediklerinden örgütsel özdeşleşmeleri de farklılık yaratmamaktadır.

6.1.4.3. Öğretmenlerin Örgütsel Özdeşleşmelerinin Kıdem Değişkenine İlişkin Sonuçlar

Öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme algıları kıdem durumu değişkeni açısından ölçeğin faktör 1 alt boyutunda ve ölçeğin genelinde anlamlı bir farklılık ortaya çıkarken, faktör 3 ve faktör 2 alt boyutlarında anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. 0-5 yıl arasında görev yapan öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme algı düzeyleri faktör 1 alt boyutunda 11-15 yıl, 16-20 yıl ve 21 yıl üzeri görev yapan öğretmenlere göre düşüktür. Ayrıca 6-10 yıl arası görev yapan öğretmenlerin 16-20 yıl arası görev yapan öğretmenlere göre düşüktür. Bu sonuçtan yola çıkarak öğretmenlerin kıdemleri arttıkça örgütsel özdeşleşme algılarının arttığını söyleyebiliriz.

Öğretmenlerin örgütsel özdeşleşmeleri faktör 1 alt boyutunda incelendiğinde 4% (küçük) etki büyüklüğü ile kıdem değişkenine bağlı olduğu ve 0-5 yıl arası görev yapan öğretmenlere göre 11-15, 16-20 ve 21 yıl üzeri öğretmenler lehine, 6-10 yıl arası görev yapan öğretmenlere göre ise 16-20 yıl arası görev yapan öğretmenler lehine olduğu söylenebilir.

Konu ile ilgili literatür taraması yapıldığında Yetim (2010), Özgür (2015), Hatipoğlu (2015), Taşkın (2016), Olukçu (2018), Karakuş (2019), Yaykiran (2020) ve Yazkan (2020)'ın yaptıkları araştırmalarda öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme algılarında kıdem

değişkeni açısından anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır. Bu bakımdan bu araştırmalar yapılan araştırma sonucuyla farklılaşmaktadır. Bu farklılaşmanın nedeni olarak öğretmenlerin çalıştıkları kurumlarda atandıktan dört yıl sonra tayin isteme haklarının olmasından dolayı özdeşleşemedikleri okullardan tayin isteyerek başka okulları tercih etmeleri gösterilebilir. Öğretmenlerin böyle bir tercih haklarının olması kıdemlerinden bağımsız olarak benimsedikleri amaçlara uygun olan okulları tercih etmelerini sağlayacaktır.

Özdemir (2010) ve Akpınar (2014) ise kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulamazken puan olarak kıdem arttıkça özdeşleşme algılarının arttığı sonucuna ulaşmışlardır. Ünal (2015) yaptığı araştırmada 21 yıl ve üzeri çalışanların 1-5 yıl arası çalışanlardan, Taş (2016) ise 16-21 yıl arasında görev yapan öğretmenlerin diğer yıllar arasında görev yapan öğretmenlere göre örgütsel özdeşleşmelerini anlamlı olarak farklı ve yüksek bulmuşlardır. Bu araştırmalar yapılan bu araştırma ile benzerlik göstermektedir. Ayrıca Gidiş (2017) örgütsel özdeşleşmenin özdeşleşme (faktör2) alt boyutunda anlamlı bir farklılık bulmazken, uyum (faktör 1) alt boyutunda 21 yıl ve üzeri çalışan öğretmenlerin 1-10 yıl ve 11-20 yıl arası çalışan öğretmenlerden fazla özdeşleştiğine ve içselleştirme (faktör3) alt boyutunda ise kıdem arttıkça özdeşleşme algılarının arttığı sonucuna ulaşmıştır. Koyuncu (2018) ve Aytekin (2020) ise yaptıkları araştırmalarda tüm alt boyutlarda anlamlı bir farklılık bulmuş bu farklılığın en yüksek kıdem lehine olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Yani kıdem arttıkça öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme algıları da artmaktadır.

Genel anlamda yapılan araştırma sonuçlarına bakılarak öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme algılarında anlamlı bir fark görülme de puan olarak kıdemi fazla olan öğretmenlerin lehine değiştiği görülmektedir. Bunun nedeni olarak kıdemi daha fazla olan öğretmenlerin eğitim öğretim faaliyetleri hakkında fazla tecrübesi olduğundan, okullarıyla daha fazla özdeşleştikleri söylenebilir. Ayrıca öğretmenlerin çalıştıkları okulun amaçlarını gerçekleştirmek ve öğrencilerin başarılarını arttırmak için çaba göstermesi ve bu durumun okulun amaçlarıyla aynı olmasından dolayı çalıştıkları okulları benimsemektedirler.

6.1.4.4. Öğretmenlerin Örgütsel Özdeşleşmelerinin Branş Değişkenine İlişkin Sonuçlar

Öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme algıları branş durumu açısından ölçeğin alt boyutları ve genel boyutunda anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucu ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin branşları ne olursa olsun örgütsel özdeşleşmelerini etkilememektedir.

Konu ile ilgili literatür araştırması yapıldığında çok fazla araştırmaya rastlanmamaktadır. Yapılan araştırmalar incelendiğinde Yetim (2010) ve Hatipoğlu (2015) yaptıkları araştırmada öğretmenlerin örgütsel özdeşleşmelerini branş değişkenine göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Bu araştırma sonuçları araştırmanın sonucuna benzemektedir.

Taş (2016) yaptığı araştırma sonucunda öğretmenlerin örgütsel özdeşleşmelerini puan olarak fen ve matematik branşında olan öğretmenlerin ilköğretim ve sınıf öğretmenlerine göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Olukçu (2018) ise yaptığı araştırmada sınıf öğretmenlerinin diğer branştaki öğretmenlere göre örgütsel özdeşleşme algılarının yüksek olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Sınıf öğretmenlerinin diğer branştaki öğretmenlere göre örgütsel özdeşleşme algılarının yüksek olmasının nedeni öğretmenlerin sınıf içinde öğrencilerle daha fazla zaman geçirip bağlarının kuvvetli olmasından, okuldaki işlerde daha

fazla yer almasından, sınıf öğretmenlerinin çevre ve velilerle iletişimlerinin fazla olmasından kaynaklandığı söylenebilir.

Bu araştırmanın sonucundan hangi öğretmenlerin hangi branşta olursa olsun okullarına karşı özdeşleşmelerini etkilemediği sonucu ortaya çıkmıştır. Bunun nedeni olarak da hangi branşta olursa olsun öğretmenler yaptıkları işleri ve okula karşı bakış açılarını etkilemediği ve okulun amaçlarını gerçekleştirmek için çalıştıklarını söyleyebiliriz.

6.1.4.5. Öğretmenlerin Örgütsel Özdeşleşmelerinin Okul Türü Değişkenine İlişkin Sonuçlar

Öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme algıları okul türü değişkeni açısından ölçeğin alt boyutları ve genel boyutunda anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucu ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin çalıştıkları okul türleri onların okul ile özdeşleşmelerini etkilememektedir.

Konu ile ilgili literatür taraması yapıldığında öğretmenlerin örgütsel özdeşleşmelerini görevli oldukları okul türü değişkenine göre inceleyen çok fazla araştırmaya rastlanmamıştır. Sirke (2016)'nin yaptığı araştırmaya göre öğretmenlerin örgütsel özdeşleşmeleri ile çalıştıkları okul türü açısından anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır. Bu araştırma sonucu yapılan araştırma sonucuna benzemektedir.

Gidiş (2017)'in yapmış olduğu araştırma sonucuna göre öğretmenlerin çalıştıkları okul türü ile örgütsel özdeşleşmeleri arasında ölçeğin tüm alt boyutları için lise öğretmenleri lehine anlamlı bir farklılığın olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu farklılığın nedeni lisede görev yapan öğretmenlerin branşlarına göre okullarda çalışmalarından kaynaklandığı söylenebilir.

Araştırma sonucuna göre öğretmenlerin çalıştıkları okul türü ne olursa olsun okulları ile örgütsel özdeşleşmelerini etkilemediği sonucu ortaya çıkmıştır. Bunun nedeni olarak öğretmenlerin sadece yaptıkları işe odaklandıkları için çalıştıkları kurum türünün bir önemi olmadığı veya öğretmenlerin kendi branşlarındaki okullarda çalışmalarından dolayı okullarıyla özdeşleşme algılarının değişmediği sonucu söylenebilir.

6.1.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Araştırmada, öğretmenlerin eğitime inanma ile örgütsel özdeşleşme algıları arasında orta düzeyde, pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alt boyutlar açısından incelendiğinde ise öğretmenlerin eğitime inanmalarının alt boyutlarıyla örgütsel özdeşleşmelerinin alt boyutlarının tamamı arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişkinin olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Bu sonuca bakılarak öğretmenlerin eğitime inanma algı düzeylerinin artması öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme algılarını da arttırdığı söylenebilir. Okulun ve öğretmenlerin amaçlarının aynı olması öğretmenlerin öğrencileri topluma kazandırma, bireysel farklılıklarına göre eğitim verme, çok yönlü gelişimlerini destekleyip, üst öğrenime hazırladıklarını düşünmelerini sağladığı söylenebilir. Öğretmenlerin okuldaki çalışmalarında daha fazla destekleyici oldukları ve okulu daha fazla benimsediklerini gösterir. Ayrıca öğretmenlerin okulu benimsemeleri okulun amaçlarını gerçekleştirmek için daha fazla çaba göstermelerinde kolaylaştırıcı etki sağlayacaktır (Argon ve Ekinci, 2016).

Öğretmenlerin eğitime inanma algılarının toplumsallaştırma, çok yönlü gelişim, bireysel farklılıklar ve üst öğrenime hazırlama alt boyutlarında ve örgütsel özdeşleşme algılarının faktör 2 alt boyutuyla ile düşük, faktör 1 ve faktör 3 alt boyutlarıyla pozitif yönlü orta düzeyde bir ilişki vardır. Öğretmenlerin eğitime inanma algılarının örgütsel

özdeşleşmeleri arasında en fazla faktör 1 alt boyutunda ve pozitif yönlü bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Alan yazın incelendiğinde öğretmenlerin eğitime inanma algı düzeylerini konu edinen ilgili araştırmalara bakıldığında işle bütünleşme (Gün, 2017), duygusal emek davranışları (Ergün ve Argon, 2017), öğretme motivasyonları (Argon ve Cicioğlu, 2017), öz yeterlilik (Kabakaş, 2019) ve işe bağımlılık (Nacaroğlu, 2019) gibi konularla eğitime inanma kavamını ilişkisel olarak incelendiği görülmüştür. Fakat öğretmenlerin eğitime inanmaları ile örgütsel özdeşleşme algıları arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmaya rastlanmamıştır. Bu bakımından araştırmanın sonucunun bu yönüyle alana yapılan ilk katkı olduğu ifade edilebilir.

6.2. Öneriler

Bu bölümde, araştırma sonuçlarından elde edilen bilgiler doğrultusunda uygulayıcıya ve araştırmacılara yönelik öneriler verilmiştir.

6.2.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

1. Araştırma sonucuna göre öğretmenlerin eğitime inanma algılarının 2.72 ortalama ile orta düzeyde katılıyorum ifadesine denk geldiği görülmektedir. Kendilerini eğitime, insan yetiştirmeye adanmış ülkenin kalkınması için en önemli mesleği yapan öğretmenler için bu oran düşük düzeydedir. Öğretmenler, yaptıkları işe kendilerini ne kadar adarlarsa ve inanırlarsa eğitimin öğrencilerden dönütleri de yüksek olacaktır. Bu konuda öğretmenlere öğretmenlik mesleğini yaparken kendilerini akademik olarak geliştirecek ve psikolojik olarak destekleyecek eğitim kursları açılabilir.

2. Öğretmenlerin eğitime inanmaları alt boyutlar açısından incelendiğinde ise öğretmenlerin eğitime inanmaları bireysel farklılıklar yönünden çok az düzeyde olduğu görülmektedir. Bu sonuç ile öğretmenler sınıflarındaki çocuklara eşit düzeyde yaklaşmadıklarını ve bireysel farklılıklar göz ardı edilerek tek düze bir eğitim verdikleri söylenebilir. Bu yüzden üniversitelerde öğrencilerin bireysel farklılıklarına yönelik dersler fazlaştırtılarak farkındalık sağlanabilir.

3. Öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme algılarının 3,35 ortalama ile orta düzeyde katılıyorum ifadesine denk geldiği görülmektedir. Öğretmenlerin çalıştıkları kurumla kendilerini tam olarak özdeşleştiremedikleri görülmektedir. Eğitim bir bütündür bu yüzden çalıştıkları kurumlarda memnun olmayan öğretmenlerin verecekleri eğitimden de çok yararlı olacağı beklenemez. Bu yüzden okulların liderleri konumunda olan okul müdürleri, öğretmenleri destekleyecek, adaletli bir okul ortamı yaratmalıdır. Bu konuda okul müdürlerine okul yönetimiyle ilgili hizmet içi eğitimler verilebilir.

4. Öğretmenlerin eğitime inanma algıları öğrenim durumu açısından toplumsallaştırma alt boyutunda lisansüstü öğrenimden mezun olan öğretmenlerin diğer öğretmenlere göre daha fazla öğrencileri topluma kazandırdığı görülmektedir. Bu da öğretmenlerin eğitim seviyelerinin artmasıyla bakış açılarının genişlediği ve farklı bir pencereden bakmalarını sağladığı söylenebilir. Bu nedenle öğretmenlerin kendilerini geliştirmelerine yönelik eğitimler verilebilir, lisansüstü eğitimi desteklemek için ek bütçe verilebilir ve bilimsel etkinliklerin fazlalaşması için sponsorlar bulunabilir.

5. Öğretmenlerin eğitime inanma algıları branş ve okul kademesi açısından okul öncesi öğretmenlerin lehine olduğu görülmektedir. Diğer branş ve kademelerde oluşan bu farklılığın nedeni araştırılabilir. Ortaya çıkan sonuçlara göre öğretmenler hizmet içi eğitim ve kurslar ile desteklenebilir.

6. Araştırma sonucuna göre erkek öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme algılarının kadın öğretmenlere farklılaştığı görülmektedir. Kadın öğretmenlerin okul dışında sosyal hayatta üzerlerinde olan toplumsal rollerden dolayı kendilerini tam olarak okula veremedikleri söylenebilir. Kadın öğretmenlerin çalışma ortamında daha fazla destekleyici uygulamalar ve sosyalleşmeleri için kulüpler ve farklı sosyal alanlar okul müdürlükleri tarafından hazırlanabilir.

7. Öğretmenlerin örgütsel özdeşleşmeleri kıdem değişkeni açısından kıdemi fazla olan öğretmenler lehine çıkmıştır. Çalışılan ortamda meslekteki tecrübe önemlidir. Tecrübe ile öğretmenler karşılaşacakları sorunları ön görerek o duruma uygun çözüm geliştirebilirler. Bu durum öğretmenlerin problemlerle uğraşacakları zaman yerine okul ile özdeşleşmelerini sağlayacaktır. Bu duruma çözüm olarak okullardaki kıdemli öğretmenler ile kıdemi düşük öğretmenler eşleştirilerek kıdemi yüksek olan öğretmenler bir mentor görevi görerek meslektaşlarına yardımcı olabilirler.

6.2.2 Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Bu araştırma, nicel bir araştırmadır. Araştırma sonuçlarındaki anlamlı farklılıklara bakılarak bu konularla ilgili daha detaylı nitel bir araştırma yapılabilir.

2. Bu araştırma Milli Eğitim bünyesinde çalışan öğretmenlerle yapılmıştır. Farklı bir araştırma ile özel okullarda çalışan öğretmenlerle yapılabilir.

3. Konuyu farklı bir bakış açısıyla görmek adına araştırma okul yöneticileriyle ve akademisyenlerle yapılabilir.

4. Bu araştırmada öğretmenlerin eğitime inanmaları ve örgütsel özdeşleşmeleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Yapılacak farklı bir araştırma ile öğretmenlerin eğitime inanma algıları farklı bir değişken ile olan ilişkisi incelenebilir.

5. Yapılan araştırma Kahramanmaraş ili Türkoğlu ilçesi ile sınırlıdır. Türkiye'nin farklı yerlerinde veya Türkiye genelinde araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKLAR

- AKBABA, S., 2006. Eğitimde Motivasyon. Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi. Sayı 13, ss.19.
- AKIN, U. ve YILDIRIM, N., 2015. ‘Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeyleri Ölçeği (ÖEİDÖ): Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması/Teachers’ Levels of Believe in Education Scale (TLBES): Validity and Reliability Study’, e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi, 6 (1), ss. 70-83.
- AKPINAR, A., 2014. ‘Okullardaki İnsan İlişkileri Düzeyi ile Öğretmenlerin Örgütsel Özdeşleşme Düzeyleri Arasındaki İlişki’, Yüksek Lisans Tezi, Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, ss. 1-132.
- ARGON, T. ve EKİNCİ, S., 2016. ‘İlk ve Orta okul Öğretmenlerinin Örgütsel Özdeşleşme ve Örgütsel Sinizm Düzeylerine İlişkin Görüşleri’. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 16(1), ss.1-19.
- ARGON, T. ve CİCİOĞLU, M., 2017. ‘Meslek Lisesi Öğretmenlerinin Eğitime İnanma Düzeyleri ile Öğretme Motivasyonları’, The Journal of Academic Social Science Studies, 57 (1), ss. 1-23.
- ASHFORTH, B.E., MAEL, F. A., 1989. Social Identity and the Organization. The Academy of Management Review. c. 1: 20 – 39.
- _____, 2001. ‘Identification In Work, War, Sports, And Religion: Contrasting The Benefits and Risks’. Journal for the Theory of Social Behaviour, 31(2), 197-222.
- ASHKANASY, N. M. ve HUMPHREY, R. H., 2011., Current Emotion Research In Organizational Behavior. Emotion Review, 3(2), 214-224.
- ASLAN, D. ve KÖKSAL AKYOL, A., 2006. 2Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları ve Mesleki Benlik Saygılarının İncelenmesi’. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 15(2), ss. 51-60.
- ATAÇ, F. 2001. Öğretmenler İçin Öğrenci Psikolojisi: “Önce Ruhsal Eğitim,” İstanbul: Epsilon Yayınevi.
- ATAK, M., 2005. ‘Örgütlerde Resmi Olmayan İletişimin Yeri ve Önemi’. Havacılık ve Uzak Teknolojileri Dergisi, 2(2), ss. 59-67.
- AYTEKİN, M., 2020. ‘Öğretmenlerin Duygusal Emeği ile Örgütsel Özdeşleşmeleri Arasındaki İlişkinin İncelemesi’, Yüksek Lisans Tezi, Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, ss. 1-117.
- BALAY, R., 2000., Yönetici ve Öğretmenlerde Örgütsel Bağlılık. Ankara: PEGEM Akademi.
- BALCI, A. 2001. Sosyal Bilimlerde Arastırma: Yontem, Teknik ve İlkeler. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- BALCI, A., BALTACI, A., FİDAN, T., CERECİ, C. ve ACAR, U., 2012. ‘Örgütsel Sosyalleşmenin, Örgütsel Özdeşleşme ve Örgütsel Vatandaşlık İlişkisi: İlköğretim Okulu Yöneticileri Üzerinde Bir Araştırma’. Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 2(2), 47-74.
- BAŞARAN, İ.E., 2000. Örgütsel Davranış İnsanın Üretim Gücü. Ankara: Feryal Matbaası, 3.Baskı.
- BAYRAK, C., 2001. Öğretmenlik Mesleğine Giriş, Ankara: Pegem A Yayınları, 306s.

- BERGAMİ, M., BAGOZZİ, R.P. 2000. 'Self-categorization, Affective Commitment and Group Self-esteem As Distinct Aspects of Social Identity In the Organization'. *British Journal of Social Psychology*. c. 39. s. 4: 555 – 577.
- BOGREK, M.F., 2017. 'Determinants and Outcomes of Teachers' Professional Identity and Organizational Identification: A Comparative Analysis in Charter and Regular Public Schools', Doktora Tezi, University of Arkansas at Little Rock, ss. 1-120
- BRİTT, C. ve RAVELO, L. 2006. 'Organizational Identification, In Merged Companies: A Comparision of a Colombian Govermental and a German Medical Institution'. Marburg/Germany: Philipps–Universidad Marburg Doctoral Dissertation.
- BROWN, M.E. 1969. 'Identification and Some Conditions of Organizational Involvement', *Administrative Science Quarterly*,14(3), pp. 346-355.
- BURSALIOĞLU, Z. 2015. *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*. Pegem Yayınları, Ankara, 250s.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş. 2012. *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara, 224s.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş., ÇAKMAK, E. K., AKGÜN, Ö. E., KARADENİZ, Ş. ve DEMİREL, F., 2017. *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık, 317s.
- CAN, N. 2016. *Okul Örgütünü Etkileyen Etmenler*, Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi, ss.249-307.
- _____, (Ed.), 2018. *Okul Yönetiminde Rol Oynayan Öğeler*. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi. Pegem Akademi, Ankara, ss.179- 205.
- CHENEY, G. 1982. 'Organizational Identification as Process and Product: A Field Study'. *Yüksek Lisans Tezi*. Purdue University.
- _____,1983., 'On the Various and Changing Meanings of Organizational Membership: A Field Study of Organizational Identification'. *Communication Monographs*. c. 50, ss. 342 – 362.
- CHENEY, G. ve TOMPKİNS, P.K., 1987. 'Comingto Terms with Organzaitional Identification and Commitment'. *Central States Speech Journal*. c. 38. ss. 1 – 15.
- CİLASUN, A. 2016. 'Yükseköğretim Kurumlarında Pozitif Psikoloji ve Örgütsel Özdeşleşmenin Performans Yönetimine Etkisi', Doktora Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, ss.276.
- ÇAKINBERK, A., DERİN, N., DEMİREL, E.T., 2011. 'Örgütsel Özdeşleşmenin Örgütsel Bağlılıkla Biçimlenmesi: Malatya ve Tunceli Özel Eğitim Kurumları Örneği', *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 3(1), ss.89-121.
- ÇELİKTEN, M. VE CAN, N. 2003. 'Yönetici, Öğretmen ve Veli Gözüyle İdeal Öğretmen', *Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Aralık, Sayı 15, ss. 253-265.
- ÇIRAKOĞLU, H., 2010. 'Örgütsel Özdeşleşme ve İş Doyumu İlişkisi', *Yüksek Lisans Tezi*, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, ss.79.
- ÇUBUKÇU, Z. ve GİRMEN, P. 2006. 'Ortaöğretim Kurumlarının Etkili Okul Özelliklerine Sahip Olma Düzeyleri'. *Sosyal Bilimler Dergisi*, Sayı:16
- DEMİRCİ, Ü., 2010. 'Örgütsel özdeşleşme ve örgütsel güvenin çalışan performansı üzerindeki etkisi'. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- DİCK, R., WAGNER U., STELLMACHER J. VE CHRIST O. (2010). ‘The Utility Of A Broader Conceptualization Of Organizational Identification: Which Aspects Really Matter?’, *Journal of Occupational and Organizational Psychology*. 77(2), ss. 171-191.
- DUKERİCH, J. M., GOLDEN, B. R. ve SHORTELL, S. M., 2002. ‘Beauty is in The Eye of the Beholder: The Impact of Organizational Identification, Identity and Image on the Cooperative Behaviors of Physicians. New York: Basic Books.
- DUTTON, J. E., DUKERİCH, J. M., HARQUAİL, C. V., 1994. Organizational Images and Member Identification. *Administrative Science Quarterly*. c. 39. s. 2: 239 – 263.
- EDWARDS, M.R. 2005. ‘Organizational identification: A conceptual and operational review’. *International Journal of Management Reviews*, 7(4), 207-230.
- EGİ, C., 2019. ‘Örgütsel Sessizlik ve Örgütsel Özdeşleşmenin İş Doyumunu Yordaması’ Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve Denetimi Ortak Yüksek Lisans Programı, ss.1-108.
- EKER, D., 2014. ‘Öğretim Elemanlarının Örgütsel Sosyal Sermayeleri ve Örgütsel Özdeşleşmeleri Arasındaki İlişki’, Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, ss.1-160.
- ERDOĞAN, Ç. ve DEMİRKASIMOĞLU N. 2010. ‘Ailelerin Eğitim Sürecine Katılımına İlişkin Öğretmen ve Yönetici Görüşleri’, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16(3), ss.399-431.
- EREL YETİM, A. E., 2010. ‘Genel Liselerde Örgütsel İletişim ile Öğretmenlerin Örgütsel Özdeşleşmeleri Arasındaki İlişki’, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, ss.1-112.
- ERGÜN, E. ve ARGON, T., 2017. ‘Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeyleri ve Duygusal Emek Davranışları Arasındaki İlişki’, *Journal of International Social Research*, 10 (53), ss. 557-566.
- ERTÜRK, A. 2003. ‘Örgütsel Kimlik Algısı: Etkileyen Faktörler ve Sonuçları’. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gebze İleri Teknoloji Enstitüsü, Gebze.
- ESHACH, H. 2003. ‘Inquiry-Events Es a Tool For Changing Science Teaching Efficacy Belief of Kindergarten And Elementary School Teachers’, *Journal of Science Education and Technology*, 12(4), 495-501
- ESKİYÖRÜK, D. 2015. Örgütsel İletişim, İstanbul: Cinius Yayınları.
- FİDAN, N. 2012. Okulda Öğrenme ve Öğretme. Pegem Yayınları, Ankara, 226s
- FOOTE, N. N. 1951. ‘Identification as the Basis for a Theory of Motivation’. *American Sociological Review*, 16, 14–21.
- FREUD, S. 2012. Narsizm Üzerine ve Schreber Vakası. (S. Tura, ve B. Büyükkal, Çev.) İstanbul: Metis Yayınları.
- FRITZ, C., KNİPPENBERG, D., 2017. ‘Gender And Leadership Aspiration: The Impact Of Organizational Identification’, *Leadership & Organization Development Journal*, 38(8).
- GENÇ, S. Z., 2005. ‘İlköğretim 1. Sınıf Kademedeki Okul-Aile İş birliği ile İlgili Öğretmen ve Veli Görüşleri’, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(2), ss. 227-243.
- GIDDENS, A., 1984., ‘The Constitution of Society: Outline of The Structuration Theory’. Cambridge: Polity.

- GİDİŞ, Y., 2017. 'Öğretmenlerin Liderlik Kapasitesi Algıları ile Örgütsel Özdeşleşme Düzeyleri Arasındaki İlişki', Yüksek Lisans Tezi, Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, ss. 1-124.
- GUGLIELMI, D., PANARI, C., SIMBULA, S., ve MAZZETTI, G., 2014., 'Is It Possible to Motivate Teachers? The Role of Organizational Identification', *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116 , ss. 1842 – 1847
- GÜN, F., 2017. 'Öğretmenlerin Eğitime İnanma ve İşle Bütünleşme Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi', *Journal of Theoretical Educational Science*, 10 (4), ss. 408-431.
- GÜNEY, S., 2007. Örgütsel Bağlılık, Yönetim ve Organizasyon. (2.basım) Ankara. Nobel Yayıncılık.
- GÜRLEK, M. ve TUNA, M., 2018. 'Reinforcing Competitive Advantage Through Green Organizational Culture and Green Innovation'. *The Service Industries Journal* 38 (7-8), 467-491
- GÜRÜZ, D. ve YAYLACI, G.Ö. 2004. İletişimci Gözüyle İnsan Kaynakları Yönetimi, MediaCat Kitapları, İstanbul.
- HALL, D.T., SCHNEIDER B., NYGREN H.T. 1970. 'Person Factors in Organizational Identification'. *Administrative Science Quarterly*. c. 15, s. 2: 176 – 190.
- HATİPOĞLU, Z. 2015. 'Öğretmenlerin Örgütsel Destek Algılarının Örgütsel Özdeşleşme Seviyelerine Etkisi: Ankara Çankaya İlçesinde Bir Uygulama', Yüksek Lisans Tezi, Çankaya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, ss.1-150.
- HATİPOĞLU, A. ve KAVAS, E. 2016. 'Veli Yaklaşımlarının Öğretmen Performansına Etkisi', *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 5(4), ss.1012-1034.
- HOMANS, G.C, 1950. 'The Human Group', Horcouth-Brace, New York.
- HOY, W. K., & MİSKEL, C. G. 2010. Eğitim yönetimi. (Çev. Edt: S. Turan). Ankara: Nobel.
- İŞCAN, Ö. F., 2006. 'Dönüştürücü /Etkileşimci Liderlik Algısı ve Örgütsel Özdeşleşme İlişkisinde Bireysel Farklılıkların Rolü', *Akdeniz Üniversitesi İdari ve İktisadi Bilimler Fakültesi Dergisi*, sayı (11), s.160-177.
- KABAKAŞ, M., 2019. 'Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeyleri ile Öz Yeterliği Arasındaki İlişki: Malatya İli Örneği', Yüksek Lisans Tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, ss. 1-72.
- KAHRAMANMARAŞ TÜRKOĞLU İLÇE MEM, 2020. <http://turkoglu.meb.gov.tr> 16.10.2020
- KANTEN, P., 2012. 'İşgörenlerde İşe Adanmanın ve Proaktif Davranışların Oluşumunda Örgütsel Güven ile Örgütsel Özdeşleşmenin Önemi'. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- KARAKUŞ, K. H., 2019. 'Okul Yöneticilerin Koçluk Rollerini ile Öğretmenlerin Örgütsel Özdeşleşmeleri Arasındaki İlişki', Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, ss.1-118.
- KARAKÖSE, T. VE KOCABAŞ, İ., 2006. "Özel ve Devlet Okullarında Öğretmen Beklentilerinin İş Doyumu ve Motivasyon Üzerine Etkileri". *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 2(1), ss. 3-14.
- KARASAR, N., 2014. Bilimsel Araştırma Yöntemleri: Kavramlar, Teknikler ve İlkeler, Nobel Akademi Yayıncılık, Ankara, 292s.

- KELMAN, H.C., 1958. 'Compliance, Identification, and Internalization of Attitude Change', The Journal of Conflict Resolution, 2(1), ss. 51-60.
- KEYTON, J. 2005. 'Communicationve Organizational Culture'. California: Sage Publications.
- KIZILDAĞ, D. ve ÖZKARA, B., 2016. 'Türkiye'de Örgütsel Davranış Araştırmalarındaki Yönelimler: Ulusal Yönetim ve Organizasyon Örneği'. Yönetim Bilimleri Dergisi, 14 (28), 611-631.
- KOCABAŞ, F., 2005. 'Değişime Uyum Sürecinde İç ve Dış Örgütsel İletişim Çabalarının Entegrasyonu Gerekliği'. Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 13, 247-252.
- KOYUNCU, Y..2018. 'Öğretmenlerin Örgütsel Özdeşleşmesi ve Kendilerini İşe Vermeleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi: Çanakkale İli Örneği', Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, ss.1-101.
- KÖSE, C. G. 2009. 'Örgütsel Özdeşleşmenin Çalışanların Sürekli İyileştirme Çabalarına Katkısı: Bir Araştırma', Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı İşletme Yönetimi ve Organizasyon Bilim Dalı, ss.148.
- KREINER, G.E. ve ASHFORTH, B.E., 2004. 'Evidence Toward an Expanded Model of Organizational Identification', Journal of Organizational Behaviour, 25: 1-27.
- LASSWELL, D. H. 1935. 'World Politics and Personal Insecurity'. McGraw-Hill Book Company, New York, USA.
- LEBLEBİCİ, E., 2016. 'Öğretmen Algılarına Göre Meslek Liselerinde Örgütsel İmaj, Örgüt Kültürü ve Örgütsel Özdeşleşmeleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi', Yüksek Lisans Tezi, Mevlana Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, ss.1-91.
- MAEL, F. A ve ASHFORTH, B. E., 1992., 'Alumni and Alma Matter: A Partial Test of the Reformulated Model of Organizational Identification', Journal of Organizational Behaviour, 13/2, Mart, ss. 103-123.
- MEB, 2017. Öğretmenlik Mesleki Genel Yeterlikleri, http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YYRETMENLYK_MESLEYY_GENEL_YETERLYKLERY.pdf, (24.11.2020).
- MIHCI, H., 2019. 'Okullarda Etik Liderlik ile Örgütsel Adalet ve Örgütsel Özdeşleşme Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi (Giresun Örneği)', Yüksek Lisans Tezi, Recep Tayyip Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, ss.1-114.
- MIHCI, H, UZUN T., 2020. 'Analyzing the Relationship between Ethical Leadership and Organizational Justice and Organizational Identification in Schools', International Online Journal of Educational Sciences, 12(3), ss. 29-39.
- MISHRA, A. K., 1996. 'Organizational Responses to Crisis'. Trust In Organizations: Frontiers Of Theory And Research, 261-287.
- MILLER, V.D., ALLEN, M., CASEY, M.K. ve JOHNSON, J.R, 2000. 'Reconsidering The Organizational Identification Questionnaire', Management Communication Quarterly, 13 (4), Ss. 626-658.
- Milli Eğitim Temel Kanunu 1973. http://Mevzuat.Meb.Gov.Tr/Html/Temkanun_0/Temelkanun_0.Html, (25.01.2021).
- NACAR, A., 2019. 'Öğretmenlerin Eğitime İnana Düzeyleri ile İşe Bağımlılık Düzeyleri Arasındaki İlişki: Kahramanmaraş İli Örneği', Yüksek Lisans Tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, ss. 1-105.

- NERGİZ, F., 2015. 'Öğretmenlerde Örgütsel Adalet, Örgütsel Özdeşleşme ve İşten Ayrılma Niyetleri Arasındaki İlişki: Kahramanmaraş İli Türkoğlu İlçesi Örneği', Yüksek Lisans Tezi, Zirve Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, ss.1-116.
- NESKE, F. 1977. PR Management, Gernsbach: deutscher Verlag
- OKAY A., 2000. Kurum Kimliği, Media Cat Kitapları, 2. baskı, Ankara.
- _____, 2000. Yaşamın Sihirli Yılları: Okul Öncesi Dönem (2. baskı). İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- OLUKÇU, E., 2018., 'Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Rollerini ile Öğretmenlerin Örgütsel Özdeşleşme Düzeylerinin İlişkisi (Çorum İli Örneği)', Yüksek Lisans Tezi, Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, ss. 108.
- ÖZDEMİR, A. 2010., 'Örgütsel Özdeşleşmenin Algılanan Örgütsel Destek, Cinsiyet ve Kıdem Değişkenlerine Göre İncelenmesi', Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 14 (1), ss. 238–250.
- ÖZDEN, Y. 1999. Eğitimde Dönüşüm Eğitimde Yeni Değerler, Ankara: Pegem A Yayınları, 208s.
- ÖZGÖZCÜ, S., 2016. 'Kurumsal İmaj, Örgüt Kültürü ve Örgütsel Özdeşleşme İlişkisi', Kastamonu Eğitim Dergisi, 25(2), ss.581-596.
- ÖZGÜR, E. Ö., 2015. 'Algılayan Örgütsel Prestij, Örgütsel Özdeşleşme ve Öğrenci Başarısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi', Yüksek Lisans Tezi, Mevlana Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, ss.1-86.
- ÖZKALP, E. ve KIREL, Ç. 2001. 'Örgütsel Davranış'. Eskişehir: T.C. Anadolu Üniversitesi Eğitim, Sağlık ve Bilimsel Araştırma Çalışmaları Vakfı Yayın No: 149.
- PATCHEN, M. 1970. Participation, Achievement and Involvement In the Job. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- POLAT, M., 2009. 'Örgütsel Özdeşleşmenin Öncülleri ve Ardılları Üzerine Bir Saha Çalışması', Doktora Tezi, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, ss. 282.
- PRATT, M.G., 1998. To be or not to be? 'Central Questions In Organizational Identification. In D. A. Whetten, & P. C. Godfrey (Eds.)'. Identity In Organizations: Building Theory Through Conversations. pp. 171 – 208. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- READE, C., 2001. 'Antecedents Of Organizational Identification In Multinational Corporations: Fostering Psychological Attachment To The Local Subsidiary And The Global Organization'. International Journal Of Human Resource Management, 22(8), 1269-1291. Doi:10.1080/09585190110083794
- REAVES, J.L. 1993. 'Improving Campus Performance, Advances in Educational Productivity'. London: Vol. 3, TAI Pers Inc.
- SAMMARA, A. ve BİGGİERO, L. 2001. 'Identity and Identification in Industrial Districts', Journal of Management and Governance, 5, ss. 61-82.
- SAYDAM, S., 2019. 'Öğretim Elemanlarının Örgütsel Adalet ve Örgütsel Özdeşleşme Algılarının Akademik Entelektüel Liderlik Davranışlarına Etkisi: İstanbul Üniversitesi ve İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa Örneği', Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, ss.1-152.
- SCOTT, S.G., CORMAN, S.R. ve CHENEY, G., 1998., 'Development Of Structural Model Identification In The Organization'. Communication Theory, 8(3): 298-336.
- SCOTT, S. G. ve LANE, V. R., 2000. 'A Stakeholder Approach to Organizational Identity'. Academy Of Management Review, 25, 1.

- SİRKE, Ç., 2016. 'Özel Okul Öğretmenlerinde Örgütsel Stres ve Örgütsel Özdeşleşme', Yüksek Lisans Tezi, Bahçeşehir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, ss.113.
- SULAR, M., 2020. 'Lise Öğretmenlerinin İşe Yabancılaşmaları ile Eğitime İnanma Düzeyleri Arasındaki İlişki', Bayterek Uluslararası Akademik Araştırmalar Dergisi, 3(1), ss.1-11.
- SULLIVAN, P., VE MCDONOUGH, A. 2002. '2Teachers differ in their effectiveness'. Proceedings of the 26th Annual Conference on Psychology of Mathematics Education vol.4, ss.249-255.
- SUNE, A. 2016. 'Okul Yöneticilerinin Örgütsel Özdeşleşme Düzeyleri ile Örgüt Kültürü Arasındaki İlişki', Yüksek Lisans Tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, ss. 94.
- ŞAHİN, D. 2014. 'Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği'nin Türkçeye Uyarlanması', Eğitim Bilimleri ve Uygulama, 13 (25), ss.87-102.
- ŞİMŞEK, H., TÜNAYDIN, D. 2002. 'İlköğretimde Veli Katılımı: Öğretmen-Veli-Psikolojik Danışman Üçgeni', İlköğretim Online E- Dergi, 1(1), ss.12-16.
- ŞİŞMAN, M., 1996. 'Etkili Okul Yönetimi, İlkokullarda bir Araştırma'. Eskişehir. Yayınlanmamış Araştırma Raporu
- TAJFEL, H., 1978. 'Intergroup Behaviour: II. Group Perspectives. In H. Tajfel, & C. Fraser (Eds.)'. Introducing Social Psychology. pp. 423 – 445. Harmondsworth, UK: Penguin.
- TAŞ, A., 2016. 'İlk ve Ortaokullardaki Öğretmenlerin Narsistik Kişilik Eğilimleri ile Örgütsel Özdeşleşme Düzeyi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi: Antalya İli Örneği', Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, ss.1-108.
- TAŞKIN, S., 2016. 'Öğretmenlerin Örgütsel Destek ve Örgütsel Özdeşleşme Düzeyleri ile İnsiyatif İklimi Arasındaki İlişki', Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, ss. 209.
- TAVŞANCIL, E. 2005. Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi, Ankara: Nobel Yayıncılık.
- TDK, 2021. <https://sozluk.gov.tr/> . (14.05.2021)
- TOLMAN, E. C. 1943., 'Identification And The Post-War World'. Psychological Review, 38(2): 141-148.
- TUĞLUK, M. N. ve KÜRTMEN, S., 2018. 'Türkiye'de Öğretmen Yeterlikleri'. Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 30(10), ss.33.
- TULUNAY, Ö. 2010. 'Sınıf Öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeyleri ve Örgütsel Bağlılık ve Örgütsel İletişim ile İlişkisi (Sivas İl Örneği)', Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, ss.137.
- TURHAN, M. ve YARAŞ, Z., 2013. 'Lisansüstü Programların Öğretmen, Yönetici ve Denetmenlerin Mesleki Gelişimine Katkısı'. Elektronik Sosyal Bilgiler Dergisi. 12(43).
- TÜZÜN, İ. K., 2006. 'Örgütsel Güven, Örgütsel Kimlik ve Örgütsel Özdeşleşme İlişkisi; Uygulamalı Bir Çalışma'. Yayınlanmamış doktora tezi, T.C. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- TÜZÜN, İ. K. ve ÇAĞLAR, İ. 2008. 'Örgütsel Özdeşleşme Kavramı ve İletişim Etkinliği İlişkisi'. Journal of Yaşar University. 3(9). 1011-1027.

- ÜNAL, M., 2015. 'Ortaokul Müdürlerinin Otantik Liderlik Davranışları, Öğretmenlerin Sesi ve Örgütsel Özdeşleşmeleri Arasındaki İlişki', Yüksek Lisans Tezi, Zirve Üniversitesi ve Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, ss.1-118.
- VAN DİCK, R., 2001. 'Identification in Organizational Context: Linking Theory And Research From Social And Organizational Psychology', International Journal Of Management Reviews, 3, 265-283.
- VAN DİCK, R., WAGNER, U. STELLMACHER, J., ve CHRİST, O., 2004. 'The Utility of a Broader Conceptualization Organizational Identification: Which Aspect Really Matter? Journal of Occupational and Organizational Psychology, 77, 171-191.
- _____, 2005. 'Category Salience and Organizational Identification'. Journal of Occupational and Organizational Psychology, 78, 273-285.
- VAN KNİPPENBERG, D., & VAN SCHİE, E. C. M., 2000. 'Foci And Correlates Of Organizational Identification'. Journal Of Occupational And Organizational Psychology, 73(2), 137-147
- WIKİPEDIA, 2021. <https://tr.wikipedia.org/wiki/%C3%96zde%C5%9Fle%C5%9Fme> (14.05.2021).
- YAŞA, R., 2018. 'Liselerde Görev Yapan Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Örgütsel Özdeşleşme ile Örgütsel Muhalefet Arasındaki İlişki', Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, ss.1-128.
- YAVAN, A.A., 2018. 'Karizmatik Liderlik ve Örgütsel Özdeşleşmenin İş Tatmini ve İşten Ayrılma Niyetine Etkisi'. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. GAZİ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- YAYKIRAN, Z., 2020. 'İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Örgütsel Kimlik Algıları ve Örgütsel Özdeşleşme Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi', Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi, ss.220.
- YAZICI, H., 2009. 'Öğretmenlik Mesleği, Motivasyon Kaynakları ve Temel Tutumlar: Kuramsal Bir Bakış', Kastamonu Eğitim Dergisi, 17 (1), ss. 33-46.
- YAZKAN, Ö., 2020. 'Pozitif Psikolojik Sermaye ile Örgütsel Özdeşleşme Arasındaki İlişki', Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, ss.1-101.
- YILDIRIM, N. ve AKIN, U., 2017. 'Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi', Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 13 (1), ss. 213-227.
- YILMAZ K., ALTINKURT Y., KARAKÖSE T., EROL E., 2012. 'Okul Yöneticilerine Uygulanan Zorunlu Yer Değiştirme Uygulaması Hakkında Okul Yöneticilerinin ve Öğretmenlerin Görüşleri', e- uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi, 3(3), 65-83.
- YILMAZ K., ÇOKLUK BÖKEOĞLU Ö., 2008. 'İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Yeterlik İnançları', Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 41(2),143-167.

EKLER

EK 1: Kişisel Bilgi Formu

A. KİŞİSEL BİLGİ FORMU

ÖĞRETMENLERİN EĞİTİME İNANMALARI İLE ÖRGÜTSEL ÖZDEŞLEŞME DÜZEYLERİNİ ÖLÇMEYE YÖNELİK ÖLÇEK

Değerli Öğretmenim,

Yüksek Lisans tezinde kullanılmak için hazırlanan bu ölçek, siz öğretmenlerin, eğitime inanmaları ve örgütsel özdeşleşmeleri ile ilgili algılarını ortaya koymayı amaçlamaktadır.

Ölçeğin ilk bölümünde kişisel bilgilerinizi içeren sorular, ikinci bölümünde ise öğretmenlerin eğitime inanma düzeyleri ile ilgili ve üçüncü bölümde öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme düzeyleri ile ilgili konuları kapsayan 5'li Likert türde hazırlanmış sorular bulunmaktadır.

Hiçbir soruyu yanıtsız bırakmamanız çalışma açısından önemlidir. Ölçekteki soruları içtenlikle cevaplayacağınıza olan inancımı belirtir, değerli katkılarınız için teşekkür ederim.

Dilşad PAKSOY

Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi

Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi

I. KİŞİSEL BİLGİLER:

1.Cinsiyetiniz: 1. () Kadın

2. () Erkek

2. Öğrenim Durumunuz: 1.() Lisans

2.() Yüksek Lisans

3.() Doktora

3. Kıdeminiz: 1. () 0-5 yıl

2. () 6-10 yıl

3. () 11-15 yıl

4. () 16-20 yıl

5. () 21-... yıl

4. Branşınız: 1.() Okul Öncesi

2. () Sınıf Öğretmeni

3. () Diğer Branş

5. Okul Türünüz: 1. () Anaokulu

2. () İlkokul

3.() Ortaokul

4.() Lise

EK 2: Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeyleri Ölçeği

B. ÖĞRETMENLERİN EĞİTİME İNANMA ÖLÇEĞİ

		Hiç katılmıyorum	Çok az katılıyorum	Orta düzeyde katılıyorum	Büyük ölçüde katılıyorum	Tamamen katılıyorum
	TOPLUMSALLAŞTIRMA					
1	Öğrencilere etik değerlerin benimsetildiğine inanıyorum.	()	()	()	()	()
2	Öğrencilerin memleket sorunlarına duyarlı bireyler olarak yetiştirildiğine inanıyorum.	()	()	()	()	()
3	Öğrencilerin topluma yararlı birer vatandaş olarak yetiştirildiğine inanıyorum.	()	()	()	()	()
4	Öğrencilerin her alanda üretken bireyler olarak yetiştirildiğine inanıyorum.	()	()	()	()	()
5	Öğrencilerin bilinçli birer tüketici olarak yetiştirildiğine inanıyorum.	()	()	()	()	()
6	Öğrencilere çevre bilinci kazandırıldığına inanıyorum.	()	()	()	()	()
7	Öğrencilerin ülke kalkınmasına katkıda bulunabilen bireyler olarak yetiştirildiğine inanıyorum.	()	()	()	()	()
8	Öğrencilerin öğrenmekten keyif alan bireyler olarak yetiştirildiğine inanıyorum.	()	()	()	()	()
9	Öğrencilerin mutlu birer birey haline getirildiğine inanıyorum.	()	()	()	()	()
10	Öğrencilere olumlu kişilik özellikleri kazandırıldığına inanıyorum.	()	()	()	()	()
11	Öğrencilere bilimsel bakış açısı kazandırıldığına inanıyorum.					
12	Öğrencilerin devleti koruma bilincine sahip bireyler olarak yetiştirildiğine inanıyorum.	()	()	()	()	()
	BİREYSEL FARKLILIKLAR					
13	Öğrencilere fırsat eşitliği sağlandığına inanıyorum.	()	()	()	()	()
14	Öğrencilerin yeteneklerine uygun bir eğitim verildiğine inanıyorum.	()	()	()	()	()
15	Öğrencilerin becerilerine uygun ortamlar hazırlandığına inanıyorum.	()	()	()	()	()
	Öğrencilerin bireysel farklılıklarının dikkate alındığına inanıyorum.					
16	Öğrencilerin gerçek hayata hazırlandığına inanıyorum.	()	()	()	()	()
	ÇOK YÖNLÜ GELİŞİM					
17	Öğrencilere Türkçeyi düzgün kullanma becerisi kazandırıldığına inanıyorum.	()	()	()	()	()
18	Öğrencilerin ruhsal yönden sağlıklı birer birey olarak yetiştirildiğine inanıyorum.	()	()	()	()	()
19	Öğrencilerin fiziksel yönden sağlıklı birer birey olarak yetiştirildiğine inanıyorum.	()	()	()	()	()
20	Öğrencilerin sosyal yönden geliştirildiğine inanıyorum.	()	()	()	()	()
21	Öğrencilere milli ve manevi değerlerin kazandırıldığına inanıyorum.	()	()	()	()	()
	ÜST ÖĞRENİME HAZIRLAMA					
22	Öğrencilerin her alanda okuryazar bireyler olarak yetiştirildiğine inanıyorum.	()	()	()	()	()
23	Öğrencilerin bilgi ve iletişim teknolojileri konusunda donanımlı olarak yetiştirildiğine inanıyorum.	()	()	()	()	()
24	Öğrencilerin üst öğrenime en iyi biçimde hazırlandığına inanıyorum.	()	()	()	()	()

EK 3: Örgütsel Özdeşleşme Ölçeği

C. ÖRGÜTSEL ÖZDEŞLEŞME ÖLÇEĞİ

		Kesin- likle katılmı- yorum	Katıl- mıyorum	Kısmen katılı- yorum	Katı- lıyorum	Tama- men katı- lıyorum
	FAKTÖR 1					
1	Ebeveynler çocuklarının diğer okullardansa bu okulda olmalarını tercih ederler.	()	()	()	()	()
2	Bu okulun öğrencileri burada olmaktan gurur duyar.	()	()	()	()	()
3	Bu okulun diğer okullara göre ayırt edici farklılığının olduğunu düşünüyorum.	()	()	()	()	()
4	Bu okul öğrencilerin eğitim aldığı yerden çok daha fazla bir şeydir.	()	()	()	()	()
5	Diğerleri bu okulu eğitimde mükemmelliğin bir örneği olarak görür.	()	()	()	()	()
6	Diğer okullarla karşılaştırdığımda, bana göre bu okul eğitimde mükemmelliğin bir örneğidir.	()	()	()	()	()
7	Beni bu okula çeken çok şey var	()	()	()	()	()
8	Bu okulun başarılarından gurur duyuyorum.	()	()	()	()	()
9	Okulum hakkında konuştuğumda ‘onlar’ kelimesinden ziyade ‘biz’ kelimesini kullanırım.	()	()	()	()	()
10	Çalıştığım yeri insanlara söylemekten gurur duyuyorum.	()	()	()	()	()
	FAKTÖR 2					
11	Okulumun başarısı benim başarımdır.	()	()	()	()	()
12	Kendimi okulun sahibi gibi hissedirim.	()	()	()	()	()
13	Birisi okulum hakkında övgüde bulunduğunda, kişisel bir iltifat olarak algıları.	()	()	()	()	()
14	Okulun değerleri farklıysa kendimi okulum a ait değilmiş gibi hissedirim.	()	()	()	()	()
15	Birisi okulumu eleştirdiğinde ben savunmaya başlarım.	()	()	()	()	()
	FAKTÖR 3					
16	Bu işe başladığımda, benim kişisel değerlerim ve okulun değerleri çok benzerdi.	()	()	()	()	()
17	Bu okula benim bağlılığım benim ve okul tarafından temsil edilen değerlerin benzerliği üzerine kuruludur.	()	()	()	()	()
18	Diğer okullara göre bu okulu tercih etmemin sebebi, bu okulun değer yargılarının oturmuş olmasından dolayıdır.	()	()	()	()	()

EK 4: Ölçek Kullanım İzni (Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeyleri)

Re: Öğretmenlerin Eğitime İnanma Ölçeği

UA

Kime: Siz

↩ ↪ →

 Ölçek Kullanım İzni-ÖEİDÖ-P... 253 KB	 Veri Toplama Aracı-25 Madd... 27 KB	 Öğretmenlerin Eğitime İnanm... 468 KB	 Öğretmenlerin eğitime inanm... 318 KB
--	--	--	--

4 ek (1 MB) Tümünü indir Tümünü OneDrive'a kaydet

Sayın Paksoy,
Kullanım izni ve belgeler ektedir, iyi çalışmalar.

dilşad paksoy [Redacted] Nis 2019 Salı, 15:20 tarihinde şunu yazdı:

İyi günler hocam,

Ben Dilşad PAKSOY. Kahramanmaraş'ta okul öncesi öğretmeniyim. Aynı zamanda Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisiyim. "Öğretmenlerin eğitime inanmaları ile örgütsel özdeşleşme düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi" konusunda tez yazıyorum. Tezimde izin verirsiniz sizin geliştirmiş olduğunuz Öğretmenlerin Eğitime İnanma Ölçeğini kullanmak istiyorum. Ayrıca ölçeği kullanmam üzere bu mail adresi üzerinden bana gönderirseniz sevinirim. Saygılarımla..

--
[Redacted Signature]

EK 5: Ölçek Kullanım İzni (Örgütsel Özdeşleşme)

Re: Örgütsel Özdeşleşme Ölçeği

İzleme bayrağı.



Kime: Siz

 D10.pdf 536 KB	 özdeşleşme ölçeği.pdf 179 KB
---	---

2 ek (715 KB) Tümünü indir Tümünü OneDrive'a kaydet

Dilşad Hanım, merhaba.
İlginiz için teşekkür ederim. Ölçek maddelerini ve ilgili makaleyi ekte görebilirsiniz.
Teziniz tamamlandıktan sonra haberdar etmenizi bekliyorum.
Çalışmalarınızda başarılar dilerim.

--



Rektörlük Kampüsü, 23119 Merkez - ELAZIĞ

Telefon:

EK 6: Milli Eğitim Müdürlüğü İzin Yazısı



T.C.
KAHRAMANMARAŞ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 35776031-605.99-E.18372896
Konu : Anket İzin Talebi (Dilşad PAKSOY)

27.09.2019

Sayın Dilşad PAKSOY

İlgi : a) 25/09/2019 tarihli dilekçeniz.

b) Millî Eğitim Bakanlığının 22/08/2017 tarihli ve (2017/25) sayılı genelgesi.

“Öğretmenlerin Eğitime İnanmaları ile Örgütsel Özdeşleşme Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” adlı çalışmanın İlimiz Türkoğlu ilçesindeki görev yapan öğretmenlere yönelik izin talebi hakkındaki, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Eğitim Fakültesi yüksek lisans öğrencisi Dilşad PAKSOY'un ilgi (a) ekindeki dilekçesi Müdürlüğümüzce incelenmiştir.

Denetimi ilçe millî eğitim müdürlükleri ve okul/kurum idaresinde olmak üzere, kurum faaliyetlerini aksatmadan, gönüllülük esasına göre; onaylı bir örneği Bakanlığımızda muhafaza edilen ve uygulama sırasında da mühürlü ve imzalı örnekten elektronik ortama aktarılmış veri toplama aracının ilgi (b) genelge doğrultusunda uygulanmasına 2019-2020 Eğitim Öğretim Yılı için izin verilmiştir. Söz konusu veri toplama aracının Bakanlığımız Veri Toplama Modülü üzerinden yayınlanması Müdürlüğümüz görev ve sorumluluğu dahilinde değildir.

Gereğini bilgilerinize rica ederim.

Ahmet AKKÜNCÜ
İl Millî Eğitim Müdür V.

Ek:

- Veri Toplama Araçları (4 sayfa)

Adres: ARGE Vizyon 2023
Elektronik Ağ: kmaras@meh.gov.tr
e-posta: arge46@meh.gov.tr

Bilgi için: Ahmet Arif KILINÇ
Tel: 0 (344) 216 46 94
Faks: 0 (344) 216 47 09

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meh.gov.tr> adresinden a1be-904f-36e7-a01b-c61b kodu ile teyit edilebilir.

T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Eğitim ve Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı
ARAŞTIRMA İZNİ DEĞERLENDİRME FORMU

Araştırma Sahibinin;	
Adı ve Soyadı	Dilşad PAKSOY
İletişim Adresi (İzin belgesinin gönderileceği adres)	Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi
Telefon Numarası	
E-Posta Adresi	
Bağlı Bulunduğu Kurum/Üniversite/Enstitü	Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi
Araştırma Yapılacak İlçeler	Türkoğlu
Araştırma Yapılacak Eğitim Kademesi (Anaokulu-İlkokul-Ortaokul-Lise)	Anaokulu, İlkokul, Ortaokul, Lise
Çalışma Grubu (Öğretmen/Öğrenci/İdareci)	Öğretmenler
Araştırmanın Konusu	“Öğretmenlerin Eğitime İnanmaları ile Örgütsel Özdeşleşme Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”
Araştırmanın Süresi	2019-2020 Eğitim Öğretim Yılı
Çalışmanın Türü (Bireysel / Üniversite Onaylı)	Üniversite Onaylı Çalışma
Üniversite / Kurum Onayı (Var / Yok)	Var
Çalışma Türü (Araştırma/Proje/Ödev/Tez)	Tez
Veri Toplama Araçları	Örgütsel Özdeşleşme Ölçeği, Öğretmenlerin Eğitime İnanma Ölçeği
Etik Kurulu Raporu (Var / Yok)	Var
KOMİSYON GÖRÜŞÜ	
Araştırma kapsamında; Kahramanmaraş iline bağlı Türkoğlu ilçesinde bulunan anaokulu, ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlere , 2019-2020 eğitim-öğretim yılında, “ Öğretmenlerin Eğitime İnanmaları ile Örgütsel Özdeşleşme Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi ” konulu veri toplama çalışmalarının, okul müdürünün uygun göreceği bir eğitim-öğretim günü ve saatinde, eğitim-öğretim aksatılmadan yapılması komisyonumuzca uygun görülmüştür.	
Komisyon Kararı	Oy Birliği ile Alınmıştır.