



T.C.  
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI  
EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI



**ÖĞRETMENLERİN GÜÇLENDİRİLMESİNİN ÖRGÜTSEL  
BAĞLILIK, MESLEKİ BAĞLILIK VE OKULLARDAKİ  
ÖRGÜTSEL VATANDAŞLIK ÜZERİNDEKİ ETKİSİ**

**Yeliz ÖZKAN HİDİROĞLU**

**DENİZLİ, 2021**

**T.C.  
PAMUKKALEÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI  
EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI  
DOKTORA TEZİ**

**ÖĞRETMENLERİN GÜÇLENDİRİLMESİNİN ÖRGÜTSEL  
BAĞLILIK, MESLEKİ BAĞLILIK VE OKULLARDAKİ ÖRGÜTSEL  
VATANDAŞLIK ÜZERİNDEKİ ETKİSİ**

**Yeliz ÖZKAN HİDİROĞLU**

**Danışman**

**Prof. Dr. Abdurrahman TANRIÖĞEN**

## ETİK BEYANNAMESİ

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

İmza

Yeliz ÖZKAN HİDİROĞLU

## İTHAF SAYFASI

Kızım Ada Su'ya ithaf edilmiştir.

## TEŞEKKÜR SAYFASI

Akademik hayatımın önemli süreçlerinden birini doktora tezimle birlikte tamamlıyorum. Bu uzun ve yoğun çalışma dönemimde katkıda bulunan herkese çok teşekkür ederim.

Yüksek lisans eğitimimin başlangıcından doktora eğitimimin sonuna kadar her zaman beni destekleyen, her başarımda emeği olan, akademik anlamda değerli bilgilerini benimle paylaşan değerli büyüğüm, danışmanım, hocam Sayın Prof. Dr. Abdurrahman TANRIÖĞEN'e sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum. Bana güvenip inandığınız ve beni desteklediğiniz için çok mutluyum. Öğrenciniz olmanın ve birlikte çalışmanın her zaman gururunu hissedeceğim.

Doktora tezim boyunca içten davranışlarıyla ve akademik katkılarıyla iyiye yönlendiren hocalarım Doç. Dr. Pınar YENGİN SARP KAYA'ya ve Doç. Dr. Funda NAYIR'a; doktora tez jürimde yer alan ve değerli görüşlerini paylaşan Prof. Dr. Ali AKSU ve Dr. Öğr. Üyesi Aydan ORDU hocalarıma çok teşekkür ediyorum.

Özellikle metodoloji konusundaki engin bilgilerini benimle paylaşan; doktora tezimin pek çok aşamasında büyük katkı sağlayan ve sorularımı sabırla cevaplayan değerli Dr. Öğr. Üyesi Eren Can AYBEK ve doktora tezimde pek çok soruyu içtenlikle yanıtlayan sevgili Doç. Dr. Özen YILDIRIM hocalarıma katkıları için çok çok teşekkür ediyorum.

Eğitim hayatım boyunca beni destekleyen tüm öğretmenlerime, akademik gelişimime katkı sağlayan lisans ve lisansüstü hocalarıma teşekkürü bir borç bilirim. Ayrıca araştırmamın veri toplama aşamasında yardımcı olan okul müdürlerine, müdür yardımcılara ve araştırmama katılıp katkı sağlayan tüm öğretmenlere çok teşekkür ederim.

Hayatım boyunca aldığım tüm kararlarda yanımda olduklarını hissettiren, değerli annem Türkan, babam Turgut ve ablam Filiz'e çok teşekkür ediyorum. Akademik çalışmalarımda destek sağlayan ve yol gösteren eşim Çağlar'a ve varlığının sebep olduğu mutluluk ve enerjiyle bana önemli katkı sağlayan canım kızım Ada Su'ya çok çok teşekkür ediyorum.

## ÖZET

### Öğretmenlerin Güçlendirilmesinin Örgütsel Bağlılık, Mesleki Bağlılık ve Okullardaki Örgütsel Vatandaşlık Üzerindeki Etkisi

ÖZKAN HİDİROĞLU, Yeliz

Doktora Tezi, Eğitim Bilimleri ABD,

Eğitim Yönetimi Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Abdurrahman TANRIÖĞEN

Haziran 2021, 269 sayfa

Bu araştırmanın amacı öğretmenlerin güçlendirilmesinin; öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ve mesleki bağlılıkları aracılığıyla okuldaki örgütsel vatandaşlık davranışlarına etkisini belirlemektir. Araştırmanın diğer amaçları arasında incelenen bu değişkenlerin öğretmenlerin algılarına göre düzeylerini belirlemek, öğretmenlerin farklı demografik özelliklerine göre oluşan farklılıkları belirlemek ve bu değişkenler arasındaki ikili ilişkileri ortaya koymak bulunmaktadır. Araştırma nicel araştırmalardan ilişkisel tarama modelindedir. Araştırmanın örnekleme, 2019-2020 eğitim öğretim yılında Denizli'nin Merkezefendi ve Pamukkale ilçelerindeki kamu ortaokullarında görev yapan ve tesadüfi örnekleme yoluyla seçilen 441 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmanın amacı doğrultusunda gereken verileri toplamak için “*Kişisel Bilgi Formu*”, “*Öğretmen Güçlendirme Ölçeği*”, “*Örgütsel Bağlılık Ölçeği*”, “*Mesleki Bağlılık Ölçeği*” ve “*Örgütsel Vatandaşlık Davranışları Ölçeği*” kullanılmıştır. Araştırma verilerinin çözümlenmesinde betimsel istatistik, Mann-Whitney U, Kruskal– Wallis, korelasyon analizleri ve aracılık etkisi analizinden yararlanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında, öğretmenler örgütsel vatandaşlık davranışlarına ilişkin çok yüksek; güçlendirmelerine, ahlaki bağlılıklarına, mesleki bağlılıklarına ilişkin yüksek, çıkarıcı bağlılıklarına ilişkin orta, zoraki bağlılıklarına ilişkin düşük düzeyde bir algıya sahip oldukları görülmüştür. Öğretmen güçlendirmeyle, ahlaki bağlılık; ahlaki bağlılıkla, güven ve işbirliği; statüyle, sosyal kazanım ve mesleki bağlılık; öğretmen güçlendirmeyle, sosyal kazanım ve mesleki bağlılık; öğretmen güçlendirme ve ahlaki bağlılıkla, sivil erdem ve örgütsel vatandaşlık davranışları; ahlaki bağlılıkla, mesleki haz ve mesleki bağlılık; mesleki hazla, örgütsel vatandaşlık davranışları; mesleki kariyerle, yardımlaşma; mesleki bağlılıkla, sivil erdem ve

örgütsel vatandaşlık davranışları değişkenleri arasında pozitif yönlü orta düzeyde ilişkiler belirlenmiştir. Ayrıca zoraki bağlılıkla güven arasında negatif yönlü orta düzeyde ilişki belirlenmiştir. Bir diğer sonuca göre, mesleki bağlılık ve ahlaki bağlılık değişkenlerinin öğretmen güçlendirme ve örgütsel vatandaşlık davranışları arasında anlamlı bir aracılık etkisi vardır. Öğretmenlerin güçlendirilmeleri arttıkça örgütsel vatandaşlık davranışları da artmakta ve bu artışın %58'lik kısmı mesleki bağlılığın ve ahlaki bağlılığın örgütsel vatandaşlık davranışlarını olumlu yönde etkilemesiyle açıklanmaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** Öğretmen güçlendirme, mesleki bağlılık, örgütsel bağlılık, örgütsel vatandaşlık, aracılık etkisi.

## ABSTRACT

### **The Effect of Teacher Empowerment on Organizational Commitment, Professional Commitment and Organizational Citizenship at Schools**

OZKAN HIDIROGLU, Yeliz

Ph.D. Dissertation in Educational Sciences,  
Educational Administration

Supervisor: Prof. Dr. Abdurrahman TANRIÖĞEN

June 2021, 269 pages

The aim of this study is to investigate the effect of teacher empowerment on organizational citizenship behaviours at school through the mediation of teachers' organizational commitment and professional commitment. The study also aims to determine the levels of these variables according to teachers' perceptions, to identify the differences that occur according to teachers' different demographic characteristics, and to reveal the relationships between these variables. The study was designed according to the relational survey model, one of the quantitative research methods. The sample of the study consisted of 441 teachers who work in the state secondary schools in Merkezefendi and Pamukkale districts of Denizli in the 2019-2020 academic year and were selected with random sampling method. In line with the purpose of the study, the tools that were used to collect the required data included "Personal Information Form", "Teacher Empowerment Scale", "Organizational Commitment Scale", "Professional Commitment Scale" and "Organizational Citizenship Behaviour Scale". Descriptive statistics, Mann-Whitney U, Kruskal-Wallis, correlation analyses and mediating effect analysis were used to analyse the sub-problems of the study. As a result of the study, it was seen that the teachers had a very high perception about their organizational citizenship behaviours while they had a high perception about their empowerment, moral commitment and professional commitment. Also, they had a moderate perception about their calculative commitment whereas their perception about their alienative commitment was low. Moderate level positive relationships were determined between the following variables: between teacher empowerment and moral commitment; between moral commitment and trust and cooperation; between status and social gain and professional commitment; and between teacher empowerment and social gain and



professional commitment. There were also moderate level positive relationships between teacher empowerment and moral commitment and civic virtue and organizational citizenship behaviours; between moral commitment, and professional satisfaction and professional commitment; between professional satisfaction and organizational citizenship behaviours; between professional career and cooperation; between professional commitment and civic virtue and organizational citizenship behaviours. On the other hand, a moderate level negative correlation was found between alienative commitment and trust. Another result of the study indicated that professional commitment and moral commitment variables had a significant mediating effect between teacher empowerment and organizational citizenship behaviours. As teacher empowerment increases, organizational citizenship behaviours also increase, and 58% of this increase is explained by the positive effects of professional commitment and moral commitment on organizational citizenship behaviours.

Anahtar Kelimeler: Teacher empowerment, professional commitment, organizational commitment, organizational citizenship, mediating effect.

## İÇİNDEKİLER

JÜRİ ÜYELERİ ONAY SAYFASI.....	iii
ETİK BEYANNAMESİ.....	iv
İTHAF SAYFASI.....	v
TEŞEKKÜR SAYFASI.....	vi
ÖZET.....	vii
ABSTRACT.....	ix
İÇİNDEKİLER.....	xi
TABLolar LİSTESİ.....	xv
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xx
BİRİNCİ BÖLÜM: GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.1.1. Problem Cümlesi.....	5
1.1.2. Alt Problemler.....	5
1.2. Araştırmanın Amacı.....	6
1.3. Araştırmanın Önemi.....	6
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	13
1.5. Sayıtlar.....	13
1.6. Tanımlar.....	13
İKİNCİ BÖLÜM: KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	15
2.1. Kuramsal Çerçeve.....	15
2.1.1. Öğretmen.....	15
2.1.2. Okul Yöneticileri.....	15
2.1.3. Güç.....	16
2.1.4. Güçlendirme.....	16
2.1.5. Öğretmen Güçlendirme.....	18
2.1.5.1. Yapısal Güçlendirme.....	23
2.1.5.2. Psikolojik Güçlendirme.....	24
2.1.6. Öğretmen Güçlendirmenin Boyutları.....	26
2.1.6.1. Mesleki Gelişim.....	26
2.1.6.2. Güven.....	27
2.1.6.3. Statü.....	28

2.1.6.4. İşbirliği.....	29
2.1.7. Örgütsel Bağlılık.....	29
2.1.8. Mesleki Bağlılık.....	32
2.1.9. Örgütsel Vatandaşlık Davranışları.....	33
2.2. İlgili Araştırmalar.....	35
2.2.1. Öğretmen Güçlendirme ile İlgili Araştırmalar.....	36
2.2.2. Örgütsel Bağlılık ve Örgütsel Vatandaşlık Davranışları ile İlgili Araştırmalar..	37
2.2.3. Mesleki Bağlılık ile İlgili Araştırmalar.....	39
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: YÖNTEM.....	51
3.1. Araştırma Deseni.....	51
3.2. Evren ve Örneklem.....	51
3.3. Verilerin Toplanması.....	53
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu.....	53
3.3.2. Öğretmen Güçlendirme Ölçeği.....	53
3.3.2.1. Birinci Aşama: Açımlayıcı Faktör Analizi Aşaması.....	54
3.3.2.2. İkinci Aşama: Doğrulayıcı Faktör Analizi Aşaması.....	59
3.3.2.3. Öğretmen Güçlendirme Ölçeği'nin güvenilirliğine ilişkin bulgular.....	63
3.3.2.4. Öğretmen Güçlendirme Ölçeği'nin geçerliğine ilişkin bulgular.....	64
3.3.3. Örgütsel Bağlılık Ölçeği.....	65
3.3.4. Mesleki Bağlılık Ölçeği.....	66
3.3.5. Örgütsel Vatandaşlık Davranışları Ölçeği.....	66
3.4. Verilerin Analizi.....	66
3.4.1. Boyutlara İlişkin Normallik Testi Sonuçları.....	67
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM: BULGULAR VE YORUM.....	70
4.1. Araştırmanın Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	70
4.2. Araştırmanın İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	72
4.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	74
4.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	76
4.5. Araştırmanın Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	79
4.5.1. Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Yorumlar.....	87
4.6. Araştırmanın Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	90
4.6.1. Araştırmanın Altıncı Alt Problemine İlişkin Yorumlar.....	97
4.7. Araştırmanın Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	97

4.7.1. Araştırmanın Yedinci Alt Problemine İlişkin Yorumlar.....	104
4.8. Araştırmanın Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	106
4.8.1. Araştırmanın Sekizinci Alt Problemine İlişkin Yorumlar.....	115
4.9. Araştırmanın Dokuzuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	117
4.9.1. Araştırmanın Dokuzuncu Alt Problemine İlişkin Yorumlar.....	119
4.10. Araştırmanın Onuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	120
4.10.1. Araştırmanın Onuncu Alt Problemine İlişkin Yorumlar.....	122
4.11. Araştırmanın On Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	123
4.11.1. Araştırmanın On Birinci Alt Problemine İlişkin Yorumlar.....	124
4.12. Araştırmanın On İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	125
4.12.1. Araştırmanın On İkinci Alt Problemine İlişkin Yorumlar.....	126
4.13. Araştırmanın On Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	127
4.13.1. Araştırmanın On Üçüncü Alt Problemine İlişkin Yorumlar.....	129
4.14. Araştırmanın On Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	129
4.14.1. Araştırmanın On Dördüncü Alt Problemine İlişkin Yorumlar.....	131
4.15. Araştırmanın On Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	132
BEŞİNCİ BÖLÜM: TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER.....	137
5.1. Sonuçlar ve Tartışma.....	137
5.1.1. Mesleki Gelişime İlişkin Sonuçlar ve Tartışma.....	138
5.1.2. Statüye İlişkin Sonuçlar ve Tartışma.....	142
5.1.3. Güvene İlişkin Sonuçlar ve Tartışma.....	146
5.1.4. İşbirliğine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma.....	147
5.1.5. Öğretmenlerin Mesleki Bağlılıklarına İlişkin Sonuçlar ve Tartışma.....	152
5.1.6. Öğretmenlerin Çeşitli Değişkenlere Göre Öğretmen Güçlendirmeye Yönelik Algılarına İlişkin Sonuçlar ve Tartışma.....	158
5.1.7. Öğretmenlerin Çeşitli Değişkenlere Göre Örgütsel Bağlılığa Yönelik Algılarına İlişkin Sonuçlar ve Tartışma.....	165
5.1.8. Öğretmenlerin Çeşitli Değişkenlere Göre Mesleki Bağlılığa Yönelik Algılarına İlişkin Sonuçlar ve Tartışma.....	168
5.1.9. Öğretmenlerin Çeşitli Değişkenlere Göre Örgütsel Vatandaşlık Davranışlarına Yönelik Algılarına İlişkin Sonuçlar ve Tartışma.....	173
5.1.10. Değişkenler Arası Korelasyonlara İlişkin Sonuçlar ve Tartışma.....	177
5.1.11. Aracılık Etkisine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma.....	191

5.2. Öneriler.....	194
5.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler.....	194
5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler.....	197
KAYNAKÇA.....	198
EKLER.....	238
Ek 1. Ölçek Kullanım İzinleri.....	238
Ek 2. Araştırma İzin Belgesi.....	239
Ek 3. Öğretmen Görüşleri Belirleme Formu.....	240
Ek 4. Öğretmen Güçlendirme Ölçeği.....	241
Ek 5. Örgütsel Bağlılık Ölçeği.....	243
Ek 6. Mesleki Bağlılık Ölçeği.....	244
Ek 7. Örgütsel Vatandaşlık Davranışları Ölçeği.....	245
Ek 8. Araştırma Verilerinin Toplandığı Öğretmenlerin Çalıştıkları Okullar.....	246
ÖZGEÇMİŞ.....	248

## TABLolar LİSTESİ

<i>Tablo 2.1. Öğretmen Güçlendirme ile İlişkisi İncelenen Konular ve Bu Konulara Ait Bilgiler</i> .....	36
<i>Tablo 2.2. Örgütsel Bağlılık ve Örgütsel Vatandaşlık Davranışlarının Birlikte İncelendiği Çalışmalar</i> .....	37
<i>Tablo 2.3. Mesleki Bağlılık ile İlgili Araştırmalara İlişkin Bilgiler</i> .....	40
<i>Tablo 3.1. Öğretmenlerin Demografik Özellikleri</i> .....	52
<i>Tablo 3.2. Öğretmenlerin Demografik Özelliklere Göre Dağılımı</i> .....	55
<i>Tablo 3.3. Öğretmen Güçlendirme Ölçeği KMO ve Bartlett's Test İstatistikleri</i> .....	56
<i>Tablo 3.4. Açıklanan Toplam Varyans Tablosu</i> .....	56
<i>Tablo 3.5. İfadelerin Faktörler Altındaki Dağılımları ve Ağırlıkları</i> .....	58
<i>Tablo 3.6. Deneme Formunda Boyutlardaki Madde Numaraları</i> .....	58
<i>Tablo 3.7. Deneme Formundaki Maddelerin Ölçekteki Karşılıkları</i> .....	59
<i>Tablo 3.8. İkinci Katılımcı Gruptaki Öğretmenlerin Demografik Özellikleri</i> .....	60
<i>Tablo 3.9. Doğrulayıcı Faktör Analizi Değerleri ve Uyum İndeksleri</i> .....	61
<i>Tablo 3.10. Öğretmen Güçlendirme Ölçeği ve Boyutlarına İlişkin Çarpıklık ve Basıklık Değerleri</i> .....	62
<i>Tablo 3.11. Faktörler Arası Korelasyon Değerleri</i> .....	63
<i>Tablo 3.12. Madde Toplam İstatistikleri</i> .....	63
<i>Tablo 3.13. Öğretmen Güçlendirme Ölçeği'nin Güvenirlik Değerleri</i> .....	64
<i>Tablo 3.14. CR ve AVE Değerleri</i> .....	65
<i>Tablo 3.15. Değişkenlere İlişkin Normal Dağılım Testi Sonuçları</i> .....	67
<i>Tablo 4.1. Ölçek Maddelerine İlişkin Düzey Aralıkları</i> .....	70
<i>Tablo 4.2. Öğretmenlerin Öğretmen Güçlendirmeye İlişkin Algıları</i> .....	70
<i>Tablo 4.3. Öğretmen Algularına Göre En Yüksek Düzeydeki Öğretmen Güçlendirme Davranışları, Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları, Katılım Durumları ve Güçlendirilme Düzeyleri</i> .....	71
<i>Tablo 4.4. Öğretmen Algularına Göre En Düşük Düzeydeki Öğretmen Güçlendirme Davranışları, Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları, Katılım Durumları ve Güçlendirilme Düzeyleri</i> .....	72
<i>Tablo 4.5. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığa İlişkin Algıları</i> .....	73
<i>Tablo 4.6. Öğretmen Algularına göre En Yüksek Düzeydeki Örgütsel Bağlılık</i>	

<i>Davranışları, Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları, Katılım Durumları ve Örgütsel Bağlılık Düzeyleri.....</i>	73
<i>Tablo 4.7. Öğretmen Algılarına göre En Yüksek Düzeydeki Örgütsel Bağlılık Davranışları, Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları, Katılım Durumları ve Örgütsel Bağlılık Düzeyleri.....</i>	74
<i>Tablo 4.8. Öğretmenlerin Mesleki Bağlılıklarına İlişkin Algıları.....</i>	75
<i>Tablo 4.9. Öğretmen Algılarına göre En Yüksek Düzeydeki Mesleki Bağlılık Davranışları, Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları, Katılım Durumları ve Mesleki Bağlılık Düzeyleri.....</i>	75
<i>Tablo 4.10. Öğretmen Algılarına göre En Düşük Düzeydeki Mesleki Bağlılık Davranışları, Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları, Katılım Durumları ve Mesleki Bağlılık Düzeyleri.....</i>	76
<i>Tablo 4.11. Öğretmenlerin Örgütsel Vatandaşlık Davranışlarına İlişkin Algıları.....</i>	77
<i>Tablo 4.12. Öğretmen Algılarına göre Örgütsel Vatandaşlık Davranışlarının Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları, Katılım Durumları ve Örgütsel Vatandaşlık Davranışlarının Düzeyleri.....</i>	78
<i>Tablo 4.13. Değişkenlerin ve Boyutlarının Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesi.....</i>	79
<i>Tablo 4.14. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine göre Öğretmen Güçlendirmeye Yönelik Algıları.....</i>	80
<i>Tablo 4.15. Öğretmenlerin Yaşlarına göre Öğretmen Güçlendirmeye Yönelik Algıları.....</i>	81
<i>Tablo 4.16. Öğretmenlerin Branşlarına göre Öğretmen Güçlendirmeye Yönelik Algıları.....</i>	82
<i>Tablo 4.17. Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Öğretmen Güçlendirmeye Yönelik Algıları.....</i>	83
<i>Tablo 4.18. Öğretmenlerin Buldukları Okuldaki Çalışma Sürelerine Göre Öğretmen Güçlendirmeye Yönelik Algıları.....</i>	84
<i>Tablo 4.19. Öğretmenlerin Öğrenim Durumlarına Göre Öğretmen Güçlendirmeye Yönelik Algıları.....</i>	85
<i>Tablo 4.20. Öğretmenlerin Sendikalı Olma Durumlarına Göre Öğretmen Güçlendirmeye Yönelik Algıları.....</i>	86

<i>Tablo 4.21. Öğretmenlerin Okullarındaki Mevcut Öğrenci Sayısının Büyüklüğüne Göre Öğretmen Güçlendirmeye Yönelik Algıları.....</i>	87
<i>Tablo 4.22. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Örgütsel Bağlılığın Boyutlarına Yönelik Algıları.....</i>	91
<i>Tablo 4.23. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Örgütsel Bağlılığın Boyutlarına Yönelik Algıları .....</i>	91
<i>Tablo 4.24. Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Örgütsel Bağlılığın Boyutlarına Yönelik Algıları.....</i>	91
<i>Tablo 4.25. Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Örgütsel Bağlılığın Boyutlarına Yönelik Algıları.....</i>	92
<i>Tablo 4.26. Öğretmenlerin Branşlarına Göre Örgütsel Bağlılığın Boyutlarına Yönelik Algıları.....</i>	92
<i>Tablo 4.27. Öğretmenlerin Branşlarına Göre Örgütsel Bağlılığın Boyutlarına Yönelik Algıları.....</i>	93
<i>Tablo 4.28. Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Örgütsel Bağlılığın Boyutlarına Yönelik Algıları.....</i>	93
<i>Tablo 4.29. Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Örgütsel Bağlılığın Boyutlarına Yönelik Algıları.....</i>	93
<i>Tablo 4.30. Öğretmenlerin Buldukları Okuldaki Çalışma Sürelerine Göre Örgütsel Bağlılığın Boyutlarına Yönelik Algıları.....</i>	94
<i>Tablo 4.31. Öğretmenlerin Buldukları Okuldaki Çalışma Sürelerine göre Göre Örgütsel Bağlılığın Boyutlarına Yönelik Algıları.....</i>	94
<i>Tablo 4.32. Öğretmenlerin Öğrenim Durumlarına Göre Örgütsel Bağlılığın Boyutlarına Yönelik Algıları.....</i>	95
<i>Tablo 4.33. Öğretmenlerin Öğrenim Durumlarına Göre Örgütsel Bağlılığın Boyutlarına Yönelik Algıları.....</i>	95
<i>Tablo 4.34. Öğretmenlerin Sendikalı Olma Durumlarına Göre Örgütsel Bağlılığın Boyutlarına Yönelik Algıları.....</i>	96
<i>Tablo 4.35. Öğretmenlerin Sendikalı Olma Durumlarına Göre Örgütsel Bağlılığın Boyutlarına Yönelik Algıları.....</i>	96
<i>Tablo 4.36. Öğretmenlerin Okullarındaki Mevcut Öğrenci Sayısının Büyüklüğüne Göre Örgütsel Bağlılığın Boyutlarına Yönelik Algıları.....</i>	96
<i>Tablo 4.37. Öğretmenlerin Okullarındaki Mevcut Öğrenci Sayısının Büyüklüğüne</i>	



<i>Göre Örgütsel Bağlılığın Boyutlarına Yönelik Algılar</i> .....	97
<i>Tablo 4.38. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Mesleki Bağlılık ve Boyutlarına Yönelik Algıları</i> .....	98
<i>Tablo 4.39. Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Mesleki Bağlılık ve Boyutlarına Yönelik Algıları</i> .....	99
<i>Tablo 4.40. Öğretmenlerin Branşlarına Göre Mesleki Bağlılık ve Boyutlarına Yönelik Algıları</i> .....	100
<i>Tablo 4.41. Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Mesleki Bağlılık ve Boyutlarına Yönelik Algıları</i> .....	101
<i>Tablo 4.42. Öğretmenlerin Buldukları Okuldaki Çalışma Sürelerine Göre Mesleki Bağlılık ve Boyutlarına Yönelik Algıları</i> .....	102
<i>Tablo 4.43. Öğretmenlerin Öğrenim Durumlarına Göre Mesleki Bağlılık ve Boyutlarına Yönelik Algıları</i> .....	103
<i>Tablo 4.44. Öğretmenlerin Sendikalı Olma Durumlarına Göre Mesleki Bağlılık ve Boyutlarına Yönelik Algıları</i> .....	103
<i>Tablo 4.45. Öğretmenlerin Okullarındaki Mevcut Öğrenci Sayısının Büyüklüğüne Göre Mesleki Bağlılık ve Boyutlarına Yönelik Algıları</i> .....	104
<i>Tablo 4.46. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Örgütsel Vatandaşlık Davranışları ve Boyutlarına Yönelik Algıları</i> .....	106
<i>Tablo 4.47. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Örgütsel Vatandaşlık Davranışları ve Boyutlarına Yönelik Algıları</i> .....	107
<i>Tablo 4.48. Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Örgütsel Vatandaşlık Davranışları ve Boyutlarına Yönelik Algıları</i> .....	107
<i>Tablo 4.49. Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Örgütsel Vatandaşlık Davranışları ve Boyutlarına Yönelik Algıları</i> .....	108
<i>Tablo 4.50. Öğretmenlerin Branşlarına Göre Örgütsel Vatandaşlık Davranışları ve Boyutlarına Yönelik Algıları</i> .....	109
<i>Tablo 4.51. Öğretmenlerin Branşlarına Göre Örgütsel Vatandaşlık Davranışları ve Boyutlarına Yönelik Algıları</i> .....	109
<i>Tablo 4.52. Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Örgütsel Vatandaşlık Davranışları ve Boyutlarına Yönelik Algıları</i> .....	110
<i>Tablo 4.53. Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Örgütsel Vatandaşlık Davranışları ve Boyutlarına Yönelik Algıları</i> .....	110

<i>Tablo 4.54. Öğretmenlerin Buldukları Okuldaki Çalışma Sürelerine Göre Örgütsel Vatandaşlık Davranışları ve Boyutlarına Yönelik Algıları.....</i>	111
<i>Tablo 4.55. Öğretmenlerin Buldukları Okuldaki Çalışma Sürelerine Göre Örgütsel Vatandaşlık Davranışları ve Boyutlarına Yönelik Algıları.....</i>	112
<i>Tablo 4.56. Öğretmenlerin Öğrenim Durumlarına Göre Örgütsel Vatandaşlık Davranışları ve Boyutlarına Yönelik Algıları.....</i>	112
<i>Tablo 4.57. Öğretmenlerin Öğrenim Durumlarına Göre Örgütsel Vatandaşlık Davranışları ve Boyutlarına Yönelik Algıları.....</i>	113
<i>Tablo 4.58. Öğretmenlerin Sendikalı Olma Durumlarına Göre Örgütsel Vatandaşlık Davranışları ve Boyutlarına Yönelik Algıları.....</i>	113
<i>Tablo 4.59. Öğretmenlerin Sendikalı Olma Durumlarına Göre Örgütsel Vatandaşlık Davranışları ve Boyutlarına Yönelik Algıları.....</i>	113
<i>Tablo 4.60. Öğretmenlerin Okullarındaki Mevcut Öğrenci Sayısının Büyüklüğüne Göre Örgütsel Vatandaşlık Davranışları ve Boyutlarına Yönelik Algıları.....</i>	114
<i>Tablo 4.61. Öğretmenlerin Okullarındaki Mevcut Öğrenci Sayısının Büyüklüğüne Göre Örgütsel Vatandaşlık Davranışları ve Boyutlarına Yönelik Algıları.....</i>	115
<i>Tablo 4.62. Öğretmenlerin Güçlendirilmeleriyle Örgütsel Bağlılığın Boyutları Arasındaki İlişkiyi Gösteren Korelasyon Değerleri.....</i>	118
<i>Tablo 4.63. Öğretmen Güçlendirme ve Boyutlarının Mesleki Bağlılık ve Boyutları Arasındaki İlişkiyi Gösteren Korelasyon Değerleri.....</i>	120
<i>Tablo 4.64. Öğretmen Güçlendirme ve Boyutlarının Örgütsel Vatandaşlık Davranışları ve Boyutları Arasındaki İlişkiyi Gösteren Korelasyon Değerleri.....</i>	123
<i>Tablo 4.65. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Boyutlarının Mesleki Bağlılık ve Boyutları Arasındaki İlişkiyi Gösteren Korelasyon Değerleri.....</i>	125
<i>Tablo 4.66. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Boyutları ile Örgütsel Vatandaşlık Davranışları ve Boyutları Arasındaki İlişkiyi Gösteren Korelasyon Değerleri.....</i>	127
<i>Tablo 4.67. Öğretmenlerin Mesleki Bağlılık ve Boyutları ile Örgütsel Vatandaşlık Davranışları ve Boyutları Arasındaki İlişkiyi Gösteren Korelasyon Değerleri.....</i>	130
<i>Tablo 4.68. Çoklu Aracılık Modeli Etki Katsayıları.....</i>	133
<i>Tablo 4.69. Çoklu Aracılık Modeli Dolaylı Etki Katsayıları.....</i>	135

## ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2.1. Sharma'nın (2015) öğretmen güçlendirme programı.....	22
Şekil 3.1. Açımlayıcı faktör analizi çıktısı.....	57
Şekil 3.2. Öğretmen Güçlendirme Ölçeği'ne ilişkin ölçüm modeli.....	62
Şekil 3.3. Araştırma modeli.....	68
Şekil 4.1. Öğretmen güçlendirme ve boyutları ile örgütsel bağlılık boyutlarıyla arasındaki ilişki.....	119
Şekil 4.2. Öğretmen güçlendirme ve boyutlarının, mesleki bağlılık ve boyutlarıyla arasındaki ilişki.....	121
Şekil 4.3. Öğretmen güçlendirme ve boyutlarının, örgütsel vatandaşlık davranışları ve boyutları arasındaki ilişki.....	124
Şekil 4.4. Örgütsel bağlılık boyutları ile mesleki bağlılık ve boyutlarının arasındaki ilişki.....	126
Şekil 4.5. Örgütsel bağlılık boyutları ile örgütsel vatandaşlık davranışları ve boyutları arasındaki ilişki.....	128
Şekil 4.6. Mesleki bağlılık ve boyutlarının, örgütsel vatandaşlık davranışları ve boyutları arasındaki ilişki.....	130
Şekil 4.7. Aracılık etkisine ilişkin model ve etki katsayıları.....	134

## BİRİNCİ BÖLÜM: GİRİŞ

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın problem durumu, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, sayıtlılar, sınırlılıklar ve tanımlar yer almıştır.

### 1.1.Problem Durumu

21. yüzyılda eğitimde geniş kapsamlı değişiklikler olmaya devam etmektedir. Birçok ülke eğitim altyapısı, öğretim programı, yöntem, teknik ve stratejiler ve değerlendirme konularında bir dizi eğitim reformu gerçekleştirmektedirler ve toplumlar, öğretmenin bu tür reformlardaki değişimin en önemli etkenlerinden biri olduğunun farkındadırlar (Fandiño, 2010). Öğretmen hem öğrenmeyi, hem bilgidен yararlanmayı, hem de bilgidен bilgi elde etmeyi kılavuzlayan ve sağlayan kişidir. Eğitim sistemlerinde öğretmenler hem nitelik hem de nicelik bakımından çok önemli bir yer tutarlar (Özyılmaz, 2013: 160). Öğretmenler uygarlığın korunmasında, kültürün geliştirilip genç nesillere aktarılmasında, toplumun inanç ve değer yargılarının kuvvetlendirilmesinde, gelişme ve kalkınma bilincinin toplum bilinci olarak kazandırılmasında ve demokratik toplum düzeninin yerleştirilmesinde büyük sorumluluklar taşımaktadır. Öğretmenin, değişimin hem öznesi hem de nesnesi olması durumu; öğretmen güçlendirmeyi geçmiş yıllardan daha dikkat çeken ve zorunlu bir alan haline getirmektedir (Fandiño, 2010).

Öğretmenlerin güçlendirilme sürecine etki eden önemli faktörlerden biri de okul müdürleridir. Okul müdürlerinin yönetim tarzı, öğretmenlik mesleğinin statüsü ve özellikleri, okul kültürü ve iklimi, öğrenci özellikleri, eğitim ve öğretmen politikaları, okul koşulları ve kaynaklar, veli tutum ve davranışları, bireysel faktörler bağlamında mesleki yeterlik ve iş aile çatışması öğretmen güçsüzlüğüne yol açabilecek faktörlerdir (Çelik ve Akar, 2020). Güçsüzlüğe neden olan bu faktörlere bağlı olarak öğretmenlerin kadercilik, boyun eğme, geri çekilme, kaygı bozuklukları yaşadıkları durumlar bulunmaktadır (Çelik ve Akar, 2020).

Eğitimin yapıtaşı olan okullardaki okul kültürünün yerleştirilmesinde ve bir ülkedeki eğitim sisteminin rayına oturtulmasında bir eğitim yöneticisi olarak okul müdürünün rolü çok önemlidir (Bursalıoğlu, 2002; Murphy, 1998). Türkiye’de eğitim yöneticileri, nicelikle birlikte eğitimde kaliteyi arttıracak ve daha etkili bir eğitim sistemi oluşturacak değişiklikleri bir süreç olarak planlamak ve uygulamaya dönüştürmek zorundadır (Karip, 1996). Okul müdürünün liderlik vasıfları yöneticilere, öğretmenlere ve öğrencilere okul kültürünün yerleştirilmesinde, okulun işlevlerinin tam olarak yerine getirilmesinde ve uzak, genel ve özel hedeflerin gerçekleştirilmesinde önemlidir (Law ve

Glover, 2000). Botello ve Glasman'a (1999) göre, etkili okul müdürünün en önemli özelliklerinden biri de okuldaki personelin mesleki gelişimine rehberlik ederek katkı sağlamaktır. Bu bakış açısı okul müdürlerinin bir öğretimsel lider olarak öğretim personelinin yetiştirilmesine vurgu yapmaktadır. Öğretimsel liderlik kapsamında okul müdürleri öğretmenlerin mesleki gelişiminde akademik standartları oluşturarak işlevsel hale getirme, öğretmenleri için öğretimsel bir kaynak olma, öğrenme kültürüne dayalı bir okul kültürü ve iklimi oluşturarak okul ortamında ortak bir anlayış geliştirme gibi alanlara yönelik davranışlar sergilemelidirler (McEvan, 2003). Okul müdürünün çalışanları etkilemesinin ve yönlendirmesinin kaynağını ise güç oluşturmaktadır. Gücü kullanma durumu ve tercih edilen güç türü ise okul müdürü ile öğretmenler arasındaki ilişkinin niteliğini, öğretmenlerin örgütleri ile ilgili algısını ve sonuç olarak da performanslarını etkilemektedir. Başka bir deyişle okul müdürleri öğretmenlerini güçlendirebilmektedirler (Koçel, 2001). Güçlü liderlik vasıflarına sahip yöneticiler güçlendirmekten kaçınmazlar, fakat liderlik vasıfları bakımından yeterli olmayan yöneticiler çalışanlarının eğitimlerine, bilgi ve becerilerine güvenmedikleri gerekçesiyle güçlendirmekten kaçınırlar (Genç, 2007). Oysa çalışanların bilgi ve becerilerini arttırmanın en önemli aracı güçlendirmedir.

Romanish'e (1993) göre öğretmen güçlendirme; öğretmenlerin deneyimlerini, rollerini ve otoritelerini önlerindeki engelleri aşmalarını sağlayacak şekilde öğretmenleri destekleyen bir anlayıştır. Öğretmenlerin güçlendirilmesi; öğretmenlerin deneyimlerini, karar alma yetkilerini ve güçlerini destekleyerek, onlara okul uygulamalarında ve koşullarında gerçek bir söz sahibi olduklarını hissettirerek, okulun bir şekillendiricisi olmalarına yardım etme durumudur. Güçlü öğretmenler kendi kendilerini motive edip duygularını nasıl yöneteceklerini bilmektedirler. Ayrıca düşüncelerinin ve duygularının değerli olduğuna inanmaktadırlar (Sharma, 2014). Bu kapsamda 2023 Eğitim Vizyonu'nda öğretmenleri desteklemek ve güçlendirmek amacıyla öğretmelik mesleği uzmanlık programının başlatılması, öğretmenlerin yatay ve dikey kariyer basamaklarının yapılandırılması, öğretmenlere yönelik lisansüstü mesleki gelişim programlarının yapılandırılması, üniversitelerde hizmet öncesi eğitimin yeniden yapılandırılması, öğretmenlerin fiziksel ve dijital materyallerle desteklenmesi, ücretli öğretmenlerin ücretlerinin iyileştirilmesi, elverişsiz koşullarda görev yapan öğretmen ve okul yöneticileri için teşvik mekanizmasının kurulması ve öğretmenlik meslek kanunu çıkarılmasına ilişkin hazırlık çalışmalarının yapılması planlanmaktadır.

Öğretmenlerin güçlendirilmesi, yönetsel ilerleme ve yükselmeye devam etmelerinin sağlanması okuldaki performansları açısından önemlidir. Wallace (1995) ve Tannenbaum

(1966) araştırmalarında öğretmenlerin daha fazla ilerleme arzularının okula daha yüksek bağlılıkla sonuçlandığını belirtmektedirler. Bu doğrultuda birçok olumlu örgütsel davranışın öncülü olarak gösterilen örgütsel bağlılığı oluşturan faktörlerden bir tanesi güçlendirmedir (Kaplan, 2010). Odabaş (2014) çalışanın güçlendirilmesindeki amacın çalışanı işin sahibi haline getirmek olduğunu belirtmektedir. Çünkü kendisini işin sahibi olarak benimseyen çalışan kurumuna daha bağlı olacaktır. Yardımlaşma, paylaşma, çalışanları yetiştirme ve çalışanların takım çalışmasını sağlama, onların karar verme yetkilerini arttırma ve çalışanları geliştirme süreci olarak tanımlanan personel güçlendirmenin ve personel güçlendirme sürecinin etkin bir şekilde işleyebilmesi için, çalışanların örgütsel bağlılıklarının sağlanması önemlidir (Doğan ve Kılıç, 2007). Bogler ve Somech (2004) öğretmenlerin, okulun aktif bir oyuncusu olabilmeleri için; okul içerisinde olup bitenler üzerinde etkiye sahip olmaları ve toplum içerisinde yüksek statüde olduklarını hissetmeleri gerektiğini, bu sayede öğretmenlerin kendilerinden beklenenin ötesinde katkıda bulunmaya hazır olduklarını belirtmektedir. Bogler ve Somech (2004), güçlendirmenin alt boyutları ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiye değinmektedir. Çalışma hayatının çeşitli yönlerine karşı, çalışanların sahip oldukları bağlılık türleri mikro düzeyde iş arkadaşlarına ve yöneticilerine; makro düzeyde ise örgütlerine, mesleklerine ve kariyerlerine olan bağlılık şeklinde ele alınabilmektedir (Swart ve diğ., 2013). Okulun amaçlarını kabul etme, bu amaçlara duyulan güçlü inanç, okul için beklenenden daha fazla çaba gösterme ve okuldaki üyeliğini devam ettirme isteği olarak tanımlanan örgütsel bağlılık, örgütsel davranış konuları arasında en çok ilgi gören konulardan birisidir (Gül, 2002). Rekabet koşullarında büyük bilgi birikimlerine sahip ve güçlendirilmiş öğretmenlerin çalıştıkları okulda kalmalarını yani örgütsel bağlılıklarını sağlamak önemli hale gelmektedir. Pek çok durumda bazı nitelikli iş gücünün okuldan ayrıldığı ve daha az ücretle dahi olsa başka okullarda çalıştığı görülmektedir. Bu durumun en önemli nedenlerinden biri, müdürün öğretmenleri okula bağlılık kurduramama başarısızlığıdır (Doğan ve Kılıç, 2007). Bu nedenle önemli hale gelen durumlardan biri de müdürleri tarafından güçlendirilen öğretmenlerin kurumlarında kalmak istemelerinin yani örgütsel bağlılıklarının sağlanmasıdır. Okulların başarısının nitelikli çalışanlara bağlı olması ve nitelikli çalışanların okulda tutulması, örgütsel ve mesleki bağlılıklarının oluşturulması bu kavramları önemli kılmaktadır (Karataş ve Güleş, 2010). Alanyazında, örgütsel bağlılığın örgütsel performansı olumlu yönde etkilediğini, çalışanların özünde motivasyon sağladığını ve örgüt içinde kalmaya kararlı olmalarını sağladığını gösteren çalışmalar bulunmaktadır (Gallup, 2002, McMahan, 2007). Sigler ve Pearson'a (2000)

göre güçlendirme ile örgütsel bağlılık arasında olumlu bir ilişki bulunmaktadır. Çalışanlar etkinliklerini anlamlı bulduklarında ve alanlarında etkili olduklarını hissettiklerinde örgütsel bağlılıklarının arttığı ortaya koyulmuştur (Sigler ve Pearson, 2000). Cunningham ve Hyman (1996) yüksek seviyedeki örgütsel bağlılığın, güçlendirmeyle ve yönetsel destek ile ortaya çıktığını belirtmişlerdir. Joo ve Shim (2010) de güçlendirmenin örgütsel bağlılıkla ilişkili olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca, örgütsel bağlılığın iş değişimini ve devamsızlık davranışlarını azalttığı; iş tatmini ve örgütsel vatandaşlık davranışlarını arttırdığını gösteren çalışmalar da bulunmaktadır (Meyer, Stanley, Herscovitch ve Topolnysky, 2002; Tett ve Meyer, 1993).

Örgütsel bağlılıkla ilgili yapılan çalışmalar incelenirken son zamanlarda karşılaşılan bir diğer kavram mesleki bağlılık kavramıdır. Mesleki bağlılık, çalışanların mesleklerine yönelik duygusal tepkilerini ifade etmekte ve mesleki yaşantıda önemli bir kavram olarak ele alınmaktadır. Öğretmenlik gibi bireye ve topluma bilgi ve beceri kazandırma temeline dayanan bir meslekte, mesleki bağlılık büyük önem taşımaktadır. Greenhaus (1971) mesleki bağlılığı bireyin yaptığı işe veya kariyerine verdiği önem olarak tanımlamıştır. Güney'e (2004) göre mesleki bağlılık, bireyin sahip olduğu mesleği ile özdeşleşmesidir. Kaya ve Zerenler (2014) mesleki bağlılıkları yüksek çalışanların mesleki anlamda daha başarılı olma eğiliminde olduğunu belirtmişlerdir. 2023 Eğitim Vizyonu Belgesi'nde Öğretmenlerin güçlendirilmeleri ve mesleki bağlılıklarını arttırmalarına yönelik öğretmenlerin atanmaları, çalışma şartları, görevde yükselmeleri, özlük hakları ve benzeri diğer hususları dikkate alan “*Öğretmenlik Meslek Kanunu*” çıkarılması planlanmaktadır. Ücretli öğretmenlerin ücretlerinin iyileştirilmesine ilişkin çalışmalar yürütülecektir. Elverişsiz koşullarda çalışma yapan öğretmenler ve yöneticiler için teşvik mekanizması kurulacaktır. İl ve İlçe Milli Eğitim Müdürleri “*Okul Profili Değerlendirme*” yaklaşımı içinde yer alan ölçütler özelinde, il ve ilçedeki öğretmenlerin desteklenmesi ve yıllık olarak değerlendirilmesi sağlanacaktır. Mesleğine bağlılık duyan bireylerin, mesleğini geliştirmeye yönelik araştırma etkinliklerini daha fazla gösterdiği, işini daha çok yaptığı ve içten gelen ödüllerle motive olduğu belirlenmiştir (Morrow, 1983). Bu nedenle mesleki bağlılık, okul örgütü içerisinde önemli bir değişken olarak ortaya çıkmaktadır.

Örgütsel başarının temel unsuru nitelikli insan gücüdür. Günümüz örgütlerinin sahip olması gereken insan gücü, güçlendirilmiş ve örgütsel vatandaşlık davranışları sergileyen çalışanlardır. Camgöz (2018), ileri görev bilincine sahip, yardımlaşma kültürünü edinmiş, etki alanını genişletmiş, beklenenin ötesinde örgüt yararına fazladan rol davranışında bulunan, çözüm odaklı olan, risk alabilen çalışanların eğitim sektöründe de

başarıyı sağladıklarını belirtmektedir. Bu nedenle okul örgütü açısından örgütsel vatandaşlık davranışları sergilemenin önemli olduğu düşünülmektedir. Bireyleri örgütsel vatandaşlık davranışları sergilemeye iten nedenlerin ait olma, başarılı olma, yararlı olma, onurlandırılma gibi ihtiyaçlarının şekillendirilmesiyle ortaya çıktığı belirlenmiştir (Kendirligil, 2006). Bu ihtiyaçları giderilen bireyler örgütteki ortak çalışmaya katkıda bulunmak için daha fazla gayret göstermektedirler (Aydın, 1993).

### 1.1.1.Problem Cümlesi

Araştırmanın problem cümlesi “*Öğretmenlerin güçlendirilmesinin örgütsel bağlılık, mesleki bağlılık ve okullardaki örgütsel vatandaşlık üzerindeki etkisi nasıldır?*” şeklinde belirlenmiştir.

### 1.1.2.Alt Problemler

- 1) Öğretmenlerin güçlendirilmelerine ilişkin algıları ne düzeydedir?
- 2) Öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarına ilişkin algıları ne düzeydedir?
- 3) Öğretmenlerin mesleki bağlılıklarına ilişkin algıları ne düzeydedir?
- 4) Öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarına ilişkin algıları ne düzeydedir?
- 5) Öğretmenlerin güçlendirilmelerine ilişkin algıları onların cinsiyetlerine, yaşlarına, branşlarına, mesleki kıdemlerine, buldukları okuldaki çalışma sürelerine, öğrenim durumlarına, sendikalı olma durumlarına, okuldaki mevcut öğrenci sayısının büyüklüğüne göre anlamlı olarak farklılık göstermekte midir?
- 6) Öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarına ilişkin algıları onların cinsiyetlerine, yaşlarına, branşlarına, mesleki kıdemlerine, buldukları okuldaki çalışma sürelerine, öğrenim durumlarına, sendikalı olma durumlarına, okuldaki mevcut öğrenci sayısının büyüklüğüne göre anlamlı olarak farklılık göstermekte midir?
- 7) Öğretmenlerin mesleki bağlılıklarına ilişkin algıları onların cinsiyetlerine, yaşlarına, branşlarına, mesleki kıdemlerine, buldukları okuldaki çalışma sürelerine, öğrenim durumlarına, sendikalı olma durumlarına, okuldaki mevcut öğrenci sayısının büyüklüğüne göre anlamlı olarak farklılık göstermekte midir?
- 8) Öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarına ilişkin algıları onların cinsiyetlerine, yaşlarına, branşlarına, mesleki kıdemlerine, buldukları okuldaki çalışma sürelerine, öğrenim durumlarına, sendikalı olma durumlarına, okuldaki mevcut öğrenci sayısının büyüklüğüne göre anlamlı olarak farklılık göstermekte midir?



- 9) Öğretmen güçlendirilmelerine ve örgütsel bağlılıklarına yönelik algıları arasında anlamlı bir ilişki bulunmakta mıdır?
- 10) Öğretmenlerin güçlendirilmelerine ve mesleki bağlılıklarına yönelik algıları arasında anlamlı bir ilişki bulunmakta mıdır?
- 11) Öğretmenlerin güçlendirilmelerine ve örgütsel vatandaşlık davranışlarına yönelik algıları arasında anlamlı bir ilişki bulunmakta mıdır?
- 12) Öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarına ve mesleki bağlılıklarına yönelik algıları arasında anlamlı bir ilişki bulunmakta mıdır?
- 13) Öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarına ve örgütsel vatandaşlık davranışlarına yönelik algıları arasında anlamlı bir ilişki bulunmakta mıdır?
- 14) Öğretmenlerin mesleki bağlılıklarına ve örgütsel vatandaşlık davranışlarına yönelik algıları arasında anlamlı bir ilişki bulunmakta mıdır?
- 15) Öğretmenlerin güçlendirilmelerine ilişkin algıları örgütsel bağlılık ve mesleki bağlılık aracılığıyla örgütsel vatandaşlık davranışlarına ilişkin algılarını anlamlı olarak açıklamakta mıdır?

## 1.2. Araştırmanın Amacı

Öğretmenlerin güçlendirilmesinin onların örgütsel bağlılıklarını, mesleki bağlılıklarını ve örgütsel vatandaşlık davranışlarını etkileyeceği düşünülmektedir. Bu kapsamda araştırmanın amacı öğretmenlerin güçlendirilmesinin; öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ve mesleki bağlılıkları aracılığıyla okuldaki örgütsel vatandaşlık davranışlarına etkisini belirlemektir. Araştırmanın diğer amaçları arasında incelenen bu değişkenlerin öğretmenlerin algılarına göre düzeylerini belirlemek, öğretmenlerin farklı demografik özelliklerine göre oluşan farklılıkları belirlemek ve bu değişkenler arasındaki ikili ilişkileri ortaya koymak bulunmaktadır.

## 1.3. Araştırmanın Önemi

Alanyazında güçlendirme 1980'li yılların sonlarına doğru ortaya çıkmaya başlamıştır (Edwards, Green ve Lyons, 2002). 1980'li yıllarda güçlendirme; çalışan katılımı, katılımcı karar verme, kendi kendini yönetim kavramlarıyla birlikte kullanılırken 1990'lı yıllardan sonra çalışanları özgürleştirmek, daha yenilikçi olmaları için cesaretlendirmek, onları daha mutlu ve verimli yapmak için bir araç olarak ele alınmıştır (Davidson ve Martinsons, 2002). Bu nedenle öğretmen güçlendirme yeni bir çalışma alanı olarak değerlendirilebilir. 21. yüzyılda gerekli becerilerin belirlenmeye başlamasıyla

birlikte öğretmenlerin bu çağda güçlendirilmesi, güçlendirilmesi için gerekli becerilerin belirlenmesi ve eksiklerinin giderilmeye çalışılması önem kazanmaktadır. Gelişen ve değişen koşullarla birlikte öğretmenlerin de fırsat yapıları, güçleri ve psikolojilerinin değişimler doğrultusunda yönlendirilmesi gerekmektedir. Bu nedenle öğretmen güçlendirme üzerinde araştırma yapılması gereken ve değişim var olduğu sürece güncelliğini her zaman koruyacak bir konu olarak düşünülmektedir.

Okulların asıl işi olan öğretim, sınıf ortamında öğretmenin yönlendirmesi ve denetimi altında öğretmen-öğrenci etkileşimiyle gerçekleştirilmektedir (Balcı, 2013). Clark, Lotte ve Astuto (1984) araştırma bulgularına göre okulda etkili öğretimi sağlayan temel etkenlerin öğretmen ve öğrencilerin olduğunu belirtmektedirler. Sınıf büyüklüğü, eğitim-öğretim stratejileri ve benzeri fiziksel olanakların etkili öğretimin gerçekleşmesinde ikinci derece önemli olduğunu ifade etmektedirler. OECD (Organisation for Economic Cooperation and Development) 2005 Raporu'nda öğrenci başarısını etkileyen en önemli okul değişkeni olarak “*öğretmen niteliği*” belirtilmektedir. Bu doğrultuda Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (The Programme for International Student Assessment [PISA]) 2015 başarı sıralamasında ilk sırada yer alan ve OECD (2018) raporunda başarısının altında yatan en önemli faktörün öğretmenlerin kalitesi olduğu belirtilen Singapur'da, eğitim standartlarını yükseltmek açısından öğretmenler kritik bir önem taşımaktadır. Bilgi toplumuyla yenilenen öğrenme-öğretme süreçleri öğretmenlere karmaşıklıklar ve belirsizlikler getirmekte, onlardan beklenenleri arttırmakta ve öğretmen rollerini çeşitlendirmektedir (Atal ve Sancar, 2021). Öğretmenlerin süreci daha etkin yönetebilmeleri için güçlendirilmeleri gerekmektedir.

Türkiye'de bugüne kadar öğrenci alımı, nitelikli öğretmen adayı yetiştirilmesi, istihdamı ve hizmet içi eğitimler ile ilgili öğretmenlik mesleğine yönelik birbirinden bağımsız ve tekil çözüm girişimleri olmuştur (Öğretmen Strateji Belgesi, 2017). Öğretmen yetiştirme mesleğin başlangıcından mesleğin sonlandırılmasına kadar geçen bütünsel bir süreçtir. Sayısal olarak gerçekleşen öğretmen artışı ile birlikte mevcut öğretmenlerin değişen ihtiyaçlar doğrultusunda öğretmenlerin güçlendirilmelerinin sağlanması eğitim politikalarında öncelikli konular arasındadır. Öğretmenlik mesleği ancak sağlıklı politikalarla belli giriş koşullarına göre, belli özelliklere sahip olanların nitelikli bir eğitimle yetiştirilmesi ve yeterli ekonomik koşulların sağlanmasıyla istenilen bir konuma getirilebilecektir (Celep, 2004). Öğretmenlik mesleğinin niteliği ve saygınlığı, gelecek kuşakların da niteliğini ve saygınlığını arttıracaktır. Bu doğrultuda Öğretmen Strateji Belgesi'nde (2017-2023) öğretmen yetiştirme, geliştirme ve istihdam süreçlerine ilişkin

olarak üç amaç bulunmaktadır. Bunlar; yüksek nitelikli, iyi yetişmiş ve mesleğe uygun bireylerin öğretmen olarak istihdamını sağlamak; öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimlerini sürekli kılmak ve öğretmenlik mesleğine yönelik algıyı iyileştirmek ve mesleğin statüsünü güçlendirmektir. Öğretmen Strateji Belgesi'ndeki (MEB, 2017) bu amaçlar öğretmenlerin güçlendirilmesi için atılacak adımları içermektedir.

Özyılmaz (2013) Türkiye'deki öğretmenlik mesleğine ilişkin sorunlardan birisinin öğretmenlik mesleğinin giderek cazibesini yitirmesi olarak belirtmiştir. Özyılmaz (2013) öğretmenlerin özlük haklarında ciddi iyileştirmeler yapıp sosyo-ekonomik yönden mesleğin daha cazip hale getirilmesi gerektiğini belirtmiştir. Ayrıca, üniversiteye giriş sınavlarında en zeki ve çalışkan öğrencilerin bu fakülteleri seçmesi için yeni özendirici tedbirler geliştirilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Özyılmaz (2013) öğretmenlik mesleğinde performans kriterlerinin ve kariyer sisteminin olmayışının sorunlar ortaya çıkardığını belirtmiştir. Bu nedenle objektif, çağdaş ve bilimsel anlamda öğretmen performans kriterleri geliştirilip öğretmenlerin ona göre çalışmalarının sağlanması gerektiğini ifade etmiştir. Buna ek olarak birer uzman olarak göreve başlayan öğretmenlerin daha da yükselmek ve kendilerini geliştirmesi, özellikle kendi alanlarındaki yeni bilgi ve davranış kodlarına ulaşip sürekli yenilenmenin çabası içerisinde olmaları gerektiğini belirtmiştir.

Eğitim örgütleri ele alındığında buradaki öğretmenlerin en az düzeydeki çabalarını sağlayan örgütsel denetim tek başına yeterli değildir (Balcı, 2013). Bunun için büyük ölçüde güdülenmiş, okullarıyla üst düzeyde özdeşleşmiş öğretmenlere ihtiyaç vardır. Bu durum örgütsel bağlılık kavramını ön plana çıkarmaktadır. Örgütsel bağlılık, örgütsel davranış ve örgütsel psikolojinin en önemli konularından birisidir. Çalışanların iş ve örgütlerine yönelik tutum ve davranışları son elli yıl içerisinde pek çok araştırmanın konusu olmuştur (Gül, 2002). Bunun yanında mesleki bağlılık konusu son yıllarda araştırmacıların ilgisini çeken konular arasına girmiştir (Simola, 2011). Profesyonel bireylerin örgütleri yerine mesleklerine daha fazla bağlandıkları hipotezi birçok araştırmacı tarafından ortaya koyulmaktadır (Çöl, 2004). Blau ve Holladay (2006) de çalışanların bağlılıklarını daha stabil olarak gördükleri mesleklerine kaydardıklarını ve mesleki bağlılığı diğer bağlılık türlerinden daha ön plana çıkardıklarını belirtmektedirler. Bu durum bazı çalışanlar için mesleki bağlılığın, örgütsel bağlılığın üzerinde bir anlam taşıdığı ve mesleğin yapılmasının, mesleğin gerçekleştirildiği örgütten daha belirleyici olduğu şeklinde yorumlanmaktadır (Aktaş ve Gürkan, 2015). Balay (2014) ise mesleğe bağlılık ile örgüte bağlılığın karşılıklı olarak birbirini dışlayan tutumlar olduğunu belirtmektedir, bu durumun nedenini mesleğe ve örgüte bağlılığın norm ve değerlerinin temelde uyumsuz

nitelikte olması olarak açıklamaktadır. Thornton (1970) ise örgütsel ve mesleki bağlılıktan birini feda etmenin zorunlu bir davranış olmadığını, çalışanların aynı zamanda hem örgütlerine hem de mesleklerine bağlılık gösterebileceklerini ileri sürmektedir. Elde edilen farklı bulgular araştırmayı önemli hale getiren etkenlerdendir. Araştırmanın alt problemleri ve analizleri ile bu sorulara yanıtlar aranmaya çalışılacaktır.

Faaliyet alanı insan yetiştirmek ve dönüştürmek olan okulun etkili işleyişi için öğretmenlerin görev tanımlarından daha fazlasını yapmaya istekli olmaları beklenmektedir (Katz ve Kahn, 1977). Bu durum öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları sergilemeleri olarak açıklanabilir. Araştırmada seçilen bir diğer değişken olan örgütsel vatandaşlık davranışları da örgütlerin başarılı ve etkili olmasında kritik öneme sahiptir (Avcı, 2015). Avcı (2015), örgütsel vatandaşlık davranışlarının kavramsal gelişimini ve eğitim örgütleri açısından etkilerini incelediği çalışmasında, örgütsel vatandaşlık davranışlarının kişisel ve örgütsel açıdan birçok olumlu etkisinin olduğunu belirtmektedir. Örgütsel vatandaşlık davranışlarının bulunduğu okullarda öğretmenler öğrencilerine daha faydalı olabilmek ve okulun amaçlarını daha hızlı ve etkili olarak gerçekleştirebilmek için kendilerini sürekli olarak kişisel ve mesleki açıdan geliştirdiklerini, karşılaştıkları zorluklar karşısında yılmadan özveriyle çalışmaya devam ettiklerini ve okulun başarısı için çaba sarf ettiklerini belirtmektedir (Avcı, 2015).

2023 Eğitim Vizyonu'nun (MEB, 2017) ana aktörü “*öğretmen*” olarak belirtilmiştir. Her eğitim sisteminin öğretmenlerin omuzlarında yükseldiği ve hiçbirinin öğretmenin niteliğini aşamadığı belirtilmiştir. Eğitim politikalarının; müfredat, materyal, teknoloji gibi alanlarda yapılan her türlü reform ve iyileştirme çabalarının başarısının büyük ölçüde öğretmenlerin mesleki yeterliklerine, algılarına ve adanmışlıklarına bağlı olduğu ifade edilmiştir. Bu nedenle öğretmenlerin mesleki beceri ve bağlılıklarının geliştirilmesi ve bu doğrultuda örgütsel vatandaşlık davranışları sergileyen çalışanlar haline gelmeleri öncelikli bir önem taşımaktadır. Bu anlayışla bu konu 2023 Vizyon Belgesi'nde “*kültürel geleneğimizdeki bilmek, yapmak, olmak silsilesinde, ustalığı ve erdemi önemseyen kodları koruyarak zamanın ruhuna uygun biçimde, mesleki uzmanlık yeterliklerini güçlendirmeye yönelik olacaktır.*” şeklinde ifade edilmiştir. Ayrıca mevcut insan kaynağının en verimli şekilde kıymetlendirilmesi için aidiyet duygusunu güçlendirecek adımlar atılacağı belirtilmiştir. Bu doğrultuda “*Öğretmen ve okul yöneticilerinin mesleki gelişimlerinin yeniden yapılandırılması*”, “*Yabancı dil eğitiminde öğretmen nitelik ve yeterliklerinin yükseltilmesi*”, “*Dijital becerilerin geliştirilmesine yönelik içeriklerin üretilmesi ve bu doğrultuda öğretmen eğitimlerinin yapılması*” olarak

öğretmenleri çeşitli alanlarda geliştirerek güçlendirilmesini sağlayacak hedefler belirlenmiştir.

Öğretmen güçlendirmenin, ilkeleri arasında “sürekli iyileştirme ve geliştirmeyi rutin alışkanlık haline getirme” düşüncesi bulunan toplam kalite yönetimi felsefesiyle paralellik gösterdiği söylenebilir. Bu ilke toplam kalite felsefesini klasik yönetim anlayışından ayıran bir özelliktir (Şimşek, 2013). Deming’in 14 ilkesi incelendiğinde “*sürekli iyileştirme ve geliştirme temel amaç olmalıdır*” maddesi bulunmaktadır. Bu anlamda okul örgütündeki öğretmenlerin sürekli olarak iyileştirilmeleri ve güçlendirilmeleri toplam kalite felsefesinin bir gereğidir. Şimşek (2013) ayrıca öğretmen güçlendirmenin boyutları olarak ortaya çıkan işbirliği ve güveni; toplam kalite yönetiminin “*Takım çalışmasını yerleştir, aynı zamanda çalışanlar arasında ve yönetimle çalışanlar arasında karşılıklı güveni tesis et*” ilkesiyle açıklamakta ve önemini vurgulamaktadır. Bunun yanında Deming’in 14 ilkesi arasında “*Korkuya son verilmelidir*” maddesi bulunmaktadır. Amaç nitelikli bir iş ortaya koymak ise çalışanlar kendilerini güvende hissetmelidirler (Şimşek, 2013). Soru sormaktan, problemleri söylemekten ve öneride bulunmaktan korkulan bir örgütte toplam kalitenin ana unsuru olan yaratıcılık, sürekli iyileştirme ve takım ruhu olumsuz yönde etkilenecektir (Şimşek, 2013). Bu anlayışla öğretmen güçlendirmenin güven boyutunun önemi ortaya konmaktadır. Deming 14 ilkesinden bir başka maddesi olan “*Branşlar ve zümreler arasındaki duvar ve sınırlar kaldırılmalıdır*” maddesi ile öğretmen güçlendirmenin boyutlarından biri olarak ortaya çıkan işbirliği vurgulanmaktadır. Deming kalite ve üretkenliğin ancak branşlar ve zümreler arasında etkili bir iletişim, işbirliği ve eşgüdümün olduğu durumlarda artabileceğini vurgulamaktadır. Deming’in toplam kalite anlayışı ile öğretmen güçlendirme arasındaki bir başka benzerlik “*Eğitim ve kendini geliştirme anlayışı kurumsallaştırılmalıdır*” maddesi ile ortaya koyulmaktadır. Kısaca, toplam kalite felsefesi ile öğretmen güçlendirme kavramı birlikte ele alınmış ve öğretmen güçlendirmenin önemi açıklanmıştır.

Öğretmenlerin güçlendirilmesiyle ilgili çalışmalar incelendiğinde Short ve Rinehart (1992) tarafından geliştirilen öğretmen güçlendirme ölçeği ile karşılaşılmaktadır. Bu ölçek Mete (2004) tarafından “*Okul Katılımcıları Yetkilendirme Ölçeği*” adıyla kullanılmıştır. Ayrıca bu ölçek Baloğlu, Karadağ ve Gavuz (2009) tarafından Türkçe’ye uyarlanmış ve “*Okul Paydaşları Yetkilendirme Ölçeği*” olarak adlandırılmıştır. Kadı ve İlğan (2017) da öğretmenlerin güçlendirilmesi ve yetkilendirilmesine ilişkin okul müdürünün davranışlarını betimlemeyi amaçlayan “*Öğretmen Yetkilendirme Ölçeği*” geliştirmiştir. Genç (2007) güçlendirmede geniş bir yetki devri olduğunu, fakat güçlendirmedeki

anlayışın yetki devrinden farklı olduğunu belirtmiştir. Yetki devrinde yönetici sorumludur ve gerekli görmesi durumunda kendine ait yetkiyi geçici olarak bu yetkiyi astlarına devretmektedir. Güçlendirmede ise kişi yaptığı işin sahibi gibidir ve iş hakkında fırsatlar görüp karar verebilmektedir. Ayrıca yetki hangi yöneticiye verilmişse o yöneticiye sorumluluk yükleme, karar sürecinde uzmanlık gerektirme ve örgütte koordinasyonu kolaylaştırma şeklinde işlevleri bulunmaktadır (Bursalıoğlu, 2002). Bu açıdan bakıldığında yekilendirmede yönetici vurgusu ön plana çıkarken, güçlendirmede öğretmen vurgusu ön plana çıkmaktadır. Bu nedenle güçlendirme ve yetkilendirmenin tam olarak birbiriyle örtüştüğünü söylemek zordur. Bunun dışında yapısal güçlendirme ölçekleri ve psikolojik güçlendirme ölçeklerinin ayrı ayrı kullanıldığı çalışmalar ile de karşılaşılmaktadır. Somech (2005) her bir güçlendirme biçiminin ayrı ayrı ele alınmasının güçlendirme olgusunu tam olarak açıklamada yetersiz kaldığını belirtmektedir. Alanyazın incelendiğinde öğretmen güçlendirmeye yönelik hazırlanan ölçeklerin Türk Eğitim Sistemi'nin kendi özgün koşullarında bazı gösterge ve maddelerin uygun karşılıklarının olmayacağı dikkate alınarak yerel koşullarda daha özgün bir ölçeğin geliştirilmesi umulmaktadır. Bu doğrultuda araştırmada, araştırmacı tarafından öğretmenlerin güçlendirilmesi ile ilgili daha kapsamlı, kullanışlı ve güncel bir ölçek geliştirmek amaçlanmaktadır.

Araştırmanın diğer değişkenlerinden olan örgütsel bağlılık ve örgütsel vatandaşlık ilişkisi pek çok tez ve makalede konu olarak kullanılmıştır. Bu tezlerin büyük bir çoğunluğu işletme ana bilim dallarında gerçekleştirilmiş ve örneklem olarak bankacılar, sağlıkçılar, dermatologlar, kamu personelleri (memurlar), vs seçilmiştir. Bu araştırmanın öğretmen örneklemiyle okul örgütünde gerçekleştirilmesi planlanmaktadır. Eğitim örgütlerinde çalışanların örgütsel bağlılık ve örgütsel vatandaşlık davranışlarının ayrıntılı şekilde ortaya koyulmasının ilgili alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca örgütsel bağlılık ve örgütsel vatandaşlık ilişkisini inceleyen araştırmalarda örgütsel bağlılık kuramsalı olarak Allen ve Meyer'in (1990) devam bağlılığı, duygusal bağlılık ve normatif bağlılık olarak sınıflandırdığı üç boyutlu örgütsel bağlılık sınıflandırması kullanılmıştır. Bu araştırmada örgütsel bağlılık ve örgütsel vatandaşlık davranışlarının ilişkisini inceleyen diğer çalışmalardan farklı olarak Etzioni'nin (1961) ortaya koyduğu ahlaki bağlılık, zoraki bağlılık ve çıkarıcı bağlılık olan örgütsel bağlılık sınıflandırması kullanılmıştır. Balay (2013) ahlaki bağlılığı, pozitif-moral bağlılık; zoraki bağlılığı, negatif-yabancılaştırıcı bağlılık; çıkarıcı bağlılığı, nötr-hesapçı bağlılık olarak ifade etmiştir. Ayrıca Balay (2013), en olumsuz uçta negatif-yabancılaştırıcı bağlılığın; ortada, nötr hesapçı bağlılığın ve en olumlu uçta pozitif-moral bağlılığın olduğunu belirtmiştir. Örgütsel bağlılık ve örgütsel

vatandaşlık davranışlarının ilişkisinin incelendiği çalışmalarda, örgütsel bağlılık kuramsalı olarak Etzioni'nin (1961) kuramsalı daha önce Türkçe ya da İngilizce dillerindeki herhangi bir araştırmaya konu olmamıştır.

Mesleki bağlılık konusuna olan ilgi son dönemlerde artış göstermekle birlikte bu konuda yerli ve yabancı alanyazında sınırlı sayıda tez (Zedef, 2017; Uştü, 2014) ve makale (Jan ve Khan, 2018; Utkan ve Kırdök, 2018; Kırdök ve Doğanülkü, 2018, Bashir, 2017; Kozikoğlu, 2016; Somech ve Bogler, 2002) çalışmasıyla karşılaşılmıştır. Öğretmen güçlendirmenin ve mesleki bağlılığın birlikte ele alındığı oldukça az sayıda çalışmayla karşılaşılmıştır (Bogler ve Somech, 2004; Wu ve Short, 1996). Ayrıca mesleki bağlılık ile örgütsel vatandaşlık davranışlarının ilişkisinin incelendiği sadece bir çalışmayla (Bogler ve Somech, 2004) karşılaşılmıştır. Bu çalışma İsrail'deki örneklem üzerinde gerçekleştirilmiştir. Mesleki bağlılık ve örgütsel vatandaşlık davranışlarının ilişkisinin Türkiye örneklemindeki durumu merak edilmektedir. Örgütsel açıdan önemli olduğu düşünülen bu kavramların araştırılma eksikliği dikkat çekmektedir. Çalışmanın bu kısmının da alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmada ayrıca öğretmen güçlendirme, örgütsel bağlılık, mesleki bağlılık ve örgütsel vatandaşlık davranışlarının ve boyutlarının en çok hangi demografik değişkenlerden etkilendiğinin, hangi demografik gruptaki öğretmenlerin bu değişkenler bağlamında daha düşük algılara sahip olduğunun belirlenmesi önemlidir. Çünkü bu değişkenler hakkında daha düşük algılara sahip olduğu belirlenen demografik gruplardaki öğretmenlere eğitimler verilerek ya da uygulamalar gerçekleştirilerek algılarının yükseltilmesinin örgüte katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

İlgili alanyazın incelendiğinde öğretmen güçlendirmenin ilgili değişkenlerle ilişkisini hem genel anlamda hem de eğitim kurumları özelinde ele alıp inceleyen çalışmaların sınırlı olduğu görülür. Öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları, mesleki bağlılıkları, örgütsel vatandaşlık davranışları ve öğretmenlerin güçlendirilmesi konularının birlikte ele alındığı ise oldukça sınırlı sayıda araştırma ile karşılaşılmaktadır. Bu değişkenlerden hangilerinin birbirine katkısının daha fazla olduğunun belirlenmesi ve hangi boyutların örgüt üzerinde daha olumlu katkılarının olacağını belirlenmesi, istenen örgütsel davranışlardan pek çoğunun yönlendirilmesi açısından önemli olacaktır. Bu nedenle araştırmanın alanyazına katkı sağlayacağı ve araştırma bulgularının öğretmenler, müdürler ve dolayısıyla tüm okul örgütü için önemli etkileri olabileceği düşünülmektedir.

#### 1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma,

- 1) 2019-2020 eğitim öğretim yılında Denizli ilinin merkez ilçelerinde (Merkezefendi ve Pamukkale) görev yapmakta olan ortaokul öğretmenlerinin algılarıyla,
- 2) Kullanılan veri toplama araçları (öğretmen güçlendirme ölçeği, örgütsel bağlılık ölçeği, mesleki bağlılık ölçeği ve örgütsel vatandaşlık davranışları ölçeği) ile sınırlıdır.

#### 1.5. Sayıtlar

1. Araştırmaya katılan öğretmenlerin, verdikleri yanıtlarda samimi oldukları varsayılmıştır.

#### 1.6. Tanımlar

Okul Müdürü: Eğitim öğretim etkinliklerinin önceden saptanmış amaçlar doğrultusunda düzenlenip, uygulanması ve değerlendirilmesinden, okulun genel işleyişi ile ilgili işlerin yürütülüp düzenin sağlanmasından ve denetlenmesinden okul yapısı içinde en üst düzeyde yetkili ve sorumlu kimsedir. Bu araştırmada söz konusu müdürler Denizli ilinde yer alan Merkezefendi ve Pamukkale ilçelerinde bulunan resmi ortaokul kurumlarında görev yapan okul müdürleridir.

Öğretmen: Öğretmenlik, devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir (1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu, Madde 43). Bu araştırmada söz konusu öğretmenler Denizli ilinde yer alan Merkezefendi ve Pamukkale ilçelerinde bulunan resmi ortaokul kurumlarında görev yapan öğretmenleri kapsamaktadır.

Güçlendirme: Örgüt içerisinde işbirliği yapılarak takım çalışması yapılmasını, personelin proaktif davranmasını, örgüt içerisinde bilgi alışverişini destekleyen süreçtir.

Öğretmen Güçlendirme: Öğretmenlerin kendilerini motive olmuş hissetmelerini, bilgi ve uzmanlıklarına olan güvenlerinin artmasını ve örgüt amaçları doğrultusunda uygun ve anlamlı buldukları işleri yapmalarını sağlayan uygulamaları ifade etmektedir. Öğretmen güçlendirme öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin sağlanması, statülerinin artırılması, örgütlerine güven duymalarının ve örgüt üyeleri arasında işbirliğinin artırılmasının sağlanması olarak ele alınmıştır.

Örgütsel Bağlılık: Çalışanların bulunduğu örgütün değerlerini, ilkelerini ve amaçlarını; kendi amaçlarıyla bütünleştirerek işine aktif olarak katılması, işinden doyum sağlaması ve görevine devam etmesidir.



Mesleki Bağlılık: Bir meslekte çalışanların; mesleklerini sevmesi, kabullenmesi, mesleki gelişmeleri takip etmesi, mesleklerinin gelişimine katkı sunması ve meslekte olmaktan gurur duymasıdır.

Örgütsel Vatandaşlık Davranışları: Bireyin formal olarak tanımlanan iş gerekliliklerinin dışında içinden gelerek, kendini adayarak örgütün dışından veya örgütün içinden herhangi bir bireyden destek ve takdir beklemeden gönüllü olarak boş zamanlarını ve enerjisini örgütün gelişmesi, yenilenmesi, değişmesi ve örgütsel amaçların gerçekleştirilmesi için harcamasıdır.

## **İKİNCİ BÖLÜM: KURAMSAL ÇERÇEVE ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR**

Araştırmanın bu bölümünde öğretmen, okul yöneticileri, güç, güçlendirme, öğretmen güçlendirme, öğretmen güçlendirmenin boyutları (mesleki gelişim, statü, güven ve işbirliği), örgütsel bağlılık, mesleki bağlılık, örgütsel vatandaşlık davranışları ve ilgili araştırmalar kısımlarına yer verilmiştir.

### **2.1.Kuramsal Çerçeve**

#### **2.1.1. Öğretmen**

Öğretmenler, her eğitim kurumunun başarısında, özellikle kaliteli eğitim ve öğrencilerin geleceği için çok önemli bir rol oynamaktadır (Tindowen, 2019). Bir okul sisteminin kalitesi öğretmenlerinin kalitesine dayanmaktadır (Acquaah, 2004). Motive olmuş ve etkili öğretmenler, başarılı bir eğitim programının temel taşıdır (Thomas, 2015). Aslında, öğretmenler ulus yapıcılar olarak kabul edilir, çünkü her ülkedeki her mesleğin gücü, öğretmenlerin çocuklara ve öğrencilere aşlamak için kullandıkları bilgi ve becerilerden doğar (Duncan, 2016). Öğretmenler okullardaki güçlenmenin hedefleridir, çünkü okul politikalarına ve gereksinimlerine erişmek ve politikaları doğru ve uygun şekilde uygulamak zorundadırlar (Erawan, 2008). Ayrıca, çeşitli araştırmalar, öğretmenlerin her bir eğitim kurumunda en değerli insan kaynaklarından biri olarak kabul edildiğini ortaya koymakta ve onaylamaktadır (Omebe, 2014; Datta, Guthrie ve Wright, 2005).

#### **2.1.2. Okul Yöneticileri**

Okul yöneticileri, okuldaki öğrencilerin ve öğretmenlerin güçlenmesini kolaylaştıran ajanlardır (Thomas, 2017). Okul yöneticileri öğretmenlere yetki vererek ve onları okul yönetimine katarak artan iş talepleriyle başa çıkabilirler (Racciah, 2009). Fakat, hesap verme yükümlülüğünün artması nedeniyle, yöneticilerin tüm görevleri kendi başlarına üstlenme eğiliminde olduklarını belirlemektedirler (Bennett ve diğerleri, 2000). Weiss ve Camborne (2000) ise okul yöneticilerinin yönetişimi paylaşmada çeşitli zorluk ve dirençlerle karşılaştıklarını ve bu durumun zamanlarının çoğunu tükettiğini ortaya koymaktadırlar. Okul yöneticileri öğretimsel liderlikleri ve öğretmenleri karara katmak için sağladıkları fırsatlarla öğretmenleri güçlendirirler (Addi-Racciah, 2009). Okul yöneticileri, personelin kendi mesleki gelişim süreçlerinde, bu süreci yönlendirirken ve okulun vizyonuna uygun olarak kendileri için yıllık hedefler belirlerken katalizör görevi görürler

(Thomas, 2017). Okul yöneticileri, öğretmeni gözlemler, tespit ettiği öğrencilerin öğrenim ihtiyaçlarını ve öğrenci değerlendirme verilerini öğretmenle paylaşarak süreçte öğretmene yardımcı olur (Thomas, 2017). Okul yöneticileri öğretmenlerin mesleki gelişimleri için uygun bir iklim ve okul kültürü yaratmaktadır (Thomas, 2017).

### 2.1.3. Güç

Güç kavramı bireyin ya da grubun diğer çalışanlar üzerindeki etkisi ya da yaptırım yeteneği ve kapasitesi olarak tanımlanabilmektedir (Temel, 2016). French ve Raven (1959) gücü; yasal güç, ödüllendirme gücü, zorlayıcı güç, karizmatik güç ve uzmanlık gücü olarak beş farklı şekilde ele almaktadır. French ve Raven'e (1959) göre *yasal güç*, yasal olarak sahip olunan haklardan kaynaklanırken; *ödüllendirme gücü*, yöneticinin ödüllendirmeyle sahip olduğu güçtür. *Zorlayıcı güç*, yöneticinin cezalarla oluşturduğu güçtür. *Karizmatik güç*, yöneticinin çalışanların gözünde hayranlık uyandırıcı kişisel niteliklere ve karizmaya sahip olmasından ötürü oluşan güçtür. *Uzmanlık gücü*, yöneticinin sahip olduğu bilgi ve deneyimlerle astlarını etkilemesidir. Yasal, ödüllendirme ve ceza gücü yöneticinin konumuyla elde ettiği güçler iken; karizmatik ve uzmanlık güçleri bireyin kendi özellikleriyle elde ettiği güç türleridir.

### 2.1.4. Güçlendirme

Personel güçlendirme McGregor'un insanın doğası ve çalışmasına yönelik etkileri ve Teori X ve Teori Y ile popülerlik kazanmıştır (Doğan, 2006). McGregor ve Likert'in 1960'lardaki çalışmaları personelin istekleri, ilgileri, yeteneklerinin fark edilmesini ve çalışanlarla yönetim arasında açık bir iletişim ve işbirliğini cesaretlendirmiştir. Güçlendirme kavramı 1980'lerin başında Kalite Çemberleri, Çalışma Hayatının Kalitesinin İyileştirilmesi ve Toplam Kalite Yönetimi deneyimleriyle önem kazanmaya başlamıştır.

Güçlendirme farklı araştırmacılar tarafından farklı ifadelerle tanımlanmaktadır. Bandura (1986) çalışanların fayda yaratabildiklerini hissetmeleri olarak güçlendirmeyi tanımlamakta ve psikolojik güçlendirmenin etki boyutunu vurgulamaktadır. Thomas ve Velthouse (1990) "*güçlendirmek, gücü başkalarına vermektir*" olarak ifade etmekte ve yetki devrini ön plana çıkarmaktadır. Kanter (1993) güçlendirmeyi, bireyin hedeflere ulaşabilmek için bağımsız karar alabilmesi ve var olan kaynaklardan yararlanabilmesinin sağlanması olarak tanımlamaktadır. Güçlendirme Short, Greer ve Melvin'e (1994) göre, okul katılımcılarının kendi büyümelerini kontrol altına alma ve kendi sorunlarını çözme yetkinliğini geliştirdiği bir süreç olarak tanımlanmaktadır. Bireylerin, faaliyet gösterdikleri

bir durumu iyileştirmek için bilgi ve beceriye sahip oldukları inancıdır (Bogler ve Somech, 2004). Bogler ve Somech (2004) güçlendirmeye ilişkin başka bir tanımlarında okul katılımcılarının kendi büyümelerini ele aldıkları ve kendi sorunlarını çözme yetkinliğini geliştirdikleri bir süreç olarak ifade etmişlerdir. Rappaport (1984, 1985) güçlendirmeyi, bireyin kişiliğini, bilişini ve motivasyonunu kontrol etme hissi olarak tanımlamaktadır. Bu araştırmacılar (Bogler ve Somech, 2004; Kanter, 1993; Rappaport, 1984; Short ve diğerleri, 1994) güçlendirmenin özerklik boyutunun önemine değinmektedir. Zimmerman (2000), güçlendirmenin hem süreci hem de sonucu içerdiğini savunmaktadır. Erawan (2008) yaptığı alanyazın taramalarından yola çıkarak öğretmen güçlendirmeyi bireysel, örgütsel ve topluluk düzeyinde güçlendirme olarak ele almaktadır. Erawan (2008) bireysel düzeyde güçlendirmeyi karar verme, kaynak yönetimi ve diğer insanlarla çalışmak için gereken becerilerin öğrenilmesi; örgüt düzeyinde güçlendirmeyi de karar alma, sorumlulukların paylaşılması ve liderlik gösterilmesine katılım için fırsatların sağlanması olarak tanımlamaktadır. Topluluk düzeyinde güçlendirmeyi, topluluk kaynaklarına erişim, açık bir yapılandırma ve çeşitliliğin kabulü olarak ifade etmektedir (Erawan, 2008).

Bowen ve Lawler (1992) güçlendirmeyi dört düzeyde (üretim hattı yaklaşımı, öneri katılımı, işe katılım ve tam katılım) ele almaktadır. Üretim hattı yaklaşımı en düşük güçlendirilme düzeyidir, bu düzeyde hiç güçlendirme yoktur. İkinci güçlendirme düzeyi olan öneri katılımında ise çalışanlar düşünce ve önerilerini sunabilmektedirler fakat karar alma gücü yöneticidedir. Güçlendirmenin üçüncü düzeyi olan işe katılımında çalışanlar sadece günlük işleri konusunda karar alabilirken stratejik kararlar üzerinde etkileri yoktur. En yüksek güçlendirme düzeyi olan tam katılımında çalışana örgüt performansının bütünü için tam sorumluluk hissi verilmektedir ve çalışanlar takım çalışması, problem çözme ve örgütsel faaliyetler konusunda becerilerini geliştirmektedirler ve yönetimle ilgili de kararlara katılmaktadırlar. Quinn ve Spreitzer (1997) güçlendirmeyi mekanik ve organik güçlendirme olarak iki boyutta ele almaktadır. Mekanik güçlendirmede çalışanlara sorumluluk verilmekte ve sonuçlardan çalışanlar sorumlu tutulmaktadır. Organik güçlendirmede yöneticiler ve çalışanlar personel güçlendirmenin risk alma, gelişme ve değişme aracı olduğuna inanmaktadır (Doğan, 2006). Conger ve Kanungo (1988) güçlendirmeyi beş aşamada ele almaktadır. İlk aşamada, bireyde psikolojik güçsüzlüğe sebep olan şeyleri kontrol etmek, ödüllendirmek, işin doğasını anlamak sağlanmalıdır. İkinci aşamada yönetim teknik ve stratejilerini kullanan katılımcı bir yönetim tarzı uygulanmalıdır. Üçüncü aşamada çalışanların özyeterlik bilgileri sağlanmalıdır. Dördüncü aşamada güçlendirilme sonucu elde edilen bilgiler değerlendirilmelidir. Son aşamada

başlıca davranışsal etkiler göz önünde bulundurulmalıdır. Güçlendirme çalışanların yaratıcılık ve girişimlerinin artmasının yanında çabalarının artmasını da sağlar. Alfred Adler'e göre personel güçlendirme; grup çıkarlarının önemini vurgulamak, bireylerin potansiyellerini fark etmelerini ve kişisel olarak kendilerini geliştirmelerini sağlamaktır. Personel güçlendirmeyle birlikte, çalışanların işleriyle ilgili bilgi ve uzmanlıklarına olan güvenin arttığı, kendilerini motive olmuş hissettikleri, olayları kontrol edebileceklerine ve etkili olduklarına inandıkları görülmüştür (Eren, 2004).

### **2.1.5. Öğretmen Güçlendirme**

21. yüzyıl toplumunda öğretimin geliştirilmesi daha zorunlu bir hale gelmiştir ve bu nedenle öğretmen performansını iyileştirmek için yollar aramaya acil ihtiyaç duyulmaktadır (Thomas, 2017). Blase ve Blase (1994), öğretmenlerin güçlendirilmesi sürecinde, okulun öğretmenlere ve onların uzmanlıklarına güvenmesi, öğretmenlerin en iyi şekilde çalışmasına yardımcı olması, kaynaklarını desteklemesi, ekip çalışmalarını geliştirmesi ve akademik özgürlüklerini desteklemek için okul yapısını ve sistemini düzenlemesi zorunluluğunda olduğunu belirtmektedir. Kurumların, çalışanların kendilerini güçlendirilmiş hissettiği ortamları destekleyen yönetim sistemleri ve politikaları yerleştirmeleri önemlidir (Ahmad, Malik, Sajjad, Hyder, Hussain ve Ahmed, 2014). Çetin ve Kırıl (2018) da öğretmenlerin güçlendirilmesi için içsel motivasyonlarını artırıcı çalışmalarda bulunulmasını ve küreselleşmeyle birlikte oluşan değişimlere ayak uydurmalarının sağlanmasını önermektedir.

Öğretmenlerin güçlendirilmesinin iş performansları, verimlilik ve moral alanında gelişmeleri; içerik ve pedagoji bilgilerinin artması ve bunların sonucunda öğrencilerin motivasyon ve başarılarının artması şeklinde birçok faydası bulunmaktadır (Keiser ve Shen, 2000). Güçlendirilmiş öğretmenler işleriyle ilgili bilgi, beceri ve yeteneklerine inanan ve bu konuda kendilerine güven duyan öğretmenlerdir (Ahmad ve diğ., 2014). Güçlendirilmiş öğretmenler ortak okul hedeflerini desteklemeye ve daha fazla sorumluluk üstlenmeye hazırdır (Raccah, 2009). Güçlendirilmiş bir işgücü nihayetinde örgütsel hedeflere odaklanacak ve daha çok ekstra rol davranışları sergilemek için fazladan çaba sarf edecektir (Ahmad ve diğ., 2014). Bu tür politikaları formüle ederken, kuruluşlar okulların sosyal yerler olduğunu anlamalı ve bu nedenle kaliteli sosyal değişimlere önem vermelidirler (Ahmad ve diğ., 2014).

Ampirik araştırmaların sonuçları öğretmen güçlendirmenin eğitim ortamlarında genellikle olumlu rol oynadığını göstermektedir. Örneğin araştırmacılar öğretmenlerin

güçlendirilmesinin öğretmenlerin iş doyumlarını (Rice ve Schneider, 1994; Rinehart ve Short, 1994), mesleki bağlılık ve örgütsel vatandaşlık davranışlarını (Bogler ve Somech, 2004), örgütsel bağlılığı (Somech, 2005), profesyonellik duygusunu ve özgüvenini (Dee, Henkin, ve Duemer, 2003) artırabileceğini ve öğretmenlerin mesleki tükenmişliklerini azaltabileceğini (Dee ve diğ. 2003) ifade etmektedirler. Bu araştırmalar doğrultusunda öğretmenlerin güçlendirilmesinin örgütsel pek çok davranışı olumlu yönde etkilediği söylenebilir. Calibayan (2015) ve Somech ve Bogler (2002) de güçlendirmenin öğretmenlerin örgütsel davranışları üzerinde önemli ve olumlu bir etkisi olduğunu belirtmektedirler. Öğretmenlerin örgütsel davranışları, öğretmenlerin birbirlerine ve eğitim kurumuna yönelik eylem ve tutumlarıdır (Babu ve Venkatesh, 2016; Thurlings, Evers ve Vermeulen, 2015). Öğretmenlerin örgütsel davranışlarının farklı boyutları, örgütsel bağlılığı (Wall ve Rinehart, 1998; Bogler ve Somech, 2004; John ve Taylor, 1999; Fu ve Deshpande, 2014), mesleki bağlılığı (Pfeffer, 1994; Hackman ve Lawler, 1971) içerir. Bu nedenle, öğretmenlerin güçlendirilmesi, olumlu örgütsel davranışa yol açabilir ve sonunda örgütsel başarı ve istikrarda önemli bir rol oynayabileceği düşünülmektedir (Bogler ve Somech, 2004). Yin, Leeb, Jinc ve Zhang (2013) öğretmenlerin güçlendirilmesinin okul etkililiğinde ve öğrenci başarısında çok önemli bir faktördür. Sosyo-ekonomik durum kontrol altına alındığında bile, öğretmenlerin güçlendirilmesi öğrencilerin okuma ve matematikteki başarılarında önemli bir bağımsız göstergedir (Sweetland ve Hoy 2000).

Farklı araştırmacılar öğretmen güçlendirmeyi değişik şekillerde ele almaktadırlar. Wilson ve Coolican (1996) öğretmen güçlendirme kavramının dışsal ve içsel güç içerdiğini belirtmektedir. Dışsal güç, öğretmenlerin onaylanma, ihtiyaç duydukları bilgiye ulaşma ve karar verme sürecine katılımıyla ilgiliyken; içsel güç, öğretmenlerin kendi çalışmalarını sergileme konusundaki tutumu ve güveni, özerklik ve özyeterlik duygularıyla ilgilidir. Khan'ın güçlendirme modeli müdürün güçlendirme isteği (istek), müdüre güven, müdürün öğretmene güveni, hesapverebilirlik ve iletişimidir (Widodo, 2015). Maeroff'a (1988) ve Farrel ve Weitman'e (2007) göre, öğretmenlerin güçlendirilmesi, gelişmiş statü, artan bilgi ve karar vermeye erişimden oluşmaktadır. Blase ve Blase (1996) güçlendirmeyi duyuşsal güçlendirme, okul çapında güçlendirme ve sınıf bazında güçlendirme olarak üç boyutta ele almaktadır. Duyuşsal boyut; memnuniyet, motivasyon, saygı, güven ve katılmayı içerirken, okul çapında güçlendirme aidiyet, bağlılık, takım ruhu ve etkiyi içermektedir. Sınıf bazlı güçlendirme ise özerklik, mesleki gelişim ve etkiyi içermektedir. Bredeson (1989) ise öğretmen güçlendirmeyi; kaynak desteği sağlama, vizyon oluşturma, güven, övgü, izleme, dinleme ve geri bildirim olarak ifade etmiştir. İlgili alanyazın incelendiğinde öğretmen

güçlendirmeyle ilgili sınıflandırmalarda bir görüş birliği olmadığı fakat sınıflandırmalarda Short ve Rinehart'ın (1992) kuramsalının ön plana çıktığı görülmektedir. Short ve Rinehart (1992) öğretmenin güçlendirilmesinin altı boyutunu belirlemektedir. Bunlar; karar verme, mesleki (profesyonel) gelişim, statü, öz yeterlik, özerklik ve etkidir. Öğretmen güçlendirmeyle ilgili çalışmasında Short (1994) bu altı boyutu ayrıntılı olarak açıklamaktadır. *Karar verme*, öğretmenlerin, çalışmalarını doğrudan etkileyen, bütçe, öğretmen seçimi, zamanlama ve müfredatla ilgili konuları içeren kritik kararlara katılımını ifade eder (Short, 1994). Etkili olması için, öğretmenlerin karar alma sürecine katılımı orijinal olmalıdır ve öğretmenlerin kararlarının gerçekten gerçek sonuçları etkilediğinden emin olmaları gerekir (Bogler ve Somech, 2004). *Profesyonel/mesleki gelişim*, öğretmenlerin, okulun onlara profesyonel olarak büyümeleri ve gelişmeleri, öğrenmeye devam etmeleri ve okuldaki çalışmalarını sırasında becerilerini geliştirmeleri için fırsatlar sağladıkları algısını ifade eder (Short, 1994). *Statü*, öğretmenlerin meslektaşlarından gördükleri profesyonelliklerine yönelik saygı ve takdir anlamına gelir (Short, 1994a). Öğretmenlerin gösterdiği bilgi ve uzmanlık için başkaları tarafından saygı duyulur, bu da onların profesyonel davranışlarını destekler (Bogler ve Somech, 2004). *Özyeterlilik*, öğretmenlerin, öğrencilerin öğrenmelerine yardımcı olacak beceriler ve yeteneklerle donatıldıkları ve öğrenciler için müfredat geliştirmeye yetkin oldukları algısıdır (Short, 1994). Hem bilgi hem de pratikte ustalık hissi, istenen sonuçların elde edilmesine yol açar, öğretmenlerin özyeterliliği anlamında önemlidir (Bogler ve Somech, 2004). *Özerklik*, zamanlama, müfredat geliştirme, ders kitaplarının seçimi ve planlama talimatlarını içeren öğretmenlerin çalışma hayatlarının çeşitli yönleri üzerinde kontrol sahibi olduklarını ifade eder (Short, 1994). Bu kontrol türü, öğretmenlerin eğitim ortamlarıyla ilgili kararlar vermekte özgür hissetmelerini sağlar (Bogler ve Somech, 2004). *Etki*, öğretmenlerin okul hayatını etkileyebilecekleri ve etkilenebilecekleri algısını ifade eder (Short, 1994). Kısaca *karar verme*, öğretmenlerin görevleriyle ilgili kritik kararlara katılımını; *mesleki gelişim*, okulların öğretmenlere sunduğu gelişme fırsatlarını; *statü*, öğretmenlerin meslektaşlarından gördüğü mesleki saygı ve beğeniyi; *özyeterlilik*, istendik sonuçları alma konusunda bilgi ve yetkinlik düzeyini; *özerklik*, eğitsel konularda karar verme özgürlüğünü; *etki* ise öğretmenlerin okul yaşamını etkileyebileceklerine ilişkin algısını ifade etmektedir (Altinkurt ve diğ., 2016). Reitzug (1994) öğretmen güçlendirmeyi davranış desteği, olanak sağlama ve destek olup kolaylaştırma olmak üzere üç boyutta ele almaktadır. Yin, Jin ve Lee (2009) ise öğretmen güçlendirmeyi; okulda profesyonel gelişim, karar alma sürecine katılım ve öğretmenlerin çalışmalarının diğer meslektaşları üzerindeki etkisi olarak üç

boyutta ele almaktadır. Somech (2005) kişisel güçlendirme ve takım olarak güçlendirme olmak üzere öğretmen güçlendirmeyi iki yönüyle ele almaktadır. Kişisel güçlendirme, insanın kendi kendini gerçekleştirme ihtiyaçlarının karşılanmasına destek olarak öğretmenlerin motivasyonlarının ve performanslarının artmasını amaçlamaktadır. Takım olarak güçlendirme ise, sosyo-psikolojik ihtiyaçların karşılanması yoluyla öğretmenlerin performansını ve motivasyonunu arttırmayı amaçlamaktadır. Goynes, Padgett, Rowiki ve Triplitt (1999) öğretmenin güçlendirilmesi için altı boyut öngörmektedir. Bu boyutlardan beşi doğrudan okul-üniversite ortaklığında bulunan amaçlarla ilgilidir. Ortak karar verme, öğretmenlerin profesyonel gelişimi, öğretmen öz yeterliği, öğretmen özerkliği ve öğretmen etkisinden oluşmaktadır. Kıral (2015), öğretmen güçlendirmenin davranışsal yönünü ele alarak, öğretmen güçlendirmeyi yetki devri, yönetsel destek, karara katılım, takım çalışması ve iletişim olarak ele almaktadır. Al-Yaseen ve Al-Musaileem (2015) ise öğretmen güçlendirme alanyazını tarayarak, öğretmen güçlendirmenin 13 boyutunu ortaya koymaktadır. Bunlar, (1) hesap verebilirlik, (2) yetki, (3) müfredat planlama, (4) işbirliği, (5) karar verme, (6) etki, (7) mesleki gelişim, (8) mesleki bilgi, (9) sorumluluk, (10) öz yeterlik, (11) öz saygı, (12) statü ve (13) yeni öğretmen yetiştirme (Lightfoot, 1986; Maeroff, 1988; Lieberman ve Miller, 1990; Lichenstein, McLuaghlin ve Knudsen, 1991; Short, 1991; Sizer, 1992; Sprague, 1992; Morris, ve Nunnery, 1993).

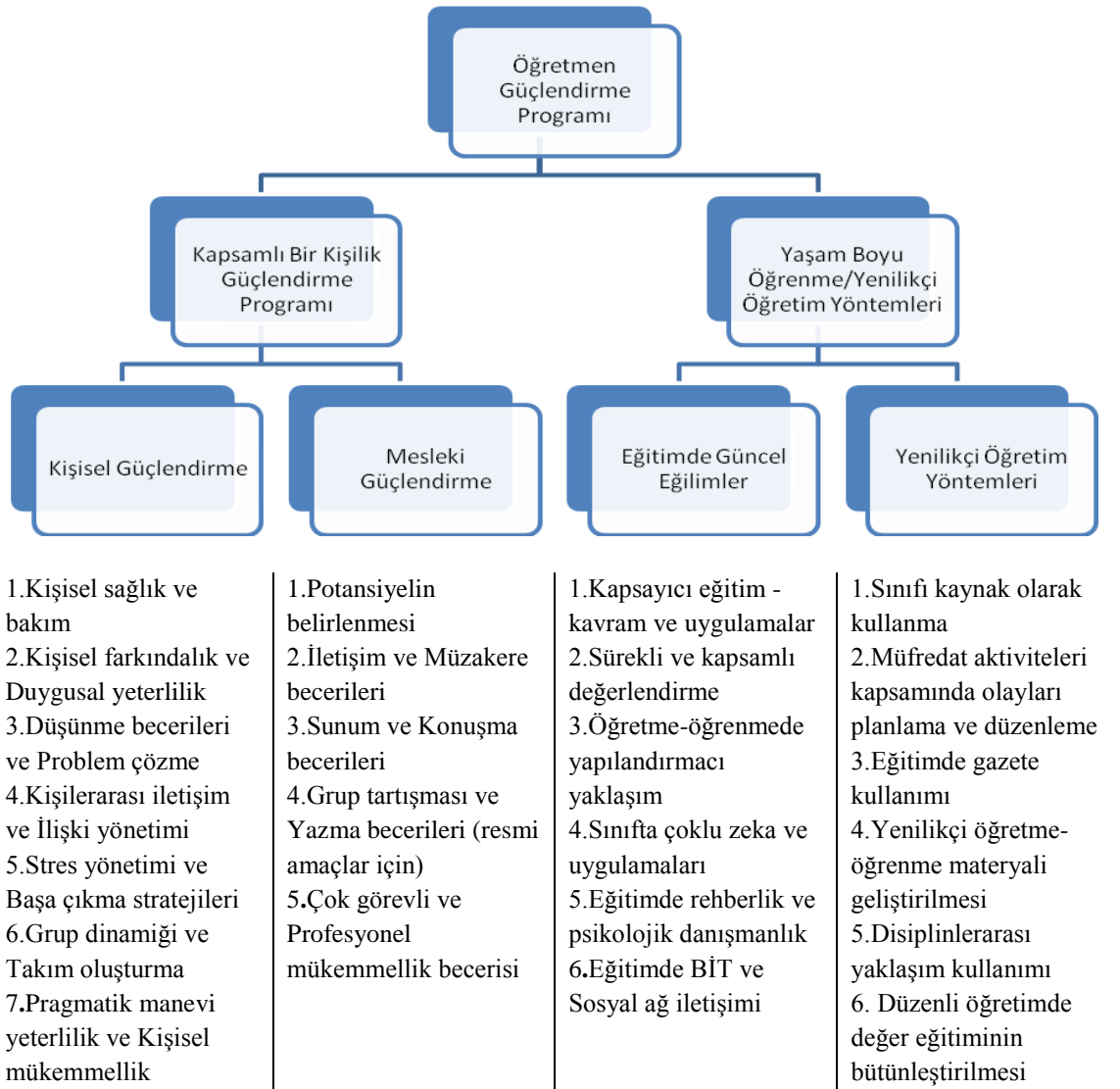
Sharma (2015) ise çalışmasında “Öğretmen Güçlendirme Programı”nı ortaya koymaktadır ve bu programın genel amaçları öğretmenlerin kendini yansıtma, kritik sorgulama ve problem çözüme, yaratıcılık, profesyonellik, hassasiyet, müfredat/pedagojik güncelleme ve güncel sorunların farkındalığı alanlarında yetkinlik geliştirmelerini sağlamaktır.

- *Kendini Yansıtma:* Öğretmenlerin kendi varsayımlarını ve önyargılarını incelemesi, güçlü ve zayıf yönlerini belirlemesi ve iyileştirme yollarını yansıtması yeteneğidir.
- *Kritik Sorgulama ve Problem çözüme:* Dünyayı, kendilerini, başkalarını sorgulamadaki duygusal engelleri aşabilme ve değişme ihtimalini hayal edebilme özgüvenini geliştirmektir.
- *Yaratıcılık:* Yeniliklere ve öğrencilerine adapte olma yeteneklerini geliştirmektir.
- *Profesyonellik:* Kendilerini profesyonel olarak görmek, ortak bir öğrenme ve hesap verebilirlik kültürü geliştirmektir.
- *Hassasiyet:* Marjinalleşmeye karşı duyarlı olma, onaylama veya buna karşı koyma yollarını keşfetme isteğidir.



- *Müfredat/pedagojik güncelleme*: Eğitim alanındaki gelişmelere ayak uydurulması, pedagojilerinin ve müfredatlarındaki bilgilerin zenginleştirilmesi ve güncellenmesidir.
- *Güncel Sorunların Farkındalığı*: Mevcut eğitim konularının, güncel eğitim ve sosyal konulardaki bilgilerle güncellenmesidir.
- *Yenilikçi bir metodoloji geliştirmek ve uygulamak*: Eğitimdeki eğilimleri anlamak, bunları kendi sınıflarının ihtiyaçlarına göre uyarlamak ve bunun yanında öğrencilerin öğrenmedeki boşluklarını ve ilerleyişlerini araştırmak ve yansıtmaktır.

Sharma güçlendirilmesi gereken yetkinlik alanlarını aşağıdaki şekilde belirlemiştir (bkz. Şekil 2.1.). Bu yetkinlik alanları 21. yy yeterlikleri ile paralellik göstermektedir.



Şekil 2.1. Sharma'nın (2015) öğretmen güçlendirme programı

Sharma'nın (2015) güçlendirme programı hem kapsamlı bir kişilik güçlendirme programını hem de yaşam boyu öğrenme ve yenilikçi öğretim yöntemlerini içermektedir. Kapsamlı kişilik güçlendirme programı temelinde kişisel güçlendirmeyi ve mesleki güçlendirmeyi içermektedir. Öğretmen güçlendirme programının diğer boyutu olan yaşam boyu öğrenme ve yenilikçi öğretim yöntemleri ise eğitimde güncel eğilimler ve yenilikçi öğretim yöntemlerini içermektedir.

Güçlendirme kavramı yönetici uygulamaları ve bu uygulamaların çalışanlar tarafından nasıl algılandığı olarak iki boyutta açıklanmaktadır (Yatkın, 2008). Alanyazına dayalı olarak güçlendirme kavramı Congen ve Kanungo (1988), Thomas ve Velthouse (1990), Menon (1995), Spreitzer (1995) tarafından yapısal ve psikolojik güçlendirme olarak sınıflandırılmaktadır. Yapısal güçlendirme yönetsel süreçlere ve onların düzenlenmesine odaklanmakta iken, psikolojik güçlendirme çalışanların algılarını yönlendirmeyi içermektedir (Altinkurt, ve diğ., 2016). Menon (2001) bu iki yaklaşımın birbirinden bağımsız olarak düşünülmemeyeceğini ve bu iki güçlendirme türünün birbirini tamamlar nitelikte olduğunu ifade etmektedir. Bu doğrultuda güçlendirmenin sadece yapısal ya da sadece psikolojik yönünü ele alan araştırmacılar güçlendirme kavramının daha sınırlı özelliklerini ortaya çıkarmaktadırlar.

**2.1.5.1.Yapısal güçlendirme.** Yapısal güçlendirme gücün dağıtılmasını ve yetki devrini anımsatmakta (Burke, 1986) ve örgütsel hiyerarşide yüksek kademedan aşağı kademeye doğru karar verme gücünün devredilmesine odaklanmaktadır (Heller, 2003). Kanter (1993), Armstrong ve Laschinger (2006), McDonald (2014) yapısal güçlendirmeyi farklı şekillerde tanımlamaktadırlar. Yapısal güçlendirme, Kanter'e (1993) göre çalışma ortamındaki bilgi, kaynak, destek ve eğitim fırsatlarına erişebilmeyi sağlamaktır. McDonald'a (2014) göre örgütü amaçlarına ulaştırabilmek için fırsat ve kaynaklardan en iyi şekilde yararlanabilmesini sağlamaktır. Armstrong ve Lanschinger'e (2006) göre ise çalışanların görevlerini yerine getirmek ve çalışanların kendilerini geliştirebilmeleri için bilgiye, desteğe, kaynaklara ve olanaklara ulaşabilmesinin önünün açılmasıdır. Kısaca yapısal güçlendirme, örgütün çalışanına kolaylaştırıcı bir ortam sağlanmasıdır (Kaya ve Altinkurt, 2018). Yapısal güçlendirmeyi benimseyen yöneticilerin uyguladıkları stratejiler;

- Güçlendirmeye en üstten başla
- Örgütün misyon, vizyon ve değerlerini açıkla
- Örgütün görev, rol ve ödülleri açıkça belirt

- Sorumluluğu devret
- Sonuçlardan insanları sorumlu tut

şeklinde (Quinn ve Spreitzer, 1997).

Yapısal güçlendirme kuramına göre bir örgüt, çalışanlarının kendilerini güçlü hissetmelerini sağlamalıdır. Bunun için örgütün yapısı, çalışanlarının işlerini kolaylaştıracak bir şekilde tasarlanmalıdır. Kanter (1993) örgütlerin çalışanları güçlendirmek için fırsat yapısı ve güç yapısı olmak üzere iki temel güçlendirme yapısına sahip olması gerektiğini belirtmektedir. Fırsat yapısı, bireylerin entelektüel sermayelerini artırma ve ilerleme olanağı sağlayan iş koşulları ile ilgilidir (Laschinger, Gilbert, Smith ve Leslie, 2010, s.5). Güç yapısı ise, çalışanların kaynakları kullanmalarını sağlayan örgütsel özelliklerdir (Laschinger ve diğ. 2010, s.5). Kanter'e (1993) göre yapısal güçlendirme; fırsat, bilgi, kaynaklar, destek, resmi güç ve gayri resmi güç olmak üzere altı boyuttan oluşmaktadır. Kanter (1993); *fırsatı*, örgütün çalışanına sunduğu gelişim ve öğrenme fırsatları; *bilgiyi*, çalışanın görevini etkili bir şekilde yerine getirebilmesi için ihtiyaç duyduğu bilgiye ulaşma derecesi; *kaynakları*, çalışanın hedeflere ulaşmak için ihtiyaç duyduğu zaman ve materyaller; *desteği*, çalışanın üst, ast ve iş arkadaşlarından aldığı geri bildirimler; *resmi gücü*, çalışanın inisiyatif kullanabilmesi, *gayri resmi gücü* ise çalışanın iş arkadaşları ve üstleriyle kurduğu gayri resmi ilişkiler olarak tanımlanmaktadır. Kanter (1993) bu altı unsurun çalışanların güçlendirilmişlik hislerini doğrudan etkilediğini ifade etmektedir ve güçlendirilmiş bireylerin de örgütlerine daha bağlı olduklarını, kontrol ve özerklik sahibi olduklarını belirtmektedir.

İliman Püsküllüoğlu ve Altinkurt (2017) ise yapısal güçlendirmeyi ölçmek amacıyla geliştirdikleri çalışma koşullarının etkililiğini ölçen ölçekte “(i) katılımcı karar verme ortamı, (ii) sorumlu çevre, (iii) mesleki gelişimi destekleyici ortam, (iv) kolaylaştırıcı okul ortamı ve (v) özerklik destekleyici ortam” olmak üzere beş boyutla karşılaşılmaktadır. Altinkurt ve diğerleri (2016) de fırsat ve güç yapısına sahip çalışanların bir başka deyişle güçlendirilmiş çalışanların; iş doyumlarının arttığını, örgüte daha çok bağlandıklarını ve çalışma etkililiklerinin yükseldiğini belirtmektedirler. Diğer yandan bazı araştırmacılar (O'Brien, 2010; Vacharakiat, 2008; Laschinger, Finegan ve Shamian, 2001) da güçlendirilmiş bireylerin; tükenmişlik, işe devamsızlık, engellenmişlik algıları ve iş stresleri gibi olumsuzlukların azaldığını ortaya koymaktadırlar.

**2.1.5.2. Psikolojik güçlendirme.** Öğretmenlerin yapısal olarak güçlendirilmesiyle birlikte psikolojik olarak güçlendirilmeleri de önem taşımaktadır. Psikolojik güçlendirme

çalışanların içsel inançlarının değişim süreci ve kendi etkililiklerine olan inancın güçlendirilmesi eylemidir (Conger, 1989). Psikolojik güçlendirme, çalışanların yapısal güçlendirilmelerini psikolojik olarak nasıl yorumladıklarıdır (Laschinger ve diğerleri, 2004) ve bireye özyeterlilik kazandırmak için bireyi motive etmek ve böylelikle kendini güçlü hissetmesini sağlamaktır (Meyerson ve Kline, 2008). Odabaş'a (2014) göre; örgütün çalışma kalitesini ve çalışanların içsel motivasyonunu arttırmak için yapılan yönetsel uygulamalardır. Conger ve Kanungo (1988) psikolojik güçlendirmenin formal ya da informal yolla yapılabildiğini; formal ve informal yolla bireyin özyeterlilik algılarının geliştirildiğini ve böylece bireyin psikolojik olarak güçlendirildiğini belirtmektedirler. Zimmerman'a (1990) göre ise psikolojik güçlendirme, güçlendirmenin birey ve çevre uyumuna odaklanan kısmıdır. Bu doğrultuda psikolojik güçlendirme; işbirliği içerisinde hareket etme, beceri geliştirme, kültürel farkındalık, kontrol motivasyonu, kontrol odağı ve özyeterliliği içinde barındıran bir kavram olarak ele alınmaktadır. Psikolojik güçlendirmeyi benimseyen yöneticilerin güçlendirme stratejileri;

- Çalışanların ihtiyaçlarını anlayarak en alt kademededen başla
- Çalışanlar için güçlendiren davranışları örneklendir
- Anlaşılabilir risk almayı cesaretlendir
- Uygulaması için insanlara güven

şeklindedir (Quinn ve Spreitzer, 1997).

Thomas ve Velthouse (1990), psikolojik güçlendirmeyi yorumlayıcı bir model kurarak incelemekte ve psikolojik güçlendirmeye anlamlılık, yeterlik, özerklik ve etki gibi boyutlar eklemektedir. Spreitzer'e (1995) göre de psikolojik güçlendirme anlam, etki, yeterlik ve özerklik olarak dört boyuttan oluşmaktadır ve bu dört boyut psikolojik güçlendirmenin neredeyse tamamını açıklayabilir niteliktedir. Spreitzer'e (1995) göre *anlam*, çalışanın işinin hedeflerinin çalışanın için değerini; *yeterlik*, çalışanın işte yapabileceklerine olan inancını; *özerklik*, çalışanın işe başlarken ya da düzenlerken kendi başına karar verebilmesini, *etki* ise bireyin işle ilgili süreçler üzerindeki kontrol derecesini ifade etmektedir.

Bu araştırmada ise öğretmen güçlendirme; öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin sağlanması, statülerinin artırılması, örgütlerine güven duymalarının sağlanması ve örgütün amaç ve çıkarları doğrultusunda işbirliği yapmalarının sağlanması olarak ele alınmaktadır.

## 2.1.6. Öğretmen Güçlendirmenin Boyutları

**2.1.6.1. Mesleki gelişim.** Mesleki gelişim, okulun öğretmenlerine profesyonel olarak gelişmeleri, öğrenmeye devam etmeleri ve okuldaki çalışmalarını sırasında eğitimsel becerilerini geliştirmeleri için fırsatlar sağladıkları algısını ifade etmektedir (Erawan, 2008; Short, 1994). Altinkurt ve diğerleri (2016) mesleki gelişimi, okulların öğretmenlere sağladığı mesleki anlamda geliştirici fırsatlar olarak ifade etmektedir. Teknolojik yenilenme ya da bilgi değişikliği karşısında okul yöneticilerinin alacağı önlemlerle çalışanlarını eğitmesi ya da eğitim alabilecekleri yerlere yönlendirmesi gerekmektedir. Örgütsel ortamlarda eğitimin iki boyutu ya da türü vardır. Bunlardan birincisi çalışanların daha çok mesleki bilgi ve becerilerini geliştirmeye yönelik kurum içi veya kurum dışı kaynaklardan sağlanan hizmet içi eğitimidir. Diğer çalışanların kendilerini gerçekleştirmelerine yönelik, kişisel gelişimlerini sağlayacak türden eğitim hizmetleridir (Şimşek, 2013, s.178). Bu eğitimler sayesinde öğretmenler yeni beceriler kazanmaktadırlar. Mesleki gelişim öğretmenin resmi yoldan eğitim alması ve kendini geliştirmesi, kendi kendine çalışması, örgütsel öğrenme sürecine katılması, kaynak toplaması, çevreyle iletişim kurması, konferanslara katılması şeklinde olabilmektedir. Ayrıca yöneticinin öğretmenlere farklı deneyimler edinmelerini sağlaması, mentorluk süreçlerini sağlaması, vb. uygulamalar öğretmenin mesleki gelişimine katkıda bulunmaktadır (Doğan, 2006). Robertson ve Tang (1995) öğretmenlerin güçlendirilmesinin büyük ölçüde mesleki gelişimlerinin sağlanmasına bağlı olduğunu belirtmektedir. Erawan (2008) öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin sağlanması için bazı müdahaleler yapılması gerektiğini belirtmekte ve bu müdahaleleri çalıştaylar, ulusal düzeydeki seçkin öğretmenlerle sınıf içi öğretim deneyimlerinin paylaşılması, eğitim fakültesinden bir koçluk ekibinin öğretim uzmanlığı ve geribildirimleri olarak ifade etmektedir. Thomas (2015) ise öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin mesleki bilgi paylaşımı, yenilikçi fikirlerin teşvik edilmesi, profesyonel rehberlik ve mentorluk olmak üzere dört şekilde gerçekleştirilebileceğini ifade etmektedir. Alanyazın doğrultusunda öğretmenlerin mesleki gelişimlerine dönük etkinlikler; okul içinde ya da dışında bazı hizmet içi eğitim çalışmalarına katılma, okulda seminer, konferans, workshop, vb etkinlikler düzenleme, öğretmenleri ilgilendiren bazı konulardaki eğitim fırsatlarından öğretmenleri haberdar etme ve katılımlarını teşvik etme, lisansüstü eğitime devam etmek isteyen öğretmenleri teşvik etme, vb. şekildedir (Şişman, 2014).

Öğretmenler atanmadan önce ne kadar iyi eğitim alırlarsa alsınlar, kendilerini mesleki anlamda geliştirmeye devam etmeli ve bilgi ve teknoloji yenilenmeleri konusunda

hizmetiçi eğitimler, seminer, çalıştay, konferans gibi çalışmalara katılmaya devam etmelidirler. Güney (2012) meslekleri temelinde eğitimleri artan bireylerin işlerini daha kolay ve sıkılmadan yaptıkları ve kendilerine güvenlerinin arttığını belirtmektedir. Ayrıca bu durumun çalışanların örgütsel bağlılıklarını olumlu yönde etkilediğini ifade etmektedir.

**2.1.6.2. Güven.** Güven iyi işleyen örgütlerde göze çarpan bir bileşendir (Lane, 1998). Güven özellikle önemlidir çünkü, gönüllü olarak işbirliği yapmanın anahtarıdır ve güven üretken sosyal etkileşimi kolaylaştıran davranışları teşvik eder (Tyler, 2000). Türk Dil Kurumu Sözlüğü'nde güven; korku, çekinme ve kuşku duymadan inanma ve bağlanma duygusu olarak ifade edilmektedir. Güven; farklılıkların kabul görmesi, bilgiye ulaşılabilirlik, yeterlilik, tutarlılık, dürüstlük, haysiyet, açıklık, başkalarına güvenme, vaatlerin yerine getirilmesi ve kabul görmeye bağlıdır (Doğan, 2006) Karşılıklı güven öğretmen güçlendirmede çok önemli bir unsurdur. Öğretmenlerin hem örgütlerine ve yöneticilerine hem de iş arkadaşlarına güven duyması gerekir. Moye ve diğerleri (2004) güvenin, dürüst ve destekleyici ilişkilerle nitelendirilen olumlu bir çalışma ortamına katkıda bulunduğunu ifade etmektedir. Güçlendirme süreci; birlikte çalışma, paylaşma ve yardımlaşma yoluyla gücün yapılandırılmasını, geliştirilmesini ve artırılmasını içerir (Baloğlu, 2007). Güçlendirme kendine güvenen liderleri ve güvenilir astları gerekli kılar (Baloğlu, 2007). Yönetime güven çalışanların performansı, örgüte olan bağlılığı ve örgütsel iklimi etkileyen en önemli unsurdur (Doğan, 2006). Tenner ve DeToro (1992) bir kurumda çalışanlara güven duyulup duyulmadığına ilişkin beş gösterge bulunduğunu belirtmektedir. Bunlar, çalışanlara ilişkin genel algı, mali kaynakları kullanma ve harcama yetkisi, fiziksel alanlara girme ve kullanma yetkisi, şirket ile ilgili bilgilere ulaşma yetkisi ve personel ile ilgili bilgilere ulaşım yetkisidir.

Güven, bazı örgütsel faktörler üzerinde çok önemli bir etkiye sahiptir. Örneğin grup bağlılığı, kararların adaletli verildiğinin hissedilmesi, örgüt vatandaşı olma davranışları gösterme, iş tatmini,...vb. Çalışanlardan bilgi saklandığında, kaynaklar tutarsız olarak dağıtıldığında ve çalışanlar yönetim tarafından destek görmediklerinde örgütsel etkinlik güvenilmez sonuçlardan dolayı zedelenecektir. Güven olmadığında insanlar sıkı bir kontrol olmaksızın birlikte çalışmak istemeyeceklerdir (Doğan, 2006). Çalışanlarına güven duyan ve bu duyguyu kurumsal kültürün bir parçası haline getirmiş örgütlerde yöneticiler arasında çalışanlara ilişkin pozitif değer yargıları hakimdir. Böylesi örgütlerde bütün çalışanlara güven ve saygı duyulur, herkesin en az bir diğeri kadar kuruma bağlılık gösterdiği konusunda kuşku duyulmaz. Kurum mal ve malzemelerinin korunmasında

herkes tarafından üst düzey bir sorumluluk duygusu vardır. Bu durum böylesi kurumlarda bir otokontrol mekanizmasının gelişmesine yol açmaktadır. Ahlak ve dürüstlük yer tutmaktadır. Böylesi bir kurumsal kültüre yeni gelen bireyler bu değerleri kurum çalışanlarından öğrenir (Şimşek, 2013, s.179).

Yönetici çalışanlarına güven aşılamalıdır ve kendisinin de onlara güvendiğini hissetmelidir. Güvenilen kişiler daha çok emniyet ve kabul görme hissi duyacaklardır. Böylece onlar hata yapma konusunda şüphe duymak yerine görevlerine daha çok konsantre olacaklardır (Doğan, 2006). Yönetici çalışanlarına deneyimsiz olduklarında bile güvenmelidir. Hata yaptıklarında ya da desteğe ihtiyaç duyduklarında yanlarında olmalıdır. Onların fikirlerini ortaya koymalarına izin vermelidir (Doğan, 2006).

**2.1.6.3. Statü.** Statünün kelime anlamı mevki, konum ve pozisyonudur. Statüyü ilk kez Ralph Linton açıklamış ve kullanmıştır. Davranış bilimleri açısından statü, insanın toplumsal sistem içerisindeki konumunun belirlediği hak ve görevleri belirtir (Güney, 2012). Bazı araştırmacılar statüyü, grup içerisinde bireyin üstleneceği roller bütünü veya rol yükümlüğü olarak ifade ederken, bazı araştırmacıların da toplumsal grup içerisindeki yerlerinin önem sırasını belirlediğini ifade etmektedir (Erdoğan, 1991). Erawan (2008) ise statüyü öğretmenlerin öğretmenlik rolüne saygı duyulması, çevresi tarafından tanınması ve müdürün kendisine güven duymasıyla açıklamaktadır. Statü biçimsel ya da biçimsel olmayan şekillerde görülebilir. Biçimsel statü bir örgütün otorite yapısından kaynaklanmakta iken, biçimsel olmayan statü bireylerin kendilerine duyulan sevgi ve sempati nedeniyle oluşturulmaktadır (Davis, 1988). Biçimsel olsun ya da olmasın her ikisi de insanlar için önemlidir. Bu nedenle insanlar bu statüleri elde etmek için büyük çaba sarf ederler (Güney, 2012).

Bireylerin toplum içerisindeki statüleri, o toplumun ihtiyaç ve değerlerine göre belirlenmektedir. Statü bireylerin moral ve etkililiği bakımından oldukça önemlidir (Güney, 2012). Bu nedenle statü insan ilişkilerinde önemlidir. Mesleki bilgi ve deneyimler, insanların daha üst statülere geçişini kolaylaştırdığı gibi, insanların bazı mevkilerde bulunmaları onlara bazı haklar vermekte ve onların toplumda bazı ayrıcalıklara sahip olmalarını sağlamaktadır. Sosyal yaşamda yüksek statülü bireyler içinde buldukları grupların davranışlarını etkilerler. Çünkü yüksek statüdeki bireyler grup üyeleri tarafından fikir lideri olarak kabul edilirler (Northcraft ve Neale, 1994).

**2.1.6.4. İşbirliği.** İki ya da daha fazla öğretmenin ya da yöneticiler ile öğretmenlerin ortak bir amacı gerçekleştirmek için güçlerini, enerjilerini, bilgilerini birleştirerek hareket etmelerine işbirliği denir. İşbirliği, ortak bir amaca doğru birlikte çalışma esasına dayalı bir sosyal ilişki biçimidir (Güney, 2012). Deming'in 14 ilkesinden biri "Branşlar ve zümreler arasındaki duvar ve sınırlar kaldırılmalıdır" maddesidir. Bu madde ile öğretmen güçlendirmenin boyutlarından biri olarak ortaya çıkan işbirliği vurgulanmaktadır. Deming kalite ve üretkenliğin ancak branşlar ve zümreler arasında etkili bir iletişim, işbirliği ve eşgüdümün olduğu durumlarda artabileceğini vurgulamaktadır (Şimşek, 2013). Öğretmenler arasındaki işbirliği, okuldaki öğretmenlerin motivasyonlarını (Tanrıverdi, 2007), okulların üretkenliğini (Schechter ve Tschannen, 2006), öğrenci başarısını (Godard, 2007), okula yönelik tutumu (Shachar ve Shmuelevitz, 1997) etkileyen önemli bir faktördür. Argon'a (2015) göre öğretmenlerin okul içerisindeki duygu durumlarını etkileyen öğretmen özelliklerinden en önemlisi öğretmenler arası işbirliği ve paylaşımdır. Çünkü öğretmenler işbirliği yapmaları sayesinde birçok zorluğun üstesinden gelebilirler ve birçok problemle başa çıkabilirler (Vangrieken, Dochy, Raes ve Kyndt, 2015). Zimmerman (2000) öğretmenlerin güçlendirilmesi için, okullarındaki yaşam kalitelerini arttırmak amacıyla işbirliği yapmalarının önemine vurgu yapmaktadır. Güney (2012) de işbirliğinde birlik, beraberlik ve dayanışma düzeyi yüksek olursa buna bağlı olarak örgütsel bağlılığın da yüksek olacağını belirtmektedir. Bu araştırmalar doğrultusunda işbirliğinin örgüt içerisinde önemli bir davranış olduğu söylenebilir.

### **2.1.7. Örgütsel Bağlılık**

1956'dan bu yana örgütsel bağlılık ile ilgili çalışmalar yapılmakta ve örgütsel bağlılık farklı kavramlarla ifade edilmektedir. Bunlardan bazıları iş etiği, mesleğe önem verme, işe sarılma, merkezi yaşam ilgisi olarak iş, ...vb.dir (Balay, 2013). Bu kavramların tamamen birbirine denk gelmediği görülmektedir. Bu doğrultuda örgütsel bağlılık kavramının farklı biçimlerde kullanıldığı ve bu nedenle farklı tanımlarının ortaya çıktığı söylenebilir. Örgütsel bağlılık; çalışanın işine yaptığı yatırımlar nedeniyle (emek, zaman, çalışma, emeklilik beklentisi,... vs), örgütten ayrılma durumunda yaşayacağı mali kayıpları düşünerek ve değerlendirerek gösterdiği tutarlı davranışların bütünüdür (Shoemaker, Snizek, ve Bryant, 1977). Doğan ve Kılıç (2008) örgütsel bağlılığı, birlikte çalışanların kuruma karşı hissettikleri sevginin gücü olarak tanımlamaktadırlar. Goleman'a (1995) göre örgütsel bağlılık bir tür duygusal bağlıdır. Çalışanlar örgütlerinden destek hissettikleri ölçüde güven, yakınlık ve sadakat duymakta ve örgütlerine iyi birer üye olmaktadır.



O'Reilly ve Chatman (1986) örgütsel bağlılığı, kişi ile örgüt arasındaki psikolojik bağ olarak tanımlamaktadır. Allen ve Meyer (1990) ise örgütsel bağlılığı; örgütün amaç ve değerlerini kabul etmek, bu amaç ve değerlere sıkı sıkıya bağlanmak, örgütün amaç ve değerleri için gönüllü ve istekli çalışma çabası ve örgüt üyeliğinin devam etmesi konusunda güçlü bir isteğe sahip olma olarak tanımlanmaktadır.

Alanyazında çok sık kullanılan sınıflandırmalardan birisi olan O'Reilly ve Chatman'ın (1986) sınıflandırmasında örgütsel bağlılık; uyum, özdeşleşme ve içselleştirme bağlılığı olarak sınıflandırılmaktadır. *Uyum*, ödüle dayalı ve cezadan kaçınan bir araçsal bağlanmayı; *özdeşleşme*, örgütsel yaşamda çalışanların tutum ve davranışları ile örgütsel değer ve inançların uyması ve çalışanların kurumla ilişkiler geliştirmesi sonucu oluşan bağlılığı ve *içselleştirme* ise çalışanların ve örgütlerin değerleri arasında bir uygunluk söz konusu ise bunun sonucunda oluşan bağlılığı ifade etmektedir.

Allen ve Meyer'in (1990) örgütsel bağlılığı; devam, duygusal ve normatif bağlılık olarak üç boyutta ele aldığı yaklaşımı alanyazında oldukça sık rastlanılan modellerden birisidir (Erdem, Gökmen ve Türen, 2016). Allen ve Meyer'e (1990) göre duygusal bağlılık; çalışanların örgütün amaç ve değerlerini kabul etmesi ile örgüte karşı bir aidiyet duygusu geliştirmesi ve örgüte yönelik duygusal bir bağ kurmasıdır. Devam bağlılığı, çalışanların örgüte yaptıkları yatırımların olması ve örgütten ayrılmaları durumunda daha iyi koşullarda çalışma seçeneklerinin olmaması nedeniyle örgüte bağlı hissetmeleridir (Allen ve Meyer, 1990). Normatif bağlılık ise, çalışanın örgüte karşı sorumluluk duyması ve yükümlülüklerini yerine getirmek istemesi nedeniyle örgüte yönelik bir bağlılık kurmasıdır (Allen ve Meyer, 1990).

Mowday, Steers ve Porter (1979) örgütsel bağlılığı, davranışsal ve tutumsal bağlılık olarak iki boyutta ele almaktadırlar. Tutumsal bağlılık, bir kişinin örgütsel hedeflerle özdeşleşmesini ve bu hedefler için istekle çalışmasını ifade etmektedir. Öte yandan, davranışsal bağlılık, davranışsal eylemlere bağlı olarak bireyden kaynaklanan bağlılıktır. Örgütsel bağlılık Mowday, Steers ve Porter (1979) tarafından "bir bireyin belirli bir örgüte katılımı ve katılımının göreceli gücüdür " (s. 226) şeklinde ifade edilmektedir ve örgütsel bağlılık kavramı Mowdays ve diğerlerine (1979) göre üç faktöre dayanmaktadır. Bunlar,

- (i) örgütün hedeflerinin ve değerlerinin kabulü (tanımlanması),
- (ii) örgüt üyeliği edinme konusundaki istekliliği (katılım) ve
- (iii) örgüt üyeliğini sürdürmesi (sadakat)dir.

Etzioni'nin (1961) örgütsel bağlılık teorisi ise güç türlerine dayanmaktadır (Ergün, 2017). Etzioni'ye (1961) göre örgütlerin bireyler üzerinde sahip oldukları güç ve yetkinin

temeli, çalışanların örgüt ile ilgisine dayanmaktadır. Akalın (2006) bu ilgiyi ve bağlılığı ahlaki ilgi (moral involvement), hesaplı ilgi (calculative involvement) ve yabancılaştırıcı ilgi (alienative involvement) olarak ifade etmektedir. Etzioni (1961) çalışanların kendilerine uygulanan güç türlerine göre bağlılık geliştirdiklerini belirtmektedir ve bu doğrultuda örgüt çalışanlarına uygulanan güç türlerini zorlayıcı, ödüllendirici ve normatif olarak sınıflandırmaktadır. Etzioni (1961) kullanılan güç türlerine göre oluşan bağlılıkları ise zoraki, çıkarıcı ve ahlaki bağlılık olarak adlandırmaktadır. Balay (2013) ise Etzioni'nin (1961) sınıflandırmasındaki zoraki bağlılığı negatif-yabancılaştırıcı olarak adlandırmakta ve en olumsuz uç olarak nitelendirmektedir. Çıkarıcı bağlılığı nötr-hesapçı bağlılık olarak adlandırmakta ve ortada olarak belirtmektedir. Ahlaki bağlılığı ise pozitif-moral bağlılık olarak adlandırmakta ve en olumlu uç olarak ifade etmektedir. Zoraki bağlılıkta çalışan psikolojik olarak örgüte bağlılık duymamasına rağmen üye olarak kalmaya kendini zorlarken; çıkarıcı bağlılıkta çalışan verilen ücrete karşılık yapılması gereken iş normuna uygun ölçüde bir bağlılık ortaya koymaktadır. Ahlaki bağlılıkta ise örgüt amacını özde değerli saymakta ve işi her şeyden önce ona değer verdiği ve yapması gerektiğine inandığı için yapmaktadır (Balay, 2000, s.20). Zoraki bağlılıkta bireysel davranışların sert bir biçimde kısıtlanma durumu söz konusudur. Bu nedenle zoraki bağlılığa sahip üyelere olumsuz bir eğilim bulunmaktadır (Güney, 2012). Hesaplı bağlılığa sahip üyelere, üyelere örgüt arasında değiş-tokuş ilişkisine dayanan ve daha az yoğun bir ilişki bulunurken; ahlaki bağlılığa sahip bir çalışanın bir örgütün birtakım toplumsal hedefleri izlediğini hissettiği için, o örgütün faaliyetlerinde yer almayı isteyebileceğini belirtmektedir (Güney, 2012). Mowday ve diğerleri (1982) Normatif gücü ahlaki bağlılık ile, mükafatlandırıcı gücü çıkarıcı bağlılık ile, zorlayıcı gücü ise zoraki bağlılık ile ilişkilendirmektedir. Örgütsel bağlılık ile ilgili diğer farklı sınıflandırmalar da bulunmaktadır (Wiener, 1982; Kanter, 1968; ...). Bu araştırmada Etzioni'nin (1961) örgütsel bağlılık sınıflandırması kuramsal olarak ele alınmaktadır.

Öğretmenlerin okula bağlılıklarının, okulun etkililiğini öngörmektedir (Howell ve Dorfman, 1986; Rosenholtz, 1991). Örgüte karşı güçlü bağlılık duyan çalışanlar, ortak hedeflere kendilerini daha fazla adayacaklardır (Telentino, 2013; Aslan, 2008; Ostroff, 1992). Örgütsel bağlılık ile düzenli çalışan katılımı arasında pozitif ve örgütsel bağlılık ile görevi devretme niyeti arasında ters bir ilişki bulunmaktadır (Balfour ve Wechsler, 1996; Porter, Steers, Mowday ve Boulian, 1974). Hem mesleğe hem de kuruma son derece bağlı çalışanlar, daha az bağlı çalışanlardan daha iyi performans göstermektedir (Aranya ve

Ferris, 1984). Bu araştırmalar doğrultusunda örgüt performansını etkileyen bir kavram olarak örgütsel bağlılık önemlidir.

### 2.1.8. Mesleki Bağlılık

Bazı araştırmacılar (Billingsley ve Cross, 1992; Cohen, 1999; Firestone ve Pennell, 1993) mesleki bağlılık ile örgütsel bağlılığı ayırmaktadır. Mesleki bağlılık, örgüte bağlılıktan farklı olarak mesleğini severek yapma, mesleğe duygusal açıdan bağlılık duyma ve mesleği ile özdeşleşmeyi ifade etmektedir (Güney, 2012). Mesleki bağlılık, bir kişinin iş performansının, benlik saygısını etkileme derecesidir (Lodahl ve Kejner, 1965, s.25). Can Baysal ve Paksoy'a (1999) göre mesleki bağlılık, çalışanın belirli bir alanda beceri ve uzmanlık kazanmak üzere yaptığı çalışmaların sonucunda mesleğini yaşamında ne derece merkezi bir yerde değerlendirdiğine ilişkin algısıdır. Morrow (1983) ise, mesleki kimliğin ön plana çıkarılması; bulunulan meslek için çaba harcanması; mesleki hedef, değer, norm ve etik ilkelere bağlılık geliştirilmesi olarak mesleki bağlılığı tanımlamaktadır.

Mesleki bağlılıkta çalışan, yaptığı uzmanlık çalışmaları sonucunda mesleğine bağlanmakta ve mesleğini yaşamının merkezine koymaktadır (Odabaş, 2014). Mesleki anlamda kendini adanmış biri için mesleği, hayatının önemli bir parçasıdır (Bogler ve Somech, 2004). Çalışanların meslekleriyle ilgili kararlara aktif katılımları, mesleki bağlılıklarını arttıracaktır. Öğretmenlerin kararlara başarılı şekilde katılması, sadece başkalarının önerilerini uygulamaktan ziyade, fikirleri başlatacak konumda olması gerekmektedir (Evers, 1990). Gaziel ve Weiss (1990), öğretmenlerin karara katılımlarının “*mesleki yönelim*” özelliği olduğunu ve örgüt üyeleri arasında daha iyi çalışma ilişkileri geliştirdiğini iddia etmektedir.

Mesleki bağlılığın ilk olarak tek boyutlu bir yapı olarak ele alındığı fakat zamanla araştırmacılar tarafından (Morrow, 1983; Meyer, Allen ve Smith, 1993 ve Blau, 2003) çok boyutlu bir yapı oluşturacak şekilde incelendiği görülmektedir (Utkan ve Kırdök, 2018). Morrow (1983) mesleki bağlılığı “*işe yönelik genel tutum, mesleki planlama ve işin nispi önemi*” olarak üç boyutta incelemektedir. Meyer, Allen ve Smith (1993); Allen ve Meyer'in (1990) örgütsel bağlılık boyutlarını, mesleki bağlılığa uyarlayıp ve mesleki bağlılığı; “*duygusal bağlılık, devam bağlılığı ve normatif bağlılık*” olarak üç boyutta ele almaktadır. Blau (2003) ise mesleki bağlılığı; “*duygusal bağlılık, normatif bağlılık, birikmiş maliyet ve alternatiflerin sınırlılığı*” olarak dört boyutta ele almaktadır. Bu çalışmada mesleki bağlılık “*mesleki haz, sosyal kazanım ve mesleki kariyer*” boyutlarıyla ele alınmaktadır.

Mesleğine bağlı olanların, mesleki gelişimlerine karşı duyarlı olacaklarına ilişkin öngörüler bulunmaktadır (Meyer, ve diğ., 1993, s.548). Ayrıca, mesleki bağlılıkları daha yüksek olan çalışanların, mesleklerinin ilerlemesini daha çok önemseyecekleri ve bilgilerini paylaşmaya daha istekli davranacakları ileri sürülmektedir (Lin, 2007). Mesleki bağlılık ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde öğretmen örneklemeyle gerçekleştirilen sınırlı sayıda çalışmayla karşılaşılmaktadır (bkz Tablo 2.3.). Bu araştırmada öğretmenler örneklem olarak kullanılmaktadır. Araştırmanın öğretmenlerin mesleki bağlılıklarına ilişkin pek çok yönü ortaya koyması nedeniyle alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

### **2.1.9. Örgütsel Vatandaşlık Davranışları**

Örgütsel vatandaşlık davranışı Katz tarafından 1964 yılında ortaya atılmıştır. Fakat bu kavram doğrudan ve açıkça tanınmamış, 1977 yılında Organ tarafından açıkça ortaya konmuştur. Lee ve Allen (2002) örgütsel vatandaşlık davranışlarını bir görev ya da örgüt için olmazsa olmaz davranışlar olarak tanımlamamakla birlikte örgütsel işleyişi kolaylaştıran çalışan davranışları olarak tanımlamışlardır. Benzer şekilde Organ (1988), Podsakoff ve MacKenzie (1994) örgütsel vatandaşlık davranışlarını, doğrudan formal ödül sistemi tarafından tanınmayan ve örgütün işlevsel etkililiğini arttıran isteğe bağlı bireysel davranışlar olarak ifade etmişlerdir.

Örgütsel vatandaşlık davranışları iki grup içerisinde değerlendirilebilir. Birincisi, bireyin örgüte aktif olarak katkıda bulunması ve örgüt için gönüllü fedakarlıklarda bulunması şeklindedir. İkincisi de örgüte zarar verecek davranışlardan kaçınılması ve bu tür olumsuz faaliyetlerin oluşmasını engelleyerek örgüte katkıda bulunulması şeklindedir (Podsakoff, MacKenzie ve Bommer, 1996; Motowidlo, 2000). Araştırmacılar örgütsel vatandaşlık davranışının bir örgütün başarısı üzerindeki önemli etkilerini kabul etmektedirler (Chen, Hui ve Sego, 1998; Karambayya, 1989).

Örgütsel vatandaşlık davranışı, kuruluşa ek kaynaklar sağlar ve başarılı yeniden yapılandırma süreçleri için çok önemli olan pahalı resmi mekanizmalara olan ihtiyacı ortadan kaldırır (Bogler ve Somech, 2004). Ayrıca, bireyin kendi bilgisini ve yeteneğini geliştirme sorumluluğu örgütsel vatandaşlık davranışının bir unsurudur (Podsakoff, MacKenzie, Paine ve Bachrach, 2000, s.524). Bu nedenlerden ötürü okulların 21. yüzyılda örgütsel vatandaşlık davranışı sergilemeye istekli öğretmenlere daha çok ihtiyaçları olacaktır (Somech ve Drach-Zahavy, 2000).

Örgütsel vatandaşlık davranışlarıyla ilgili çalışmalar incelendiğinde araştırmacıların Organ'ın (1988) kuramsal çerçevesinde yoğunlaştıkları görülmektedir. Organ'ın (1988) örgütsel vatandaşlık davranışları sınıflandırmasının boyutları; “*diğerkamlık*”, “*bilinçlilik*”, “*nezaket*”, “*centilmenlik*” ve “*sivil erdem*”dir. Sonraki araştırmacılar Organ'ın (1988) kuramsalı doğrultusunda benzer sınıflandırmalar yapmaktadır (Nadiri ve Tanova, 2010; Demir, 2007; Basım ve Şeşen, 2006; Vey ve Campbell, 2004; Kelloway, Loughlin, Barling ve Nault, 2002; Williams ve Shiaw, 1999; Borman ve Motowidlo, 1993; Graham, 1991; Podsakoff ve MacKenzie, 1989). Örneğin Graham (1991) örgütsel vatandaşlık davranışlarını diğerkamlık, bilinçlilik, nezaket, centilmenlik ve örgütsel erdem olarak ele almaktadır.

William ve Anderson (1991) örgütsel vatandaşlık davranışlarının eğitim ortamında, öğrencilere, öğretmen meslektaşlarına ve tüm okula yönelik davranışlara karşılık geldiğini ifade etmekte ve örgütsel vatandaşlığı “*çalışana yönelik davranışlar*” ve “*örgüte yönelik davranışlar*” olmak üzere iki temel kategoride incelemektedirler. Bunlar çalışana ve örgüte yönelik davranışlardır. “*Çalışana yönelik davranışlar*” kategorisinde özgecilik, centilmenlik ve nezaket alt kategorileri; “*örgüte yönelik davranışlar*” kategorisinde vicdanlılık ve sivil erdem alt kategorileri ortaya çıkmaktadır. Williams ve Anderson'a (1991) göre “*özgecilik*”, örgüt içerisindeki çalışanların belirgin bir şekilde iş arkadaşlarına istekli olarak yardım etmesi ve bu sayede iş arkadaşlarının verimlilik ve performanslarının artması için sergiledikleri davranışlardır. Örgüt üyeleri, iş ile ilgili sorun yaşadıklarında ya da örgüt üyelerinin iş yükleri fazlaştığında iş arkadaşlarının yardım etmesi özgeciliğe örnek olarak gösterilebilir. Ayrıca bu tür çalışma ortamları çalışanların performanslarını arttırarak örgüt verimliliğine katkıda bulunmaktadır (Gale, 2010). “*Centilmenlik*”; örgüt içerisinde çalışanın işine yönelik zorlukları ve güçlükleri yakınmadan onaylamasıdır. Örgütteki diğer çalışanlara saygı duymak, önemsiz problemleri büyütmemek, olaylara iyi tarafından bakmak, ortaya çıkan problemlerin çözümüne yardımcı olmak, örgütün etkinliklerini örgüt dışarısında savunmak bu boyuttaki davranışlara örnek verilebilir (Çetinkaya ve Çimenci, 2014; Gürbüz, 2006). Bir diğer boyut olan “*Nezaket*” çalışanların sorumlulukları nedeniyle diğer çalışanlarla etkileşim içinde olmaları, iş ve kararlarıyla ilgili onları bilgilendirmeleri ve iş arkadaşlarına verilen haklara saygı duymalarıdır (Ünal ve Çelik, 2013, s.244). “*Vicdanlılık*” ise, çalışanların kendilerinden beklenenden daha fazla gönüllü şekilde işe devam etme, işte düzenli çalışma, dakik olma, dinlenme zamanlarını yerinde kullanma, görevinin gereklerini yerine getirme davranışlarıdır (Uslu, 2011, s.17). “*Sivil erdem*” ise, örgütü etkileyen olaylar karşısında çalışanların sorumluluk almaları ve

düzenlenen toplantılara katılıp etkin rol oynamalarıdır (Yıldız, 2014, s.202). Bu araştırmada örgütsel vatandaşlık davranışları yardımlaşma, centilmenlik, sivil erdem ve vicdanlılık boyutlarıyla ele alınmaktadır.

Örgütsel vatandaşlık davranışları dolaylı olarak işler; teknik çekirdeği etkileyen kuruluşların sosyal ve psikolojik ortamını etkiler (Diefendorff ve diğ., 2002). Örgütsel vatandaşlık davranışları teknik çekirdeği etkiler, çünkü bazı öğretmenlerin öğrencilere ve öğretmenlere yönelik ekstra rol ve davranışlarını içerir. Örgütsel vatandaşlık davranışı sergileyen öğretmenler, materyallerle öğrencilere yardımcı olurlar, çalışmalarına katkıda bulunurlar. Bu öğretmenler yeni alanlarda uzmanlık kazanırlar, okul komitelerine gönüllü olurlar, üst/alt seviye öğrenciler için özel görevler hazırlarlar, stajyer öğretmenler için öğrenme/öğretme programları hazırlarlar, iş arkadaşlarına görevlerinde yardımcı olurlar ve başkalarıyla işbirliği içinde çalışırlar (Bogler ve Somech, 2004).

DiPaola ve Tschannen-Moran'a (2001) göre örgütsel vatandaşlığın okul örgütü üzerindeki etkisi "*dramatik*"dir. Buradaki dramatik ifadesi insan ilişkileri ile gelişen anlamı içermektedir ve bu nedenle örgütsel vatandaşlık davranışları, okulun genel etkinliğine katkıda bulunur ve yöneticinin rolünün yönetim bileşenini azaltır (DiPaola ve Tschannen-Moran, 2001, s.434). Örgütsel vatandaşlık, örgütsel performansı teşvik etmektedir, çünkü bir çalışma grubunun üyeleri arasındaki karşılıklı bağları yönetmek için etkili önlemler sunmakta ve sonuçta bütünün elde ettiği sonuçları arttırmaktadır (Organ, 1990, Smith, Organ, ve Near, 1983). Neteyemer, Boles, Mckee ve Mcmurrian (1997) araştırmalarında çalışanların örgütsel vatandaşlık davranışlarında; çalışanların çalışma isteği, kendileri ve örgütleri arasındaki ilişkinin niteliği ve derecesi, liderlerinin desteği, ödüllendirilmeleri ve iş tatminlerinin önemli belirleyiciler olduğunu belirtmektedirler. Avcı (2014) tarafından da benzer şekilde örgütsel vatandaşlık davranışlarının çalışanlar arasında işbirliği ve yardımlaşmayı sağladığı, çalışanların kurumlarına ve arkadaşlarına karşı sorumluluk duygusunu arttırdığı ve örgüt üyelerinin örgüt içerisinde olumlu duygular geliştirmelerine yardımcı olduğu belirtilmektedir. Bu anlamda örgütsel vatandaşlık davranışları okul örgütü açısından tercih edilen davranışlardır.

## 2.2. İlgili Araştırmalar

Araştırmanın bu kısmında öğretmen güçlendirme ve mesleki bağlılıkla ilgili araştırmalar ile örgütsel bağlılık ve örgütsel vatandaşlık davranışlarının birlikte ele alındığı araştırmalara yer verilmiştir.

### 2.2.1. Öğretmen Güçlendirme ile İlgili Araştırmalar

Öğretmenlerin güçlendirilmesi üzerine araştırmalar, 1980'lerin sonunda alanyazında görünmeye başlamıştır (Short, Greer ve Melvin, 1994). Öğretmen güçlendirmenin önemli bir kavram olduğunun fark edilmesiyle birlikte araştırmacılar öğretmen güçlendirmenin farklı değişkenlerle ilişkisini ortaya koymayı amaçlayan çalışmalar ortaya koymuşlardır. Aşağıdaki Tablo 2.1.'de öğretmenlerin güçlendirilmesi ile ilişkisi incelenen çalışmalara yer verilmiştir.

Tablo 2.1. *Öğretmen Güçlendirme ile İlişkisi İncelenen Konular ve Bu Konulara Ait Bilgiler*

Konular	İlişkisi İncelenen Çalışmalar
Çatışma	Holliman, 2012; Johnson ve Short, 1998; Rinehart, Short, ve Johnson, 1997; Short, 1994b
İnovasyon İş tatmini	Gill, Moya ve Bellido, 2018; Holliman, 2012 Al-Yaseen ve Al-Musaileem, 2015; Schermuly, Schermuly ve Meyer, 2015; Bogler ve Nir, 2012; Zembylas ve Papanastasiou, 2005; Davis ve Sandra, 2000; Rinehart ve Short, 1994
Karar alma sürecine katılım	Bogler, 2005; Gruber ve Trickett, 1987; White, 1992
Liderlik	Vrhovnik, Maric, Znidarsic ve Jordan; 2018; Özdemir ve Gören, 2017; Sağnak, Kuruöz, Polat ve Soylu, 2015; Ali ve Yangaiya, 2015; Moran, 2015; Allameh, Heydari ve Davoodi, 2012; Blase ve Blase, 1996; Johnson ve Short, 1998; Kirby ve Colbert, 1994; Rinehart, Short, Short, ve Eckley, 1998
Motivasyon	İhtiyaroğlu, 2017, Davis & Sandra, 2000
Öğretim uygulamaları ve öğrenci akademik başarıları	Aliakbari ve Amoli, 2016; Davoudi, Gilandeh ve Akbari, 2014; Squire-Kelly, 2012; Marks ve Louis, 1997; Smylie, 1994
Örgütsel bağlılık	Balçık, 2018; Şan, 2017; Erdem, Gökmen ve Türen, 2016; Özdemir ve Gören, 2017; Aliakbari ve Amoli, 2016; Ali ve Yangaiya, 2015; Odabaş, 2014; Holliman, 2012; Bogler ve Somech, 2004; Wu ve Short, 1996
Örgütsel güven	Uygur, 2018; Duman, 2018; Yin, Lee ve Zhang, 2013
Örgüt iklimi	Sağnak, Kuruöz, Polat ve Soylu, 2015; Bal Taştan, 2014; Wang, Zhang ve Jackson, 2013
Örgüt kültürü	Balçık, 2018
Örgütsel vatandaşlık	Altinkurt, Türkkaş Anasız ve Ekinci, 2016; Kasende, Munene, Otengi ve Ntayi, 2016; Bogler ve Somech, 2004
Örgüt yapısı	Vining, 2018; Watts, 2009
Özerklik	Yorulmaz, Çolak ve Çiçek-Sağlam, 2018; Wang, Zhang ve Jackson, 2013
Özyeterlik	Veisi, Azizifar, Gowhary ve Jamalinesari, 2015; Hemric, Eurey & Shellman, 2010
Stres	Davis ve Sandra, 2000
Tükenmişlik	Okan ve Yılmaz, 2017; Schermuly, Schermuly ve Meyer, 2015

Araştırmacı tarafından oluşturulan Tablo 2.1.'de Öğretmen güçlendirmenin farklı değişkenlerle ilişkilerinin incelendiği çalışmalara yer verilmektedir. Tablo 2.1. incelendiğinde öğretmen güçlendirmenin örgütsel pek çok değişkenle ilişkisinin incelendiği görülmektedir. Bu doğrultuda öğretmen güçlendirmenin araştırmacıların ilgisini çeken, önemli bir kavram olduğu söylenebilir. Öğretmen güçlendirmenin en çok

liderlik, örgütsel bağlılık ve iş tatmini konularıyla çalışıldığı görülmektedir. İlgili araştırmalar kısmında bu çalışma kapsamında önemli olan bulgu ve sonuçlar incelenmektedir.

### 2.2.2. Örgütsel Bağlılık ve Örgütsel Vatandaşlık Davranışları ile İlgili Araştırmalar

Araştırmanın diğer iki değişkeni örgütsel bağlılık ve örgütsel vatandaşlık davranışlarıdır. Yapılan araştırmalar incelendiğinde sadece örgütsel bağlılığın ve sadece örgütsel vatandaşlığın ele alındığı çok fazla sayıda çalışma ile karşılaşmıştır. Çünkü sağlık, hizmet, eğitim, işletme gibi pek çok sektörde çalışanların bağlılığı ya da çalışanların kurumlarında sergiledikleri örgütsel vatandaşlık davranışları araştırmacılar tarafından ilgi konusu olmuş ve bu konularda yayınlar ortaya koymuşlardır. Bu nedenle alanyazın taraması örgütsel bağlılığın ve örgütsel vatandaşlığın birlikte ele alındığı çalışmalar ile sınırlı tutulmuştur. Tablo 2.2.'de örgütsel bağlılık ve örgütsel vatandaşlık davranışlarının birlikte ele alındığı çalışmalara yer verilmiştir.

Tablo 2.2. *Örgütsel Bağlılık ve Örgütsel Vatandaşlık Davranışlarının Birlikte İncelendiği Çalışmalar*

Yazar/lar	Araştırma Türü	Araştırmanın Başlığı
Akbaş, 2010	Tez	Örgütsel etik iklim, kişi-örgüt uyumu, örgütsel bağlılık ve örgütsel vatandaşlık davranışı ilişkisi; görgül bir araştırma
Aliçi, 2011	Tez	Duygusal zekanın örgütsel bağlılık ve örgütsel vatandaşlık davranışı ile ilişkisi ve bir uygulama
Altınbaş, 2008	Tez	Örgütsel bağlılık ve örgütsel vatandaşlık arasındaki ilişki ve bir uygulama
Arı, 2014	Tez	Örgütsel bağlılık, örgütsel vatandaşlık davranışı ve işten ayrılma niyeti arasındaki ilişki
Arıkan, 2011	Tez	Örgütsel vatandaşlık davranışları, örgüt kültürü ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişki
Aygül, 2014	Tez	Örgütsel vatandaşlık davranışının çalışan yenilikçiliğine etkisinde örgütsel bağlılığın aracı rolü
Aytaş, 2018	Tez	Performans değerlendirme memnuniyetinin örgütsel bağlılık, örgütsel vatandaşlık davranışı ve iş tatmini üzerindeki etkisine yönelik bir uygulama
Bayrak, 2017	Tez	Okul öncesi öğretmenlerinin örgütsel bağlılıkları ve örgütsel vatandaşlık davranışları
Bozalp Ünal, 2017	Tez	Dönüşümcü liderliğin örgütsel çıktılara etkisi: bir meta-analiz çalışması
Bozkurt, 2007	Tez	Denizcilik sektöründe çalışan gemi adamlarının demografik özellikleri ile örgütsel bağlılık, örgütsel vatandaşlık davranışı ve algılanan örgütsel destek düzeyi arasındaki ilişkiyi incelemeye yönelik (devamı arkadadır) bir araştırma



Buğra, 2014	Tez	Sağlık çalışanlarında örgütsel vatandaşlık ve örgütsel bağlılık ilişkisi: bir uygulama
Bülbül, 2010	Tez	Çalışanların örgütsel adalet algısının, örgütsel vatandaşlık ve örgütsel bağlılığa etkisi üzerine bir çalışma
Çetin, 2011	Tez	Örgütsel vatandaşlık davranışlarının açıklanmasında örgütsel bağlılık, iş tatmini, kişilik ve örgüt kültürünün rolü
Çetin, 2018	Tez	İşletmelerde güven, bağlılık ve vatandaşlık arasındaki ilişkide kültürün rolü: sigorta sektöründe bir uygulama
Çınar, 2013	Tez	Yapısal eşitlik modellemesi ile iş tatmini, örgütsel bağlılık, örgütsel destek ve örgütsel adaletin örgütsel çıktılar üzerindeki etkisinde örgütsel vatandaşlık davranışının aracılık rolü: Kahramanmaraş bankacılık sektöründe bir alan araştırması
Çoloğlu, 2018	Tez	Öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları, etik davranışları ve örgütsel vatandaşlık davranışları üzerine bir araştırma
Dağcı, 2017	Tez	Havacılık sektöründe örgütsel bağlılık, iş tatmini ve örgütsel vatandaşlık davranışı: hava aracı bakım teknisyenleri üzerine bir araştırma
Dilek, 2005	Tez	Liderlik tarzlarının ve adalet algısının; örgütsel bağlılık, iş tatmini ve örgütsel vatandaşlık davranışı üzerine etkilerine yönelik bir araştırma
Doğrul, 2013	Tez	Örgütsel bağlılık ve örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki ilişki: Afyon Meslek Yüksek Okulu'nda çalışanlar üzerinde bir araştırma
Erbay, 2009	Tez	Örgütsel bağlılık ele banka çalışanlarının demografik özellikleri ve örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişkilerin belirlenmesine yönelik bir alan araştırması
Erdoğan, 2010	Tez	Örgütsel bağlılığın örgütsel vatandaşlık davranışı üzerindeki etkisi
Ersözlü, 2012	Tez	Okul yöneticilerinin yönetsel güçlülük düzeylerinin öğretmenlerin örgütsel bağlılık, örgütsel vatandaşlık davranışları ve iş doyumuna etkisi
Fermanoğlu, 2015	Tez	İş hayatında motivasyonun örgütsel bağlılık ve örgütsel vatandaşlık davranışı üzerindeki etkileri: inşaat sektöründe bir uygulama
Gale, 2010	Tez	Örgütsel vatandaşlık ve örgütsel bağlılık ilişkisi
Gürbüz, Ayhan ve Sert, 2014	Makale	Örgütsel vatandaşlık davranışı ve örgütsel bağlılık ilişkisi: Türkiye'de yapılan araştırmalar üzerinden bir meta analizi
Kaniş, 2016	Tez	Pozitif örgütsel davranış ve subjektif uyum algılarının, örgütsel bağlılık ve örgütsel vatandaşlık davranışına etkisi
Kanoğlu, 2015	Tez	Bilişim sektöründe dış kaynak kullanımının örgütsel bağlılık ve örgütsel vatandaşlığa etkisi
Kılıç, 2010	Tez	Örgütsel bağlılık, örgütsel vatandaşlık davranışı ve yabancılaşma arasındaki ilişki çağrı merkezi çalışanları üzerine uygulama
Kurtulmuş, 2014	Tez	Farklılıkların yönetiminin öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarına ve vatandaşlık davranışlarına etkisi (devamı arkadadır)
Mercan, 2006	Tez	Öğretmenlerde örgütsel bağlılık, örgütsel yabancılaşma ve örgütsel vatandaşlık

Özcan, 2008	Tez	İlköğretim öğretmenlerinin örgütsel özdeşim, örgütsel bağlılık ve örgütsel vatandaşlık davranışlarının demografik özelliklere göre incelenmesi
Öztürk, 2009	Tez	Okul yöneticilerinde örgütsel ahlaki iklim (örgütsel etik), örgütsel vatandaşlık ve örgütsel bağlılık ilişkisi(Şişli ilçesi örneği)
Özyer ve Alici, 2015	Makale	Duygusal zekâ ile örgütsel bağlılık ve örgütsel vatandaşlık davranışı ilişkisi üzerine ampirik bir araştırma
Sevinç, 2014	Tez	Örgütsel bağlılık ve örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki ilişki, kamu çalışanları üzerine bir araştırma
Sökmen, Benk ve Gayaker, 2016	Makale	Örgüt kültürü, örgütsel vatandaşlık davranışı ve örgütsel bağlılık ilişkisi: bir kamu kurumunda araştırma
Taşlıyan, Paksoy ve Hırlak, 2013	Makale	Kurumsal imaj ile örgütsel bağlılık, örgütsel vatandaşlık davranışı ve akademik başarı arasındaki ilişkilerin belirlenmesine yönelik bir araştırma
Yorulmaz ve Çelik, 2016	Makale	İlkokul öğretmenlerinin örgütsel bağlılık, örgütsel sinizm ve örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki

Tablo 2.2.'de araştırmalarında örgütsel bağlılık ve örgütsel vatandaşlık davranışlarını birlikte ele alan araştırmacılara, araştırmalarının yayın yıllarına, araştırmalarının türlerine ve araştırmalarının başlıklarına yer verilmektedir. Örgütsel bağlılık ve örgütsel vatandaşlık davranışları, örgütlerde önemli olduğu düşünülen örgütsel davranış konularındır ve bu nedenle araştırmacıların ilgi duyduğu konular arasındadır. Örgütsel bağlılık ve örgütsel vatandaşlık davranışlarının bir arada ele alındığı çalışmalara bakıldığında; oldukça büyük bir kısmının nicel ilişkisel tarama çalışmaları olduğu görülmektedir. Bu çalışmada ilgili araştırmalar kısmında ise Tablo 2.2.'deki çalışmalardan sadece eğitim sektöründeki ve araştırma kapsamındaki bulgulara sahip olan çalışmalara yer verilmektedir.

### 2.2.3. Mesleki Bağlılık ile İlgili Araştırmalar

Araştırmada incelenen bir diğer önemli değişken mesleki bağlılıktır. Mesleki bağlılık örgütsel bağlılığa göre çok daha seyrek olarak ele alınan bir konudur. Yayın yılları incelendiğinde son yıllara doğru daha fazla incelenmektedir. Tablo 2.3.'te mesleki bağlılık ile ilgili çalışmalara yer verilmektedir.

Tablo 2.3. *Mesleki Bağlılık ile Araştırmalara İlişkin Bilgiler*

Yazar/lar	Araştırma Türü	Araştırma Başlığı
Ataç, 2019	Tez	Öğretmenlerin denetim odakları ile mesleki bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi
Bashir, 2017	Makale	Öğretmenlerin iş doyumunu ile mesleki bağlılığı arasındaki ilişki
Bansal, 2016	Makale	Attitude of teachers towards inclusive education in relation to their professional commitment
Bogler ve Nir, 2014	Makale	The contribution of perceived fit between job demands and abilities to teachers' commitment and job satisfaction.
Çalık (2019)	Tez	Eğitim örgütlerinde mesleki bağlılık, örgütsel bağlılık ve tükenmişlik arasındaki ilişkinin incelenmesi
Doğan, Bakan ve Oğuz, 2017	Makale	Çalışanların motivasyonu üzerinde örgütsel bağlılık mı mesleki bağlılık mı daha etkili?
Erçek, 2018	Tez	Ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin okul güvenliğine ilişkin algılarının örgütsel güven ve mesleki bağlılıkları üzerindeki etkisi
Ergen, 2016	Tez	Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetim becerileri, akademik iyimserlikleri ve mesleki bağlılıkları arasındaki ilişki(Malatya ili örneği)
Giffords, 2003	Makale	An examination of organizational and Professional commitment among public, not-for-profit, and proprietary social service employee.
Gupta, 2009	Makale	Professional commitment of the primary school teachers –a comparative study
Hayes, 2010	Tez	Organizational and professional commitment of alternatively certified teachers
Kadyschuk, 1997	Tez	Teacher commitment: A study of the organizational commitment, Professional commitment, and union commitment of teachers in public schools in Saskatchewan
Khan ve Hussain, 2014	Makale	Effect of head teachers' managerial styles on the teachers' professional and organizational commitment
Kırdök ve Doğanülkü, 2018	Makale	Öğretmenlerin mesleki bağlılıklarının yordayıcısı olarak kişilik özellikleri
Ni, 2017	Makale	Teacher working conditions, teacher commitment, and charter schools
Pan, 2016	Makale	Professional commitment of teacher educators of self financed B. Ed. Collages of West Bengal
Sakallı Demirok, 2018	Makale	Career satisfaction and professional commitment of special education teachers
Shawney, 2015	Makale	Professional commitment on secondary school teachers in relation to location of their schools
Shukla, 2014	Makale	Teaching competency, Professional commitment and job satisfaction- A study of primary school teachers
Sorensen ve McKim (2014)	Makale	Perceived work-life balance ability, job satisfaction, and professional commitment among agriculture teachers.
Tansakul, Kamata, Patarapichayatham, Kanjanawasee, 2015	Makale	An evaluation of items and dimensional structure of a scale to measure teachers' professional commitment in Thailand
Troncoso-Skidmore, 2007	Makale	Öğretmenlerin mesleki bağlılığı
Tümkiye ve Uştı, 2016	Makale	Tükenmişliğin mesleğe bağlılıkla ilişkisi: Sınıf öğretmenleri üzerine bir araştırma
Uştı ve Tümkiye, 2017	Makale	Sınıf öğretmenlerinin mesleki bağlılık, işten ayrılma niyeti ve bazı sosyo-demografik özelliklerinin örgütsel bağlılığı yordama düzeylerinin incelenmesi
Uştı, 2014	Tez	Sınıf öğretmenlerinin mesleki bağlılık, işten ayrılma niyeti ve sosyo-demografik özelliklerinin örgütsel bağlılığı yordama düzeylerinin incelenmesi

(devamı arkadadır)

Utkan ve Kırdök, 2018	Makale	Dört boyutlu mesleki bağlılık ölçeği uyarlama çalışması
Ünal, 2015	Tez	İş doyumunu, yaşam doyumunu ve yaşam anlamı değişkenlerinin ilkökul ve ortaokul öğretmenlerinin mesleki bağlılıkları üzerine etkisi
Yıldız, 2020	Makale	Öğretmenlik mesleki bağlılık ölçeğinin geliştirilmesi
Zedef, 2017	Tez	Eğitim kurumlarında mesleki bağlılık, örgütte kalma ve örgütten ayrılma niyetinin araştırılması

Tablo 2.3.'te mesleki bağlılık ile ilgili çalışmalara yer verilmektedir. Bazı çalışmalarda hem mesleki bağlılığa hem de bu çalışmanın da bir diğer değişkeni olan örgütsel bağlılığa birlikte yer verilmektedir (Doğan, Bakan ve Oğuz, 2017; Uştu ve Tümkaya, 2017; Khan ve Hussain, 2014; Uştu, 2014; Hayes, 2010; Kadyschuk, 1997). Mesleki bağlılığın en çok örgütsel bağlılık ve iş doyumuyla çalışıldığı görülmektedir. İlgili araştırmalar kısmında daha çok öğretmenlerin mesleki bağlılıklarını ele alan çalışmalara ve mesleki bağlılık ölçeği geliştirme çalışmalarına yer verilmektedir.

Sweetland ve Hoy'un (2000) çalışmalarında öğretmen güçlendirme ve okul iklimi ile öğretmen güçlendirme ve okulun etkinliği arasındaki ilişkiler incelenmiştir. 2741 öğretmenin katıldığı bu çalışmada öğretmen güçlendirmenin, öğretmenlerin profesyonelliğini arttırmada etkili olduğu; öğretmen güçlendirmenin örgüt ve sınıf olarak iki boyutunun olduğu ve öğretmen güçlendirmenin kültüre özgü gerçekleştirilmesi gerektiği belirlenmiştir. Ayrıca, bu çalışma ile güçlendirilmiş öğretmenlerin, öğretme-öğrenme sürecine teknolojiyi dahil ettiğinde öğrenci başarısı üzerinde en büyük etkiye sahip olduğu belirlenmiştir.

Bogler ve Somech (2004) çalışmalarında öğretmenlerin güçlendirilmesi, örgütsel bağlılıkları, mesleki bağlılıkları ve örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. 983 öğretmen ile gerçekleştirdikleri çalışmada öğretmenlerin güçlendirilme düzeylerine ilişkin algılarının örgüte bağlılıkları, mesleğe bağlılıkları ve örgütsel vatandaşlık davranışları ile önemli ölçüde ilişkili olduğu belirlenmiştir. Çalışmada öğretmen güçlendirmenin mesleki gelişim, statü ve özyeterlilik boyutlarının, örgütsel bağlılık ve meslek bağlılıklarının önemli yordayıcıları iken; karar verme, özyeterlilik, statü boyutları ise örgütsel vatandaşlık davranışlarının önemli yordacıları olduğu belirlenmiştir.

Nguni, Slegers ve Denessen (2006) çalışmalarında dönüşümcü ve sürdürümcü liderliğin öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ve örgütsel vatandaşlık davranışları üzerindeki etkilerini incelemeyi amaçlamışlardır. Çalışmada dönüşümcü liderliğin, örgütsel bağlılık ve örgütsel vatandaşlık davranışları üzerinde güçlü etkileri olduğunu belirlemişlerdir. Ayrıca çalışmada iş tatmininin öğretmenlere yapılan dönüşümcü liderlik ile öğretmenlerin

örgütsel bağlılıkları ve örgütsel vatandaşlık davranışları arasında aracılık etkisi olduğunu tespit etmişlerdir.

Aslan (2008) çalışmasında örgütsel vatandaşlık, örgütsel bağlılık ve mesleğe bağlılık arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlamıştır. 225 kişiyle gerçekleştirdiği çalışmada çalışanların mesleğe duygusal bağlılıkları ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu tespit etmiştir. Ancak çalışanların örgüte bağlılıkları ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olmadığını belirlemiştir.

Özcan (2008) çalışmasında öğretmenlerin örgütsel özdeşim, örgütsel bağlılık ve örgütsel vatandaşlık düzeylerinin demografik özelliklere göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini incelemeyi amaçlamıştır. 270 öğretmenle gerçekleştirilen çalışmada erkek öğretmenlerin, bayan öğretmenlere göre örgütsel bağlılıklarının daha yüksek düzeyde olduğunu belirlemiştir. Öğretmenlerin algılarına göre 41-45 yaş grubundakilerin, 21-40 yaş grubundakilerden daha fazla örgütsel bağlılık gösterdiklerini tespit etmiştir. Ayrıca öğretmenlerin algılarına göre öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları yaş, cinsiyet, bulunduğu kurumdaki hizmet süresi değişkenlerine göre incelediğinde istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olmadığını ortaya koymuştur. Ayrıca bu çalışmada öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasında çok güçlü olmasa da ( $r=0,371$ ) pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğunu belirlemiştir.

Gupta ve Kulshreshtha (2009) çalışmalarında öğretmenlerin çeşitli değişkenlere göre mesleki bağlılıklarını ölçmeyi amaçlamışlardır. Kadın ve erkek öğretmenlerin mesleki bağlılıkları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığını belirlemiştir. Ayrıca farklı okul türlerinde çalışan öğretmenlerin mesleki bağlılıkları arasında anlamlı farklılıklar bulunmadığını ortaya koymuştur.

Ersözlü (2012) çalışmasında okul yöneticilerinin yönetsel güçlülük düzeylerinin öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları, örgütsel vatandaşlık davranışları ve iş doyumunu üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. 218 okul yöneticisi ve 827 öğretmenle gerçekleştirdiği çalışmada öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının, örgütsel vatandaşlık davranışlarını anlamlı şekilde yordadığını belirlemiştir. Ayrıca iş doyumunun, örgütsel vatandaşlık ve örgütsel bağlılık arasında kısmi ara yordayıcı olduğunu belirlemiştir. Örgütsel bağlılığın da yönetsel güçlülük ile örgütsel vatandaşlık davranışları ilişkisinde kısmi ara yordayıcı olduğunu tespit etmiştir.

Özdem (2012) çalışmasında öğretmenlerin görüşlerine göre örgütsel vatandaşlık davranışları ile örgütsel bağlılıkları ve mesleki bağlılıkları arasındaki ilişkiyi incelemeyi

amaçlamıştır. 832 öğretmen ile gerçekleştirdiği çalışmada duygusal ve normatif bağlılık ile centilmenlik arasında okul türü değişkenine göre anlamlı farklılıklar belirlemiştir. Bu çalışmada örgütsel ve mesleki bağlılık ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkiler tespit etmiştir. Ayrıca mesleki bağlılığın, örgütsel bağlılıktan ziyade örgütsel vatandaşlık davranışlarıyla daha çok ilişkili olduğunu belirlemiştir. Mesleki ve örgütsel bağlılığın, örgütsel vatandaşlık davranışlarının %26'sını açıkladığını ortaya koymuştur. Bunların yanında öğretmenlerin mesleki bağlılıklarının örgütsel bağlılıklarından daha yüksek olduğunu belirlemiştir.

Odabaş (2014) çalışmasında öğretmenlerin çalıştıkları ortamlardaki yapısal güçlendirme kaynakları ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Ayrıca psikolojik güçlendirmenin bu ilişkideki ara değişken rolünü incelemeyi amaçlamıştır. 140 öğretmen ile gerçekleştirdiği çalışmasında yapısal güçlendirme ile örgütsel bağlılık arasında bir ilişki olduğunu ortaya koyarken, psikolojik güçlendirmenin ara değişken rolü oynamadığını belirlemiştir.

Ahmad, Malik, Sajjad, Hyder, Hussain ve Ahmed (2014) çalışmalarında öğretmen güçlendirme, örgütsel vatandaşlık davranışı sergileme, örgütsel bağlılık ve mesleki bağlılık arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlamışlardır. 230 öğretmen ile gerçekleştirdikleri çalışmalarında öğretmenlerin güçlendirilmelerine ilişkin algıları ile örgütlerine ve mesleklerine olan bağlılıkları ve örgütsel vatandaşlık davranışları sergilemeleri arasında güçlü bir korelasyon olduğunu belirlemiştir. Ayrıca bu çalışmada öğretmen güçlendirmenin özyeterlik ve statünün boyutlarının, örgütsel ve mesleki bağlılığı en iyi öngördüğü; güçlendirmenin karar verme boyutunun da örgütsel vatandaşlık davranışlarını en iyi öngördüğünü ortaya koymuşlardır.

Gürbüz, Ayhan ve Sert (2014) çalışmalarında Türkiye örneğinde, örgütsel bağlılık ve örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişkiyi inceleyen bireysel çalışmaların toplam değerini metaanaliz yöntemini kullanarak tespit etmeyi amaçlamışlardır. 31 bağımsız örneklem metaanalizlere dahil edilmiştir. Metanaliz sonucunda örgütsel bağlılık ve örgütsel vatandaşlık davranışları arasında orta düzeyde olumlu bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Ayrıca bu çalışmada, örgütsel vatandaşlık davranışları ile en kuvvetli ilişkinin duygusal bağlılık boyutunda olduğu ve normatif bağlılığın da örgüte yönelik örgütsel vatandaşlık davranışları sergilemede önemli olduğu ortaya koyulmuştur. Devam bağlılığı ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasında ise orta düzeyde anlamlı (duygusal ve normatif bağlılığa göre daha düşük düzeyde) bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Khan ve Hussain (2014) çalışmalarında başöğretmenlerin yönetim tarzlarının öğretmenlerin örgütsel ve mesleki bağlılıkları üzerindeki etkisini araştırmayı amaçlamışlardır. 540 öğretmen ile gerçekleştirdikleri çalışmada demokratik yönetim tarzıyla, öğretmenlerin örgütsel ve mesleki bağlılıkları arasında pozitif; otokratik yönetim tarzıyla, negatif yönlü anlamlı ilişkiler belirlemişlerdir.

Kurtulmuş (2014) çalışmasında kurumlardaki farklılıkların yönetiminin öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarına ve örgütsel vatandaşlık davranışlarına etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. 464 öğretmen ile gerçekleştirdiği çalışmasında öğretmen algılarına göre öğretmenlerin örgütsel bağlılık ve örgütsel vatandaşlık davranış düzeylerinin yüksek olduğunu belirlemiştir. Ayrıca örgütsel bağlılığın, örgütsel vatandaşlık davranışlarının anlamlı bir yordayıcısı olduğunu ve örgütsel bağlılığın, farklılıkların yönetimi ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasında aracı bir rol üstlendiğini tespit etmiştir.

Shukla (2014) çalışmasında öğretmenlerin mesleki bağlılıkları, öğretmen yeterlikleri ve iş doyumları arasındaki ilişkileri ortaya koymayı amaçlamıştır. 100 öğretmen ile gerçekleştirdiği çalışmasında öğretmenlerin mesleki bağlılıkları ile iş doyumları arasında çok yüksek düzeyde pozitif bir ilişki olduğunu belirlemiştir. Ayrıca bu çalışmada öğretmenlerin öğretim yeterlilikleri ile mesleki bağlılıkları arasında çok düşük düzeyde pozitif bir ilişki olduğunu tespit etmiştir.

Çetin, Gürbüz ve Sert (2015) örgütsel bağlılık ve örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişkiyi metaanalizle inceledikleri çalışmalarında, örgütsel bağlılık ve örgütsel vatandaşlık davranışları arasında orta düzeyde pozitif bir korelasyon olduğunu bulmuşlardır. Örgütsel bağlılık ile örgüte yönelik örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişkiyi nispeten daha güçlü olarak belirlemişlerdir. Ayrıca devam bağlılığı ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasında istisnai olarak pozitif fakat istatistiksel olarak anlamlı olmayan bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Sawhney (2015) çalışmasında kentsel ve kırsal bölgelerdeki okullarda görev yapan öğretmenlerin mesleki bağlılıkları arasındaki farklılıkları incelemiştir. 113 öğretmen ile gerçekleştirdiği çalışmasında öğretmenlerin mesleki bağlılıklarını orta düzeyde olarak belirlemiştir. Ayrıca çalışmada kentsel ve kırsal bölgelerde çalışan öğretmenlerin mesleki bağlılıkları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılıklar olmadığını ortaya koymuştur.

Tansakul, Kamata, Patarapichayatham ve Kanjanawasee (2015) çalışmalarında öğretmenlerin mesleki bağlılıklarını ölçmek için mesleki bağlılık ölçeği geliştirmeyi

amaçlamışlardır. İlk olarak 23 öğretmenle derinlemesine mülakat yapmışlardır. Ardından 471 öğretmenin verileriyle açımlayıcı faktör analizi, 269 öğretmenin verileriyle de doğrulayıcı faktör analizi yapmışlardır. Sonuç olarak bu çalışmada 18 maddelik üç boyutlu geçerli ve güvenilir bir mesleki bağlılık ölçeği geliştirilmiştir.

Terzi (2015) çalışmasında öğretmenlerin örgütsel bağlılığının, örgütsel vatandaşlık davranışları üzerindeki etkilerini araştırmayı amaçlamıştır. 332 öğretmen ile gerçekleştirilen çalışmada öğretmenler örgütsel bağlılığın uyum boyutunu, içselleştirme ve özdeşleşme boyutlarından daha düşük olarak algıladıkları tespit edilmiştir. Erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlerden daha yüksek bir örgütsel bağlılık algısına sahip olduğu belirlenmiştir. Ayrıca buldukları okulda 11 yılı aşkın bir süredir çalışan öğretmenlerin daha yüksek bir örgütsel bağlılık algısına sahip oldukları belirlenmiştir. Bunların yanında öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasında olumlu ilişkiler ortaya koyulmuştur. Örgütsel bağlılığın içselleştirme boyutu ile örgütsel vatandaşlık davranışlarının vicdanlılık ve yardımseverlik boyutlarının daha yüksek düzeyde ilişkili olduğu belirlenmiştir. Ayrıca örgütsel bağlılığın, örgütsel vatandaşlık davranışlarının önemli bir yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir.

Ünal (2015) çalışmasında öğretmenlerin mesleki bağlılıkları üzerinde iş doyumunu, yaşam doyumunu, yaşamın anlamı değişkenlerinin etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. 587 öğretmen ile gerçekleştirilen çalışmada öğretmenlerin mesleki bağlılığa ilişkin algılarının branş, okul kademesi ve buldukları okuldaki hizmet sürelerine göre farklılaştığı belirlenmiştir. Bu çalışmada öğretmenlerin mesleki bağlılıkları, iş doyumları, yaşam doyumları ve yaşamın anlamına ilişkin algıları arasında orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı ilişkiler belirlenmiştir. Ayrıca iş doyumunu, yaşam doyumunu ve yaşamın anlamının hepsinin birlikte mesleki bağlılığı anlamlı şekilde yordadığı ortaya koyulmuştur.

Aliakbari ve Amoli (2016) çalışmalarında öğretmenlerin güçlendirilmesinin öğretmenlerin örgütsel bağlılığı ve öğrenci başarısı üzerindeki etkisini incelemişlerdir. 356 öğretmen ile yapısal eşitlik modellemesi kullanılarak bu çalışma gerçekleştirilmiştir. Çalışmada öğretmen güçlendirmenin boyutlarından karar verme, mesleki gelişim, statü, özyeterlik ve etkinin öğretmenlerin örgütsel bağlılığında ve öğrenci başarısında önemli bir rol oynadığı belirlenmiştir.

Altinkurt, Türkkaş Anasız ve Ekinci'nin (2016) çalışmasında öğretmenlerin yapısal ve psikolojik güçlendirilmeleri ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. 384 öğretmen ile gerçekleştirilen çalışmada öğretmenlerin yapısal güçlendirilmeleri orta, psikolojik güçlendirilmeleri yüksek düzeyde olarak



belirlenmiştir. Öğretmenlerin yapısal ve psikolojik güçlendirilmelerinin, örgütsel vatandaşlığın yaklaşık üçte birini açıkladığı tespit edilmiştir. Ayrıca bu çalışmada, yapısal güçlendirmenin bilgi ve fırsat boyutları ile psikolojik güçlendirmenin birey merkezli güçlendirme boyutunun, örgütsel vatandaşlık davranışlarının önemli yordayıcıları olduğu belirlenmiştir.

Bansal (2016) çalışmasında öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumları ile öğretmenlik mesleğine bağlılıkları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. 100 öğretmen ile gerçekleştirilen bu çalışmada kamu okullarındaki öğretmenlerin mesleki bağlılık düzeylerinin ortalamasının altında olduğu belirlenmiştir. Lisans ve lisansüstü öğretmenlerin mesleki bağlılıkları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı ortaya koyulmuştur. Bunun yanında on yıl ve altında kıdeme sahip öğretmenler ile on yılın üzerinde kıdeme sahip öğretmenlerin mesleki bağlılığa ilişkin algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar belirlenmemiştir.

Cheasakul ve Varma (2016) çalışmalarında öğretmenlerin güçlendirmeye ilişkin algılarının örgütsel bağlılık aracılığıyla öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışı üzerindeki doğrudan ve dolaylı etkisini incelemeyi amaçlamaktadırlar. 124 öğretmen ile gerçekleştirilen çalışmada öğretmenlerin algısına göre yüksek düzeyde örgütsel vatandaşlık davranışları sergiledikleri belirlenmiştir. Ayrıca bu çalışmada öğretmenlerin güçlendirilmesi ve örgütsel bağlılığın, örgütsel vatandaşlık davranışlarında üzerinde etkisi olduğu belirlenmiştir.

Ergen (2016) çalışmasında öğretmenlerin sınıf yönetim becerileri, akademik iyimserlikleri ve mesleki bağlılıkları arasındaki ilişkileri incelemeyi amaçlamışlardır. 638 öğretmen ile gerçekleştirilen çalışmada öğretmenlerin mesleki bağlılıklarının cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılaşmadığı ancak, mesleki bağlılıklarının hizmet yılı değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı belirlenmiştir. Ayrıca bu çalışmada, öğretmenlerin sınıf yönetim becerileri ve akademik iyimserlikleri ile mesleki bağlılıkları arasında pozitif yönlü orta düzeyde ilişkilerin bulunduğu ortaya koyulmuştur. Bunların yanında mesleki bağlılığın sınıf yönetim becerilerin %14'ünü açıkladığı belirlenmiştir.

Yorulmaz ve Çelik (2016) çalışmalarında öğretmenlerin örgütsel bağlılık, örgütsel sinizim ve örgütsel vatandaşlık davranışlarına ilişkin algılarını belirlemeyi ve bu değişkenler arasındaki ilişkiyi saptamayı amaçlamışlardır. 309 öğretmen ile gerçekleştirilen çalışmada; öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarını orta düzeyde, örgütsel vatandaşlık davranışlarını yüksek düzeyde algıladıklarını belirlemişlerdir. Ayrıca bu

çalışmada öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasında pozitif yönlü istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki belirlenmiştir.

Bashir (2017) çalışmasında öğretmenlerin mesleki bağlılıkları ile iş doyumları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. 300 öğretmen ile gerçekleştirilen çalışmada erkek ve kadın öğretmenlerin mesleki bağlılığa ilişkin algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıkların olmadığı belirlenmiştir. Ayrıca bu çalışmada, öğretmenlerin iş doyumları ile mesleki bağlılıkları arasında pozitif yönlü anlamlı önemli düzeyde bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir.

Bayrak (2017) çalışmasında öğretmenlerin örgütsel bağlılık ve örgütsel vatandaşlık düzeylerini çeşitli değişkenlere göre incelemeyi amaçlamıştır. 254 öğretmen ile gerçekleştirilen çalışmada öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyinin orta seviyede; örgütsel vatandaşlık düzeylerinin orta seviyenin üzerinde olduğu belirlenmiştir. Ayrıca örgütsel bağlılık ile örgütsel vatandaşlık davranışı sergileme düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki belirlenmiştir.

Doğan, Bakan ve Oğuz (2017) çalışmalarında, çalışanların motivasyonları üzerinde örgüte olan bağlılıklarının mı yoksa mesleki bağlılıklarının mı daha etkili olduğunu belirlemeyi amaçlamışlardır. 134 öğretmen ile gerçekleştirilen çalışmada öğretmenlerin mesleki bağlılığa ilişkin ortalamalarının, örgütsel bağlılığa ilişkin ortalamalardan daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca bu çalışmada motivasyon ile örgütsel bağlılığın devam boyutu dışındaki boyutlarının, motivasyon ile mesleki bağlılık ve boyutlarının arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkiler olduğu belirlenmiştir. Regresyon analizleri sonucunda motivasyon üzerinde genel olarak mesleki bağlılığın örgütsel bağlılığa oranla daha etkili olduğu ortaya koyulmuştur.

Şan (2017) çalışmasında öğretmen ve okul yöneticilerinin psikolojik güçlendirme ve örgütsel bağlılıklarına ilişkin algılarını belirlemeyi amaçlamıştır. 381 öğretmen ve okul yöneticisiyle gerçekleştirilen çalışmada katılımcıların psikolojik güçlendirmenin anlam boyutuna ilişkin algıları en yüksek düzeyde iken, örgütsel bağlılığın devam bağlılığı boyutuna ilişkin algıları en düşük düzeydedir. Çalışmada katılımcıların psikolojik güçlendirme ve örgütsel bağlılığa ilişkin algıları arasında pozitif yönlü zayıf bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Özdemir ve Gören'in (2017) araştırmasında psikolojik güçlendirme, liderlik uyumu ve öğretmen performansı arasındaki ilişkide örgütsel bağlılığın aracı rolü incelenmiştir. 407 öğretmen ile gerçekleştirilen çalışmalarında, öğretmenlerin psikolojik güçlendirme ve örgütsel bağlılıkları orta düzeyde olarak belirlenmiştir. Ayrıca araştırmada örgütsel

bağlılığın, psikolojik güçlendirme ile öğretmen performansı ilişkisinde ‘tam aracılık’ etkisine sahip olduğu belirlenmiştir.

Uştu ve Tümkaya (2017) çalışmalarında öğretmenlerin örgütsel bağlılık, mesleki bağlılık ve işten ayrılma niyetlerinin hangi düzeyde olduğunu ve öğretmenlerin mesleki bağlılık, işten ayrılma niyeti ve bazı sosyo-demografik özelliklerinin örgütsel bağlılıklarını ne düzeyde yordadığını ortaya çıkarmayı amaçlamışlardır. 712 öğretmen ile gerçekleştirilen çalışmada öğretmenlerin duygusal bağlılıklarının orta, devam ve normatif bağlılıklarının ise düşük düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bu çalışmada öğretmenlerin mesleki bağlılıklarının düşük düzeyde olduğu ortaya koyulmuştur. Ayrıca öğretmenlerin duygusal bağlılıklarını en iyi şekilde yordayan değişkenler, öğretmenlerin mesleki bağlılıkları ve hizmet yılları iken; devam bağlılıklarını en iyi şekilde yordayan değişkenin öğretmenin işten ayrılma niyeti olduğu belirlenmiştir. Normatif bağlılık boyutunu ise öğretmenlerin işten ayrılma niyeti ve cinsiyet değişkeni en iyi şekilde yordadığı belirlenmiştir.

Balçık (2018) çalışmasında öğretmenlerin algılarına göre örgüt kültürü, psikolojik güçlendirme ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkileri incelemeyi amaçlamıştır. 331 öğretmen ile gerçekleştirdiği çalışmada psikolojik güçlendirmeye ilişkin en yüksek algı anlam boyutunda iken, en düşük algı etki boyutunda olmuştur. Örgütsel bağlılığa ilişkin algıları incelendiğinde duygusal bağlılığa ilişkin algıları en yüksek düzeyde iken, devam bağlılığına ilişkin algıları en düşük düzeyde olmuştur. Çalışmada öğretmenlerin algılarına göre psikoloji güçlendirme ile duygusal ve normatif bağlılık arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler olduğu belirlenmiştir.

Çoloğlu (2018) çalışmasında öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının, sergiledikleri etik davranışlar ve örgütsel vatandaşlık davranışları ile ilişkisini incelemiştir. 329 öğretmen ile gerçekleştirilen çalışmada örgütsel bağlılığın örgütsel vatandaşlık davranışlarını pozitif yönde etkilediği bulunmuştur. Ayrıca etik davranışların örgütsel bağlılık ve örgütsel vatandaşlık davranışları arasında kısmi aracılık rolüne sahip olduğu bulunmuştur.

Herawaty, Mukhtar ve Sujanto (2018) çalışmalarında öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarının, öğretmen güçlendirme ve iş motivasyonuna etkisini belirlemeyi amaçlamışlardır. 269 öğretmen ile gerçekleştirdikleri çalışmalarında öğretmen güçlendirmenin örgütsel vatandaşlık davranışları üzerinde doğrudan olumlu bir etkisi olduğunu belirlemişlerdir.

Kırdök ve Doğanülkü (2018) çalışmalarında öğretmenlerin beş faktör kişilik özelliklerinin mesleki bağlılıklarını yordayıp yordamadığını incelemeyi ve öğretmenlerin

cinsiyetlerine göre mesleki bağlılıklarını karşılaştırmayı amaçlamıştır. 259 öğretmen ile gerçekleştirilen çalışmada mesleki bağlılığın, cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılaşmadığı görülmüştür. Bunun yanında mesleki bağlılığın kişilik özelliklerinin alt boyutlarından duygusal dengesizlik ile negatif yönde; sorumluluk, deneyime açıklık ve dışadönüklük kişilik özellikleriyle ise pozitif yönde ilişkili olduğu belirlenmiştir. Ayrıca beş faktör kişilik özelliklerinin mesleki bağlılığın %22'sini açıkladığı ortaya koyulmuştur.

Sakallı Demirok (2018) çalışmasında öğretmenlerin kariyer memnuniyetleri ile mesleki bağlılıkları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. 60 öğretmen ile gerçekleştirilen çalışmada öğretmenlerin mesleki bağlılıklarına ilişkin algıları arasında cinsiyetlerine ve eğitim durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılıklar belirlenmemiştir. Ayrıca öğretmenlerin kariyer memnuniyetleri ile mesleki bağlılıkları arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Tindowen (2019) çalışmasında öğretmen güçlendirmenin örgütsel davranışlar üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. 215 öğretmen ile gerçekleştirilen çalışmada öğretmenlerin güçlendirilme düzeyini yüksek olarak algıladıkları belirlenmiştir. Öğretmenler karar verme ve özerklik düzeylerini yüksek; statü, mesleki gelişim, özyeterlik ve etki düzeylerini ise çok yüksek düzeyde olarak algıladıkları belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarını da yüksek düzeyde olarak algıladıkları ortaya koyulmuştur. Öğretmen güçlendirmenin statü boyutunun; örgütsel bağlılığın duygusal ve devam bağlılığı boyutlarını, örgütsel vatandaşlık davranışlarını ve öğretmenlerin mesleki bağlılığını yordadığı belirlenmiştir. Öğretmen güçlendirmenin mesleki gelişim boyutunu; öğretmenlerin örgütsel bağlılığının duygusal, devam ve normatif bağlılık boyutlarını, örgütsel vatandaşlık davranışlarını ve mesleki bağlılıklarını yordadığı tespit edilmiştir.

Çelik ve Üstüner'in (2020) çalışmalarında öğretmenlerin örgütsel politika algılarıyla, örgütsel bağlılık ve örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamışlardır. 856 öğretmen ile gerçekleştirilen çalışmada öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının örgütsel vatandaşlık davranışlarını pozitif yönde anlamlı bir şekilde yordadığı, bunun yanında örgütsel bağlılığın örgütsel politika algısı ve örgütsel vatandaşlık davranışları arasında kısmi aracılık rolüne sahip olduğu belirlenmiştir.

Yıldız (2020) çalışmasında öğretmenlerin mesleki bağlılık düzeylerini geçerli ve güvenilir şekilde ölçmeyi sağlayabilecek bir ölçme aracının geliştirilmesini amaçlamıştır. Alanyazın taraması ile 56 maddelik madde havuzu oluşturulmuştur. Çeşitli şekillerde

madde elemeleri yapılarak ölçek 33 maddelik son haline getirilmiştir. Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılan ölçek mesleki özdeşim, mesleki değer, mesleki çaba ve mesleki adanmışlık olarak 4 boyuttan oluşmuştur.

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: YÖNTEM

### 3.1. Araştırmanın Deseni

Öğretmen güçlendirmenin örgütsel bağlılık, mesleki bağlılık ve okullardaki örgütsel vatandaşlık davranışlarına etkisinin araştırıldığı çalışma nicel araştırmalardan ilişkisel tarama modelindedir. Tarama modeli, var olan bir durumu olduğu şekliyle tanımlamayı amaçlayan araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2005). Karasar'a (2005) göre değişkenler arasındaki değişimin varlığını ve derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modeli ilişkisel tarama modelidir.

### 3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni 2019-2020 eğitim öğretim yılında Denizli'nin Merkezefendi (1159) ve Pamukkale (1117) ilçelerindeki ortaokullarda görev yapan 2276 ortaokul öğretmenidir. Araştırmada uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın verileri her iki ilçede kamu ortaokullarında görev yapan sadece gönüllü öğretmenlerden online olarak toplanmıştır. Evreni temsil edecek örneklem sayısı Şahin'in (2014) önerdiği formül dikkate alınarak hesaplanmıştır. Bu formül,

$$n = \frac{t^2 \cdot (PQ)}{d^2} \cdot \frac{1}{1 + \frac{t^2 \cdot (PQ)}{N \cdot d^2}}$$

N= Evren büyüklüğü

n= Örneklem büyüklüğü

d= Serbestlik derecesi

t= Güven düzeyinin tablo değeri (t: 1.96)

PQ= ( .50 ).( .50 ) = .25 maksimum örneklem büyüklüğü için örneklem yüzdesi.

şeklindedir (Şahin, 2014). Örneklem hesaplama formülüne göre 2276 kişilik bir evren için 329 kişilik örnekleme ulaşılması yeterli görülmektedir. Bu araştırma gönüllü 473 öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Farklı illerden (10 form), farklı okul düzeylerinden (12 form) doldurulan formlar, okul müdürleri tarafından doldurulan (7 form) formlar ve önlisans mezunları tarafından doldurulan (3 form) formlar araştırmaya dahil edilmeyerek çalışma 441 öğretmen üzerinden ilerletilmiştir. Araştırmaya dahil edilen öğretmen grubunun demografik özellikleri Tablo 3.1.'de verilmiştir.

Tablo 3.1. Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

Değişken		n	%
Cinsiyet	Kadın	262	% 59,4
	Erkek	179	% 40,6
	<b>Toplam</b>	<b>441</b>	<b>% 100</b>
Okul Türü	Ortaokul	413	% 93,7
	İlkokul-Ortaokul	28	% 6,3
	<b>Toplam</b>	<b>441</b>	<b>% 100</b>
Yaş	20-30 yaş	34	% 7,7
	31-40 yaş	228	% 51,7
	41-50 yaş	141	% 32
	51 yaş ve üzeri	38	% 8,6
	<b>Toplam</b>	<b>441</b>	<b>% 100</b>
Branş	Sayısal	185	% 42
	Sözel	151	% 34,2
	Sanat	25	% 5,7
	Spor	26	% 5,9
	Yabancı Dil	54	% 12,2
<b>Toplam</b>	<b>441</b>	<b>% 100</b>	
Kıdem	0-5 yıl	22	% 5
	6-10 yıl	76	% 17,2
	11-15 yıl	127	% 28,8
	16-20 yıl	106	% 24
	21 yıl ve üzeri	110	% 25
	<b>Toplam</b>	<b>441</b>	<b>% 100</b>
Aynı Okulda Çalışma Süresi	0-2 yıl	138	% 31,3
	3-5 yıl	123	% 27,9
	6 yıl ve üzeri	180	% 40,8
	<b>Toplam</b>	<b>441</b>	<b>% 100</b>
Eğitim Durumu	Lisans	393	% 89,1
	Lisansüstü	48	% 10,9
	<b>Toplam</b>	<b>441</b>	<b>%100</b>
Sendikalı Olma Durumu	Evet	324	% 73,5
	Hayır	117	% 26,5
	<b>Toplam</b>	<b>441</b>	<b>%100</b>
Mezun Olunan Fakülte	Eğitim Fakültesi	366	% 83
	Diğer	75	% 17
	<b>Toplam</b>	<b>441</b>	<b>%100</b>
Okulda Öğrenci Sayısı	0-500 aralığında öğrenci	100	% 22,7
	501-1000 aralığında öğrenci	213	% 48,3
	1001 ve üzerinde öğrenci	128	% 29
	<b>Toplam</b>	<b>441</b>	<b>% 100</b>
Hizmetiçi Eğitimlere Katılma Sıklığı	Hiç	10	% 2,3
	Nadiren	274	% 62,1
	Çoğunlukla	146	% 33,1
	Her zaman	11	% 2,5
	<b>Toplam</b>	<b>441</b>	<b>% 100</b>
Okulun Bulunduğu İlçe	Merkezefendi	250	% 56,7
	Pamukkale	191	% 43,3
	<b>Toplam</b>	<b>441</b>	<b>% 100</b>

Tablo 3.1.'de katılımcıların cinsiyete göre dağılımının %59,4'ü kadın, %40,6'sı erkektir. Bu araştırmaya katılan kadın öğretmen sayısının, erkek öğretmen sayısından daha fazla olduğu görülmektedir. Katılımcıların yaş aralıkları dört düzeyde ele alınmaktadır. Bunlar; 20-30 yaş, 31-40 yaş, 41-50 yaş ve 51 yaş ve üzeridir. Araştırmaya 31-40 yaş

aralığındaki öğretmenlerin (%51,7) daha fazla katıldığı görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin branşları sayısal, sözel, sanat, spor ve yabancı dil olmak üzere beş gruba ayrılmakta ve sayısal branştaki öğretmenlerin (%42) daha fazla katılım gösterdikleri görülmektedir. Katılımcıların mesleki kıdemleri beş düzeyde ele alınmaktadır. Bunlar; 0-5 yıl, 6-10 yıl, 11-15 yıl, 16-20 yıl ve 21 yıl ve üzeridir. Araştırmaya 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin daha fazla katıldıkları gözlenmektedir. Aynı okuldaki çalışma süreleri dikkate alındığında 6 yıl ve üzerinde bir süredir aynı okulda çalışan öğretmenlerin daha fazla olduğu, 0-2 yıl kıdeme sahip olanların ikinci sırada, 3-5 yıl arasında kıdeme sahip olanların da üçüncü sırada yer aldıkları ortaya koyulmaktadır. Öğrenim durumlarına göre lisans mezunu öğretmenlerin (%89,1), lisansüstü mezunu öğretmenlerden (%10,9) daha fazla katıldıkları görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunun sendikalı (%73,5) oldukları ve eğitim fakültesi mezunu (%83) oldukları gözlenmektedir. Katılımcıların buldukları okuldaki öğrenci sayılarına göre 0-500 aralığında öğrencinin bulunduğu okullar, 501-1000 aralığında öğrencinin bulunduğu okullar ve 1001 ve üzerinde sayıda öğrencinin bulunduğu okullar olmak üzere üç gruba ayrılarak ele alınmaktadır. Araştırmaya katılanların %56,7'si Merkezefendi ilçesinde, %43,3'ü Pamukkale ilçesinde görev yapan öğretmenlerdir.

### 3.3. Verilerin Toplanması

Araştırmanın amacı doğrultusunda gereken verileri toplamak için “*Kişisel Bilgi Formu*”, “*Öğretmenlerin Güçlendirilmesi Ölçeği*”, “*Örgütsel Bağlılık Ölçeği*”, “*Mesleki Bağlılık Ölçeği*” ve “*Örgütsel Vatandaşlık Davranışları Ölçeği*” kullanılmıştır.

#### 3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Bu bölümde öğretmenlere kendileriyle ilgili yedi soru sorulmuştur. Bu sorular; cinsiyet (Kadın, Erkek), Branş (Sözel, Sayısal, Yetenek ve Dil), yaş (20-30 yaş, 31-40 yaş, 41-50 yaş, 51 yaş ve üzeri), mesleki kıdem (0-10 yıl, 11-20 yıl, 21-30 yıl, 31-40 yıl, 41 ve üzeri), buldukları okuldaki çalışma süresi (0-5 yıl, 6-10 yıl, 11 ve üzeri), sendikalı olma durumu (Evet, Hayır) ve öğrenim durumu (Lisans, Lisansüstü) ile ilgilidir.

#### 3.3.2. Öğretmen Güçlendirme Ölçeği

Öğretmen güçlendirme ölçeğinin geliştirilme sürecinde bir dizi çalışma yapılmıştır. Öncelikle ölçek geliştirmenin ilk aşaması olan ilgili alanyazın ayrıntılı şekilde taranmıştır. Öğretmenlerin güçlendirilmesi ile ilgili çalışmalar incelendiğinde öğretmenlerin yapısal ve



psikolojik güçlendirilmelerinin ayrı ayrı ele alındığı; yapısal güçlendirmeyle ilgili çalışmaların yapısal güçlendirmeyi 6 boyutta, psikolojik güçlendirme ile ilgili çalışmaların ise psikolojik güçlendirmeyi 4 farklı boyutta ele aldığı görülmüştür. Bu çalışma ile yapısal ve psikolojik güçlendirme birlikte ele alınarak tek bir ölçek ile öğretmenlerin güçlendirilmesinin belirlendiği bir ölçeğin geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Bu amaçla Denizli ilinde bulunan gönüllü 32 öğretmen ile bireysel görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler esnasında ilk olarak araştırmaya katılan öğretmenlere öğretmen güçlendirmenin ayrıntılı şekilde tanıtımı yapılmıştır ve bu doğrultuda öğretmenlerden aşağıdaki görüşme sorularını yanıtlamaları istenmiştir:

-“Sizce güç nedir?”; “Gücü nasıl tanımlarsınız?”, “Okulunuzda kimler güç sahibidir? Nedenleriyle açıklayınız.”; “Güçlendirme sizce ne ifade ediyor?”; “Güçlendirilmenizi kimler sağlayabilir?”; “Ne tür ortamlarda kendinizi bir öğretmen olarak güçlü hissedersiniz?”; “Yöneticiniz size ne tür bir ortam sağlarsa kendinizi güçlü hissedersiniz?”; “Yöneticiniz size nasıl davranırsa kendinizi bir öğretmen olarak güçlü hissedersiniz?”; “Bir öğretmen olarak kendinizi güçlendirilmiş hissetmeniz için ne tür eğitimler talep edersiniz?”. Bu görüşme sorularına daha detaylı yanıtlar bulabilmek amacıyla sondaj sorulara yer verilmiştir. Bu adımdan sonra ilgili alanyazın ile öğretmen ifadeleri birleştirilerek 60 maddelik madde havuzu oluşturulmuştur. Bu maddeler ve maddelere ilişkin boyutlar, uzman görüşlerine sunulmuştur ve geri dönüş yapan yedi uzmanın görüşleri doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Bu doğrultuda madde içerik ve ifadelerinde düzenlemeler yapılmış ve iki madde daha eklenmiştir. Son olarak anlaşılma ve dil problemlerini gidermek amacıyla dört Türkçe öğretmenine ölçek yollanmış ve ilgili düzeltmeler yapılmıştır. İlk etapta yazılan 62 ölçek maddesi Türkiye’nin farklı bölgelerinde görev yapmakta olan 405 öğretmene uygulanmıştır.

**3.3.2.1. Birinci aşama: Açıklayıcı faktör analizi aşaması.** Öğretmen Güçlendirme Ölçeği’ni geliştirme aşamasında ilk olarak Türkiye’nin farklı bölgelerinde görev yapan gönüllü ve farklı branşlarda 405 öğretmen ile çalışma gerçekleştirilmiştir. Abbott (2011) çok değişkenli normal dağılımı gerçek hayattaki sürekli değişkenler için tam anlamıyla modellemenin güç olduğunu belirtmiştir. Bu nedenle çok değişkenli analizlerde öncelikle uç değer incelemelerinin yapılması ve dağılımların normalleştirilmesi önerilmiştir (Demir, Saatçioğlu ve İmrol, 2016). Çok değişkenli normal dağılıma bakmak için “Mahalanobis Uzaklık Katsayısı” incelenmiştir. Çalışmada uç değerler çıkarılmış ve çalışma 368 öğretmen üzerinden ilerletilmiştir. Kass ve Tinsley (1979) toplamda en az 300

bireye ulaşılması gerektiğini Tabaqchnick ve Field (2000) sağlıklı analiz yapabilmek için ölçekte yer alan madde sayısının en az beş katı bireye ulaşılması gerektiğini belirtmiştir. Bu çalışmada rneklemi oluşturan öğretmenlerin demografik özelliklere göre dağılımı Tablo 3.2.'de verilmiştir.

Tablo 3.2. *ğretmenlerin Demografik zelliklere Göre Dağılımı*

Değişken		n	%
Cinsiyet	Kadın	255	69,3
	Erkek	113	30,7
	<b>Toplam</b>	<b>368</b>	<b>100</b>
Okul Türü	Kamu	342	92,9
	zel	26	7,1
	<b>Toplam</b>	<b>368</b>	<b>100</b>
Yaş	20-30 yaş	66	18
	31-40 yaş	188	51
	41-50 yaş	92	25
	51 yaş ve üzeri	22	6
	<b>Toplam</b>	<b>368</b>	<b>100</b>
	Okul ncesi	12	3,3
Branş	Sanat	74	20,1
	Sayısal	75	20,4
	Sınıf	60	16,3
	Sözel	49	13,3
	Spor	24	6,5
	Yabancı Dil	50	13,6
	Diğer	24	6,5
	<b>Toplam</b>	<b>368</b>	<b>100</b>
	Akdeniz	38	10,3
Bölge	Doğu Anadolu	28	7,6
	Ege	92	25
	Güneydoğu Anadolu	26	7,1
	İç Anadolu	64	17,4
	Karadeniz	32	8,7
	Marmara	88	23,9
<b>Toplam</b>	<b>368</b>	<b>100</b>	
Kıdem	0-5 yıl	59	16,1
	6-10 yıl	82	22,3
	11-15 yıl	91	24,7
	16-20 yıl	56	15,2
	21 yıl ve üzeri	80	21,7
	<b>Toplam</b>	<b>368</b>	<b>100</b>
Aynı Okulda alışma Süresi	0-2 yıl	128	34,8
	3-5 yıl	124	33,7
	6-8 yıl	67	18,2
	9 yıl ve üzeri	49	13,3
	<b>Toplam</b>	<b>368</b>	<b>100</b>
Eğitim Durumu	n Lisans	8	2,2
	Lisans	276	75
	Yüksek Lisans	78	21,2
	Doktora	6	1,6
	<b>Toplam</b>	<b>368</b>	<b>100</b>

368 Öğretmen ile gerçekleştirilen veri toplama sürecinde kadın, kamu okulunda çalışan, 31-40 yaş aralığındaki, sayısal branştaki, Ege bölgesindeki, 11-15 yıl arasında

kıdeme sahip, en fazla iki yıldır aynı okulda çalışan ve lisans mezunu öğretmenlerin çoğunlukta olduğu belirlenmiştir. Açımlayıcı faktör analizi; principal axis factoring ve varimax rotasyonu kullanılarak yapılmıştır. Burada veriye uygunluktan ziyade daha genellenebilir bir faktör yapısı elde edebilmek için varimax rotation tercih edilmiştir. Elenen maddeler sonrasında tekrarlanan faktör analizi sonucunda KMO değeri 0,960 olarak hesaplanmıştır ve Barlett testi anlamlı çıkmıştır ( $\chi^2=12339,121$ ;  $p=0,000$ ), bu nedenle faktör analizi geçerli olduğu söylenebilir (bkz. Tablo 3.3.).

Tablo 3.3. Öğretmen Güçlendirme Ölçeği KMO ve Bartlett's Test İstatistikleri

Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem Uygunluğunun Ölçüsü		,960
	Ki-kare Değeri	12339,121
Barlett Küresellik Testi	Sd	666
	p	0,000

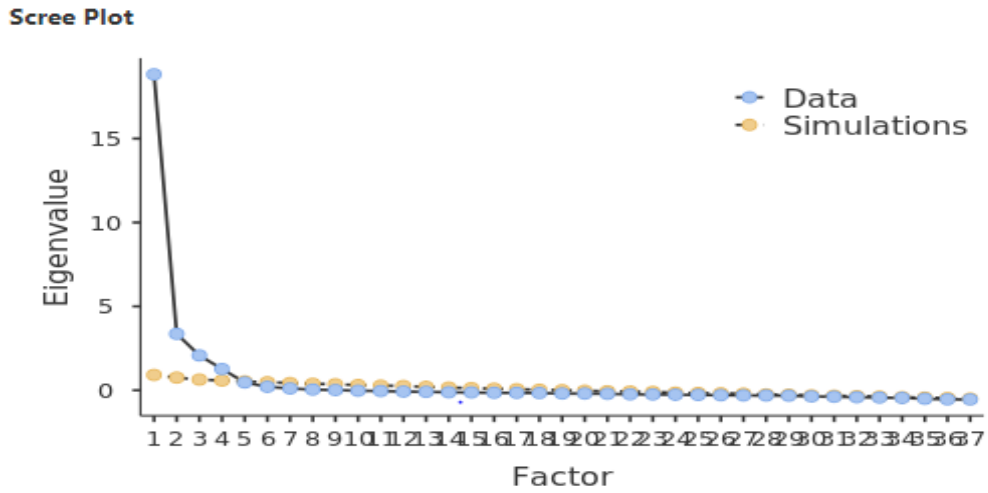
Açımlayıcı faktör analizinde örneklem büyüklüğünün yeterliğine ilişkin en sık başvurulan teknik, Kaiser-Meyer-Olkin'in (KMO) örneklem yeterliği ölçüm tekniğidir. Hutcheson ve Sofroniou (1999) KMO değerinin 0,9'dan yüksek çıkmasının mükemmel düzeyde bir örneklem büyüklüğüne işaret ettiğini belirtmektedir. Bu çalışmada KMO değeri 0,96 olarak hesaplanmıştır. Örneklemdeki kişi sayısı, faktör analizi için oldukça önemli olsa da, alanyazında sayı konusunda çok sayıda farklı görüşlerin olduğu bilinmektedir. Tabachnick ve Fidell'e (2000) göre örneklem en az 300 kişiden oluşmalıdır. Comrey ve Lee (1992) 100 kişinin az, 200 kişinin idare eder sayıda, 300 kişinin uygun, 500 kişinin çok uygun ve 1000'den fazla kişinin de mükemmel sayıda olacağı görüşündedir. Örneklem büyüdükçe yapılacak analizin gücünün artacağı ve hataların azalacağı söylenebilir (Yurdabakan ve Çüm, 2017).

62 maddelik ölçekte madde-toplam korelasyon değerleri 0,50'nin altında olanlar ile binişik maddeler çıkartılmıştır. Oluşan nihai ölçek 37 madde ve dört boyuttan oluşmaktadır. 5'li likert tipindedir (Kesinlikle Katılıyorum, Katılıyorum, Kısmen Katılıyorum, Katılmıyorum, Kesinlikle Katılmıyorum).

Tablo 3.4. Açıklanan Toplam Varyans Tablosu

Faktörler	Başlangıç Öz Değerleri			Faktör Yükleri Kareler Toplamı		
	Toplam	Açıklanan Varyans (%)	Birikimli Varyans (%)	Toplam	Açıklanan Varyans	Birikimli Varyans (%)
1	16,864	% 45,577	45,577	16,543	% 44,712	44,712
2	3,659	% 9,889	55,466	3,335	% 9,013	53,725
3	3,099	% 8,377	63,843	2,753	% 7,440	61,165
4	2,102	% 5,682	69,525	1,760	% 4,757	65,921

Tablo 3.4.'e göre ölçek boyutlarının özdeğerleri 1. faktör için 16,864; 2. faktör için 3,659; 3. faktör için 3,099 ve 4. faktör için 2,102'dir. Birinci boyutun açıkladığı varyans %45,577; ikinci boyutun açıkladığı varyans %9,889; üçüncü boyutun açıkladığı varyans %8,377 ve dördüncü boyutun açıkladığı varyans %5,682'tir. Ölçek toplam varyansın %65,921'ini açıklamakta ve %2 özdeğere ve %17 varyansa sahip olan dört boyutlu bir yapıya sahiptir. Henson ve Roberts (2006) ölçek çalışmalarında açıklanan varyans oranının %52 ve üzerinde bir değeri sağlaması gerektiğini belirtmişlerdir. Ayrıca yamaç birikinti grafiği incelendiğinde dördüncü dik çizgiden sonra grafik yatay bir hal almış ve ölçeğin dört boyutlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır (bkz. Şekil 3.1.). Tablo 3.5.'te de ifadelerin faktörler altındaki dağılımları ve ağırlıkları verilmiştir. Jamovi programının Exploratory Factor Analysis Menüsünden screen plot grafiği çizilmiştir.



Şekil 3.1. Açıklayıcı faktör analizi çıktısı (Grafik 1-Screen Plot grafiği).

Screen Plot grafiği, hem özdeğerler hem de paralel analiz sonuçları dikkate alınarak çizilmiştir. Screen Plot grafiğine göre ölçekteki maddeler 4 faktör altında toplanmıştır. Bu faktörler kuramsal çerçeve doğrultusunda mesleki gelişim, güven, statü ve işbirliği olarak belirlenmiştir. Tablo 3.5.'te bu faktörler altındaki maddelere ve faktör yüklerine yer verilmiştir.

Tablo 3.5. İfadelerin Faktörler Altındaki Dağılımları ve Ağırlıkları

İfadeler	Faktörler			
	1	2	3	4
S41	,825			
S43	,807			
S40	,783			
S38	,779			
S46	,773			
S44	,756			
S19	,746			
S39	,724			
S56	,695			
S42	,674			
S45	,552			
S53	,552			
S8		,844		
S5		,814		
S9		,789		
S2		,783		
S6		,777		
S3		,772		
S1		,748		
S7		,739		
S4		,682		
S10		,677		
S13		,670		
S32			,802	
S28			,779	
S31			,776	
S30			,752	
S34			,733	
S35			,691	
S26			,679	
S29			,558	
S48				,794
S49				,792
S54				,705
S47				,655
S51				,634
S50				,611

Tablo 3.5.'de faktör analizi sonuçlarına yer verilmiştir. Ölçeğin birinci boyutu olan “Güven” 12 maddeden; ikinci boyut olan “Mesleki Gelişim” 11 maddeden; üçüncü boyut olan “Statü” 8 maddeden ve dördüncü boyut olan “İşbirliği” 6 maddeden oluşmuştur. Tablo 3.6.'da bu boyutlar altında yer alan maddelere yer verilmiştir.

Tablo 3.6. Deneme Formunda Boyutlardaki Madde Numaraları

Öğretmen Güçlendirme Ölçeği	Boyutlar	Maddeler
	Güven	19-38-39-40-41-42-43-44-45-46-53-56
Mesleki Gelişim	1-2-3-4-5-6-7-8-9-10-13	
Statü	26-28-29-30-31-32-34-35	
İşbirliği	47-48-49-50-51-54	

Açımlayıcı faktör analizi, ölçme aracında yer alan maddelerin kaç faktör altında toplanabileceğini ve aralarında ne tür bir ilişki olduğunu belirleme tekniğidir (Seçer, 2017). Belirli faktörler altında toplanan göstergelerin, kuramsal yapının göstergeleri olup olmadığına ilişkin bir sorgulama yapılmaktadır (Green, Salkind ve Akey, 1997). Doğrulayıcı faktör analizinde; açımlayıcı faktör analizinde belirlenmiş olan bir yapının test edilmesi, doğrulanıp doğrulanmadığının incelenmesine dayanmaktadır (Seçer, 2017). Tablo 3.7.'de deneme formu olarak uygulanan ölçekteki madde numaralarının ölçeğin son halinde karşılık geldiği madde numaralarına yer verilmektedir.

Tablo 3.7. *Deneme Formundaki Maddelerinin Ölçekteki Karşılıkları*

Deneme Formu	Ölçek	Deneme Formu	Ölçek
SD1	S1	SD35	S20
SD2	S2	SD38	S21
SD3	S3	SD39	S22
SD4	S4	SD40	S23
SD5	S5	SD41	S24
SD6	S6	SD42	S25
SD7	S7	SD43	S26
SD8	S8	SD44	S27
SD9	S9	SD45	S28
SD10	S10	SD46	S29
SD13	S11	SD47	S30
SD19	S12	SD48	S31
SD26	S13	SD49	S32
SD28	S14	SD50	S33
SD29	S15	SD51	S34
SD30	S16	SD53	S35
SD31	S17	SD54	S36
SD32	S18	SD56	S37
SD34	S19		

**3.3.2.2. İkinci aşama: Doğrulayıcı faktör analizi aşaması.** Açımlayıcı faktör analizi yapıp ölçeğe ilişkin faktörler belirlendikten sonra belirlenen boyutların doğrulanıp doğrulanmayacağını belirlemek amacıyla doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. 266 öğretmen üzerinden veriler doğrulayıcı faktör analizine tabii tutulmuştur. İkinci katılımcı gruptaki öğretmenlerin; çeşitli demografik özelliklere göre dağılımları Tablo 3.8.'de gösterilmiştir.

Tablo 3.8. İkinci Katılımcı Gruptaki Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

Değişken		n	%
Cinsiyet	Kadın	140	52,6
	Erkek	126	47,4
	<b>Toplam</b>	<b>266</b>	<b>100</b>
Okul Türü	Kamu	242	90,9
	Özel	24	9,1
	<b>Toplam</b>	<b>266</b>	<b>100</b>
Yaş	20-30 yaş	57	21,4
	31-40 yaş	148	55,6
	41-50 yaş	43	16,2
	51 yaş ve üzeri	18	6,8
	<b>Toplam</b>	<b>266</b>	<b>100</b>
Branş	Sayısal	73	27,4
	Sözel	83	31,2
	Yabancı Dil	24	9,1
	Sanat	20	7,5
	Spor	17	6,4
	Sınıf	30	11,3
	Okul Öncesi	7	2,6
	Diğer	12	4,5
	<b>Toplam</b>	<b>266</b>	<b>100</b>
	Bölge	Akdeniz	19
Doğu Anadolu		12	4,5
Ege		145	54,5
Güneydoğu Anadolu		14	5,3
İç Anadolu		31	11,7
Karadeniz		21	7,8
Marmara		24	9,1
	<b>Toplam</b>	<b>266</b>	<b>100</b>
Kıdem	0-5 yıl	48	18,1
	6-10 yıl	77	28,9
	11-15 yıl	66	24,8
	16-20 yıl	31	11,7
	21 yıl ve üzeri	44	16,5
	<b>Toplam</b>	<b>266</b>	<b>100</b>
Aynı Okulda Çalışma Süresi	0-2 yıl	90	33,8
	3-5 yıl	105	39,5
	6-8 yıl	46	17,3
	9 yıl ve üzeri	25	9,4
	<b>Toplam</b>	<b>266</b>	<b>100</b>
Eğitim Durumu	Ön Lisans	4	1,5
	Lisans	206	77,5
	Yüksek Lisans	52	19,5
	Doktora	4	1,5
	<b>Toplam</b>	<b>266</b>	<b>100</b>

266 öğretmenle gerçekleştirilen veri toplama sürecine kadın, kamu okulunda çalışan, 31-40 yaş aralığındaki, sözel branştaki, Ege Bölgesi'ndeki, 6-10 yıl arasında kıdeme sahip, aynı okulda 3-5 yıl aralığında çalışan ve lisans mezunu öğretmenlerin daha fazla katılım gösterdiği belirlenmiştir. Yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda kabul edilebilir uyum değerleri ve ölçeğin değerleri Tablo 3.9.'da verilmiştir.

Tablo 3.9. Doğrulayıcı Faktör Analizi Değerleri ve Uyum İndeksleri

Uyum indeksi	Değer	Ölçme Aracının Değeri	Uygunluk	Kaynak
X <sup>2</sup> /sd	0 ile 5 arasında	3,12	Uyum Kabul Edilebilir	Wheaton, Muthen, Alwin & Summers, 1977
RMSEA	≤ 0,08	0,07	Uyum Kabul Edilebilir	Hooper, Coughlan & Mullen (2008), Sümer (2000)
GFI	0,85 ile 1 arasında	0,72		Andersen & Gerbing, 1984; Cole, 1987
AGFI	0,85 ile 1 arasında	0,68		Andersen & Gerbing, 1984; Cole, 1987
CFI	≥ 0,95	0,98	Uyum Kabul Edilebilir	Hu & Bentler (1999), Sümer (2000), Tabachnick & Fidell(2000)
NFI	0,90 ile 1,00 arasında	0,97	Uyum Kabul Edilebilir	Sümer (2000), Tabachnick & Fidell(2000), Thompson (2008)
NNFI(TLI)	0,90 ile 1,00 arasında	0,98	Uyum Kabul Edilebilir	Sümer (2000), Tabachnick & Fidell(2000), Thompson (2008)
RMR	≤ 0,08	0,05	Uyum Kabul Edilebilir	Brown (2006), Hu & Bentler (1999)
SRMR	≤ 0,08	0,05	Uyum Kabul Edilebilir	Brown (2006), Hu & Bentler (1999)
IFI	0,90 ile 1,00	0,98	Uyum Kabul Edilebilir	Sümer (2000)

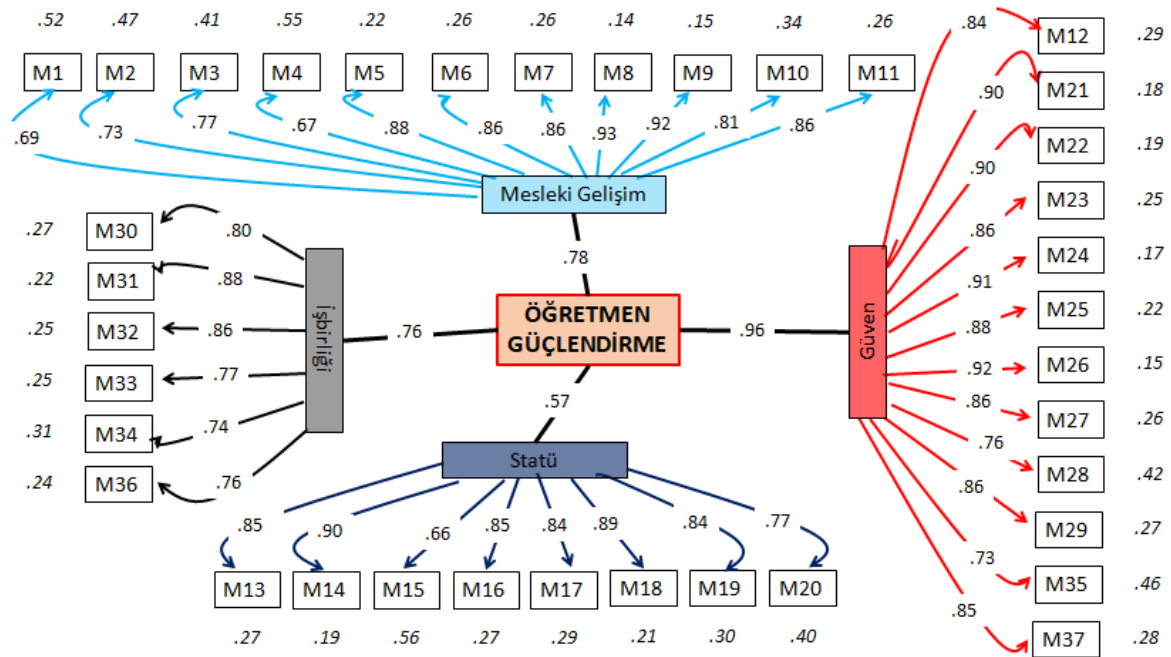
Tablo 3.9.'da verilen değerler incelendiğinde ilgili değerler için GFI ve AGFI uyum indeksleri verilerin uyum göstermediğine işaret etmiştir. Fakat GFI ve AGFI indekslerinin örneklem büyüklüğünden etkilendiği (Hooper, Coughlan ve Mullen, 2008; Sharma, Mukherjee, Kumar ve Dilor, 2005; Sarıdaş ve Yıldırım, 2019); diğer uyum indekslerinin kabul edilebilir sınırlar içerisinde olmasından dolayı araştırmada toplanan verilerin, ölçeğin faktör yapısına uyum gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Ölçekte RMSEA, CFI, NNFI(TLI), SRMR değerleri istenilen düzey aralıklarında olduğu için toplanan verilerin ölçeğin faktör yapısına uyum gösterdiği söylenebilir.

DFA sonucunda da AFA'da ortaya koyulan yapının doğrulandığı görülmüştür. DFA ile elde edilen model Şekil 3.2.'de ortaya koyulmuştur. Öğretmen güçlendirme ölçeğinin birinci düzey doğrulayıcı faktör analizi ile elde edilen mesleki gelişim, güven, statü ve işbirliği boyutlarının bir araya gelerek bir üst kavram olarak öğretmen güçlendirme değişkenini temsil ettiğini göstermek amacıyla ikinci düzey doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Analiz ile öğretmen güçlendirme değişkeninin birinci düzey değişkenlerde açıkladığı varyanslar ortaya koyulmuştur. İkinci düzey DFA sonucu ölçeğin faktöriyel modeli ve faktör-madde ilişkisine dair standardize katsayılar Şekil 3.2.'de verilmiştir.

Elde edilen uyum indeksi değerlerine göre Öğretmen Güçlendirme Ölçeği'nin yapı geçerliğinin doğrulandığı söylenebilir. Faktör yükleri, "Güven" boyutunda 0,73 ile 0,92



arasında; “Mesleki Gelişim” boyutunda 0,67 ile 0,93 arasında; “Statü” boyutunda 0,66 ile 0,90 arasında ve “İşbirliği” boyutunda 0,83 ile 0,88 arasında değişmektedir.



Şekil 3.2. Öğretmen Güçlendirme Ölçeği'ne ilişkin ölçüm modeli

Dört faktörün birbiriyle ve ölçeğin tamamıyla ilgili korelasyon değerleri incelenmiştir. Kullanılacak veri analiz tekniğini belirlemek amacıyla öncelikle verilerin normal dağılım gösterip göstermediğine bakılmıştır. Bunun için çarpıklık ve basıklık değerleri göz önünde bulundurulmuştur. Karagöz (2016) ve Darren ve Mallery (2016) verilerin normal dağılım göstermesi için çarpıklık ve basıklık değerlerinin -2 ile +2 arasında yer alması gerektiğini ifade etmiştir. Bu çalışmada ölçekteki dört faktöre ve ölçeğin tamamına ilişkin çarpıklık ve basıklık değerleri Tablo 3.10'da verilmiştir.

Tablo 3.10. Öğretmen Güçlendirme Ölçeği ve Boyutlarına İlişkin Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

Boyutlar	Çarpıklık	Basıklık	Dağılım
Mesleki Gelişim	-1,013	1,009	Normal
Güven	-,967	1,049	Normal
Statü	-,024	-,498	Normal
İşbirliği	-,733	1,043	Normal
Öğretmen Güçlendirme	-,735	1,014	Normal

Öğretmen güçlendirme ölçeğindeki tüm boyutların normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Dört faktörün birbiriyle ve ölçeğin tamamıyla ilgili korelasyon değerleri Tablo 3.11.'de verilmiştir. Korelasyon analizi sonucunda faktörlerin birbirleriyle ve ölçeğin tamamıyla anlamlı ilişkilere sahip oldukları ortaya koyulmuştur.

Tablo 3.11. *Faktörler Arası Korelesyon Değerleri*

Boyutlar	Mesleki Gelişim	Güven	Statü	İşbirliği	Öğretmen Güçlendirme
Mesleki Gelişim	1	,758**	,440**	,620**	,861**
Güven		1	,552**	,763**	,932**
Statü			1	,520**	,730**
İşbirliği				1	,828**
Öğretmen Güçlendirme					1

\*\*p&lt;.01

Büyüköztürk'e (2012) göre korelasyon katsayısının mutlak değer olarak 0,70-1,00 arasında olması yüksek; 0,30-0,70 arasında olması orta; 0,00-0,30 arasında olması düşük düzeyde ilişki olduğu anlamına gelmektedir. Öğretmen güçlendirmenin tüm boyutlarla yüksek düzeyde; mesleki gelişim boyutunun güven ile yüksek, statü ve işbirliği boyutuyla orta düzeyde; Güven boyutunun statüyle orta, işbirliği ile yüksek; statü boyutunun işbirliğiyle orta düzeyde bir ilişkisi olduğu bulunmuştur. Öğretmen Güçlendirme Ölçeği'nin madde analizlerini ortaya koymak için madde toplam korelasyonlarına bakılmıştır. Maddelerin ayırt edicilik gücünün belirlenmesi için madde toplam korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Ölçeğe ait ortalama, standart sapma ve madde toplam korelasyonları Tablo 3.12.'de verilmiştir.

Tablo 3.12. *Madde Toplam İstatistikleri*

Madde No	$\bar{X}$	Ss	Madde Toplam Korelasyonu	Madde No	$\bar{X}$	Ss	Madde Toplam Korelasyonu
S1	4,43	,795	,628	S20	3,27	,967	,637
S2	4,42	,779	,640	S21	4,01	,971	,837
S3	4,24	,896	,720	S22	4,01	,948	,866
S4	3,61	1,070	,568	S23	3,63	1,133	,783
S5	4,13	,967	,750	S24	4,02	,952	,816
S6	3,97	1,026	,706	S25	4,04	,965	,803
S7	3,93	1,053	,732	S26	4,07	,915	,851
S8	4,09	,954	,787	S27	3,63	1,122	,802
S9	4,06	,964	,803	S28	3,70	1,054	,770
S10	3,86	1,052	,728	S29	3,63	1,119	,779
S11	3,79	1,057	,779	S30	3,80	,934	,704
S12	4,03	,990	,797	S31	3,69	,996	,738
S13	3,08	1,244	,598	S32	3,76	,908	,769
S14	3,11	1,103	,629	S33	3,44	1,023	,715
S15	3,68	1,010	,567	S34	3,76	,908	,648
S16	3,17	1,111	,571	S35	3,44	1,023	,717
S17	3,49	1,103	,606	S36	3,91	,855	,766
S18	3,21	1,120	,591	S37	3,96	,965	,811
S19	3,30	,984	,619				

### 3.3.2.3. Öğretmen Güçlendirme Ölçeği'nin güvenilirliğine ilişkin bulgular.

Araştırmada güvenilirlik düzeylerini belirlemek amacıyla Cronbach's Alpha ve McDonald's Omega yöntemi kullanılmıştır. Büyüköztürk (2006); Durmuş, Yurtkoru ve Çinko (2016);

Karagöz (2016) ve Seçer (2017) Cronbach Alpha değerinin 0,70 ve üzerinde olduğunda ölçeğin güvenilir kabul edileceğini belirtmişlerdir. Dunn, Baguley ve Brunsten (2014) Cronbach Alpha'nın yanında Omega güvenilirliğinin de hesaplanmasını önermişlerdir. Ölçeğin güvenilirlik analizlerine ilişkin sonuçlar Tablo 3.13.'te verilmiştir.

Tablo 3.13. *Öğretmen Güçlendirme Ölçeği'nin Güvenirlik Değerleri*

Boyutlar	Cronbach's Alpha	McDonald's Omega
Mesleki Gelişim	.956	.957
Güven	.970	.971
Statü	.944	.945
İşbirliği	.946	.946
Ölçeğin Tümü	.973	.974

Jamovi programı kullanılarak ölçeğin boyutlarına ve toplam ölçeğe ilişkin güvenilirlik değerleri hesaplanmıştır. Ölçeğin toplam McDonald's  $\omega$  değeri=0,974 (Jamovi programı ile), Cronbach's Alpha değeri 0,973 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin boyutlarına ilişkin güvenilirlikler ise mesleki gelişim boyutu için McDonald's  $\omega$  değeri=0,957, Cronbach's Alpha değeri 0,956; güven boyutu için McDonald's  $\omega$  değeri=0,971, Cronbach's Alpha değeri 0,970; statü boyutu için McDonald's  $\omega$  değeri=0,945, Cronbach's Alpha değeri 0,944 ve işbirliği boyutu için McDonald's  $\omega$  değeri=0,946, Cronbach's Alpha değeri 0,946 olarak hesaplanmıştır. Omega katsayısının alfa katsayısından daha güvenilir olduğu ve bu sonuçlara göre ölçeğin tamamının ve her dört alt boyutunun da güvenilirliğinin yüksek olduğu yorumu yapılabilir (Peters, 2014).

**3.3.2.4. Öğretmen Güçlendirme Ölçeği'nin geçerliğine ilişkin bulgular.** Ölçeğin yakınsak geçerliliği için, her faktörün birbiriyle korelasyonu karşılaştırılarak her bir faktörün Açıklanmış Ortak Varyans (ECV) değerlerinin analizi belirlenmektedir (Fornell ve Larcker, 1981). Ayırt edici geçerlilikte, açıklanan varyansın karekök değeri, faktörler arasındaki korelasyonların karesi ile karşılaştırılarak değerlendirilmektedir. Yakınsak geçerlilik ve ayırt edici geçerlilik, kurulu modelin test edilmesi ve doğrulanmasında kullanılan başka geçerlilik türleridir (Fornell ve Larcker, 1981; Malhotra, 2011). Ölçüm modelinin yakınsak geçerliliği, Çıkarılan Ortalama Varyans [AVE] ve Birleşik Güvenilirlik (CR-Kompozit Güvenilirlik [CR]) ile değerlendirilmektedir. CR'nin ve AVE'nin kabul edilebilir değeri 0,70 ve üstüdür (Fornell ve Larcker, 1981). Ayrıca CR değeri, AVE değerinden büyük olmalıdır (Gouveia ve Soares, 2015; Raykov, 1997). CR ve AVE değerleri Excel programı aracılığıyla hesaplanmıştır (bkz. Tablo 3.14.).

Tablo 3.14. CR ve AVE değerleri

<i>Öğretmen Güçlendirme Ölçeğinin Boyutları</i>	<i>CR</i>	<i>AVE</i>
Mesleki Gelişim	.999	.948
Güven	.996	.949
Statü	.994	.946
İşbirliği	.990	.944
Toplam Ölçek	.999	.948

Bu çalışmada, toplam ölçek için Birleşik Güvenilirlik (CR) değeri 0,999, Çıkarılan Ortalama Varyans (AVE) değeri 0,948 olarak hesaplanmıştır. Boyutlar ele alınarak incelendiğinde; mesleki gelişim için CR=0,999 ve AVE=0,948; güven için CR=0,996 ve AVE=0,949; statü için CR=0,994 ve AVE=0,946; işbirliği için CR=0,990 ve AVE=0,944 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin tamamının ve boyutlarının CR ve AVE değerlerinin 0,70'in üzerindedir(bkz. Tablo 3.14.). Bu nedenle ayırt edici geçerliliğin ve yakınsak geçerliliğin sağlandığı ifade edilebilir. Bütün bu bulgular, elde edilen verilerin açımlayıcı faktör analizi sonucu ortaya çıkan yapı ile uyumlu olduğunu göstermektedir.

Araştırmada Öğretmen Güçlendirme Ölçeği'nin yanında veri toplama aracı olarak “Örgütsel Bağlılık Ölçeği”, “Mesleki Bağlılık Ölçeği” ve “Örgütsel Vatandaşlık Davranışları Ölçeği” kullanılmıştır. Bu kısımda ölçeklere ilişkin detaylı bilgilere yer verilmiştir.

### 3.3.3. Örgütsel Bağlılık Ölçeği

Araştırmada Etzioni'nin örgütsel bağlılık kuramsalına dayalı olarak Penley ve Gould (1988) tarafından geliştirilen, Ergün (2017) tarafından Türkçe'ye uyarlanan “Örgütsel Bağlılık Ölçeği” kullanılmıştır (Ek.4). Ergün'ün (2017) uyarladığı “Örgütsel Bağlılık Ölçeği” üç boyuttan ve her boyutta beşer madde olacak şekilde toplamda 15 maddeden oluşmaktadır. Örgütsel Bağlılık Ölçeği'nden toplam puan alınamamaktadır. Ölçeğin boyutları ahlaki bağlılık (3.,6.,9.,12. ve 15.maddeler), zoraki bağlılık (2.,5.,8.,11. ve 14. maddeler) ve çıkarıcı bağlılık (1.,4.,7.,10. ve 13. maddeler)tır. Ergün'ün (2017) çalışmasındaki ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayıları ahlaki bağlılık için 0,94; zoraki bağlılık için 0,92; çıkarıcı bağlılık için 0,93 olarak bulunmuştur. Bu çalışmada ahlaki bağlılık boyutunun güvenilirliği 0,77; zoraki bağlılık boyutunun güvenilirliği 0,78; çıkarıcı bağlılık boyutunun güvenilirliği 0,58 olarak hesaplanmıştır.

### 3.3.4. Mesleki Bağlılık Ölçeği

Araştırmada Ergen (2016) tarafından geliştirilen “*Öğretmenlerin Mesleki Bağlılıkları Ölçeği*” kullanılan ölçekler arasındadır (Ek. 5). Bu ölçek 14 maddeden ve 3 boyuttan oluşmaktadır. Bunlar; mesleki haz (1.,2.,3.,4.,5. ve 6. maddeler), sosyal kazanım (7.,8.,9.,10. ve 11. maddeler), mesleki kariyer (12.,13. ve 14. maddeler) boyutlarıdır. Mesleki Bağlılık Ölçeği’nden toplam puan alınabilmektedir. Ölçeğin Cronbach Alpha değeri 0,84 olarak hesaplanmıştır. Bu araştırmada ise mesleki bağlılık ölçeğinin güvenilirliği 0,87 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca bu araştırmada Cronbach Alpha değerleri mesleki haz boyutu için 0,88; sosyal kazanım için 0,79; mesleki kariyer için 0,61 olarak hesaplanmıştır.

### 3.3.5. Örgütsel Vatandaşlık Davranışları Ölçeği

Araştırmada Podsakoff ve MacKenzie (1989) tarafından Organ’ın (1988) örgütsel vatandaşlık davranışın beş boyutuna dayalı olarak hazırladıkları, daha sonra Podsakoff, MacKenzie, Moorman ve Fetter (1990) ve Moorman (1991) tarafından geliştirilerek kullanılan ve Polat (2007) tarafından Türkçe’ye uyarlanan “*Örgütsel Vatandaşlık Davranışları Ölçeği*” kullanılmıştır (Ek.6). Ölçek 20 maddeden oluşmaktadır. Örgütsel Vatandaşlık Davranışları Ölçeği’nden toplam puan alınabilmektedir. Polat (2007) Cronbach Alpha güvenirlik katsayılarını toplam ölçek için 0,89; yardımlaşma boyutu için 0,86; centilmenlik boyutu için 0,81; vicdanlılık boyutu için 0,88 ve sivil erdem boyutu için 0,82 olarak bulmuştur. Bu araştırmada örgütsel vatandaşlık davranışları ölçeğinin güvenilirliği 0,77 olarak belirlenmiştir. Ayrıca bu araştırmada Cronbach Alpha değerleri yardımlaşma boyutu için 0,87, centilmenlik boyutu için 0,82, vicdanlılık boyutu için 0,79, sivil erdem boyutu için 0,82 olarak belirlenmiştir. Aslı 5 boyutlu olan ölçek, 4 boyutta toplanmıştır. Bu boyutlar yardımlaşma (1.,2.,3.,4.,5.,6.,7. ve 8. maddeler), centilmenlik (9.,10.,11. ve 12. maddeler), vicdanlılık (13.,14.,15. ve 16. maddeler) ve sivil erdem (17.,18.,19. ve 20. maddeler)dir. Ölçeğin aslındaki yardımlaşma ve nezaket boyutunda yer alan maddelerin hepsi yardımlaşma boyutu altında toplanmıştır.

## 3.4. Verilerin Analizi

Araştırmanın 1., 2., 3. ve 4. alt problemlerine yanıt bulmak için betimsel istatistikten yararlanılmıştır. Araştırmada 5., 6., 7. ve 8. alt problemlerine yanıt bulmak için öncelikle normallik testi yapılmış ve normal dağılım gösterip göstermedikleri belirlenmiştir.

### 3.4. Boyutlara İlişkin Normallik Testi Sonuçları

Araştırma sorularına bulmak ve hangi istatistiksel tekniğin kullanılacağına karar vermek amacı ile öğretmen güçlendirme, örgütsel bağlılık, mesleki bağlılık, örgütsel vatandaşlık davranışları ve boyutlarının normal dağılım gösterme durumları incelenmiştir. Verilerin normallik durumlarını incelemek için çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) katsayıları belirlenmiştir. Bayram (2016) verilerin normal dağılım göstermesi için çarpıklık ve basıklık katsayılarının +1,5 ile -1,5 arasında olması gerektiğini ifade etmiştir. Karagöz (2016) ve Darren ve Mallery (2016) ise +2 ile -2 arasındaki çarpıklık ve basıklık katsayılarının verilerin çok değişkenli normal dağılımı göstermesi için yeterli olduğunu belirtmiştir. Öğretmen güçlendirme, örgütsel bağlılık, mesleki bağlılık, örgütsel vatandaşlık ve boyutlarının çarpıklık ve basıklık katsayıları ve alanyazın doğrultusundaki normallik durumları Tablo 3.15.'te verilmiştir.

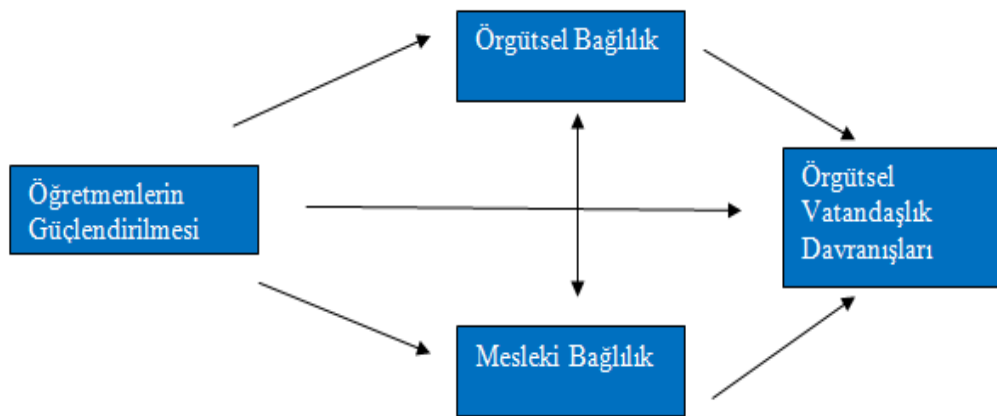
Tablo 3.15. *Değişkenlere İlişkin Normal Dağılım Testi Sonuçları*

	Değişkenler	Skewness	Kurtosis	Dağılım
Öğretmen Güçlendirme	Mesleki Gelişim	-0,916	1,633	Normal
	Statü	-0,128	-0,331	Normal
	Güven	-0,832	0,595	Normal
	İşbirliği	-0,652	0,648	Normal
	Öğretmen Güçlendirme	-0,426	-0,071	Normal
Örgütsel Bağlılık	Ahlaki Bağlılık	-0,701	0,667	Normal
	Zoraki Bağlılık	1,645	2,677	Normal Değil
	Çıkarıcı Bağlılık	0,052	-0,029	Normal
Mesleki Bağlılık	Mesleki Haz	-1,014	1,190	Normal
	Sosyal Kazanım	-0,202	-0,214	Normal
	Mesleki Kariyer	-0,075	-0,312	Normal
	Mesleki Bağlılık	-0,493	-0,410	Normal
Örgütsel Vatandaşlık Davranışları	Yardımlaşma	-1,028	4,394	Normal Değil
	Centilmenlik	1,553	3,081	Normal Değil
	Vicdanlılık	-1,814	6,107	Normal Değil
	Sivil Erdem	-0,610	1,442	Normal
	Örgütsel Vatandaşlık	-1,310	8,286	Normal Değil

Tablo 3.15. incelendiğinde öğretmen güçlendirme ve mesleki bağlılığa ilişkin tüm boyutlar normal dağılım gösterirken; örgütsel bağlılığın zoraki bağlılık boyutu ile örgütsel vatandaşlık davranışlarının yardımlaşma, centilmenlik, vicdanlılık boyutları ve örgütsel vatandaşlık davranışları normal dağılım göstermemektedir. Örgütsel bağlılığın ahlaki ve çıkarıcı bağlılık boyutları ile; örgütsel vatandaşlık davranışlarının sivil erdem boyutları ise normal dağılım göstermektedir.

Bu sonuçlar doğrultusunda değişken sayısına bağlı olarak normal dağılım gösterenler için Independent Sample t test veya One Way Anova; normal dağılım göstermeyenler için de Mann Whitney U ya da Kruskal Wallis testi yapılmıştır.

Araştırmada 9., 10., 11., 12., 13. ve 14. alt problemleri için korelasyon analizi yapılmıştır. İlişkisi incelenen ve her ikisi de normal dağılım gösteren boyutlar için Pearson korelasyon testi ve en az bir normal dağılım göstermeyen değişkenler arasındaki ilişki için de Spearman rho korelasyon testi kullanılmıştır. Korelasyon katsayısı 0-0,30 arasında ise çok düşük düzeyde, 0,31-0,49 arasında ise düşük düzeyde, 0,50-0,69 arasında ise orta düzeyde, 0,70-0,84 arasında ise yüksek düzeyde ve 0,85-1,00 arasında ise çok yüksek düzeyde korelasyon olarak adlandırılmıştır (Hardoon, Szedmak ve Shawe-Taylor, 2004; Morrison, 1998; Tabachnick ve Fidell, 2007). Korelasyonel araştırmalarda değişkenler arasındaki ilişki +1 ile -1 arasında değer alabilmektedir. Değişkenler arasındaki korelasyon katsayısı +1 ile -1 olduğunda değişkenler arasındaki ilişkinin en yüksek olduğu anlamına gelmektedir. Araştırmada 15. alt problemi için de aracılık analizi yapılmıştır. Araştırma değişkenleri arasındaki muhtemel ilişkileri ortaya koyan araştırma modeli Şekil 3.3.'te gösterilmiştir.



Şekil 3.3. Araştırma modeli

Öğretmen güçlendirmeyele örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişkide örgütsel ve mesleki bağlılığın aracılık rolünü belirlemek amacıyla aracılık durumu incelenmiştir. İstatistikte aracılık, aracı değişken olarak ifade edilen değişkenler aracılığıyla bağımlı ve bağımsız değişkenler arasındaki ilişkiyi betimleyen ve bu ilişkiyi kısmi ya da tam aracılık olarak ortaya koyan modellerdir (Yılmaz ve Dalbudak, 2018). Aracılık analizlerinde bağımlı ve bağımsız değişkenler arasında doğrudan bağımlı bir ilişkisi görünmeyen durumlardaki dolaylı ilişkiyi inceleyip ortaya koyar (Baron & Kenny, 1986). Tam aracılık, aracı değişken analize eklendiğinde bağımlı ya da bağımsız değişken arasındaki ilişkinin önemli ölçüde azalması ya da istatistiksel olarak anlamsız hale gelmesi durumudur (Krull ve MacKinnon, 1999). Kısmi aracılıkta, aracı değişken bağımlı ve

bağımsız değişken arasındaki ilişkiyi tam olarak belirleyememektedir. Aracı değişken analize eklendiğinde bağımlı ve bağımsız değişken arasındaki ilişki anlamlılığını sürdürmekte fakat ilişki düzeyinde bir azalma gözlemlenmektedir. Yapılan araştırmada aracılık etkisi Hayes (2013) tarafından geliştirilen SPSS'in PROCESS makrosu kullanılarak test edilmektedir. Bu yöntemle birlikte araştırma kapsamında bağımsız değişken (öğretmen güçlendirme), aracı değişkenler (mesleki bağlılık, ahlaki bağlılık, zoraki bağlılık ve çıkarıcı bağlılık) ve bağımlı değişkenler (örgütsel vatandaşlık davranışları) arasındaki ilişkiler ele alınarak en son aşamada aracı değişkenin rolü sorgulanmaktadır.



## DÖRDÜNCÜ BÖLÜM: BULGULAR VE YORUM

Bu bölüm araştırmada elde edilen verilerin ilgili programlar ile analizi, bulgular ve bu analizler sonucu gerçekleştirilen yorumlardan oluşmaktadır.

Öğretmenlerin ölçekteki maddelere katılma derecesi  $n-1/n$  formülüyle hesaplanmıştır. Tüm ölçekler 5'li likert tipinde olduğu için hesaplama sonucu 1 ile 5 arasındaki aralık genişliği 0,8 olarak belirlenmiştir. Tablo 4.1.'de ölçek maddelerine katılım durumları, bu katılım durumlarının hangi düzeyde yer aldığı ve bu düzeye ilişkin aritmetik ortalama aralıkları verilmiştir.

Tablo 4.1. Ölçek Maddelerine İlişkin Düzey Aralıkları

Öğretmen Güçlendirme Ölçeği	Örgütsel Bağlılık Ölçeği	Mesleki Bağlılık Ölçeği	Örgütsel Vatandaşlık Davranışları Ölçeği	Düzey	Aritmetik Ortalama Aralığı
Katılım Durumu	Katılım Durumu	Katılım Durumu	Katılım Durumu		
Kesinlikle Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum	Hiçbir Zaman	Kesinlikle Katılmıyorum	Çok Düşük	1.00-1.80
Katılmıyorum	Az Katılıyorum	Nadiren	Katılmıyorum	Düşük	1.81-2.60
Kısmen Katılıyorum	Orta Düzeyde Katılıyorum	Bazen	Kararsızım	Orta	2.61-3.40
Katılıyorum	Büyük Oranda Katılıyorum	Çoğu Zaman	Katılıyorum	Yüksek	3.41-4.20
Kesinlikle Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum	Her Zaman	Kesinlikle Katılıyorum	Çok Yüksek	4.21-5.00

### 4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın birinci alt problemi “*Öğretmenlerin güçlendirilmelerine ilişkin algıları ne düzeydedir?*” şeklinde belirlenmiştir. Bu alt probleme yanıt bulmak için örneklemden elde edilen verilere betimsel istatistik teknikleri uygulanmış ve elde edilen bulgular tablolarla desteklenerek sunulmuştur. Öğretmen güçlendirme ölçeğindeki düzey aralıkları Tablo 4.1.'de verilmiştir. Tablo 4.1. doğrultusunda katılım ve güçlendirilme düzeyleri belirlenmiştir. Güçlendirilme düzeyleri yüksek ile çok yüksek arasında değişmiştir. Öğretmen güçlendirmeye ve alt boyutlarına ilişkin veriler Tablo 4.2.'de verilmiştir.

Tablo 4.2. Öğretmenlerin Öğretmen Güçlendirmeye İlişkin Algıları

Boyutlar	n	$\bar{x}$	Ss	Katılım Düzeyi	Düzeyi
Mesleki Gelişim	441	4,22	0,671	Tamamen Katılıyorum	Çok Yüksek
Statü	441	3,51	0,822	Katılıyorum	Yüksek
Güven	441	4,08	0,791	Katılıyorum	Yüksek
İşbirliği	441	4,06	0,746	Katılıyorum	Yüksek
Öğretmen Güçlendirme	441	3,99	0,608	Katılıyorum	Yüksek

Tablo 4.2. incelendiğinde öğretmenlerin güçlendirmelerine ilişkin mesleki gelişim boyutunda çok yüksek ( $\bar{x}=4,22$ ); statü ( $\bar{x}=3,51$ ), güven ( $\bar{x}=4,08$ ) ve işbirliği ( $\bar{x}=4,06$ ) boyutlarına ilişkin yüksek düzeyde bir algıya sahip oldukları görülmektedir. Öğretmen algılarına göre var olan şartlar, öğretmen güçlendirmenin boyutlarından mesleki gelişime en fazla katkı sağlarken; en az statü boyutuna katkı sağlamaktadır. Mesleki gelişim, okulun öğretmenlerine profesyonel olarak gelişmeleri, öğrenmeye devam etmeleri ve okuldaki çalışmaları sırasında eğitimsel becerilerini geliştirmeleri için fırsatlar sağladıkları algısını ifade etmektedir (Short, 1994). Bu doğrultuda öğretmenlerin okullarını ve yöneticilerini, mesleki anlamda gelişmelerini destekleyici olarak algıladıkları söylenebilir. Öğretmenlerin genel olarak güçlendirilmelerine ilişkin yüksek düzeyde bir algıya sahip olsalar da statü boyutunda diğer boyutlardan daha düşük bir algıya sahip oldukları görülmektedir. Bir başka deyişle öğretmenler statü boyutuna yönelik güçlendirilmelerini diğer boyutlara göre daha düşük olarak algılamaktadırlar. Öğretmenlerin, öğretmen güçlendirmeye ilişkin algılarını belirlemek için ölçeğin maddelerinden elde edilen istatistikî bulgular Tablo 4.3.'te verilmiştir.

Tablo 4.3. *Öğretmen Algılarına Göre En Yüksek Düzeydeki Öğretmen Güçlendirme Davranışları, Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları, Katılım Durumları ve Güçlendirilme Düzeyleri*

Maddeler	n	$\bar{x}$	Ss	Katılım Durumu	Güçlendirilme Düzeyi
2)Okul yönetimince kendi branşıyla ilgili her türlü eğitime katılmam engellenmez.	441	4,49	0,726	Tamamen Katılıyorum	Çok yüksek
1)Okul yönetimince mesleğimdeki etkin insanların seminer/konferanslarına katılmam engellenmez.	441	4,46	0,756	Tamamen Katılıyorum	Çok Yüksek
3)Okul yönetimince kişisel gelişim kurslarına (drama, diksiyon, kişisel gelişim, etkili iletişim vb.) katılmam desteklenir.	441	4,37	0,734	Tamamen Katılıyorum	Çok Yüksek
5)Okul yönetimince eğitim teknolojilerine yönelik eğitimler almam desteklenmektedir.	441	4,28	0,763	Tamamen Katılıyorum	Çok Yüksek
8)Okul yönetimince çevremdeki bilimsel eğitimlere katılmam desteklenir.	441	4,24	0,793	Tamamen Katılıyorum	Çok Yüksek
25)Yöneticilerim bir sorun çıktığında benimle bireysel olarak iletişime geçmektedirler.	441	4,22	0,856	Tamamen Katılıyorum	Çok Yüksek
26) Yöneticilerim bana saygı duyarlar.	441	4,22	0,837	Tamamen Katılıyorum	Çok Yüksek
22)Yöneticilerim mesleğim konusunda destekleyici olurlar.	441	4,21	0,832	Tamamen Katılıyorum	Çok Yüksek

Tablo 4.3.'te öğretmenlerin “tamamen katılıyorum” şeklinde görüş bildirdikleri en yüksek ortalamaya sahip maddeler bulunmaktadır. En yüksek ortalamaya sahip bu sekiz madde incelendiğinde ilk beş maddenin (2.,1.,3.,5. ve 8. maddeler) mesleki gelişim

boyutuna üç maddenin (25.,26. ve 22. maddeler) de güven boyutuna ait olduğu görülmektedir. Öğretmen algılarına göre, okul yönetimleri öğretmenlerin mesleki gelişimlerini destekleyici davranışlarda bulunmakta ve öğretmenlerin mesleklerinde kendilerini geliştirmeleri için fırsatlar sağlamaktadırlar. Öğretmenlerin, öğretmen güçlendirmeye ilişkin algılarını belirlemek için en düşük ortalamaya sahip maddelere ilişkin istatistik bilgileri Tablo 4.4.'te yer verilmektedir.

Tablo 4.4. *Öğretmen Algılarına göre En Düşük Düzeydeki Öğretmen Güçlendirme Davranışları, Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları, Katılım Durumları ve Güçlendirilme Düzeyleri*

Maddeler	n	$\bar{x}$	Ss	Katılım Durumu	Güçlendirilme Düzeyi
13) Sosyal statüsü yüksek bir mesleğimin olduğunu düşünüyorum.	441	3,39	1,131	Kısmen Katılıyorum	Orta
16) Çevremdeki kişilerin öğretmenlere yönelik tutumları beni güçlü kılmaktadır.	441	3,39	1,012	Kısmen Katılıyorum	Orta
18) Öğretmenlik mesleği bana itibar sağlamaktadır.	441	3,40	1,038	Kısmen Katılıyorum	Orta

Öğretmenlerin algılarına ilişkin aritmetik ortalamalar incelendiğinde “*düşük*” ve “*çok düşük*” güçlendirilme düzeyinde maddeler bulunmamaktadır. “*Kısmen katılıyorum*” şeklinde cevap verdikleri orta güçlendirilme düzeyine sahip olan bu üç madde (13.,16. ve 18. maddeler) öğretmen güçlendirmenin statü boyutunda bulunmaktadır. Öğretmenlerin en düşük olarak algıladıkları bu maddeler öğretmenlik mesleğinin sosyal statüsü, çevrelerindeki kişilerin öğretmenlere yönelik tutumları ve mesleğin öğretmene itibar sağlaması içeriklerindedir. Bu doğrultuda öğretmenler, kendilerinin toplum içerisindeki konumlarını diğer maddelerle karşılaştırıldığında daha düşük olarak algıladıkları söylenebilir.

#### 4.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın ikinci alt problemi “*Öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarına ilişkin algıları ne düzeydedir?*” şeklinde belirlenmiştir. Bu alt probleme yanıt bulmak için örneklemden elde edilen verilere betimsel istatistik teknikleri uygulanmış ve elde edilen bulgular tablolarla desteklenerek sunulmuştur. Örgütsel bağlılık ölçeğindeki düzey aralıkları Tablo 4.1.'te verilmiştir. Tablo 4.1. doğrultusunda katılım ve bağlılık düzeyleri belirlenmiştir. Bağlılık düzeyleri çok düşük ile yüksek arasında değişmektedir. Bu bölümde ölçekten toplam puan alınmadığı için sadece alt boyutlarına ilişkin veriler Tablo 4.5.'te verilmiştir.

Tablo 4.5. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığa İlişkin Algıları

Boyutlar	n	$\bar{x}$	Ss	Katılım Düzeyi	Düzeyi
Ahlaki Bağlılık	441	3,98	0,730	Büyük Oranda Katılıyorum	Yüksek
Zoraki Bağlılık	441	1,56	0,684	Hiç Katılmıyorum	Çok Düşük
Çıkarıcı Bağlılık	441	3,29	0,734	Orta Düzeyde Katılıyorum	Orta

Tablo 4.5.’teki verilere ilişkin ortalamalar incelendiğinde; öğretmenler ahlaki bağlılıklarını ( $\bar{x}=3,98$ ) yüksek düzeyde olarak algılamakta, çıkarıcı bağlılıklarını ( $\bar{x}=3,29$ ) orta düzeyde, zoraki bağlılıklarını ( $\bar{x}=1,56$ ) çok düşük düzeyde algılamaktadırlar. Bir başka deyişle öğretmenlerin algılarına göre; öğretmenler yüksek düzeyde ahlaki bağlılığa, çok düşük düzeyde zoraki bağlılığa ve orta düzeyde de çıkarıcı bağlılığa sahiptir. Ahlaki bağlılıkta örgütsel değer ve normlar içselleştirilmektedir (Ergün, 2017, Penley ve Gould, 1988). Bu doğrultuda öğretmenlerin kendilerini, okulun değer ve normlarını benimsemiş olarak algıladıkları söylenebilir. Çıkarıcı bağlılık öğretmenin çıkarları gerektirdiği için okula bağlılık geliştirmesini ifade etmektedir (Hornung, 2010). Öğretmenler çıkarlarından dolayı okula olan bağlılıklarını orta düzeyde olarak algılamaktadırlar. Örgütlerde en az tercih edilen bağlılık türü zoraki bağlılıktır. Çünkü zoraki bağlılık en düşük bağlılık şekli olarak değerlendirilebilir (Duska, 2008). Zoraki bağlılıkta kişi örgüte bir bağlılık duymamakta, kendini örgütte kalmaya zorlamaktadır (Bayram, 2006). Öğretmenler kendilerinin zoraki bağlılıklarını çok düşük düzeyde olarak algılamaktadırlar. Bu nedenle öğretmenlerin örgütlerine zorunluluklar nedeniyle bağlılık sergilemediklerini düşündükleri söylenebilir. Öğretmenlerin, örgütsel bağlılığa ilişkin algılarını belirlemek için ölçeğin maddelerinden elde edilen istatistik bulgular Tablo 4.6.’da verilmektedir.

Tablo 4.6. Öğretmen Algılarına göre En Yüksek Düzeydeki Örgütsel Bağlılık Davranışları, Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları, Katılım Durumları ve Örgütsel Bağlılık Düzeyleri

Maddeler	n	$\bar{x}$	Ss	Katılım Durumu	Güçlendirilme Düzeyi
4)Yaptığım işlerin karşılığını gördüğümde işimle daha fazla bütünleşirim.	441	4,27	0,917	Tamamen Katılıyorum	Çok yüksek
15)İnsanlar okulum hakkında kötü şeyler söylediğinde ben üzülürüm.	441	4,22	0,984	Tamamen Katılıyorum	Çok Yüksek

Tablo 4.6.’da öğretmenlerin “tamamen katılıyorum” şeklinde görüş bildirdikleri en yüksek ortalamaya sahip maddeler bulunmaktadır. En yüksek ortalamaya sahip bu iki maddeden ilki (Yaptığım işlerin karşılığını gördüğümde işimle daha fazla bütünleşirim) çıkarıcı bağlılık boyutunda yer alırken, ikincisi (İnsanlar okulum hakkında kötü şeyler söylediğinde ben üzülürüm) ise ahlaki bağlılık boyutunda yer almaktadır. Öğretmenler yaptıkları işler karşılığında olumlu dönüt aldıklarında işleriyle daha fazla bütünleştiklerini

belirtmektedirler. Ayrıca kurumlarının amaç değerlerini benimsedikleri bir başka deyişle kurumlarına ahlaki bağlılık geliştirdikleri için okulları hakkındaki olumsuz yorumlara üzüldüklerini ifade etmektedirler. Öğretmenlerin, örgütsel bağlılığa ilişkin algılarını belirlemek için en düşük ortalamaya sahip maddelere ilişkin istatistiki bilgilere Tablo 4.7.'de yer verilmektedir.

Tablo 4.7. *Öğretmen Algılarına göre En Düşük Düzeydeki Örgütsel Bağlılık Davranışları, Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları, Katılım Durumları ve Örgütsel Bağlılık Düzeyleri*

Maddeler	n	$\bar{x}$	Ss	Katılım Durumu	Örgütsel Bağlılık Düzeyi
5) Sık sık kendimi bu okuldan intikam almak istiyormuşum gibi hissediyorum.	441	1,26	0,771	Hiç Katılmıyorum	Zoraki Bağlılık Çok Düşük
11) Kendimi kapana kısılmış hissediyorum.	441	1,39	0,849	Hiç Katılmıyorum	Zoraki Bağlılık Çok Düşük
8) Okulumu düşündüğüm zaman kızgınlık hissediyorum.	441	1,42	0,844	Hiç Katılmıyorum	Zoraki Bağlılık Çok Düşük
2) Bazen, okulumu terk etmek istiyorum ve bir daha geri gelmek istemiyorum.	441	1,73	1,028	Hiç Katılmıyorum	Zoraki Bağlılık Çok Düşük

Öğretmenlerin algılarına ilişkin aritmetik ortalamalar incelendiğinde en düşük ortalamaya sahip maddelerin zoraki bağlılık boyutunda oldukları görülmektedir (bkz. Tablo 4.7.). Zoraki bağlılık aslında örgüt ile içsel bir bağ kurmayı zorunluluklar nedeniyle oluşturulan bir bağlılıktır. Öğretmenler örgütsel bağlılık ölçeğindeki zoraki bağlılık ile ilgili maddeleri çok düşük düzeyde algılamaktadır. Bu maddeler okul ile ilgili olumsuz görüşleri yansıtmaktadır. Öğretmenler kendilerini okullarından intikam almak istiyormuş gibi hissetmediklerini, kendilerini kapana kısılmış gibi hissetmediklerini, okullarını düşündüklerinde kızgınlık hissetmediklerini ve okullarını terk etmek istemediklerini ifade etmektedirler. Başka bir deyişle öğretmenler, zoraki bağlılığa ilişkin maddeleri çok düşük olarak algılamaktadır.

### 4.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın üçüncü alt problemi “*Öğretmenlerin mesleki bağlılıklarına ilişkin algıları ne düzeydedir?*” şeklinde belirlenmiştir. Bu alt probleme yanıt bulmak için örneklemden elde edilen verilere betimsel istatistik teknikleri uygulanmış ve elde edilen bulgular tablolarla desteklenerek sunulmuştur. Mesleki bağlılık ölçeğindeki düzey aralıkları Tablo 4.1.'de verilmiştir. Tablo 4.1. doğrultusunda katılım ve bağlılık düzeyleri belirlenmiştir. Bu doğrultuda öğretmenlerin mesleki bağlılık düzeyleri yüksek ile çok

yüksek arasında değişmiştir. Bu bölümde öğretmenlerin mesleki bağlılıklarına ve mesleki bağlılığın alt boyutlarına ilişkin veriler Tablo 4.8.'de verilmiştir.

Tablo 4.8. *Öğretmenlerin Mesleki Bağlılıklarına İlişkin Algıları*

Boyutlar	n	$\bar{x}$	Ss	Katılım Düzeyi	Düzeyi
Mesleki Haz	441	4,33	0,651	Her Zaman	Çok Yüksek
Sosyal Kazanım	441	3,52	0,776	Çoğu Zaman	Yüksek
Mesleki Kariyer	441	3,58	0,765	Çoğu Zaman	Yüksek
Mesleki Bağlılık	441	3,88	0,575	Çoğu Zaman	Yüksek

Tablo 4.8.'deki öğretmenlerin mesleki bağlılıklarına ilişkin aritmetik ortalamalar incelendiğinde, mesleki haz boyutunda çok yüksek ( $\bar{x}=4,33$ ); sosyal kazanım ( $\bar{x}=3,52$ ) ve mesleki kariyer ( $\bar{x}=3,58$ ) boyutlarında yüksek düzeyde bir algıya sahip oldukları görülmektedir. Öğretmenler mesleki bağlılıklarını ( $\bar{x}=3,88$ ) yüksek düzeyde olarak algılamaktadır. Mesleki haz mesleğe yönelik memnuniyet ve istenilen sonuçlar olarak ifade edilmektedir (Hoy ve Tarter, 2011). Yukarıdaki veriler doğrultusunda öğretmenler mesleki hazlarının, bir başka ifadeyle mesleklerine yönelik memnuniyetlerinin çok yüksek düzeyde olduğunu belirtmektedirler. Veriler incelendiğinde öğretmenlerin toplumdaki saygınlığı ve çalışma koşulları anlamına gelen sosyal kazanım düzeylerini ve meslekte elde ettikleri başarı ve uzmanlıklar anlamına gelen mesleki kariyer düzeylerini yüksek olarak algılamaktadırlar. Mesleki bağlılık öğretmenlerin; mesleklerini sevmesi, kabullenmesi, mesleki gelişmeleri takip etmesi, mesleklerinin gelişimine katkı sunması ve meslekte olmaktan gurur duymasıdır. Yukarıdaki veriler öğretmenlerin kendilerinin mesleki bağlılıklarını yüksek düzeyde olarak algıladıklarını göstermektedir. Öğretmenlerin, mesleki bağlılığa ilişkin algılarını belirlemek için ölçeğin maddelerinden elde edilen istatistiki bulgular Tablo 4.9.'da verilmektedir.

Tablo 4.9. *Öğretmen Algılarına göre En Yüksek Düzeydeki Mesleki Bağlılık Davranışları, Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları, Katılım Durumları ve Mesleki Bağlılık Düzeyleri*

Maddeler	n	$\bar{x}$	Ss	Katılım Durumu	Mesleki Bağlılık Düzeyi
3)İnsan yetiştirmekten zevk alıyorum.	441	4,51	0,654	Her Zaman	Çok yüksek
6)Mesleğimi seviyorum.	441	4,46	0,700	Her Zaman	Çok Yüksek
5)Çocuklarla ilgilenmek hoşuma gidiyor.	441	4,40	0,694	Her Zaman	Çok Yüksek
1)Mesleğimi yapmaktan haz alıyorum.	441	4,37	0,724	Her Zaman	Çok Yüksek
4)Mesleğimle ilgili konuşmaktan zevk alıyorum.	441	4,24	0,884	Her Zaman	Çok Yüksek

Tablo 4.9. incelendiğinde öğretmenlerin mesleki bağlılıklarına ilişkin algılarının çok yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Mesleki bağlılıkla ilgili en yüksek ortalamaya sahip bu maddeler (3.,6.,5.,1. ve 4. maddeler) mesleki bağlılığın mesleki haz alt boyutunda

yer almaktadır. Bu maddeler; öğretmenlerin insan yetiştirmek zevk alması, mesleklerini sevmesi, çocuklarla ilgilenmekten hoşlanmaları, mesleklerini yapmaktan haz almaları ve meslekleriyle ilgili konuşmaktan hoşlanmaları maddeleridir. Öğretmenlerin, mesleki bağlılığa ilişkin algılarını belirlemek için en düşük ortalamaya sahip maddelere ilişkin istatistiki bilgilere Tablo 4.10.'da yer verilmektedir.

Tablo 4.10. *Öğretmen Algılarına göre En Düşük Düzeydeki Mesleki Bağlılık Davranışları, Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları, Katılım Durumları ve Mesleki Bağlılık Düzeyleri*

Maddeler	n	$\bar{x}$	Ss	Katılım Durumu	Mesleki Bağlılık Düzeyi
8)Mesleğimle ilgili özlük haklarımı yeterli buluyorum.	441	3,00	1,076	Bazen	Orta
14)Mesleğimle ilgili kariyer planlarım var.	441	3,22	1,169	Bazen	Orta
9)Mesleğimin bana toplumda saygınlık kattığını düşünüyorum.	441	3,37	1,183	Bazen	Orta

Tablo 4.10'da öğretmenlerin algılarına göre en az ortalamaya sahip maddelere yer verilmektedir. Öğretmenlerin algılarına göre “*düşük*” ve “*çok düşük*” düzeyde ortalamaya sahip mesleki bağlılık davranışları bulunmamakta ve en az “*orta*” düzeyde ortalamaya sahip maddeler bulunmaktadır (8.,14. ve 9. maddeler). En düşük ortalamaya sahip bu maddelerden 8 ve 9. maddeler sosyal kazanım boyutundayken, 14. madde mesleki kariyer boyutunda yer almaktadır. Bu veriler doğrultusunda öğretmenlerin meslekleriyle ilgili özlük haklarını, meslekleriyle ilgili kariyer planları yapmayı ve mesleğin toplumda saygınlık kattığını diğer maddelere göre daha düşük olarak algılamaktadır.

#### 4.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın dördüncü alt problemi “*Öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarına ilişkin algıları ne düzeydedir?*” şeklindedir. Bu alt probleme yanıt bulmak için örneklemden elde edilen verilere betimsel istatistik teknikleri uygulanıp elde edilen bulgular tablolarla desteklenerek sunulmaktadır. Centilmenlik boyutu olumsuz maddelerden oluşmaktadır. Ölçekten toplam puan alabilmek için maddeler olumsuz olarak kodlanmaktadır.

Örgütsel vatandaşlık davranışları ölçeğindeki düzey aralıkları Tablo 4.1.'de verilmiştir. Tablo 4.1. doğrultusunda katılım düzeyleri ve örgütsel vatandaşlık davranışlarına ilişkin düzeyleri belirlenmiştir. Bu doğrultuda öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarına ilişkin algı düzeyleri yüksek ile çok yüksek arasında değişmiştir. Örgütsel vatandaşlık davranışlarına ve boyutlarına ilişkin veriler Tablo 4.11.'de verilmiştir.

Tablo 4.11. Öğretmenlerin Örgütsel Vatandaşlık Davranışlarına İlişkin Algıları

Boyutlar	n	$\bar{x}$	Ss	Katılım Düzeyi	Düzeyi
Yardımlaşma	441	4,19	0,546	Katılıyorum	Yüksek
Centilmenlik	441	4,31	0,745	Kesinlikle Katılıyorum	Çok Yüksek
Vicdanlılık	441	4,40	0,633	Kesinlikle Katılıyorum	Çok Yüksek
Sivil Erdem	441	3,99	0,652	Katılıyorum	Yüksek
ÖVD	441	4,22	0,486	Katılıyorum	Çok Yüksek

Tablo 4.11. incelendiğinde öğretmenlerin algılarına göre centilmenlik ( $\bar{x}=4,31$ ) ve vicdanlılık ( $\bar{x}=4,40$ ) davranışları öğretmenlerde “çok yüksek” düzeyde bulunurken; yardımlaşma ( $\bar{x}=4,19$ ) ve sivil erdem ( $\bar{x}=3,99$ ) davranışları “yüksek” düzeyde bulunmaktadır. Öğretmenler kendilerinin örgütsel vatandaşlık davranışlarını “çok yüksek” ( $\bar{x}=4,22$ ) düzeyde olarak algılamaktadırlar. Öğretmenlerin en yüksek düzeyde algıladıkları örgütsel vatandaşlık boyutu vicdanlılık ( $\bar{x}=4,40$ ) iken, en düşük düzeyde algıladığı örgütsel vatandaşlık boyutu sivil erdemdir ( $\bar{x}=3,99$ ). Öğretmenlerin, kendilerinden beklenenin ötesinde davranış sergilemeye gönüllü olmaları anlamına gelen vicdanlılık ve okulda gerginliğe sebep olacak olumsuz davranışlardan kaçınma, yaşanan olumsuzluklara rağmen okula ilişkin olumlu davranışları ifade etme olarak tanımlanan centilmenlik (Organ, 1988; Organ, 1990) boyutlarına ilişkin çok yüksek düzeyde bir algıya sahip oldukları belirlenmiştir. Başka bir ifadeyle öğretmenlerin kendilerinden beklenin ötesinde davranışlar sergilediklerine ve okullarına ilişkin olumsuz tutum ve yorumlardan kaçındıklarına inandıkları söylenebilir. Öğretmenler okullarıyla ilgili görevlerde ve sorunlarda diğer çalışanlara yardım etmeye yönelik gönüllük içeren davranışlar anlamına gelen yardımlaşma ve okullarında olup bitenler hakkında bilgi toplayıp okullarının politik yaşamına sorumlu ve yapıcı bireyler olarak katılma anlamına gelen sivil erdem boyutuna ilişkin yüksek düzeyde algılara sahiplerdir. Başka bir deyişle öğretmenlerin kendilerini yardımsever ve okul ile ilgili işlerde sorumlu ve yapıcı bireyler olarak algıladıkları söylenebilir. Örgütsel vatandaşlık davranışları öğretmenlerin gönüllü olarak boş zamanlarını ve enerjilerini okullarının gelişmesi, yenilenmesi, değişmesi ve örgütsel amaçların gerçekleştirilmesi için harcamasıdır. Yukarıdaki veriler doğrultusunda öğretmenlerin çok yüksek düzeyde örgütsel vatandaşlık davranışı sergilediklerini algıladıkları görülmektedir. Başka bir ifadeyle öğretmenlerin okulun amaç ve ihtiyaçları doğrultusunda rol ve davranışlar sergilediklerini düşündükleri söylenebilir. Öğretmenlerin, örgütsel vatandaşlık davranışlarına ilişkin algılarını belirlemek için maddelerde yönelik istatistiki bilgilere Tablo 4.12.’de yer verilmektedir.



Tablo 4.12. Öğretmen Algılarına Göre Örgütsel Vatandaşlık Davranışlarının Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları, Katılım Durumları ve Örgütsel Vatandaşlık Davranışlarının Düzeyleri

Maddeler	n	$\bar{x}$	Ss	Katılım Durumu	ÖVD
13)İşime zamanında gelirim.	441	4,51	0,853	Kesinlikle Katılıyorum	Çok Yüksek
16)Kimse denetlemese bile okul kurallarına, yönetmeliklerine ve işlem basamaklarına uyarım.	441	4,42	0,738	Kesinlikle Katılıyorum	Çok Yüksek
15)Teneffüs zamanı dışında işime ara vermem.	441	4,36	0,846	Kesinlikle Katılıyorum	Çok Yüksek
14)Teneffüs aralarını asla uzatmam.	441	4,33	0,791	Kesinlikle Katılıyorum	Çok Yüksek
6)Öğretmen arkadaşlarımla haklarını korumaya özen gösteririm.	441	4,32	0,691	Kesinlikle Katılıyorum	Çok Yüksek
8)İşimle ilgili önemli bir adım atmadan önce yöneticilerimi mutlaka bilgilendiririm.	441	4,26	0,782	Kesinlikle Katılıyorum	Çok Yüksek
20)Okuldaki değişikliklere ayak uydurmaya çalışırım.	441	4,25	0,690	Kesinlikle Katılıyorum	Çok Yüksek
5)Okulumla ilgili bir karar almadan önce bu kararın sonucundan etkilenecek arkadaşlarımla fikirlerimi alırım.	441	4,25	0,680	Kesinlikle Katılıyorum	Çok Yüksek
3)Öğretmen arkadaşlarımla sorunu olduğunda onlara yardım etmek için gönüllü olarak zaman ayırırım.	441	4,24	0,706	Kesinlikle Katılıyorum	Çok Yüksek
4)Okula yeni atanan öğretmenler yardım istemeseler bile onlara yardımcı olurum.	441	4,14	0,787	Katılıyorum	Yüksek
2)Zamanım uygunsa, dersine herhangi bir sebeple gelemeyen ya da geciken arkadaşımın yerine derse girerim.	441	4,11	0,823	Katılıyorum	Yüksek
7)Öğretmen arkadaşlarımla aramda çıkabilecek olası sorunlar için önceden önlemler alırım.	441	4,10	0,759	Katılıyorum	Yüksek
1)İş yükü ağır olan öğretmen arkadaşlarıma yardım ederim.	441	3,22	1,169	Kararsızım	Orta
18)Okulumuzun imajını güçlendiren tüm etkinliklere gönüllü olarak katılırım.	441	4,07	0,822	Katılıyorum	Yüksek
17)Okuldaki değişiklikleri izler, öğretmen arkadaşlarımla bu değişiklikleri kabul etmeleri için aktif rol alırım.	441	3,82	0,845	Katılıyorum	Yüksek
19)Okulu ilgilendiren tüm toplantılara katılarak tartışmalara aktif olarak katılırım	441	3,81	0,856	Katılıyorum	Yüksek
9)Okulda zamanımın çoğunu okuldaki iş ve uygulamalardan şikayet ederek geçiririm.*	441	1,77	0,894	Kesinlikle Katılmıyorum	Çok Yüksek
10)Okulumdaki küçük sorunları büyütebilirim.*	441	1,74	0,876	Kesinlikle Katılmıyorum	Çok Yüksek
12)Okulun olumlu yönlerinden çok olumsuz yönlerine odaklanırım.*	441	1,72	0,981	Kesinlikle Katılmıyorum	Çok Yüksek
11)Etrafımdakilere sürekli öğretmenliği bırakmak istediğimi söylerim.*	441	1,54	0,946	Kesinlikle Katılmıyorum	Çok Yüksek

\*Ters Madde

Tablo 4.12. incelendiğinde öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarına ilişkin “çok yüksek” ve “yüksek” düzeyde algılarının olduğu görülmektedir. Örgütsel vatandaşlık davranışlarına ilişkin maddelere yönelik aritmetik ortalamalar incelendiğinde; öğretmenler işlerine zamanında geldiklerini, kimse denetlemediğinde dahi okul kurallarına uyduklarını, teneffüs zamanları dışında işlerine ara vermediklerini ve teneffüs aralarını uzatmadıklarını ifade etmişlerdir. En yüksek ortalamaya sahip bu ilk dört madde vicdanlılık boyutundadır.

Öğretmenler sadece “İş yükü ağır olan öğretmen arkadaşlarıma yardım ederim” maddesini kararsızım şeklinde yanıtlamışlardır. Bu madde en düşük ortalamaya sahip madde olmuştur.

Araştırmanın beşinci, altıncı, yedinci ve sekizinci alt problemleriyle ilgili olarak ölçeklerin hangi boyutunda, hangi değişkenler açısından fark olduğuna ilişkin bulgular Tablo 4.13’te sunulmuştur. Elde edilen bulguları bütünsel olarak görmek amacıyla bu tablo oluşturulmuştur (bkz Tablo 4.13.). Bu bulgulara ilişkin detaylar ilerleyen kısımlarda alt problemlere ilişkin bulgular kısmında ele alınmıştır.

Tablo 4.13. *Değişkenlerin ve Boyutlarının Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesi*

	Cinsiyet	Yaş	Branş	Mesleki Kıdem	Buldukları Okuldaki Çalışma Süresi	Öğrenim Durumu	Sendikalı Olma Durumu	Okuldaki Mevcut Öğrenci Sayısı Büyüklüğü
Mesleki Gelişim	√	√		√	√			√
Statü		√		√				
Güven		√		√				√
İşbirliği		√		√				
Öğretmen Güçlendirme		√		√	√			√
Ahlaki Bağlılık								
Çıkarıcı Bağlılık								
Zoraki Bağlılık								
Mesleki Haz			√	√				
Sosyal Kazanım		√		√	√			
Mesleki Kariyer								
Mesleki Bağlılık				√				
Yardımlaşma		√	√					
Centilmenlik				√				
Vicdanlılık			√	√				√
Sivil Erdem								
Örgütsel Vatandaşlık Davranışları								

#### 4.5. Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemi “*Öğretmenlerin güçlendirilmelerine ilişkin algıları onların cinsiyetlerine, yaşlarına, branşlarına, mesleki kıdemlerine, buldukları okuldaki çalışma sürelerine, öğrenim durumlarına, sendikalı olma durumlarına, okuldaki*

mevcut öğrenci sayısının büyüklüğüne göre anlamlı olarak farklılık göstermekte midir?” şeklindedir. Öğretmen güçlendirme ve boyutları normal dağılım göstermektedir (bkz Tablo 3.15.). Bu alt probleme yanıt vermek için örneklemden elde edilen verilere vardamsal istatistik teknikleri (Independent Sample T test, One Way ANOVA) uygulanarak elde edilen bulgular tablolarla desteklenerek sunulmaktadır.

a)Cinsiyet: Farklı cinsiyetteki öğretmenlerin öğretmen güçlendirmeye ilişkin algıları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı belirlenmek amacıyla yapılan analizde elde edilen sonuçlar Tablo 4.14.’te verilmiştir. Öğretmen güçlendirme ve boyutlarına ilişkin maddelere verilen cevaplar normal dağılım gösterdiği için cinsiyet değişkenine göre incelerken parametrik bir test olan Independent Sample T testinin kullanılmasına karar verilmiştir.

Tablo 4.14. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine göre Öğretmen Güçlendirmeye Yönelik Algıları

Değişken	Boyutlar	Kategori	n	$\bar{x}$	Ss	t	P	Fark
Cinsiyet	Mesleki Gelişim	Kadın	262	4,15	0,626	-2,584	0,010	Var
		Erkek	179	4,32	0,723			
	Statü	Kadın	262	3,51	0,817	0,169	0,866	Yok
		Erkek	179	3,50	0,832			
	Güven	Kadın	262	4,03	0,727	-1,814	0,080	Yok
		Erkek	179	4,17	0,871			
	İşbirliği	Kadın	262	4,01	0,757	-1,622	0,106	Yok
		Erkek	179	4,12	0,727			
	Öğretmen Güçlendirme	Kadın	262	3,95	0,585	-1,884	0,060	Yok
		Erkek	179	4,06	0,636			

Tablo 4.14. incelendiğinde öğretmenlerin cinsiyetlerine göre algılarında statü, güven, işbirliği ve öğretmen güçlendirmeye ilişkin istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmazken ( $p>,05$ ); mesleki gelişim boyutuna ilişkin algıları arasında anlamlı bir fark belirlenmiştir ( $p<,05$ ). Buna göre kadın ve erkek öğretmenlerin statü, güven, işbirliği ve öğretmen güçlendirmeye ilişkin benzer algılara sahip oldukları görülmüştür. Mesleki gelişime ilişkin algıları ise farklılaşmıştır. Mesleki gelişime ilişkin aritmetik ortalamalar dikkate alındığında erkek öğretmenlerin, kadın öğretmenlere göre mesleki gelişime ilişkin algılarında daha yüksek bir ortalamaya sahip oldukları belirlenmiştir.

b) Yaş: Farklı yaş gruplarındaki öğretmenlerin, öğretmen güçlendirmeye ilişkin algıları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan analizde elde edilen sonuçlar Tablo 4.15.’te verilmiştir. Öğretmen güçlendirme ve boyutlarına ilişkin maddelere verilen cevaplar normal dağılım gösterdiği için yaş değişkenine göre incelerken analizlerde parametrik bir test olan One Way Anova (Tek Yönlü Varyans Analizi) testinin kullanılmasına karar verilmiştir.

Tablo 4.15. Öğretmenlerin Yaşlarına göre Öğretmen Güçlendirmeye Yönelik Algıları

Değişken	Boyutlar	Kategori	n	$\bar{x}$	Ss	F	p	Fark
Yaş	Mesleki Gelişim	20-30 yaş	34	4,03	0,728	5,327	0,001	1-3
		31-40 yaş	228	4,13	0,717			
		41-50 yaş	141	4,37	0,581			
		51 yaş ve üzeri	38	4,37	0,518			
		20-30 yaş	34	3,83	0,611			
	Statü	31-40 yaş	228	3,38	0,819	7,137	0,000	1-2
		41-50 yaş	141	3,55	0,860			
		51 yaş ve üzeri	38	3,91	0,645			
		20-30 yaş	34	3,88	0,954			
	Güven	31-40 yaş	228	3,99	0,798	4,283	0,005	2-3
		41-50 yaş	141	4,26	0,740			
		51 yaş ve üzeri	38	4,16	0,658			
		20-30 yaş	34	3,94	0,732			
	İşbirliği	31-40 yaş	228	3,99	0,749	3,211	0,023	2-3
		41-50 yaş	141	4,21	0,777			
		51 yaş ve üzeri	38	3,99	0,520			
20-30 yaş		34	3,92	0,644				
Öğretmen Güçlendirme	31-40 yaş	228	3,90	0,617	5,182	0,002	2-3	
	41-50 yaş	141	4,13	0,589				
	51 yaş ve üzeri	38	4,14	0,475				

Tablo 4.15. incelendiğinde farklı yaş gruplarındaki öğretmenlerin mesleki gelişim, statü, güven, işbirliği ve öğretmen güçlendirmeye ilişkin algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunduğu belirlenmiştir ( $p < ,05$ ). Bu farkın kaynağını araştırmak ve varyansların eşitliğini test etmek için Levene testi uygulanmış ve grupların varyans eşitliği test edilmiştir. Mesleki gelişim, güven ve öğretmen güçlendirmede varyanslar homojen dağılım gösterirken; statü ve işbirliğinde varyanslar homojen dağılım göstermemiştir. Bu nedenle mesleki gelişim, güven ve öğretmen güçlendirmede Bonferroni'in önermiş olduğu Post Hoc işlemi; statü ve işbirliğinde ise Tamhane's T2 Post Hoc işlemi gerçekleştirilmiştir. Post Hoc işlemi sonunda öğretmenlerin mesleki gelişime ilişkin algıları incelendiğinde 41-50 yaş grubundaki öğretmenler ile 40 yaşından küçük öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ( $F=5,327$ ;  $p < ,05$ ) ve 41-50 yaş grubundaki öğretmenlerin, 41 yaşından küçük öğretmenlere göre mesleki gelişime ilişkin daha yüksek bir algıya sahip oldukları bulunmuştur. Öğretmenlerin statüye ilişkin algıları incelendiğinde; 20-30 yaş ile 31-40 yaş ( $F=7,137$ ;  $p < ,05$ ); 31-40 yaş ile 51 yaş ve üzeri ( $F=7,137$ ;  $p < ,05$ ) ve 41-50 yaş ile 51 yaş ve üzeri ( $F=7,137$ ;  $p < ,05$ ) gruptaki öğretmenlerin algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu veriler doğrultusunda, 20-30 yaş grubundaki öğretmenler ile 51 yaş ve üzerindeki öğretmenlerin statüye ilişkin diğer öğretmenlere göre daha yüksek bir algıya sahip oldukları görülmüştür. Öğretmenlerin güven boyutuna ilişkin algıları incelendiğinde 31-40 yaş grubundaki öğretmenler ile 41-50 yaş grubundaki öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir

fark bulunmuştur ( $F=4,283$ ;  $p<,05$ ) ve 41-50 yaş grubundaki öğretmenlerin güvene ilişkin daha yüksek bir algıya sahip oldukları görülmüştür. Öğretmenlerin işbirliğine yönelik algıları incelendiğinde 41-50 yaş grubundaki öğretmenler ile 31-40 yaş arasındaki öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ( $F=3,211$ ;  $p<,05$ ). 41-50 yaş grubundaki öğretmenlerin işbirliğine yönelik daha yüksek bir algıya sahip oldukları belirlenmiştir. Tablo 4.15. incelendiğinde 51 yaş ve üzerindeki öğretmenlerin, öğretmen güçlendirmeye ve öğretmen güçlendirmenin boyutlarına ilişkin diğer öğretmenlerden daha yüksek algılara sahip oldukları görülmüştür. 20-30 yaş grubundaki öğretmenlerin statüye ilişkin yüksek algılara sahipken, mesleki gelişime ilişkin daha düşük bir algıya sahip oldukları belirlenmiştir. 31-40 yaş grubundaki öğretmenlerin ise öğretmen güçlendirmeye ve öğretmen güçlendirmenin boyutlarına ilişkin algıları diğer öğretmenlere göre daha düşüktür.

c) Branş: Farklı branşlardaki öğretmenlerin öğretmen güçlendirmeye ilişkin algıları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı belirlenmek amacıyla yapılan analizde elde edilen sonuçlar Tablo 4.16.'da verilmiştir.

Tablo 4.16. *Öğretmenlerin Branşlarına göre Öğretmen Güçlendirmeye Yönelik Algıları*

Değişken	Boyutlar	Kategori	n	$\bar{x}$	Ss	F	p	Fark			
Branş	Mesleki Gelişim	Sayısal	185	4,19	0,671	0,718	0,580	Yok			
		Sözel	151	4,25	0,647						
		Sanat	23	4,29	0,649						
		Spor	26	4,06	0,906						
		Yabancı Dil	54	4,27	0,625						
		Sayısal	185	3,40	0,828						
		Sözel	151	3,59	0,834						
		Sanat	23	3,52	0,808	1,438	0,220	Yok			
		Spor	26	3,60	0,694						
		Yabancı Dil	54	3,60	0,781						
		Sayısal	185	4,05	0,808						
		Sözel	151	4,11	0,758						
	Sanat	23	4,20	0,790							
	Güven	Spor	26	3,98	0,996	0,349	0,844	Yok			
		Yabancı Dil	54	4,11	0,729						
		Sayısal	185	4,01	0,745						
		Sözel	151	4,01	0,792						
		Sanat	23	4,17	0,780				1,906	0,108	Yok
		Spor	26	3,98	0,723						
	Yabancı Dil	54	4,30	0,572							
	İşbirliği	Sayısal	185	3,95	0,615	0,837	0,502	Yok			
		Sözel	151	4,02	0,611						
		Sanat	23	4,07	0,628						
		Spor	26	3,92	0,680						
Yabancı Dil		54	4,08	0,520							

Tablo 4.17. incelendiğinde öğretmenlerin branşlarına göre mesleki gelişim ( $p>,05$ ), statü ( $p>,05$ ), güven ( $p>,05$ ), işbirliği ( $p>,05$ ) ve öğretmen güçlendirmeye ( $p>,05$ ) ilişkin algılarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Sayısal, sözel, sanat,

spor ve yabancı dil öğretmenlerinin öğretmen güçlendirme ve öğretmen güçlendirmenin boyutlarına ilişkin benzer algılara sahip oldukları söylenebilir.

d) Mesleki kıdem: Farklı kıdem gruplarındaki öğretmenlerin, öğretmen güçlendirmeye ilişkin algıları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan analizde elde edilen sonuçlar Tablo 4.17.'de verilmiştir. Öğretmen güçlendirme ve öğretmen güçlendirmenin boyutlarına ilişkin maddelere verilen cevaplar normal dağılım gösterdiği için verileri kıdem değişkenine göre incelerken analizlerde parametrik bir test olan One Way Anova (Tek Yönlü Varyans Analizi) testinin kullanılmasına karar verilmiştir.

Tablo 4.17. Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkenine göre Öğretmen Güçlendirmeye Yönelik Algıları

Değişken	Boyutlar	Kategori	n	$\bar{x}$	Ss	F	p	Fark
Mesleki Kıdem	Mesleki Gelişim	0-5 yıl	22	4,05	0,647	5,920	0,000	
		6-10 yıl	75	4,03	0,779			
		11-15 yıl	127	4,11	0,726			
		16-20 yıl	106	4,41	0,557			
		21 yıl ve üzeri	110	4,34	0,670			
	Statü	0-5 yıl	22	3,96	0,630	4,934	0,001	
		6-10 yıl	75	3,47	0,837			
		11-15 yıl	127	3,38	0,812			
		16-20 yıl	106	3,40	0,813			
		21 yıl ve üzeri	110	3,72	0,812			
	Güven	0-5 yıl	22	4,09	0,655	3,580	0,007	
		6-10 yıl	75	3,92	0,929			
		11-15 yıl	127	3,94	0,847			
		16-20 yıl	106	4,25	0,673			
		21 yıl ve üzeri	110	4,20	0,712			
	İşbirliği	0-5 yıl	22	3,97	0,798	2,798	0,026	2-4
		6-10 yıl	75	3,91	0,897			
		11-15 yıl	127	3,97	0,684			
		16-20 yıl	106	4,23	0,688			
		21 yıl ve üzeri	110	4,10	0,726			
Öğretmen Güçlendirme	0-5 yıl	22	4,03	0,530	4,488	0,001		
	6-10 yıl	75	3,85	0,708				
	11-15 yıl	127	3,88	0,627				
	16-20 yıl	106	4,11	0,535				
	21 yıl ve üzeri	110	4,12	0,556				

Tablo 4.17. incelendiğinde öğretmenlerin branşlarına göre mesleki gelişim, statü, güven, işbirliği ve öğretmen güçlendirmeye ilişkin algılarında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar belirlenmiştir ( $p < 0,05$ ). Bu farklılığın hangi gruplar lehine olduğunu belirlemek amacıyla öncelikle Levene testi uygulanmış ve varyansların eşitliği test edilmiştir. Mesleki gelişim ( $p=0,149$ ), statü ( $p=0,804$ ), güven ( $p=0,195$ ), işbirliği ( $p=0,175$ ) ve öğretmen güçlendirmenin ( $p=0,070$ ) homojen dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Bu nedenle mesleki gelişim, statü, güven, işbirliği ve öğretmen güçlendirmede Tukey'in önermiş olduğu Post Hoc işlemi gerçekleştirilmiştir. Post Hoc işlemi sonunda öğretmenlerin mesleki gelişime

ilişkin algıları incelendiğinde 16 yıldan fazla kıdeme sahip öğretmenlerin ( $\bar{x}=4,41$ ;  $\bar{x}=4,34$ ), 6-10 yıl aralığında kıdeme sahip öğretmenlerden ( $\bar{x}=4,03$ ) daha yüksek bir algıya sahip oldukları belirlenmiştir. Mesleki gelişimde, 11-15 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin ( $\bar{x}=4,11$ ), 16-20 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerden ( $\bar{x}=4,41$ ) daha düşük bir algıya sahip oldukları ortaya koyulmuştur. Statüde 0-5 yıl kıdeme sahip öğretmenler ( $\bar{x}=3,96$ ) ve 21 yıl ve üzerinde kıdeme sahip öğretmenlerin ( $\bar{x}=3,72$ ); 6-15 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlere ( $\bar{x}=3,47$ ;  $\bar{x}=3,38$ ) göre daha yüksek bir algıya sahip oldukları belirlenmiştir. 16-20 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler ( $\bar{x}=4,25$ ), güvende 6-15 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerden ( $\bar{x}=3,92$ ;  $\bar{x}=3,94$ ) daha yüksek bir algıya sahip oldukları görülmüştür. İşbirliğinde, 16-20 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin ( $\bar{x}=4,23$ ), 6-10 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerden ( $\bar{x}=3,91$ ) daha yüksek bir algıya sahip olduğu bulunmuştur. Öğretmen güçlendirmede 6-15 yıl aralığında kıdeme sahip öğretmenlerin ( $\bar{x}=3,85$ ;  $\bar{x}=3,88$ ); 16 yıl ve üzerinde kıdeme sahip öğretmenlerden ( $\bar{x}=4,11$ ;  $\bar{x}=4,12$ ) daha düşük bir algıya sahip oldukları belirlenmiştir.

e) Buldukları okuldaki çalışma süresi: Buldukları okuldaki çalışma süreleri farklı olan öğretmenlerin, öğretmen güçlendirmeye ilişkin algıları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan analizde elde edilen sonuçlar Tablo 4.18.'de verilmiştir. Öğretmen güçlendirme ve öğretmen güçlendirmenin boyutlarına ilişkin maddelere verilen cevaplar normal dağılım gösterdiği için verileri kıdem değişkenine göre incelerken analizlerde parametrik bir test olan One Way Anova (Tek Yönlü Varyans Analizi) testinin kullanılmasına karar verilmiştir.

Tablo 4.18. *Öğretmenlerin Buldukları Okuldaki Çalışma Sürelerine göre Öğretmen Güçlendirmeye Yönelik Algıları*

Değişken	Boyutlar	Kategori	n	$\bar{x}$	Ss	F	p	Fark
Buldukları Okuldaki Çalışma Süresi	Mesleki Gelişim	0-2 yıl	138	4,13	0,686	6,531	0,002	1-3 2-3
		3-5 yıl	123	4,13	0,760			
		6 yıl ve üzeri	180	4,36	0,567			
	Statü	0-2 yıl	138	3,53	0,857	1,824	0,163	Yok
		3-5 yıl	123	3,40	0,814			
		6 yıl ve üzeri	180	3,58	0,797			
	Güven	0-2 yıl	138	4,06	0,837	2,227	0,109	Yok
		3-5 yıl	123	3,98	0,815			
		6 yıl ve üzeri	180	4,17	0,730			
	İşbirliği	0-2 yıl	138	4,13	0,768	1,314	0,269	Yok
		3-5 yıl	123	3,98	0,748			
		6 yıl ve üzeri	180	4,06	0,726			
	Öğretmen Güçlendirme	0-2 yıl	138	3,98	0,637	3,458	0,032	2-3
		3-5 yıl	123	3,90	0,638			
		6 yıl ve üzeri	180	4,08	0,553			

Tablo 4.18. incelendiğinde öğretmenlerin buldukları okuldaki çalışma sürelerine göre statü, güven ve işbirliği boyutlarına ilişkin algılarında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunmamıştır ( $p>,05$ ); mesleki gelişim ve öğretmen güçlendirmeye ilişkin algılarında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar belirlenmiştir ( $p<,05$ ). Bu farklılığın hangi gruplar lehine olduğunu belirlemek amacıyla öncelikle Levene testi uygulanmış ve varyansların eşitliği test edilmiştir. Mesleki gelişimde varyansların dağılımı homojen değilken ( $p<,05$ ); öğretmen güçlendirmede varyansların dağılımı homojendir ( $p>,05$ ). Bu nedenle mesleki gelişim için Tamhane's T2 Post Hoc işlemi, öğretmen güçlendirme için Tukey'in önermiş olduğu Post Hoc işlemi gerçekleştirilmiştir. Mesleki gelişim boyutunda buldukları okulda 6 yıl ve daha fazla süre çalışan öğretmenlerin ( $\bar{x}=4,36$ ), diğer öğretmenlere göre ( $\bar{x}=4,13$ ) daha yüksek bir algıya sahip oldukları belirlenmiştir. Öğretmen güçlendirmede buldukları okulda 6 yıl ve daha fazla süre çalışan öğretmenlerin ( $\bar{x}=4,08$ ), buldukları okulda 3-5 yıl aralığında çalışan öğretmenlere ( $\bar{x}=3,90$ ) göre daha yüksek bir algıya sahip oldukları ortaya konulmuştur.

e) Öğrenim durumları: Lisans ve lisansüstü mezunu öğretmenlerin öğretmen güçlendirmeye ilişkin algıları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan analizde elde edilen sonuçlar Tablo 4.19.'da verilmiştir. Öğretmen güçlendirme ve boyutlarına ilişkin maddelere verilen cevaplar normal dağılım gösterdiği için öğrenim durumları değişkenine göre incelerken parametrik bir test olan Independent Sample T testinin kullanılmasına karar verilmiştir.

Tablo 4.19. Öğretmenlerin Öğrenim Durumlarına göre Öğretmen Güçlendirmeye Yönelik Algıları

Değişken	Boyutlar	Kategori	N	$\bar{x}$	Ss	t	P	Fark
Öğrenim Durumları	Mesleki Gelişim	Lisans	393	4,23	0,640	1,063	0,288	Yok
		Lisansüstü	48	4,13	0,888			
	Statü	Lisans	393	3,51	0,821	0,039	0,969	Yok
		Lisansüstü	48	3,51	0,840			
	Güven	Lisans	393	4,09	0,777	0,338	0,735	Yok
		Lisansüstü	48	4,05	0,902			
	İşbirliği	Lisans	393	4,06	0,762	0,542	0,519	Yok
		Lisansüstü	48	4,00	0,605			
	Öğretmen Güçlendirme	Lisans	393	4,00	0,598	0,611	0,542	Yok
		Lisansüstü	48	3,95	0,691			

Tablo 4.19. incelendiğinde öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre algılarında mesleki gelişim, statü, güven, işbirliği ve öğretmen güçlendirmeye ilişkin istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ( $p>,05$ ). Buna göre lisans ve lisansüstü mezunu



öğretmenlerin mesleki gelişim, statü, güven, işbirliği ve öğretmen güçlendirmeye ilişkin benzer algılara sahip oldukları söylenebilir.

f) Sendikalı Olma Durumları: Sendikalı olan ve olmayan öğretmenlerin öğretmen güçlendirmeye ilişkin algıları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı belirlenmek amacıyla yapılan analizde elde edilen sonuçlar Tablo 4.20.'de verilmiştir. Öğretmen güçlendirme ve boyutlarına ilişkin maddelere verilen cevaplar normal dağılım gösterdiği için sendikalı olma durumu değişkenine göre incelerken parametrik bir test olan Independent Sample T testinin kullanılmasına karar verilmiştir.

Tablo 4.20. *Öğretmenlerin Sendikalı Olma Durumlarına göre Öğretmen Güçlendirmeye Yönelik Algıları*

Değişken	Boyutlar	Kategori	N	$\bar{x}$	Ss	t	P	Fark
Sendikalı Olma Durumları	Mesleki Gelişim	Sendikalı	324	4,21	0,689	-0,628	0,530	Yok
		Sendikasız	117	4,26	0,620			
	Statü	Sendikalı	324	3,47	0,829	-1,934	0,054	Yok
		Sendikasız	117	3,64	0,793			
	Güven	Sendikalı	324	4,05	0,818	-1,297	0,195	Yok
		Sendikasız	117	4,16	0,708			
	İşbirliği	Sendikalı	324	4,03	0,749	-1,163	0,243	Yok
		Sendikasız	117	4,12	0,739			
	Öğretmen Güçlendirme	Sendikalı	324	3,97	0,625	-1,550	0,122	Yok
		Sendikasız	117	4,07	0,555			

Tablo 4.20. incelendiğinde öğretmenlerin sendikalı olma durumlarına göre mesleki gelişim, statü, güven, işbirliği ve öğretmen güçlendirmeye ilişkin algılarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ( $p>,05$ ). Buna göre sendikalı ve sendikasız öğretmenlerin mesleki gelişim, statü, güven, işbirliği ve öğretmen güçlendirmeye ilişkin benzer algılara sahip oldukları söylenebilir.

f) Okuldaki mevcut öğrenci sayısının büyüklüğü: Okullarındaki mevcut öğrenci sayıları farklı olan öğretmenlerin, öğretmen güçlendirmeye ilişkin algıları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan analizde elde edilen sonuçlar Tablo 4.21.'de verilmiştir. Öğretmen güçlendirme ve öğretmen güçlendirmenin boyutlarına ilişkin maddelere verilen cevaplar normal dağılım gösterdiği için verileri kідem değişkenine göre incelerken analizlerde parametrik bir test olan One Way Anova (Tek Yönlü Varyans Analizi) testinin kullanılmasına karar verilmiştir.

Tablo 4.21. Öğretmenlerin Okullarındaki Mevcut Öğrenci Sayısının Büyüklüğüne göre Öğretmen Güçlendirmeye Yönelik Algıları

Değişken	Boyutlar	Kategori	n	$\bar{x}$	Ss	F	p	Fark
Okullarındaki Öğrenci Sayısı	Mesleki Gelişim	0-500 aralığında öğrenci	100	4,19	0,639	6,304	0,002	2-3
		501-1000 aralığında öğrenci	213	4,13	0,722			
		1001 ve üzeri	128	4,39	0,573			
	Statü	0-500 aralığında öğrenci	100	3,55	0,852	0,935	0,393	Yok
		501-1000 aralığında öğrenci	213	3,54	0,818			
		1001 ve üzeri	128	3,43	0,805			
	Güven	0-500 aralığında öğrenci	100	4,18	0,836	9,300	0,000	1-2 2-3
		501-1000 aralığında öğrenci	213	3,92	0,786			
		1001 ve üzeri	128	4,28	0,708			
	İşbirliği	0-500 aralığında öğrenci	100	4,05	0,863	1,965	0,141	Yok
		501-1000 aralığında öğrenci	213	4,00	0,699			
		1001 ve üzeri	128	4,16	0,718			
	Öğretmen Güçlendirme	0-500 aralığında öğrenci	100	4,03	0,640	4,288	0,014	2-3
		501-1000 aralığında öğrenci	213	3,92	0,612			
		1001 ve üzeri	128	4,11	0,558			

Tablo 4.21 incelendiğinde farklı yaş gruplarındaki öğretmenlerin mesleki gelişim, güven ve öğretmen güçlendirmeye ilişkin algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunduğu belirlenmiştir ( $p < ,05$ ). Bu farkın kaynağını araştırmak ve varyansların eşitliğini test etmek için Levene testi uygulanmış ve grupların varyans eşitliği test edilmiştir. Mesleki gelişim, güven ve öğretmen güçlendirmede varyansların homojen dağılım gösterdiği belirlenmiş ve Tukey'in önermiş olduğu Post Hoc işlemi gerçekleştirilmiştir. Mesleki gelişimde 1001'den daha fazla öğrenciye sahip okullarda çalışan öğretmenlerin ( $\bar{x}=4,39$ ), 501-1000 aralığında öğrenciye sahip okullarda çalışan öğretmenlere ( $\bar{x}=4,13$ ) göre daha yüksek bir algıya sahip oldukları belirlenmiştir. Güvende 501-1000 aralığında öğrenciye sahip okullarda çalışan öğretmenlerin ( $\bar{x}=3,92$ ), diğer öğretmenlere göre ( $\bar{x}=4,18$ ;  $\bar{x}=4,28$ ) daha düşük bir algıya sahip oldukları görülmüştür. Öğretmen güçlendirmede 1001 ve üzerinde öğrenciye sahip okullarda çalışan öğretmenlerin ( $\bar{x}=4,11$ ), 501-1000 aralığında öğrenciye sahip okullardaki öğretmenlere ( $\bar{x}=3,92$ ) göre daha yüksek bir algıya sahip oldukları belirlenmiştir.

#### 4.5.1. Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Yorumlar

Öğretmen güçlendirmenin boyutlarından biri olan mesleki gelişimin sağlanmasında okulun, öğretmenlerini profesyonel olarak geliştirmeleri için fırsatlar sağlaması önemlidir. Yukarıdaki veriler doğrultusunda mesleki gelişime ilişkin erkek öğretmenlerin daha yüksek bir algıya sahip oldukları bulunmuştur. Bir başka deyişle erkek öğretmenler kadın

öğretmenlere göre kendilerinin profesyonel olarak gelişmeleri için çalıştıkları okulların fırsat sağladığını daha çok düşündükleri söylenebilir. 41-50 yaş aralığındaki öğretmenler, 20-40 yaş aralığındaki öğretmenlerden mesleki gelişime ilişkin daha yüksek bir algıya sahiptir. Bu durum yaşça büyük öğretmenlerin, genç öğretmenlere göre mesleki gelişime ilişkin daha yüksek bir algıya sahip olduğu şeklinde yorumlanabilir. Mesleki kıdemler dikkate alındığında 16-20 yıl aralığında kıdeme sahip öğretmenler, 6-15 yıl aralığında kıdeme sahip olanlara göre mesleki gelişime ilişkin daha yüksek bir algıya; ayrıca 21 yıl ve üzerinde kıdeme sahip öğretmenlerin, 6-10 yıl aralığında kıdeme sahip olanlara göre daha yüksek bir algıya sahip oldukları görülmektedir. Bu doğrultuda genel olarak daha yüksek kıdeme sahip öğretmenlerin mesleki gelişime ilişkin daha yüksek bir algıya sahip oldukları söylenebilir. Bir başka ifadeyle mesleki kıdemi fazla olan öğretmenlerin okullarının mesleki gelişim için daha fazla fırsat sağladığını düşündükleri şeklinde ifade edilebilir. Buldukları okulda 6 yıl ve daha fazla çalışan öğretmenlerin, 0-5 yıl aralığında çalışanlara göre mesleki gelişime ilişkin daha yüksek bir algıya sahip oldukları bulunmuştur. Bu doğrultuda aynı okulda uzun süre çalışan öğretmenlerin mesleki gelişime ilişkin daha yüksek bir algıya sahip oldukları söylenebilir. Okullarındaki mevcut öğrenci sayıları dikkate alındığında 1001 ve üzerinde öğrencinin bulunduğu okullarda çalışan öğretmenlerin, 501-1000 aralığında öğrencinin bulunduğu okullarda çalışan öğretmenlere göre mesleki gelişime ilişkin daha yüksek bir algıya sahip oldukları belirlenmiştir. Buna göre kalabalık okullarda çalışan öğretmenler mesleki gelişime ilişkin daha yüksek bir algıya sahiptir. Bir başka ifadeyle kalabalık okullarda çalışan öğretmenlerin okullarının, kendilerinin mesleki gelişimleri için daha fazla fırsat sağladığını düşündükleri söylenebilir.

Öğretmen güçlendirme boyutlarından biri olan statü Türk Dil Kurumu Sözlüğü'nde bir kimsenin bir kurum ya da toplum içindeki durumu olarak tanımlanmaktadır. Statü boyutuna ilişkin analizler incelendiğinde 31-40 yaş aralığındaki öğretmenlerin, hem 20-30 yaş aralığındaki öğretmenlerden hem de 41-50 yaş aralığındaki öğretmenlerden daha düşük bir statü algısına sahip oldukları görülmektedir. Ayrıca, 51 yaş ve üzerindeki öğretmenler, 41-50 yaş aralığındaki öğretmenlerden daha yüksek bir statü algısına sahiplerdir. Bu doğrultuda 31-40 yaş grubundaki öğretmenlerin, kendilerinin toplum içerisindeki konumlarını daha düşük düzeyde algıladıkları söylenebilir. Öğretmenlerin mesleki kıdemleri incelendiğinde 0-5 yıl aralığında kıdeme sahip öğretmenler ile 21 yıl ve üzerinde kıdeme sahip öğretmenler, 11-20 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlere göre daha yüksek bir statü algısına sahiplerdir. Bu doğrultuda mesleğinin

başlangıcında ve emekli olmaya yakın öğretmenlerin kendilerinin toplum içerisindeki konumunu daha yüksek düzeyde algıladıkları ifade edilebilir.

Öğretmen güçlendirmenin diğer bir boyutu olan güven, hem bireye hem de örgüte duyulan güveni ifade etmektedir. Güven, bireyin okulunun kendi yararına olacak şekilde eylemlerde bulunması ya da en azından okulunun yapacağı eylemlerin kendisine zarar vermeyeceğine olan inancı olarak ifade edilebilir (Neveu, 2004; Polat ve Celep, 2008). Yukarıda analiz edilen veriler doğrultusunda, 41-50 yaş aralığındaki öğretmenlerin 31-40 yaş aralığındaki öğretmenlere göre daha yüksek bir güven algısına sahip oldukları görülmektedir. Bu doğrultuda 31-40 yaş aralığındaki öğretmenlerin örgütlerine olan güven algısının daha düşük olduğu söylenebilir. Mesleki kıdem değişkenine göre incelendiğinde, 16-20 yıl aralığında kıdeme sahip öğretmenlerin, 6-15 yıl aralığında kıdeme sahip öğretmenlere göre daha yüksek bir güven algısına sahip oldukları görülmektedir. Bir başka deyişle, 16-20 yıl aralığında kıdeme sahip öğretmenlerin okullarına daha fazla güven duydukları söylenebilir. Öğretmenlerin çalıştıkları okuldaki öğrenci sayıları incelendiğinde 0-500 aralığında öğrenciye sahip okullarda çalışan öğretmenler ile 1001 ve üzerinde öğrenciye sahip okullarda çalışan öğretmenlerin, 501-1000 aralığında öğrenciye sahip okullarda çalışan öğretmenlere göre daha yüksek bir güven algısına sahip oldukları görülmektedir. Bu doğrultuda orta büyüklükteki okullardaki öğretmenlerin okullarına daha az güven duydukları söylenebilir.

Öğretmen güçlendirmenin diğer bir boyutu olan işbirliği Türkçe Sözlük'te (TDK, 2021) amaç ve çıkarları bir olanların oluşturduğu çalışma ortaklığı olarak tanımlanmaktadır. Yukarıdaki veriler yaş değişkenine göre incelendiğinde, 41-50 yaş aralığındaki öğretmenlerin 31-40 yaş aralığındaki öğretmenlere göre daha yüksek bir işbirliği algısına sahip oldukları görülmektedir. Bir başka deyişle, 41-50 yaş aralığındaki öğretmenlerin, 31-40 yaş aralığındaki öğretmenlere göre amaç ve çıkarları için daha fazla çalışma ortaklığı yaptıklarına inandıkları söylenebilir. Mesleki kıdem değişkenine ilişkin veriler incelendiğinde, 16-20 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin, 6-10 yıl aralığında kıdeme sahip öğretmenlere göre daha yüksek bir işbirliği algısına sahip oldukları görülmektedir. Bu doğrultuda 16-20 yıl aralığında kıdeme sahip öğretmenlerin, amaç ve çıkarları doğrultusunda daha fazla çalışma ortaklığı yaptıkları söylenebilir.

Öğretmen güçlendirme bu çalışmada öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin sağlanması, statülerinin artırılması, örgütlerine güven duymalarının ve okullarının amaç ve çıkarları için işbirliği yapmalarının sağlanması olarak ele alınmaktadır. Yukarıdaki veriler incelendiğinde 41-50 yaş aralığındaki öğretmenlerin 31-40 yaş aralığındaki

öğretmenlere göre öğretmen güçlendirmeye ilişkin daha yüksek bir algıya sahip oldukları görülmektedir. 41-50 yaş aralığındaki öğretmenlerin, yaşça küçük öğretmenlerden daha fazla güçlendirildiklerine inandıkları söylenebilir. Mesleki kıdem değişkenine göre incelendiğinde 16-20 yıl aralığında ve 21 yıl ve üzerinde mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin öğretmenlerin güçlendirilmelerine ilişkin algıları, 6-10 yıl aralığında ve 11-15 yıl aralığında kıdeme sahip öğretmenlerden daha fazla olduğu görülmektedir. Bir başka deyişle mesleki kıdemi fazla olan öğretmenlerin güçlendirildiklerine daha fazla inandıkları söylenebilir. Buldukları okuldaki çalışma süreleri incelendiğinde 6 yıl ve üzerinde bulunduğu okulda çalışan öğretmenler, 3-5 yıl aralığında aynı okulda çalışan öğretmenlere göre güçlendirilmelerine ilişkin daha yüksek bir algıya sahiplerdir. Bu doğrultuda uzun süredir bulunduğu okulda çalışan öğretmenlerin, daha fazla güçlendirildiklerini düşündükleri söylenebilir. Okullarındaki mevcut öğrenci sayısı değişkenine göre incelendiğinde 1001 ve üzerinde öğrencinin bulunduğu okullarda çalışan öğretmenlerin, 501-1000 aralığında öğrencinin bulunduğu okullarda çalışan öğretmenlere göre öğretmen güçlendirmeye ilişkin daha yüksek bir algıya sahip oldukları görülmektedir. Bir başka deyişle kalabalık mevcutlu okullarda çalışan öğretmenlerin, orta büyüklükteki okullarda çalışan öğretmenlere göre daha fazla güçlendirildiklerine inandıkları söylenebilir.

Öğretmen güçlendirme ve boyutlarının branş, öğrenim durumları ve sendikalı olma durumları değişkenlerine göre incelendiğinde değişken grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olmadığı belirlenmiştir. Kısaca, öğretmenler farklı branş grubunda yer alsalar da, lisans ya da lisansüstü mezunu olsalar da sendikalı ya da sendikasız olsalar da öğretmen güçlendirme ve boyutlarına ilişkin benzer algılara sahip oldukları söylenebilir.

#### **4.6. Araştırmanın Altıncı Alt Problemine İlişkin Bulgular**

Araştırmanın altıncı alt problemi “*Öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarına ilişkin algıları onların cinsiyetlerine, yaşlarına, branşlarına, mesleki kıdemlerine, buldukları okuldaki çalışma sürelerine, öğrenim durumlarına, sendikalı olma durumlarına, okuldaki mevcut öğrenci sayısının büyüklüğüne göre anlamlı olarak farklılık göstermekte midir?*” şeklindedir. Bu alt probleme yanıt vermek için örneklemden elde edilen verilere vardamsal istatistik teknikleri uygulanarak elde edilen bulgular tablolarla desteklenerek sunulmaktadır. Örgütsel bağlılığın alt boyutlarının çarpıklık ve basıklık katsayıları katsayıları incelendiğinde ahlaki ve çıkarıcı bağlılık normal dağılım göstermekteyken, zoraki bağlılık normal dağılım göstermemektedir (bkz. Tablo 3.15.).

a) Cinsiyet: Öğretmenlerin, örgütsel bağlılığın alt boyutlarına ilişkin algılarında cinsiyete göre anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek amacıyla ahlaki ve çıkarıcı bağlılık için Independent Sample T testi uygulanmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 4.22.'de sunulmuştur.

Tablo 4.22. *Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Örgütsel Bağlılığın Boyutlarına Yönelik Algıları*

Değişken	Boyutlar	Kategori	N	$\bar{x}$	Ss	t	P	Fark
Cinsiyet	Ahlaki Bağlılık	Kadın	262	3,93	0,721	-1,674	0,551	Yok
		Erkek	179	4,05	0,741			
	Çıkarıcı Bağlılık	Kadın	262	3,29	0,723	-0,131	0,492	Yok
		Erkek	179	3,30	0,751			

Öğretmenlerin zoraki bağlılığa ilişkin algılarında cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek amacıyla Mann Whitney U testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 4.23.'te sunulmuştur.

Tablo 4.23. *Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Örgütsel Bağlılığın Boyutlarına Yönelik Algıları*

Değişken	Boyut	Kategori	n	Sıra Toplamı	Sıra Ortalaması	U	z	p	Fark
Cinsiyet	Zoraki Bağlılık	Kadın	262	59908	228,66	21443	-	0,118	Yok
		Erkek	179	37553	209,79				

Tablo 4.22 ve Tablo 4.23 incelendiğinde öğretmenlerin cinsiyetlerine göre ahlaki, zoraki ve çıkarıcı bağlılık algılarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ( $p>,05$ ). Buna göre kadın ve erkek öğretmenlerin ahlaki, zoraki ve çıkarıcı bağlılığa ilişkin benzer algılara sahip oldukları söylenebilir.

b) Yaş: Öğretmenlerin, örgütsel bağlılığın alt boyutlarına ilişkin algılarında yaş gruplarına göre anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek amacıyla ahlaki ve çıkarıcı bağlılık için One Way ANOVA testi uygulanmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 4.24.'te sunulmuştur.

Tablo 4.24. *Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Örgütsel Bağlılığın Boyutlarına Yönelik Algıları*

Değişken	Boyutlar	Kategori	n	$\bar{x}$	Ss	F	p	Fark
Yaş	Ahlaki Bağlılık	20-30 yaş	34	3,79	0,673	2,801	0,088	Yok
		31-40 yaş	228	3,92	0,690			
		41-50 yaş	141	4,08	0,826			
		51 yaş ve üzeri	38	4,14	0,566			
	Çıkarıcı Bağlılık	20-30 yaş	34	3,18	0,841	1,192	0,312	Yok
		31-40 yaş	228	3,35	0,701			
		41-50 yaş	141	3,22	0,749			
		51 yaş ve üzeri	38	3,34	0,764			

Öğretmenlerin zoraki bağlılığa ilişkin algılarında yaşlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek amacıyla Kruskal Wallis testi uygulanmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 4.25.'te sunulmuştur.

Tablo 4.25. *Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Örgütsel Bağlılığın Boyutlarına Yönelik Algıları*

Değişken	Boyutlar	Kategori	n	Sıra Ortalaması	$\chi$	p	Fark
Yaş	Zoraki Bağlılık	20-30 yaş	34	249,43	5,313	0,150	Yok
		31-40 yaş	228	228,13			
		41-50 yaş	141	203,58			
		51 yaş ve üzeri	38	217,41			

Tablo 4.24. ve Tablo 4.25. incelendiğinde farklı yaş gruplarındaki öğretmenlerin örgütsel bağlılığın boyutlarına ilişkin algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunmadığı görülmektedir ( $p < ,05$ ). Bir başka ifadeyle, öğretmenler hangi yaş grubunda olurlarsa olsunlar örgütsel bağlılığın boyutlarına ilişkin benzer düşüncelere sahip oldukları söylenebilir.

c) Branş: Öğretmenlerin, örgütsel bağlılığın alt boyutlarına ilişkin algılarında branşlarına göre anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek amacıyla ahlaki ve çıkarıcı bağlılık için One Way ANOVA testi uygulanmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 4.26.'da sunulmuştur.

Tablo 4.26. *Öğretmenlerin Branşlarına Göre Örgütsel Bağlılığın Boyutlarına Yönelik Algıları*

Değişken	Boyutlar	Kategori	n	$\bar{x}$	Ss	F	p	Fark
Branş	Ahlaki Bağlılık	Sayısal	185	3,94	0,733	0,856	0,491	Yok
		Sözel	151	3,96	0,732			
		Sanat	23	3,94	0,645			
		Spor	26	4,14	0,863			
		Yabancı Dil	54	4,10	0,683			
	Çıkarıcı Bağlılık	Sayısal	185	3,32	0,716	0,739	0,566	Yok
		Sözel	151	3,23	0,757			
		Sanat	23	3,23	0,875			
		Spor	26	3,39	0,639			
		Yabancı Dil	54	3,39	0,723			

Öğretmenlerin zoraki bağlılığa ilişkin algılarında branşlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek amacıyla Kruskal Wallis testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 4.27.'de sunulmuştur.

Tablo 4.27. Öğretmenlerin Branşlarına Göre Örgütsel Bağlılığın Boyutlarına Yönelik Algıları

Değişken	Boyutlar	Kategori	n	Sıra Ortalaması	$\chi$	p	Fark
Branş	Zoraki Bağlılık	Sayısal	185	216,04	2,239	0,656	Yok
		Sözel	151	220,78			
		Sanat	23	195,85			
		Spor	26	224,46			
		Yabancı Dil	54	239,51			

Tablo 4.26. ve Tablo 4.27. incelendiğinde farklı branşlardaki öğretmenlerin örgütsel bağlılığın boyutlarına ilişkin algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunmadığı görülmektedir ( $p < ,05$ ). Bir başka ifadeyle, öğretmenler hangi branş grubunda olurlarsa olsunlar örgütsel bağlılığın boyutlarına ilişkin benzer düşüncelere sahip oldukları söylenebilir.

d) Mesleki Kıdem: Öğretmenlerin, örgütsel bağlılığın alt boyutlarına ilişkin algılarında mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek amacıyla ahlaki ve çıkarıcı bağlılık için One Way ANOVA testi uygulanmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 4.28.'de sunulmuştur.

Tablo 4.28. Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Örgütsel Bağlılığın Boyutlarına Yönelik Algıları

Değişken	Boyutlar	Kategori	n	$\bar{x}$	Ss	F	p	Fark
Mesleki Kıdem	Ahlaki Bağlılık	0-5 yıl	22	3,90	0,855	1,938	0,103	Yok
		6-10 yıl	75	3,84	0,673			
		11-15 yıl	127	3,92	0,665			
		16-20 yıl	106	4,02	0,780			
		21 yıl ve üzeri	110	4,11	0,754			
	Çıkarıcı Bağlılık	0-5 yıl	22	3,28	0,872	0,450	0,772	Yok
		6-10 yıl	75	3,34	0,638			
		11-15 yıl	127	3,29	0,765			
		16-20 yıl	106	3,35	0,724			
		21 yıl ve üzeri	110	3,23	0,749			

Öğretmenlerin zoraki bağlılığa ilişkin algılarında mesleki kıdemlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek amacıyla Kruskal Wallis testi uygulanmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 4.29.'da sunulmuştur.

Tablo 4.29. Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Örgütsel Bağlılığın Boyutlarına Yönelik Algıları

Değişken	Boyutlar	Kategori	n	Sıra Ortalaması	$\chi$	p	Fark
Mesleki Kıdem	Zoraki Bağlılık	0-5 yıl	22	217,73	3,014	0,556	Yok
		6-10 yıl	75	229,34			
		11-15 yıl	127	232,61			
		16-20 yıl	106	212,39			
		21 yıl ve üzeri	110	208,86			



Tablo 4.28. ve Tablo 4.29. incelendiğinde farklı mesleki kıdemlerdeki öğretmenlerin örgütsel bağlılığın boyutlarına ilişkin algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunmadığı görülmektedir ( $p < ,05$ ). Bir başka ifadeyle, öğretmenler hangi mesleki kıdem grubunda olurlarsa olsunlar örgütsel bağlılığın boyutlarına ilişkin benzer algılara sahip oldukları söylenebilir.

e) Buldukları Okuldaki Çalışma Süresi: Öğretmenlerin, örgütsel bağlılığın alt boyutlarına ilişkin algılarında buldukları okuldaki çalışma sürelerine göre anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek amacıyla ahlaki ve çıkarıcı bağlılık için One Way ANOVA testi uygulanmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 4.30.'da sunulmuştur.

Tablo 4.30. *Öğretmenlerin Buldukları Okuldaki Çalışma Sürelerine Göre Örgütsel Bağlılığın Boyutlarına Yönelik Algıları*

Değişken	Boyutlar	Kategori	n	$\bar{x}$	Ss	F	p	Fark
Buldukları Okuldaki Çalışma Süresi	Ahlaki Bağlılık	0-2 yıl	138	3,95	0,728	1,531	0,217	Yok
		3-5 yıl	123	3,91	0,784			
		6 yıl ve üzeri	180	4,05	0,691			
	Çıkarıcı Bağlılık	0-2 yıl	138	3,28	0,698	0,037	0,964	Yok
		3-5 yıl	123	3,31	0,668			
		6 yıl ve üzeri	180	3,30	0,730			

Öğretmenlerin zoraki bağlılığa ilişkin algılarında buldukları okuldaki çalışma sürelerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek amacıyla Kruskal Wallis testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 4.31.'de sunulmuştur.

Tablo 4.31. *Öğretmenlerin Buldukları Okuldaki Çalışma Süresi Değişkenine Göre Örgütsel Bağlılığın Boyutlarına Yönelik Algıları*

Değişken	Boyutlar	Kategori	n	Sıra Ortalaması	$\chi$	p	Fark
Buldukları Okuldaki Çalışma Süresi	Zoraki Bağlılık	0-2 yıl	138	219,80	0,401	0,818	Yok
		3-5 yıl	123	226,90			
		6 yıl ve üzeri	180	217,89			

Tablo 4.30. ve Tablo 4.31. incelendiğinde buldukları okuldaki çalışma süreleri farklı öğretmenlerin örgütsel bağlılığın boyutlarına ilişkin algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunmadığı görülmektedir ( $p < ,05$ ). Bir başka ifadeyle,

öğretmenler buldukları okuldaki çalışma süreleri farklı olsa da örgütsel bağlılığın boyutlarına ilişkin benzer algılara sahip oldukları söylenebilir.

f) Öğrenim Durumları: Lisans ve lisansüstü mezunu öğretmenlerin örgütsel bağlılığın alt boyutlarına ilişkin algıları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı belirlenmek amacıyla yapılan analizde elde edilen sonuçlar Tablo 4.32.'de ve Tablo 4.33.'te verilmiştir. Ahlaki ve çıkarıcı bağlılık için Independent Sample T testi uygulanmıştır (bkz. Tablo 4.32.).

Tablo 4.32. Öğretmenlerin Öğrenim Durumlarına Göre Örgütsel Bağlılığın Boyutlarına Yönelik Algıları

Değişken	Boyutlar	Kategori	N	$\bar{x}$	Ss	t	P	Fark
Öğrenim Durumu	Ahlaki Bağlılık	Lisans	393	3,97	0,738	-0,893	0,175	Yok
		Lisansüstü	48	4,07	0,661			
	Çıkarıcı Bağlılık	Lisans	393	3,27	0,728	-1,648	0,452	Yok
		Lisansüstü	48	3,46	0,770			

Öğretmenlerin zoraki bağlılığa ilişkin algılarında öğrenim durumlarına göre anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek amacıyla Mann Whitney U testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 4.33.'te sunulmuştur.

Tablo 4.33. Öğretmenlerin Öğrenim Durumlarına Göre Örgütsel Bağlılığın Boyutlarına Yönelik Algıları

Değişken	Boyut	Kategori	n	Sıra Toplamı	Sıra Ortalaması	U	z	p	Fark
Öğrenim Durumu	Zoraki	Lisans	393	87956,50	223,81	8328,50	-	0,175	Yok
	Bağlılık	Lisansüstü	48	9504,50	198,01				

Tablo 4.32. ve Tablo 4.33. incelendiğinde öğrenim durumları farklı öğretmenlerin örgütsel bağlılığın boyutlarına ilişkin algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunmadığı görülmektedir ( $p < ,05$ ). Bir başka ifadeyle, öğretmenlerin öğrenim durumları farklı olsa da örgütsel bağlılığın boyutlarına ilişkin benzer algılara sahip oldukları söylenebilir.

g) Sendikalı Olma Durumları: Sendikalı ve sendikasız öğretmenlerin örgütsel bağlılığın boyutlarına ilişkin algıları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan analizde elde edilen sonuçlar Tablo 4.34.'te ve Tablo 4.35.'te verilmiştir. Ahlaki ve çıkarıcı bağlılık için Independent Sample T testi uygulanmıştır.

Tablo 4.34. Öğretmenlerin Sendikalı Olma Durumlarına Göre Örgütsel Bağlılığın Boyutlarına Yönelik Algıları

Değişken	Boyutlar	Kategori	N	$\bar{x}$	Ss	t	P	Fark
Sendikalı Olma Durumları	Ahlaki Bağlılık	Sendikalı	324	3,98	0,743	-0,089	0,628	Yok
		Sendikasız	117	3,98	0,696			
	Zoraki Bağlılık	Sendikalı	324	3,29	0,712	-0,061	0,135	Yok
		Sendikasız	117	3,30	0,795			

Öğretmenlerin zoraki bağlılığa ilişkin algılarında sendikalı olma durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek amacıyla Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Elde edilen veriler Tablo 4.35.'te sunulmuştur.

Tablo 4.35. Öğretmenlerin Sendikalı Olma Durumlarına Göre Örgütsel Bağlılığın Boyutlarına Yönelik Algıları

Değişken	Boyut	Kategori	n	Sıra Toplamı	Sıra Ortalaması	U	z	p	Fark	
Sendikalı Olma Durumu	Zoraki Bağlılık	Sendikalı	324	71766,50	221,50	18791,50	-	0,138	0,890	Yok
		Sendikasız	117	25694,50	219,61					

Tablo 4.34. ve Tablo 4.35. incelendiğinde sendikalı ve sendikasız öğretmenlerin örgütsel bağlılığın boyutlarına ilişkin algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunmadığı görülmektedir ( $p < ,05$ ). Bir başka ifadeyle, öğretmenlerin sendikalı olma durumları farklı olsa da örgütsel bağlılığın boyutlarına ilişkin benzer algılara sahip oldukları söylenebilir.

h) Okuldaki Mevcut Öğrenci Sayısının Büyüklüğü: Okullarındaki mevcut öğrenci sayıları farklı olan öğretmenlerin, öğretmen güçlendirmeye ilişkin algıları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan analizde elde edilen sonuçlar Tablo 4.36.'da verilmiştir. Ahlaki ve çıkarıcı bağlılık için One Way Anova (Tek Yönlü Varyans Analizi) uygulanmıştır.

Tablo 4.36. Öğretmenlerin Okullarındaki Mevcut Öğrenci Sayısının Büyüklüğüne Göre Örgütsel Bağlılığın Boyutlarına Yönelik Algıları

Değişken	Boyutlar	Kategori	n	$\bar{x}$	Ss	F	p	Fark
Okullarındaki Mevcut Öğrenci Sayısının Büyüklüğü	Ahlaki Bağlılık	0-500 aralığında öğrenci	100	4,00	0,689	0,669	0,513	Yok
		501-1000 aralığında öğrenci	213	3,94	0,749			
		1001 ve üzeri	128	4,03	0,731			
	Çıkarıcı Bağlılık	0-500 aralığında öğrenci	100	3,17	0,733	2,498	0,083	Yok
		501-1000 aralığında öğrenci	213	3,30	0,730			
		1001 ve üzeri	128	3,39	0,732			

Öğretmenlerin zoraki bağlılığa ilişkin algılarında okullarındaki mevcut öğrenci sayısının büyüklüğüne göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olup olmadığını

belirlemek amacıyla Kruskal Wallis testi uygulanmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 4.37.'de sunulmuştur.

Tablo 4.37. *Öğretmenlerin Okullarındaki Mevcut Öğrenci Sayısının Büyüklüğüne Göre Örgütsel Bağlılığın Boyutlarına Yönelik Algıları*

Değişken	Boyutlar	Kategori	n	Sıra Ortalaması	$\chi$	p	Fark
Okullarındaki Mevcut Öğrenci Sayısının Büyüklüğü	Zoraki Bağlılık	0-500 aralığında öğrenci	100	200,17	4,141	0,126	Yok
		501-1000 aralığında öğrenci	213	230,88			
		1001 ve üzeri	128	220,83			

Tablo 4.36. ve Tablo 4.37. incelendiğinde okullarındaki mevcut öğrenci sayısının büyüklüğü farklı olan öğretmenlerin örgütsel bağlılığın boyutlarına ilişkin algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunmadığı görülmektedir ( $p < ,05$ ). Bir başka ifadeyle, öğretmenlerin okullarındaki öğrenci sayıları farklı olsa da örgütsel bağlılığın boyutlarına ilişkin benzer algılara sahip oldukları söylenebilir.

#### 4.6.1. Araştırmanın Altıncı Alt Problemine İlişkin Yorumlar

Örgütsel bağlılıktan toplam puan alınmadığı için sadece örgütsel bağlılığın boyutları çeşitli değişkenlere göre incelenmiştir. Öğretmenlerin örgütlerine olan ahlaki, zoraki ve çıkarıcı bağlılıkları cinsiyetleri, yaşları, branşları, mesleki kıdemleri, buldukları okuldaki çalışma süreleri, öğrenim durumları, sendikalı olma durumları ve okullarındaki mevcut öğrenci sayılarına göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık göstermediği belirlenmiştir. Bir başka deyişle, kadın ve erkek öğretmenlerin, farklı yaş gruplarındaki veya farklı branşlardaki öğretmenlerin; mesleki kıdemleri, buldukları okuldaki çalışma süreleri, öğrenim durumları, sendikalı olma durumları ve okullarındaki mevcut öğrenci sayıları farklı olan öğretmenlerin örgütsel bağlılığın boyutları olan ahlaki, zoraki ve çıkarıcı bağlılığa ilişkin benzer algılara sahip oldukları görülmüştür.

#### 4.7. Araştırmanın Yedinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın yedinci alt problemi “*Öğretmenlerin mesleki bağlılıklarına ilişkin algıları onların cinsiyetlerine, yaşlarına, branşlarına, mesleki kıdemlerine, buldukları okuldaki çalışma sürelerine, öğrenim durumlarına, sendikalı olma durumlarına, okuldaki mevcut öğrenci sayısının büyüklüğüne göre anlamlı olarak farklılık göstermekte midir?*” şeklindedir. Mesleki bağlılık ve mesleki bağlılığın boyutları normal dağılım göstermektedir

(bkz Tablo 3.15.). Bu alt probleme yanıt vermek için örneklemden elde edilen verilere vardamsal istatistik teknikleri (Independent Sample T test, One Way ANOVA) uygulanmıştır ve elde edilen bulgular tablolarla desteklenerek sunulmaktadır.

a) Cinsiyet: Farklı cinsiyetteki öğretmenlerin mesleki bağlılığa ilişkin algıları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan analizde elde edilen sonuçlar Tablo 4.38.'de verilmiştir. Mesleki bağlılık ve boyutlarına ilişkin maddelere verilen cevaplar normal dağılım gösterdiği için cinsiyet değişkenine göre incelerken, parametrik bir test olan Independent Sample T testinin kullanılmasına karar verilmiştir.

Tablo 4.38. *Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Mesleki Bağlılık ve Boyutlarına Yönelik Algıları*

Değişken	Boyutlar	Kategori	N	$\bar{x}$	Ss	t	P	Fark
Cinsiyet	Mesleki Haz	Kadın	262	4,33	0,646	-0,050	0,960	Yok
		Erkek	179	4,33	0,660			
	Sosyal Kazanım	Kadın	262	3,51	0,738	-0,469	0,647	Yok
		Erkek	179	3,55	0,830			
	Mesleki Kariyer	Kadın	262	3,53	0,752	-1,781	0,076	Yok
		Erkek	179	3,66	0,779			
	Mesleki Bağlılık	Kadın	262	3,87	0,552	-0,757	0,450	Yok
		Erkek	179	3,91	0,608			

Tablo 4.38 incelendiğinde öğretmenlerin mesleki bağlılık ve boyutlarına ilişkin algılarında cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir.

b) Yaş: Farklı yaş gruplarındaki öğretmenlerin mesleki bağlılığa ilişkin algıları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan analizde elde edilen sonuçlar Tablo 4.39.'da verilmiştir. Öğretmen güçlendirme ve boyutlarına ilişkin maddelere verilen cevaplar normal dağılım gösterdiği için yaş değişkenine göre incelerken analizlerde parametrik bir test olan One Way Anova (Tek Yönlü Varyans Analizi) testinin kullanılmasına karar verilmiştir.

Tablo 4.39. Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Mesleki Bağlılık ve Boyutlarına Yönelik Algıları

Değişken	Boyutlar	Kategori	n	$\bar{x}$	Ss	F	p	Fark
Yaş	Mesleki Haz	20-30 yaş	34	4,37	0,416	1,897	0,129	Yok
		31-40 yaş	228	4,27	0,669			
		41-50 yaş	141	4,37	0,696			
		51 yaş ve üzeri	38	4,52	0,494			
	Sosyal Kazanım	20-30 yaş	34	3,58	0,688	4,519	0,004	2-3
		31-40 yaş	228	3,40	0,785			
		41-50 yaş	141	3,63	0,767			2-4
		51 yaş ve üzeri	38	3,79	0,712			
	Mesleki Kariyer	20-30 yaş	34	3,48	0,626	0,238	0,870	Yok
		31-40 yaş	228	3,59	0,723			
		41-50 yaş	141	3,58	0,867			
		51 yaş ve üzeri	38	3,61	0,741			
	Mesleki Bağlılık	20-30 yaş	34	3,90	0,384	2,786	0,040	Yok*
		31-40 yaş	228	3,82	0,580			
		41-50 yaş	141	3,94	0,608			
		51 yaş ve üzeri	38	4,07	0,511			

\* Bonferroni, Tukey ve Scheffe testleri uygulandığında, bu testler kuvvetli testler olduğu için bu testlerin sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir.

Tablo 4.39. incelendiğinde farklı yaş gruplarındaki öğretmenlerin mesleki haz ve mesleki kariyere ilişkin algılarında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar belirlenmemişken ( $p > ,05$ ), sosyal kazanım ve mesleki bağlılığa ilişkin algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunduğu belirlenmiştir ( $p < ,05$ ). Bu farkın kaynağını araştırmak ve varyansların eşitliğini test etmek için Levene testi uygulanmıştır. Levene testi sonucunda grupların varyans eşitliği test edilmiştir. Sosyal kazanım ve mesleki bağlılığın levene testi sonuçları incelendiğinde varyansların homojen dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Bu nedenle Bonferroni'nin önermiş olduğu Post Hoc işlemi uygulanmıştır. Sosyal kazanımda 31-40 yaş aralığındaki öğretmenlerin ( $\bar{x}=3,40$ ) 41 yaş üzerindeki öğretmenlere ( $\bar{x}=3,63$ ;  $\bar{x}=3,79$ ) göre daha düşük bir algıya sahip oldukları belirlenmiştir. Mesleki bağlılıkta ilk olarak p değeri incelendiğinde  $p < ,05$  olarak hesaplanmıştır ve anlamlı bir fark var olarak belirlenmiştir. Fakat Bonferroni, Tukey ve Scheffe testleri uygulandığında, bu testler kuvvetli testler olduğu için bu testlerin sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir. Bu nedenle öğretmenlerin yaş değişkenine göre mesleki bağlılığa ilişkin algılarında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar belirlenmemiştir şeklinde yorumlanmıştır. Bu doğrultuda farklı yaş gruplarındaki öğretmenlerin mesleki bağlılığa ilişkin benzer algılara sahip oldukları görülmüştür.

c) Branş: Farklı branşlardaki öğretmenlerin mesleki bağlılığa ve boyutlarına ilişkin algıları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan analizden elde edilen sonuçlar Tablo 4.40.'da verilmiştir.

Tablo 4.40. Öğretmenlerin Branşlarına Göre Mesleki Bağlılık ve Boyutlarına Yönelik Algıları

Değişken	Boyutlar	Kategori	n	$\bar{x}$	Ss	F	p	Fark
Branş	Mesleki Haz	Sayısal	185	4,19	0,680	4,373	0,002	1-2
		Sözel	151	4,45	0,607			
		Sanat	23	4,45	0,618			
		Spor	26	4,52	0,540			
		Yabancı Dil	54	4,35	0,655			
	Sosyal Kazanım	Sayısal	185	3,42	0,747	1,532	0,192	Yok
		Sözel	151	3,58	0,821			
		Sanat	23	3,68	0,718			
		Spor	26	3,65	0,717			
		Yabancı Dil	54	3,57	0,764			
	Mesleki Kariyer	Sayısal	185	3,52	0,756	0,954	0,433	Yok
		Sözel	151	3,63	0,813			
		Sanat	23	3,48	0,702			
		Spor	26	3,77	0,587			
		Yabancı Dil	54	3,60	0,772			
	Mesleki Bağlılık	Sayısal	185	3,77	0,571	3,298	0,011	Yok*
		Sözel	151	3,96	0,581			
		Sanat	23	3,97	0,541			
		Spor	26	4,05	0,445			
		Yabancı Dil	54	3,91	0,591			

\* Bonferroni, Tukey ve Scheffe testleri uygulandığında, bu testler kuvvetli testler olduğu için bu testlerin sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir.

Tablo 4.40. incelendiğinde farklı branş gruplarındaki öğretmenlerin sosyal kazanım ve mesleki kariyere ilişkin algılarında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar belirlenmemişken ( $p >,05$ ), mesleki haz ve mesleki bağlılığa ilişkin algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunduğu belirlenmiştir ( $p <,05$ ). Bu farkın kaynağını araştırmak ve varyansların eşitliğini test etmek için Levene testi uygulanmış ve grupların varyans eşitliği test edilmiştir. Mesleki haz ve mesleki bağlılığın Levene testi sonuçları incelendiğinde, varyansların homojen dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Bu nedenle Bonferroni'nin önermiş olduğu Post Hoc işlemi uygulanmıştır. Mesleki bağlılıkta ilk olarak p değeri incelendiğinde  $p <,05$  olarak hesaplanmıştır ve anlamlı bir fark var olarak belirlenmiştir. Fakat Bonferroni, Tukey ve Scheffe testleri uygulandığında, bu testler kuvvetli testler olduğu için bu testlerin sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir. Bu nedenle öğretmenlerin branş değişkenine göre mesleki bağlılığa ilişkin algılarında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar belirlenmemiştir şeklinde yorumlanmıştır. Bu doğrultuda farklı branş gruplarındaki öğretmenlerin mesleki bağlılığa ilişkin benzer algılara sahip oldukları görülmüştür. Ayrıca mesleki hazda (sözel  $\bar{x}=4,45$ , sayısal  $\bar{x}=4,19$ ) sözel branştaki öğretmenlerin sayısal branştaki öğretmenlere göre daha yüksek bir algıya sahip oldukları belirlenmiştir.

d) Mesleki Kıdem: Farklı kıdem gruplarındaki öğretmenlerin, mesleki bağlılığa ve boyutlarına ilişkin algıları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan analizde elde edilen sonuçlar Tablo 4.41.'de verilmiştir. Mesleki bağlılık ve boyutlarına ilişkin maddelere verilen cevaplar normal dağılım gösterdiği için verileri kıdem değişkenine göre incelerken analizlerde parametrik bir test olan One Way Anova (Tek Yönlü Varyans Analizi) testinin kullanılmasına karar verilmiştir.

Tablo 4.41. Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Mesleki Bağlılık ve Boyutlarına Yönelik Algıları

Değişken	Boyutlar	Kategori	n	$\bar{x}$	Ss	F	p	Fark
Mesleki Kıdem	Mesleki Haz	0-5 yıl	22	4,63	0,360	2,756	0,028	1-2 1-3
		6-10 yıl	75	4,25	0,631			
		11-15 yıl	127	4,24	0,668			
		16-20 yıl	106	4,34	0,679			
		21 yıl ve üzeri	110	4,43	0,641			
	Sosyal Kazanım	0-5 yıl	22	3,67	0,610	3,620	0,006	2-5 3-5
		6-10 yıl	75	3,38	0,766			
		11-15 yıl	127	3,39	0,777			
		16-20 yıl	106	3,56	0,774			
		21 yıl ve üzeri	110	3,71	0,778			
	Mesleki Kariyer	0-5 yıl	22	3,89	0,772	1,344	0,253	Yok
		6-10 yıl	75	3,60	0,677			
		11-15 yıl	127	3,50	0,715			
		16-20 yıl	106	3,59	0,782			
		21 yıl ve üzeri	110	3,59	0,851			
	Mesleki Bağlılık	0-5 yıl	22	4,13	0,393	3,656	0,006	3-5
		6-10 yıl	75	3,80	0,538			
		11-15 yıl	127	3,78	0,568			
		16-20 yıl	106	3,90	0,581			
		21 yıl ve üzeri	110	4,00	0,606			

Tablo 4.41. incelendiğinde farklı mesleki kıdem gruplarındaki öğretmenlerin mesleki kariyere ilişkin algılarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık belirlenmemişken ( $p>,05$ ); mesleki haz, sosyal kazanım ve mesleki bağlılığa ilişkin algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunduğu belirlenmiştir ( $p<,05$ ). Bu farklılıkların kaynağını araştırmak ve varyansların eşitliğini test etmek için Levene testi uygulanmış ve grupların varyans eşitliği test edilmiştir. Mesleki hazda varyanslar homojen dağılım göstermemişken ( $p<,05$ ); sosyal kazanım ve mesleki bağlılıkta varyanslar homojen dağılım göstermiştir ( $p>,05$ ). Bu nedenle sosyal kazanım ve mesleki bağlılıkta Tukey'in önermiş olduğu Post Hoc işlemi; mesleki hazda ise Tamhane's T2 Post Hoc işlemi gerçekleştirilmiştir. Post Hoc işlemi sonunda öğretmenlerin algıları incelendiğinde 0-5 yıl aralığında kıdeme sahip öğretmenlerin ( $\bar{x}=4,63$ ), 6-15 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlere ( $\bar{x}=4,25$ ;  $\bar{x}=4,24$ ) göre mesleki haza ilişkin daha yüksek bir algıya sahip oldukları ortaya koyulmuştur. 21 yıl ve üzerinde kıdeme sahip öğretmenlerin ( $\bar{x}=3,71$ ), 6-15 yıl aralığında



kıdeme sahip öğretmenlere ( $\bar{x}=3,38$ ;  $\bar{x}=3,39$ ) göre sosyal kazanımda daha yüksek bir algıya sahip oldukları görülmüştür. Mesleki bağlılıkta 21 yıl ve üzerinde kıdeme sahip öğretmenlerin ( $\bar{x}=4,00$ ), 11-15 yıl aralığında kıdeme sahip öğretmenlere ( $\bar{x}=3,78$ ) göre daha yüksek bir algıya sahip oldukları belirlenmiştir.

e) Buldukları Okuldaki Çalışma Süresi: Aynı okuldaki çalışma süreleri farklı olan öğretmenlerin, mesleki bağlılığa ve boyutlarına ilişkin algıları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan analizde elde edilen sonuçlar Tablo 4.42.'de verilmiştir. Mesleki bağlılığa ve boyutlarına ilişkin maddelere verilen cevaplar normal dağılım gösterdiği için verileri öğretmenlerin buldukları okuldaki çalışma süresi değişkenine göre incelerken analizlerde parametrik bir test olan One Way Anova (Tek Yönlü Varyans Analizi) testinin kullanılmasına karar verilmiştir.

Tablo 4.42. Öğretmenlerin Buldukları Okuldaki Çalışma Sürelerine Göre Mesleki Bağlılık ve Boyutlarına Yönelik Algıları

Değişken	Boyutlar	Kategori	n	$\bar{x}$	Ss	F	p	Fark
Buldukları Okuldaki Çalışma Süresi	Mesleki Haz	0-2 yıl	138	4,30	0,643	0,517	0,596	Yok
		3-5 yıl	123	4,31	0,679			
		6 yıl ve üzeri	180	4,37	0,639			
	Sosyal Kazanım	0-2 yıl	138	3,45	0,803	4,414	0,013	2-3
		3-5 yıl	123	3,42	0,810			
		6 yıl ve üzeri	180	3,65	0,713			
	Mesleki Kariyer	0-2 yıl	138	3,61	0,817	0,095	0,910	Yok
		3-5 yıl	123	3,57	0,757			
		6 yıl ve üzeri	180	3,57	0,733			
	Mesleki Bağlılık	0-2 yıl	138	3,85	0,597	1,725	0,179	Yok
		3-5 yıl	123	3,83	0,605			
		6 yıl ve üzeri	180	3,94	0,533			

Tablo 4.42. incelendiğinde öğretmenlerin buldukları okuldaki çalışma sürelerine göre mesleki haz, mesleki kariyer ve mesleki bağlılığa ilişkin algılarında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar belirlenmemişken ( $p>,05$ ); sosyal kazanıma ilişkin algılarında ise istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar belirlenmiştir ( $p<,05$ ). Bu farklılığın hangi gruplar lehine olduğunu belirlemek amacıyla öncelikle Levene testi uygulanmış ve varyansların eşitliği test edilmiştir. Sosyal kazanımda varyansların dağılımı homojendir ( $p>,05$ ). Bu nedenle sosyal kazanım için Tukey'in önermiş olduğu Post Hoc işlemi gerçekleştirilmiştir. buldukları okulda 6 yıl ve üzerinde çalışan öğretmenlerin ( $\bar{x}=3,65$ ), 3-5 yıl aralığında çalışan öğretmenlere ( $\bar{x}=3,42$ ) göre sosyal kazanıma ilişkin daha yüksek bir algıya sahip oldukları belirlenmiştir.

f) Öğrenim Durumları: Lisans ve lisansüstü mezunu öğretmenlerin mesleki bağlılığa ve boyutlarına ilişkin algıları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını

belirlemek amacıyla yapılan analizde elde edilen sonuçlar Tablo 4.43.'te verilmiştir. Mesleki bağlılık ve boyutlarına ilişkin maddelere verilen cevaplar normal dağılım gösterdiği için öğrenim durumları değişkenine göre incelerken parametrik bir test olan Independent Sample T testinin kullanılmasına karar verilmiştir.

Tablo 4.43. *Öğretmenlerin Öğrenim Durumlarına Göre Mesleki Bağlılık ve Boyutlarına Yönelik Algıları*

Değişken	Boyutlar	Kategori	N	$\bar{x}$	Ss	t	P	Fark
Öğrenim Durumları	Mesleki Haz	Lisans	393	4,35	0,645	1,350	0,178	Yok
		Lisansüstü	48	4,21	0,697			
	Sosyal Kazanım	Lisans	393	3,54	0,758	1,216	0,225	Yok
		Lisansüstü	48	3,40	0,906			
	Mesleki Kariyer	Lisans	393	3,57	0,764	-1,339	0,181	Yok
		Lisansüstü	48	3,72	0,764			
	Mesleki Bağlılık	Lisans	393	3,89	0,562	0,858	0,391	Yok
		Lisansüstü	48	3,82	0,678			

Tablo 4.43. incelendiğinde öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre mesleki haz, sosyal kazanım, mesleki kariyer ve mesleki bağlılığa ilişkin algılarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ( $p>,05$ ). Buna göre lisans ve lisansüstü mezunu öğretmenlerin mesleki haz, sosyal kazanım, mesleki kariyer ve mesleki bağlılığa ilişkin benzer algılara sahip oldukları söylenebilir.

g) Sendikalı Olma Durumları: Sendikalı olan ve olmayan öğretmenlerin mesleki bağlılık ve boyutlarına ilişkin algıları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan analizde elde edilen sonuçlar Tablo 4.44.'te verilmiştir. Mesleki bağlılık ve boyutlarına ilişkin maddelere verilen cevaplar normal dağılım gösterdiği için verileri sendikalı olma durumu değişkenine göre incelerken parametrik bir test olan Independent Sample T testinin kullanılmasına karar verilmiştir.

Tablo 4.44. *Öğretmenlerin Sendikalı Olma Durumlarına Göre Mesleki Bağlılık ve Boyutlarına Yönelik Algıları*

Değişken	Boyutlar	Kategori	N	$\bar{x}$	Ss	t	P	Fark
Sendikalı Olma Durumları	Mesleki Haz	Sendikalı	324	4,30	0,679	-1,864	0,063	Yok
		Sendikasız	117	4,43	0,559			
	Sosyal Kazanım	Sendikalı	324	3,52	0,803	-0,147	0,883	Yok
		Sendikasız	117	3,53	0,699			
	Mesleki Kariyer	Sendikalı	324	3,58	0,781	-0,256	0,798	Yok
		Sendikasız	117	3,60	0,723			
	Mesleki Bağlılık	Sendikalı	324	3,87	0,611	-1,192	0,234	Yok
		Sendikasız	117	3,93	0,460			

Tablo 4.44. incelendiğinde öğretmenlerin sendikalı olma durumlarına göre mesleki haz, sosyal kazanım, mesleki kariyer, mesleki bağlılığa ilişkin algılarında istatistiksel

olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ( $p>,05$ ). Buna göre sendikalı ve sendikasız öğretmenlerin mesleki haz, sosyal kazanım, mesleki kariyer, mesleki bağlılığa ilişkin benzer algılara sahip oldukları söylenebilir.

h) Okuldaki Mevcut Öğrenci Sayısının Büyüklüğü: Okullarındaki mevcut öğrenci sayıları farklı olan öğretmenlerin, mesleki bağlılığa ve boyutlarına ilişkin algıları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan analizde elde edilen sonuçlar Tablo 4.45.'te verilmiştir. Mesleki bağlılığa ve boyutlarına ilişkin maddelere verilen cevaplar normal dağılım gösterdiği için verileri okullarındaki mevcut öğrenci sayısının büyüklüğü değişkenine göre incelerken analizlerde parametrik bir test olan One Way Anova (Tek Yönlü Varyans Analizi) testinin kullanılmasına karar verilmiştir.

Tablo 4.45. *Öğretmenlerin Okullarındaki Mevcut Öğrenci Sayısının Büyüklüğüne Göre Mesleki Bağlılık ve Boyutlarına Yönelik Algıları*

Değişken	Boyutlar	Kategori	n	$\bar{x}$	Ss	F	p	Fark
Okullarındaki Öğrenci Sayısı	Mesleki Haz	0-500 aralığında öğrenci	100	4,39	0,669	0,437	0,646	Yok
		501-1000 aralığında öğrenci	213	4,32	0,660			
		1001 ve üzeri	128	4,32	0,624			
	Sosyal Kazanım	0-500 aralığında öğrenci	100	3,58	0,816	0,421	0,656	Yok
		501-1000 aralığında öğrenci	213	3,50	0,803			
		1001 ve üzeri	128	3,52	0,698			
	Mesleki Kariyer	0-500 aralığında öğrenci	100	3,51	0,751	0,778	0,460	Yok
		501-1000 aralığında öğrenci	213	3,58	0,742			
		1001 ve üzeri	128	3,64	0,813			
	Mesleki Bağlılık	0-500 aralığında öğrenci	100	3,91	0,613	0,222	0,801	Yok
		501-1000 aralığında öğrenci	213	3,87	0,591			
		1001 ve üzeri	128	3,89	0,519			

Tablo 4.45. incelendiğinde mevcut öğrenci sayısının büyüklükleri farklı olan okullarda çalışan öğretmenlerin mesleki haz, sosyal kazanım, mesleki kariyer ve mesleki bağlılığa ilişkin algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunmadığı belirlenmiştir ( $p>,05$ ). Öğrenci sayısı bakımından farklı büyüklükteki okullarda çalışan öğretmenlerin, mesleki haz, sosyal kazanım, mesleki kariyer ve mesleki bağlılığa ilişkin benzer düşüncelere sahip oldukları söylenebilir.

#### 4.7.1. Araştırmanın Yedinci Alt Problemine İlişkin Yorumlar

Mesleki bağlılık bu çalışmada mesleki haz, sosyal kazanım ve mesleki kariyer olarak ele alınmaktadır. Mesleki haz, mesleğe yönelik memnuniyet ve istenilen sonuçlar olarak tanımlanmaktadır (Hoy ve Tarter, 2011). Yukarıdaki veriler branş değişkenine göre incelendiğinde, sözel branştaki öğretmenlerin sayısal branştaki öğretmenlere göre mesleki haza ilişkin algıları daha yüksek düzeydedir. Bir başka deyişle, sözel branştaki

öğretmenlerin sayısal branştaki öğretmenlere göre mesleğe yönelik memnuniyetlerinin daha fazla olduğu söylenebilir. Mesleki kıdem değişkenine göre incelendiğinde, 0-5 yıl aralığında kıdeme sahip öğretmenlerin, 6-10 yıl aralığında ve 11-15 yıl aralığında kıdeme sahip öğretmenlere göre mesleki haza ilişkin daha yüksek bir algıya sahip oldukları görülmektedir. Bir başka deyişle, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin mesleki memnuniyetlerinin daha fazla olduğu söylenebilir.

Sosyal kazanım, sosyal çevre edinebilme ve sosyal statü kazanabilme olarak ele alınmaktadır (Esentürk ve Güngör, 2019). Yukarıdaki veriler yaş değişkenine göre incelendiğinde 41-50 yaş aralığındaki ve 51 yaş ve üzerindeki öğretmenlerin sosyal kazanıma ilişkin algılarının, 31-40 yaş aralığındaki öğretmenlerden daha yüksek olduğu görülmektedir. Bir başka deyişle, 40 yaşın üzerindeki öğretmenlerin sosyal kazanımlarının daha fazla olduğunu düşündükleri söylenebilir. Mesleki kıdem değişkenine göre incelendiğinde 21 yıl ve üzerinde kıdeme sahip öğretmenlerin sosyal kazanıma ilişkin algıları, 6-10 aralığında ve 11-15 aralığında kıdeme sahip öğretmenlerden daha yüksektir. Bu doğrultuda mesleki kıdemi fazla olan öğretmenlerin sosyal kazanımlarını daha fazla olarak algıladıkları söylenebilir. Buldukları okuldaki çalışma süreleri dikkate alındığında, buldukları okulda 6 yıl ve üzerinde bir süredir çalışan öğretmenler, buldukları okulda 3-5 yıl aralığında çalışan öğretmenlere göre sosyal kazanıma ilişkin daha yüksek bir algıya sahiplerdir. Bu doğrultuda uzun süre buldukları okulda çalışan öğretmenlerin, sosyal kazanıma ilişkin daha yüksek bir algıya sahip olduğu söylenebilir.

Mesleki bağlılık, kişinin bir alanda uzmanlık kazanmak amacıyla yaptığı çalışmalar sonucunda elde ettiği mesleğinin yaşamındaki önemi ve mesleğinin hayatında ne kadar merkezi bir yere sahip olduğunu algılaması olarak tanımlanmaktadır (Can Baysal ve Paksoy, 1999). Yukarıdaki veriler branş değişkenine göre incelendiğinde farklı branş gruplarındaki öğretmenlerin mesleki bağlılığa ilişkin benzer algılara sahip oldukları görülmektedir. Mesleki kıdem değişkenine göre incelendiğinde, 21 yıl ve üzerinde kıdeme sahip öğretmenlerin mesleki bağlılığa ilişkin algıları, 11-15 yıl aralığında kıdeme sahip öğretmenlerden daha yüksek düzeydedir. Bu doğrultuda mesleğinde 20 yılı tamamlayan öğretmenlerin, mesleklerinin yaşamlarındaki önemi ve mesleklerinin hayatlarının merkezinde yer alma durumu, mesleğinin ortalarında olan öğretmenlerden daha fazla olduğu söylenebilir.

Mesleki bağlılığın boyutlarından biri olan mesleki kariyer, bir meslekte zaman ve çalışmayla elde edilen aşama, başarı ve uzmanlık olarak tanımlanabilir. Mesleki kariyer öğretmenlerin cinsiyetlerine, yaşlarına, branşlarına, mesleki kıdemlerine, buldukları

okuldaki çalışma sürelerine, öğrenim durumlarına, sendikalı olma durumlarına, okullarındaki mevcut öğrenci sayısının büyüklüğüne göre incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olmadığı görülmektedir. Kadın ve erkek öğretmenlerin; farklı yaş gruplarındaki veya farklı branşlardaki öğretmenlerin; mesleki kıdemleri, buldukları okuldaki çalışma süreleri, öğrenim durumları, sendikalı olma durumları ve okullarındaki mevcut öğrenci sayıları farklı olan öğretmenlerin mesleki bağlılığın mesleki kariyer boyutuna ilişkin benzer algılara sahip oldukları söylenebilir.

Öğretmenlerin mesleki bağlılığa ve boyutlarına ilişkin algıları cinsiyetlerine, öğrenim durumlarına, sendikalı olma durumlarına ve buldukları okuldaki öğrenci sayılarının büyüklüğüne göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılıklar göstermemektedir. Bir başka deyişle; kadın ve erkek öğretmenler, lisans ve lisansüstü mezunu öğretmenler, sendikalı ve sendikasız öğretmenler ve farklı büyüklükte öğrenci sayıları bulunan okullarda çalışan öğretmenlerin mesleki bağlılığa ve boyutlarına ilişkin benzer algılara sahip oldukları söylenebilir.

#### 4.8. Araştırmanın Sekizinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın sekizinci alt problemi “Öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarına ilişkin algıları onların cinsiyetlerine, yaşlarına, branşlarına, mesleki kıdemlerine, buldukları okuldaki çalışma sürelerine, öğrenim durumlarına, sendikalı olma durumlarına, okuldaki mevcut öğrenci sayısının büyüklüğüne göre anlamlı olarak farklılık göstermekte midir?” şeklindedir. Bu alt probleme yanıt vermek için örneklemden elde edilen verilere vardamsal istatistik teknikleri uygulanarak elde edilen bulgular tablolarla desteklenerek sunulmaktadır. Örgütsel vatandaşlığın alt boyutlarının çarpıklık ve basıklık katsayıları incelendiğinde yardımlaşma, centilmenlik, vicdanlılık ve örgütsel vatandaşlık davranışları normal dağılım göstermezken, sivil erdem normal dağılım göstermektedir (bkz. Tablo 3.15.).

a) Cinsiyet: Öğretmenlerin, örgütsel vatandaşlık davranışlarının alt boyutlarından sivil erdeme ilişkin algılarında cinsiyete göre anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek amacıyla Independent Sample T testi uygulanmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 4.46.’da sunulmuştur.

Tablo 4.46. *Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Örgütsel Vatandaşlık Davranışları ve Boyutlarına Yönelik Algıları*

Değişken	Boyutlar	Kategori	N	$\bar{x}$	Ss	t	P	Fark
Cinsiyet	Sivil Erdem	Kadın	262	3,95	0,583	-1,002	0,051	Yok
		Erkek	179	4,03	0,741			

Öğretmenlerin yardımlaşma, centilmenlik, vicdanlılık ve örgütsel vatandaşlık davranışlarına ilişkin algılarında cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek amacıyla Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 4.47’de sunulmuştur.

Tablo 4.47. *Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Örgütsel Vatandaşlık Davranışları ve Boyutlarına Yönelik Alguları*

Değişken	Boyut	Kategori	n	Sıra Toplamı	Sıra Ortalaması	U	z	p	Fark	
Cinsiyet	Yardımlaşma	Kadın	262	58020	221,45	23331	-	0,090	0,928	Yok
		Erkek	179	39441	220,34					
	Centilmenlik	Kadın	262	56233,50	214,63	21780,5	-	1,294	0,196	Yok
		Erkek	179	41227,50	230,32					
	Vicdanlılık	Kadın	262	57656,50	220,06	23203,5	-	0,192	0,848	Yok
		Erkek	179	39804,50	222,37					
	Örgütsel Vatandaşlık	Kadın	262	57398	219,08	22945	-	0,384	0,701	Yok
		Erkek	179	40063	223,82					

Tablo 4.46. ve Tablo 4.47. incelendiğinde öğretmenlerin cinsiyetlerine göre yardımlaşma, centilmenlik, vicdanlılık, sivil erdem ve örgütsel vatandaşlık algılarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ( $p > ,05$ ) Buna göre kadın ve erkek öğretmenlerin yardımlaşma, centilmenlik, vicdanlılık, sivil erdem ve örgütsel vatandaşlık davranışlarına ilişkin benzer algılara sahip oldukları söylenebilir.

b) Yaş: Öğretmenlerin, örgütsel vatandaşlık davranışlarının alt boyutlarından sivil erdeme ilişkin algılarında yaş gruplarına göre anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek amacıyla One Way ANOVA testi uygulanmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 4.48.’de sunulmuştur.

Tablo 4.48. *Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Örgütsel Vatandaşlık Davranışları ve Boyutlarına Yönelik Alguları*

Değişken	Boyutlar	Kategori	n	$\bar{x}$	Ss	F	p	Fark
Yaş	Sivil Erdem	20-30 yaş	34	3,99	0,617	1,573	0,195	Yok
		31-40 yaş	228	3,93	0,610			
		41-50 yaş	141	4,04	0,737			
		51 yaş ve üzeri	38	4,14	0,563			

Öğretmenlerin yardımlaşma, centilmenlik, vicdanlılık ve örgütsel vatandaşlık davranışlarına ilişkin algılarında yaşlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek amacıyla Kruskal Wallis testi uygulanmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 4.49.’da sunulmuştur.

Tablo 4.49. Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Örgütsel Vatandaşlık Davranışları ve Boyutlarına Yönelik Algıları

Değişken	Boyutlar	Kategori	n	Sıra Ortalaması	$\chi$	p	Fark
Yaş	Yardımlaşma	20-30 yaş	34	235,99	10,596	0,014	2-3
		31-40 yaş	228	202,18			
		41-50 yaş	141	243,79			
		51 yaş ve üzeri	38	235,97			
	Centilmenlik	20-30 yaş	34	212,57	6,069	0,108	Yok
		31-40 yaş	228	210,40			
		41-50 yaş	141	229,85			
		51 yaş ve üzeri	38	259,30			
	Vicdanlılık	20-30 yaş	34	189,90	3,928	0,269	Yok
		31-40 yaş	228	218,14			
		41-50 yaş	141	226,74			
		51 yaş ve üzeri	38	244,66			
	Örgütsel Vatandaşlık Davranışları	20-30 yaş	34	219,59	6,649	0,084	Yok
		31-40 yaş	228	207,23			
		41-50 yaş	141	235,39			
		51 yaş ve üzeri	38	251,49			

Tablo 4.48. ve Tablo 4.49. incelendiğinde farklı yaş gruplarındaki öğretmenlerin centilmenlik, vicdanlılık, sivil erdem ve örgütsel vatandaşlık davranışlarına ilişkin algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunmadığı belirlenmiştir ( $p < ,05$ ). Yardımlaşma boyutunda istatistiksel olarak anlamlı farklılıkların olduğu bulunmuştur ( $p < ,05$ ). Bu farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla ikili olarak Mann Whitney U testiyle karşılaştırmalar yapılmıştır.

Mann Whitney U karşılaştırmaları sonucunda 31-40 yaş grubundaki öğretmenler ile 41-50 yaş grubundaki öğretmenlerin yardımlaşmaya ilişkin algıları arasında ( $U=13073,00$ ,  $Z=-3,03$ ,  $p > ,05$ ) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. 41-50 yaş grubundaki öğretmenlerin yardımlaşmaya ilişkin algıları, 31-40 yaş grubundaki öğretmenlerin yardımlaşmaya ilişkin algılarından daha yüksektir. Ayrıca, öğretmenlerin hangi yaş grubunda olurlarsa olsunlar centilmenlik, vicdanlılık, sivil erdem ve örgütsel vatandaşlık davranışlarına ilişkin benzer düşüncelere sahip oldukları söylenebilir. 41-50 yaş grubundaki öğretmenlerin yardımlaşmaya ilişkin algıları 31-40 yaş grubundaki öğretmenlere göre daha yüksektir.

c) Branş: Öğretmenlerin, örgütsel vatandaşlık davranışlarının alt boyutlarından sivil erdeme ilişkin algılarında branşlarına göre anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek amacıyla One Way ANOVA testi uygulanmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 4.50.'de sunulmuştur.

Tablo 4.50. Öğretmenlerin Branşlarına Göre Örgütsel Vatandaşlık Davranışlarına ve Boyutlarına Yönelik Alguları

Değişken	Boyutlar	Kategori	n	$\bar{x}$	Ss	F	p	Fark
Branş	Sivil Erdem	Sayısal	185	3,93	0,623	1,003	0,406	Yok
		Sözel	151	3,96	0,708			
		Sanat	23	4,13	0,499			
		Spor	26	4,10	0,604			
		Yabancı Dil	54	4,06	0,667			

Öğretmenlerin yardımlaşma, centilmenlik, vicdanlılık ve örgütsel vatandaşlık davranışlarına ilişkin algılarında branşlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek amacıyla Kruskal Wallis testi uygulanmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 4.51.'de sunulmuştur.

Tablo 4.51. Öğretmenlerin Branşlarına Göre Örgütsel Vatandaşlık Davranışlarına ve Boyutlarına Yönelik Alguları

Değişken	Boyutlar	Kategori	n	Sıra Ortalaması	$\chi$	p	Fark
Branş	Yardımlaşma	Sayısal	185	207,76	11,948	0,018	1-4 2-4 3-4 5-4
		Sözel	151	226,65			
		Sanat	23	219,93			
		Spor	26	295,15			
		Yabancı Dil	54	207,18			
	Centilmenlik	Sayısal	185	213,58	4,047	0,400	Yok
		Sözel	151	223,64			
		Sanat	23	236,65			
		Spor	26	257,71			
		Yabancı Dil	54	206,56			
	Vicdanlılık	Sayısal	185	200,63	10,207	0,037	1-5
		Sözel	151	226,15			
		Sanat	23	228,37			
		Spor	26	240,88			
		Yabancı Dil	54	255,55			
	Örgütsel Vatandaşlık Davranışları	Sayısal	185	204,53	9,314	0,054	Yok
		Sözel	151	224,00			
		Sanat	23	231,67			
		Spor	26	281,04			
		Yabancı Dil	54	227,45			

Tablo 4.50. ve Tablo 4.51. incelendiğinde farklı branşlardaki öğretmenlerin centilmenlik, sivil erdem ve örgütsel vatandaşlık davranışlarına ilişkin alguları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunmadığı belirlenmiştir ( $p < ,05$ ). Yardımlaşmada ve vicdanlılıkta ise istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olduğu bulunmuştur. Bu



farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla ikili olarak Mann Whitney U testiyle karşılaştırmalar yapılmıştır. Yapılan Mann Whitney U karşılaştırmaları sonucunda yardımlaşmada spor öğretmenlerinin; sayısal ( $U=1387,50$ ;  $Z=-3,51$ ;  $p<,05$ ), sözel ( $U=1382,50$ ;  $Z=-2,41$ ;  $p<,05$ ), sanat ( $U=196,50$ ;  $Z=-2,07$ ;  $p<,05$ ) ve yabancı dil ( $U=448,50$ ;  $Z=-2,61$ ;  $p<,05$ ) öğretmenlerine göre daha yüksek bir algıya sahip oldukları ortaya koyulmuştur. Bir başka deyişle, spor branşındaki öğretmenlerinin yardımlaşmada diğer öğretmenlere göre daha yüksek bir algıya sahip oldukları görülmüştür. Vicdanlılıkta ise yabancı dil öğretmenlerinin sayısal branş öğretmenlerine ( $U=3785,00$ ;  $Z=-2,78$ ;  $p<,05$ ) göre daha yüksek bir algıya sahip oldukları belirlenmiştir.

d) Mesleki Kıdem: Öğretmenlerin, örgütsel vatandaşlık davranışlarının alt boyutlarından sivil erdeme ilişkin algılarında mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek amacıyla One Way ANOVA testi uygulanmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 4.52.'de sunulmuştur.

Tablo 4.52. Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Örgütsel Vatandaşlık Davranışları ve Boyutlarına Yönelik Algıları

Değişken	Boyutlar	Kategori	n	$\bar{x}$	Ss	F	p	Fark
Mesleki Kıdem	Sivil Erdem	0-5 yıl	22	4,16	0,750	1,590	0,176	Yok
		6-10 yıl	75	3,88	0,648			
		11-15 yıl	127	3,95	0,581			
		16-20 yıl	106	3,98	0,642			
		21 yıl ve üzeri	110	4,08	0,713			

Öğretmenlerin yardımlaşma, centilmenlik, vicdanlılık ve örgütsel vatandaşlık davranışlarına ilişkin algılarında mesleki kıdemlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek amacıyla Kruskal Wallis testi uygulanmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 4.53.'te sunulmuştur.

Tablo 4.53. Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Örgütsel Vatandaşlık Davranışlarına ve Boyutlarına Yönelik Algıları

Değişken	Boyutlar	Kategori	n	Sıra Ortalaması	$\chi$	p	Fark
Mesleki Kıdem	Yardımlaşma	0-5 yıl	22	244,00	6,048	0,196	Yok
		6-10 yıl	75	213,03			
		11-15 yıl	127	202,00			
		16-20 yıl	106	224,52			
		21 yıl ve üzeri	110	238,38			
	Centilmenlik	0-5 yıl	22	257,80	11,216	0,024	2-5 3-5
		6-10 yıl	75	200,45			
		11-15 yıl	127	200,31			
		16-20 yıl	106	227,60			
		21 yıl ve üzeri	110	243,18			

Vicdanlılık	0-5 yıl	22	256,91	11,699	0,020	Yok
	6-10 yıl	75	179,69			
	11-15 yıl	127	221,55			
	16-20 yıl	106	225,57			
	21 yıl ve üzeri	110	234,95			
ÖVD	0-5 yıl	22	258,48	8,268	0,082	Yok
	6-10 yıl	75	201,91			
	11-15 yıl	127	204,79			
	16-20 yıl	106	224,02			
	21 yıl ve üzeri	110	240,32			

Tablo 4.52. ve Tablo 4.53. incelendiğinde farklı mesleki kıdemlerdeki öğretmenlerin yardımlaşma, sivil erdem ve örgütsel vatandaşlık davranışları boyutlarına ilişkin algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunmadığı belirlenmiştir ( $p > ,05$ ). Centilmenlik ve vicdanlılık boyutlarında ise istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olduğu bulunmuştur ( $p < ,05$ ). Bu farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla ikili olarak Mann Whitney U testiyle karşılaştırmalar yapılmıştır. Yapılan Mann Whitney U karşılaştırmaları sonucunda 21 yıl ve üzerinde kıdeme sahip öğretmenlerin; 6-10 yıl ( $U=3291,50$ ;  $Z=-2,38$ ;  $p < ,05$ ) ve 11-15 yıl ( $U=5643,50$ ;  $Z=-2,61$ ;  $p < ,05$ ) arasında kıdeme sahip öğretmenlere göre centilmenlik boyutunda daha yüksek bir algıya sahip oldukları belirlenmiştir. Vicdanlılıkta 6-10 yıl arasında kıdeme sahip öğretmenlerin; 0-5 yıl ( $U=569,50$ ;  $Z=-2,25$ ;  $p < ,05$ ), 11-15 yıl ( $U=3820,00$ ;  $Z=-2,40$ ;  $p < ,05$ ); 16-20 yıl ( $U=3128,00$ ;  $Z=-2,49$ ;  $p < ,05$ ) ve 21 yıl ve üzeri ( $U=3109,50$ ;  $Z=-2,91$ ;  $p < ,05$ ) kıdeme sahip öğretmenlere göre daha düşük bir algıya sahip oldukları belirlenmiştir.

e) Buldukları Okuldaki Çalışma Süresi: Öğretmenlerin, örgütsel vatandaşlık davranışlarının alt boyutlarından sivil erdeme ilişkin algılarında buldukları okuldaki çalışma sürelerine göre anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek amacıyla One Way ANOVA testi uygulanmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 4.54.'te sunulmuştur.

Tablo 4.54. *Öğretmenlerin Buldukları Okuldaki Çalışma Sürelerine Göre Örgütsel Vatandaşlık Davranışlarına ve Boyutlarına Yönelik Algıları*

Değişken	Boyutlar	Kategori	n	$\bar{x}$	Ss	F	p	Fark
Buldukları Okuldaki Çalışma Süresi	Sivil	0-2 yıl	138	3,93	0,691	1,097	0,335	Yok
		3-5 yıl	123	3,98	0,661			
	Erdem	6 yıl ve üzeri	180	4,04	0,612			

Öğretmenlerin yardımlaşma, centilmenlik, vicdanlılık ve örgütsel vatandaşlık davranışlarına ilişkin algılarında buldukları okuldaki çalışma sürelerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek amacıyla Kruskal Wallis testi uygulanmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 4.55.'te sunulmuştur.

Tablo 4.55. Öğretmenlerin Buldukları Okuldaki Çalışma Süresi Değişkenine Göre Örgütsel Vatandaşlık Davranışlarına ve Boyutlarına Yönelik Algıları

Değişken	Boyutlar	Kategori	n	Sıra Ortalaması	$\chi$	p	Fark
Buldukları Okuldaki Çalışma Süresi	Yardımlaşma	0-2 yıl	138	211,65	1,916	0,384	Yok
		3-5 yıl	123	217,28			
		6 yıl ve üzeri	180	230,71			
	Centilmenlik	0-2 yıl	138	229,67	2,457	0,293	Yok
		3-5 yıl	123	206,44			
		6 yıl ve üzeri	180	224,30			
	Vicdanlılık	0-2 yıl	138	224,67	0,177	0,915	Yok
		3-5 yıl	123	218,92			
		6 yıl ve üzeri	180	219,61			
	Örgütsel Vatandaşlık Davranışları	0-2 yıl	138	219,07	0,888	0,642	Yok
		3-5 yıl	123	213,76			
		6 yıl ve üzeri	180	227,43			

Tablo 4.54. ve Tablo 4.55. incelendiğinde buldukları okuldaki çalışma süreleri farklı öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarına ve boyutlarına ilişkin algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunmadığı belirlenmiştir ( $p < ,05$ ). Bir başka ifadeyle, öğretmenler buldukları okuldaki çalışma süreleri farklı olsa da örgütsel vatandaşlık davranışlarına ve boyutlarına ilişkin benzer algılara sahip oldukları görülmüştür.

f) Öğrenim Durumları: Lisans ve lisansüstü mezunu öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarına ve alt boyutlarına ilişkin algıları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan analizde elde edilen sonuçlar Tablo 4.56.'da ve Tablo 4.57.'de verilmiştir. Normal dağılım gösteren sivil erdem için Independent Sample T testi uygulanmıştır.

Tablo 4.56. Öğretmenlerin Öğrenim Durumlarına Göre Örgütsel Vatandaşlık Davranışları ve Boyutlarına Yönelik Algıları

Değişken	Boyutlar	Kategori	N	$\bar{x}$	Ss	t	P	Fark
Öğrenim Durumu	Sivil Erdem	Lisans	393	3,98	0,665	-0,668	0,058	Yok
		Lisansüstü	48	4,05	0,535			

Öğretmenlerin yardımlaşma, centilmenlik, vicdanlılık ve örgütsel vatandaşlık davranışlarına ilişkin algılarında öğrenim durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek amacıyla Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 4.57.'de sunulmuştur.

Tablo 4.57. Öğretmenlerin Öğrenim Durumlarına Göre Örgütsel Vatandaşlık Davranışlarına ve Boyutlarına Yönelik Algıları

Değişken	Boyut	Kategori	n	Sıra Toplamı	Sıra Ortalaması	U	z	p	Fark
Öğrenim Durumu	Yardımlaşma	Lisans	393	87956,50	219,98	9032,50	-	0,630	Yok
		Lisansüstü	48	9504,50	229,32				
	Centilmenlik	Lisans	393	87956,50	221,99	9042,50	-	0,634	Yok
		Lisansüstü	48	9504,50	212,89				
	Vicdanlılık	Lisans	393	87956,50	222,70	8762,50	-	0,410	Yok
		Lisansüstü	48	9504,50	207,05				
	Örgütsel Vatandaşlık Davranışları	Lisans	393	87956,50	221,33	9303,50	-	0,877	Yok
		Lisansüstü	48	9504,50	218,32				

Tablo 4.56. ve Tablo 4.57. incelendiğinde öğrenim durumları farklı öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları ve boyutlarına ilişkin algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunmadığı görülmektedir ( $p < ,05$ ). Bir başka ifadeyle, öğretmenlerin öğrenim durumları farklı olsa da örgütsel vatandaşlık davranışlarına ve boyutlarına ilişkin benzer algılara sahip oldukları söylenebilir.

g) Sendikal Olma Durumları: Sendikal ve sendikasız öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarının sivil erdem boyutuna ilişkin algıları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla Independent Sample t testi uygulanmıştır. Yapılan analizde elde edilen sonuçlar Tablo 4.58.'de verilmiştir.

Tablo 4.58. Öğretmenlerin Sendikal Olma Durumlarına Göre Örgütsel Vatandaşlık Davranışlarına ve Boyutlarına Yönelik Algıları

Değişken	Boyutlar	Kategori	N	$\bar{x}$	Ss	t	P	Fark
Sendikal Olma Durumları	Sivil Erdem	Sendikalı	324	3,98	0,743	-0,089	0,628	Yok
		Sendikasız	117	3,98	0,696			

Öğretmenlerin yardımlaşma, centilmenlik, vicdanlılık ve örgütsel vatandaşlık davranışlarına ilişkin algılarında sendikal olma durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek amacıyla Mann Whitney U testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 4.59.'da verilmiştir.

Tablo 4.59. Öğretmenlerin Sendikal Olma Durumlarına Göre Örgütsel Vatandaşlık Davranışları ve Boyutlarına Yönelik Algıları

Değişken	Boyut	Kategori	n	Sıra Toplamı	Sıra Ortalaması	U	z	p	Fark
Sendikal Olma Durumu	Yardımlaşma	Sendikalı	324	71301	220,06	18651	-	0,796	Yok
		Sendikasız	117	26160	223,59				
	Centilmenlik	Sendikalı	324	71247,50	219,90	185,97	-	0,758	Yok
		Sendikasız	117	26213,50	224,05				
	Vicdanlılık	Sendikalı	324	71419,50	220,43	18769,5	-	0,873	Yok
		Sendikasız	117	26041,50	222,58				
	Örgütsel Vatandaşlık Davranışları	Sendikalı	324	71077,50	219,38	18427,5	-	0,656	Yok
		Sendikasız	117	26383,50	225,50				

Tablo 4.58. ve Tablo 4.59. incelendiğinde öğrenim durumları farklı öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarına ve boyutlarına ilişkin algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunmadığı görülmektedir ( $p < ,05$ ). Bir başka ifadeyle, öğretmenlerin öğrenim durumları farklı olsa da örgütsel vatandaşlık davranışlarına ve boyutlarına ilişkin benzer algılara sahip oldukları söylenebilir.

h) Okuldaki Mevcut Öğrenci Sayısının Büyüklüğü: Okullarındaki mevcut öğrenci sayıları farklı olan öğretmenlerin, örgütsel vatandaşlık davranışlarına ve boyutlarına ilişkin algıları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan analizde elde edilen sonuçlar Tablo 4.60.'da ve Tablo 4.61.'de verilmiştir. Sivil erdem için One Way Anova (Tek Yönlü Varyans Analizi) testi kullanılmıştır.

Tablo 4.60. *Öğretmenlerin Okullarındaki Mevcut Öğrenci Sayısının Büyüklüğüne Göre Örgütsel Vatandaşlık Davranışları ve Boyutlarına Yönelik Algıları*

Değişken	Boyutlar	Kategori	n	$\bar{x}$	Ss	F	p	Fark
Okullarındaki Mevcut Öğrenci Sayısının Büyüklüğü	Sivil Erdem	0-500 aralığında öğrenci	100	4,04	0,716	0,381	0,683	Yok
		501-1000 aralığında öğrenci	213	3,98	0,643			
		1001 ve üzeri	128	3,96	0,615			

Öğretmenlerin yardımlaşma, centilmenlik, vicdanlılık ve örgütsel vatandaşlık davranışlarına ilişkin algılarında okullarındaki mevcut öğrenci sayısının büyüklüğüne göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemeye yönelik Kruskal Wallis testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 4.61.'de sunulmuştur.

Tablo 4.61. Öğretmenlerin Okullarındaki Mevcut Öğrenci Sayısının Büyüklüğüne Göre Örgütsel Vatandaşlık Davranışları ve Boyutlarına Yönelik Algıları

Değişken	Boyutlar	Kategori	n	Sıra Ortalaması	$\chi$	p	Fark
Okullarındaki Mevcut Öğrenci Sayısının Büyüklüğü	Yardımlaşma	0-500 aralığında öğrenci	100	238,51	3,100	0,212	Yok
		501-1000 aralığında öğrenci	213	211,64			
		1001 ve üzeri	128	222,91			
	Centilmenlik	0-500 aralığında öğrenci	100	226,70	1,184	0,553	Yok
		501-1000 aralığında öğrenci	213	224,35			
		1001 ve üzeri	128	210,98			
	Vicdanlılık	0-500 aralığında öğrenci	100	218,98	8,228	0,016	2-3
		501-1000 aralığında öğrenci	213	236,53			
		1001 ve üzeri	128	196,74			
	ÖVD	0-500 aralığında öğrenci	100	237,42	2,749	0,253	Yok
		501-1000 aralığında öğrenci	213	220,33			
		1001 ve üzeri	128	209,29			

Tablo 4.60. ve Tablo 4.61. incelendiğinde okullarındaki mevcut öğrenci sayısının büyüklüğü farklı olan okullarda çalışan öğretmenlerin yardımlaşma, centilmenlik, sivil erdem ve örgütsel vatandaşlık davranışlarına ilişkin algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunmadığı belirlenmiştir ( $p > ,05$ ). Vicdanlılıkta ise istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olduğu bulunmuştur ( $p < ,05$ ). Bu farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla ikili olarak Mann Whitney U testiyle karşılaştırmalar yapılmıştır. Yapılan Mann Whitney U karşılaştırmaları sonucunda vicdanlılıkta; 501-1000 aralığında öğrencinin bulunduğu okullarda çalışan öğretmenlerin, 1001 ve üzerinde öğrencinin bulunduğu okullarda çalışan öğretmenlere ( $U=11216,00$ ;  $Z=-2,81$ ;  $p < ,05$ ) göre daha yüksek bir algıya sahip oldukları belirlenmiştir.

#### 4.8.1. Araştırmanın Sekizinci Alt Problemine İlişkin Yorumlar

Örgütsel vatandaşlık davranışları bu çalışmada yardımlaşma, centilmenlik, sivil erdem ve vicdanlılık boyutlarıyla ele alınmaktadır. Yardımlaşma, öğretmenlerin okullarıyla

ilgili görevlerde ve sorunlarda diğer çalışanlara yardım etmeye yönelik doğrudan ya da dolaylı şekilde göstermiş oldukları tüm gönüllük içeren davranışlar olarak tanımlanmaktadır (Organ, 1988). Yaş değişkenine göre incelendiğinde 41-50 yaş aralığındaki öğretmenlerin, 31-40 yaş aralığındaki öğretmenlere göre yardımlaşmaya ilişkin daha yüksek bir algıya sahip oldukları görülmektedir. Bir başka deyişle 41-50 yaş aralığındaki öğretmenlerin, 31-40 yaş aralığındaki öğretmenlere göre okullarıyla ilgili görev ve sorunlarda diğer çalışanlara daha fazla yardım etme eğiliminde olduklarını algıladıkları söylenebilir. Branş değişkenine göre incelendiğinde spor branşındaki öğretmenlerin sayısal, sözel, sanat ve yabancı dil branşlarındaki öğretmenlere göre yardımlaşmaya ilişkin daha yüksek bir algıya sahip oldukları görülmektedir. Spor öğretmenlerinin, diğer öğretmenlere göre yardımlaşma eğiliminde olduklarını düşündükleri söylenebilir.

Örgütsel vatandaşlık davranışlarından biri olan vicdanlılık, öğretmenlerin kendilerinden beklenen en düşük rol davranışının ötesinde davranış sergilemeye gönüllü olmaları olarak tanımlanmaktadır (Polat, 2007). Branş değişkenine göre incelendiğinde yabancı dil branşındaki öğretmenlerinin, sayısal branştaki öğretmenlere göre vicdanlılık boyutuna ilişkin daha yüksek bir algıya sahip oldukları görülmektedir. Bir başka deyişle yabancı dil öğretmenlerinin kendilerini, sayısal branştaki öğretmenlere göre kendilerinden beklenenin ötesinde davranışlar sergilemeye daha gönüllü olarak algıladıkları söylenebilir. Mesleki kıdem değişkenine göre incelendiğinde 6-10 yıl aralığında kıdeme sahip öğretmenlerin vicdanlılığa ilişkin algıları; 0-5 yıl, 11-15 yıl, 16-20 yıl aralığında ve 21 yıl ve üzerinde kıdeme sahip öğretmenlerden daha düşük düzeyde olduğu görülmektedir. Bir başka deyişle 6-10 yıl aralığında kıdeme sahip öğretmenlerin kendilerini, kendilerinden beklenenin ötesinde davranış sergilemeye diğer öğretmenlerden daha az gönüllü olarak algıladıkları söylenebilir. Okuldaki mevcut öğrenci sayısı değişkenine göre incelendiğinde 501-1000 aralığında öğrencinin bulunduğu okullarda çalışan öğretmenlerin, 1001 ve üzerinde öğrencinin bulunduğu okullarda çalışan öğretmenlere göre vicdanlılığa ilişkin daha yüksek bir algıya sahip oldukları görülmektedir. Bu doğrultuda orta büyüklükteki okullarda çalışan öğretmenlerin, kalabalık okullarda çalışan öğretmenlere göre kendilerini, kendilerinden beklenenin ötesinde davranışlar sergilemeye daha gönüllü olarak algıladıkları söylenebilir.

Örgütsel vatandaşlık davranışlarının bir alt boyutu olan sivil erdem, okulda olup bitenler, yeni gelişmeler, örgüt politikaları hakkında bilgi toplayıp örgütün politik yaşamına sorumlu ve yapıcı bireyler olarak katılmayı ifade etmektedir (Podsakoff ve

MacKenzie, 1994; Organ, 1988). Sivil erdem boyutuna ilişkin öğretmen algıları; onların cinsiyetleri, yaşları, branşları, mesleki kıdemleri, buldukları okuldaki çalışma süreleri, öğrenim durumları, sendikalı olma durumları ve okullarındaki mevcut öğrenci sayısının büyüklüğü değişkenlerine göre incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olmadığı görülmektedir. Bu nedenle kadın ve erkek öğretmenlerin, lisans ve lisansüstü mezunu öğretmenlerin, sendikalı ve sendikasız öğretmenlerin ve farklı büyüklükte öğrenci sayıları bulunan okullarda çalışan öğretmenlerin sivil erdeme ilişkin benzer algılara sahip oldukları söylenebilir.

Örgütsel vatandaşlık davranışlarının diğer bir alt boyutu centilmenlik, okulda gerginliğe sebep olacak olumsuz davranışlardan kaçınma, okulda yaşanan olumsuzluklara rağmen okula ilişkin olumlu davranışları ifade etmektir (Organ, 1988; Organ, 1990). Yukarıdaki veriler mesleki kıdem değişkenine göre incelendiğinde 21 yıl ve üzerinde kıdeme sahip öğretmenlerin, 6-10 yıl ve 11-15 yıl aralığında kıdeme sahip öğretmenlere göre centilmenlik algılarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda 20 yıldan daha fazla kıdeme sahip öğretmenlerin okullarıyla ilgili olumsuz davranışlardan daha fazla kaçındıkları ya da yaşanan olumsuzluklarda dahi okula ilişkin olumlu düşünceler ortaya koymaya devam ettikleri söylenebilir.

Öğretmenlerin algılarına göre bütüncül olarak örgütsel vatandaşlık davranışları onların cinsiyetleri, yaşları, branşları, mesleki kıdemleri, buldukları okuldaki çalışma süreleri, öğrenim durumları, sendikalı olma durumları ve okullarındaki mevcut öğrenci sayısının büyüklüğü değişkenlerine göre incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olmadığı görülmektedir. Ayrıca örgütsel vatandaşlık davranışları ve boyutları öğretmenlerin cinsiyetlerine, buldukları okuldaki çalışma sürelerine, öğrenim durumlarına göre incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunmadığı görülmektedir. Kadın ve erkek öğretmenlerin, buldukları okuldaki çalışma süreleri farklı olan öğretmenlerin ve lisans ve lisansüstü mezunu öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları ve boyutlarına ilişkin benzer algılara sahip oldukları söylenebilir.

#### **4.9. Araştırmanın Dokuzuncu Alt Problemine İlişkin Bulgular**

Araştırmanın dokuzuncu alt problemi “*Öğretmenlerin güçlendirilmelerine ve örgütsel bağlılıklarına yönelik algıları arasında anlamlı bir ilişki bulunmakta mıdır?*” şeklinde belirlenmiştir. Öğretmenlerin güçlendirilmeleriyle örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkiyi gösteren korelasyon değerleri Tablo 4.62’de verilmektedir.



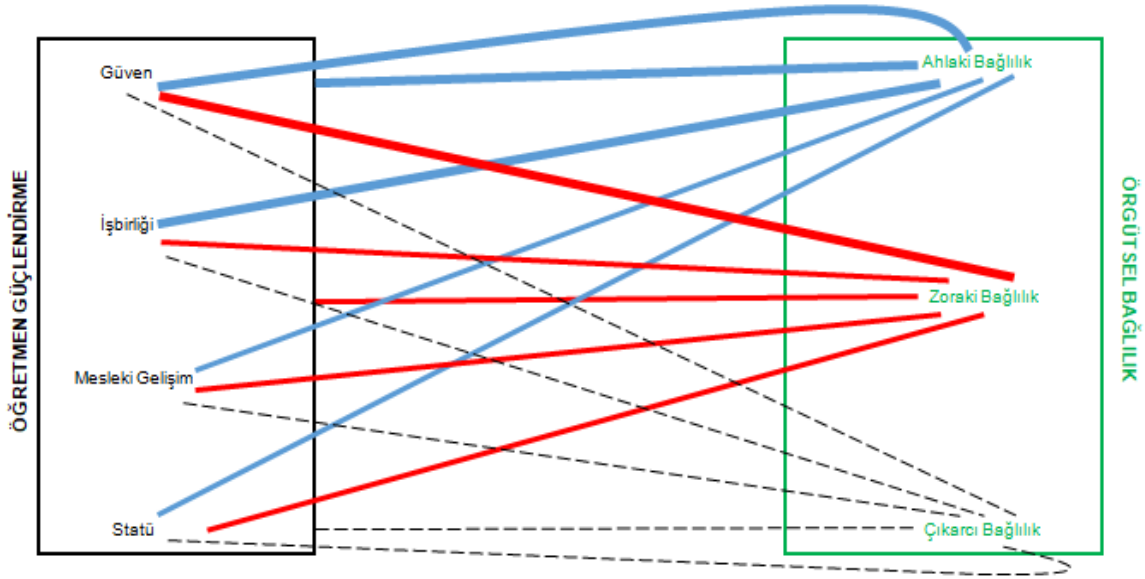
Tablo 4.62. Öğretmen Güçlendirme ve Boyutlarıyla Örgütsel Bağlılığın Boyutları Arasındaki İlişkiyi Gösteren Korelasyon Değerleri

	Mesleki Gelişim	Statü	Güven	İşbirliği	Öğretmen Güçlendirme	Ahlaki Bağlılık	Zoraki Bağlılık	Çıkarıcı Bağlılık
Mesleki Gelişim	1	0,349**	0,677**	0,594**	0,812**	0,419**	-0,309**	0,052
Statü		1	0,432**	0,429**	0,666**	0,398**	-0,304**	-0,008
Güven			1	0,731**	0,901**	0,524**	-0,491**	-0,006
İşbirliği				1	0,812**	0,495**	-0,434**	0,029
Öğretmen Güçlendirme					1	0,561**	-0,476**	0,016
Ahlaki Bağlılık						1	-0,509**	0,138**
Zoraki Bağlılık							1	0,097*
Çıkarıcı Bağlılık								1

\*\*0.01

\*0.05

Tablo 4.62. incelendiğinde, yapılan Spearman's rho korelasyon testi sonucunda öğretmen güçlendirme ile ahlaki bağlılık ( $r=0,561$ ;  $p<,05$ ) arasında pozitif yönde orta düzeyde; öğretmen güçlendirme ile zoraki bağlılık ( $r=-0,476$ ;  $p<,05$ ) arasında negatif yönde düşük düzeyde bir ilişki bulunmuştur. Öğretmen güçlendirme ile çıkarıcı bağlılık ( $r=0,016$ ;  $p<,05$ ) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Öğretmen güçlendirmenin boyutları ile örgütsel bağlılığın boyutları arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Ahlaki bağlılık ile mesleki gelişim ( $r=0,419$ ;  $p<,05$ ) ve ahlaki bağlılık ile statü ( $r=0,398$ ;  $p<,05$ ) arasında düşük; ahlaki bağlılık ile güven ( $r=0,524$ ;  $p<,05$ ) ve ahlaki bağlılık ile işbirliği ( $r=0,495$ ;  $p<,05$ ) arasında orta düzeyde pozitif yönlü bir ilişki bulunmuştur. Zoraki bağlılık ile mesleki gelişim ( $r=-0,309$ ;  $p<,05$ ), statü ( $r=-0,304$ ;  $p<,05$ ) ve işbirliği ( $r=-0,434$ ;  $p<,05$ ) arasında düşük düzeyde negatif yönlü; zoraki bağlılık ve güven ( $r=-0,491$ ;  $p<,05$ ) arasında orta düzeyde negatif yönlü bir ilişki bulunmuştur. Çıkarıcı bağlılık ile mesleki gelişim ( $r=-0,052$ ;  $p>,05$ ), işbirliği ( $r=-0,029$ ;  $p>,05$ ), statü ( $r=-0,008$ ;  $p>,05$ ) ve güven ( $r=-0,006$ ;  $p>,05$ ) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Şekil 4.1.'de öğretmen güçlendirme ve boyutlarıyla örgütsel bağlılık boyutları arasındaki ilişki ortaya koyulmuştur.



Şekil 4.1. Öğretmen güçlendirme ve boyutları ile örgütsel bağlılık boyutlarıyla arasındaki ilişki

Bu şekilde mavi çizgiler pozitif, kırmızı çizgiler negatif bir ilişki olduğunu, siyah çizgiler anlamlı bir ilişki olmadığını göstermektedir. Ayrıca kalın çizgiler orta, daha ince çizgiler düşük, en ince çizgiler de çok düşük düzeyde bir ilişki olduğunu göstermektedir. Noktalı siyah çizgiler değişkenler arasında anlamlı bir ilişki olmadığını belirtmektedir.

#### 4.9.1. Araştırmanın Dokuzuncu Alt Problemine İlişkin Yorumlar

Öğretmen güçlendirme ve boyutlarının, çıkarıcı bağlılıkla aralarında istatistiksel olarak anlamlı ilişki bulunmamaktadır. Çıkarıcı bağlılık, okul çalışanlarının çıkarları gerektirdiği için okulda çalışmaya devam etmesidir. Bu nedenle öğretmen güçlendirme ile çıkarıcı bağlılık arasında bir ilişki bulunmaması beklenen bir durumdur. Öğretmen güçlendirmeyle ahlaki bağlılık arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki belirlenmiştir. Öğretmenlerin güçlendirilme düzeyi arttıkça ahlaki bağlılıklarının arttığı ya da öğretmenlerin güçlendirilme düzeyi düştükçe ahlaki bağlılıklarının da azaldığı söylenebilir. Ahlaki bağlılık okullarda en çok tercih edilen bağlılık türüdür. Çünkü okulun amaç ve değerlerini kabul ederek bir bağlılık geliştirmeyi içerir. Örgütsel bağlılık türlerinden ahlaki bağlılık öğretmen güçlendirmeyle ilişkisi en yüksek düzeyde olarak belirlenen bağlılık türüdür. Öğretmen güçlendirmenin güven ve işbirliği boyutları, ahlaki bağlılık ile en yüksek düzeyde ilişkisi bulunan boyutlardır ve ahlaki bağlılık ile güven ve işbirliği arasında orta düzeyde pozitif bir ilişkisi olduğu bulunmuştur. Öğretmenlerin güven ve işbirliği düzeyleri arttıkça, ahlaki bağlılıklarının da arttığı söylenebilir. Zoraki bağlılık okul

örgütlerinde en az tercih edilen bağıllık türüdür, çünkü bu bağıllık türünde bulunan öğretmenler aslında kendilerini okullarına bağlı hissetmemekte fakat bir takım zorunluluklardan dolayı okullarında kalmak zorunda olup bağıllık kurmaktadır. Zoraki bağıllık ile öğretmen güçlendirme ve boyutları arasında negatif yönlü bir ilişki bulunmaktadır. Bu doğrultuda öğretmenlerin güçlendirilmeleri arttıkça, zoraki bağıllıklarının azaldığı söylenebilir. Zoraki bağıllık ile öğretmen güçlendirmenin boyutları arasındaki ilişkiler incelendiğinde en fazla güven arasında bir ilişki olduğu görülmektedir. Zoraki bağıllık ile güven arasında negatif yönlü orta düzey bir ilişki bulunmaktadır. Bu doğrultuda öğretmenlerin okullarına güvenleri arttıkça, zoraki bağıllıklarının azaldığı söylenebilir.

#### 4.10. Araştırmanın Onuncu Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın onuncu alt problemi “*Öğretmenlerin güçlendirilmelerine ve mesleki bağıllıklarına yönelik alguları arasında anlamlı bir ilişki bulunmakta mıdır?*” şeklinde belirlenmiştir. Öğretmenlerin güçlendirilmeleriyle mesleki bağıllıkları arasındaki ilişkiyi gösteren korelasyon değerleri Tablo 4.63.’te verilmiştir.

Tablo 4.63. *Öğretmen Güçlendirme ve Boyutlarının ve Mesleki Bağıllık ve Boyutları Arasındaki İlişkiyi Gösteren Korelasyon Değerleri*

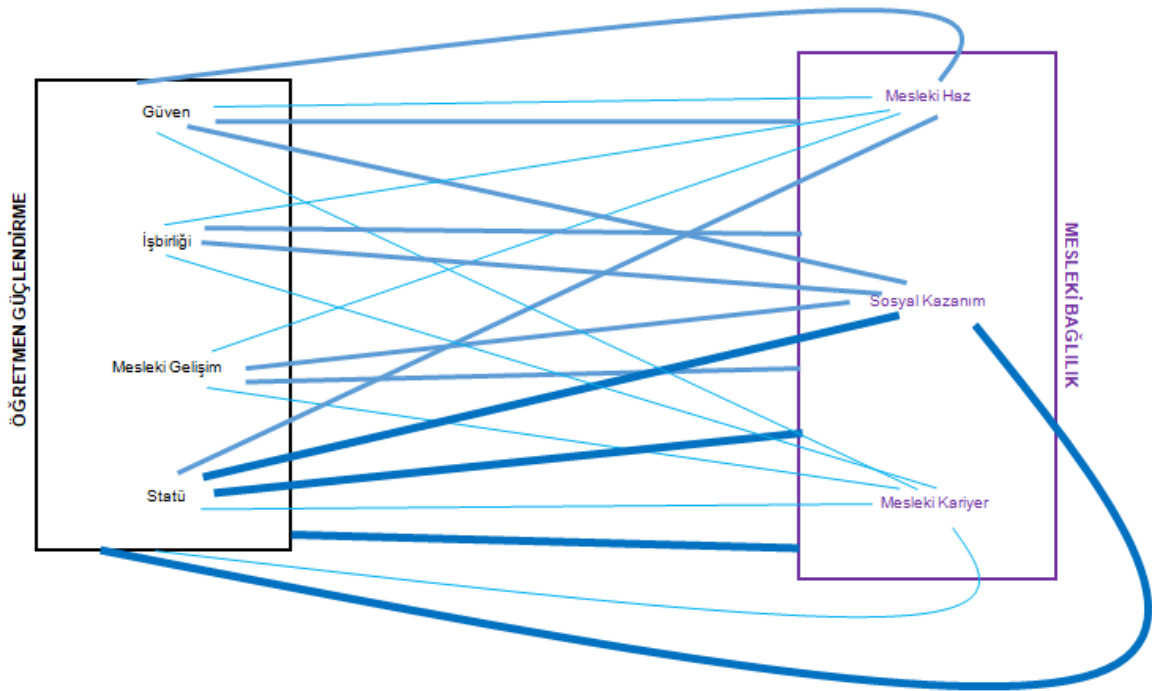
	Mesleki Gelişim	Statü	Güven	İşbirliği	Öğretmen Güçlendirme	Mesleki Haz	Sosyal Kazanım	Mesleki Kariyer	Mesleki Bağıllık
Mesleki Gelişim	1	0,349**	0,660**	0,533**	0,815**	0,194**	0,307**	0,213**	0,313**
Statü		1	0,426**	0,408**	0,668**	0,485**	0,645**	0,296**	0,631**
Güven			1	0,699**	0,902**	0,261**	0,416**	0,203**	0,385**
İşbirliği				1	0,788**	0,271**	0,371**	0,207**	0,369**
Öğretmen Güçlendirme					1	0,370**	0,538**	0,283**	0,520**
Mesleki Haz						1	0,506**	0,440**	0,855**
Sosyal Kazanım							1	0,338**	0,824**
Mesleki Kariyer								1	0,661**
Mesleki Bağıllık									1

\*\*0.01

\*0.05

Tablo 4.63. incelendiğinde mesleki gelişim ile mesleki haz ( $r=0,194$ ;  $p<,05$ ) ve mesleki gelişim ile mesleki kariyer ( $r=0,213$ ;  $p<,05$ ) arasında çok düşük düzeyde pozitif yönlü; mesleki gelişim ile sosyal kazanım ( $r=0,307$ ,  $p<,05$ ) ve mesleki gelişim ile mesleki bağıllık ( $r=0,313$ ;  $p<,05$ ) arasında düşük düzeyde pozitif yönlü bir ilişki bulunmuştur. Statü ile mesleki haz ( $r=0,485$ ;  $p<,05$ ) arasında düşük düzeyde pozitif yönlü; statü ile

sosyal kazanım ( $r=0,645$ ;  $p<,05$ ) ve statü ile mesleki bağlılık ( $r=0,631$ ;  $p<,05$ ) arasında orta düzeyde pozitif yönlü; statü ile mesleki kariyer ( $r=0,296$ ;  $p<,05$ ) arasında çok düşük düzeyde pozitif yönlü bir ilişki bulunmuştur. Güven ile mesleki haz ( $r=0,261$ ;  $p<,05$ ) ve güven ile mesleki kariyer ( $r=0,203$ ;  $p<,05$ ) arasında çok düşük düzeyde pozitif yönlü, güven ile sosyal kazanım ( $r=0,416$ ;  $p<,05$ ) ve güven ile mesleki bağlılık ( $r=0,385$ ;  $p<,05$ ) arasında düşük düzeyde pozitif yönlü bir ilişki bulunmuştur. İşbirliği ile mesleki haz ( $r=0,271$ ;  $p<,05$ ) ve işbirliği ile mesleki kariyer ( $r=0,207$ ;  $p<,05$ ) arasında çok düşük düzeyde pozitif yönlü; işbirliği ile sosyal kazanım ( $r=0,371$ ;  $p<,05$ ) ve işbirliği ile mesleki bağlılık ( $r=0,369$ ;  $p<,05$ ) arasında düşük düzeyde pozitif yönlü bir ilişki bulunmuştur. Öğretmen güçlendirme ile mesleki kariyer ( $r=0,283$ ;  $p<,05$ ) arasında çok düşük düzeyde pozitif yönlü; öğretmen güçlendirme ile mesleki haz ( $r=0,370$ ;  $p<,05$ ) arasında düşük düzeyde pozitif yönlü; öğretmen güçlendirme ile sosyal kazanım ( $r=0,538$ ;  $p<,05$ ) ve öğretmen güçlendirme ile mesleki bağlılık ( $r=0,520$ ;  $p<,05$ ) arasında orta düzeyde pozitif yönlü bir ilişki bulunmuştur. Şekil 4.2.'de öğretmen güçlendirme ve boyutlarıyla mesleki bağlılık ve boyutlarının ilişkisi ortaya koyulmuştur.



Şekil 4.2. Öğretmen güçlendirme ve boyutlarının, mesleki bağlılık ve boyutlarıyla arasındaki ilişki

Bu şekilde mavi çizgiler pozitif bir ilişki olduğunu göstermektedir. Ayrıca kalın çizgiler orta düzeyde daha ince çizgiler düşük düzeyde, en ince çizgiler de çok düşük düzeyde bir ilişki olduğunu belirtmektedir.

#### 4.10.1. Araştırmanın Onuncu Alt Problemine İlişkin Yorumlar

Öğretmen güçlendirme ile mesleki bağlılık arasında pozitif yönlü orta düzeyde bir ilişki bulunmaktadır. Mesleki bağlılık, bir meslekte çalışanların; mesleklerini sevmesi, kabullenmesi, mesleki gelişmeleri takip etmesi, mesleklerinin gelişimine katkı sunması ve meslekte olmaktan gurur duymasıdır. Bu doğrultuda güçlendirilen öğretmenlerin mesleklerini sevmesi, mesleki gelişimleri takip etmesi ve meslekte olmaktan gurur duymaları artacaktır. Güçlendirilen öğretmenlerin, mesleki bağlılıklarının artması önemli bir durumdur. Bundan dolayı öğretmenler güçlendirilerek mesleklerinde daha mutlu, verimli ve başarılı öğretmenler yaratılabilir. Mesleki bağlılık ile öğretmen güçlendirmenin boyutları arasındaki ilişkiler incelendiğinde en fazla statü boyutu ile ilişkili olduğu görülmektedir. Mesleki bağlılık ile statü arasında orta düzeyde pozitif yönlü bir ilişki bulunmaktadır. Öğretmenlerin statülerine ilişkin algıları iyileştirilerek mesleki bağlılıklarının artması sağlanabilir. Statülerini daha iyi hale getirmek ya da statülerine ilişkin algılarını yükseltebilmek için yasal düzenlemeler ve iyileştirmeler yapılabilir. Öğretmenlerin toplumdaki saygınlığı ve çalışma koşulları anlamına gelen sosyal kazanım boyutuyla, öğretmen güçlendirme arasında orta düzeyde pozitif yönlü bir ilişki bulunmaktadır. Öğretmenlerin güçlendirilmesi arttırıldıkça toplumdaki saygınlıklarının artacağı ve çalışma koşullarının daha iyileşeceği ya da tam tersi şekilde öğretmenlerin toplumdaki saygınlıkları azaldığında ve çalışma koşulları kötüleştiğinde güçsüzlük hislerinin artacağı söylenebilir. Sosyal kazanım ile statü boyutu arasında orta düzeyde pozitif yönlü bir ilişki bulunmaktadır. Sosyal kazanım ve statü birbirini destekler yöndedir. Bir mesleğe yönelik toplumdaki saygınlık artarsa ve o mesleğin çalışma koşulları iyileştirilirse o meslekte çalışanların da statüleri artacaktır. Meslekte elde ettikleri başarı ve uzmanlıklar anlamına gelen mesleki kariyer ile öğretmen güçlendirme arasında çok düşük düzeyde pozitif yönlü bir ilişki olduğu görülmektedir. Bu bulgu şaşırtıcıdır çünkü güçlendirilen öğretmenlerin mesleki kariyerlerinin daha fazla artması ve öğretmen güçlendirme ile mesleki kariyerin daha fazla ilişkili olması beklenmektedir. Bu durumun nedeni öğretmenlik mesleğinde kariyer basamaklarının bulunmaması olabilir. Öğretmenler güçlenmeleri için çalışmalarda bulunsalar da herhangi bir kariyer ilerlemesinde bulunamayacakları için öğretmen güçlendirme ve mesleki kariyer ilişkisini kuramamış olabilirler. Mesleki bağlılığın bir diğer boyutu olan mesleki haz, mesleğe yönelik memnuniyet olarak ifade edilebilir. Öğretmenlerin güçlendirilmeleri ile mesleki hazları arasında düşük düzeyli pozitif yönlü bir ilişki bulunmuştur. Öğretmenler güçlendirildikçe mesleki hazlarının başka bir deyişle, mesleğe yönelik memnuniyetlerinin daha fazla

artması beklenmektedir. Bu nedenle bu bulgu şaşırtıcıdır. Öğretmen güçlendirme mesleki bağlılığı daha çok etkilerken, mesleki hazı daha az etkilemektedir, bu durumun nedenleri araştırılabilir.

#### 4.11. Araştırmanın On Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın on birinci alt problemi “*Öğretmenlerin güçlendirilmelerine ve örgütsel vatandaşlık davranışlarına yönelik algıları arasında anlamlı bir ilişki bulunmakta mıdır?*” şeklindedir. Öğretmenlerin güçlendirilmeleriyle örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişkiyi gösteren korelasyon değerleri Tablo 4.64.’te verilmektedir.

Tablo 4.64. *Öğretmen Güçlendirme ve Boyutlarının ve Örgütsel Vatandaşlık Davranışları ve Boyutları Arasındaki İlişkiyi Gösteren Korelasyon Değerleri*

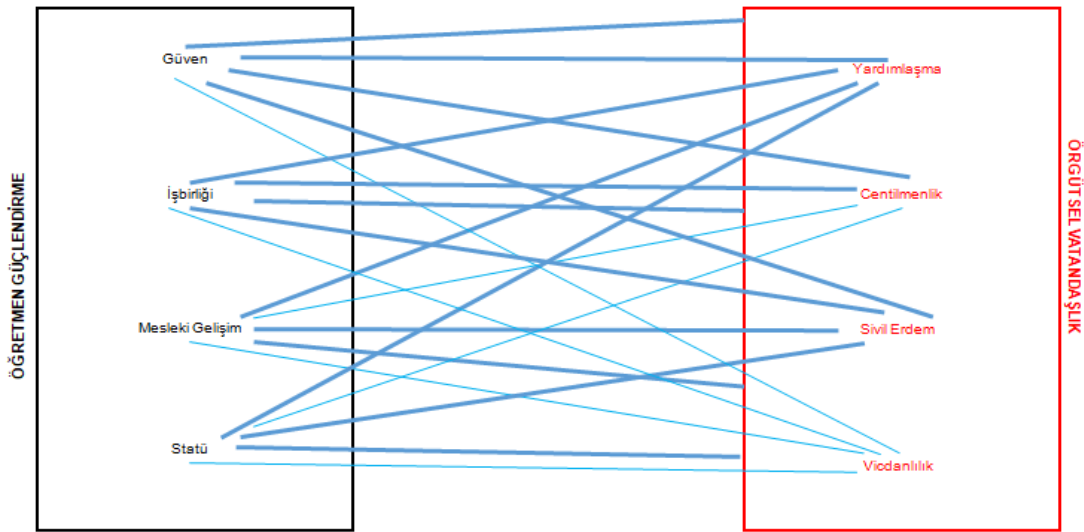
	MG	Sta.	Güv.	İşb.	Yrd.	Cent.	S.E.	Vic.	ÖG	ÖVD
MG	1	0,349**	0,660**	0,533**	0,318**	0,281**	0,351**	0,202**	0,815**	0,378**
Sta.		1	0,426**	0,408**	0,358**	0,299**	0,430**	0,239**	0,668**	0,436**
Güv.			1	0,699**	0,414**	0,329**	0,466**	0,230**	0,902**	0,473**
İşb.				1	0,418**	0,320**	0,454**	0,288**	0,778**	0,477**
Yrd.					1	0,394**	0,537**	0,417**	0,451**	0,831**
Cent.						1	0,423**	0,414**	0,377**	0,689**
S.E.							1	0,477**	0,580**	0,764**
Vic.								1	0,283**	0,695**
ÖG									1	0,533**
ÖVD										1

\*\*0.01

\*0.05

Tablo 4.64. incelendiğinde mesleki gelişim ile yardımlaşma ( $r=0,318$ ;  $p<,05$ ), mesleki gelişim ile sivil erdem ( $r=0,351$ ;  $p<,05$ ) ve mesleki gelişim ile örgütsel vatandaşlık davranışları ( $r=0,378$ ;  $p<,05$ ) arasında düşük düzeyde pozitif yönlü; mesleki gelişim ile centilmenlik ( $r=0,281$ ;  $p<,05$ ) ve mesleki gelişim ile vicdanlılık ( $r=0,202$ ;  $p<,05$ ) arasında çok düşük düzeyde pozitif yönlü bir ilişki bulunmuştur. Statü ile yardımlaşma ( $r=0,358$ ;  $p<,05$ ), statü ile sivil erdem ( $r=0,430$ ;  $p<,05$ ) ve statü ile örgütsel vatandaşlık davranışları ( $r=0,436$ ;  $p<,05$ ) arasında düşük düzeyde pozitif yönlü; statü ile centilmenlik ( $r=0,299$ ;  $p<,05$ ) ve statü ile vicdanlılık ( $r=0,239$ ;  $p<,05$ ) arasında çok düşük düzeyde pozitif yönlü bir ilişki bulunmuştur. Güven ile yardımlaşma ( $r=0,414$ ;  $p<,05$ ), güven ile centilmenlik ( $r=0,329$ ;  $p<,05$ ), güven ile sivil erdem ( $r=0,466$ ;  $p<,05$ ) ve güven ile örgütsel vatandaşlık davranışları ( $r=0,473$ ;  $p<,05$ ) arasında düşük düzeyde pozitif yönlü; güven ile vicdanlılık ( $r=0,230$ ;  $p<,05$ ) arasında çok düşük düzeyde pozitif yönlü bir ilişki bulunmuştur. İşbirliği ile yardımlaşma ( $r=0,418$ ;  $p<,05$ ), işbirliği ile centilmenlik ( $r=0,320$ ;  $p<,05$ ), işbirliği ile sivil erdem ( $r=0,454$ ;  $p<,05$ ) ve işbirliği ile örgütsel

vatandaşlık davranışları ( $r=0,477$ ;  $p<,05$ ) arasında düşük düzeyde pozitif yönlü; işbirliği ve vicdanlılık ( $r=0,288$ ;  $p<,05$ ) arasında çok düşük düzeyde pozitif yönlü bir ilişki bulunmuştur. Öğretmen güçlendirme ile yardımlaşma ( $r=0,451$ ;  $p<,05$ ) ve öğretmen güçlendirme ile centilmenlik ( $r=0,377$ ;  $p<,05$ ) arasında düşük düzeyde pozitif yönlü; öğretmen güçlendirme ile sivil erdem ( $r=0,588$ ;  $p<,05$ ) ve öğretmen güçlendirme ile örgütsel vatandaşlık davranışları ( $r=0,533$ ;  $p<,05$ ) arasında orta düzeyde pozitif yönlü, öğretmen güçlendirme ile vicdanlılık ( $r=0,283$ ;  $p<,05$ ) arasında çok düşük düzeyde pozitif yönlü bir ilişki bulunmuştur. Şekil 4.3.'te öğretmen güçlendirme ve boyutlarıyla örgütsel vatandaşlık ve boyutları arasındaki ilişkiler ortaya koyulmuştur.



Şekil 4.3. Öğretmen güçlendirme ve boyutlarının, örgütsel vatandaşlık davranışları ve boyutları arasındaki ilişki

Bu şekilde mavi çizgiler pozitif bir ilişki olduğunu göstermektedir. Ayrıca kalın çizgiler orta düzeyde, daha ince çizgiler düşük düzeyde, en ince çizgiler de çok düşük düzeyde bir ilişki olduğunu belirtmektedir.

#### 4.11.1. Araştırmanın On Birinci Alt Problemine İlişkin Yorumlar

Öğretmen güçlendirme ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasında orta düzeyde pozitif yönlü bir ilişki belirlenmiştir. Öğretmenler güçlendirildikçe örgütsel vatandaşlık davranışlarının artacağı ya da tam tersi şekilde öğretmenler güçlendirilmediği sürece örgütsel vatandaşlık davranışlarının azalacağı söylenebilir. Örgütsel vatandaşlık davranışları ile öğretmen güçlendirmenin boyutları arasındaki ilişkiler incelendiğinde düşük düzeyde pozitif yönlü ilişkiler belirlenmiştir. Öğretmen güçlendirme ile örgütsel vatandaşlık davranışlarının boyutları arasındaki ilişkiler incelendiğinde en fazla sivil erdem boyutu arasında bir ilişki tespit edilmiştir. Sivil erdem, öğretmenlerin okullarında olup

bitenler hakkında bilgi toplayıp okullarının politik yaşamında sorumlu ve yapıcı bireyler olarak katılmaları anlamına gelmektedir. Bu doğrultuda öğretmenler güçlendirildikçe örgütlerine daha sorumlu ve yapıcı bireyler olarak katılacakları ya da tam tersi olarak güçlendirilmeyen öğretmenlerin örgütleriyle ilgili sorumluluklar almaktan kaçınacakları söylenebilir. Centilmenlik; okulda gerginliğe sebep olacak olumsuz davranışlardan kaçınma, okulda yaşanan olumsuzluklara rağmen okula ilişkin olumlu davranışları ifade etmektir. Yardımlaşma ise öğretmenlerin okullarıyla ilgili görevlerde ve sorunlarda diğer çalışanlara yardım etmeye yönelik gönüllük içeren davranışları anlamına gelmektedir. Öğretmen güçlendirme ile örgütsel vatandaşlık davranışlarının yardımlaşma ve centilmenlik boyutları arasında düşük düzeyli pozitif yönlü bir ilişki belirlenmiştir. Vicdanlılık ise öğretmenlerin kendilerinden beklenen en düşük rol davranışının ötesinde davranış sergilemeye gönüllü olmaları olarak tanımlanmaktadır. Öğretmen güçlendirme ile vicdanlılık arasında çok düşük düzeyde pozitif yönlü bir ilişki bulunmaktadır. Güçlendirilen öğretmenlerden daha fazla beklenenin ötesinde rol ve davranışlar sergilemesi beklenmektedir. Bu doğrultuda beklenenden farklı bir bulgu ortaya çıktığı söylenebilir.

#### 4.12. Araştırmanın On İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın on ikinci alt problemi “*Öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarına ve mesleki bağlılıklarına yönelik alguları arasında anlamlı bir ilişki bulunmakta mıdır?*” şeklinde belirlenmiştir. Öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarına ilişkin boyutlar ile mesleki bağlılık ve boyutları arasındaki ilişkiyi gösteren korelasyon değerleri Tablo 4.65.’te verilmiştir.

Tablo 4.65. *Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Boyutlarının, Mesleki Bağlılık ve Boyutları Arasındaki İlişkiyi Gösteren Korelasyon Değerleri*

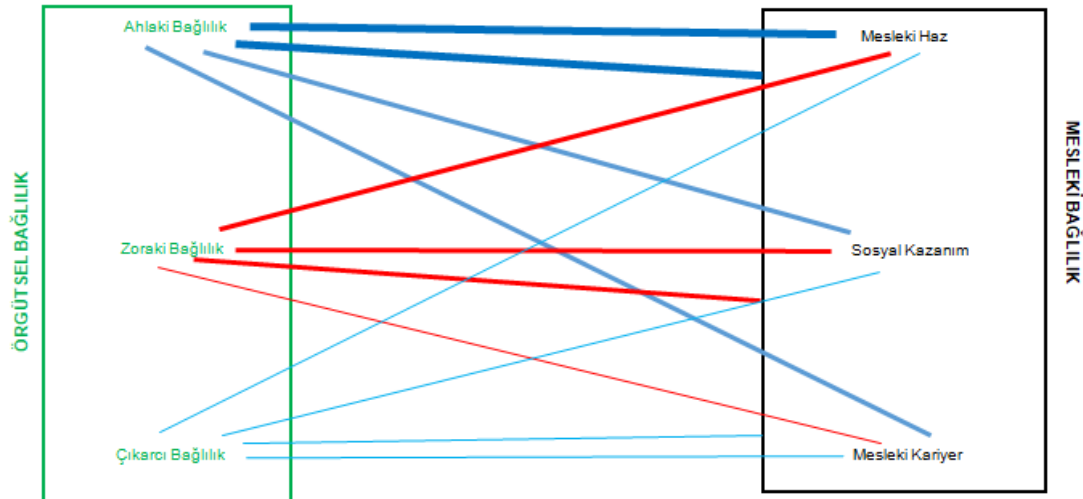
	Ahlaki Bağlılık	Zoraki Bağlılık	Çıkarıcı Bağlılık	Mesleki Haz	Sosyal Kazanım	Mesleki Kariyer	Mesleki Bağlılık
Ahlaki Bağlılık	1	-0,509**	0,160**	0,491**	0,425**	0,331**	0,537**
Zoraki Bağlılık		1	0,097**	-0,395**	-0,316**	-0,231**	-0,409**
Çıkarıcı Bağlılık			1	0,055**	0,037**	0,137**	0,084**
Mesleki Haz				1	0,506**	0,440**	0,855**
Sosyal Kazanım					1	0,338**	0,824**
Mesleki Kariyer						1	0,661**
Mesleki Bağlılık							1

\*\*0.01

\*0.05



Tablo 4.65. incelendiğinde ahlaki bağlılık ile mesleki haz ( $r=0,491$ ;  $p<,05$ ) ve ahlaki bağlılık ile mesleki bağlılık ( $r=0,537$ ;  $p<,05$ ) arasında orta düzeyde pozitif yönlü; ahlaki bağlılık ile sosyal kazanım ( $r=0,425$ ;  $p<,05$ ) ve ahlaki bağlılık ile mesleki kariyer ( $r=0,331$ ;  $p<,05$ ) arasında düşük düzeyde pozitif yönlü bir ilişki bulunmuştur. Zoraki bağlılık ile mesleki haz ( $r=-0,395$ ;  $p<,05$ ); zoraki bağlılık ile sosyal kazanım ( $r=-0,316$ ;  $p<,05$ ) ve zoraki bağlılık ile mesleki bağlılık ( $r=-0,409$ ;  $p<,05$ ) arasında düşük düzeyde negatif yönlü; zoraki bağlılık ile mesleki kariyer ( $r=-0,231$ ;  $p<,05$ ) arasında çok düşük düzeyde negatif yönlü bir ilişki belirlenmiştir. Çıkarıcı bağlılık ile mesleki haz ( $r=0,055$ ;  $p<,05$ ), çıkarıcı bağlılık ile sosyal kazanım ( $r=0,037$ ;  $p<,05$ ), çıkarıcı bağlılık ile mesleki kariyer ( $r=0,137$ ;  $p<,05$ ) ve çıkarıcı bağlılık ile mesleki bağlılık ( $r=0,084$ ;  $p<,05$ ) arasında çok düşük düzeyde pozitif yönlü bir ilişki bulunmuştur. Şekil 4.4.'de örgütsel bağlılık boyutlarıyla mesleki bağlılık ve boyutlarının ilişkisi ortaya koyulmuştur.



Şekil 4.4. Örgütsel bağlılık boyutları ile mesleki bağlılık ve boyutlarının ilişkisi

Bu şekilde mavi çizgiler pozitif bir ilişki, kırmızı çizgiler negatif bir ilişki olduğunu göstermektedir. Ayrıca kalın çizgiler orta düzeyde daha ince çizgiler düşük düzeyde, en ince çizgiler de çok düşük düzeyde bir ilişki olduğunu göstermektedir.

#### 4.12.1. Araştırmanın On İkinci Alt Problemine İlişkin Yorumlar

Mesleki bağlılık ile örgütsel bağlılık boyutları arasındaki ilişkiler incelendiğinde, mesleki bağlılık ile ahlaki bağlılık arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki bulunmaktadır. Öğretmenler kurumlarının amaç ve değerlerini benimsedikçe ve bu doğrultuda davrandıkça, başka bir deyişle ahlaki bağlılıkları arttıkça, mesleki bağlılıklarının artacağı ya da tam tersi şekilde kurumlarının amaç ve değerlerinden uzaklaştıkça, başka bir deyişle

ahlaki bağlılıkları azaldıkça, mesleki bağlılıklarının azalacağı söylenebilir. Öğretmenlerin zoraki bağlılıkları ile mesleki bağlılıkları arasında düşük düzeyde negatif yönlü bir ilişki bulunmaktadır. Bu nedenle öğretmenlerin mesleki bağlılıklarının arttıkça, az da olsa zoraki bağlılıklarının azalacağı söylenebilir. Çıkarıcı bağlılık ile mesleki bağlılık arasında çok düşük düzeyde pozitif bir ilişki vardır. Bu doğrultuda öğretmenlerin mesleki bağlılıkları arttıkça, çıkarıcı bağlılıklarının çok az da olsa artacağı söylenebilir. Örgütsel bağlılığın boyutlarından ahlaki bağlılık ile mesleki bağlılığın boyutlarından mesleki haz arasında diğer boyutlara göre daha yüksek düzeyde bir ilişki bulunmaktadır. Mesleki haz ile ahlaki bağlılık arasında orta düzeyde pozitif yönlü bir ilişki vardır. Öğretmenlerin meslekleriyle ilgili memnuniyetleri ve mesleklerini sevmeleri arttıkça başka bir deyişle mesleki hazları arttıkça; okullarının amaç ve değerlerini daha çok benimseyecekleri, ahlaki bağlılıklarının artacağı söylenebilir. Öğretmenlerin mesleki bağlılıklarının artması örgüt açısından istenilen bir bağlılık türü olan ahlaki bağlılıklarını arttırmakta, zoraki bağlılıklarını az da olsa azaltmakta ve çıkarıcı bağlılıklarını da çok az arttırmaktadır. Bu doğrultuda öğretmenlerin mesleki bağlılıklarının artmasının örgütte olması beklenen bağlılık türünü ve örgütün verimliliğini arttırdığı söylenebilir.

#### 4.13. Araştırmanın On Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın on üçüncü alt problemi “*Öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarına ve örgütsel vatandaşlık davranışlarına yönelik algıları arasında anlamlı bir ilişki bulunmakta mıdır?*” şeklinde belirlenmiştir. Öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarına ilişkin boyutlar ile örgütsel vatandaşlık davranışları ve boyutları arasındaki ilişkiyi gösteren korelasyon değerleri Tablo 4.66.’da verilmiştir.

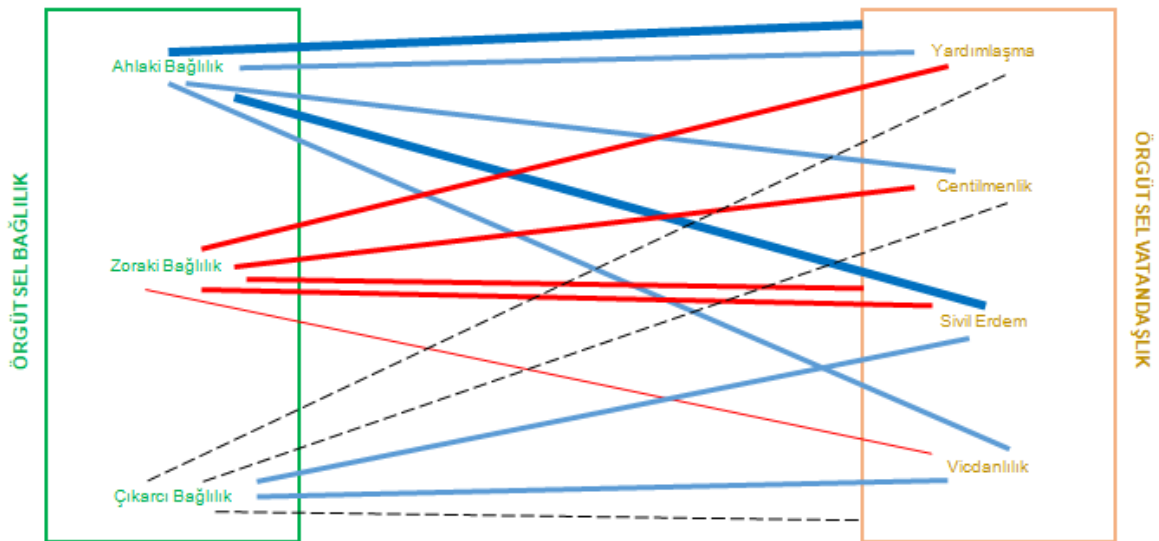
Tablo 4.66. *Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Boyutları ile Örgütsel Vatandaşlık Davranışları ve Boyutları Arasındaki İlişkiyi Gösteren Korelasyon Değerleri*

	Ahlaki B.	Zoraki B.	Çıkarıcı B.	Yardımlaşma	Centilmenlik	Sivil Erdem	Vicdanlılık	ÖVD
Ahlaki Bağlılık	1	-0,509**	0,160**	0,482**	0,338**	0,507**	0,324**	0,550**
Zoraki Bağlılık		1	0,097*	-0,320**	-0,320**	-0,406**	-0,237**	-0,436**
Çıkarıcı Bağlılık			1	0,036	0,014	0,077**	0,103*	0,058
Yardımlaşma				1	0,394**	0,417**	0,537**	0,831**
Centilmenlik					1	0,423**	0,414**	0,689**
Sivil Erdem						1	0,477**	0,764**
Vicdanlılık							1	0,695**
ÖVD								1

\*\*0.01

\*0.05

Tablo 4.66. incelendiğinde, ahlaki bağlılık ile yardımlaşma ( $r=0,482$ ;  $p<,05$ ), ahlaki bağlılık ile centilmenlik ( $r=0,338$ ;  $p<,05$ ) ve ahlaki bağlılık ile vicdanlılık ( $r=0,324$ ;  $p<,05$ ) arasında düşük düzeyde pozitif yönlü; ahlaki bağlılık ile sivil erdem ( $r=0,507$ ;  $p<,05$ ) ve ahlaki bağlılık ile örgütsel vatandaşlık davranışları ( $r=0,550$ ;  $p<,05$ ) arasında orta düzeyde pozitif yönlü bir ilişki bulunmuştur. Zoraki bağlılık ile yardımlaşma ( $r=-0,320$ ;  $p<,05$ ), zoraki bağlılık ile centilmenlik ( $r=-0,320$ ;  $p<,05$ ), zoraki bağlılık ile sivil erdem ( $r=-0,406$ ;  $p<,05$ ) ve zoraki bağlılık ile örgütsel vatandaşlık davranışları ( $r=-0,436$ ;  $p<,05$ ) arasında düşük düzeyde negatif yönlü; ahlaki bağlılık ile vicdanlılık ( $r=-0,237$ ;  $p<,05$ ) arasında çok düşük düzeyde negatif yönlü bir ilişki bulunmuştur. Çıkarıcı bağlılık ile yardımlaşma ( $r=0,036$ ;  $p>,05$ ), çıkarıcı bağlılık ile centilmenlik ( $r=0,014$ ;  $p>,05$ ), çıkarıcı bağlılık ile örgütsel vatandaşlık davranışları ( $r=0,058$ ;  $p>,05$ ) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki belirlenmemiştir. Çıkarıcı bağlılık ile sivil erdem ( $r=0,077$ ;  $p<,05$ ) ve çıkarıcı bağlılık ile vicdanlılık ( $r=0,103$ ;  $p<,05$ ) arasında çok düşük düzeyde ve pozitif yönlü bir ilişki bulunmuştur. Şekil 4.5.'te örgütsel bağlılık boyutlarıyla örgütsel vatandaşlık davranışları ve boyutlarının ilişkisi ortaya koyulmuştur.



Şekil 4.5. Örgütsel bağlılık boyutları ile örgütsel vatandaşlık davranışları ve boyutları arasındaki ilişki

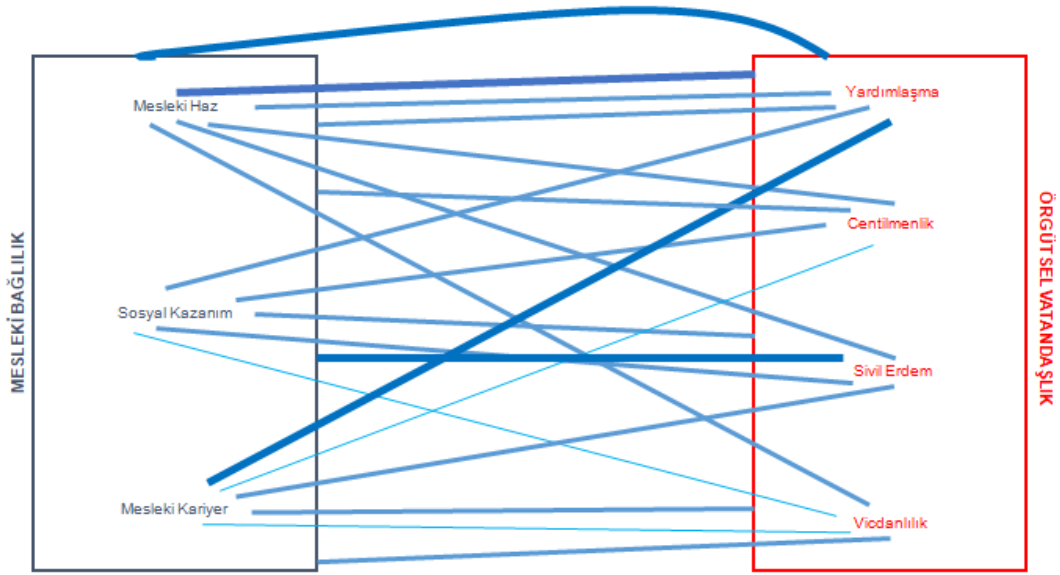
Bu şekilde mavi çizgiler pozitif bir ilişki, kırmızı çizgiler negatif bir ilişki olduğunu, siyah çizgiler anlamlı bir ilişki olmadığını göstermektedir. Ayrıca kalın çizgiler orta düzeyde, daha ince çizgiler düşük düzeyde, en ince çizgiler de çok düşük düzeyde bir ilişki olduğunu göstermektedir. Noktalı siyah çizgiler ise değişkenler arasında anlamlı bir ilişki olmadığını belirtmektedir.

#### 4.13.1. Araştırmanın On Üçüncü Alt Problemine İlişkin Yorumlar

Örgütsel vatandaşlık davranışları ile çıkarıcı bağlılık arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir ilişki bulunmamaktadır. Ayrıca örgütsel vatandaşlık davranışlarının yardımlaşma ve centilmenlik boyutları ile de çıkarıcı bağlılık arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki yoktur. Örgütsel vatandaşlık davranışları; öğretmenlerin gönüllü olarak boş zamanlarını ve enerjilerini örgütlerinin gelişmesi, yenilenmesi, değişmesi ve örgütsel amaçların gerçekleştirilmesi için harcamasıdır. Çıkarıcı bağlılık ise öğretmenlerin çıkarları gerektirdiği için okullarında çalışmaya devam etmeleridir. İki değişkenin tanımları dikkate alındığında örgütsel vatandaşlık davranışları ile çıkarıcı bağlılık arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin bulunmaması beklenen bir durumdur. Öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları ile ahlaki bağlılıkları arasında orta düzeyde pozitif yönlü bir ilişki bulunmaktadır. Bu doğrultuda öğretmenlerin ahlaki bağlılıkları arttıkça, örgütsel vatandaşlık davranışlarının da artacağı; ya da tam tersi şekilde öğretmenlerin ahlaki bağlılıkları azaldıkça, örgütsel vatandaşlık davranışlarının da azalacağı söylenebilir. Okullarının amaç ve değerlerini benimseyen öğretmenlerin, zaman ve enerjilerini okullarının gelişmesi ve örgüt amaçlarının gerçekleştirilmesi için kullanmalarının beklendiği söylenebilir. Ahlaki bağlılık ile örgütsel vatandaşlık davranışlarının boyutları arasındaki ilişkiler incelendiğinde en yüksek düzeyde ilişkinin sivil erdem boyutuyla olduğu görülmektedir. Ahlaki bağlılık ile sivil erdem arasında orta düzeyde pozitif yönlü bir ilişki bulunmaktadır. Öğretmenlerin okullarının amaç ve değerlerini kabul etmesi ve benimsemesi arttıkça, okullarında olup bitenler hakkında bilgi toplayıp okullarının politik yaşamına sorumlu ve yapıcı bireyler olarak katılma anlamına gelen sivil erdemlerinin artacağı söylenebilir. Örgütsel vatandaşlık davranışları ile zoraki bağlılık arasında düşük düzeyde pozitif yönlü bir ilişki vardır. Diğer boyutlar arasında düşük ya da çok düşük düzeyde ilişkiler olduğu görülmektedir (bkz Tablo 4.66.) .

#### 4.14. Araştırmanın On Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın on dördüncü alt problemi “*Öğretmenlerin mesleki bağlılıklarına ve örgütsel vatandaşlık davranışlarına yönelik algıları arasında anlamlı bir ilişki bulunmakta mıdır?*” şeklinde belirlenmiştir. Öğretmenlerin mesleki bağlılıklarına ilişkin boyutlar ile örgütsel vatandaşlık davranışları ve boyutları arasındaki ilişkiyi gösteren korelasyon değerleri Tablo 4.67’de verilmiştir. Şekil 4.6.’da mesleki bağlılık ve boyutlarıyla örgütsel vatandaşlık davranışları ve boyutlarının ilişkisi ortaya koyulmuştur.



Şekil 4.6. Mesleki bağlılık ve boyutlarının, örgütsel vatandaşlık davranışları ve boyutları arasındaki ilişki

Bu şekilde mavi çizgiler pozitif bir ilişki olduğunu göstermektedir. Ayrıca kalın çizgiler orta düzeyde daha ince çizgiler düşük düzeyde, en ince çizgiler de çok düşük düzeyde bir ilişki olduğunu belirtmektedir.

Tablo 4.67. Öğretmenlerin Mesleki Bağlılık Boyutları ile Örgütsel Vatandaşlık Davranışları ve Boyutları Arasındaki İlişkiyi Gösteren Korelasyon Değerleri

	Mesleki Haz	Sosyal Kazanım	Mesleki Kariyer	Yardımlaşma	Centilmenlik	Sivil Erdem	Vicdanlılık	Mesleki B.	ÖVD
Mesleki Haz	1	0,506**	0,440**	0,466**	0,424**	0,469**	0,371**	0,855**	0,581**
Sosyal Kazanım		1	0,338**	0,318**	0,336**	0,382**	0,198**	0,824**	0,386**
Mesleki Kariyer			1	0,527**	0,239**	0,383**	0,178**	0,661**	0,344**
Yardımlaşma				1	0,394**	0,537**	0,417**	0,457**	0,831**
Centilmenlik					1	0,423**	0,414**	0,444**	0,689**
Sivil Erdem						1	0,477**	0,520**	0,764**
Vicdanlılık							1	0,337**	0,695**
Mesleki B.								1	0,578**
ÖVD									1

Tablo 4.67. incelendiğinde mesleki haz ile yardımlaşma ( $r=0,466$ ;  $p<,05$ ), mesleki haz ile centilmenlik ( $r=0,424$ ;  $p<,05$ ), mesleki haz ile sivil erdem ( $r=0,469$ ;  $p<,05$ ) ve mesleki haz ile vicdanlılık ( $r=0,371$ ;  $p<,05$ ) arasında düşük düzeyde pozitif yönlü; mesleki haz ile örgütsel vatandaşlık davranışları ( $r=0,581$ ;  $p<,05$ ) arasında orta düzeyde pozitif yönlü bir ilişki bulunmuştur. Sosyal kazanım ile yardımlaşma ( $r=0,318$ ;  $p<,05$ ), sosyal

kazanım ile centilmenlik ( $r=0,336$ ;  $p<,05$ ), sosyal kazanım ile sivil erdem ( $r=0,382$ ;  $p<,05$ ) ve sosyal kazanım ile örgütsel vatandaşlık davranışları ( $r=0,386$ ;  $p<,05$ ) arasında düşük düzeyde pozitif yönlü; sosyal kazanım ile vicdanlılık ( $r=0,198$ ;  $p<,05$ ) arasında çok düşük düzeyde pozitif yönlü bir ilişki belirlenmiştir. Mesleki kariyer ile yardımlaşma ( $r=0,527$ ;  $p<,05$ ) arasında orta düzeyde pozitif yönlü; mesleki kariyer ile centilmenlik ( $r=0,239$ ;  $p<,05$ ) ve mesleki kariyer ile vicdanlılık ( $r=0,178$ ;  $p<,05$ ) arasında çok düşük düzeyde pozitif yönlü; sosyal kazanım ile sivil erdem ( $r=0,382$ ;  $p<,05$ ) ve sosyal kazanım ile örgütsel vatandaşlık davranışları ( $r=0,386$ ;  $p<,05$ ) arasında düşük düzeyde pozitif yönlü bir ilişki bulunmuştur. Mesleki bağlılık ile yardımlaşma ( $r=0,457$ ;  $p<,05$ ), mesleki bağlılık ile centilmenlik ( $r=0,444$ ;  $p<,05$ ) ve mesleki bağlılık ile vicdanlılık ( $r=0,337$ ;  $p<,05$ ) arasında düşük düzeyde pozitif yönlü; mesleki bağlılık ile sivil erdem ( $r=0,520$ ;  $p<,05$ ) ve mesleki bağlılık ile örgütsel vatandaşlık davranışları ( $r=0,578$ ;  $p<,05$ ) arasında orta düzeyde pozitif yönlü bir ilişki belirlenmiştir.

#### **4.14.1. Araştırmanın On Dördüncü Alt Problemine İlişkin Yorumlar**

Öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları ile mesleki bağlılıkları arasında orta düzeyde pozitif yönlü bir ilişki bulunmaktadır. Bu doğrultuda mesleki bağlılıkları artan öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarının da artacağı, ya da tam tersi şekilde mesleki bağlılıkları azalan öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarının da azalacağı söylenebilir. Mesleki bağlılık; öğretmenlerin mesleklerini sevmesi, mesleklerinin gelişimine katkı sunması ve meslekte olmaktan gurur duyması olduğu düşünüldüğünde mesleki bağlılığı fazla olan öğretmenlerin, gönüllü olarak boş zamanlarını ve enerjilerini örgütlerinin gelişmesi, yenilenmesi, değişmesi ve örgütsel amaçların gerçekleştirilmesi için harcayacağı söylenebilir. Öğretmenlerin mesleki bağlılıklarının artmasına yönelik çalışmaların yapılması, daha etkili ve verimli örgütler yaratılması açısından önemlidir. Mesleki bağlılığın boyutlarından mesleki haz, mesleğe yönelik memnuniyettir. Mesleki haz ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki bulunmaktadır. Mesleklerinden memnuniyet duyan ve mesleklerini seven öğretmenlerin, örgütsel vatandaşlık davranışlarını arttıracığı söylenebilir. Bir meslekte zaman ve çalışmayla elde edilen aşama, başarı ve uzmanlık olarak tanımlanan mesleki kariyer ile örgütsel vatandaşlık davranışlarının yardımlaşma boyutu arasında orta düzeyde pozitif yönlü bir ilişki vardır. Bu doğrultuda öğretmenler arası yardımlaşma arttıkça, öğretmenlerin mesleki başarı ve uzmanlıklarının artacağı söylenebilir. Bu doğrultuda öğretmenlerin işbirliği yapmalarına ve yardımlaşmada bulunmalarına yönelik çalışmalar

yapılabilir ve çalışma ortamları ve ders saatleri bu amaçla düzenlenebilir. Öğretmenlerin mesleki bağlılıkları ile örgütsel vatandaşlık davranışlarının sivil erdem boyutu arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki bulunmaktadır. Sivil erdem, okul yararına olacak şekilde bilgi toplayıp örgütün politik yaşamına sorumlu ve yapıcı bireyler olarak katılmayı ifade etmektedir. Mesleki bağlılıkları artan öğretmenlerin, okulun yararına olacak bilgiler toplaması ve okullarında sorumlu ve yapıcı bireyler olarak daha fazla görev alacakları söylenebilir. Öğretmenlerin mesleki bağlılıklarının artması öğretmenlerin örgütlerine yönelik daha proaktif davranmalarını sağlamaktadır. 21. yüzyıl becerileri açısından proaktif davranış sergileyen öğretmenler, örgütlerinin yenilenmesinde ve çağa ayak uydurmalarında önemli olacaklardır.

#### 4.15. Araştırmanın On Beşinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın on beşinci alt problemi “*Öğretmenlerin güçlendirilmelerine ilişkin algıları örgütsel bağlılık ve mesleki bağlılık aracılığıyla örgütsel vatandaşlık davranışlarına ilişkin algılarını anlamlı olarak açıklamakta mıdır?*” şeklindedir. Bu alt probleme yanıt bulmak için öncelikle ölçme modeline ilişkin veriler incelenmiştir. Jöreskog’e (1973) göre yapısal eşitlik modelleri iki parçadan oluşmaktadır. Bunlardan birincisi gözlenen değişkenleri gizil değişkenlere doğrulayıcı faktör analizi ile bağlayarak uygulanan “*ölçme modeli*”; ikincisi ise gizil değişkenleri birbirine eş zamanlı eşitlik sistemleri ile bağlayarak uygulanan yapısal modeldir. Ölçme modeli yapısal eşitlik modeli analizinin başlangıcını oluşturmaktadır. Uyum değerlendirilirken gözlenen veri matrisi ile beklenen veri matrisi arasındaki farkın manidarlığını belirlemede en yaygın kullanılan ve bir anlamda başlangıç uyum değeri olarak adlandırılabilen istatistik Ki-Kare ( $\chi^2$ ) testidir. Eldeki veriler üzerinden model parametreleri hesaplanmıştır ( $\chi^2 = 321,65$ ;  $sd = 69$ ;  $\chi^2/sd = 4,66$ ,  $RMSEA = 0,091$ ). Modifikasyonlara rağmen model bu haliyle ölçme modeli olarak sağlanamamış ve yapısal ilişkiler kurulamamıştır. Bunun yerine ilişkili normların aracılık etkisinin test edilmesi için Hayes (2017) tarafından geliştirilen SPSS için PROCESS makrosu kullanılmış (model 4 uygulanmıştır) ve regresyon modeliyle aracılık etkisi incelenmiştir.

15. alt probleme yönelik öğretmen güçlendirme bağımsız değişkeni ile örgütsel vatandaşlık davranışları bağımlı değişkeni arasında kurulan çoklu aracılık modelinde ahlaki bağlılık, zoraki bağlılık, çıkarıcı bağlılık ve mesleki bağlılık değişkenlerinin birlikte aracılık etkisi gösterip göstermediği incelenmiştir. Aracılık analizinde bootstrap yöntemi

kullanılmış, çözümlene sonucunda elde edilen doğrudan ve toplam etkiye ilişkin katsayılar Tablo 4.68.'de verilmiştir.

Tablo 4.68. *Çoklu Aracılık Modeli Etki Katsayıları*

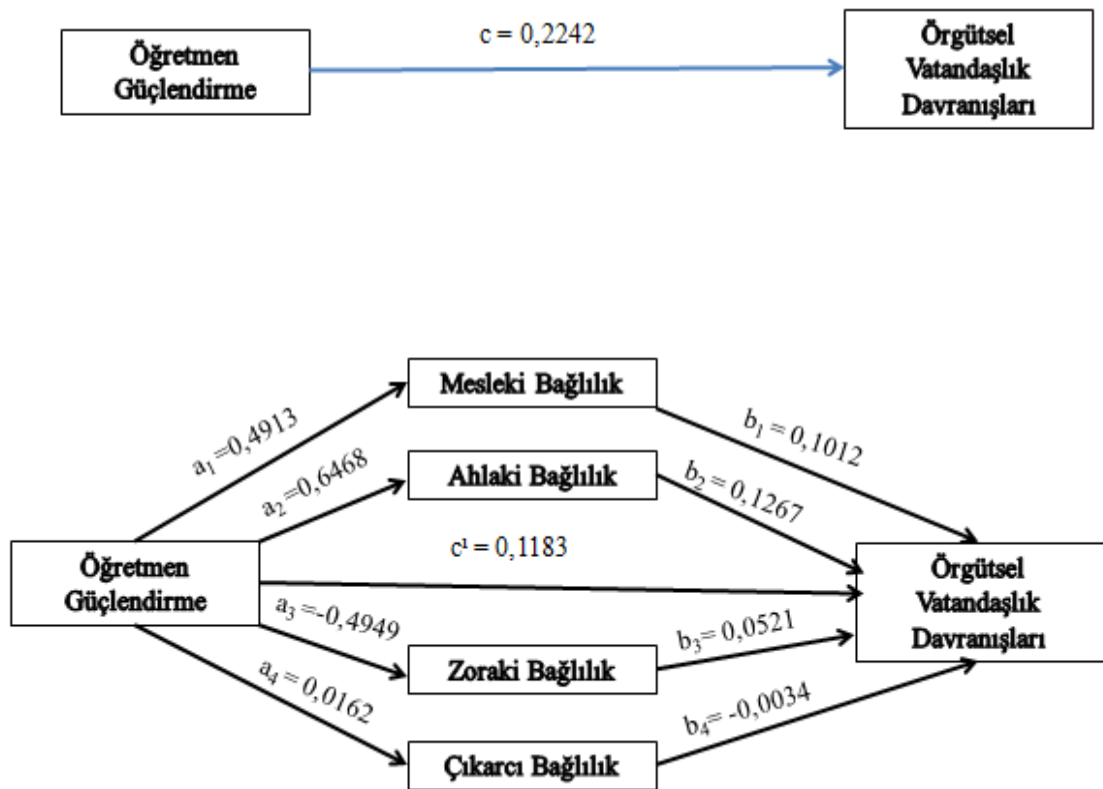
Parametre	B	SH <sub>B</sub>	t	p
a <sub>1</sub>	,4913	,0386	12,7408	,0000
a <sub>2</sub>	,6468	,0483	13,3940	,0000
a <sub>3</sub>	-,4949	,0482	-10,2640	,0000
a <sub>4</sub>	,0162	,0576	,2811	,7788
b <sub>1</sub>	,1012	,0326	3,1072	,0020
b <sub>2</sub>	,1267	,0278	4,5616	,0000
b <sub>3</sub>	,0521	,0262	1,9782	,0485
b <sub>4</sub>	-,0034	,0211	-,1619	,8715
c	,2242	,0257	8,7413	,0000
c'	,1183	,0315	3,7536	,0002

Tablo 4.68.'de belirtilen a<sub>1</sub>, a<sub>2</sub>, a<sub>3</sub> ve a<sub>4</sub> parametreleri sırasıyla öğretmen güçlendirme bağımsız değişkeni ile mesleki bağlılık, ahlaki bağlılık, zoraki bağlılık ve çıkarıcı bağlılık aracı değişkenleri arasındaki etkiyi temsil eden standardize edilmemiş regresyon katsayılarıdır. b<sub>1</sub>, b<sub>2</sub>, b<sub>3</sub> ve b<sub>4</sub> parametreleri sırasıyla mesleki bağlılık, ahlaki bağlılık, zoraki bağlılık ve çıkarıcı bağlılık değişkenleri ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki etkiyi temsil eden standardize edilmemiş regresyon katsayılarıdır. Tablo 4.68.'de sunulan bulgulara göre öğretmen güçlendirme ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır (c=0,2242; t=8,7413; p=0,0000). Öğretmen güçlendirmedeki bir birimlik artış örgütsel vatandaşlık davranışları puanlarında 0,2242 birimlik bir artışa neden olmaktadır. Öğretmen güçlendirme ile mesleki bağlılık (a<sub>1</sub>=0,4913; t=12,7408; p=0,0000), öğretmen güçlendirme ile ahlaki bağlılık (a<sub>2</sub>=0,6468; t=13,3940; p=0,0000) arasında pozitif yönlü anlamlı; öğretmen güçlendirme ile zoraki bağlılık (a<sub>3</sub>=-0,4949; t=-10,2640; p=0,0000) arasında negatif yönlü anlamlı ilişkiler bulunmaktadır. Öğretmen güçlendirme ile çıkarıcı bağlılık arasında ise anlamlı ilişki bulunmamaktadır (a<sub>4</sub>=0,0162; t=0,2811; p=0,7788). Aracı değişkenlerin bağımlı değişkenlerin üzerindeki etkileri incelendiğinde mesleki bağlılık ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasında (b<sub>1</sub>=0,1012; t=3,1072; p=0,0020); ahlaki bağlılık ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasında (b<sub>2</sub>=0,1267; t=4,5616; p=0,0000); zoraki bağlılık ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasında (b<sub>3</sub>=0,0521; t=1,9782; p=0,0485) pozitif yönlü anlamlı ilişkiler bulunmaktadır. Çıkarıcı bağlılık ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasında anlamlı ilişkiler bulunmamaktadır (b<sub>4</sub>=-0,0034; t=-0,1619; p=0,8715). Mesleki bağlılıktaki bir birimlik artış örgütsel vatandaşlık davranışları puanlarında 0,1012 birimlik artışa; ahlaki bağlılıktaki bir birimlik artış örgütsel vatandaşlık davranışları puanlarında



0,1267 birimlik bir artışa; zoraki bağlılık puanlarındaki bir birimlik artış ise örgütsel vatandaşlık davranışları puanlarında 0,0521 birimlik bir artışa neden olmaktadır.

Öğretmen güçlendirme bağımsız değişkeni ile örgütsel vatandaşlık davranışları bağımlı değişkeni arasında kurulan çoklu aracılık modelinde etki katsayıları  $a_1=0,4913$ ,  $a_2=0,6468$ ,  $a_3=-0,4949$ ,  $a_4=0,0162$  ve  $b_1=0,1012$ ,  $b_2=0,1267$ ,  $b_3=0,0521$ ,  $b_4=-0,0034$  şeklindedir. Şekil 4.7.'de mesleki bağlılık, ahlaki bağlılık, zoraki bağlılık ve çıkarıcı bağlılık değişkenlerinin öğretmen güçlendirme ve örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki aracılık etkisine ilişkin model ve bu modeldeki etki katsayıları yer almaktadır.



Şekil 4.7. Aracılık etkisine ilişkin model ve etki katsayıları

Öğretmen güçlendirme ve örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki doğrudan ( $c=0,2242$ ) ve dolaylı ( $c'=0,1183$ ) etkiler incelendiğinde; öğretmen güçlendirmenin örgütsel vatandaşlık davranışlarını hem doğrudan hem de dolaylı olarak pozitif yönde etkilediği görülmektedir. Öğretmen güçlendirme ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki toplam etkiyi temsil eden  $c$  katsayısı ( $c=0,2242$ ) ile bu iki değişken arasındaki doğrudan etkiyi temsil eden  $c'$  katsayısı ( $0,1183$ ) karşılaştırıldığında aracı değişkenlerin etkisi altında öğretmen güçlendirmenin örgütsel vatandaşlık davranışlarını yordama

gücünde azalma olduğu görülmektedir. Aracı değişken etkisinde oluşan bu azalma kısmi aracılığın olduğu anlamına gelmektedir (Baron ve Kenny, 1986).

Doğrudan ve toplam etkilerin belirlenmesinin ardından değişkenler arasındaki dolaylı etkiler belirlenmiştir. Dolaylı etkilerin anlamlılığına ilişkin %95 doğrulukla güven aralıkları 5000 bootstrap örnekleme ile incelenmiştir. İlgili bulgular Tablo 4.69.'da belirtilmiştir.

Tablo 4.69. Çoklu Aracılık Modeli Dolaylı Etki Katsayıları

Parametre	Etki	SH <sub>B</sub>	%95 Güven Aralığı	
			Alt	Üst
$\sum ab$	,1059	,0254	,0564	,1535
$a_1b_1$	,0497	,0204	,0072	,0894
$a_2b_2$	,0820	,0217	,0401	,1267
$a_3b_3$	-,0256	,0163	-,0610	,0045
$a_4b_4$	-,0001	,0014	-,0034	,0030

Tablo 4.69.'daki güven aralıkları ve dolaylı etkiler incelendiğinde öğretmen güçlendirme ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasında mesleki bağlılık ve ahlaki bağlılık değişkenlerinin aracılık etkilerinin doğrulandığı görülmektedir. Bunun sebebi  $a_1b_1$  ve  $a_2b_2$  dolaylı etkisine ilişkin %95 doğrulukla güven aralığının 0 değerini içermemesidir ( $a_1b_1=0,0497$ ;  $GA=[0,0072 - 0,0894]$ ;  $a_2b_2=0,0820$ ;  $GA=[0,0401 - 0,1267]$ ). Zoraki ve çıkarıcı bağlılık değişkenlerine ilişkin güven aralığının 0 değerini içerdiği görülmektedir ( $a_3b_3=-0,0256$ ;  $GA=[-0,0610 - 0,0045]$ ;  $a_4b_4=-0,0001$ ;  $GA=[-0,0034 - 0,0030]$ ). Bu durum öğretmen güçlendirme ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasında zoraki ve çıkarıcı bağlılığın manidar bir aracılık etkisi göstermediği şeklinde yorumlanmaktadır. Toplam dolaylı etkiye ilişkin güven aralığı da 0 değerini içermemektedir ( $\sum ab=0,1059$ ;  $GA=[0,0564 - 0,1535]$ ). Bu durum mesleki bağlılık ve ahlaki bağlılık değişkenlerinin öğretmen güçlendirme ve örgütsel vatandaşlık davranışları arasında aracılık etkisinin anlamlı olduğunu göstermektedir (Jose, 2013; MacKinnon, 2008).

Örgütsel vatandaşlık davranışları kapsamındaki mesleki bağlılık, ahlaki bağlılık, zoraki bağlılık ve çıkarıcı bağlılık değişkenlerinin aracılık etkisine ilişkin olarak oran-orantı yaklaşımına göre etki büyüklüğü değerleri elde edilmiştir. Buna göre dolaylı etkinin toplam etkiye oranı yoluyla elde edilen  $(ab/c)$  aracılık etki büyüklüğü değerleri mesleki bağlılık değişkeni için 0,2217; ahlaki bağlılık için 0,3657'dir. Zoraki ve çıkarıcı bağlılık ise anlamlı derecede aracılık etkisine sahip değildir. Bu oranlar öğretmen güçlendirmenin örgütsel vatandaşlık davranışları üzerindeki toplam etkisinin %22'sinin mesleki bağlılık

değişkeni tarafından, %37'sinin ahlaki bağlılık tarafından oluşturulan dolaylı etki ile açıklandığını göstermektedir. Sonuç olarak öğretmenlerin güçlendirilmelerine ilişkin algıları arttıkça örgütsel vatandaşlık davranışları artmakta, bu artışın %59'luk bir kısmı öğretmen güçlendirmenin örgütsel vatandaşlık davranışlarını olumlu yönde etkilemesiyle açıklanmaktadır.

## BEŞİNCİ BÖLÜM: TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde veri analizi sonucu ulaşılan sonuçlara, bu sonuçların alanyazın ve diğer araştırmalar doğrultusunda tartışılmasına ve araştırma sonucunda getirilen önerilere yer verilmiştir.

### 5.1. Sonuçlar ve Tartışma

*Öğretmenler güçlendirilme düzeylerini yüksek olarak algılamaktadır.* Araştırmanın bu sonucuna benzer şekilde Cheasakul ve Varma (2016), Ganiban, Belencia ve Ocampo (2019), Odabaş (2014), Tindowen (2019) öğretmenlerin güçlendirilme düzeylerini yüksek olarak algıladıklarını belirlemişlerdir. Farklı olarak Marks ve Louis (1999) öğretmenlerin güçlendirilme düzeyini orta düzeyde, Squire Kelly (2012) düşük düzeyde, Al-Yaseen ve Al-Musaileem (2013) ise çok düşük düzeyde olarak algıladıklarını belirlemişlerdir. Al-Yaseen ve Al-Musaileem'in (2013) çalışmasında bu durumun oluşmasının nedeni olarak; öğretmenlerin mesleklerindeki sosyal saygı eksikliği, çalışma ortamlarının istedikleri kadar profesyonel olmaması, müdürlerden ve denetmenlerden destek ve teşvikten yoksun olmaları, profesyonel olarak gelişme olanaklarının sınırlı olması ve müdürlerin okul faaliyetlerine katılımlarında onların çabalarını takdir etmemeleri olarak ifade edilmiştir. Öğretmenlerin güçlendirilmelerine ilişkin algı farklılıkların oluşma nedeni çalışmanın gerçekleştirildiği ülkelerin yerel koşullarındaki farklılıklar olabilir.

Bilgi işleme teknolojisindeki gelişmeler, rekabetin artması, toplumdaki bireylerin eğitim düzeylerinin ve beklentilerinin artması, globalleşen ve sürekli değişen bir dış çevrenin oluşması öğretmenlerin güçlendirilmelerini ve kendilerini güçlendirilmiş olarak algılamalarını önemli hale getirmektedir. Güçlendirilmelerine ilişkin algıları yüksek olan çalışanlar, örgütsel amaçları gerçekleştirmek için daha isteklidirler ve örgütün verimliliğinin sağlanmasının, kendi kişisel ihtiyaçlarını karşılamada etkili olduğu inancına sahiplerdir (İhtiyaroğlu, 2017). Gelişmiş ülkelerin büyümesinin önemli bir nedeni insan sermayesine yapılan eğitim yatırımlarıdır (Tunç, 1993). Okullarda öğretmen güçlendirme, okul yöneticilerinin öğretmenlere yetkilerini devretmesiyle, öğretmenleri kararlarına katmalarıyla, okullarda biz bilinci oluşturmalarıyla, okulun farklı bölümlerinde, kantinde, bahçede, öğretmenler odasında, yemekhanede, dersliklerde birlikte zaman geçirerek iletişim kurmasıyla, öğretmenleri mesleki ve kişisel gelişim konusunda teşvik etmesiyle ve ders programı hazırlıklarında ve nöbetlerde öğretmenlerin özel durumlarını göz önünde bulundurmasıyla gerçekleştirilmektedir (Kıral, 2019). Öğretmenleri güçlendirerek eğitime yapılan yatırımlar öğretmenlerin hem kendilerinin hem de iletişim içerisinde oldukları

bireylerin daha üretken ve verimli olmalarını sağlayacaktır, yüksek verimlilik ise daha yüksek kazanç demektir (Üstün, 2006).

### 5.1.1. Mesleki Gelişime İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

*Öğretmenler mesleki gelişimlerine ilişkin çok yüksek düzeyde bir algıya sahiptir.* Öğretmen algılarına göre, okul yönetimleri öğretmenlerin mesleki gelişimlerini destekleyici davranmakta ve öğretmenlerin mesleklerinde kendilerini geliştirmeleri için fırsatlar sağlamaktadır. Okul yöneticilerinin öğrenci başarılarını arttırmak ve okullarının gelişmesini sağlamak amacıyla yapması gereken en önemli şeylerden biri öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik beklentilerini belirtmesidir ve öğretmenler bu beklentiler doğrultusunda yeni bilgi, beceri ve deneyimler edinirken onları bu konularda desteklemektir (Payne ve Wolfson, 2000). Bu araştırmadaki bulgular doğrultusunda Hoy ve Miskel'in (2012) örgüt iklimi sınıflandırmasında müdürden kaynaklı davranışlara göre destekleyici müdür davranışlarının okullarda yoğun şekilde olduğu söylenebilir. Kırıl'ın (2015) araştırmasında da öğretmenler, idari destek boyutunda güçlendirmeyi en yüksek düzeyde algılamaktadır. Blase ve Blase (1996) de çalışmasında okul müdürlerinin destekleyici kişisel özellikler yardımıyla öğretmenlerin çalışmalarını teşvik etmektedir.

Öğretmenlerin motivasyonlarını etkileyen en önemli unsurlardan biri okul yöneticileridir (Argon, 2015). Okul yöneticilerinin öğretmenleri desteklememesi, onların istek ve sorunlarına ilgisiz kalması başka bir deyişle ilgisiz yönetim tarzına sahip okul yöneticileri öğretmenlerde güçsüzlük hissi oluşturmaktadır (Çelik ve Akar, 2020). Yönetici özellikleri ve yönetsel süreçler öğretmenlerin duygu durumlarını etkilemektedir (Argon, 2015). Özkan Hıdıroğlu (2015) etkili okul yöneticisinin; öğretmenleri, mesleki gelişimlerine yardımcı uygulamalar konusunda desteklemesinin onların mesleki performansını en çok etkileyen epistemolojik inanç davranışı olduğunu belirlemektedir. Okulda eğitim örgütünü kurup geliştiren, örgüt yapısını oluşturan, okulun amaçlarının gerçekleşmesini sağlayan kişi okul müdürüdür (Özyılmaz, 2013). Okul müdürleri yetkileri doğrultusunda gerçek bir lider olup okul içindeki ve dışındaki öğeleri okulun amaçlarına ulaşmasını sağlayacak şekilde harekete geçirebilirler ve öğretmenleri mesleki anlamda gelişmelerini sağlayacak faaliyetlere yönlendirebilirler. Özyılmaz'a (2013) göre okul müdürlerinin toplam kalite anlayışı çerçevesinde görevlerini sürdürmeleri gerekmektedir. Ayrıca okul müdürleri, geleneksel müdürlük işlevinin yanında eğitim yönetimi biliminin verileri doğrultusunda eğitim-öğretim sürecine liderlik etmelidir. Ganiban ve diğerlerine (2019) göre güçlendirilmiş öğretmenler, desteklenen öğretmenlerdir ve desteklenme

(finansal, mesleki, ahlaki,..) öğretmenin performansının mükemmelleşmesi için en önemli faktörlerden biridir.

Araştırmanın bulgularına benzer şekilde Tindowen (2019) öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik çok yüksek düzeyde bir algıya sahip olduklarını belirlemiştir. Herawaty ve diğerleri (2019) öğretmenlerin mesleki gelişimlerini en yüksek düzeyde olarak algıladıklarını belirlemiştir. Ökmen (2018) öğretmenlerin mesleki gelişime ilişkin yüksek; Eroğlu, Erdoğan ve Özbek (2017) ise orta düzeyde bir algıya sahip olduklarını belirlemiştir. Alanyazın incelendiğinde öğretmenler mesleki gelişimlerini genel olarak yüksek algıladıkları görülmüştür. Eğitim politikacıları, araştırmacı ve uygulayıcılar için ortak olarak öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin eğitimdeki öneminin yüksek olduğu belirlenmiştir (Kıral, 2015). Bu doğrultuda var olan durum ile algılanan durum arasındaki olası farklar bulunma olasılığına karşılık, nitel araştırmalarla öğretmenlerin hangi mesleki gelişim faaliyetlerine katıldıkları, bu gelişim faaliyetlerinin süreleri, mesleki yaşamlarına ve kendilerine katkıları detaylı şekilde araştırılabilir.

Bu çalışmada öğretmenlerin okulları tarafından mesleki gelişimlerinin desteklendiğini düşünmelerine rağmen, mesleki gelişime katılım düzeylerinin yüksek olmadığına ilişkin çalışmalar da (Bümen, Ateş, Çakar, Ural ve Acar, 2012; Özoğlu, 2010; Uştu, Taş ve Sever, 2016) bulunmuştur. Bümen ve diğerleri (2012) Türkiye'deki öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun mesleki gelişim gereksiniminin oldukça fazla olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca Uluslararası Öğretme ve Öğrenme Araştırması (TALIS, 2018), Raporu'na göre, Türkiye dahil, pek çok ülkede öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun herhangi bir mesleki gelişim etkinliğine katılmadığı, katılanların çoğunun ise bu etkinliklerin etkili olmadığını düşündükleri belirlenmiştir. Yukarıdaki bahsedilen araştırmalardaki sonuçlar Türkiye'deki öğretmenlerin okullar tarafından mesleki gelişimlerinin desteklendiğini düşünmelerine rağmen mesleki gelişim düzeylerinin yüksek olmadığını göstermiştir. Bu doğrultuda Türkiye'deki öğretmenlerin mesleki gelişimlerine ilişkin çalışmaların nicelik ve nitelik bakımından artırılması gerektiği söylenebilir.

Öğretmenlerin kurumları tarafından mesleki gelişim konusunda desteklendiklerini düşünmeleri, öğretmenlerin çok fazla mesleki gelişim faaliyetine katılım isteği duymamalarından (bu çalışmaya katılan öğretmenlerin %63,4'lük kısmı hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılımlarını hiç ya da nadiren olarak belirtmişlerdir), bu sayede okulun istekleriyle kendi istekleri arasında bir çatışma oluşmamasından kaynaklanıyor olabilir. Nitekim "Türkiye'nin TIMSS 2019 Performansı Üzerine Değerlendirme ve Öneriler" raporunda matematik ve fen branşlarındaki öğretmenlerin mesleki gelişim faaliyetlerine

katılım oranlarının uluslararası ortalamadan daha düşük olduğu ifade edilmiştir. Bu araştırmaya katılanların büyük bir çoğunluğu sayısal branş öğretmenlerinden oluşmaktadır (%42). Mesleki gelişim faaliyetlerine katılma istek ve durumlarının azlığı, örgüt aralarında bir çatışma oluşturmamış olabilir. Örneğin üstteki elin örgütsel boyutu, alttaki elin bireysel boyutu temsil ettiği ve aralarında bu iki eli bağlayan bir lastik olduğu düşünülürse, bu iki el birbirine yakınsa lastik gergin değildir (Tanrıoğen, 2015). Yani örgüt boyutuyla birey boyutu arasında uyum olduğunda gerginlik oluşmamaktadır. Bireysel ve örgütsel boyut arasında uzlaşma yoksa gerginlik oluşur ve gerilim ve çatışma ortaya çıkar. Nitekim, TEDMEM'in 2009 raporunda öğretmenlerin mesleki gelişim faaliyetlerine katılım ihtiyacı hissetmediğine dair bulgular ortaya konulmuştur. Öğretmenlerin çok yüksek bir mesleki gelişim algısına sahip olmaları nedeniyle mesleki gelişim ihtiyacı hissetmedikleri düşünülebilir. Bu doğrultuda öğretmenlerin mesleki gelişimi hissetmemelerinin nedenlerini ortaya çıkarmaya yönelik araştırmalar yapılmasının faydalı olacağı söylenebilir. Özer Özkan ve Anıl (2014) son zamanlarda PISA'da yüksek başarı gösteren Kore, orta düzeyde başarı gösteren Danimarka ve Türkiye'yi karşılaştırdıkları çalışmalarında Kore'deki öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçlarının Danimarka ve Türkiye'deki öğretmenlerden daha yüksek olduğunu belirtmektedir. Eğitim sisteminin başarısı arttıkça öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyacı artmaktadır (Özer Özkan ve Anıl, 2014). Mesleki gelişim etkinliklerine katılmanın etkililiğini ortaya koymaya yönelik bir bulgu da TIMSS verilerine yönelik yapılan bir araştırmada mesleki gelişim etkinliklerine katılan öğretmenler ile katılmayan öğretmenlerin öğrencilerinin fen ve matematik başarılarında anlamlı farklılıklar bulunduğu (Özkan, 2020). Bu durum mesleki gelişim faaliyetlerine katılmanın önemini ortaya koymaktadır.

Mesleki gelişim ihtiyacının ve mesleki gelişim etkinliklerine katılım isteğinin artmasında öğretmenlerin mesleki gelişim düzeylerini arttıracak motivasyonun sağlanması önemli hale gelmektedir. TEDMEM'in 2018 Raporu'nda Türkiye'de öğretmenlerin maaşlarının belirlenmesinde mesleki deneyim ve birikimden ziyade yıl olarak mesleki kıdemi esas alan bir yaklaşımın benimsendiği, mesleki gelişimin maddi olarak takdir edilmediği çıkarımının yapılabileceği ifade edilmektedir. Bu nedenle öğretmenler mesleki gelişim etkinliklerine katıldığında; kademe-derece ilerlemesi, ek ders ücretlerinin arttırılması, atamalarda okul tercih edebilme, eğitimlerin kariyer basamaklarıyla ilişkilendirilmesi gibi özendirici uygulamalar (Çiftçi, 2008; Karaata, 2010; Kış, 2007; Korkmaz, 2010; Özer, 2004) yapılabilir. Ayrıca, Kuzu ve Kerimgil (2008) öğretmenlerin bir mesleki gelişim etkinliğinin gerekliliğine ve yararına inandıklarında, katılmaya daha

istekli olacaklarını belirtmektedir. Bu doğrultuda öğretmenlerin mesleki gelişime katılmaları konusunda motivasyonlarının artırılması sağlanabilir. Ceylan'a (2015) göre öğretmenler mesleki gelişim etkinliklerine katılmaya isteklidirler, fakat etkinlikler belirlenirken öğretmenlerin görüşleri alınmamaktadır, bu nedenle öğretmenler sadece zorunlu etkinliklere katılmaktadırlar. Buna çözüm önerisi olarak Durmuş (2013) öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçlarının bilimsel araştırma yöntemleriyle düzenli olarak belirlenmesini, bu ihtiyaçlar doğrultusunda mesleki gelişim ihtiyacı hisseden öğretmenlerin eğitim alabilecekleri çok merkezli ve bölgesel modele dayalı mesleki gelişim faaliyetleri yapılması gerektiğini ifade etmektedir.

Alderfer'in (1972) İhtiyaç Teorisi'ne göre bireylerin var olma, ilişkili olma ve gelişme ihtiyaçları bulunmaktadır. Alderfer (1972), teorisindeki bu üç değişkenden biri olan gelişme ihtiyacının karşılandığında bireylerin daha fazla motive olduklarını ifade etmektedir. Ayrıca Alderfer (1972) bireylerin gelişim ihtiyacı tatmin edildiğinde, daha fazla gelişim ihtiyacı hissedeceklerini ifade etmektedir. Peter Senge, öğrenen örgütlerde bireylerin gerçekten istedikleri sonuçları yaratma kapasitesini sürekli genişlettiklerini ve birlikte nasıl öğreneceklerini sürekli öğrendiklerini ifade etmektedir (Senge, 2006). Senge'in beş disiplin yasasından biri kişisel ustalaktır ve sürekli mesleki gelişimi içerir. Kişisel ustalık, kişinin görme ufkuna sürekli olarak açıklık kazandırması, onu derinleştirilmesi, enerjisini odaklaması, sabrını geliştirmesi ve gerçeği objektif olarak görme disiplini. Öğrenen örgütlerde mesleki gelişimin kaçınılmaz olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin mesleki gelişime açık bireyler olduğu düşünüldüğünde hizmetiçi eğitim faaliyetlerinin, seminerlerin, kursların, online eğitimlerin öğretmenlerin ihtiyaçları ve istekleri doğrultusunda sürekli olarak yapılması gerekmektedir (Ökmen, 2018). Bogler'e (2005) göre öğretmenlerin bakış açılarını ve becerilerini geliştirme fırsatlarına sahip olduklarına ilişkin bir algıları bulunmaktadır. Subroto (2013) hizmetiçi eğitimlerin, öğretmenlere yönelik brifinglerin öğretmen kalitesini ve performansını etkilediğini ifade etmektedir. İşgücü piyasası yaklaşımlarından biri olan İnsan Sermayesi Yaklaşımı'nda, insan sermayesinin artırılma yöntemlerinden biri hizmetiçi eğitim etkinliklerine katılımıdır. Seferoğlu (2004) ise nitelikli bir öğretmenin, kendisini mesleki ve kişisel açılardan sürekli geliştiren ve gelişim için fırsatları ve olanakları araştırıp değerlendirebilen bireyler olduğunu belirtmektedir. Li'e (2010) göre öğretmenlerin teknoloji alanında mesleki gelişimlerinin sağlanması hem öğretmenin sosyal sermayesinin artırılmasında hem de öğrencilerin güçlendirilmesinde ve bu sayede okuldaki değişimi etkilemede çok önemlidir. Öğretmen Strateji Belgesi 2017-2023'te (MEB, 2017b) de belirlenen üç amaçtan ikincisi



öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimlerini sürekli kılmaktır. Buradan hareketle öğretmenlerin yeniliğe açık olmaları gerektiği, yeniliğin gerektirdiği her türlü donanıma sahip olmaları ve kendilerini geliştirici yeniliklere açık olmaları gerektiği söylenebilir.

Bilimsel yönetim düşüncesini ortaya atan Taylor, “*Atölye Yönetimi*” ve “*Bilimsel Yönetimin Esasları*” kitaplarında çalışanların bilimsel eğitimi ve geliştirilmesi ilkesini açıklamaktadır. William Ouchi tarafından kaleme alınan Z teorisinde (Ouchi, 1989) uzmanlaşmış mesleki gelişim belirlenen yedi unsur arasındadır. Toplam kalite yönetiminde ve Kaizen felsefesinde ise sürekli gelişme ve iyileştirme anlayışı bulunmaktadır. Bu nedenle mesleki gelişme, yönetim kuramları ve örgüt açısından önemli bir kavramdır. Bu doğrultuda öğretmenlerin hizmetleri süresince mesleki gelişim faaliyetlerine katılmaları ve desteklenmeleri önem taşımaktadır. Çünkü öğretmenler, meslekte karşılaştıkları sorunlara geçmişte aldıkları lisans eğitimleriyle çözümler bulamamakta ve ciddi anlamda desteğe ihtiyaç duymaktadırlar (Elçiçek ve Yaşar, 2016). Öğretmenlerin ilgi, istek ve talepleri alınmadan gerçekleştirilen eğitimler etkisiz olmakta ve kaynak israfına yol açmaktadır (Sarıgöz, 2011). Bu yaklaşımla yapılan mesleki gelişim faaliyetleri öğretmenlerin ihtiyaçlarına karşılık verememektedir. Öğretmenlerin ilgi, istek ve talepleri alınmadan gerçekleştirilen eğitimler, öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerine yönelik olumsuz tutumlar edinmelerine yol açmaktadır. Al-Yaseen ve Al-Musaileem (2013) çalışmalarında öğretmenlerin mesleki gelişimlerini ve eğitimlerini şekillendiremediklerini, meslektaşlık ve işbirliği duygusunu kuramadıklarını belirtmektedirler. Yorulmaz ve diğerlerine (2018) göre öğretmenler, özerklik davranışları içerisinde en az mesleki gelişim özerkliğini sergilemektedirler. Bu doğrultuda öğretmenlerin ilgi, istek ve ihtiyaçlarının; mesleki gelişim faaliyetlerini hem belirleme hem uygulama hem de değerlendirme aşamalarında göz önünde bulundurulması gerektiği söylenebilir.

### **5.1.2. Statüye İlişkin Sonuçlar ve Tartışma**

*Öğretmenlerin kendilerinin statüsüne ilişkin yüksek düzeyde bir algıya sahip oldukları belirlenmiştir.* Fakat öğretmenlerin, güçlendirmenin diğer boyutlarına göre statüye ilişkin daha düşük bir algıya sahip oldukları ortaya koyulmuştur. Benzer şekilde Ökmen (2018) öğretmenlerin, yaptıkları öğretmenlik mesleğinin statüsünü yüksek olarak algıladıklarını belirlemiştir. Karaman (2008) öğretmenlerin %45’inin mesleğin statüsünü yüksek, %27’sinin mesleğin statüsünün düşük bulunduğunu belirlemiştir. Tindowen (2019), Aguado, Garcia, Laguador ve Deligero (2015) Filipinlerdeki öğretmenlerin çok yüksek düzeyde bir statü algısına sahip olduklarını belirlemiştir. Kahraman ve Çelik (2020)

öğretmenlik mesleğinin statüsünü inceledikleri çalışmalarında öğretmenlere göre öğretmenliğin kutsal, saygın ve güvenilir olduğunu belirlemişlerdir. Sunar, Kaya, Otrar, Demiral, Nerse ve Kalpaklıoğlu'nun (2015) Türkiye'deki mesleklerin itibarı çalışmalarında öğretmenliğin; tıp doktorluğu, üniversite profesörlüğü ve hakimlikten sonra en çok itibar gören meslek olarak belirlemişlerdir. Sunar ve diğerlerinin (2015) çalışmasına göre öğretmenlik mesleğinin statüsünün bazı mesleklere göre geride kaldığı belirlense de genel olarak incelendiğinde üst sıralarda yer aldığı görülmüştür. Bu araştırma doğrultusunda öğretmenlerin mesleki saygınlığa sahip oldukları ve diğer bireylerin kendilerinin bilgi ve deneyimlerine saygı duyduğunu hissettikleri söylenebilir.

Farklı olarak Ulutaş'ın (2017) öğretmenlik mesleğinin toplumsal statüsüyle ilgili çalışmasında öğretmenlerin %87'si, Ünsal'ın (2018) çalışmasında da öğretmenlerin %78'i öğretmenlik mesleğinin statüsünü düşük bulmaktadır. Demir ve Almalı (2020), Varkey (2013), Sönmez ve Cemaloğlu'nun (2017) çalışmalarında öğretmenler, öğretmenlik mesleğinin statüsünün gün geçtikçe azaldığına inandıklarını belirtmektedirler. Gök ve Okçabol (1998) öğretmenlerin büyük bir kesiminin mesleklerinin toplumda kabul görmediğini, saygı duyulmayan bir öğretmeni öğrencilerin dinlemeyeceğini ve velilerin de öğretmene destek olmayacağını ileri sürmektedir.

Öğretmenler yetkileri açısından değerlendirildiğinde; Turan (2017) eğitim sürecinin tasarlanması, sınıf yönetimi ve ölçme-değerlendirme konularında öğretmenlerin sahip olduğu yetkilerin giderek azaldığını belirtmiştir. Demir ve Almalı (2020) BİMER/CİMER ve Alo 147'ye yapılan şikayetlerin öğretmenlik mesleğinin statüsünün azalmasında etkili olduğunu ifade etmiştir. Simpson (1997) medyanın öğretmenlik mesleğinin statüsü üzerindeki etkisine değinerek, öğretmenlik mesleğine ilişkin olumsuz paylaşımların mesleğin saygınlığını zedelediğini ileri sürmüştür. Bu nedenle medyanın insanlar üzerindeki etkisi göz ardı edilmemeli ve öğretmenlere ilişkin yapılan haberlerde daha sorumlu ve titiz davranılmalı, genellemelerden uzak durulmalıdır. Eskicumalı (2002) Türkiye'de öğretmenlik mesleğinin kolay elde edilebilen ve değişik meslek gruplarındaki herkesin yapabileceği bir meslek konumuna getirildiğini belirtmiş ve bu uygulamaların öğretmenlik mesleğinin saygınlığını azalttığını ifade etmiştir. Öğretmenlik 17. yüzyıla kadar özel ihtisas gerektiren bir meslek olarak görülmemiş, bilen öğretir anlayışıyla okuma-yazma bilen herkesin yapabileceği bir meslek olarak kabul edilmiştir. Türkiye'de öğretmenliğin özel bir ihtisas gerektirdiği 1973 yılında resmen kabul edilmiş, fakat eski anlayışın devamı olan uygulamaların daha uzun yıllar devam ettiği görülmüştür (Turan, 2017). Eskicumalı (2002) bu durumun öğretmenlerde düşük örgütsel bağlılık, stres ve

tükenme düzeylerinin artması, erken emeklilik gibi istenmeyen sonuçlara yol açabileceğini belirtmiştir. Yine de geçmişle kıyaslandığında mesleğin özel bir ihtisas alanı olarak görülmesi mesleğin itibarı açısından önemli ve olumlu bir gelişmedir. Celep (2004) ise öğretmenliğin toplumda maddi koşullar ve güç açısından yetersiz bir meslek olarak görülürken, toplumsal işlevi nedeniyle üst tabakalarda yer alan bir meslek olduğunu belirtmiştir. Benzer şekilde öğretmenlik mesleğinin statüsünün düşük olarak algılandığı çalışmalarla karşılaşılmıştır (Kalin, Čepić ve Šteh, 2017; Charalambos, 2017; Esen, Temel ve Demir, 2017; Egwu, 2015; Fuller, Goodwyn ve Brophy, 2013; Hall ve Langton, 2006).

Farklı araştırmacılar öğretmenlik mesleğinin statüsünün düşük olma nedenlerini, içerisinde benzerlikler bulunsa da farklı şekillerde ele almışlardır. Örneğin Ünsal (2018) öğretmenlik mesleğinin statüsünün düşük olma nedenlerini sırasıyla; öğretmen yetiştiren kurumlar, çalışma koşulları, ekonomik koşullar, medya, toplum, öğretmen niteliği, yöneticiler ve eğitim politikaları olarak ifade etmiştir. Ayrıca, evrak işlerinin fazla olmasının, öğretmene yönelik artan şiddet ve mobbingin mesleğin statüsünü düşüren faktörler olduğunu belirtmiştir. Sawchuk (2012) ise öğretmenlerin statülerinin düşmesinin başlıca nedeni olarak eğitimcilere duyulan güven eksikliği ve profesyonel özerkliğin olmaması olarak ifade etmiştir. Ulutaş (2017) öğretmenlik mesleğinin statüsünün düşük olmasında öğretmen yetersizliklerinin, ücretlerinin düşük olmasının ve öğretmenliğin toplumda değeri ve zorluğunun anlaşılmasını etkilediğini ifade etmiştir. Al-Yaseen ve Al-Musaileem (2013) öğretmenlik mesleğinin sosyal statüsünün düşük olmasını zayıf hizmetiçi eğitimlerin verilmesi, öğretmenlerin yüksek derecede sorumluluk ve görevleri bulunmasına rağmen sınırlı güçlerinin olması ve karara katılamamaları gibi çeşitli nedenlerden kaynaklandığını ifade etmiştir. Türkiye’de eğitim düzeyinin artması ve internete ulaşımın kolaylaşması ile bilgiye ulaşılabilirlik kolaylaşmış ve öğretmenler toplumda bilginin kaynağı olma statüsünü kaybetmiştir (TÜİK, 2017). Bu doğrultuda toplumsal ve teknolojik gelişmeler, öğretmenlerin bilginin temel kaynağı olma durumunu farklılaştırmış ve toplum nezdindeki statülerini etkilemiş olabilir. Öğretmelik mesleğinin statüsünü etkileyen faktörlerden biri de öğretmen maaşlarıdır. Günümüz koşullarında maaş, sosyal statü ve konforlu bir yaşam için itici bir güçtür (Çelik ve Akar, 2020). Çelik ve Akar (2020), Hall ve Langton (2006), Kalin, Čepić ve Šteh (2017), Egwu (2015), Süngü (2012), Semerci ve diğerleri (2012), Erden (2005), Sağlam ve Sağlam (2005) ve Torun (2010) öğretmenlerin maaşlarının düşük olmasının mesleğin statüsünü düşürdüğünü ifade etmişlerdir. Varkey Gems Foundation (2013) tarafından PISA sonuçlarıyla öğretmen

maaşları arasında doğru bir orantı olduğu belirtilmiştir. Bu doğrultuda öğretmen maaşlarının eğitimdeki başarıyı arttıran tek faktör olmasa da eğitim kalitesi üzerinde etkili bir faktör olduğu söylenebilir. Öğretmenlik mesleğinin statüsünü arttırmak için yapılması gerekenleri Goldstein (2014) maaş artışı, performansa dayalı maaş ve ödüller, iyi uygulamaların paylaşıldığı uygulama toplulukları oluşturmak, eğitim fakültelerine kabul edilme şartlarını değiştirmek, öğretmenleri sadece öğrencilerin sınav başarılarına göre değerlendirmemek olarak belirlemiştir. Goldstein'in (2014) önerileri dış kaynaklı etkilerdir ve bunların düzeltilmesine yöneliktir.

Herzberg'in Çift Etken Kuramı'ndaki motivasyon faktörler ve hijyen faktörler olmak üzere iki etken söz konusudur. Hijyen faktörlerden biri de statüdür. Herzberg bir örgütte hijyen faktörlerin olmamasının motivasyonu azalttığını belirtmektedir. Ayrıca Herzberg hijyen faktörlerin varlığının çalışan motivasyonunu arttırmada motivasyon faktörleri tamamlayıcı rol oynadığını ifade etmektedir. Genç (2011) çoğu kişinin saygınlık kazanmak, örgütte önemli ve etkili olmak, güçlü olmak, söz sahibi olmak yani statü kazanmak için çalıştığını; kişinin çevresinden gördüğü itibarın kişi için önemli bir motivasyon aracı olduğunu belirtmektedir. Bu doğrultuda öğretmenlerin statü algısının öğretmenlerin güçlendirilmesinde ve bu konudaki motivasyonlarının arttırılmasında önemli bir etken olduğu söylenebilir. Öğretmenlik mesleğinin niteliği ve statüsü, gelecek kuşakların da niteliğini ve saygınlığını arttıracaktır (Celep, 2004). MEB Öğretmen Strateji Belgesi'nde (MEB, 2017b) öğretmenlik mesleğine yönelik algının iyileştirilmesi ve de mesleğin statüsünün güçlendirilmesi belirlenen 3 temel amaçtan birisidir.

*Öğretmen güçlendirme ölçeğinde öğretmenlerin en düşük olarak algıladıkları (orta düzey) maddeler öğretmenlik mesleğinin sosyal statüsü, çevrelerindeki kişilerin öğretmenlere yönelik tutumları ve mesleğin öğretmene itibar sağlaması içeriklerindedir.* Bu bakımdan araştırmanın ilgili bulgusunun alan yazınla uyumlu olduğu söylenebilir. Çelik ve Akar (2020) Türkiye'de yapılan araştırmalarda öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğinin sosyal statüsüne ilişkin olumsuz bir algıya sahip olduklarını belirtmektedir. TEDMEM (2014) Raporu'nda, öğretmenlik mesleğinin saygınlığının düzelemeyecek kadar yıprandığı, toplumun öğretmenlerin sorunlarına duyarlı davranmadıklarını düşündükleri ve bu durumun da onların performanslarını olumsuz yönde etkiledikleri öğretmenler tarafından ifade edilmektedir. Başarılı öğrencilerin öğretmenlik mesleğini seçmesine yönelik adımlar atılabilir. Örneğin Singapur'da olduğu gibi eğitim fakültesinde okuyan öğrencilere yüksek burs ödemeleri yapılarak öğretmenliğin seçilmesi daha cazip kılınabilir.

Bu çalışmaların aksine Erden (2005) öğretmenlik mesleğinin geliri yüksek meslekler arasında yer almamasına rağmen saygın bir meslek olarak anıldığından bahsetmektedir. Bogler'in (2005) çalışmasına göre öğretmenler kendilerine saygı duyulduğunu (statü) hissetmektedirler. Bu farklı durumların oluşmasında öğretmenlerin kişisel özellikleri, mesleki-örgütsel ve sosyo-ekonomik faktörler, öğretmen eğitimleri, atama sistemi ve veli-öğrenci davranışları etkili olabilir (Kahraman ve Çelik, 2020). Ayrıca farklı ülkelerdeki öğretmenlerin mesleki statüleri ya da aynı ülkede farklı zamanlardaki statü algıları karşılaştırılabilir. Bu doğrultuda öğretmenlik mesleğinin statüsüyle ilgili araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır (Eren, Çelik, ve Oğuz, 2014; Semerci, Semerci, Eliüşük, ve Kartal, 2012; Alabaş, 2011). Öğretmenlik mesleğinin statüsü ancak sağlıklı politikalarla, belirli özelliklere sahip olanların nitelikli eğitim almalarıyla ve yeterli ekonomik koşulların sağlanmasıyla istenilen seviyeye getirilebilir (Celep, 2004).

### 5.1.3. Güvene İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

*Öğretmenlerin güven boyutuna ilişkin yüksek düzeyde bir algıya sahip oldukları belirlenmiştir.* Bu sonuç öğretmenlerin okullarına ve yöneticilerine karşı güven duyduklarını ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin okullarına güven duymaları, okulun amaçlarını gerçekleştirmek için uygun ortamın oluşmasını sağlamaktadır (Çelik ve Gencer, 2019). Okullarda güvene ilişkin yapılan çalışmalar; yöneticiye güven, paydaşlara güven, meslektaşlara güven, iletişim, yeniliğe açıklık ve çalışanlara duyarlılık başlıklarıyla ele alınmaktadır. Ölçek maddeleri incelendiğinde bu çalışmada güven daha çok yöneticiye olan güveni içermektedir. Akgündüz, Güzel ve Harman (2016) öğretmenlerin güven algılarında temel belirleyicinin yöneticilerine duydukları güven olduğunu belirtmektedir. Öğretmenlerin yöneticilerine olan güvenlerini; yöneticilerin ulaşılabilir olması, açıklığı, sözünü tutması, becerisi, tutarlılığı, sadakati, doğruluğu, dürüstlüğü, dikkatliliği, yeni görüşlere açık olması ve genel olarak güvenilir olması etkilemektedir (Deluga, 1994). Baş ve Şentürk (2011), Cantaş ve Kavas (2015), Çelik ve Gencer (2019), Duman (2018), Polat (2007), Polat ve Celep (2008) da öğretmenlerin güven algısının yüksek düzeyde olduğunu vurgulamaktadır. Uygur (2018) öğretmenlerin müdürlerine ve meslektaşlarına güvenlerini çok yüksek düzeyde, paydaşlara güvenlerini ise yüksek düzeyde olarak ifade etmektedir. Öğretmenlerin güven algısının orta düzeyde olduğu araştırmalar da bulunmaktadır (Bökeoğlu ve Yılmaz, 2008; Kalaycı, 2007; Memduhoğlu ve Zengin, 2011; Özdere, 2015; Artuksu, 2009; Yıldız, 2013). Bu araştırmalar Türkiye'deki okullarda gerçekleştirilmesine

rağmen öğretmenlerin güven düzeylerindeki farklılıkların oluşmasındaki nedenler araştırılabilir.

Alderfer (1972), İhtiyaçlar Kuramı'na (ERG Teorisi) göre kişilerarası güven duygusunun ilişkili olma ihtiyacıyla ilgili olduğunu ve bireylerin bu ihtiyaçlarının karşılanmasıyla daha motive olacaklarını belirtmektedir. Güven, dürüstlük ve doğruluk içeren, zaman isteyen ve karşılıklı ilişkiler sonucu ortaya çıkan bir olgudur (Yener ve Çankır, 2017). Güvenin oluşmasında örgüt içerisindeki faaliyetler etkili olmaktadır. Örgüt içerisindeki güvenin derecesi; yönetimin felsefesine, örgütsel yapı ve faaliyetlere ve çalışanların beklentileri konusundaki anlaşmaya bağlıdır (Doğan, 2006). Güvenin oluşmasında örgüt içerisindeki pek çok faktörün etkili olmasının (Doğan, 2006) yanında örgütteki pek çok faktörü de etkilediği görülmektedir. Güven ihtiyacı yeterince karşılanmayan bireyler endişeli ve güvensiz görünebilirler. Okul içerisinde endişeli ve savunmacı bir tavır alabilirler. Bu tür durumlar okullarda etkililiği engelleyebilen faktörlerdir. Gilbert ve Tang (1998) güven ile örgütsel iletişim arasında pozitif yönlü güçlü bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Dolayısıyla güven duyulan okullarda örgütsel iletişimin arttığı söylenebilir. Koys ve DeCotis'in (1991) ve Zammuto ve Krackover'in (1991) örgüt ikliminin boyutlarından biri güvendir. Ertekin (1978) örgüt iklimini etkileyen bireysel özelliklerden birisinin güven duygusu olduğunu belirtmektedir. Güven duyulan örgütlerde öğretmenler, yöneticilerine ve iş arkadaşlarına inanmakta, onların doğruluk ve dürüstlüklerini kabul etmekte ve okuldaki etkinliklerin öğretmenlerin yararına olduğuna inanmaktadırlar. Yener ve Çankır (2017) örgütsel güvenin eksik olduğu ya da hiç olmadığı örgütlerde kurumsal amaca ulaşmanın zor olduğunu, ayrıca güvenin; örgütsel bağlılık, iş tatmini, çalışmaya tutkunluk gibi kavramların temelini oluşturduğunu belirtmektedirler. Bu anlamda güven duyulan örgüt iklimlerinin oluşturulması önemlidir. Bu doğrultuda öğretmenlerin güven ihtiyaçlarını karşılayabilmek için yöneticiler; gerçekçi beklentiler oluşturulabilir, öğretmenlerin yüz yüze iletişim kurma beklentileri karşılanabilir ve tutarlı ve herkese eşit derecede uygulanan kurallar belirleyebilirler. Öğretmenlerin güçlendirilmesinde güven duyulan ortamların yaratılmasının önemli olduğu düşünülmektedir.

#### **5.1.4. İşbirliğine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma**

*Öğretmenlerin işbirliğine ilişkin yüksek düzeyde bir algıya sahiplerdir.* Bu sonuç öğretmenlerin, öğretmenler arası yüksek düzeyde işbirliği olduğuna ilişkin algılarının olduğunu ortaya koymaktadır. Fayol'un yönetim süreçlerinden biri de eşgüdümlemidir.

Eşgüdümlemenin uyum, işbirliği ve özendirme olmak üzere üç önemli adımı bulunmaktadır (Tortop, İşbir ve Aykaç, 1999). Eğitim örgütlerinde öğretmenler arasında katılımcılığın, işbirliğine yönelten etkinliklerin ve yardımlaşma ilişkilerinin artırılması eğitimde verimliliğin ve kalitenin artmasını sağlamaktadır (Çepni ve Küçük, 2003). Örgüt üyeleri tek başlarına gerçekleştiremeyecekleri eylemleri işbirliği ile yapabilmektedirler. Öğretmenler arası işbirliği davranışları arasında müfredatın uygulanmasıyla ilgili ortak çalışmalar, öğretmenlerin birlikte ders planları oluşturması, birlikte ölçme değerlendirme uygulamaları geliştirmeleri bulunmaktadır (DuFour, Eaker, ve DuFour, 2005). Öğretmenler meslektaşlarıyla iyi uygulamaları paylaşabilmekte, bunları kendi sınıflarına transfer edebilmekte, sınıf içerisinde karşılaştıkları sorunları çözmek için fikir alışverişinde bulunup işbirliği yapabilmektedirler (Cerit, 2009).

Birçok araştırma öğretmenler arası işbirliğinin öğrencilerin başarılarını olumlu yönde etkilediğini göstermektedir (Schmoker, 2004). Hansen ve Corcoran (1989) tarafından New Jersey'deki okullarda yapılan bir araştırmada yüksek işbirliğinin bulunduğu okullarda, öğretmenlerin olumlu tutum ve davranışlarının en yüksek düzeyde gözlemlendiği belirlenmiştir. Hoy ve Miskel'in (2012) örgüt iklimi sınıflandırmasında öğretmenlerden kaynaklı davranışlara göre meslektaşlararası işbirlikli öğretmen davranışlarının yoğun şekilde olduğu söylenebilir. Meslektaş etkileşimine sahip kültürlerde öğretmenler, meslektaşlarının daha iyi birer öğretmen olmalarına yardımcı olmakta ve tüm öğrencilerin öğrenme ve gelişmeleri için ortak sorumluluk almaktadırlar. Meslektaş etkileşimi, yalnızlığın ve geleneksel okul kültüründeki özenciliğin yerini almaktadır (Glickman, Gordon ve Ross-Gordon, 2014). İşbirlikli ve destekleyici öğretmen ortamı öğretmen güçsüzlüğünü azaltmada önemli faktördür (Çelik ve Akar, 2020). Öğretmen güçlendirmenin başarılı olması için yönetim ile öğretmenler ve öğretmenler arasındaki ilişkilerde işbirliği yapılması gerekmektedir (Doğan, 2018).

Dünya Ekonomik Forumu (WEF) tarafından yayımlanan rapora göre 2025'te ihtiyaç duyulacak ilk on yetenek, dört ana kategori (problem çözme, öz yönetim, takım çalışması ve işbirliği yapma, teknolojiyi kullanma ve/ya geliştirme) altında toplanmıştır. Bu ana kategorilerden biri de takım çalışması ve işbirliği yapmadır. Öğretmenleri değerlendirmek ve lisans vermek amacıyla kurulan Devletlerarası Yeni Öğretmen Değerlendirme ve Destekleme Konsorsiyumu (Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium, InTASC) öğretmenlerin kariyerleri boyunca uyması gereken 10 standart belirlemiştir. Bu standartlardan biri işbirliğidir. Öğretmen mesleğinde uzmanlaşmak ve öğrencilerinin gelişimini sağlamak için ailelerle, öğrenenlerle, iş

arkadaşlarıyla, diğer uzmanlarla ve toplumun diğer üyeleriyle işbirliği içinde olmaları gerekmektedir. Okul yöneticilerinin veya lider öğretmenlerin takım çalışmalarını başarıyla yönetmeleri, takım üyelerinin potansiyellerini görmeleri, onları doğru şekilde yönlendirebilmeleri ve ilham verici özelliklere sahip olmaları beklenmektedir. Okul yöneticileri öğretmen çeşitliliğini yapıcı yönde kullanmalıdır. Kimi zaman öğretmenler arasında tartışmaları teşvik etmeli ve karşılaşılan problemlerde çözüm için farklı görüş, tercih ve yaklaşımlar sergilenmelerini sağlamalıdır. 21. yüzyıl becerilerinden birinin de işbirlikli çalışma olduğu düşünüldüğünde öğretmenlerin işbirliği yaptığı uygulamalar teşvik edilebilir, ders programlarında zümreler arası uygun çalışma saatleri ayarlanabilir (Özkan Hıdıroğlu, Hıdıroğlu ve Tanrıoğlu, 2019). İşbirlikli çalışma kapsamında okul çapında öğretimsel gelişim uygulamaları yapılabilir. Sınıf düzeylerine göre öğretmen takımları, içerik alan takımları, disiplinler arası takımlar, çalışma grupları, eylem araştırması takımları, dikey takımlar,...vs. oluşturulabilir. Eğitim sistemi ekip çalışmasının gelişimini desteklemediği sürece öğretmenlerin güçlendirilmelerinin faydaları sınırlı olacaktır (Somech, 2005).

*Öğretmenlerin örgütsel bağlılığın boyutlarına ilişkin algıları incelendiğinde; öğretmenler yüksek düzeyde ahlaki bağlılığa, çok düşük düzeyde zoraki bağlılığa ve orta düzeyde de çıkarıcı bağlılığa sahiptir. Bu sonuçlar doğrultusunda öğretmenlerin kurumlarına ilişkin değerleri benimsedikleri ve kurumlarını sahiplendikleri söylenebilir. Ayrıca çalışmada öğretmenlerin kurumlarından ayrılmaları sonucunda yaşayacakları olumsuzlukları göz önünde bulundurarak da bağlılık geliştirdikleri ortaya koyulmaktadır. Benzer şekilde Uludağ Kodal (2019) öğretmenlerin en yüksek ahlaki bağlılık, ardından çıkarıcı bağlılık ve en düşük olarak zoraki bağlılık gösterdiklerini belirtmektedir. Yavuzkılıç (2019) öğretmenlerin ahlaki ve çıkarıcı bağlılıklarını çok yüksek düzeyde olduğunu, zoraki bağlılıklarının ise çok düşük düzeyde olduğunu belirtmektedir. Ergün (2017) ise öğretmenlerin ahlaki bağlılıklarını orta düzeyde bulurken, zoraki ve çıkarıcı bağlılıklarını orta altı düzeyde olduğunu ortaya koymaktadır.*

Bu çalışmada örgütsel bağlılığın toplam puanı hesaplanamamıştır. Örgütsel bağlılığa ilişkin yapılan çalışmalarda öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının farklı düzeylerde olduğu belirlenmiştir. Bogler ve Somech (2004), Celep ve Yılmaztürk (2012), Çoloğlu (2018), Kurtulmuş (2014), Nagar (2012), Zeinabadi ve Salahi (2011) yüksek düzeyde; Adıgüzel ve Karadaş (2014), Akyol, Atan ve Gökmen (2013), Altun (2010), Bayrak (2017), Özdemir ve Gören (2017), Halis (2010), Hamid, Nordin, Adnan ve Sirun (2013), Kılıçoğlu (2010), Özgan, Külekçi ve Özkan (2011), Sharif, Kanik, Omar ve



Sulaiman (2011), Uğurlu, Sincar ve Çınar (2013), Terzi (2015) öğretmenlerin örgütsel bağlılığının orta düzeyde; Ersözülü (2012), Uştu ve Tümkiye (2017) ise düşük düzeyde olduğunu belirlemişlerdir.

Araştırmada zoraki bağlılık boyutu örgütsel bağlılık boyutları arasında en düşük ortalamaya sahiptir. Bu durum okul örgütlerinde istenen bir durumdur. Bu doğrultuda öğretmenlerin çalışmak zorunda oldukları için değil, kendi istekleri doğrultusunda okullarına bağlılık gösterdikleri söylenebilir. Örgütsel bağlılığın boyutları motivasyon açısından ele alındığında zoraki bağlılıkta herhangi bir motivasyon yoktur. Öğretmenlerin düşük zoraki bağlılığa sahip olmaları, okullarında bir motivasyona sahip olduklarını göstermektedir. Araştırmada öğretmenler en yüksek, ahlaki bağlılığa sahiplerdir. Ahlaki bağlılığın içeriği Senge'in beş disiplin yasasındaki "*Paylaşılan Görme Gücünün Oluşturulması*" ile paralellik göstermektedir. Paylaşılan görme gücünü oluşturma yasası, örgütün hedeflerine ulaşmasını sağlamak için insanların bir baskı altında kalmadan ortak bir kimlik ve beraberlik duygusu etrafında toparlanarak gayret göstermeleri ve tüm yeteneklerini samimi bir şekilde ortaya koymalarıdır. Bu durum okul örgütü açısından istenen bir durumdur. Çünkü, yüksek ahlaki bağlılık çalışanların kurumlarına karşı aidiyet duygusu geliştirdiklerini, okuldaki görev bilincini içselleştirdiklerini ve böylece kurumlarını sahiplendiklerini göstermektedir. Ahlaki bağlılıkta içsel bir motivasyon vardır. Öğretmen okulunu sevmekte, değer vermekte, okulunu geliştirmek için içsel bir motivasyon duymaktadır. Bu araştırmaya göre öğretmenler orta düzeyde çıkarıcı bağlılığa sahiplerdir. Okullarına yönelik çıkarıcı bağlılık duymalarının nedenleri, okullarından ayrılmaları durumunda karşılaşacakları maddi kayıplar ve çalıştıkları kuruma karşı hissettikleri sorumluluklar olabilir. Öğretmenler kurumlarında kalarak maaş, sağlık güvencesi, emeklilik, vs. elde edebilmektedirler ve kurumlarında kalma istekleri bu nedenlerden kaynaklanabilir. Çıkarıcı bağlılıkta kişiyi motive eden şeyler dışsal olduğu için dışsal bir motivasyon söz konusudur.

*Öğretmenler örgütsel bağlılıkla ilgili en yüksek ortalamaya sahip madde olarak, yaptıkları işler karşılığında olumlu dönüt aldıklarında işleriyle daha fazla bütünleştiklerini belirtmektedirler.* Bu sonuç doğrultusunda öğretmenlerin geri bildirim aldıklarında işlerine daha fazla odaklandıkları söylenebilir. Uludağ Kodal (2019) öğretmenlerin en yüksek ortalamayla "*yaptığım işlerin karşılığını aldığımda işimle daha fazla bütünleşirim*" maddesine yanıt verdiklerini belirtmektedir. Kuramsal olarak dönüt, yüksek düzeyde içsel güdülenme yaratmakta, mesleğe ve örgüte bağlılığı korumada büyük önem taşımaktadır (Hackman ve Oldham, 1980). Etkin performans yönetimi için öğretmenlerin nasıl

performans gösterdiklerini anlamalarını sağlayan geri bildirimlerin düzenli olarak verilmesi gerekmektedir (Ashdown, 2014). Dönüt olmayan sistemler rasyonel değildir. Etkili geri bildirimler öğretmenlerin güçlü yönlerini geliştirmek, zayıf yönlerini yok etmek için ihtiyaç duydukları bilgileri edinmelerini sağlar (Balcı ve Özkan, 2020). Günümüzde öğretmenleri denetleme ve onların performansları hakkında geri bildirim verme görevi yasal olarak okul müdürlerindedir. Okul müdürlerinin verdiği geri bildirimlerin etkililiği öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde ve güçlendirilmelerinde önemli etkenlerden biridir (Balcı ve Özkan, 2020). Davranış güçlendirme teorisine göre bireylerin davranışları, istenmeyen sonuçlar doğurduğunda tepki göstermeyerek; istenen sonuçlar doğurduğunda ise ödüllendirerek kontrol altına alınıp yönlendirilebilir (Whyte, 1972). İnsan hangi davranışı sayesinde olumlu dönüt alırsa, o davranışı daha sık tekrarlar ve o davranış bir alışkanlık haline gelir. Bu doğrultuda dönütün örgütsel bağlılık üzerindeki doğrudan etkisini bulmayı amaçlayan Louis'e (1991) göre performansları hakkında yüksek düzeyde anlamlı dönütler alan öğretmenler, okullarına ve işlerine diğerlerinden daha üst düzeyde bağlılık göstermektedirler. Öğretmenler; öğrenciler, yöneticiler ve iş arkadaşlarının formal değerlendirmelerinin yanı sıra yönetici ve iş arkadaşlarının informal etkileşimleri gibi dönüt kaynaklarına sahiptir (Firestone ve Pennell, 1993). Johnson (1990), Murphy (1990) ve Kasten (1984) öğretimsel çabaları konusunda öğrencilerden olumlu dönüt alamayan öğretmenlerin, yüksek düzeyde gerilim ve doyumсуzлuk yaşadıklarını belirtmektedirler. Bu anlamda öğretmenlerin etkili performanslar sergileyebilmeleri için düzenli bir geri bildirim sistemi kurulmalıdır. Bu geri bildirim sisteminde okul yöneticileri, denetmenler, öğrenciler, iş arkadaşları ve veliler öğretmenlerin olumlu yanlarını açığa çıkarmalı ve desteklemelidirler.

*Öğretmenler örgütsel bağlılıkla ilgili en yüksek ortalamaya sahip maddelerden diğeri olarak; öğretmenler okulları hakkındaki olumsuz yorumlara üzüldüklerini belirtmektedirler.* Bu doğrultuda öğretmenlerin kendi okullarını benimsedikleri ve bu nedenle okulları hakkındaki olumsuz yorumlara üzüldükleri söylenebilir. Uludağ Kodal (2019) insanlar okulları hakkında kötü şeyler söylediklerinde üzüldüklerine, öğretmenlerin tamamen katılıyorum şeklinde yanıtladıklarını belirtmektedir. Demiröz ve Kavak (2018) öğretmenlerin okullarını dışarıdan gelen olumsuz eleştirilere karşı savunduklarını ifade etmektedir. Sistemlerde bireysel farklılıklar, hatalı iletişim ve çevresel etkiler örgütler üzerinde baskı ve gerginlik oluşturabilir. Fakat belli miktardaki baskı ve gerginlik sistemlerdeki canlılığın bir ifadesidir (Aydın, 1991). Çevresel etkiler, sistemde oluşan baskı ve gerginlikler “dönüt” sisteminin girdisi olur. Bu girdi çözülür ve bir karar

verme süreci yoluyla ilgili kişilere iletilir. Sistem bu çözümlenmelere göre işleyişini yeniden düzenler. Açık sistem yaklaşımına göre, örgütler dış çevreleriyle gerçek anlamda uyum sağlayabildiklerinde etkilidirler. Bu nedenle öğretmenler okulları hakkında yapılan eleştirileri dikkate almalı, bu eleştiriler okul örgütü içerisinde değerlendirilmeli ve bunlara üzölmek yerine okullarını daha etkili hale getirmeye çalışmalılardır.

*Öğretmenlerin örgütsel bağıllıkla ilgili en düşük ortalamaya sahip maddeler zoraki bağıllıkla ilgili maddelerdir. Öğretmenler kendilerini okullarından intikam almak istiyormuş gibi hissetmediklerini, kendilerini kapana kısılmış gibi hissetmediklerini, okullarını düşündüklerinde kızgınlık hissetmediklerini ve okullarını terk etmek istemediklerini ifade etmektedirler.* Bu doğrultuda öğretmenlerin okullarıyla ilgili olumsuz duygulara sahip olmadıkları söylenebilir. Uludağ Kodal (2019) da zoraki bağıllık ile ilgili benzer bulgulara sahiptir. Öğretmenler eğitim sisteminin üretici rolünü üstlenen okulların temel öğelerinin başında gelmektedir (Bursalıoğlu, 2002) ve okulun başarıya ulaşmasında anahtar faktörlerden biridir. Çağdaş yönetim yaklaşımları örgütlerin insan boyutuna büyük önem vermektedir. Öğretmenlerin içinde buldukları psikolojik durum; onların işlerine, iş arkadaşlarına, yöneticilerine, vs. yönelik tutumlarına yansımakta ve bu açıdan büyük önem taşımaktadır. Çünkü okulunu sevmeyen, okulundan intikam almak isteyen ve okuluna karşı kızgınlık hisseden öğretmenlerin örgütün amaç ve kuralları doğrultusunda eylemler sergilemeyeceği açıktır. Bu durum alanyazında Getzels – Guba modeliyle açıklanabilir. Getzels-Guba modeline göre moral; ussallık, özdeşlik ve ait olma arasındaki etkileşimin bir fonksiyonudur. Ussallık, bürokratik beklentiler ile örgütsel amaçlar; özdeşlik, bireysel ihtiyaçlar ile örgütsel amaçlar; ait olma ise bireysel ihtiyaçlar ile örgütün amaçları arasındaki uyumdur. Ussallık, özdeşlik ve ait olma öğelerinden herhangi birinin az olması ya da hiç olmaması örgüt içerisinde çalışan bireylerin morallerinin düşük olmasına yol açmaktadır (Hoy ve Miskel, 1982). Bu nedenle söz konusu okula yönelik olumsuz düşünceler içeren maddelerin düşük çıkması okul örgütü açısından istenen bir durumdur.

### **5.1.5. Öğretmenlerin Mesleki Bağıllıklarına İlişkin Sonuçlar ve Tartışma**

*Öğretmenler mesleki hazda çok yüksek; sosyal kazanım ve mesleki kariyer boyutlarında yüksek düzeyde bir algıya sahiplerdir.* Mesleki bağıllık boyutları arasında en yüksek ortalama mesleki hazda iken, en düşük ortalama sosyal kazanım boyutundadır. Bu doğrultuda öğretmenlerin mesleğe yönelik memnuniyetlerini çok yüksek olarak algıladıkları; özlük hakları, sosyal statü ve saygınlıklarını ise diğer boyutlara göre daha düşük olarak algılasalar da yine de yüksek düzeyde bir algıya sahip oldukları

görülmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin sosyal kazanıma ilişkin algılarını arttırmalarını sağlayacak yasal düzenlemeler yapılabilir. İşlerinde mesleki haz düzeyleri yüksek olan öğretmenler okulun kurumsal mekanizmasının bir parçası olarak hem formal hem de informal liderlik ve işbirliği sürecine etkin olarak katılmaktadırlar. Okul geliştirme programları, disiplin, planlama ve görev dağılımı gibi önemli kararlarda katılımcı olmaktadır. Bu nedenle mesleki haz düzeyi yüksek öğretmenlerin öğretim süreci üzerinde kontrol olanağı bulunmaktadır. Ayrıca örgütlerin başarısında çalışanların mesleki haz düzeylerinin istenen seviyede olmaması, verimsizlik ve devamsızlık gibi istenmeyen davranışların artmasına neden olmaktadır (Lambert, Hogan ve Griffin, 2007). Mesleki hazları yüksek olan öğretmenlerin eğitime yaptıkları katkıyla; performansları, profesyonellikleri ve yeterlikleri daha yüksek olmakta (Karakuzu, 2013), işten kaynaklı stresleri azalmaktadır (Pearson ve Moomaw, 2005).

Bu araştırmaya benzer şekilde Ergen (2016) de öğretmenlerin mesleki haz düzeyini çok yüksek, sosyal kazanım ve mesleki kariyer boyutlarını yüksek düzeyde olarak belirlemiştir. Ergen ve Elma (2020) öğretmenlerin mesleki haz düzeylerini “*her zaman*” düzeyinde, sosyal kazanım ve mesleki kariyer boyutlarını “*çoğu zaman*” düzeyinde olarak belirlemişlerdir. Erdoğan (2013) öğretmenlerin mesleki hazlarının iyi düzeyde olduğunu, Karaman (2008) da öğretmenlerin %80’inin mesleklerini severek yaptıklarını belirlemişlerdir. Bu araştırma ve ilgili alanyazın doğrultusunda öğretmenlerin mesleklerini severek yaptıkları görülmektedir.

*Öğretmenler mesleki bağlılıklarını yüksek düzeyde olarak algılamaktadır.* Bu sonuç doğrultusunda öğretmenlerin kendilerini mesleklerine bağlı olarak algıladıkları ve mesleklerini severek yaptıkları söylenebilir. Khan ve Hussain (2014) öğretmenlerin çoğunun; müdürlerinin kendilerini motive etmeleri, rehberlik etmeleri ve teşvik etmeleri nedeniyle mesleklerine bağlı olduklarını belirtmektedirler. Bu nedenle bu örnekteki öğretmenlerin, okul müdürlerine yönelik olumlu izlenimleri mesleki bağlılık algılarını yükseltmiş olabilir. Ataç (2019) da öğretmenlerin mesleki bağlılıklarının yüksek düzeyde olduğunu belirtmektedir. Farklı araştırmalarda öğretmenlerin mesleki bağlılıklarıyla ilgili farklı düzeylerde oldukları ortaya koyulmaktadır. Örneğin Ataç (2019), Bogler ve Nir (2014), Khan ve Hussain (2014), Ergen (2016), Sorensen ve McKim (2014) ve Tindowen (2019) öğretmenlerin mesleki bağlılıklarının yüksek düzeyde; Çalık (2019), Sood ve Anand (2010), Ünal (2015) orta düzeyde; Blau (1985), Uştü ve Tümkiye (2017) ise düşük düzeyde olduğunu ifade etmektedir.

Öğretmenlerin mesleki bağlılıklarını doğrudan ya da dolaylı olarak etkileyen faktörlerden bazıları; ekonomik doyum, özlük hakları, saygınlık derecesi, çalışma saatlerindeki avantajlı ya da dezavantajlı durumlar, öğretmen olma aşamasında başarılması gereken sınavlar, yönetici davranışları, tatil süreleri, işe ulaşım olanakları, kariyer yapabilme fırsatlarıdır (Erçek, 2018). Öğretmenlerin mesleki bağlılığı, eğitimin ve okulların başarısı için en önemli faktörlerden biridir ve öğretmenlerin iş performanslarıyla yakından ilişkilidir (Shukla, 2018). Mesleki bağlılığı yüksek çalışanlar, mesleklerindeki başarıyı ya da başarısızlığı kişisel başarı ya da başarısızlık olarak içselleştirir (Giffords, 2003). Daha az mesleki bağlılık; okulların etkililiği üzerinde etkili olmakta, öğretmenlerin mesleki performanslarının düşmesine veya aşırı durumlarda mesleği terk etmelerine neden olmaktadır. Darling-Hammond'a (1992) göre öğretmenler mesleğe ne kadar iyi hazırlanmışlarsa mesleklerinden memnuniyetleri ve mesleki bağlılıkları o derece yüksek olacaktır. Bu nedenle öğretmen eğitime verilen önem artırılmalı, öğretmen adaylarının pedagojik eğitimi ve deneyimli öğretmenlerle denetimli okul uygulamaları artırılmalıdır.

*Öğretmelerin mesleki bağlılıkla ilgili en yüksek ortalamaya sahip maddeleri incelendiğinde; öğretmenler insan yetiştirmekten zevk aldıklarını, mesleklerini sevdiklerini, çocuklarla ilgilenmekten hoşlandıklarını, mesleklerini yapmaktan haz aldıklarını ve meslekleriyle ilgili konuşmaktan hoşlandıklarını belirtmektedirler.* Bu durum öğretmenlerin mesleklerine yönelik tutumları ve alışkanlıkları; mesleklerini sevmeleri, mesleklerine bağlı olmaları, mesleklerinin önemli olduğunun bilinç ve sorumluluğunda olmaları ile ilgilidir. Bir bireyin mesleğe ilişkin tutumları, o meslekteki başarı ve iş doyumlarını etkilemektedir (Özkan, 2012). Bu meslek öğretmenlik olduğunda ise, konunun önemi daha da artmaktadır (Çakır, Erkuş ve Kılıç, 2004). Bu araştırmanın sonuçlarına benzer şekilde Ünal (2015), öğretmenlerin öğretmenliği ideal bir meslek olarak gördüklerini ve öğretmenliği vazgeçilmeyecek kadar güzel olarak düşündüklerini belirtmektedir. Tindowen (2019) öğretmenlerin mesleklerinin değerinin çok önemli olduğuna inandıklarını ortaya koymaktadır. Karaman (2008) da öğretmenlerin %80'inin öğretmenlerin mesleğini severek yaptığını belirtmektedir.

*Öğretmelerin mesleki bağlılıkla ilgili en düşük ortalamaya sahip maddeleri incelendiğinde; öğretmenler; meslekleriyle ilgili özlük haklarını, meslekleriyle ilgili kariyer planları yapmayı ve mesleğin toplumda saygınlık kattığını diğer maddelere göre daha düşük olarak algılamaktadır.* Bu bulgu öğretmenlerin mesleki bağlılık boyutları arasında en düşük sosyal kazanım boyutunun algılanmasıyla paralellik göstermektedir. Ünal (2015) da araştırmasında, öğretmenliğin sağladığı yükselme miktarının öğretmenleri

yeterince tatmin etmediğini belirlemektedir. Mesleki bağlılığın sosyal kazanım boyutuyla öğretmen güçlendirmenin statü boyutu mantıksal açıdan yakın anlamlar taşımaktadır. Öğretmenler, öğretmen güçlendirme ölçeğinde statülerini diğer boyutlara göre daha düşük olarak algılamaktadırlar. Mesleki bağlılık ölçeğinde de benzer şekilde özlük haklarını, mesleklerinin toplumda kendilerine kattığı saygınlığı diğer maddelere göre daha düşük olarak algılamaktadırlar. Bu nedenle öğretmenlerin özlük haklarında iyileştirmeler yapılabilir ve toplumsal saygınlıklarını arttırmak amacıyla gerekli yasal düzenlemeler yapılabilir. Öğretmenlerin kariyer planları yapmasıyla ilgili olarak Uştü (2014) öğretmenlerin en yüksek düzeyde olumlu yanıt verdikleri maddenin eğitim alanında kariyer yapmak istemeleri olduğunu belirtmektedir. Öğretmenlik mesleğine ilişkin kariyer basamakları oluşturulabilir, bu kariyer basamaklarında ilerlemeleri için özendirici teşvikler konulabilir ve bu nedenlerden ötürü öğretmenlerin kariyer planları yapmalarının önü açılabilir ve teşvik edilebilir.

*Öğretmenler centilmenlik ve vicdanlılık davranışlarını çok yüksek düzeyde algılamakta; yardımlaşma ve sivil erdem davranışlarını yüksek düzeyde algılamaktadır.* Bu doğrultuda öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarının boyutlarına yönelik yüksek ve çok yüksek düzeyde algılara sahip oldukları, bu durumun da örgütler açısından beklenen ve istenen bir durum olduğu söylenebilir. Centilmenliğin tanımı gereğince öğretmenler okul içerisinde işleriyle ilgili zorluk ve güçlükleri yakınmadan onaylamakta, sorunları büyütmemekte ve çıkan sorunların çözülmesinde yardımcı olmaktadır. Vicdanlılığın tanımı gereğince de kendilerinden beklenenden daha fazla gönüllü iş yapmakta, işte düzenli ve dakik olmakta ve tenefüs aralarını zamanında kullanmaktadır. Öğretmenler örgüt içerisinde yardımlaşmakta, örgütle ilgili olaylarda sorumluluk almaktadırlar. Alğan (2011), Karakuş (2008), Tosun ve Bostancı (2019) da bu araştırmaya benzer şekilde öğretmenlerin, centilmenlik ve vicdanlılık davranışlarını çok yüksek düzeyde algılamakta; yardımlaşma ve sivil erdem boyutlarını yüksek düzeyde algıladıklarını belirtmektedirler. Yıldırım ve Keskinliç Kara (2018), Polat (2007) öğretmenlerin vicdanlılıklarına ilişkin algılarının çok yüksek; centilmenlik, sivil erdem ve yardımlaşmaya ilişkin algılarının yüksek düzeyde olduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca Günbayı, Dağlı ve Kalkan (2013), Ertürk (2016), Yıldırım ve Keskinliç Kara (2018) da öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları arasında vicdanlılığı en yüksek algılamakta, sivil erdemi en düşük olarak algıladıklarını belirtmektedirler. Bu araştırma ve alanyazın doğrultusunda öğretmenlerin okul örgütünde çeşitli örgütsel vatandaşlık davranışları sergiledikleri söylenebilir.

*Öğretmenlerin en yüksek düzeyde algıladıkları örgütsel vatandaşlık davranışı vicdanlılık iken, en düşük düzeyde algıladığı örgütsel vatandaşlık davranışı sivil erdemdir.* Vicdanlılık, çalışanın zamanını verimli kullanması ve minimum beklentilerde gerekenden daha iyi performans göstermesidir (Dipaola ve Hoy, 2005). Ayrıca vicdanlılık dakik olmak, daha fazla sorumluluk almak, diğer bireyleri çalışmaya yöneltmek ve kaynakları korumaktır (Dağlı, 2015). Bu doğrultuda öğretmenlerin kötü hava koşullarında bile işlerine zamanında gelmeye çalıştıkları, tenefüs aralarını dikkatli kullandıkları ve okul içi toplantılara düzenli katılmak gibi vicdanlılık davranışlarını (Lepine, Erez ve Johnson, 2002) sergiledikleri söylenebilir. Birçok araştırmada vicdanlılığın örgütsel vatandaşlık davranışları arasında en yüksek ortalamaya sahip boyut olduğu ortaya koyulmaktadır (Çetin, Korkmaz ve Çakmakçı, 2012; Dağlı, 2015; Ertürk, 2016; Göksal, 2017; Günbayı ve diğerleri, 2013; Karakuş, 2008; Polat, 2007; Yancı ve Çiçek Sağlam, 2014; Yıldırım, 2017; Yıldırım ve Keskinliç Kara, 2018; Yücel, 2006). Öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık boyutları arasında kendilerinde en düşük olarak algıladıkları boyut olan sivil erdem ise örgütü ilgilendiren konularda sorumluluk alma ve yapıcı özellik taşıyan konulara ilgi ve katılım göstermektir (Konowsky & Organ, 1997). Bu doğrultuda öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları arasında sorumluluk alma ve proaktif olma davranışlarını daha az sergiledikleri söylenebilir. Örgütsel vatandaşlık davranışları arasında en düşük ortalamaya sahip boyutun sivil erdem boyutunun olması pek çok araştırmayla benzerlik göstermektedir (Averbek, 2016; Aktaş, 2008; Çelik, 2010; Dağlı, 2015; DüNDAR, 2012; Ertürk, 2016; Günbayı ve diğerleri, 2013; Koşar ve Yalçınkaya, 2013; Polat ve Celep, 2008; Tan, 2017; Yıldırım, 2017; Yıldırım ve Keskinliç Kara, 2018).

Alanyazında örgütsel vatandaşlık davranışlarının boyutlarına ilişkin farklı sonuçlarla da karşılaşmıştır. Bayrak (2017) yardımseverlik ve centilmenlik davranışlarının yüksek düzeyde, sivil erdem ve vicdanlılık davranışlarının orta düzeyin biraz üzerinde olduğunu belirlemiştir. Terzi (2015) öğretmenlerin yardımlaşmaya ilişkin oldukça sık şekilde bir algıya sahipken; vicdanlılık, sivil erdem ve centilmenlik boyutlarına ilişkin çoğunlukla şekilde bir algıya sahip olduklarını belirlemiştir. Şanlı (2011) öğretmenlerin yardımlaşma, vicdanlılık ve sivil erdem boyutlarına ilişkin algıları yüksek düzeydeyken, centilmenliğe ilişkin algılarının daha düşük düzeyde olduğunu belirlemiştir. Sezgin ve Kılınç (2012) ise öğretmenlerin vicdanlılığa ilişkin algılarının; centilmenlik, sivil erdem ve yardımlaşmaya ilişkin algılarından daha düşük olduğunu belirlemişlerdir. Genellikle araştırmalarda örgütsel vatandaşlık davranışlarına ilişkin boyutların yüksek düzeyde olduğu görülmüştür.

*Öğretmenler genel olarak kendilerinin örgütsel vatandaşlık davranışlarını çok yüksek düzeyde olarak algulamaktadırlar.* Bu durum öğretmenlerin okullarında gönüllü olarak çalışmaya istekli olduklarını göstermektedir (Çetin, Korkmaz ve Çakmakçı, 2012). Bu durum okulun etkililiği ve verimliliği açısından önemlidir. Çünkü öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları ile öğrenci başarısının doğrudan ilişkisi olduğunu gösteren araştırmalar bulunmaktadır (DiPaola ve Tschannen-Moran, 2001, Somech ve Ron, 2007). Bir başka deyişle okulların başarısı, örgütün amaçlarına ulaşmak için öğretmenlerin görevlerinin ötesinde yapılması gerekenleri yapmaya istekli olmalarına bağlıdır (Somech ve Ron, 2007). Bu nedenle öğretmenlerin okullarına fazladan katkı sağlamaya çalışmaları, okulun amaçlarına etkili şekilde ulaşması adına önemlidir (Sezgin ve Kılınç, 2012).

*Öğretmelerin örgütsel vatandaşlık davranışlarıyla ilgili en yüksek ortalamaya sahip maddeleri incelendiğinde; öğretmenler işlerine zamanında geldiklerini, kimse denetlemediğinde dahi okul kurallarına uyduklarını, tenefüs zamanları dışında işlerine ara vermediklerini ve tenefüs aralarını uzatmadıklarını ifade etmişlerdir.* Alanyazın incelendiğinde bu bulguları destekleyen pek çok araştırmayla karşılaşılmıştır. Averbek (2016) de örgütsel vatandaşlık davranışlarıyla ilgili en yüksek ortalamaya sahip maddelerin öğretmenlerin işlerine zamanında gelmesi ve kimse denetlemese bile okul kurallarına, yönetmeliklerine ve işlem basamaklarına uymaları maddeleri olduğunu belirlemiştir. Demiröz ve Kavak (2018) öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları arasında en çok gösterdikleri davranışlardan birinin zamanında işe gelme davranışı olduğunu belirlemişlerdir. Nguni ve diğerleri (2006) öğretmenlerin zamanında işe geldiklerini, yeteneklerini en iyi şekilde ortaya koymak için gerekenleri yaptıklarını ifade etmişlerdir. Titrek ve diğerleri (2009) öğretmenlerin derse zamanında geldiklerine ve ders zamanını etkili kullandıklarına ilişkin algıları olduğunu belirlemişlerdir. Paine ve Organ (2000) toplulukçu kültürlerde örgütsel vatandaşlık davranışlarının daha fazla görüldüğünü, bu kültürlerde yetişen bireylerin ait oldukları grup için daha fazla fedakarlıklarda bulunmasının toplum içinde yaygın ve kabul gören bir davranış olduğunu belirtmiştir. Toplulukçu kültürlerde grubun amaçlarını gerçekleştirmek ve beklentileri karşılamak için bireyci kültürlerden daha fazla örgütsel vatandaşlık davranışı sergilendiği belirlenmiştir (Gürbüz ve diğ., 2014). Yapılan araştırmalarda Alğan (2011), Buluç (2008), Karakuş (2008), Köprülü (2011), öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarını çok yüksek düzeyde algıladıklarını; Baş ve Şentürk (2011), Coşkun ve İsmailoğlu (2020), Çevik ve Can (2020), Çoloğlu (2018), Ersözlü (2012), Koşar ve Yalçınkaya (2013), Yıldırım ve



Keskinkılıç Kara (2018), Polat (2007), Oğuz (2011), Somech ve Ron (2007), Sönmez ve Cemaloğlu (2017), Yorulmaz ve Çelik (2016), Tosun ve Bostancı (2019) öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarını yüksek düzeyde algıladıklarını belirlemişlerdir. Okul yöneticilerine göre öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarının yüksek olduğu araştırmalarla da karşılaşılmıştır (Polat, 2009). Blase ve Blase (1996) öğretmenlerin işe katılımlarını hem niteliksel (daha fazla yenilik, coşku, bakım) hem de niceliksel (daha fazla ve daha uzun süre çalışmak) olarak artırma eğiliminde olduklarını belirlemişlerdir. Altinkurt ve diğerleri (2016), Altinkurt ve Yılmaz (2012), Baş ve Şentürk (2011), Titrek, Bayrakçı ve Zafer (2009), Yılmaz (2012) öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarının orta düzeyin üzerinde olduğunu belirlemişlerdir. Öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarının orta düzeyde olduğu araştırmalarla da karşılaşılmıştır (Belogolovsky ve Somech, 2012; Bogler ve Somech, 2004; Çetin, 2011; Diapola ve Tschannen-Moran, 2001; Gökmen, 2011; Kurtulmuş, 2016; Uslu, 2011).

*Öğretmelerin örgütsel vatandaşlık davranışlarıyla ilgili en düşük ortalamaya sahip maddeleri incelendiğinde, öğretmenler iş yükü ağır arkadaşlarıma yardım ederim maddesini en düşük düzeyde algılamaktadır.* Bu durum öğretmenlerin kendilerini okul işlerine yoğunlaştırmaları, okul örgütünün bir vatandaşı olmaya çalışmaları ve deneyimlerini artırma çabası içinde olmaları gibi nedenlerden kaynaklanıyor olabilir. Demiröz ve Kavak (2018) da başkalarına yardım kapsamındaki örgütsel vatandaşlık davranışlarına ilişkin öğretmen algılarının göreceli olarak düşük olduğunu ortaya koymaktadır. Farklı olarak Titrek ve diğerlerine (2009) göre öğretmenler, yeni öğretmenlere yardımcı olmakta ve bilgilerini meslektaşlarıyla paylaştıklarına yüksek düzeyde katılmaktadırlar. Yardımlaşma, işbirliği, iletişim gibi değerlerin önemsendiği bir okul kültürünün yaratılması öğretmenler arasında olumlu bir etkileşimin geliştirilmesi ve bu sayede örgütsel amaçların daha etkili şekilde gerçekleştirilmesi açısından önemlidir (Özdemir Demirel, 2012).

#### **5.1.6. Öğretmenlerin Çeşitli Değişkenlere göre Öğretmen Güçlendirmeye Yönelik Algılarına İlişkin Sonuçlar ve Tartışma**

*41 yaş ve üzerindeki öğretmenlerin mesleki gelişimlerine ilişkin desteğin daha fazla olduğunu düşünmektedir.* Bu doğrultuda öğretmenlerin bilgi bikimlerinin ve mesleki tecrübelerinin artmasıyla kendilerinin mesleki gelişimlerini daha yüksek olarak algıladıkları söylenebilir. Bu durumun nedeni olarak 41 yaş ve üzerindeki öğretmenlerin; teknoloji, yeni öğretim yöntem ve teknikleri, ...vb konularda okulları tarafından kurslara

ve hizmetiçi eğitimlere katılımlarının desteklenmesi söylenebilir. Farklı olarak Ökmen'e (2018) göre öğretmenlerin mesleki gelişime ilişkin algılarında yaşa göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar yoktur. Bümen, Ateş, Çakar, Ural ve Acar (2012) diğer ülkelerde öğretmenlerin yaşları arttıkça mesleki gelişim etkinliklerine katılımlarının azaldığını, Türkiye'deki öğretmenlerin katılımlarının değişmediğini ifade etmektedir.

*31-40 yaş aralığındaki öğretmenler statü boyutunu daha düşük olarak algılamaktadır.* Bu yaş dönemi, Havighurst'un (1948) gelişim görevlerine göre yeni kuşaklara rehberlik etme görevinin bulunduğu orta yetişkinlik dönemine denk gelmektedir. Bu dönemde toplumsal katkı ve meslekte zirveye ulaşma hedeflenmektedir. Daha mükemmeliyetçi bir tutumun bulunduğu söylenebilir. Bu nedenle öğretmenlerin statülerini diğer yaş gruplarına göre daha yetersiz olarak algıladıkları söylenebilir. Farklı olarak Ökmen (2018) öğretmenlerin statüye ilişkin algılarında yaşa göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar belirlememiştir.

*40 yaş ve altındaki öğretmenlerin güven algısı daha düşüktür.* Mishra ve Morrissey'e (1990) göre güvenin sağlanmasında dört faktör etkilidir. Bunlar; açık iletişim, karara katılım, bilgi paylaşımı, algı ve duyguların doğru şekilde paylaşılmasıdır. Öğretmenlerin yaşları ilerledikçe örgüt içerisinde nasıl davranmaları gerektiği konusundaki bilgilerinin artması, alanlarında tecrübe kazanmış olmaları ve bunu paylaşmaları, alınacak kararlarda fikirlerini söylemekten çekinmemeleri gibi nedenlerden dolayı güven algılarının daha yüksek olduğu söylenebilir. Çağlar (2011) ve Gilbert ve Tang (1998) çalışanların kıdemleri arttıkça güven düzeylerinin arttığını belirlemişlerdir. Çintay (2013) da 31-40 yaş aralığındaki öğretmenlerin güven algılarının diğer yaş gruplarıyla kıyaslandığında daha düşük olduğunu belirlemiştir. Farklı olarak Çelik ve Gencer (2019), Memduhoğlu ve Zengin (2011) ve Polat (2007) öğretmenlerin güven algısının yaşlarına göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığını belirlemişlerdir.

*41-50 yaş aralığındaki öğretmenlerin işbirliği algısı daha yüksektir.* Bu doğrultuda 41- 50 yaş aralığındaki öğretmenlerin diğer yaş gruplarına göre, ortak görevler üzerinde iki ya da daha çok kişiyle birlikte çalıştıkları söylenebilir. Okulda işbirliği genellikle plan hazırlamak, toplantılar yapmak, kaynakları paylaşmak, görev paylaşımları yapmak, iyi uygulamaları paylaşmak şeklinde olabilir. 41-50 yaş aralığındaki öğretmenler hem okul işlerindeki hem de branşlarındaki deneyimleri nedeniyle okul içerisinde diğer öğretmenlere yönelik daha işbirlikli bir tavır gösteriyor olabilirler. Dillon (1999) diğer öğretmenlerin işbirliği sayesinde deneyimli öğretmenlerden destek sağladıklarını ifade etmektedir.

Okullarda işbirliği, öğretmenlerin birliktelik duygusunun güçlenmesi ve soyutlanmışlık hissini üstesinden gelmeleri adına önemlidir (Balay, 2014). Okul yöneticileri her yaş grubundaki öğretmenler için işbirliği ve uyum içerisinde çalışmalarına olanak sağlayacak ortamı sağlamalıdır. Çünkü bu işbirliği, takım çalışmalarına zemin oluşturacak ve okulun amaçlarını etkili şekilde gerçekleştirmelerine katkı sağlayacaktır.

*41 yaş üzerindeki öğretmenlerin öğretmen güçlendirme algısı daha yüksektir.* Bu doğrultuda 41 yaşın üzerindeki öğretmenlerin kendi gelişimlerini üstlenebildikleri ve problemlerini çözebilme yeteneklerini geliştirdikleri söylenebilir. Hem okul işleriyle hem de branşlarıyla ilgili deneyimleri nedeniyle bu yaş grubundaki öğretmenler kendilerini daha güçlü hissediyor olabilirler. Farklı olarak Odabaş (2014), Ökmen (2018), Veisi ve diğerleri (2015) öğretmenlerin güçlendirilmelerine ilişkin algılarının yaşlarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediğini belirtmektedirler. Öğretmen güçlendirmeyi yapısal ve psikolojik güçlendirme olarak ayrı ayrı ele alan araştırmacılardan İhtiyaroğlu (2017) ve Güneş (2015) ise çalışmalarında öğretmenlerin yaşlarına göre yapısal ve psikolojik güçlendirilmelerine ilişkin algılarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığını ortaya koymaktadırlar. Duman (2018), 20-29 yaş aralığındaki ve 50 yaş üzerindeki öğretmenlerin yapısal güçlendirmeye ilişkin daha yüksek bir algıya sahip olduklarını belirlerken; öğretmenlerin psikolojik güçlendirmeye ilişkin algılarında yaşa göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığını belirtmektedir. Alanyazında öğretmenlerin, öğretmen güçlendirmeye ilişkin algılarında yaş değişkenine göre birlik görülmemektedir.

*16 yıl ve üzerinde kıdeme sahip öğretmenlerin mesleki gelişim algısı daha yüksektir.* Bu doğrultuda 16 yıl ve üzerinde kıdeme sahip öğretmenlerin profesyonel olarak gelişmeleri, öğrenmeye devam etmeleri ve okuldaki çalışmaları sırasında eğitimsel becerilerini geliştirmeleri için okulların fırsatlar sağladığına daha fazla inandıkları söylenebilir. Farklı olarak Ökmen (2018) öğretmenlerin mesleki gelişime ilişkin algılarında öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar belirlememiştir. Yorulmaz ve diğerleri (2018) mesleki gelişimi destekleyici ortama ilişkin algılarının mesleki kıdeme göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediğini belirlemiştir. Bu araştırmadaki bir bulgu olan mesleki kıdemi fazla olan öğretmenlerin mesleki gelişim algılarının da fazla olmasının nedenlerini ortaya koymaya yönelik nitel araştırmalar yapılabilir.

*0-5 yıl arasında kıdeme sahip öğretmenler ile 21 yıl ve üzerinde kıdeme sahip öğretmenlerin statüye ilişkin daha yüksek bir algısı bulunmaktadır.* Bu doğrultuda mesleğe

yeni başlayan ve emekliliğe yakın öğretmenlerin öğretmenliğin statüsünü daha yüksek olarak algıladıkları söylenebilir. Farklı olarak Ökmen (2018) öğretmenlerin statüye ilişkin algılarında mesleki kıdeme göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar belirlememiştir. Emekliliğe yakın öğretmenlerin mesleklerindeki kıdemleri arttıkça, maddi ve maddi olmayan kazanımlarının çoğalmasıyla birlikte kendilerinin statülerine ilişkin algıları yükselmiş olabilir. Yeni mezun olan 0-5 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin ise mesleklerini daha çok benimsemeleri, daha idealist olmaları, örgütün amaç ve değerleriyle kendi amaç ve değerlerinin diğer kıdem gruplarına göre daha çok örtüşmesi nedeniyle statülerini daha yüksek olarak algıladıkları söylenebilir.

*16 yıl ve üzerinde kıdeme sahip öğretmenlerin daha yüksek bir güven algısı bulunmaktadır.* Bu doğrultuda 16 yıl ve üzerinde kıdeme sahip öğretmenlerin, okullarının öğretmeninin yararına olacak şekilde eylemlerde bulunacağına ve okullarının yapacakları eylemlerin kendilerine zarar vermeyeceğine olan inançlarının daha yüksek olduğu söylenebilir. Bu araştırmada mesleki deneyimin okula duyulan güven açısından önemli bir faktör olduğu görülmektedir. Farklı olarak Polat (2007) az kıdemlilerin çok kıdemlilere göre daha yüksek bir güven algısına sahip olduklarını belirlemiştir. Çelik ve Gencer (2019) ve Uygur (2018) öğretmenlerin güvene ilişkin algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar belirlememiştir.

*16 yıl ve üzerinde kıdeme sahip öğretmenlerin daha yüksek bir işbirliği algısı bulunmaktadır.* Bu doğrultuda kıdemli öğretmenlerin işbirliği yaptıklarına ilişkin inançlarının daha yüksek olduğu söylenebilir. 16 yıl ve üzerinde kıdeme sahip öğretmenlerin hem tecrübelerini paylaşmaya hem de yeni öğretim yöntemleri, teknolojiler, vs. konusunda işbirliği yapmaya daha açık oldukları söylenebilir. Bu doğrultuda bu araştırmada mesleki deneyimin öğretmenler arası işbirliği açısından önemli bir faktör olduğu görülmektedir. Kıdemli öğretmenlerin, sorunları önceden görebilme yeteneklerinin ve problem çözme becerilerinin gelişmiş olması nedeniyle daha özgüvenli ve rahat olmaları, okulu bütünüyle kavrayacak olgunluğa erişmiş olmaları, belli bir iş kültürü ve olgun sosyal iletişime sahip olmaları, onları okullarını her açıdan savunma, destekleme, meslektaşlarına yardımcı olma konularında çok daha bilinçli, güçlü ve işbirliğine açık kılmaktadır (Demiröz ve Kavak, 2019).

*16 yıl ve üzerinde kıdeme sahip öğretmenler, öğretmen güçlendirmeye ilişkin daha yüksek bir algıya sahiptir.* Bu doğrultuda kıdemli öğretmenler daha güçlü hissetmektedirler. Bu durumun oluşmasında öğretmenlerin emekliliklerinin gelmesi ya da emekliliğe yakın olmaları, yaşları nedeniyle diğer öğretmenlerden daha tecrübeli olmaları

ve çevreleri tarafından saygı görmeleri, okulda yaşları gereğince yapılacak bürokratik işlerde daha az görev almaları vs. daha güçlü hissetmelerini sağlamış olabilir. Alanyazında öğretmenlerin kıdemlerine göre öğretmen güçlendirmeye ilişkin algılarında farklı sonuçlarla karşılaşmaktadır. Duman (2018) ve Yorulmaz ve diğerleri (2018) psikolojik güçlendirilmelerine ilişkin algılarında kıdemlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık belirlemezken; Duman (2018) 15 yılın üzerinde kıdeme sahip öğretmenlerin yapısal güçlendirilmelerine ilişkin daha yüksek bir algıya sahip olduklarını, Yorulmaz ve diğerleri (2018) 20 yıl ve üzerinde kıdeme sahip öğretmenlerin yapısal güçlendirilmelerine ilişkin daha düşük bir algıya sahip olduklarını ortaya koymaktadır. Uygur (2018) öğretmenlerin yapısal güçlendirilmelerine ilişkin algılarında hizmet yıllarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olmadığını belirtmektedir. Al-Yaseen ve Al-Musaileem (2013), Altinkurt ve diğerleri (2016), Ganiban ve diğerleri (2019), Gonzales ve Short (1996), Güneş (2015), İhtiyaroğlu (2017), Kırıl (2020), Odabaş (2014), Ökmen (2018), Fidan Toprakçı (2019) çalışmalarında öğretmenlerin güçlendirilmelerine ilişkin algılarında hizmet yıllarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığını belirtmektedirler. Bu farklı sonuçlarla karşılaşılmasının nedenleri kullanılan ölçeklerin ve örneklem gruplarının farklı olması olabilir.

*Buldukları okulda 6 yıl ve üzerinde çalışan öğretmenlerin mesleki gelişime ilişkin algıları daha yüksektir.* Bu doğrultuda buldukları okulda uzun süre çalışan öğretmenlerin okul kültürüne uyum sağlamaları ve mesleklerinde de daha fazla uzmanlaşmaları nedeniyle mesleki gelişim etkinliklerine daha fazla katıldıkları, mesleki gelişime önem verdikleri ve kendilerinin ve okullarının başarısı için daha çok çalıştıkları söylenebilir. Bu durumun nedenleri buldukları okulda uzun süre çalışan öğretmenlerin örgüt kültürünü tanımaları ve okullarındaki mesleki gelişim olanaklarından daha fazla yararlanabilmeleri olabilir. Bu doğrultuda öğretmenlerin aynı okulda uzun süre çalışmalarını sağlayacak teşvik edici uygulamalar yapılabilir.

*Buldukları okulda 6 yıl ve üzerinde çalışan öğretmenlerin öğretmen güçlendirmeye ilişkin algıları daha yüksektir.* Uzun süre aynı okulda çalışan öğretmenlerin buldukları okula, yöneticilere ve yönetim anlayışına, okuldaki öğrencilere ve çalışma arkadaşlarına, velilere ve okul çevresine aşinalığı artmaktadır (Tepe, 2018). Alıştığı çalışma ortamında görev yapan öğretmenlerin okul yönetimi, öğrenciler, diğer öğretmenler ve velilerle ilgili daha fazla bilgi sahibidirler ve onlarla daha rahat iletişim kurabilirler. Bu nedenlerden ötürü buldukları okulda uzun süre çalışan öğretmenlerin kendilerini daha güçlü hissettikleri söylenebilir. Öğretmenlerin uzun süre aynı okulda çalışmalarını

sağlayacak uygulamalar teşvik edilebilir. Bu sayede okul yöneticileri okullarından gitmeyecek öğretmenler için daha fazla güçlendirme çalışmasında ve teşviğinde bulunabilir.

*Kalabalık okullarda (1001 ve üzerinde öğrencisi bulunan) çalışan öğretmenlerin mesleki gelişime ve öğretmen güçlendirmeye ilişkin algıları daha yüksektir.* Bu doğrultuda kalabalık okullarda çalışan öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin daha yüksek olduğuna inandıkları ve daha güçlü hissettikleri söylenebilir. Farklı olarak Bal (2011) öğrenci sayısı 900'ün üzerinde olan okullarda çalışan öğretmenlerde öğrenen okul algılarının daha olumsuz olduğunu belirtmektedir. Üzüm (2017) ise okuldaki öğrenci sayısının 800'den fazla olmasının öğretmenleri yordugunu ve öğretmenlerin başarılı olabileceklerine dair inancı zayıflattığını ifade etmektedir. Kalabalık okullara ilişkin bu algı farkları örneklem gruplarının farklı olmasından kaynaklanabilir.

Örgüt büyüklüğü ve çatışma arasında ilişki olduğunu gösteren çalışmalar bulunmaktadır (Aydın, 1991; Corwin, 1969; Selznick, 1953; Smith, 1966). Corwin (1969) ve Selznick'e (1953) göre büyük örgütlerde çatışma olasılığı daha fazladır. Örgüt büyüklüğü; amaçların, amaçların gerçekleştirilmesinde kullanılan araç ve yöntemlerin, iletişim ve denetim sisteminin ve görevsel ilişkilerin daha karmaşık bir yapı kazanmasına neden olmaktadır (Aydın, 1991). Örgüt yapısı büyüyüp genişledikçe amaçlarda açıklık azalır, ilişkiler daha formal bir nitelik kazanır. Uzmanlaşma herkesin kendi alanını koruma baskısı yaratır. Bu eğilimlerin her biri uyumlu ve barışçıl çalışma ortamının azalmasına yol açar (Robbins, 1974). Bu tür kalabalık okullarda çalışan öğretmenler örgütsel yapı içerisinde daha iyi konumlarda yer almak amacıyla kendilerini daha fazla geliştirmek ve güçlendirmek durumunda kalıyor olabilirler.

*Orta büyüklükteki (501-1000 öğrencisi bulunan) okullarda çalışan öğretmenlerin daha yüksek bir güven algısı bulunmaktadır.* Öğretmen ve öğrenci sayısı fazla olan okullardaki güven düzeyinin düşük olması beklenen bir durum iken, öğrenci ve öğretmen sayısının az olduğu okullardaki güven düzeyinin yüksek olması da beklenen bir durumdur. Bu çalışmada az mevcutlu okullarda çalışan öğretmenlerin güven algısı orta büyüklükteki okullara göre daha düşüktür. Bu bulgu ilginçtir, çünkü az mevcutlu okullarda yatay ve dikey iletişim daha iyi işlemektedir (Çintay, 2013). Ayrıca az mevcutlu örgütlerde çatışma olasılığı daha azdır; amaçlar, amaçların gerçekleştirilmesinde kullanılan araç ve yöntemler büyük örgütlere kıyasla daha az karmaşık, daha açık ve belirgindir (Selznick, 1953). Kalabalık okullarda bu durumun tam tersi söz konusudur. Çokluk Bökeoğlu ve Yılmaz (2008), Polat (2007) da benzer şekilde okuldaki öğretmen sayısı arttıkça öğretmenlerin

güven algısında bir düşme olduğunun gözlemlendiğini belirtmektedir. Bu doğrultuda özellikle öğrenci ve öğretmen sayısı fazla olan okullarda öğretmenlerarası güveni arttırmak amacıyla öğretmenlerin birlikte dinlenebilecekleri, birlikte vakit geçirebilecekleri alanlar oluşturulması yararlı olacaktır (Çintay, 2013). Bu tür ortamlarda öğretmenlerin daha yakın iletişim kurabilecekleri söylenebilir. Ayrıca Aktuna'ya (2007) göre bilgilendirme ve eşgüdümleme haricinde yapılan toplantılar dışında yemekler, piknikler, vb. biçimsel olmayan sosyal faaliyetler okul içerisinde kurumsallaşmayı sağlayacaktır.

*Öğretmenlerin, öğretmen güçlendirmeye ilişkin algılarında cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunmamaktadır.* Fakat öğretmen güçlendirmenin mesleki gelişim boyutunda erkek öğretmenlerin daha yüksek bir algıya sahip oldukları görülmektedir. Bu doğrultuda kadın ve erkek öğretmenlerin öğretmen güçlendirmeye ilişkin benzer algılara sahip oldukları söylenebilir. Benzer şekilde Al-Yaseen ve Al-Musaileem (2013), Ganiban ve diğerleri (2019), Gardenhour (2008), Gonzales ve Short (1996), Kırıl (2020), Odabaş (2014), Ökmen (2018), Short ve Rinehart (1992), Veisi ve diğerleri (2015) öğretmenlerin güçlendirilmelerine ilişkin algılarında cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığını belirtmektedirler.

Öğretmenlerin yapısal ve psikolojik güçlendirilmelerinin ayrı ayrı ele alındığı bazı araştırmalarda farklı sonuçlarla karşılaşmıştır. Örneğin; İhtiyaroğlu (2017) kadın öğretmenlerin psikolojik güçlendirilmelerine ilişkin daha yüksek bir algıya sahipken, erkek öğretmenlerin yapısal güçlendirilmelerine ilişkin daha yüksek bir algıya sahip olduklarını belirlemiştir. Altınkurt ve diğerleri (2016), kadın öğretmenlerin psikolojik güçlendirmeye ilişkin daha yüksek bir algıya sahipken, yapısal güçlendirmeye ilişkin öğretmenlerin cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık belirlememiştir. Yorulmaz ve diğerleri (2018) ise öğretmenlerin yapısal güçlendirmeye ilişkin algılarında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar belirlemezken; psikolojik güçlendirmeye ilişkin erkek öğretmenlerin daha yüksek bir algıya sahip olduklarını belirlemiştir. Duman (2018) erkek öğretmenlerin yapısal güçlendirmeye ilişkin daha yüksek bir algıya sahipken, psikolojik güçlendirmeye ilişkin algılarında cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir. Dimitriades ve Kufidu (1995) ise öğretmenlerin psikolojik güçlendirmeye ilişkin algılarında cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık belirlememiştir. Uygur (2018) öğretmenlerin yapısal güçlendirilmelerine ilişkin algılarında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar belirlememiştir. Alanyazın incelendiğinde öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre öğretmen güçlendirmeye ilişkin algılarında farklı sonuçlar ortaya koyulmuştur.

*Öğretmenlerin, öğretmen güçlendirmeye ilişkin algılarında branşlarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar belirlenmemiştir.* Bu doğrultuda hangi branştan olursa olsun öğretmenlerin güçlendirilmelerine ilişkin benzer algılara sahip oldukları söylenebilir. Benzer şekilde Kıral (2020) da öğretmenlerin psikolojik güçlendirilmelerine ilişkin algılarında branşlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık belirlememiştir. Uygur (2018) öğretmenlerin yapısal güçlendirilmelerine ilişkin algılarında branşlarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar belirlememiştir.

*Öğretmenlerin, öğretmen güçlendirmeye ilişkin algılarında öğrenim durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar belirlenmemiştir.* Bu doğrultuda lisans ve lisansüstü mezunu öğretmenlerin öğretmen güçlendirmeye ilişkin benzer algılara sahip oldukları söylenebilir. Al-Yaseen ve Al-Musaileem (2013), Ganiban ve diğerleri (2019), Gardenhour (2008), Ökmen (2018) öğretmenlerin güçlendirilmelerine ilişkin algılarında öğrenim durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark belirlememişlerdir. Uygur (2018) ise farklı olarak lisans mezunu öğretmenlerin yapısal güçlendirmeye ilişkin daha yüksek bir algıya sahip olduklarını belirlemiştir.

*Öğretmenlerin, öğretmen güçlendirmeye ilişkin algılarında sendikalı olma durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar belirlenmemiştir.* Bu doğrultuda sendikalı ya da sendikasız öğretmenlerin öğretmen güçlendirmeye ilişkin benzer algılara sahip oldukları söylenebilir.

### **5.1.7. Öğretmenlerin Çeşitli Değişkenlere göre Örgütsel Bağlılığa Yönelik Algılarına İlişkin Sonuçlar ve Tartışma**

*Öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarına ilişkin algılarında cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar belirlenmemiştir.* Bu doğrultuda kadın ve erkek öğretmenlerin örgütsel bağlılığa ilişkin benzer algılara sahip oldukları belirlenmiştir. Benzer şekilde Akgül (2014), Balçık (2018), Bayrak (2017), Ertürk (2014), Hayes (2010), Karacaoğlu ve Güney (2010), Mert (2019), Sharma, Mohapatra ve Rai (2013), Yoldaş (2019), Yüksel (2015) öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarına ilişkin algılarında cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar belirlememişlerdir.

Farklı olarak Budak (2009), Odabaş (2014), Özcan (2008), Samadaov (2006), Terzi (2015), Yalçın ve İplik (2007) erkek öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının kadın öğretmenlerden daha yüksek olduğunu belirlemişlerdir. Mathieu ve Zajac'ın (1990) metaanaliz çalışmasında kadınların az bir farkla da olsa daha yüksek örgütsel bağlılık hissettiklerini belirlemişlerdir. Khan ve Hussain (2014) de kadın öğretmenlerin örgütsel



bağlılıklarının daha yüksek olduğunu belirlemişlerdir. Bu tür durumların oluşmasında kültürel farklılıkların ya da örneklem farklılıklarının etkili olabileceği düşünülmektedir.

*Öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarına ilişkin algılarında yaşlarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar belirlenmemiştir.* Başka bir deyişle farklı yaş gruplarındaki öğretmenlerin örgütsel bağlılığa ilişkin benzer algılara sahip oldukları görülmüştür. Uludağ Kodal (2019) ve Yavuzkılıç (2019) öğretmenlerin ahlaki, çıkarıcı ve zoraki bağlılıklarında öğretmenlerin yaşlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığını ortaya koymuşlardır.

Başka bir örgütsel bağlılık sınıflandırmasını kullanan Hayes (2010), Karacaoğlu ve Güney (2010), Karataş ve Güleş (2010), Odabaş (2014) öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının yaşlarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediğini belirlemişlerdir. Farklı yaş grubundaki öğretmenlerin örgütsel bağlılıkla ilgili benzer algılara sahip oldukları görülmüştür. Farklı olarak Budak (2009), Hayes (2010), Holliman (2012), Mert (2019), Oberholster ve Taylor (1999), Özcan (2008), Rivera (1994) ve Suliman ve Iles (2000) ise yaşça büyük öğretmenlerin daha fazla örgütsel bağlılık gösterdiğini belirlemişlerdir.

*Öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarına ilişkin algılarında branşlarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar belirlenmemiştir.* Bu doğrultuda farklı branş gruplarındaki öğretmenlerin örgütsel bağlılığa ilişkin benzer algılara sahip oldukları görülmüştür. Ağırbay (2018), Akar (2014), Kıral (2020), Mert (2019) de öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarına ilişkin algılarında branşlarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar belirlememiştir.

*Öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarına ilişkin algılarında mesleki kıdemlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar belirlenmemiştir.* Başka bir deyişle farklı mesleki kıdem gruplarında yer alan öğretmenlerin örgütsel bağlılığa ilişkin benzer algılara sahip oldukları görülmüştür. Benzer şekilde Uludağ Kodal (2019) ve Yavuzkılıç (2019) öğretmenlerin ahlaki, çıkarıcı ve zoraki bağlılıklarında öğretmenlerin hizmet yıllarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olmadığını ortaya koymuştur.

Başka bir örgütsel bağlılık sınıflandırmasını kullanan Bayrak (2017), Gören ve Yengin Sarpkaya (2014), Kurşunoğlu, Bakay ve Tanrıoğen (2010) da benzer şekilde öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarına ilişkin algılarında mesleki kıdemlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olmadığını belirtmektedirler. Bu sonuçlar araştırma bulgularını destekler yöndedir. Farklı olarak Odabaş (2014) 10 yıl ve üzerinde kıdeme sahip öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarını daha yüksek olarak algıladıklarını

belirtmektedir. Budak (2009), Morrison (1994), Mert (2019), Oberholster ve Taylor (1999), Özcan (2008), Rivera (1994), Terzi (2015); Suliman ve Iles (2000) de öğretmenlerin mesleki kıdemleri arttıkça örgütsel bağlılıklarının arttığını ifade etmektedir. Reyes (1990) ise meslekte geçen sürenin örgütsel bağlılıkla negatif bir ilişkisi olduğunu belirtmektedir. Kirkman ve Rosen (1999; 2000) iş ile ilgili deneyimlerin (kıdemin) örgütsel bağlılığın en önemli yordayıcısı olduğunu ortaya koymaktadır.

*Öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarına ilişkin algılarında buldukları okuldaki çalışma sürelerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar ortaya çıkmamıştır.* Uzun süre aynı okulda çalışan öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının daha yüksek çıkması beklenirken anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir. Bu doğrultuda buldukları okuldaki çalışma süreleri farklı olan öğretmenlerin örgütsel bağlılığa ilişkin benzer algılara sahip oldukları söylenebilir. Benzer şekilde Özcan (2008) ve Yavuzkılıç (2019) da öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarına ilişkin algılarının buldukları okuldaki çalışma sürelerine göre benzer olduklarını belirlemişlerdir. Terzi (2015) ise farklı olarak buldukları okulda 11 yılı aşkın bir süredir çalışan öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının daha fazla olduğunu belirlemiştir.

*Öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarına ilişkin algılarında öğrenim durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar belirlenmemiştir.* Bu doğrultuda lisans ve lisansüstü mezunu öğretmenlerin örgütsel bağlılığa ilişkin benzer algıları olduğu söylenebilir. Farklı olarak Bayrak (2017) yüksek lisans mezunlarının lisans mezunlarından daha fazla örgütsel bağlılığa sahip olduklarını düşündüklerini belirlemiştir.

*Öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarına ilişkin algılarında sendikalı olma durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar belirlenmemiştir.* Bu doğrultuda sendikalı ya da sendikasız öğretmenlerin örgütsel bağlılığa ilişkin benzer algılara sahip oldukları görülmüştür. Yavuzkılıç (2019) da sendika üyeliği açısından öğretmenlerin örgütsel bağlılık alt boyutlarına ilişkin algılarının birbirine benzerlik gösterdiğini belirlemiştir.

*Öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarına ilişkin algılarında okuldaki öğrenci sayısının büyüklüğüne göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunmamaktadır.* Bu doğrultuda öğrenci mevcutlarının büyüklüğü farklı olan okullarda çalışan öğretmenlerin örgütsel bağlılığa ilişkin benzer algılara sahip oldukları söylenebilir. Başka bir deyişle örgüt büyüklüğünün öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarında anlamlı bir değişken olmadığı söylenebilir. Farklı olarak Mert (2019) ise öğretmen sayısının 36-70 arasında olduğu orta

büyüklerdeki okullardaki öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının daha yüksek olduğunu belirtmektedir.

### **5.1.8. Öğretmenlerin Çeşitli Değişkenlere göre Mesleki Bağlılığa Yönelik Algılarına İlişkin Sonuçlar ve Tartışma**

*Sözel branştaki öğretmenlerin sayısal branştakilere göre daha yüksek mesleki haz algısı vardır.* Spector (1997) mesleki hazı bireylerin mesleklerini sevdiklerine ya da sevmediklerine yönelik özdeğerlendirmeleri olarak tanımlamaktadır. Bu doğrultuda sözel branştaki öğretmenlerin, sayısal branştaki öğretmenlere göre işlerini değerlendirmeleri sonucunda daha fazla olumlu duygu yaşadıkları söylenebilir. Bu durumun nedeni öğrencilerin sayısal branş derslerinde (matematik, fen) daha az başarı göstermeleri, matematiksel düşünme yeteneklerinin gelişmemesi ya da sayısal dersleri yapamadıkları inancının olması olabilir. Bu nedenle sayısal branş öğretmenlerinde sözel branştakilere göre daha az mesleki haz oluşuyor olabilir. Ayrıca bu çalışmada *sözel branştaki öğretmenlerin sayısal branştakilere göre daha yüksek mesleki bağlılık algısı olduğu belirlenmiştir.* Bu durumun oluşmasında öğretmenlerin girdikleri ders içeriklerinin farklı olması, sözel ve sayısal branş öğretmenlerinin düşünme stillerinin farklı olması, (Kavgaoğlu ve Altun, 2016), akademik yüklerinin farklı olması gibi nedenler etkili olabilir. Işık Mercan ve Eği (2014) sözel branştaki öğretmenlerin, sayısal branştakilere göre daha fazla mesleki sorumluluk sahibi olduklarını, derslerini daha esprili geçirdiklerini ve giyimlerine daha özen gösterdiklerini belirlemiştir. Bu nedenle sözel branştaki öğretmenlerin sayısal branştakilere göre daha yüksek bir mesleki bağlılık algısının oluştuğu söylenebilir. Farklı olarak Pan (2016) ve Sakallı Demirok (2018) ise farklı branşlardaki öğretmenlerin mesleki bağlılığa ilişkin benzer algılara sahip olduklarını belirlemişlerdir. Sözel ve sayısal branşlardaki mesleki haz ve mesleki bağlılık algılarının farklı olma nedenleri nitel durum çalışmalarıyla ortaya koyulabilir.

*0-5 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin mesleki haz algısı daha yüksektir.* Bu doğrultuda göreve yeni başlayan öğretmenlerin mesleklerine karşı ilgi ve merakı son derece yüksek olduğundan mesleklerini daha çok sevdikleri söylenebilir. Farklı olarak Ergen (2016) 21 yıl ve üzerinde kıdeme sahip öğretmenlerin daha fazla mesleki haza sahip olduklarını, Erdoğan (2013) ise öğretmenlerin mesleki kıdemleri arttıkça mesleki haz düzeylerinin arttığını belirlemiştir. Erdoğan (2013) ise mesleğinin ilk beş yılındaki öğretmenlerin daha az mesleki haza sahip olduklarını belirlemiştir. Bozali (2017) ise öğretmenlerin mesleki haz düzeylerinin mesleki deneyimlerine göre istatistiksel olarak

anlamli farklılık göstermediğini belirlemiştir. Alanyazın incelendiğinde mesleki kıdem ile mesleki haz arasında ilişkiye yönelik farklı sonuçlar olduğu belirlenmiştir.

*21 yıl ve üzerinde kıdeme sahip öğretmenlerin sosyal kazanım algısı daha yüksektir.*

Bu doğrultuda emekliliğe yakın öğretmenlerin toplum içerisindeki saygınlıklarını ve sosyal statülerini daha yüksek olarak algıladıkları söylenebilir. Bakioğlu'na (1996) göre öğretmenlerin kariyer evrelerinde 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler sakinlik evresine denk gelmektedir. Bu evredeki öğretmenlerin kişisel ve mesleki olarak tanınmaları gerçekleşir ve öğretimde kendilerini gerçekleştirdikleri algısı oluşur. Ayrıca bu evredeki öğretmenlerin diğer meslektaşlarına profesyonel olarak yardımcı olurlar. Bu doğrultuda öğretmenlerin sosyal kazanım hislerinin arttığı ve kendilerini daha saygın gördükleri ve hissettikleri söylenebilir. Ergen (2016) 26 yıl ve üzerinde kıdeme sahip öğretmenlerin daha fazla sosyal kazanıma (özlük hakları, saygınlık,...) sahip olduklarını düşündüklerini belirtmektedir.

*11-15 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin mesleki bağlılık algısı daha düşüktür.*

Bu sonuç doğrultusunda mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin mesleğin heyecan ve idealistliği ile, mesleğinin sonuna yaklaşan öğretmenlerin de mesleklerinden uzaklaşma endişesinin verdiği sahiplenme güdüsüyle mesleklerini daha fazla benimsedikleri söylenebilir. Bu araştırmada mesleki kıdemin, mesleki bağlılık açısından önemli bir değişken olduğu görülmektedir. 11-15 yıllık kıdemi kapsayan deneycilik/aktivizm evresinde, birçok öğretmenin mesleklerinde zirveye ulaştığı ve olaylara daha eleştirel bakabildiği belirtilmektedir (Bakioğlu, 1996). Bu durum bu kıdem grubundaki öğretmenlerin mesleki bağlılık algılarını düşürmüş olabilir.

Alanyazın incelendiğinde öğretmenlerin mesleki bağlılık düzeyleri, mesleki kıdem değişkenine göre incelendiğinde farklı sonuçlarla karşılaşmıştır. Bazı araştırmacılar mesleklerinin başlangıç yıllarındaki öğretmenlerin daha yüksek bir mesleki bağlılık algısına sahip olduklarını belirlemişlerdir (Hung ve Liu, 2013; Pan, 2016; Uslu, 2014, Uştu, 2014). Hung ve Liu (2013) ve Uslu (2014) mesleğin başlangıç yıllarındaki öğretmenlerin mesleki bağlılıklarının daha yüksek olduğunu ve mesleki bağlılıklarının zaman içinde azaldığını belirlemiştir. Benzer bir sonuç TEDMEM (2014) Raporu'nda belirtilmiştir. Bu rapora göre öğretmenlerin yarısı öğretmenlik mesleğinin saygınlığına olan inançlarının zamanla azaldığını ifade etmişlerdir. Pan (2016) mesleki bağlılığın deneyim ile önemli ölçüde azaldığını, beş yıldan fazla deneyime sahip olanların, beş yıldan az deneyime sahip olanlardan daha az mesleki bağlılığa sahip olduklarını belirlemiştir. Bazı araştırmacılar da mesleklerinin sonlarına yaklaşan öğretmenlerin daha yüksek bir

mesleki bağlılık algısı olduğunu belirtmişlerdir (Arjunan ve Balamurugan, 2013; Ataç, 2019; Uştu, 2014). Ataç (2019) 21 yılın üzerinde kıdeme sahip öğretmenlerin mesleki bağlılıklarının daha yüksek olduğunu belirlemiştir. Arjunan ve Balamurugan (2013) ve Uştu (2014) daha fazla mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin mesleki bağlılıklarının da daha fazla olduğunu belirlemiştir. Bazı araştırmacılar ise öğretmenlerin mesleki bağlılıklarına ilişkin algılarında hizmet yıllarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığını belirlemiştir (Bansal, 2016; Cha, 2008; Çalık, 2019; Erçek, 2018; Fresko ve diğerleri, 1997; Kurz, 2006; Örgen, 2020; Sakallı Demirok, 2018; Ünal, 2015; Zedef, 2017).

Bu araştırmada benzer şekilde Ergen (2016), 26 yıl ve üzerinde kıdeme sahip öğretmenler ile mesleğinin ilk beş yılındaki öğretmenlerin mesleki bağlılıklarının daha yüksek olduğunu belirlemiştir. Yine bu araştırmaya benzer şekilde Uştu (2014) 0-10 yıl arasında kıdeme sahip öğretmenlerin mesleki bağlılıklarının daha yüksek düzeyde olduğunu, en az mesleki bağlılığın ise 11-20 yıl arasında kıdeme sahip öğretmenlerde olduğunu belirlemiştir. Bu tür farklı durumların oluşmasında kullanılan örneklem gruplarının farklı olması etkili olabilir.

*Buldukları okulda 6 yıl ve üzerinde çalışan öğretmenlerin sosyal kazanım algısı daha yüksektir.* Bu doğrultuda aynı okulda uzun yıllar çalışan öğretmenlerin toplum içerisindeki saygınlıklarını ve toplumsal statülerini daha yüksek olarak algıladıkları söylenebilir. Uzun yıllar aynı okulda çalışan öğretmenlerin öğrenciler, veliler ve öğretmen arkadaşları arasında tanınmalarını ve daha sağlıklı ve saygılı ilişkiler geliştirmelerini sağlamış olabilir. Bu doğrultuda öğretmenlerin uzun yıllar aynı okulda kalmalarını sağlayacak teşvik edici düzenlemeler yapılabilir.

*Öğretmenlerin mesleki bağlılıklarına ilişkin algılarında cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı fark belirlenmemiştir.* Bu doğrultuda kadın ve erkek öğretmenler mesleki bağlılığa ilişkin benzer algılara sahiplerdir. Benzer şekilde Bashir (2017), Bogler ve Somech (2004), Çalık (2019), Ergen (2016), Gupta (2009), Hung ve Liu (1999), Kozikoğlu (2016), Özkan (2012), Sakallı Demirok (2018), Sorensen ve McKim (2014), Ünal (2015) çalışmalarında öğretmenlerin mesleki bağlılıklarına ilişkin algılarının cinsiyetlerine göre anlamlı olarak farklılaşmadığını belirlemişlerdir. Özkan (2012) da toplumsal cinsiyet ile mesleki bağlılık arasında anlamlı bir ilişki olmadığını belirlemiştir. Bu durumun nedeni hem kadın hem de erkek öğretmenlerin görev bilincinin ve mesleki hedeflerin farkında olmaları olabilir. Farklı olarak Ataç (2019), Blau ve Lunz (1998), Erçek (2018), Fresko, Kfir, Nasser (1997), Irwing, Coleman ve Cooper (1997), Khan ve Hussain (2014), Pan (2016), Park (2005), Uştu (2014), Ünal (2015) ve Süral (2013)

kadınların mesleki bağlılıklarının daha yüksek olduğunu; Aktaş (2014), Borman ve Dowling (2008), Kadyschuk (1997), Karaman (2008) ve Örgen (2020) erkeklerin mesleki bağlılığının daha yüksek olduğunu belirlemişlerdir.

*Öğretmenlerin mesleki bağlılıklarına ilişkin algılarında yaşlarına göre istatistiksel olarak anlamlı fark belirlenmemiştir.* Bu doğrultuda farklı yaş gruplarındaki öğretmenlerin mesleki bağlılığa ilişkin benzer algılara sahip oldukları söylenebilir. Benzer şekilde Carson ve Bedeian (1994), Çalık (2019), Erçek (2018), Goulet ve Singh (2002), Irving ve diğerleri (1997) de öğretmenlerin mesleki bağlılıklarına ilişkin algılarında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar belirlememişlerdir. Bu doğrultuda mesleğini seven bireylerin her yaşta sevebileceği, mesleğe bağlı olma durumunun yaşa bağlı olmadığı söylenebilir. Farklı olarak Blau ve Lunz (1998) ve Colarelli ve Bishop (1990) ise yaş ile mesleki bağlılık arasında pozitif bir ilişki olduğunu belirlemişlerdir. Hayes (2010) 40 yaş üzerindeki öğretmenlerin, Ataç (2019) 51 yaş ve üzerindeki öğretmenlerin mesleki bağlılığının daha yüksek olduğunu, Ünal (2015) da 51 yaş ve üzerindeki öğretmenlerin mesleki bağlılığının en yüksek, 31-40 yaş aralığındaki öğretmenlerin ise en düşük olduğunu belirlemişlerdir. Sakallı Demirok (2018) daha genç yaştaki öğretmenlerin, mesleki bağlılıklarının daha yüksek olduğunu belirlemiştir. Pan (2016) ise 30 yaş altındaki öğretmenlerin mesleki bağlılıklarının, 30 yaş üstü öğretmenlerden daha yüksek olduğunu belirlemiştir. Uştu (2014) 21-30 yaş aralığındaki, Örgen (2020) ise 21-25 yaş aralığındaki öğretmenlerin daha yüksek bir mesleki bağlılığa sahip olduğunu belirlemişlerdir. Alanyazında öğretmenlerin yaşa bağlı mesleki bağlılık algılarında farklı sonuçlarla karşılaşmıştır.

*Öğretmenlerin mesleki bağlılıklarına ilişkin algılarında branşlarına göre anlamlı fark belirlenmemiştir.* Bu doğrultuda farklı branş grubundaki öğretmenlerin mesleki bağlılığa ilişkin benzer algılara sahip oldukları görülmüştür. Alanyazında sınıf ve branş öğretmenlerin mesleki bağlılıklarının olarak karşılaştırılmasıyla ilgili araştırmalarla karşılaşmıştır (Ünal, 2015; Zedef, 2017). Fakat branş öğretmenlerinin gruplandırılıp mesleki bağlılıklarının kıyaslandığı bir çalışmayla karşılaşılmamıştır. Choi ve Tang (2009) öğretmenlerin mesleki bağlılıklarının öğrettiklerini görme, öğrencileri sevme ve içsel ödüllendirme ile arttığını belirtmişlerdir. Bu nedenle farklı branş gruplarındaki öğretmenlerin mesleki bağlılık için benzer algı durumların söz konusu olduğu söylenebilir.

*Öğretmenlerin mesleki bağlılıklarına ilişkin algılarında buldukları okuldaki çalışma sürelerine göre istatistiksel olarak anlamlı fark belirlenmemiştir.* Bu doğrultuda buldukları okuldaki çalışma süreleri farklı olan öğretmenler mesleki bağlılığa ilişkin benzer algılara sahiplerdir. Çalık (2019) da okullarındaki hizmet yılı değişkenine göre

öğretmenlerin mesleki bağlılık puanlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık belirlemediği. Ünal (2015) ve Zedef (2017) buldukları okulda 7 yıl ve üzerinde çalışan öğretmenlerin mesleki bağlılıklarının daha yüksek olduğunu belirlemişlerdir. McCarty (2014) ve Lee ve diğerleri (2000) de benzer şekilde bulgulara sahiplerdir. Aynı okulda daha kısa süre çalışan öğretmenlerin mesleki bağlılığının düşük olmasının nedenleri okula uyum sağlamaya çalışmaları, okulda yeni olmaktan dolayı meslektaşlar arasında oluşan iletişim eksikliği ve okulun başarılarını sahiplenmeme durumları olabilir. Fakat bu araştırma için öğretmenlerin buldukları okuldaki çalışma süreleri istatistiksel olarak anlamlı bir değişken değildir.

*Öğretmenlerin mesleki bağlılıklarına ilişkin algılarında öğrenim durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar belirlenmemiştir.* Bu doğrultuda lisans ve lisansüstü mezunu öğretmenler mesleki bağlılığa ilişkin benzer algılara sahiplerdir. Aslında mesleklerine ilişkin daha uzun süre eğitim alan öğretmenlerin daha fazla mesleki bağlılık göstermesi beklenmektedir. Bu sonuç bu anlamda ilginçtir. Benzer şekilde Ataç (2019), Bansal (2016), Çakmakçı (2006), Ünal (2015), Irving ve diğerleri (1997) öğretmenlerin mesleki bağlılıklarına ilişkin algılarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark belirlemediği. Farklı olarak Çalık (2019), Uştü (2014) ve Zedef (2017) ise lisansüstü mezunu öğretmenlerin mesleki bağlılıklarının, lisans mezunlarından daha yüksek olduğunu; Gül ve Çöl (2005) de akademisyenlerle gerçekleştirdiği çalışmasında eğitim durumunun artmasının mesleki bağlılığı olumsuz yönde etkilediğini belirlemişlerdir.

*Öğretmenlerin mesleki bağlılıklarına ilişkin algılarında sendikalı olma durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar belirlenmemiştir.* Bu doğrultuda sendikalı ya da sendikasız öğretmenler mesleki bağlılığa ilişkin benzer algılara sahiplerdir. Benzer şekilde Erçek (2018) de öğretmenlerin mesleki bağlılığa ilişkin algılarının sendikalı olma durumlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığını belirlemiştir. Sendikalı olma durumu değişkeni öğretmenlerin mesleki bağlılıkları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir değişken olarak belirlenmemiştir.

*Öğretmenlerin mesleki bağlılıklarına ilişkin algılarında okuldaki öğrenci sayısının büyüklüğüne göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar belirlenmemiştir.* Bu doğrultuda farklı büyüklükte öğrenci sayılarının bulunduğu okullarda çalışan öğretmenler mesleki bağlılığa ilişkin benzer algılara sahiplerdir. Bu çalışmada okuldaki öğrenci sayıları karşılaştırılıp istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olup olmadığı araştırılmıştır. Çünkü okullarda, sınıflardaki öğrenci sayısı değişkenlik gösterebilmektedir. Bazı sınıflar kalabalık iken bazı sınıflar daha az öğrenciye sahiptir. Fakat alanyazında sınıftaki öğrenci sayısı

değişkenlerinin incelenerek farklılıkların ortaya koyulmaya çalışıldığı görülmüştür. Örneğin; Örgen (2020) sınıflardaki öğrenci sayılarına göre öğretmenlerin mesleki bağlılıklarında anlamlı bir farklılık belirlememiştir. Farklı olarak Dinham ve Scott (2000) ile Martinez ve Ponns (1990) sınıf mevcutlarının öğretmenlerin mesleki bağlılıklarını etkilediğini belirtmişlerdir.

### **5.1.9. Öğretmenlerin Çeşitli Değişkenlere Göre Örgütsel Vatandaşlık Davranışlarına Yönelik Algılarına İlişkin Sonuçlar ve Tartışma**

*Spor branş öğretmenlerinin yardımlaşmaya ilişkin algıları daha yüksektir.* Bu durumun nedeni spor branştaki öğretmenlerin takım oyunlarını tanınmaları ve takım oyunlarındaki yardımlaşmanın önemini bilmeleri olabilir. Meslektaş desteği özellikle mesleğe yeni başlayan öğretmenler için önemli bir katkı sağlamaktadır (Olsen ve Anderson, 2007). Farklı olarak Burulday (2018) öğretmenlerin yardımlaşmaya ilişkin algılarında branşlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık belirlememiştir.

*Yabancı dil öğretmenlerinin vicdanlılığa ilişkin algıları daha yüksektir.* Bu doğrultuda çalışanların kendilerinden beklenenden daha fazla gönüllü şekilde işe devam ettikleri, işlerinde düzenli çalıştıkları, dakik oldukları, dinlenme zamanlarını yerinde kullandıkları söylenebilir. Farklı olarak Burulday (2018) öğretmenlerin vicdanlılığa ilişkin algılarında branşlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığını belirtmektedir.

*21 yıl ve üzerinde kıdeme sahip öğretmenlerin centilmenliğe ilişkin algıları daha yüksektir.* Bu doğrultuda emekliliğe yakın öğretmenlerin örgütteki diğer çalışanlara daha fazla saygı duyduğu, önemsiz problemleri büyütmediği, olaylara iyi tarafından baktığı, ortaya çıkan problemlerin çözümüne yardımcı olmaya çalıştığı, örgütün etkinliklerini örgüt dışarısında savunmaya daha istekli olduğu söylenebilir. Benzer şekilde Büyüközkan (2012) da öğretmenlerin mesleklerinin son yıllarında centilmenlik puan ortalamalarının daha yüksek olduğunu belirtmektedir. Kıdem yılı fazla olan öğretmenlerin bulunduğu kurumu ve yaptığı mesleği daha iyi tanıdıkları ve bunun sonucunda da centilmenlik davranışlarının arttığı ileri sürülebilir. Bundan dolayı kıdemi düşük olan öğretmenlerin deneyimlerini, meslek ve kurumyla ilgili bilgilerini ve toleranslarını artırıcı konferans, seminer, hizmet içi eğitimler verilmesi gerektiği burada söylenebilir. Centilmenlik, kişinin örgütsel görev ve sorumluluğunu yerine getirirken güçlüklerden ve sorunlardan yakınmamasıdır. Zamanla öğretmenlerin işlerini daha akılcı ve bilinçli yapmaları ve örgüt kültürünü benimsemeleri, öğretmenlerin “centilmenlik” boyutunun gelişmesini sağlamış olabilir. Farklı olarak



Burulday (2018) öğretmenlerin centilmenliğe ilişkin algılarında mesleki kıdemlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık belirlememiştir.

*6-10 yıl aralığında kıdeme sahip öğretmenlerin vicdanlılığa ilişkin daha düşük bir algısı bulunmaktadır.* Bu araştırmaya benzer şekilde Büyüközkan (2012) da 6-10 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin vicdanlılık boyutunda en düşük ortalamaya sahip olduklarını belirtmektedir. Paralel olarak Dağlı (2015) ve Sezgin ve Kılınç (2012) öğretmenlerin mesleki kıdemleri arttıkça, vicdanlılığa ilişkin algılarının da arttığını ifade etmektedirler. Günbayı, Dağlı ve Kalkan (2013) 21 yılın üzerinde kıdeme sahip öğretmenlerin vicdanlılığa ilişkin daha yüksek bir algıya sahip olduklarını ortaya koymaktadırlar. Farklı olarak Öztürk Yaman (2015) ise 6-10 yıl arası kıdeme sahip olanların daha fazla vicdanlılık davranışları sergilediklerini belirtmektedir. Ayrıca Aktay ve Ekşi (2009), Burulday (2018), Coşkun ve İsmailoğlu (2020), Oğuz (2011) örgütsel vatandaşlık davranışlarından vicdanlılığa ilişkin algılarının öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığını ifade etmektedirler.

6-10 yıl aralığında öğretmenler genellikle 30'lu yaşlara geçiş evresindedir. Bakioğlu (1996) bu evrede öğretmenlerin 30 yaş geçişi yaşadıklarını, yerleşik hayat düzeni kurmaya çalıştıklarını belirtmektedir. Bu nedenle henüz mesleklerinin başlarında sayılabilecek genç öğretmenlerin diğer yaş gruplarındaki öğretmenlere göre örgüt için daha fazla enerji ve zaman harcama konusunda geride kaldığı söylenebilir.

*Orta büyüklükteki (501-1000 öğrencinin bulunduğu) okullarda çalışan öğretmenlerin vicdanlılığa ilişkin daha yüksek bir algısı bulunmaktadır.* Orta büyüklükteki okullarda görev yapan çalışanların örgütsel değerleri daha çok benimsediği düşünüldüğünde; örgütsel değerleri içtenlikle benimseyen çalışanlar vicdanlılık davranışlarını daha çok sergileyecektir (Terzi, 2015). Örgütsel büyüklük, örgütsel yapıyı etkileyen önemli durumsal faktörlerden biridir (Ordu ve Tanrıoğan, 2013). Örgüt büyüklüğü değiştikçe örgütsel yapı içerisindeki karmaşıklık, formalleşme ve merkezileşme düzeyleri de değişmektedir. Bu doğrultuda orta büyüklükteki okullarda çalışan öğretmenlerin kendilerinden beklenenin ötesinde davranış göstermeye daha istekli oldukları söylenebilir.

*Öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarına ilişkin algılarında cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar belirlenmemiştir.* Bu doğrultuda kadın ve erkek öğretmenler örgütsel vatandaşlık davranışlarına ilişkin benzer algılara sahiptirler. Altinkurt ve Yılmaz (2012), Averbek (2016), Bogler ve Somech (2002), Coşkun ve İsmailoğlu (2020), Çevik ve Can (2020), Dağlı (2015), Dönder (2006), Ertürk (2016),

Gökmen (2011), Karacaoğlu ve Güney (2010), Kurtulmuş (2014), Özcan (2008), Özdemir ve Orhan (2018), Polat (2007), Yılmaz (2009), Yılmaz ve Taşdan (2009) öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarına ilişkin algılarının cinsiyetlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığını belirlemiştir. Altınkurt ve diğerleri (2016), Baş ve Şentürk (2011), Oğuz (2011), Öztürk Yaman (2015), Yılmaz (2010) kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha fazla; Mercan (2006), Samancı-Kalaycı (2007) ise erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre daha fazla örgütsel vatandaşlık davranışları sergilediğini belirlemiştir. Yılmaz, Altınkurt ve Yıldırım (2015) 24 çalışmayı inceledikleri metaanaliz çalışmalarında kadın öğretmenlerin vicdanlılığı, erkek öğretmenlerin de sivil erdem ve centilmenliği daha yüksek algıladıklarını belirlemişlerdir. Ayrıca cinsiyetin örgütsel vatandaşlık davranışları üzerinde önemli bir etkisi olmadığını belirtmişlerdir (Yılmaz ve diğ., 2015). Bu araştırmada da benzer sonuçla karşılaşılmıştır.

*Öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarına ilişkin algılarında yaşlarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar belirlenmemiştir.* Bu doğrultuda farklı yaş gruplarındaki öğretmenler örgütsel vatandaşlık davranışlarına ilişkin benzer algılara sahiptirler. Benzer şekilde Bayrak (2017), Burulday (2018), Polat (2007) ve Yılmaz (2009) öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarına ilişkin algılarında yaşlarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar belirlememişlerdir. Farklı olarak Yurdakul (2018), çalışanların örgütsel vatandaşlık davranışlarını arttırmada yaşın önemli bir etken olduğunu ifade etmiştir. Bu görüşe benzer şekilde Karacaoğlu ve Güney (2010), Köprülü (2011), Özcan (2008), Yılmaz (2010) 41 yaş ve üzerindeki öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarına ilişkin algılarının daha yüksek düzeyde olduğunu belirlemişlerdir. Kurtulmuş (2014) ise 20-30 yaş aralığındaki öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarına ilişkin daha düşük düzeyde bir algıya sahip olduklarını belirlemiştir. Alanyazın incelendiğinde yaşın örgütsel vatandaşlık davranışlarındaki etkisinde farklılıklar olduğu görülmektedir.

*Öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarına ilişkin algılarında branşlarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar belirlenmemiştir.* Bu doğrultuda farklı branş gruplarındaki öğretmenler örgütsel vatandaşlık davranışlarına ilişkin benzer algılara sahiptirler. Burulday (2018), Çevik ve Can (2020), Özdemir ve Orhan (2018), Sezgin ve Kılınç (2012), Usta Öztürk (2019), Yılmaz ve Taşdan (2009) da öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarına ilişkin algılarında branşlarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar belirlememişlerdir. Bu durumun oluşmasında farklı branştaki öğretmenlerin okulda benzer şartlar altında çalışmaları ve benzer etkinliklere katılmaları olabilir.

*Öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarına ilişkin algılarında mesleki kıdemlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar belirlenmemiştir.* Bu doğrultuda farklı mesleki kıdem gruplarındaki öğretmenler örgütsel vatandaşlık davranışlarına ilişkin benzer algılara sahiplerdir. Coşkun ve İsmailoğlu (2020), Çevik ve Can (2020), Ertürk (2016), Kepenek (2008), Özcan (2008), Polat (2007), Polat ve Celep (2008), Usta Öztürk (2019), Yıldırım (2017), Yılmaz ve Taşdan (2009) da öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarına ilişkin algılarında mesleki kıdemlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıkların olmadığını belirlemişlerdir. Benzer şekilde Elma ve Aytaç (2015) 17 araştırmayı inceledikleri metaanaliz çalışmalarında kıdemın örgütsel vatandaşlık davranışları üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığını belirlemişlerdir. Bayrak (2007) ise öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarının boyutları olan yardımseverlik, vicdanlılık ve centilmenlik boyutlarına ilişkin algılarının mesleki kıdemlerine göre istatistiksel olarak farklılaşmadığını belirlemiştir. Farklı olarak Belogolovsky ve Somech (2012), Demiröz ve Kavak (2018), Özer (2012), Terzi (2015), Titrek, Bayrakçı ve Zafer (2009), Yaylacı (2004), Yılmaz (2010), Yılmaz (2012) öğretmenlerin mesleki kıdemleri arttıkça örgütsel vatandaşlık davranışlarının da arttığını belirlemiştir. Ayvaz (2012) kıdemın artmasıyla birlikte yöneticiye olan güvenin ve bağlılığın arttığını ve bu nedenle daha fazla sorumluluk hisseden çalışanların daha fazla etkinliği rol kapsamında algılayarak örgütsel vatandaşlık kapsamındaki davranışları daha fazla gösterdiklerini ifade etmiştir. Bu doğrultuda alanyazın incelendiğinde, mesleki kıdemın örgütsel vatandaşlık davranışları üzerindeki etkilerinin farklı şekillerde olduğu görülmektedir.

*Öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarına ilişkin algılarında buldukları okuldaki çalışma sürelerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar belirlenmemiştir.* Başka bir deyişle buldukları okuldaki çalışma süreleri farklı olan öğretmenler örgütsel vatandaşlık davranışlarına ilişkin benzer algılara sahiplerdir. Celep (2008), Köprülü (2011), Kurtulmuş (2014), Oran Çınar (2019), Özcan (2008), Polat (2007) da öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarına ilişkin algılarında buldukları okuldaki çalışma sürelerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar belirlememişlerdir. Farklı olarak Yücel ve Samancı (2009) öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları üzerindeki en etkili değişkenin öğretmenlerin görev yaptıkları okullardaki çalışma süreleri olduğunu bulmuşlardır. Demiröz ve Ertürk (2018) ise buldukları okulda 11 yılı ve üzerinde çalışan öğretmenlerin anlamlı derecede daha fazla örgütsel vatandaşlık davranışları ortaya koyduklarını belirlemişlerdir. Kıdem değişkenine ilişkin oluşan bu algı farklılıklarının nedenlerini ortaya koyan nitel çalışmalar yapılabilir.

*Öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarına ilişkin algılarında öğrenim durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar belirlenmemiştir.* Bu doğrultuda lisans ve lisansüstü mezunu öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarına ilişkin benzer algılara sahip oldukları söylenebilir. Benzer şekilde Averbek (2016), Bayrak (2017), Burulday (2018), Çevik ve Can (2020), Oran Çınar (2019), Titrek ve diğerleri (2009) öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarına ilişkin algılarında öğrenim durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar belirlememişlerdir. Bu araştırma ve alanyazın doğrultusunda öğretmenlerin öğrenim durumlarının onların örgütsel vatandaşlık davranışları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir değişken olmadığı söylenebilir.

*Öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarına ilişkin algılarında sendikalı olma durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar belirlenmemiştir.* Bu doğrultuda sendikalı ya da sendikasız öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarına ilişkin benzer algılara sahip oldukları söylenebilir. Benzer şekilde Kurtulmuş (2014) da öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarına ilişkin algılarında sendikalı olma durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık belirlememiştir.

*Öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarına ilişkin algılarında okullarındaki mevcut öğrenci sayısının büyüklüğüne göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar belirlenmemiştir.* Bu doğrultuda farklı büyüklükte öğrenci sayısının bulunduğu okullarda çalışan öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarına ilişkin benzer algılara sahip oldukları belirlenmiştir. Farklı olarak Kurtulmuş (2014) ise daha az sayıda öğretmenin bulunduğu okullarda, öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarına ilişkin daha düşük bir algıya sahip olduklarını belirlemiştir.

#### **5.1.10. Değişkenler Arası Korelasyonlara İlişkin Sonuçlar ve Tartışma**

*Öğretmen güçlendirme ile ahlaki bağlılık arasında pozitif orta düzeyde; zoraki bağlılık arasında negatif düşük düzeyde bir ilişki vardır. Öğretmen güçlendirme ve çıkarıcı bağlılık arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır.* Bu doğrultuda öğretmenlerin güçlendirilmişlik hissini artmasının bağlılık türleri arasında en çok ahlaki bağlılığı arttırdığı söylenebilir. Bir başka deyişle güçlendirilmiş hissedilen öğretmenlerin örgütün amaçlarını özde değerli saydıkları, örgüte önem verdikleri ve yapılması gerekenleri herhangi bir zorunluluk ya da çıkar nedeniyle değil, yapması gerektiğine inandıkları için yaptıkları söylenebilir. Bogler ve Somech (2004) ve Holliman (2012) öğretmen güçlendirme ile örgütsel bağlılığın önemli ölçüde ilişkili olduğunu

belirtmektedirler. Bogler (2005) ve Dee, Henkin ve Duemer (2003) öğretmen bağlılığını arttırmada güçlendirmenin önemli bir rolü olduğunu ifade etmektedirler. Lee ve Nie (2014) öğretmenlerin güçlendirilmelerine ilişkin algılarının öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarını doğrudan yordadığını ortaya koymaktadır. Somech (2005) ise öğretmenlerin hem kişisel güçlendirilmelerinin hem de takım olarak güçlendirilmelerinin öğretmenlerin örgütsel bağlılığını olumlu yönde etkilediğini belirtmektedir. Öğretmen güçlendirmenin yapısal ve psikolojik güçlendirme olarak ayrı ayrı ele alınıp örgütsel bağlılıkla ilişkisinin ortaya koyulduğu çalışmalarla da karşılaşılmaktadır. Odabaş (2014) öğretmenlerin yapısal güçlendirilmeleri ile örgütsel bağlılıkları arasında orta düzeyde pozitif yönlü bir ilişki olduğunu belirtmektedir. Çekmecelioğlu ve Eren (2007), Karadal ve Kılıç (2008), Lanschinger ve diğ. (2009), Jha (2011), Joo ve Shim (2010) ve Kuo, Ho, Lin ve Lai (2010) psikolojik güçlendirilme algısı artan çalışanların, örgütsel bağlılıklarının da arttığını belirtmektedirler. Özdemir ve Gören (2017) psikolojik güçlendirme ile örgütsel bağlılık arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır. Erdem ve diğerleri (2016) öğretmenlerin psikolojik güçlendirilmelerinin örgütsel bağlılıkları üzerinde pozitif yönlü anlamlı bir etkisi olduğunu ifade etmektedir. Bu araştırmalar doğrultusunda güçlendirme örgütsel bağlılık için önemlidir (Appelbaum ve Honeggar, 1998; Dee ve diğ., 2006; McGillis Hall, 2003). Öğretmenlerin güçlendirilmesinin özellikle bu araştırmadaki bağlılık türleri arasında ahlaki bağlılığı arttırdığı görülmektedir. Öğretmenlerin güçlendirilmeleri sağlanarak örgütler açısından istenen ve değerli olan ahlaki bağlılığın artması sağlanabilir.

*Ahlaki bağlılık ile mesleki gelişim ve ahlaki bağlılık ile statü arasında düşük düzeyde; ahlaki bağlılık ile güven ve ahlaki bağlılık ile işbirliği arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki bulunmaktadır.* Bu doğrultuda öğretmenlerin ahlaki bağlılıkları arttıkça örgütlerine daha fazla güven duyacakları ve işbirliğine daha açık olacakları söylenebilir. Ya da çalışanlar örgütlerine güven duydukça ve öğretmenler aralarında işbirliği yaptıkça örgütlerine duydukları ahlaki bağlılıkları artacaktır. Bu bulguyu destekleyecek şekilde Ergün'ün (2017) çalışmasında ahlaki bağlılık ile güven arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu ortaya koyulmaktadır. Çetin ve Kırıl'a (2018) göre öğretmenlerin okullarında kendilerini daha güvende hissetmeleri için güçlendirme çalışmaları gereklidir ve bu güçlendirme çalışmaları, öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının sağlanmasında önemlidir. Güçlendirilmiş bir öğretmen ekibindeki yüksek düzeydeki güven, ekip üyelerine ve örgüte yüksek düzeyde bağlılığa katkıda bulunacaktır (Kirkman ve Rosen, 1999; Manz ve Sims, 1993). Ahlaki bağlılık ve işbirliği ilişkisi ele alındığında, öğretmenler arasındaki

işbirliğinin artması, öğretmenlerin örgütün değerlerini benimseyip örgüt amaçları doğrultusunda eylemler sergilemelerini arttırmaktadır. Bu bulguyu destekleyecek şekilde Godard (2001) ve Guzzo, Yost, Campbell ve Shea (1993) öğretmenlerin ekipleriyle birlikte işbirliği içinde çalıştıklarında ve ekipleri için değerli ve önemli olduklarını hissettiklerinde, örgütlerinin amaçlarına daha fazla aidiyet duygusu geliştirdiklerini ifade etmektedirler. Çünkü işbirliği; öğretmenlerin sorunları tartışmasını, birlikte üretmesini ve yeni sorunlara çözümler bulmalarını sağlamaktadır (Somech, 2005). Ayrıca ahlaki bağlılıkları artan öğretmenlerin mesleki gelişim ve statü algılarının az da olsa artacağı söylenebilir. Örgütsel bağlılığı Meyer ve Allen'ın (1991) sınıflandırması doğrultusunda duygusal, devam ve normatif bağlılık olarak ele alan araştırmacılardan bazıları (Cheasakul ve Varma, 2016; Bogler ve Somech, 2004; Tindowen, 2019) örgütsel bağlılık boyutlarıyla, öğretmen güçlendirmenin boyutları arasında bazı ilişkiler ortaya koymaktadırlar. Cheasakul ve Varma'ya (2016) göre mesleki gelişimleri yüksek öğretmenlerin duygusal bağlılıkları da yüksektir. Cheasakul ve Varma'ya (2016) ve Bogler ve Somech'e (2004) göre statüleri yüksek öğretmenlerin duygusal ve devam bağlılıkları daha yüksektir. Tindowen'e (2019) göre ise öğretmenlerin statüsü; onların duygusal, devam ve normatif bağlılıklarını yordamaktadır. Bu çalışmada örgüt açısından olumlu bir bağlılık türü olan ahlaki bağlılık ile güven ve işbirliği daha yüksek bir korelasyona sahipken; farklı bir sınıflandırmada yine örgüt açısından olumlu bir bağlılık türü olan duygusal bağlılık ile statünün alanyazındaki çalışmalar doğrultusunda daha yüksek bir korelasyona sahip olduğu söylenebilir.

*Zoraki bağlılık ile mesleki gelişim, statü ve işbirliği arasında düşük düzeyde negatif; zoraki bağlılık ve güven arasında orta düzeyde negatif ilişki bulunmaktadır.* Bu doğrultuda öğretmenlerin zoraki bağlılık hisleri arttıkça, okullarına duydukları güvenin azaldığı söylenebilir. Başka bir deyişle, öğretmenlerin okullarına olan güven duyguları arttıkça, zorunlu olarak okulda kalma hisleri azalmaktadır. Zoraki bağlılık hissi çalışanların en çok güven duygularından etkilenmektedir. Benzer şekilde Ergün'e (2017) göre zoraki bağlılık ile güven arasında negatif yönlü bir ilişki bulunmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin mesleki gelişim, statü ve işbirliğine ilişkin algılarının artması onların zoraki bağlılıklarını az da olsa azalmaktadır. Güven duyulan örgütlerin oluşturulmasının etkili ve verimli çalışma ortamları için önemli olduğu düşünüldüğünde, zoraki bağlılık örgütler açısından istenmeyen bir bağlılık türüdür. Öğretmenlerin okullarında güven duyacakları ortamlar yaratılmalıdır. Bunu sağlayabilmek için okul yöneticilerine büyük görev düşmektedir. Bu nedenle okul yöneticilerine etkili iletişim yöntemleri, yasal prosedürlerin işleyişi, eğitimde iyi örnekler ve uygulamaları, lider okul yöneticileri,...vb. konularda eğitimler verilebilir.

*Çıkarıcı bağlılık ile mesleki gelişim, işbirliği, statü ve güven arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır.* Bu doğrultuda çıkarıcı bağlılığın artmasının ya da azalmasının öğretmenlerin mesleki gelişimini, işbirliği yapma davranışlarını, statülerini ve güven duygularını etkilemediği söylenebilir. Ergün'e (2017) göre de çıkarıcı bağlılık ile güven arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Çıkarıcı bağlılıkta çalışan verilen ücrete karşılık yapılması gereken iş normuna uygun ölçüde bir bağlılık sergilemektedir. Başka bir deyişle çıkarıcı bağlılığa sahip öğretmenlerin okullarıyla kurdukları bağlılık dışsal faktörlerle şekillenmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin çıkarıcı bağlılıkları arttığında içsel bir motivasyon oluşmadığı için mesleki gelişimleri, işbirliği yapma davranışları, statüleri ve okullarına güven duygularında anlamlı düzeyde bir farklılaşma olmadığı söylenebilir.

*Mesleki gelişim ile mesleki haz ve mesleki kariyer arasında çok düşük düzeyde pozitif; mesleki gelişim ile sosyal kazanım ve mesleki gelişim ile mesleki bağlılık arasında düşük düzeyde pozitif ilişki bulunmaktadır.* Bu doğrultuda öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin artması; toplum içerisindeki konumlarını ve sosyal statülerini daha yüksek olarak algılamalarını ve öğretmenlerin mesleki bağlılıklarını az da olsa arttırdığı söylenebilir. Mesleki gelişim öğretmenlerin hem içsel hem de dışsal mesleki hazlarının anlamlı bir yordayıcısıdır (Bogler ve Nir, 2010). Bogler (2005) öğretmenlerin mesleki gelişim olanaklarına sahip olduklarını düşündüklerinde, öğretmenlik mesleğine daha fazla bağlı hissettiklerini ortaya koymaktadır. Yıldız'a (2020) göre de mesleki bağlılık ile mesleki gelişim arzusu arasında orta düzeyde pozitif yönlü bir ilişki bulunmaktadır. İl Milli Eğitim Müdürlükleri ve okul yönetimlerinin etkinlik, sosyal hizmet ve hizmetiçi eğitimler yoluyla öğretmenlerin mesleki gelişimlerini artırıcı çalışmalar yapmaları öğretmenlerin mesleki bağlılığını arttıracaktır (Kırdök ve Doğanülkü, 2018). Ayrıca öğretmenlerin mesleki gelişimleri arttıkça, sosyal kazanımlarını anlamına gelen sosyal çevre edinebilme ve sosyal statü kazanabilmeye ilişkin algıları az da olsa artmaktadır. Öğretmenlerin mesleki gelişimleri arttıkça toplum içerisinde kendilerini geliştirdikleri konularda kendilerini daha iyi ifade edebildikleri ve bu nedenle sosyal bir çevre oluşturabildikleri söylenebilir.

*Statü ile mesleki haz arasında düşük düzeyde pozitif; statü ile sosyal kazanım ve statü ile mesleki bağlılık arasında orta düzeyde pozitif; statü ile mesleki kariyer arasında çok düşük düzeyde pozitif ilişki bulunmaktadır.* Bu doğrultuda öğretmenlerin statüleri arttıkça toplum içerisindeki konumlarına ilişkin algılarının yükseldiği ve mesleki bağlılıklarının arttığı söylenebilir. Ayrıca öğretmenlerin statüleri arttıkça az da olsa

mesleklerini sevme duygularının arttığı söylenebilir. Statü ve sosyal kazanım algısının birbirlerini daha fazla etkilemesi beklenen bir durumdur. Tanımları gereğince bu iki kavram benzer anlamlar içermektedir. Bogler ve Nir'e (2010) göre statü ve saygı, öğretmenlerin dışsal mesleki hazlarını en güçlü derecede öngören öğretmen güçlendirme boyutudur. Tindowen (2019) de statünün, öğretmenlerin mesleki bağlılığını yordadığını belirtmektedir. Sakallı Demirok (2018) ve Aktaş (2014) çalışmalarında öğretmenlerin statülerine ilişkin memnuniyetleri arttıkça, öğretmenlerin mesleki bağlılığının arttığını ortaya koymaktadırlar. Ayrıca öğretmenlerin statüleri arttıkça, mesleklerini sevme durumları az da olsa artmaktadır (Aktaş, 2014; Sakallı Demirok, 2018). Kahraman ve Çelik (2020) öğretmenlerin; mesleki profesyonelliğini arttırarak, sosyal ve ekonomik haklarını iyileştirerek, mesleğe ilişkin toplumsal algıyı daha olumlu hale getirerek mesleğin statüsünün artacağına inandıklarını belirtmektedir. Bu çalışmada mesleki bağlılığın sağlanmasında statünün önemi görülmektedir. Bu anlamda öğretmenliğin statüsünün artmasına yönelik adımlar atılmalıdır. Bu adımlar hem içsel hem de dışsal faktörler şeklinde olabilir.

*Güven ile mesleki haz ve güven ile mesleki kariyer arasında çok düşük düzeyde pozitif, güven ile sosyal kazanım ve güven ile mesleki bağlılık arasında düşük düzeyde pozitif ilişki bulunmaktadır.* Bu doğrultuda öğretmenlerin okullarına güven duyguları arttıkça, az da olsa toplum içerisindeki saygınlıklarının, sosyal çevre edinebilme ve sosyal statü kazanabilmeye ilişkin algılarının ve mesleki bağlılıklarının arttığı söylenebilir. Bogler (2005) ise öğretmenlerin mesleklerine faydalı şeyler yapmalarına güvenerek onların mesleki bağlılıklarını güçlendirilebileceğini belirtmektedir. Örgütlerde güvene dayalı ilişkilerin kurulması başka bir deyişle çalışanların örgütlerine, yöneticilerine ve iş arkadaşlarına güven duyması, işlerinden memnun, mesleklerine bağlı, işlerinden ayrılmayı istemeyen çalışanlar yaratır (Demircan ve Ceylan, 2003). Örgüt çalışanları yöneticilerin kendilerine saygı duymadığını ve aldıkları kararlara ilişkin yeterli açıklama yapmadıklarını hissettiklerinde örgüt adına mesleki performans sergilemede istekli olmayacaklardır (Cihangiroğlu ve Yılmaz, 2010). Çalışanların örgütlerine güven duyması ve örgütün işleyişini akıllarındaki çalışma sistemiyle eşleştirmeleri mesleki bağlılığı etkileyecek bir faktördür (Uysal, 2013). Uysal (2013) çalışmasında ast-üst arasındaki saygı düzeyi, örgüt içerisindeki güven ortamı, fikir ve görüşlere olan saygı gibi etkenlerden oluşan güvenin çalışanların mesleki bağlılıklarına doğrudan etki ettiğini ortaya koymaktadır. Alanyazında güven ile mesleki bağlılık ilişkisini ortaya koyan daha fazla çalışmaya ihtiyaç duyulmaktadır, bu sayede bu araştırma sonuçlarıyla karşılaştırılarak analizler yapılabilir.



*İşbirliği ile mesleki haz ve işbirliği ile mesleki kariyer arasında çok düşük düzeyde pozitif; işbirliği ile sosyal kazanım ve işbirliği ile mesleki bağlılık arasında düşük düzeyde pozitif ilişki bulunmaktadır.* Bu doğrultuda işbirliği yapma davranışları arttıkça toplumdaki konumlarına, sosyal statü kazanabilmelerine ve sosyal çevre edinebilmelerine ilişkin algılarının ve mesleki bağlılıklarının arttığı söylenebilir. Thomson ve diğerleri (1997) yaptıkları metaanaliz çalışmasında işyerlerindeki çalışanlar arası destek ve işbirliğinin iş memnuniyetini belirlemede önemli bir faktör olduğunu belirtmektedirler. Farklı olarak Somech'e (2005) göre öğretmenlerin takım olarak güçlendirilmeleri ile mesleki bağlılıkları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır. Bu nedenle öğretmenlerin henüz takım olgusunun mesleki bağlılıkları için bir fırsat olduğunu fark edemedikleri söylenebilir. Öğretmenler mesleki konularla ilgili birlikte düşünmeyi ve problemleri çözmede önemli bir işbirliğini sağlamadıkça, öğretmenler sadece sınıftaki faaliyetleri yoluyla mesleki bağlılıklarını arttırmaya çalışacaklardır (Bogler ve Somech, 2002). Öğretmenler arası işbirliğini arttırmaya yönelik çalışmaların onların mesleki bağlılıklarına olumlu katkıları olacaktır.

*Öğretmen güçlendirme ile mesleki kariyer arasında çok düşük düzeyde pozitif; öğretmen güçlendirme ile mesleki haz arasında düşük düzeyde pozitif; öğretmen güçlendirme ile sosyal kazanım ve öğretmen güçlendirme ile mesleki bağlılık arasında orta düzeyde pozitif ilişki bulunmaktadır.* Bu doğrultuda öğretmenlerin güçlendirildiklerine ilişkin algıları arttıkça; toplum içindeki konumlarına, sosyal statü kazanabilmelerine ve sosyal çevre edinebilmeye ilişkin daha yüksek bir algıya sahip oldukları ve mesleki bağlılıklarının arttığı söylenebilir. Bu çalışmayı destekleyecek şekilde Bogler ve Somech (2004) öğretmen güçlendirme ile mesleki bağlılığın önemli ölçüde ilişkili olduğunu belirtmektedirler. Ayrıca Bogler (2005) öğretmen güçlendirmenin, mesleki bağlılığı oluşturmak için gerekli koşulları sağladığını ortaya koymaktadır. Singh ve Billingsley'e (2001) göre öğretmenler yönetim tarafından desteklendiklerini algıladıklarında, mesleklerine olan bağlılıklarında artış olmakta ve işle ilgili görevler hakkında daha olumlu düşünmektedirler. Singh ve Sarkar (2013) ise güçlendirilmiş öğretmenlerin işlerinden daha memnun olduklarını ortaya koymaktadır. Farklı olarak Lee ve Nie (2014) öğretmenlerin güçlendirilmelerine ilişkin algılarının öğretmenlerin mesleki bağlılıklarını yordamadığını belirtmektedirler.

Bazı araştırmacılar öğretmenlerin bireysel olarak güçlendirmeleriyle takım olarak güçlendirmelerinin farklı sonuçları olduğunu belirtmektedir. Örneğin Somech (2005) öğretmenlerin bireysel olarak güçlendirilmeleri ile mesleki bağlılıkları arasında pozitif ve

istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğunu belirlerken; öğretmenlerin takım olarak güçlendirilmeleri ile mesleki bağlılıkları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulamamaktadır. Ayrıca Somech (2005) en yüksek mesleki bağlılığın yüksek kişisel güçlendirme, düşük ekip güçlendirme koşullarında olduğunu belirtmektedir. Benzer şekilde Manz (1993) öğretmenlerin takım olarak yüksek düzeyde güçlendirilmelerinin, öğretmenlerin mesleki bağlılıkları ile kişisel güçlendirilmeleri arasındaki olumlu ilişkiyi azaltacağını ifade etmektedir. Bu nedenle Somech (2005) öğretmenlerin kişisel ve takım olarak güçlendirilmeleri için bir kazan-kazan senaryosunun oluşturulmasının zor olacağını belirtmektedir. Bu araştırmada öğretmenlerin bireysel olarak güçlendirilmeleri ele alınmaktadır. Bu anlamda bu araştırma ve alanyazın doğrultusunda güçlendirilmeleri onların mesleki bağlılıklarına olumlu yansıtacaktır.

*Mesleki gelişim ile yardımlaşma, sivil erdem ve örgütsel vatandaşlık davranışları arasında düşük düzeyde pozitif; mesleki gelişim ile centilmenlik ve vicdanlılık arasında çok düşük düzeyde pozitif ilişki bulunmaktadır.* Bu doğrultuda öğretmenlerin mesleki gelişimleri arttıkça yardımlaşma, örgüt için sorumluluk alma ve örgüt için kendilerinden beklenenin ötesinde rol alma davranışlarının az da olsa arttığı söylenebilir. Herawaty ve diğerleri (2019) mesleki gelişim düzeyleri artan öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarının da arttığını belirtmektedir. Tindowen (2019) bir okulun öğretmenlerinin mesleki gelişimleri için ne kadar çok fırsat sağlarsa, öğretmenlerin de okulun ve mesleğin iyiliği için o kadar iyi performans göstereceğini ifade etmektedir. Farklı olarak Cheasakul ve Varma'ya (2016) göre öğretmenler mesleki gelişimlerini daha yüksek düzeyde algıladıklarında, örgütsel vatandaşlık davranışlarının düzeylerini daha düşük sergilemektedirler. Chesakul ve Varma (2016) bu durumu; öğretmenlerin kendi bilgilerinin genişlemesine, kariyer gelişimlerine ve iş profillerini geliştirmeye odaklandıklarında örgüt adına ekstra rol ve davranışta bulunmaktan kaçındıkları şeklinde yorumlamaktadırlar. Finegan (2000) da benzer şekilde öğretmenlerin mesleki gelişimlerini okul için kullanmak yerine kendi kariyer gelişimleri için kullandıklarını ifade etmektedir. Cheasakul ve Varna'nın (2016) ve Finegan (2000)'ın bulguları; bu araştırmanın ve diğer araştırmaların (Bogler ve Somech, 2004; Herawaty ve diğerlerinin, 2019 ve Tindowen, 2019) bulgularıyla çelişmektedir.

*Statü ile yardımlaşma, statü ile sivil erdem ve statü ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasında düşük düzeyde pozitif; statü ile centilmenlik ve statü ile vicdanlılık arasında çok düşük düzeyde pozitif ilişki bulunmaktadır.* Bu doğrultuda öğretmenlerin statülerine ilişkin algıları arttıkça yardımlaşma, örgüt için sorumluluk alma ve örgüt için

kendilerinden beklenenin ötesinde rol alma davranışlarının az da olsa arttığı söylenebilir. Tindowen'e (2019) göre statü, öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarını yordamaktadır. Benzer şekilde Lin, Hung ve Cheng (2015) mesleki statülerinin yüksek olduğuna inanan öğretmenlerin kurumlarına katkıda bulunma eğilimlerinin daha yüksek düzeyde olduğunu belirtmektedir. Bu doğrultuda öğretmenlerin statülerinin ya da statülerine ilişkin algılarının artırılmasına yönelik çalışmalar yapılabilir ve bu sayede örgütsel amaçları gerçekleştirmek için daha gönüllü çalışmaları sağlanabilir.

*Güven ile yardımlaşma, güven ile centilmenlik, güven ile sivil erdem ve güven ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasında düşük düzeyde pozitif; güven ile vicdanlılık arasında çok düşük düzeyde pozitif ilişki bulunmaktadır.* Bu doğrultuda öğretmenlerin okullarına güven duyguları arttıkça; yardımlaşma, örgüt için sorumluluk alma, örgütte olan olaylardan yakınmama ve kendilerinden beklenenin ötesinde rol alma davranışlarının az da olsa arttığı söylenebilir. Benzer şekilde Polat (2007) güven ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki olduğunu belirtmektedir. Güven ortamının olmadığı okullarda iletişim sorunları oluşmakta, çalışanlar örgütsel sinizm ve tükenmişlik duyguları yaşamaktadır ve bu durum okulda kapalı iklim olmasına neden olmaktadır (Özan ve Özdemir, 2013). Kahn (2006) da örgütte güvenin olmayışının kötü okul ikliminin ve örgütsel sinizmin nedeni olduğunu belirtmektedir. Kötü okul ikliminde çalışan öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları sergilemeleri beklenmemelidir. Örgüt içerisindeki güvenin; örgütsel bağlılık, örgütsel iletişim, motivasyon, örgütsel sinizm ve örgütsel tükenmişlik (Özan ve Özdemir, 2013) gibi pek çok örgütsel faktörü etkilediği göz önünde bulundurulursa öğretmenlerin yöneticilerine ve okullarına güven duymalarını sağlayacak ortamlar oluşturulması örgütsel amaçların gerçekleştirilmesinde ve örgütsel vatandaşlık davranışlarını sergilemelerinde önemlidir.

*İşbirliği ile yardımlaşma, işbirliği ile centilmenlik, işbirliği ile sivil erdem ve işbirliği ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasında düşük düzeyde pozitif; işbirliği ile vicdanlılık arasında çok düşük düzeyde pozitif ilişki bulunmaktadır.* Bu doğrultuda öğretmenlerin işbirliği yapmaları arttıkça; yardımlaşma, örgütteki olaylardan yakınmama, örgüt için sorumluluk alma ve kendilerinden beklenenin ötesinde rol alma davranışlarının arttığı söylenebilir. Aslında işbirliği yapan örgütlerde daha fazla örgütsel vatandaşlık davranışının sergilenmesi beklenmektedir. Peter Senge "Beşinci Disiplin" kitabında bu durumu şöyle açıklamaktadır. Bireyler tek tek olağan üstü sıkı çalışıyor olabilirler. Fakat çabaları istenilen verimlilikteki takım çalışmasına dönüşemez. Çalışanlar işbirliği yaparlar ve takım daha hizalanırsa bir yön birliği ortaya çıkar. İşbirliği yaptıklarında bireylerin

enerjileri uyum içine girer ve çalışanların enerjisinin boşa harcanması önlenir. İşbirliği yapan örgütlerde çalışanların yardımlaşma, centilmenlik, vs gibi örgütsel vatandaşlık davranışlarını daha fazla sergiledikleri görülmektedir.

Bu durum çift yönlü olarak düşünülebilir. Öğretmenlerin işbirliği yapmaları arttıkça örgüt içerisinde yardımlaşma, centilmenlik, sivil erdem ve örgütsel vatandaşlık davranışları az da olsa artarken; örgüt içerisinde yardımlaşmanın, centilmenliğin, sivil erdemin ve örgütsel vatandaşlık davranışlarının artması, örgüt içerisindeki işbirliğini de arttıracaktır. Bu nedenle öğretmenlerin işbirliği yapacakları çalışma ortamlarının oluşturulması örgütlerin verimlilikleri açısından önemlidir.

*Öğretmen güçlendirme ile yardımlaşma ve öğretmen güçlendirme ile centilmenlik arasında düşük düzeyde pozitif, öğretmen güçlendirme ile sivil erdem ve öğretmen güçlendirme ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasında orta düzeyde pozitif, öğretmen güçlendirme ile vicdanlılık arasında çok düşük düzeyde pozitif ilişki bulunmaktadır.* Bu doğrultuda öğretmenlerin güçlendirildiklerine ilişkin algıları arttıkça, okullarında daha fazla sorumluluk aldıkları ve kendilerinden beklenenin ötesinde daha fazla olumlu örgütsel davranış sergiledikleri söylenebilir. Ayrıca öğretmenlerin güçlendirilmelerine ilişkin algıları arttıkça, yardımlaşma ve okuldaki olaylardan yakınmama davranışlarının az da olsa arttığı söylenebilir. Bu nedenle okul yöneticileri tarafından kolaylaştırıcı bir okul ortamının sağlanması ve öğretmenlerin motive edilmesinin yanı sıra öğretmenlere yasa ve yönetmeliklerce de haklar verilmesi önemlidir (Yorulmaz ve diğerleri, 2018). Kendilerini güçlendirilmiş hissedilen öğretmenler okulları için daha fazla çaba harcayacaklardır. Alanyazında bu araştırmaya benzer şekilde sonuçlarla karşılaşılmaktadır. Bogler ve Somech (2004) öğretmen güçlendirme ile örgütsel vatandaşlık davranışlarının önemli ölçüde ilişkili olduğunu belirtmektedir. Wall ve Rinehart (1998) ve Tindowen (2019) güçlendirilmiş öğretmenlerin daha çok örgütsel vatandaşlık davranışları sergileme eğiliminde olduğunu ifade etmektedir. Herawaty ve diğerleri (2019) de öğretmen güçlendirmenin örgütsel vatandaşlık davranışları üzerinde doğrudan pozitif bir etkisi olduğunu belirtmektedir. Gorji (2018) örgütsel vatandaşlık davranışları ile çalışanların psikolojik güçlenmeleri arasında doğrudan ve anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır.

Okul müdürleri tarafından verilen desteğin öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarını arttırdığını gösteren çalışmalar da bulunmaktadır. Günbayı ve diğerleri (2013) okul müdürünün duygusal, öğretimsel ve araçsal desteği ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarının ilişkili olduğunu belirtmektedir. Littrel, Billingsley ve Cross

(1994) öğretmen esenliği için müdür desteğinin önemli olduğunu belirtmektedirler. Öğretmenler, onlara mesleki gelişim olanakları sunamayan, çabalarını takdir etmeyen ve onlarla uzlaşmacı ve işbirliğine dayalı bir iletişim kuramayan yöneticilere sahip olduklarında, bu durumun onların iş performanslarına, bunun yanında öğrenci başarılarına olumsuz yansıtacağını belirtmekte (Yellice-Yüksel, Kaner ve Güzeller, 2011) ve örgütsel vatandaşlık davranışlarında azalmalar olacağını ifade etmektedirler. Bu doğrultuda yıllık olarak öğretmenlerin güçlendirilmelerine ilişkin algı düzeyleri belirlenerek durum değişimlerine ilişkin kontroller yapılabilir, daha iyiye ulaşmak ve öğretmenlerin daha güçlü hissetmelerini sağlamak amacıyla düzenlemeler yapılabilir.

*Ahlaki bağlılık ile mesleki haz ve ahlaki bağlılık ile mesleki bağlılık arasında orta düzeyde pozitif; ahlaki bağlılık ile sosyal kazanım ve ahlaki bağlılık ile mesleki kariyer arasında düşük düzeyde pozitif ilişki bulunmaktadır.* Bu doğrultuda öğretmenlerin örgütlerine değer vermelerinden dolayı kurdukları bağlılık arttıkça, mesleklerini daha fazla sevmekte ve mesleklerine daha fazla bağlılık duymaktadırlar. Bu durumun tersi de söz konusudur. Öğretmenler mesleklerini daha fazla sevdikçe ve mesleklerine bağlılıkları arttıkça örgütlerine değer vermeleri ve ahlaki bağlılıkları da artacaktır. Ahlaki bağlılıkta içsel bir motivasyon söz konusudur. Öğretmenler gerçekten okullarını sevdikleri ve değer verdikleri için bağlılık duymakta ve bu bağlılıkları mesleklerine olan bağlılıklarına olumlu yönde yansımaktadır. Ayrıca öğretmenlerin mesleklerine değer vermelerinden dolayı oluşan bağlılıkları yani ahlaki bağlılıkları arttıkça, toplum içerisindeki konumları ve mesleki kariyerleri az da olsa artmaktadır. Hayes'e (2010) göre örgütsel bağlılık ile mesleki bağlılık arasında düşük düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Yıldız (2020) alanyazında mesleki kariyerlerine ilişkin hedefleri olan ve bu kariyer hedefleri doğrultusunda mantıklı ve tutarlı planlamalar yapan çalışanların örgütsel bağlılıklarının daha yüksek olduğunu ifade etmektedir.

Bazı araştırmalarda örgütsel ve mesleki bağlılığın birbirini engelleyici konumda olduğuna yönelik araştırmalar bulunmaktadır (Aktaş ve Gürkan, 2015; Balay, 2014; Blau ve Holladay, 2006). Bu çalışmada örgütsel bağlılık türlerinden ahlaki bağlılık, öğretmenlerin mesleki bağlılığını desteklemektedir. Bir örgütte örgütsel ve mesleki bağlılık birbirini engelleyici yönde çalışmak durumunda değildir. Öğretmenler hem örgütlerini sevip örgütsel amaçları gerçekleştirebilirlerken, hem de mesleklerini sevip mesleki amaçlarını gerçekleştirebilirler. Bu bulgu Thornton (1970) tarafından desteklenmektedir. Thornton (1970) örgütsel ve mesleki bağlılıktan birini feda etmenin zorunlu bir davranış olmadığını, çalışanların aynı zamanda hem örgütlerine hem de mesleklerine bağlılık

gösterebileceklerini ileri sürmektedir. Wallace (1995) mesleki bağlılık ile örgütsel bağlılık çatışmasını ortadan kaldırmak için öğretmenlere profesyonel kariyer fırsatlarının sağlanmasını ve meslekle çatışmayan örgütsel değerlerin benimsenmesini sağlatarak öğretmenlerde örgütsel bağlılığın istenilen seviyelere çıkartılmasını önermektedir.

*Zoraki bağlılık ile mesleki haz, zoraki bağlılık ile sosyal kazanım ve zoraki bağlılık ile mesleki bağlılık arasında düşük düzeyde negatif; zoraki bağlılık ile mesleki kariyer arasında çok düşük düzeyde negatif ilişki bulunmuştur.* Bu doğrultuda çalışanların psikolojik olarak örgüte bağlılık duymadıkları örgütlerde, örgütte kalmak için kendilerini zorladıkları durumlar arttıkça, öğretmenlerin mesleklerini daha az sevdikleri, toplum içerisindeki konumlarını daha düşük olarak algıladıkları ve mesleki bağlılıklarının azaldığı söylenebilir. Örgütte istenmeyen bir bağlılık türü olan zoraki bağlılık, öğretmenlerin mesleklerine yönelik olumlu tutumları üzerinde de olumsuz bir etki bırakmaktadır. Bu nedenle örgüt içerisinde zoraki bağlılığa sahip çalışanlar belirlenip, o çalışanların bu tutum ve davranışlarını azaltmaya yönelik çalışmalar yapılmalıdır.

*Çıkarıcı bağlılık ile mesleki haz, sosyal kazanım, mesleki kariyer ve mesleki bağlılık arasında çok düşük düzeyde pozitif ilişki bulunmuştur.* Çıkarıcı bağlılıkta örgüt ile üyeleri arasında değiş-tokuş ilişkisine dayanan daha az yoğun bir ilişki söz konusudur. Başka bir deyişle öğretmen dışsal faktörlerle bir motivasyon oluşturmakta ve örgütüne para kazanma, beğenilme, takdir edilme, alkışlanma vs. gibi dışsal faktörler nedeniyle bağlılık geliştirmektedir. Örgütte ahlaki bağlılığa göre daha az tercih edilen bu bağlılık türünde, bağlılıklarının artması mesleklerine yönelik algılarında çok az bir olumlu etki oluşturmaktadır. Bu nedenle çıkarıcı bağlılıkları artan çalışanların mesleki haz, sosyal kazanım ve mesleki kariyerlerinin çok az düzeyde etkilendiği söylenebilir.

*Ahlaki bağlılık ile yardımlaşma, ahlaki bağlılık ile centilmenlik ve ahlaki bağlılık ile vicdanlılık arasında düşük düzeyde pozitif; ahlaki bağlılık ile sivil erdem ve ahlaki bağlılık ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasında orta düzeyde pozitif ilişki bulunmuştur.* Bu doğrultuda öğretmenlerin örgütlerine değer verdikleri için kurdukları bağlılıkları arttıkça örgütlerinde daha fazla sorumluluk aldıkları ve kendilerinden beklenenin ötesinde örgüt yararına davranışları daha fazla sergiledikleri söylenebilir. 21. yüzyıl becerilerinden öne çıkanlardan biri de sorumluluk alma, özyönetimli olma ve inisiyatif sahibi olma anlamına gelen proaktifliktir ve proaktif kişilikteki öğretmenler, öğretimin etkililiğinde ve pozitif bir okul iklimi oluşturmada önemlidir (Özkan Hıdıroğlu, Hıdıroğlu ve Tanrıoğan, 2019). Bu nedenle okuldaki öğretmenlerin ahlaki bağlılıkları arttırılmaya çalışılmalıdır. Ayrıca öğretmenlerin ahlaki bağlılıkları arttıkça, örgütteki

durumlardan yakınmama ve işlerinde dakik olma davranışlarının az da olsa arttığı söylenebilir.

Etzioni'nin (1961) kuramsal dışındaki örgütsel bağlılık kuramsallarıyla örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalar da bulunmaktadır. Cheasakul ve Varma (2016) çalışanların duygusal olarak bağlılıkları yüksek olduğunda örgütsel vatandaşlık davranışlarının da yüksek olacağını belirtmektedirler. Moorman ve Hardland (2002) ve Santos (2015) yüksek düzeyde örgütsel vatandaşlık davranışlarına sahip öğretmenlerin kurumlarının değerlerini benimseyip, kurumlarıyla uzun vadeli ve olumlu ilişkiler geliştirdiklerini ifade etmektedirler. Özdem (2012) öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasında orta düzeyde pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır. Atakan Duman, Paşamehmetoğlu ve Poyraz (2013), Çetin (2011), Mogotsi, Boon ve Fletcher (2011), Özcan (2008) ve Yılmaz ve Bökeoğlu (2008) öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkiler olduğunu belirtmektedirler. Çelik ve Üstüner (2020) ise örgütsel bağlılığın örgütsel vatandaşlık üzerinde büyük bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymaktadırlar.

Ahlaki bağlılık okullarda öğretmenlerin sahip olması istenen bir bağlılık türüdür. Bu bağlamda okullarda öğretmenlerin örgütsel vatandaşlığı geliştirildiğinde ahlaki bağlılığın da sağlandığı, okulun bir vatandaşı olamayan öğretmenlerin ise okula bağlılıklarının azaldığı söylenebilir. Buradan hareketle yardımlaşma, vicdan, centilmenlik ve sivil erdem esasına dayalı bir okul sisteminin kurulması hem örgütsel vatandaşlık davranışlarını arttıracak hem de ahlaki bağlılıklarını arttıracaktır. Alanyazın incelendiğinde örgütsel bağlılığın örgütsel vatandaşlık davranışlarını arttırdığı yönünde bir eğilim bulunmaktadır. Farklı olarak Finegan (2000), Mercan (2006), Paille (2010), Terzi (2015), Yorulmaz ve Çelik (2016) ise öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasında pozitif yönlü istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler bulunmadığını belirtmektedirler. Bu farklılığın nedenleri araştırılabilir.

*Zoraki bağlılık ile yardımlaşma, zoraki bağlılık ile centilmenlik, zoraki bağlılık ile sivil erdem ve zoraki bağlılık ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasında düşük düzeyde negatif; zoraki bağlılık ile vicdanlılık arasında çok düşük düzeyde negatif ilişki bulunmuştur.* Çalışanların örgüte psikolojik olarak bağlılık duymadıkları zoraki bağlılıkta çalışanların; örgütte kalmak için kendilerini zorlama davranışları arttıkça çalışanların örgüt içindeki yardımlaşma, centilmenlik, sivil erdem ve örgütsel vatandaşlık davranışlarının az da olsa azaldığı söylenebilir. Zoraki bağlılıkta çalışanlar örgütte kalmak için herhangi bir

motivasyona sahip olmadıkları için örgütle ilgili eylemlerde aktif olarak rol almamakta, örgütte aktif davranışlar ortaya koymamakta, hatta zoraki bağlılık hisleri arttıkça örgüt yararına olacak faaliyetlerden kaçınmaktadırlar.

*Çıkarıcı bağlılık ile yardımlaşma, centilmenlik, örgütsel vatandaşlık davranışları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır.* Çalışanlar ile örgüt arasında değiş-tokuş ilişkisine dayanan ve daha az yoğun bir ilişki bulunan çıkarıcı bağlılıklarının, çalışanların yardımlaşma, centilmenlik ve örgütsel vatandaşlık davranışları üzerinde etkili olmadığı söylenebilir. Bu durumda sadece dışsal faktörlere ve ekonomik gerekçelere dayanan bu bağlılıkta rol tanımlarının ötesinde değil, rol tanımları gereğince çalışmanın yeterli olacağı anlamına gelir. Bu araştırmaya benzer şekilde Meyer ve diğerlerine (1993) göre örgüte sadece ekonomik nedenlerle bağlılık duymalarıyla diğerlerine yardım etme ve zamanı etkili kullanma,... gibi örgütsel vatandaşlık davranışları arasında ilişki bulunmamaktadır. Farklı olarak Shore ve Wayne (1993) örgüte ekonomik nedenlerle bağlılık duymayla, örgütsel vatandaşlık davranışları arasında negatif bir ilişki olduğunu belirtmektedir. *Çıkarıcı bağlılık ile sivil erdem ve vicdanlılık arasında çok düşük düzeyde pozitif bir ilişki bulunmamaktadır.* Bu doğrultuda çıkarıcı bağlılıkları arttıkça örgütteki sorumluluk alma ve örgütsel vatandaşlık davranışlarının çok az da olsa arttığı söylenebilir. Etzioni'nin (1961) kuramsalı dışında örgütsel bağlılığı ele alan araştırmacılardan Özdem (2012) örgütsel bağlılık ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasında orta düzeyde pozitif yönlü; Karacaoğlu ve Güney (2010), Yorulmaz ve Çelik (2016) düşük düzeyde pozitif yönlü ilişkiler olduğunu ortaya koymaktadır. Çetin (2011), Mogotsi, Boon ve Fletcher (2011), Özcan (2008) ve Yılmaz ve Bökeoğlu (2008) örgütsel bağlılık ile örgütsel vatandaşlığın ilişkili olduğunu belirtmektedir. Farklı olarak Mercan (2006) ise örgütsel bağlılık ile örgütsel vatandaşlık arasında anlamlı ilişkiler bulunmadığını ortaya koymaktadır. Bu doğrultuda çıkarıcı bağlılığın geliştirilmesinin örgütsel vatandaşlık davranışlarını arttırmada yetersiz kaldığı söylenebilir.

*Mesleki haz ile yardımlaşma, mesleki haz ile centilmenlik, mesleki haz ile sivil erdem ve mesleki haz ile vicdanlılık arasında düşük düzeyde pozitif; mesleki haz ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasında orta düzeyde pozitif ilişki bulunmamaktadır.* Bu doğrultuda öğretmenlerin mesleklerini sevme duyguları arttıkça, örgütte kendilerinden beklenenin ötesinde rol alma davranışlarının arttığı söylenebilir. Benzer şekilde Aslan (2008) mesleklerini severek yapanların daha yüksek örgütsel vatandaşlık davranışları sergileyeceğini belirtmektedir. Bozali ve Camadan (2018) öğretmenlerin rol fazlası davranışlarının mesleki haz düzeylerini olumlu yönde etkilediğini belirtmektedir. Ayrıca



öğretmenlerin mesleklerini sevme duyguları arttıkça; örgüt içinde yardımlaşma, örgütte olan olaylardan yakınmama, sorumluluk alma ve dakik olma davranışlarının az da olsa arttığı söylenebilir. Mesleki haz ile örgütsel vatandaşlık davranışlarının boyutları arasında düşük düzeyde bir ilişki bulunmaktayken; örgütsel vatandaşlık davranışları arasında orta düzeyde bir ilişki bulunmaktadır. Bu durumun nedenleri araştırılabilir.

*Sosyal kazanım ile yardımlaşma, sosyal kazanım ile centilmenlik, sosyal kazanım ile sivil erdem ve sosyal kazanım ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasında düşük düzeyde pozitif; sosyal kazanım ile vicdanlılık arasında çok düşük düzeyde pozitif ilişki bulunmaktadır.* Bu doğrultuda öğretmenlerin toplum içindeki konumlarına ilişkin algıları yükseldikçe, örgüt içerisindeki yardımlaşma, centilmenlik, sivil erdem ve örgütsel vatandaşlık davranışlarının az da olsa arttığı söylenebilir. Bu nedenle öğretmenlerin sosyal kazanıma ilişkin algılarını yükseltecek adımlar atılmalıdır. *Mesleki kariyer ile yardımlaşma arasında orta düzeyde pozitif; mesleki kariyer ile centilmenlik ve mesleki kariyer ile vicdanlılık arasında çok düşük düzeyde pozitif; mesleki kariyer ile sivil erdem ve mesleki kariyer ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasında düşük düzeyde pozitif ilişki bulunmaktadır.* Bu doğrultuda öğretmenlerin mesleki kariyerlerine ilişkin algıları arttıkça, yardımlaşma davranışlarının da arttığı söylenebilir. Ya da çift yönlü düşünüldüğünde öğretmenlerin yardımlaşma davranışları arttıkça mesleki kariyerlerinin de arttığı söylenebilir. Bu nedenle öğretmenler arasındaki yardımlaşma örgüt bireylerinin daha donanımlı olmaları için büyük önem taşımaktadır. Örgütlerdeki kıdem, başarı ve statü farklılıkları, başka bir deyişle mesleki kariyer basamaklarındaki farklılıklar çalışanların içsel motivasyonları ve örgüt hedefleri doğrultusunda hareket etmeleri açısından önemlidir (Yakut, 2015). Öğretmenler arası yardımlaşma ekip çalışmasının teşvik edilmesiyle ve grup performansı doğrultusunda ödüllendirmeye arttırılabilir. Örneğin üniversitelerde akademik teşvik uygulaması sayesinde akademisyenler arasında makale ve kitap yazımlarında, proje yapımında, bildiri sunumlarında yardımlaşmayı arttırmaktadırlar. Milli eğitimde de öğretmenlerin mesleki kariyerleri adına yaptıkları çalışmalar, akademik teşvik uygulaması şeklinde ödüllendirilirse ve kendi yararlarına kullanabilecekleri uygulamalar haline getirilirse öğretmenler arası yardımlaşma artacaktır. Ayrıca öğretmenlerin toplum içerisindeki konumları arttıkça, örgütte sorumluluk alma ve örgüt için ekstra rol alma davranışlarının az da olsa artacağı söylenebilir. Benzer şekilde Demiröz (2014) öğretmenlerin mesleklerine yönelik imaj algıları arttıkça örgütsel vatandaşlık davranışlarının da artacağını belirtmektedir. Bu anlamda öğretmenlerin daha fazla örgütsel

vatandaşlık davranışları sergilemeleri için öğretmenliğe mesleki kariyer basamakları getirilebilir.

*Mesleki bağlılık ile yardımlaşma, mesleki bağlılık ile centilmenlik ve mesleki bağlılık ile vicdanlılık arasında düşük düzeyde pozitif; mesleki bağlılık ile sivil erdem ve mesleki bağlılık ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasında orta düzeyde pozitif ilişki bulunmaktadır.* Öğretmenlerin mesleki bağlılıkları ile sivil erdem davranışları arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki vardır. Bir başka deyişle çalışanların mesleki bağlılıkları arttıkça, örgütü etkileyen olaylar karşısında çalışanları sorumluluk almaları artacaktır. Sivil erdem davranışları artan bireylerin sorumluluk duygularının yüksek olması nedeniyle çalışmalarının ve azimlerinin artacağı, mesleğe yönelik olumlu tutumlar geliştirecekleri ve bu sayede mesleki bağlılıklarının artacağı söylenebilir. Benzer şekilde Kırdök ve Doğanülkü (2018) çalışanların sorumluluk duyguları ile mesleki bağlılıkları arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkiler ortaya koymaktadır. Ayrıca öğretmenlerin mesleki bağlılıkları arttıkça; örgüt içerisindeki yardımlaşma, centilmenlik ve vicdanlılık davranışlarının az da olsa artacağı söylenebilir. Benzer şekilde Meyer, Allen ve Smith (1993) mesleki bağlılık ile yardımlaşma arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkiler bulunduğunu belirtmektedir. Özdem'e (2012) göre mesleki bağlılık ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasında orta düzeyde pozitif yönlü bir ilişki bulunmaktadır. Özdem (2012) öğretmenlerin mesleki bağlılıkları ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasında orta düzeyde pozitif yönlü, Cohen (2006) yüksek düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki belirlemiştir. Aslan (2008), Dennis ve Katherine (2006) de mesleki bağlılık ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki belirlemiştir. Genel olarak mesleki bağlılık ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişkiler incelendiğinde mesleki bağlılığı artan öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarının da artacağı söylenebilir. Bu doğrultuda alanyazındaki araştırmalar da bu araştırmayı destekler yöndedir.

### **5.1.11. Aracılık Etkisine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma**

Aracılık modellerinde önemli bir durum, birbiriyle ilişkili değişkenler arasında ilk bakışta fark edilmeyen değişkenler arasındaki ilişkiyi ortaya koymasındır (Yılmaz ve İlhan Budak, 2018). Öğretmenlerin algılarına göre örgütsel vatandaşlık davranışlarına doğrudan ya da dolaylı etki eden faktörlerin belirlenmesine yönelik yapılan araştırmada öğretmen güçlendirme, mesleki bağlılık, ahlaki bağlılık, zoraki bağlılık ve çıkarıcı bağlılık değişkenleri ele alınmaktadır. Doğrudan ve dolaylı etkiler, çoklu aracılık modelleri ve çok

düzeyle aracılık modellerine yönelik aracılık çözümlerinin yapılmasıyla belirlenmektedir.

Çoklu aracılık modeli etki katsayıları incelendiğinde öğretmen güçlendirme ile mesleki bağlılık ve ahlaki bağlılık arasında pozitif yönlü anlamlı; öğretmen güçlendirme ile zoraki bağlılık arasında negatif yönlü anlamlı ilişkiler vardır. Öğretmen güçlendirme ile çıkarıcı bağlılık arasında ise anlamlı ilişki yoktur. Aracı değişkenlerin; bağımlı değişkenler üzerindeki etkileri incelendiğinde mesleki bağlılık, ahlaki bağlılık ve zoraki bağlılık ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkiler ortaya koyulmaktadır. Çıkarıcı bağlılık ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır.

Aracılık modellerinde önemli bir durum da araştırılan aracı değişkenin tam ya da kısmi aracılık durumudur. Tam aracılık durumunda aracı değişken modele eklendiğinde, bağımlı ve bağımsız değişken arasındaki ilişkinin oldukça zayıflaması ya da istatistiksel olarak anlamsız duruma gelmesi beklenmektedir. Kısmi aracılık etkisinde ise aracı değişken, bağımlı-bağımsız değişken arasındaki ilişkinin tamamını ölçmemekte, bağımlı-bağımsız değişken arasındaki ilişki istatistiksel olarak anlamlılığını sürdürmektedir (Yılmaz ve İlhan Budak, 2018). Öğretmen güçlendirme ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki toplam etkiyi temsil eden  $c$  katsayısı ile bu iki değişken arasındaki doğrudan etkiyi temsil eden  $c'$  katsayısı karşılaştırıldığında; aracı değişkenlerin etkisi altında öğretmen güçlendirmenin örgütsel vatandaşlık davranışlarını yordama gücünde azalma olduğu görülmektedir. Aracı değişken etkisinde oluşan bu azalma kısmi aracılığın olduğu anlamına gelmektedir (Baron ve Kenny, 1986). Öğretmen güçlendirmenin örgütsel vatandaşlık davranışlarına etkisinin mesleki bağlılık ve örgütsel bağlılığın boyutlarının aracılığında incelendiği çoklu aracılık modelinde mesleki bağlılık ve ahlaki bağlılık değişkenlerinin öğretmen güçlendirme ve örgütsel vatandaşlık davranışları arasında anlamlı bir aracılık etkisinin olduğu ve bu aracılık etkisinin kısmi aracılık etkisi olduğu ortaya koyulmaktadır. Başka bir deyişle öğretmen güçlendirme ve örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişkide mesleki bağlılık ve ahlaki bağlılığın kısmi aracılık etkisi bulunmaktadır. Öğretmen güçlendirme ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasında zoraki ve çıkarıcı bağlılık manidar bir aracılık etkisi göstermemektedir.

Öğretmen güçlendirme örgütsel vatandaşlık davranışlarını hem doğrudan hem de dolaylı olarak pozitif yönde etkilemektedir. Bu durum alanyazında yer alan diğer çalışmalarla paralellik göstermektedir (Bogler ve Somech, 2004; Herawaty ve diğerleri, 2019; Wall ve Rinehart, 1998; Tindowen, 2019). Bu doğrultuda öğretmenler

güçlendirildikçe ve kendilerini daha güçlü hissettikçe; iş arkadaşlarına işlerine yönelik sorunlarıyla ilgili yardım ettikleri, onlara gerçekçi bir nezaket gösterdikleri, iş kaynaklarını (teknoloji, malzeme, gereçler,...) çalışma arkadaşlarıyla paylaştıkları söylenebilir. Ayrıca güçlü öğretmenlerin örgütün toplumsal imajını destekledikleri, iş gereklerinin ötesinde örgütün geleceği için kafa yordukları, olası problemlerden örgütü korudukları ve örgütteki yeni gelişmelere daha çabuk uyum sağladıkları ve örgüte yönelik işbirliği ve yardımlaşma davranışlarında buldukları ifade edilebilir.

Öğretmenlerin mesleki bağlılıklarının ve örgütsel bağlılıklarından ahlaki bağlılıklarının artması örgütsel vatandaşlık davranışlarını arttırmaktadır. Bu durum alanyazında yer alan diğer çalışmalarla paralellik göstermektedir. Bu çalışmalarda Etzioni'nin örgütsel bağlılık sınıflandırması kullanılmamış olsa da ahlaki bağlılığın anlamını içeren örgütsel değerleri benimseme, örgüt yararına çalışma, örgütün elemanı olmaktan gurur duyma,...vs anlamına gelen benzer boyutları içermektedirler. Atakan Duman, Paşamehmetoğlu ve Poyraz (2013); Çelik ve Üstüner (2020); Çetin (2011); Mogotsi, Boon ve Fletcher (2011); Özcan (2008); Özdem (2012) ve Yılmaz ve Bökeoğlu (2008) öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkiler olduğunu belirtmektedirler. Aslan (2008), Cohen (2006), Dennis ve Katherine (2006), Özdem (2012) mesleki bağlılık ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkiler belirlemişlerdir.

Öğretmen güçlendirmenin örgütsel vatandaşlık davranışlarına etkisinin mesleki bağlılık ve örgütsel bağlılığın boyutlarının aracılığında çoklu aracılık etkisinin incelendiği benzer bir araştırmayla karşılaşılmamıştır. Bu nedenle bu kısımda ilgili değişkenlerin birkaç tanesinin birlikte ele alındığı araştırmalara yer verilmiştir. Güçlendirme, mesleki bağlılık ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiyi inceleyen Lee ve Nie (2014) öğretmenlerin psikolojik güçlendirilmesinin, onların iş doyumunu, örgütsel bağlılık ve mesleki bağlılık açısından güçlendirici davranışları arasındaki ilişkilere aracılık ettiğini belirlemiştir. Psikolojik güçlendirme ile örgütsel bağlılığın ilişkisini inceleyen Özdemir ve Gören (2017) örgütsel bağlılığın, psikolojik güçlendirme ile performans ilişkisinde tam aracılık etkisine sahip olduğunu belirlemiştir. Çoloğlu (2018) öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları, etik davranışları ve örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında etik davranışların örgütsel bağlılık ve örgütsel vatandaşlık davranışları arasında kısmi aracılık rolüne sahip olduğunu ortaya koymuştur. Okul yöneticilerinin yönetsel güçlülük düzeylerinin öğretmenlerin örgütsel bağlılık, örgütsel vatandaşlık davranışları ve iş doyumlarına etkisini inceleyen Ersözlü (2012), iş doyumunun, örgütsel vatandaşlık ve

örgütsel bağlılık arasında kısmi aracılık etkisi olduğunu belirlemiştir. Örgütsel bağlılığın da yönetsel güçlülük ile örgütsel vatandaşlık davranışları ilişkisinde kısmi aracılık etkisi olduğu tespit edilmiştir.

Bu araştırmada öğretmenlerin güçlendirilmeleri arttıkça örgütsel vatandaşlık davranışları da artmış ve bu artışın %59'luk kısmı mesleki bağlılığın ve ahlaki bağlılığın örgütsel vatandaşlık davranışlarını olumlu yönde etkilemesiyle açıklanmıştır. Örgütsel bağlılık, mesleki bağlılık ve örgütsel vatandaşlık arasındaki ilişkiyi inceleyen Özdem (2012) ise mesleki bağlılık ile örgütsel bağlılığın birlikte örgütsel vatandaşlık davranışlarının %26'sını açıkladığını belirlemiştir. Yalnızca mesleki bağlılığın örgütsel vatandaşlığın %33'ünü, yalnızca örgütsel bağlılığın örgütsel vatandaşlığın %9'unu açıkladığını belirlemiştir (Özdem, 2012). Standartlaştırılmış regresyon (beta) katsayısına göre örgütsel vatandaşlık davranışlarına ilişkin yordayıcı değişkenlerin göreceli önem sırası mesleki bağlılık ve örgütsel bağlılık olarak ortaya koymuştur (Özdem, 2012). Alanyazına göre okullarda öğretmenlerin mesleki bağlılıklarının ve örgütsel bağlılıklarının, bu çalışma doğrultusunda da örgütsel bağlılık türlerinden ahlaki bağlılıklarının arttırılmasını sağlayacak önlemler alınması önerilebilir.

## 5.2. Öneriler

### 5.2.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

Öğretmenlerin güçlendirilmesinde en önemli görevlerden biri okul yöneticilerine düşmektedir. Okul yöneticileri sahip oldukları güç kaynaklarını doğru ve etkili şekilde kullanarak öğretmenlerin güçlendirilmelerini sağlayabilir. Öğretmenlerin güçlendirilmesi ile öğretmenlerin rol fazlası davranışlara yönelimlerinin daha fazla olması mümkündür (Altinkurt ve diğ., 2016). Bu nedenle okul yöneticilerinin yönetsel ve liderlik yeteneklerini daha fazla kullanmaları gerekmektedir.

Öğretmenlerin, mesleki gelişim, güven, işbirliği ve statü boyutları arasında en düşük olarak statü boyutunu algıladıkları belirlenmiştir. Ayrıca öğretmen güçlendirme ölçeğindeki maddelere verdikleri yanıtlar yüksek ve çok yüksek düzeylerinde iken sadece statü boyutundaki üç maddeye orta düzeyde katılıyorum olarak yanıt vermişlerdir. Statüsünü daha düşük olan algıladıkları bir meslek olan öğretmenlik; işleri üzerinde kontrol sahibi olmamalarına, eğitim-öğretim faaliyetlerinde söz haklarının bulunmamasına, yetkisiz ve etkisiz hissetmelerine ve moral-motivasyonlarının düşmesine neden olabilir. Bu doğrultuda öğretmenlerin statü algılarını yükseltecek adımlar atılmalıdır. Başarılı öğrencilerin öğretmenlik mesleğini seçmesine yönelik adımlar atılabilir. Eğitim

fakültesinde okuyan öğrencilere yüksek burs ödemeleri yapılarak öğretmenliğin seçilmesi daha cazip kılınabilir.

Öğretmenler olumlu dönüt aldıklarında işleriyle daha fazla bütünleştiklerini belirtmişlerdir. Bu doğrultuda okul örgütü içerisinde öğretmenler için etkili bir performans değerlendirme sistemi oluşturularak, davranış güçlendirme teorisi kullanılabilir. Bu teoriye göre öğretmenlerin okuldaki davranışları ve performansları istenen sonuçlar doğurduğunda ödüllendirilerek ve olumlu dönüt verilerek işleriyle daha fazla bütünleşmeleri sağlanabilir.

Öğretmenler okulları hakkındaki olumsuz yorumlara üzüldüklerini belirtmişlerdir. Fakat öğretmenler okulları hakkındaki olumsuz eleştirilere üzülme yerine bu eleştirileri dikkate almalı, bu eleştiriler okul örgütü içerisinde değerlendirilmeli ve okulları daha etkili ve yeterli hale getirilmeye çalışılmalıdır.

Öğretmenler özlük hakları ve toplumdaki saygınlıklarıyla ilgili maddeleri, diğer maddelerden daha düşük olarak algılamaktadırlar. Bu durumda öğretmenlerin hem özlük haklarında iyileştirmeler yapan hem de toplumsal saygınlıklarını arttıran yasal düzenlemeler yapılabilir.

Öğretmenler meslekleriyle ilgili kariyer planlarını da diğer maddelerden daha düşük olarak algılamaktadırlar. Bu nedenle öğretmenlik mesleğine ilişkin kariyer basamakları oluşturulabilir, bu kariyer basamaklarında ilerlemeleri için özendirici teşvikler konulabilir ve bu nedenlerden ötürü öğretmenlerin kariyer planları yapmalarının önü açılabilir ve teşvik edilebilir.

Öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları arasında sivil erdem boyutunu kendilerinde daha düşük olarak algılamaktadırlar. Örgütü ilgilendiren konularda sorumluluk alma ve yapıcı özellik taşıyan konulara ilgi ve katılım gösterme anlamına gelen sivil erdem diğer boyutlardan daha düşük olarak algılanma nedenleri araştırılabilir ve giderilmesi yönünde çalışmalar yapılabilir.

Öğretmenlerin çeşitli değişkenlere göre güçlendirilmelerine ilişkin algıları incelendiğinde; 40 yaş altındaki, 15 yıl ve altında kıdeme sahip, buldukları okulda 5 yıl ve altında yıl çalışan ve/veya kalabalık olmayan okullarda çalışan öğretmenlere mesleki gelişim etkinlikleri konularak, mesleki gelişimlerine ilişkin algıları yükseltilebilir. 31-40 yaş aralığındaki ve/veya 6-20 yıl aralığında kıdeme sahip öğretmenlerin statülerini daha düşük olarak algılama nedenleri araştırılabilir. 40 yaş altındaki, mesleğinin ilk 15 yılındaki, az mevcutlu ve/veya kalabalık okullarda çalışan öğretmenlerin güven algılarını arttırmak için okul örgütü içerisinde önlemler alınabilir, herkes için belirlenen ortak kurallar belirlenip, bu kurallar tüm öğretmenlere uygulanabilir. 40 yaş ve altındaki, 50 yaş

üstündeki ve/veya mesleğinin ilk 15 yılındaki öğretmenler için işbirlikli olarak daha fazla çalışabilecekleri ortamlar yaratılabilir. 40 yaş ve altındaki, mesleğinin ilk on beş yılındaki, buldukları okulda 5 yıl ve altında çalışan ve/veya kalabalık olmayan okullarda çalışan öğretmenler için öğretmenleri güçlendirici önlemler alınabilir.

Öğretmenlerin örgütsel bağlılık türlerinden ahlaki bağlılıklarının artması, mesleki bağlılıklarına ilişkin birçok faktörü olumlu yönde etkilemektedir. Bu doğrultuda öğretmenlerin örgütlerine ahlaki bağlılıklarını arttırmaya yönelik çalışmalar yapılmalıdır. Öğretmenlerin örgütlerini daha olumlu olarak algılamalarını sağlayacak ve bu sayede ahlaki bağlılıklarını arttıracak örgüt kültürünü geliştirecek, örgüt iklimini olumlu hale getirecek çalışmalar yapılmalıdır.

Öğretmenlerin zoraki bağlılıkları ve güvenleri arasında orta düzeyde negatif ilişki bulunmaktadır. Öğretmenlerin okullarında güven duyacakları ortamlar yaratılmalıdır. Bunu sağlayabilmek için okul yöneticilerine büyük görev düşmektedir. Bu nedenle okul yöneticilerine etkili iletişim yöntemleri, yasal prosedürlerin işleyişi, eğitimde iyi örnekler ve uygulamaları, lider okul yöneticileri,...vb. konularda eğitimler verilebilir.

Öğretmenlerin işbirlikli çalışmaları onların örgütsel vatandaşlık davranışlarını olumlu yönde etkilemektedir. Bu anlamda işbirlikli çalışma kapsamında okul çapında öğretimsel gelişim uygulamaları yapılabilir. Sınıf düzeylerine göre öğretmen takımları, içerik alan takımları, disiplinler arası takımlar, çalışma grupları, eylem araştırması takımları, dikey takımlar,...vs. oluşturulabilir.

Öğretmenlerin çeşitli değişkenlere göre mesleki bağlılıklarına ilişkin algıları incelendiğinde; sayısal branştaki ve/veya mesleki kıdemi 5 yılı geçen öğretmenlerin mesleki hazlarını arttırmalarına ve mesleklerini daha fazla sevmelerine yönelik teşvik edici önlemler alınabilir. Mesleklerinin ilk 20 yılındaki ve/veya buldukları okulda 5 yıl ve altında çalışan öğretmenlerin sosyal kazanımlarına ilişkin bakış açılarını iyileştirecek yasal düzenlemeler yapılabilir.

Öğretmenlerin mesleki kariyerleri ile yardımlaşma davranışları arasında orta düzeyde pozitif yönlü bir ilişki bulunmaktadır. Bu doğrultuda öğretmenlerin yardımlaşma davranışları arttıkça mesleki kariyerlerinin de arttığı söylenebilir. Bu nedenle öğretmenler arasındaki yardımlaşmayı arttırmak için ortamlar yaratılabilir.

Okullara öğretmen güçlendirme uygulamaları ile ilgili ayrıntılı bir uygulama defteri geliştirilerek hem öğretmenlere hem de okul yöneticilerine hizmet edilebilir. Olumlu sonuçlar Milli eğitim ve diğer okul yöneticileriyle paylaşılabilir. Öğretmenlerin ekip olarak güçlendirilmeleri üzerine çalışmalar gerçekleştirilebilir, bu sayede sinerji yaratmaları

sağlanabilir. Öğretmenlerin güçlendirilmelerine, örgütsel bağlılıklarına, mesleki bağlılıklarına ve örgütsel vatandaşlık davranışlarına ilişkin algılarının değişiminin izlenmesi için boylamsal tarama çalışmaları yapılabilir.

### 5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Bu çalışmada bağlılık türlerinden örgütsel ve mesleki bağlılık ele alınmıştır. Diğer bağlılık türleri ele alınarak öğretmen güçlendirmeye ilişkileri ortaya koyulabilir. Bu çalışma Türkiye örneğinde Denizli ili merkez ilçeleriyle sınırlıdır. Farklı ülkelerde ve kültürlerde çalışma gerçekleştirilip sonuçları tartışılabilir. Bu çalışma ortaokulda çalışan öğretmenler ile gerçekleştirilmiştir. Çalışma farklı öğretim kademelerinde görev yapan öğretmenlerle tekrarlanabilir. Bu araştırmada elde edilen veriler öğretmenlerin belli bir dönemdeki görüşlerini yansıtan kesitsel verilerdir. Odaklanılan değişkenlerin zamanla değişimi gelecekte yapılacak çalışmalara yol gösterebilir.

Öğretmenler iş yükü ağır arkadaşlarıma yardım ederim maddesini daha düşük olarak algılamaktadır. Öğretmenler örgütsel vatandaşlık davranışlarından yardımlaşma boyutunu yüksek düzeyde olarak algılamalarına rağmen, iş yükü ağır arkadaşlarıma yardım ederim maddesini orta düzeyde olarak algılamaktadırlar. Bu durumun nedenlerini ortaya koyacak araştırmalar yapılabilir.

11-15 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin mesleki bağlılıklarını daha düşük olarak algılama nedenleri araştırılabilir.

Öğretmenlerin çeşitli değişkenlere göre örgütsel vatandaşlık davranışlarına ilişkin algıları incelendiğinde; spor branş öğretmenlerinin yardımlaşmaya ilişkin algılarının daha yüksek olmasını etkileyen faktörler araştırılabilir. Yabancı dil branşındaki ve/veya orta büyüklükteki okullarda çalışan öğretmenlerin vicdanlılığa ilişkin algılarının daha yüksek olma nedenleri araştırılabilir. 6-10 yıl arasında kıdeme sahip öğretmenlerin vicdanlılığa ilişkin daha düşük bir algıya sahip olma nedenleri ortaya koyulabilir. Öğretmenlerin mesleklerinin ilk yirmi yılında centilmenliğe ilişkin algılarının daha düşük olma nedenleri araştırılabilir.

Bu araştırmada öğretmen güçlendirme kavramında bireysel ve takım olarak güçlendirme ayrımına gidilmemiştir. Bazı araştırmacılar bireysel ve takım olarak güçlendirmenin mesleki bağlılık üzerinde farklı etkileri olduğunu belirlemiştir. Bu nedenle ileriki araştırmalarda bu ayrım doğrultusunda öğretmenlerin güçlendirilmelerinin diğer değişkenler üzerindeki etkileri araştırılabilir.



### KAYNAKÇA

- Abbott, M. L. (2011). *Understanding educational statistics using Microsoft Excel and SPSS*. United States: John Wiley & Sons, Inc.
- Acquaah, M. (2004). Human factor theory, organizational citizenship behaviors and human resources management practices: An integration of theoretical constructs and suggestions for measuring the human factor. *Review of Human Factor Studies*, 10(1), 118-151.
- Addi-Racah, A. (2009). Between teachers' empowerment and supervision a comparison of school leaders in the 1990s and the 2000s. *British Educational Leadership, Management & Administration Society (BELMAS)*, 23(4), 161-167.
- Aguado, C. L., Garcia, O. B., Laguarda, J. M., & Deligero, J. C. L. (2015). Teaching performance and extent of work values among faculty members in one Asian maritime academy. Research Academy of Social Sciences. *International Journal of Management Sciences*, 5(12), 805-816.
- Ahmad, M.S., Malik, M. I., Sajjad, M., Hyder, S., Hussain, S. & Ahmed, J. (2014). Linking teacher empowerment with organizational commitment, professional commitment and organizational citizenship behavior. *Life Science Journal*, 11(4), 105-108.
- Akalın, Ç. (2006). *Duygusal örgütsel bağlılık gelişiminde çalışanların algıladığı örgütsel destek ve bir ara değişken olarak örgüt temelli özsaygı*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Akbaş, T. T. (2010). *Örgütsel etik iklim, kişi-örgüt uyumu, örgütsel bağlılık ve örgütsel vatandaşlık davranışı ilişkisi; Görgül bir araştırma*. Yayımlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Akgül, Z. (2014). *Örgütsel bağlılık ve tükenmişlik arasındaki ilişkinin matematik öğretmenlerinin algılarına göre incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas.
- Akgündüz, Y., Güzel, T. ve Harman, S. (2016). How the Manager Trust and Distributive Justice Can Affect the Employees' Job Embeddedness. *Ege Academic Review*, 16(2), 351-362.
- Aktaş, H. G. (2008). *Öğretmenlerde denetim odağı ve örgütsel vatandaşlık*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Aktaş, H. ve Gürkan, Ç. G. (2015). İş-aile ve aile-iş çatışması ile bireysel performans etkileşiminde mesleki bağlılığın aracı rolü: Hemşireler üzerinde bir araştırma. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 16 (2), 139-154.
- Aktuna, M. (2007). *İnsan kaynakları yönetimi eğitim fonksiyonunun örgütsel güvene etkileri ve bir uygulama*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Dumlupınar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kütahya.

- Akyol P., Atan T. ve Gökmen B. (2013). Beden eğitimi ve sınıf öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeylerinin incelenmesi. *Spor ve Performans Araştırmaları Dergisi*, 1, 38-45.
- Alabaş, R. (2011). *Öğretmenlik mesleğinin saygınlığı üzerine bir araştırma öğretmen gözüyle saygınlıkları*. 10. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu, Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sivas.
- Alderfer, C. P. (1972). *Existence, relatedness, and growth: Human needs in organizational settings*. New York: Free Press.
- Alğan, Y. (2011). *Örgütsel vatandaşlık davranışları ile problem çözme becerilerine yönelik yönetici ve öğretmen görüşleri "Bolu ili merkez ilçe örneği"*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Ali, H. M., & Yangaiya, S. A. (2015), Distributed leadership and empowerment influence on teachers' organizational commitment, *Academic Journal of Interdisciplinary Studies*, 4(1S1), 3-84.
- Aliakbari, M., & Amoli, F. (2016). The effects of teacher empowerment on teacher commitment and student achievement. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 7(4).
- Alici, İ. (2011). *Duygusal zekanın örgütsel bağlılık ve örgütsel vatandaşlık davranışı ile ilişkisi ve bir uygulama*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
- Allen, N. J. & Meyer, J. P. (1990). The measurement and antecedents of affective, continuance and normative commitment to the organization, *Journal of Occupational Psychology*, 63, 1-18.
- Altınbaş, B., (2008). *Örgütsel bağlılık ve örgütsel vatandaşlık arasındaki ilişki ve bir uygulama*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Altınkurt Y. ve Yılmaz K. (2012). Okul yöneticilerinin kullandığı güç kaynakları ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(3), 1833-1852.
- Altınkurt, Y., Türkkaş Anasız, B., & Ergin Ekinci, C. (2016). Öğretmenlerin yapısal ve psikolojik güçlendirilmeleri ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 41(187), 79-96.
- Altun G. (2010). Özel Eğitim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin Örgütsel Güven Düzeyleri ile Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Al-Yaseen & Al-Musaileem (2015) Teacher empowerment as an important component of job satisfaction: a comparative study of teachers' perspectives in Al-Farwaniya

- District. *Kuwait, Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 45(6), 863-885.
- Aranya, N., & Ferris, K. R. (1984). A re-examination of accountants' organizational-professional conflict. *The Accounting Review*, 59, 1-15.
- Argon, T. (2015). Öğretmenlerin sahip oldukları duygu durumlarını okul yöneticilerinin dikkate alıp almamalarına ilişkin görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 377-404.
- Arı, S. G. (2014). Örgütlerde fiziksel semboller ve psikolojik güçlendirme ilişkisi üzerine kavramsal bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*. 32(2), 1-25.
- Arıkan, E. (2011). *Örgüt sağlığının iş tatmini üzerine etkisi: Afyonkarahisar'daki beş yıldızlı otel işletmelerinde bir uygulama*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Armstrong, K. J., & Laschinger, H. K. S. (2006). Structural empowerment, magnet hospital: characteristics, and patient safety culture. *Journal of Nursing Care Quality*, 21(2), 124-132.
- Artuksı, E. (2009). *İlköğretim okullarında görevli öğretmenlerin okulun örgütsel güven düzeyine ilişkin algıları*. Yayımlanmamış bilim uzmanlığı tezi. İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Ashdown, L. (2014). Performance management. Kogan Page Publishers. Association for Supervision and Curriculum Development. (2002). Improving instruction through observation and feedback.
- Aslan, Ş. (2008). Örgütsel vatandaşlık davranışı ile örgütsel bağlılık ve mesleğe bağlılık arasındaki ilişkilerin araştırılması. *Yönetim ve Ekonomi*, 15(2), 163-178.
- Atakan-Duman, Ş., Paşamehmetoğlu, A. ve Poyraz, A.B. (2013). Örgütsel kimlik algısı, örgütsel bağlılık ve örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki ilişkinin belirlenmesine yönelik bir araştırma. *Journal of Business Economics and Political Science*, 2(4), 75-89.
- Avcı, A. (2015). Örgütsel vatandaşlık davranışları: kavramsal gelişimi ve eğitim örgütleri açısından etkileri. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(24), 11-26.
- Averbek, E. (2016). *İlkokullarda görevli öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Dicle Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.
- Aydın, M. (1991). *Eğitim Yönetimi*. Ankara: Hatipoğlu Basım, Yayım.
- Aydın, M. (1993). *Çağdaş eğitim denetimi*. Geliştirilmiş 3. Baskı. Ankara: Eğitim Araştırma Yayın Danışmanlık A.Ş.

- Aygül, Z. (2014). *Örgütsel vatandaşlık davranışının çalışan yenilikçiliğine etkisinde örgütsel bağlılığın aracı rolü*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Haliç Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Aytaş, S. (2018). *Performans değerlendirme memnuniyetinin örgütsel bağlılık, örgütsel vatandaşlık davranışı ve iş tatmini üzerindeki etkisine yönelik bir uygulama*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.
- Babu, M. R., & Venkatesh, K. (2016). Organizational climate among primary school teachers with respect to gender and management. *The International Journal of Indian Psychology*, 3(3), 6-9.
- Bal, Ö. (2011). *İlköğretim okullarında görev yapan okul yöneticisi ve öğretmenlerin öğrenen örgüt olarak okullarına ilişkin algıları (Başakşehir örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Balay, R. (2000). *Yönetici ve öğretmenlerde örgütsel bağlılık*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Balay, R. (2014). *Yönetici ve öğretmenlerde örgütsel bağlılık*. Ankara: Pegem Akademi.
- Balcı, S ve Özkan, H. (2020). Okul müdürü geri bildirim ölçeği geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(73), 395-413.
- Balçık, E. (2018). *Örgüt kültürü, psikolojik güçlendirme ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiler*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Balfour, D. L., & Wechsler, B. (1996). Organizational commitment: Antecedents and outcomes in public organizations. *Public Productivity and Management Review*, 29, 256-277.
- Baloğlu, N., Karadağ, E. ve Gavuz, Ş. (2009). Okul müdürlerinin çok faktörlü liderlik stillerinin yetki devrine etkisi: Bir doğrusal ve yapısal eşitlik modelleme çalışması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 457-479.
- Bal-Taştan, S. (2014). Examination of the relationship between leader-member exchange (lmx) quality and employee job performance in the moderating context of perceived role ambiguity. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 10(22), 211-233.
- Bandura, A. (1986). *Socialfoundations of Thought and Action*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bansal, S. (2016). Attitudes of teachers towards inclusive education in relation to their professional commitment. *Indian Journal of Educational Studies*, 3(1), 96-108.
- Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator-mediator variables distinction in social psychological research: Conceptual, strategic and statistical consideration. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 1173-1182.

- Bashir, L. (2017). Job satisfaction of teachers in relation to professional commitment. *The International Journal of Indian Psychology*, 4(4), 52-59.
- Basım, H. N. ve Şeşen, H. (2006). Örgütsel vatandaşlık davranışı ölçeği uyarlama ve karşılaştırma çalışması. *Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*, 61(4), 83-102.
- Baş, G. ve Şentürk, C. (2011). İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel adalet, örgütsel vatandaşlık ve örgütsel güven algıları. *Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi*, 1(1), 29-62.
- Bayrak, Ö. (2017). *Okul öncesi öğretmenlerinin örgütsel bağlılıkları ve örgütsel vatandaşlık davranışları*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Bayram, N. (2016). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş Amos uygulamaları*, (3. baskı.) Bursa: Ezgi Yayıncılık.
- Belogolovsky, E., & Somech, A. (2012). Teachers' organizational citizenship behavior: An empirical examination of the subjective and dynamic nature of the boundary between in-role and extra-role behavior. *Advances in Educational Administration*, 13, 31-59.
- Bennett, N., Crawford, M., Levacic, R., Glover, D. & Earley, P. (2000). The reality of school development planning in the effective primary school: technician or guiding plan?. *School Leadership and Management*, 20(3), 333-51.
- Billingsley, B. S., & Cross, L. H. (1992). Predictors of commitment, job satisfaction, and intent to stay in teaching: A comparison of general and special educators. *The Journal of Special Education*, 25(4), 453-471.
- Blase, J., & Blase, J. R. (1996). Facilitative school leadership and teacher empowerment: Teachers' perspectives. *Social Psychology of Education*, 1, 117-145.
- Blase, J., & Blase, J.R. (1994). Empowering teachers: What successful principals do. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Blau, G. & Boal, K. (1989), Using job involvement and organizational commitment interactively to predict turnover, *Journal of Management*, 15(1), 115-127.
- Blau, G. & Holladay, E. B. (2006). Testing the discriminant validity of a fourdimensional occupational commitment measure. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 79 (4), 691-704.
- Blau, G. (1985). The measurement and prediction of career commitment. *Journal of Occupational Psychology*, 58, 277-288.
- Blau, G. (2003). Testing for a four-dimensional structure of occupational commitment. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 76, 469-488.

- Bogler, R. & Somech, A. (2004). Influence of teacher empowerment on teachers' organizational commitment, Professional commitment and organizational citizenship behavior in schools. *Teacher and Teacher Education*, 20, 277-289.
- Bogler, R. (2005). The power of empowerment: Mediating the relationship between teachers' participation in decision making and their professional commitment. *Journal of School Leadership*, 15 (1), 76-98.
- Bogler, R., & Nir, A. E. (2012). The importance of teachers perceived organizational support to job satisfaction: what empowerment got to do it. *Journal Of Education Administration*, 5 (3), 287-306.
- Bogler, R., & Nir, A. E. (2014). The contribution of perceived fit between job demands and abilities to teachers' commitment and job satisfaction. *Educational Management Administration & Leadership*, 43(4), 541-560.
- Borman, W. C., & Motowidlo S. J. (1993). Expanding the criterion domain include elements of contextual performance. N. Schmitt & W. C. Borman (Eds.), *Personnel Selection in Organizations* (ss. 71-98) içinde. San Francisco, Jossey-Bass.
- Botello, M. & Glasman, N.S. (1999). Dimensions of teacher in-service training for school improvement. *International Journal Of Educational Management*. 13(1),14-24.
- Bozali, S. ve Camadan, F. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki haz düzeylerinin açıklanmasında mesleki benlik saygısı ve rol fazlası davranışların rolünün yapısal eşitlik modeliyle incelenmesi. *Başkent University Journal of Education*, 5(1), 28-41.
- Bozalp Ünal, S. (2017). *Dönüşümcü liderliğin örgütsel çıktılara etkisi: Bir meta-analiz çalışması*. Yayımlanmamış doktora tezi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Bozkurt, F. (2007). *Denizcilik sektöründe çalışan gemi adamlarının demografik özellikleri ile örgütsel bağlılık, örgütsel vatandaşlık davranışı ve algılanan örgütsel destek düzeyi arasındaki ilişkiyi incelemeye yönelik bir araştırma*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Celal Bayar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Manisa.
- Bökeoğlu, Ö. Ç., & Yılmaz, K. (2008). İlköğretim okullarında örgütsel güven hakkında öğretmen görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 54, 211-233.
- Bredeson, P. V. (1989). *Redefining leadership and the roles of school principals: Responses to changes in the professional worklife of teachers*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco.
- Buğra, E. (2014). *Sağlık çalışanlarında örgütsel vatandaşlık ve örgütsel bağlılık ilişkisi: Bir uygulama*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Türk Hava Kurumu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Buluç, B. (2008). Ortaöğretim okullarında örgütsel sağlık ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(4), 571-602.

- Bursalıoğlu, Z. (2002). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Bülbül, A. (2010). *alışanların örgütsel adalet algısının, örgütsel vatandaşlık ve örgütsel bağlılığa etkisi üzerine bir alışma*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Bümen, N.T., Ateş, A., akar, E., Ural, G. & Acar, V. (2012) Türkiye bağlamında öğretmenlerin mesleki gelişimi: Sorunlar ve neriler. *Milli Eğitim Dergisi*, 41(194), 31-50.
- Büyüközkan, A. S. (2012). Öğretmenlerin rgtsel yurttaşlık davranışları ile tükenmişlikleri arasındaki dlişkinin incelenmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Büyüköztürk, ř. (2006), Veri Analizi El Kitabı, 6. Baskı, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Büyüköztürk, ř., Akbaba, Altun, S., & Yıldırım, K. (2010). Uluslararası ğretme ve öğrenme araştırması (TALIS) Türkiye ulusal raporu, Ankara.
- Calibayan, M. L. (2015). *Teacher empowerment and organizational commitment in state colleges and universities of region XII*. Paper presented at the 3rd International Conference on Higher Education, Olongapo City, Philippines.
- Camgöz, . (2018). *Personeli güçlendirmenin örgütsel vatandaşlık davranışı üzerindeki etkisi ve bir araştırma*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Can Baysal, A. & Paksoy, M. (1999). Mesleğe ve örgüte bağlılığın çok yönlü incelenmesinde Meyer-Allen Modeli. *İ.. İşletme Fakültesi Dergisi*, 28(1), 7-15.
- Cantaş, C., ve Kavas, E. (2015). Ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin örgütlerine duydukları güvenin motivasyonları üzerindeki etkileri: Afyonkarahisar ili uygulaması. *Journal of International Social Research*, 8(41), 920-932.
- Celep C. (2004). *Meslek Olarak ğretmenlik*, C. Celep (Ed.), Meslek Olarak ğretmenlik içinde, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Celep, C., & Yılmaztürk, O. E. (2012). The relationship among organizational trust, multidimensional organizational commitment and perceived organizational support in educational organizations. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46, 5763-5776.
- Cerit, Y. (2009). Öğretmenlerin rgtsel güven düzeyleri ile işbirliği yapma düzeyleri arasındaki ilişki. *Uludağ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 637-657.
- Ceylan, M. (2015). *ğretmenlere yönelik sürekli mesleki gelişim etkinliklerinin ğretmen ve okul yöneticilerinin görüşlerine göre incelenmesi: Türkiye ve İngiltere rneği*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.

- Charalambos, A. (2017). Choosing the teaching profession: teachers' perceptions and factors influencing their choice to join teaching as profession. *Journal of Education and Practice*, 8(10), 219-233.
- Chen, X., Hui, C., & Segó, D. J. (1998). The role of organizational citizenship behavior in turnover: conceptualization and preliminary tests of key hypotheses. *Journal of Applied Psychology*, 83, 922-931.
- Chesakul, U. & Varma, P., (2016). The influence of passion and empowerment on organizational citizenship behavior of teachers mediated by organizational commitment, *Contaduria Administracion*, 61, 422-440.
- Cihangiroğlu, N. & Yılmaz, A. (2007). Çalışanların örgütsel adalet algısının örgütler için önemi. *Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 13(19), 197-210.
- Clark, D., Lotte, L. & Astuto, T. (1984) *Effective schools and school improvement: a comparative analysis of two lines of inquiry*. Educational Administration Quarterly (EAQ). London: Falmer Press.
- Cohen, A. (1999). Relationships among five forms of commitment: An empirical assessment. *Journal of Organizational Behavior*, 20, 285-308.
- Cohen, A. (2006), The relationship between multiple commitments and organizational citizenship behavior in arab and jewish culture, *Journal of Vocational Behavior*, 69, 105-118.
- Coladarci, T. (1992). Teachers' sense of efficacy and commitment to teaching. *The Journal of Experimental Education*, 60(4), 323-337.
- Comrey, A.L. ve Lee, H.B. (1992) *A first course in factor analysis*. Hillsdale, NJ: Erlbaum. 1992, 22-24.
- Conger, J. A., & Kanungo, R. N. (1988). The empowerment process: Integrating theory and practice. *Academy of Management Review*, 13(3), 471-482.
- Corwin, R. G. (1969). Patterns of organizational conflict. *Administrative Science Quarterly*, 14, 507-520.
- Coşkun, B. & İsmailoğlu, M. (2020). Öğretmenlerin algıladıkları örgütsel adaletin örgütsel vatandaşlık davranışlarına etkisi, *Turkish Studies - Education*, 15(1), 43-59.
- Cunningham, I. & Hyman, J. (1996), Empowerment: The right medicine for improving employee commitment and morale in the NHS? *Health Manpower Management*, 22(6), 14-24.
- Çağlar, Ç. (2011). Okullardaki örgütsel güven düzeyi ile öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(4), 1827-1828.



- Çakır, Ö., Erkuş, A., & Kılıç, F. (2000). *Mersin üniversitesi 1999-2000 yılı öğretmenlik meslek bilgisi programının (ÖMBP) çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi*. Mersin Üniversitesi Araştırma Fonu Saymanlığı EF (ÖÇ) 2000-1 Nolu Araştırma Projesi.
- Çalık, C. (2019). *Eğitim örgütlerinde mesleki bağlılık, örgütsel bağlılık ve tükenmişlik arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çekmecelioğlu, H. G. ve Eren, E. (2007). Psikolojik güçlendirme, örgütsel bağlılık ve yaratıcı davranış arasındaki ilişkilerin değerlendirilmesi. *Yönetim*, 18 (57), 13-25.
- Çelik, K. ve Gencer, M. (2019), Öğretmenlerin örgütsel güven algılarının değişime ilişkin tutumlarına etkisi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 9(1), 108-124.
- Çelik, M. (2010). *Öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışı ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarının analizi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Çelik, O. T. & Akar, H. (2020). Öğretmen Güçlendirme için Öğretmen Güçsüzlüğünü Anlama. *Journal of History School*, 47, 2533-2563.
- Çelik, O. T. ve Üstüner, M. (2020). Ortaokul öğretmenlerinin örgütsel politika algıları ile örgütsel bağlılıkları ve örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(1), 120-135.
- Çepni, S. ve Küçük, M. (2003). Eğitim araştırmalarının fen bilgisi öğretmenlerinin uygulamaları üzerindeki etkilerinin belirlenmesi: Bir örnek olay çalışması, *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(12) 75-84.
- Çetin, S. S. (2018). *İşletmelerde güven, bağlılık ve vatandaşlık arasındaki ilişkide kültürün rolü: Sigorta sektöründe bir uygulam*. Yayımlanmamış doktora tezi. İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çetin, Ş. (2011). *Okul müdürlerinin liderliği ile müdür-öğretmen ilişkisinin öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışı üzerindeki etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çetin, Ş., Gürbüz, S. ve Sert, M. (2015). A meta-analysis of the relationship between organizational commitment and organizational citizenship behavior: Test of potential moderator variables. *Employee Responsibilities and Rights Journal*, 27(4), 281-303.
- Çetin, Ş., Korkmaz, M. & Çakmakçı, C. (2012). Dönüşümsel ve etkileşimsel liderlik ile lider-üye etkileşiminin öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışı üzerindeki etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 18(1), 7-36.
- Çetinkaya, M. & Çimenci, S. (2014). Örgütsel adalet algısının örgütsel vatandaşlık davranışı üzerindeki etkisi ve örgütsel özdeşleşmenin aracılık rolü: yapısal eşitlik modeli çalışması. *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 12(23), 237-278.

- Çevik, A. ve Can, N. (2020). Öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık ve örgütsel sinizm davranışlarının yordayıcısı olarak okul yöneticilerinin makamsal güç kaynakları, *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 13-30.
- Çınar, Ö. (2013). *Yapısal Eşitlik modellemesi ile iş tatmini, örgütsel bağlılık, örgütsel destek ve örgütsel adaletin örgütsel çıktılar üzerindeki etkisinde örgütsel vatandaşlık davranışının aracılık rolü: Kahramanmaraş bankacılık sektöründe bir alan araştırması*. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Çiftçi, E. (2008). *Türkiye’de Milli Eğitim Bakanlığı tarafından müzik öğretmenlerine verilen hizmetiçi eğitimin incelenmesi ve müzik öğretmenlerinin hizmetiçi eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çintay, H. (2013). *Meslek liselerinde öğretmenlerin örgütsel güven algıları: İzmir ili örneği*. Yayınlanmamış doktora tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Çokluk Bökeoğlu, Ö. & Yılmaz, K. (2008). İlköğretim okullarında örgütsel güven hakkında öğretmen görüşleri, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 54, 211-233.
- Çoloğlu, A. (2018). *Öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları, etik davranışları ve örgütsel vatandaşlık davranışları üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Çöl, G. (2004). Örgütsel bağlılık kavramı ve benzer kavramlarla ilişkisi. *İş Güç Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi*, 6(2), 233-240.
- Dağcı, O. (2017). *Havacılık sektöründe örgütsel bağlılık, iş tatmini ve örgütsel vatandaşlık davranışı: hava aracı bakım teknisyenleri üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Türk Hava Kurumu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Dağlı, E. (2015). *İlköğretim okullarında müdürlerin kullandıkları etkileme taktiklerinin öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları ve okul farkındalığı ile ilişkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Darling-Hammond, L. (1992). Teaching and knowledge: Policy issues posed by alternative certification for teachers. *Peabody Journal of Education*, 67(3), 123-154.
- Darren G & Mallery P (2016). *IBM SPSS Statistics 23 step by step a simple guide and reference*, 14th edition, Routledge, New York, 382 pages.
- Datta, D. K., Guthrie, J.P., & Wright, P. M. (2005). Human resource management and labor productivity: Does it matter? *Academy of Management Journal*, 48(1), 135-145.

- DAVIS K. (1988). *İşletmelerde İnsan Davranışı Örgütsel Davranış*. Çeviri. Kemal Tosun. İ.Ü. İşletme Fakültesi, İstanbul.
- Dee, J.R., Henkin, A.B. & Duemer, L. (2003). Structural antecedents and psychological correlates of teacher empowerment. *Journal of Educational Administration*, 41(3), 257–77.
- Deluga, R. J. (1994). Supervisor Trust Building, Leader-Member Exchange and Organizational Citizenship Behaviour. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 67, 315-326.
- Demir, E., Saatçioğlu, Ö. ve İmrol, F. (2016). Uluslararası dergilerde yayımlanan eğitim araştırmalarının normallik varsayımları açısından incelenmesi. *Current Research in Education*, 2(3), 130-148.
- Demir, P. (2007). *Aile şirketlerinde örgütsel vatandaşlık: Gaziantep uygulaması*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Demir, S. B. ve Almalı, H. (2020). Öğretmenler ne yapıyor ki!: Öğretmenlerin görüşlerine göre öğretmenlik mesleğinin itibarı üzerinde etkili olan faktörler. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22 (1) , 1-17.
- Demircan, N. & Ceylan, A. (2003). Örgütsel güven kavramı: Nedenleri ve sonuçları. *Celal Bayar Üniversitesi İİBF Dergisi*, 10(2), 139-150.
- Demiröz, S. (2014). *Öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları örgütsel imaj algılamaları öğrenci başarıları arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Demiröz, S. ve Kavak, Y. (2018). Öğretmenlerin örgütsel imaj algıları ve öğrenci başarıları arasındaki ilişki üzerine bir çalışma. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21 (2), 231-246.
- Dennis, W. O. ve Katherine, R., (2006). A meta-analytic review of attitudinal and dispositional predictors of organizational citizenship behavior, *Personnel Psychology*, 48 (4), 775 – 802.
- Diefendorff, M. J. vd.; (2002), Examining the roles of job involvement and work centrality in predicting organizational citizenship behaviours and job performance, *Journal of Organizational Behaviour*, 23, 93–108.
- Dilek, H. (2005). *Liderlik tarzlarının ve adalet algısının; örgütsel bağlılık, iş tatmini ve örgütsel vatandaşlık davranışı üzerine etkilerine yönelik bir araştırma*. Yayımlanmamış doktora tezi. Gebze Yüksek Teknoloji Enstitüsü, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Dillon, P. W. (1999). İşbirliği süreçleri ve algısı: Uluslararası lisede Twoteams. Paper Presented, The Annual Meeting of the American Education Araştırma Derneği, Montreal, Quebec, Kanada.

- Dimitriades, Z., & Kufidu, S. (1995). Individual, job, organizacional and contextual correlates of employment empowerment: Some greek evidence. *Electronical Journal of Business Ethics and Organization Studies*, 9(2), 36-43.
- Dipaola, M. F. & Hoy, W. K. (2005). Organizational citizenship of faculty and achievement of high school students. *The High School Journal*, 88(3), 35-44.
- DiPaola, M. F., & Tschannen-Moran, M. (2001). Organizational citizenship behavior in schools and its relationship to school climate. *Journal of School Leadership*, 11, 424-447.
- Dipaola, M. F., Tarter, C. J., & Hoy, W. K. (2005). Measuring organizational citizenship of schools: The OCB scale. In W. Hoy and C. Miskel (Eds.), *Educational Leadership and Reform*,(4), 314-341. Greenwich, CN: Information Age Publishing.
- Doğan, İ. F., Bakan, İ. & Oğuz, M. (2017). Çalışanların motivasyonları üzerinde örgütsel bağlılık mı? Mesleki bağlılık mı daha etkili? *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 9(2), 71-86.
- Doğan, Ö. (2018). *Öğretmenlerin görüşlerine göre öğretmenlik mesleğinin imajı*. Yayınlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Doğan, S. (2006), *Personel Güçlendirme Rekabette Başarının Anahtarı*, İstanbul: Kare Yayınları, 2. Baskı.
- Doğan, S. ve Kılıç, S. (2007), Örgütsel Bağlılığın Sağlanmasında Personel Güçlendirmenin Yeri ve Önemi, *Erciyes Üniversitesi İİBF Dergisi*, 29, 37-61.
- Doğrul, M. A. (2013). *Örgütsel bağlılık ve örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki ilişki: Afyon Meslek Yüksek Okulu'nda çalışanlar üzerinde bir araştırma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- DuFour, R., Eakar, R. & DuFour, R. (2005). What is a professional learning community. In A DuFour, R., & Eakar, R. (Eds.). *On common ground: The power of professional learning communities*. Bloomington, IN: Solution Tree.
- Duman, Ş. (2018). *Ortaöğretim öğretmenlerinde psikolojik güçlendirmenin yordayıcıları olarak yapısal güçlendirme, yöneticiye güven ve lider-üye etkileşimi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Duncan, A. (2016). *Why teaching is the most important profession*. Retrieved January 4, 2017, from <https://www.linkedin.com/pulse/leadin703-g-from-classroom-arne-duncan>.

- Dunn, T., Baguley, T., & Brunsten, V. (2014). From alpha to omega: A practical solution to the pervasive problem of internal consistency estimation. *British Journal of Psychology*, 105(3), 399-412.
- Durmuş, B., Yurtkoru, E.S. ve Çinko, M. (2016). *Sosyal bilimlerde Spss'le veri analizi*. İstanbul: Beta.
- Durmuş, E. (2013). Öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik görüşleri. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Celal Bayar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Manisa.
- Duska, S. A. (2008). *Harmony ideology and dispute resolution: A legal ethnography of the Tibetan diaspora in India*. Yayınlanmamış doktora tezi. The University of British Columbia.
- Dündar, H. (2012). Öğretmenlerin sahip olduğu değerler ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 215-234.
- Edwards, J. L., Green, K. E., & Lyons, C. A. (2002). Personal empowerment, efficacy, and environmental characteristics. *Journal of Educational Administration*, 40(1), 67-86.
- Egwu, O.S. (2015). Attitude of students towards teaching profession in Nigeria: implications for education development. *Journal of Education and Practice*, 6(29), 21-25.
- Elçiçek, Z. ve Yaşar, M. (2016). Türkiye'de ve Dünyada Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi. *Elektronik Eğitim Bilimler Dergisi*, 5(9), 12-19.
- Erawan, P. (2008) Teacher empowerment and developing a curricular management system in municipal schools using cooperation between university and municipality in Thailand, *Asia Pacific Journal of Education*, 28(2), 161-176.
- Erbay, A. (2009). *Örgütsel bağlılık ile banka çalışanlarının demografik özellikleri ve örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişkilerin belirlenmesine yönelik bir alan araştırması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Erçek, M. K. (2018). Ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin okul güvenliğine ilişkin algılarının örgütsel güven ve mesleki bağlılıkları üzerindeki etkisi. Yayınlanmamış doktora tezi. Dicle Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.
- Erdem, H., Gökmen, Y., ve Türen, U. (2016). Psikolojik güçlendirme boyutlarının iş performansı üzerine etkisinde örgütsel bağlılığın aracılık rolü: Görgül bir araştırma. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 17 (2), 161-176.
- Erden, M. (2005). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. İstanbul, Epsilon Yayınları.

- Erdoğan, İ. (2010). Örgütsel bağlılığın örgütsel vatandaşlık davranışı üzerindeki etkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Erdoğan, İ., (1991). *İşletmelerde Davranış*. İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Yayını, No: 242, İstanbul.
- Erdoğan, O. (2013). İlköğretim öğretmenlerinin öz yeterlik ve başarı algılarında yordayıcı olarak akademik iyimserlik, umut ve mesleki haz. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Eren, B., Çelik, M., & Oğuz, A. (2014). Türkiye’de öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ile ilgili yapılan çalışmaların incelenmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 42, 359-370.
- Eren, E. (2004). *Yönetim ve Örgüt Psikolojisi*. 10. Baskı, İstanbul: Beta Yayınları.
- Ergen, Y. (2016). *Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetim becerileri, akademik iyimserlikleri ve mesleki bağlılıkları arasındaki ilişki (Malatya ili örneği)*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Ergen, Y. ve Elma, C. (2020). Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetim becerileri, akademik iyimserlikleri ve mesleki bağlılıkları arasındaki ilişki. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2) , 1222-1239.
- Ergün, H. (2017). *Örgütsel muhalefete etki eden başlatıcı ve aracı değişkenler*, Yayınlanmamış doktora tezi. Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Ersözlü, A. (2012). *Okul yöneticilerinin yönetsel güçlülük düzeylerinin öğretmenlerin örgütsel bağlılık, örgütsel vatandaşlık davranışları ve iş doyumuna etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Ertekin, Y., (1978). *Örgüt İklimi*, TODAİ Enstitüsü Yayınevi, Ankara.
- Ertürk, A. (2016). The Relationship between Whistleblowing and Organizational Citizenship Behavior for High School Teachers, *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi, Uluslararası E-Dergi*, 6 (1), 1-22.
- Ertürk, R. (2014). *Öğretmenlerin iş motivasyonları ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki (Bolu ili örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Esen, Y. D., Temel, F., & Demir, E. (2017). Türkiye’deki öğretmenlerin karşılaştıkları mesleki sorunların ikili karşılaştırma yöntemi ile ölçeklenmesi. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 8(1), 47-62.
- Eskicumalı, A. (2002). Eğitim, öğretim ve öğretmenlik mesleği. In, Y.Özden (Ed), *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*, 2-31. Ankara: Pegem Akademi.

- Etzioni, A. (1961). *A comparative analysis of complex organizations*. New York: Free Press.
- Evans, E. D. & Tribble, M. (1986). Perceived teaching problems, self-efficacy and commitment to teaching among preservice teachers. *Journal of Educational Research*, 80 (2), 81-85.
- Evers, C. W. (1990). Schooling, organizational learning and efficiency in the growth of knowledge. In J. D. Chapman (Ed.), *School-based decision-making and management*. London: The Falmer Press.
- Fandiño, Y.J., (2010). Research as a means of empowering teachers in the 21st century. <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/1624/2134>
- Fermanoğlu, E. N. ( 2015). *İş hayatında motivasyonun örgütsel bağlılık ve örgütsel vatandaşlık davranışı üzerindeki etkileri: İnşaat sektörü üzerine bir uygulama*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Bahçeşehir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Fidan Toprakçı, D. (2019). *Okul yöneticilerinin öğretmenleri güçlendirme düzeyi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Field, A., (2005). *Discovering Statistics Using SPSS*. 2nd ed. London: Sage.
- Finegan, J. E. (2000). The impact of person and organizational values on organizational commitment. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 73(2), 149-169.
- Firestone, W. A., & Pennell, J. R. (1993). Teacher commitment, working conditions, and differential incentive policies. *Review of Educational Research*, 63(4), 489-525.
- Fornell, C. ve Larcker, D.F. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of Marketing Research*, 18, 39-50.
- French, J. R. P., & Raven, B. (1959). The bases of social power. D. Cartwright (Ed.), *Studies of social power* (ss. 150-167) içinde. Ann Arbor, MI: University of Michigan, Institute for Social Research.
- Fu, W., & Deshpande, S. P. (2014). The impact of caring climate, job satisfaction and organizational commitment on job performance of employees in a China's insurance company. *Journal of Business Ethics*, 124(2), 339-349.
- Fuller, C., Goodwyn, A., & Francis-Brophy, E. (2013). Advanced skills teachers: Professional identity and status. *Teachers and Teaching*, 19(4), 463-474.
- Gale, B. (2010). *Örgütsel vatandaşlık ve örgütsel bağlılık ilişkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.

- Gallup Organizations Survey-September 26, 2002. Available at: <http://gmj.gallup.com /op/article.asp?I=232>. Erişim Tarihi. Haziran, 2, 2017.
- Gardenhour, C. (2008). *Teachers' perceptions of empowerment in their work environments as measured by the psychological empowerment instrument*. Unpublished doctoral dissertation. East Tennessee State University.
- Gaziel, H. H., & Weiss, I. (1990). School bureaucratic structure, locus of control and alienation among primary schoolteachers. *Research in Education*, 44, 55–66.
- Genç, N., (2007). *Yönetim ve Organizasyon Çağdaş Sistemler ve Yaklaşımlar*, Seçkin Yayıncılık, 3. Baskı, Ankara.
- Giffords, E. D. (2003). An examination of organizational and Professional commitment among public, not-for-profit, and proprietary social service employee. *Administration in Social Work*, 27 (3), 5-23.
- Gilbert, J. A. & Tang, T. L. (1998). An examination of organizational trust antecedents. *Public Personnel Management*, 27(3), 321-338.
- Gill, Moya ve Bellido, 2018. Impact of teacher empowerment on innovation capacity.
- Glickman, C. D., Gordon, S. P., & Ross-Gordon, J. M. (2014). *Denetim ve öğretimsel liderlik gelişimsel bir yaklaşım*. (M. Bilgin Aksu ve E. Ağaoğlu, Çev. Ed.). Anı Yayıncılık.
- Glickman, C., & Tamashiro, R., (1982): A comparison of first-year, fifth-year, and former teachers on efficacy, ego development, and problem solving, *Psychology in Schools*, 19, 558-562.
- Goe, L. (2007), *The link between teacher quality and student outcomes: A Research Synthesis*, National Comprehensive Center for Teacher Quality, Washington, DC.
- Gonzales, E. & Short, P.M. (1996). The relationship of teacher empowerment and principal power bases. *Journal of Instructional Psychology*, 23(3), 210-216.
- Gouveia, V. V., & Soares, A. K. S. (2015). Calculadoras de validade de construto (CVC). João Pessoa, PB: BNCS/Universidade Federal da Paraíba. Recuperado de <http://akssoares.com/psicometria/calculadora-vme-e-cc>.
- Goyne, J., Padgett, D., Rowicki, M.A., & Triplitt, T. (1999). The Journey to teacher empowerment report. ERIC, 434-384.
- Gökmen, A. (2011). *İlköğretim öğretmenlerinin örgütsel vatandaşlık davranışları ve bu davranışların okul etkililiği üzerindeki etkisine ilişkin alguları*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Göksal, M. (2017). *Sınıf öğretmenlerinin beş faktör kişilik özellikleri ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek



- lisans tezi. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Graham, J. W. (1991). An essay on organizational citizenship behavior, *Employee Responsibilities and Rights Journal*, 4(4), 249-270.
- Green, S. B., Salkind, N. J. and Akey, T. M. (1997). *Using SPSS for Windows: Analyzing and Understanding Data*. NJ: Prentice Hall, Inc.
- Gruber, J., & Trickett, E. J. (1987). Can we empower others? The paradox of empowerment in an alternative public high school. *American Journal of Community Psychology*, 15, 353-372.
- Gupta, M., & Kulshreshtha, P. (2009). Professional commitment of the primary school teachers. *The Primary Teacher*, 34(3), 80-86.
- Guskey, T. R. (1984). The influence of change in instructional effectiveness upon the affective characteristics of teachers. *American Educational Research Journal*, 21, 245-259.
- Gül, H (2002). Örgütsel Bağlılık Yaklaşımlarının Mukayesesi ve Değerlendirmesi. *Ege Akademik Bakış Dergisi*, 2(1).
- Günbayı, İ., Dağlı, E. ve Kalkan, F. (2013). İlköğretim okulu müdürlerinin destekleyici davranışları ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 4(4), 575-602.
- Güneş, Ş. (2015). *Personel güçlendirmenin çalışanların motivasyon düzeyi üzerindeki etkileri ve bir araştırma: Batman merkezdeki kamu işletmelerinde uygulama*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Güney, S. (2012). *Örgütsel davranış*. 2. Basım. İstanbul: Nobel Yayıncılık.
- Gürbüz, S. (2006). Örgütsel vatandaşlık davranışı ile duygusal bağlılık arasındaki ilişkilerin belirlenmesine yönelik bir araştırma. *Ekonomik ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(1), 48-75.
- Gürbüz, S., Ayhan, Ö. ve Sert, M. (2014). Örgütsel vatandaşlık davranışı ve örgütsel bağlılık ilişkisi: türkiye’de yapılan araştırmalar üzerinden bir meta analizi, *İş ve İnsan Dergisi*, 1(1), 3-20.
- Hackman J.R., Oldham, G.R. (1980), *WorkRedesign*, Addison Wesley’s OrganizationDevelopment series, Ed. Edgar H. Schein, Richard Beckhard, Addison-Wesley Publishing CompanyInc, Copyright, USA.
- Hackman, J. R., & Lawler III, E. E. (1971). Employee reactions to job characteristics. *Journal of Applied Psychology*, 55(3), 259-286.

- Hall, D. ve Langton, B. (2006). *Perceptions of the status of teachers ministry of education*. New Zeland: Ministry of Education.
- Hamid, S. F., Nordin, N., A., Adnan A. & Sirun, N. (2013). A study on primary school teachers' organizational commitment and psychological empowerment in the district of klang. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 90.
- Hansen, B.J., Corcoran, T. (1989). *Working in New Jersey Schools: The Conditions of Teaching*. New Jersey School Boards Association.
- Hardoon, D. R., Szedmak, S., & Shawe-Taylor, J. (2004). Canonical correlation analysis: An overview with application to learning methods. *Neural computation*, 16(12), 2639-2664.
- Havighurst, R. J. (1948). *Developmental task and education*. <http://psycnet.apa.org/psycinfo/1950-00529-000>.
- Hayes, A. F. (2017). *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: A regressionbased approach*. Guilford publications.
- Hayes, B. (2010). *Organizational and professional commitment of alternatively certified teachers*. Unpublished doctoral dissertation. Graduate Faculty of the University of Georgia, Athens.
- Henson, R. K. & Roberts, J. K. (2006). Use of Exploratory Factor Analysis in Published Research: Common Errors and Some Comment on Improved Practice. *Educational and Psychological Measurement*, 66(3), 393-416.
- Herawaty, Y. P., Mukhtar, M., & Sujanto, B. (2019). *Effects of Empowerment and Work Motivation toward Organizational Citizenship Behavior of Public Schools Teachers in Jakarta*. Paper presented at the International Conference on Islamic Education (ICoIE 2018).
- Holliman, S. L. (2012). *Exploring the effects of empowerment, innovation, professionalism, conflict, and participation on teacher organizational commitment* (Unpublished doctoral dissertation). University of Iowa, Iowa, USA.
- Hooper, D., Coughlan, J. & Mullen, M. (2008). Structural equation modelling: Guidelines for determining model fit. *Electronic Journal of Business Research Methods*, 6(1), 53-60.
- Howell, J. P., & Dorfman, P. W. (1986). Leadership and substitutes for leadership among professional and nonprofessional workers. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 22, 29-46.
- Hoy, W. K. ve Miskel, C. G. (2012). *Eğitim yönetimi - teori, araştırma ve uygulama*. S. Turan. (Çev. Ed.). Ankara: Nobel Yayıncılık.

- Hoy, W. K., & Tarter, C. J. (2011). Positive psychology and educational administration: An optimistic research agenda. *Educational Administration Quarterly*, 47(1), 427-447.
- Hoy, W. K., ve Miskel, C. G. (1982). Educational administration: theory, research, and practice. New York: Random House.
- Hutcheson, G. & Sofroniou, N. (1999). *The Multivariate Social Scientist*. London. Sage.
- Iliman Püsküllüoğlu, E., & Altinkurt, Y. (2017). Development of teachers' structural empowerment scale (tses): A validity and reliability study. *Üniversitepark Bülten*, 6(1), 118-132.
- İhtiyaroğlu, N. (2017). Yapısal ve psikolojik güçlendirmenin öğretmen motivasyonu üzerindeki etkisi. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 361-377.
- Jan, U. & Khan, M. A. (2018). Pre-service & in-service b.ed. trained teachers - their professional commitment. *Remarkings An Analisation*, 2(10), 63-70.
- Jha, S. (2011) Influence of psychological empowerment on affective, normative and continuance commitment: A study in the Indian IT industry. *Journal of Indian Business Research*, 3(4), 263 – 282.
- John, M. C., & Taylor, J. W. (1999). Leadership style, school climate and the institutional commitment of teachers. *International Forum Journal*, 1(2), 25-57.
- Johnson, P. E., & Short, P. M. (1998). Principal's leader power, teacher empowerment, teacher compliance and conflict. *Educational Management and Administration*, 26(2), 147-159.
- Johnson, S.M. (1990). *Teachers at work: Achieving success in our schools*. New York, USA: Basic Books.
- Joo, B. K. & Shim, J. H. (2010). Psychological empowerment and organizational commitment: the moderating effect of organizational learning culture. *Human Resource Development International*, 13(4), 425-441.
- Jose, P. E. (2013). *Doing statistical mediation and moderation*. Newyork: The Guilford Press.
- Jöreskog, K. G. (1973). A general method for estimating a linear structural equation system. *Structural equation models in the social sciences*. Goldberger, A. S., Duncan, O. D. (eds.), New York: Academic, 85-112.
- Kadyschuk, R. (1997). *Teacher commitment: A study of the organizational commitment, Professional commitment, and union commitment of teachers in public schools in Saskatchewan*. Yayınlanmamış doktora tezi. University of Saskatchewan, College of Graduate Studies and Research.

- Kahraman, Ü., & Çelik, O. T. (2020). The status of teaching profession from teachers' points of view. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 26(3), 519-564.
- Kalaycı, G. S. (2007). *Örgütsel güven ve örgütsel vatandaşlık davranışı*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Kalin, J., Cepic, R., & Šteh, B. (2017). Status of teachers and the teaching profession: A study of elementary school teachers' perspectives. *Bulgarian Comparative Education Society*.
- Kandiş, A. (2016). *Pozitif örgütsel davranış ve sübjektif uyum algılarının, örgütsel bağlılık ve örgütsel vatandaşlık davranışına etkisinde hizmetkâr liderliğin aracı rolü*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Kanoğlu, Ü. (2015). *Bilişim sektöründe dış kaynak kullanımının örgütsel bağlılık ve örgütsel vatandaşlığa etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Bahçeşehir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kanter, R. (1993). *Women and Men of the Corporation*. 2nd edn. Basic Books, New York.
- Kanter, R.M. (1968). Commitment & social organization a study of commitment mechanism in utopian communities, *American Social Review*, 33, 499 – 517.
- Kaplan, M. (2010). Otel işletmelerinde etiksel iklim ve örgütsel destek algılamalarının örgütsel bağlılık üzerindeki etkisi: Kapadokya örneği. Yayımlanmamış doktora tezi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Karaata, C. (2010). Milli Eğitim Bakanlığın'nda görevli İngilizce öğretmenlerinin hizmet için eğitimine ilişkin öneriler. *Milli Eğitim Dergisi*, 185, 107-129.
- Karacaoğlu, K. ve Güney, Y. S. (2010). Öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının, örgütsel vatandaşlık davranışları üzerindeki etkisi: Nevşehir ili örneği. *Öneri Dergisi*, 9(34), 137-153.
- Karagöz, Y. (2016). *SPSS ve AMOS 23 uygulamalı istatistiksel analizler*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Karakuş, M. (2008). *İlköğretim okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin duygusal zekâ yeterliklerinin, öğretmenlerin duygusal adanmışlık, örgütsel vatandaşlık ve iş doyumunu düzeylerine etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Karakuzu, S. (2013). *Denizli il merkezlerinde bulunan ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenleri ve ortaokullarda görev yapan branş öğretmenlerinin iş doyumunun incelenmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Karaman, N. (2008). *Öğretmenlerin mesleklerini algılama biçimleri ve gelecekte beklenenleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Karambayya, R. (1989), *Organizational Citizenship Behavior: Contextual Predictors and Organizational Consequences*. Unpublished doctoral dissertation. Northwestern University, Evanston, IL.
- Karasar, N., (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*, Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Karataş, S. ve Güleş, H. (2010). İlköğretim okulu öğretmenlerinin iş tatmini ile örgütsel bağlılığı arasındaki ilişki. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(2), 74-89.
- Karip, E. (1996). Eğitimde Yeniliklerin Uygulanmasını Etkileyen Etkenler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*. 3(1), 63–81.
- Kasekende, F., Munene, J.C., Otengei, S.O. & Ntayi, J.M. (2016). Linking teacher competences to organizational citizenship behaviour, *International Journal of Educational Management*, 30(2), 252–270.
- Kass, R. A., & Tinsley, H. E. A. (1979). Factor analysis. *Journal of Leisure Research*, 11, 120-138.
- Kasten, K. (1984). The efficacy of institutionally dispensed rewards in elementary school teaching. *Journal of Research and Development in Education*, 17, 1–13.
- Katz, D., & Kahn, R. L. (1977). *Örgütlerin toplumsal psikolojisi*. (Çev. Halil Can, Y. Bayar). Ankara: TODAİ Yayınları.
- Kaya, Ç. ve Altinkurt, Y. (2018). Öğretmenlerin psikolojik sermayeleri ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkide psikolojik ve yapısal güçlendirmenin rolü. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 43(193), 63-78.
- Kazu, İ. Y. ve Kerimgil, S. (2008). Yeni atanan öğretmenlerin hizmetiçi eğitime ilişkin görüşleri (Elazığ ili örneği), *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 14-30.
- Keiser, N. M., & Shen, J. (2000). Principals' and teachers' perceptions of teacher empowerment. *The Journal of Leadership Studies*, 7(3), 115–121.
- Kelloway, E. K., Loughlin, C., Barling, J. ve Nault, A. (2002). self-reported counterproductive behaviors and organizational citizenship behaviors: separate but related constructs. *International Journal of Selection and Assessment*, 10(1-2), 143-151.
- Kendiriligil, S. (2006). *Çalışanların örgütsel vatandaşlık davranışı sergileme eğilimleri üzerinde örgüt kültürünün etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Khan, A. M., & Hussain, N. (2014). The Analysis of the Perception of Organizational Politics among University Faculty. *International Conference on Social Sciences and Humanities*, 569-677.
- Kılıç, E., 2010. *Örgütsel bağlılık, örgütsel vatandaşlık davranışı ve yabancılaşma arasındaki ilişki-çağrı merkezi çalışanları üzerine uygulama*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Kılıçoğlu, G. (2010). *İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılık Algularının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ege Üniversitesi, İzmir.
- Kıral, B. (2015). *The relationship between teacher empowerment o f high school administrators and cynicism behaviors o f teachers*. Unpublished doctoral dissertation. Ankara University, Institute of Educational Sciences, Ankara.
- Kıral, B. (2019). Eğitim yönetiminde öğretmen güçlendirme. N. Cemaloğlu, M. Özdemir (Ed.), *Eğitim yönetimi* (627-664). Pegem akademi.
- Kıral, B. (2020). The relationship between the empowerment of teachers by school administrators and organizational commitments of teachers. *International Online Journal of Education and Teaching*, 7(1), 248-265.
- Kırdök, O. ve Doğanülkü, H. A. (2018). Öğretmenlerin mesleki bağlılıklarının yordayıcısı olarak kişilik özellikleri. *Turkish Studies Educational Science*, 13 (19), 1163-1175.
- Kış, A. (2007). *Eğitimci çalışma grup modelinin kaynaştırılmış sınıflarda çalışan sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişimlerine etkisinin incelenmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kıral, B. (2020). The relationship between the empowerment of teachers by school administrators and organizational commitments of teachers. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)*, 7(1). 248-265.
- Kirby, P. C., & Colbert, R. (1994). Principals who empower teachers. *Journal of School Leadership*, 4(1), 39-51.
- Koçel, T. (2001). *İşletme Yöneticiliği*. Beta Basım Yayım, İstanbul.
- Konowsky, M. A., & Organ, D. W. (1997). Dispositional and contextual determinants of organizational citizenship behavior. *Journal of Organizational Behavior*, 17(3), 253-266.
- Korkmaz, İ. (2010). *Öğretmenlerin mesleki gelişim basamaklarının incelenmesi*, 9. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu, 20- 22 Mayıs, Elazığ, s. 447-450.
- Koşar, D., ve Yalçınkaya, M. (2013). Öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarının yordayıcıları olarak örgüt kültürü ve örgütsel güven. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 4(4), 603-627.

- Koys, D. J., & DeCotiis, T. A. Inductive measures of psychological climate, *Human Relations*, 44 (3), 265-285.
- Kozikoğlu, İ. (2016). Analyzing the relationship between teachers' self-efficacy perceptions and their professional commitment levels. *European Journal of Education Studies*, 2(5), 14-28.
- Köprülü, T. S. (2011). *İlköğretim okullarındaki öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları ile motivasyonları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kurtulmuş, M. (2014). *Farklılıkların yönetiminin öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarına ve vatandaşlık davranışlarına etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Dicle Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.
- Kurtulmuş, M. (2016). The effect of diversity management on teachers' organizational commitment and organizational citizenship behavior. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 6(3), 277-302.
- Lambert, E. G., Hogan, N. L., & Griffin, M. L. (2007). The impact of distributive and procedural justice on correctional staff job stress, job satisfaction, and organizational commitment. *Journal of Criminal Justice*, 35(6), 644-656.
- Laschinger, H. K. S., Finegan, J. E. ve Shamian, J. (2001). Promoting nurses' health: Effect of empowerment on job strain and work satisfaction. *Nursing Economics*, 19(2), 42-52.
- Laschinger, H. K. S., Gilbert, S., Smith, L.M. and Leslie, K. (2010). Towards a comprehensive theory of nurse/patient empowerment: applying kanter's empowerment theory to patient care. *Journal of Nursing Management*, 18, 4-13.
- Law, S. & Glover, D. (2000). *Educational Leadership and Learning*. Buckingham: Open Uni. Press.
- Lee, A. N. & Nie, Y. (2014). Understanding teacher empowerment: Teachers' perceptions of principal's and immediate supervisor's empowering behaviours, psychological empowerment and work-related outcomes. *Teaching and Teacher Education*, 41, 67-79.
- Lee, K., & Allen N. J. (2002). Organizational citizenship behaviour and workplace deviance: the role of affect and cognitions, *Journal of Applied Psychology*, 87(1), 131-142.
- LePine, J.A., Erez, A. ve Johnson, D. E. (2002). Örgütsel vatandaşlık davranışının doğası ve boyutu: eleştirel bir inceleme ve meta-analiz. *Uygulamalı Psikoloji Dergisi*, 87 (1), 52-65.
- Li, Q. (2010). Cyberbullying in high schools: a study of students' behaviors and beliefs about this new phenomenon. *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma*, 19, 372-392.

- Lichenstein, G., M. McLaughlin, & J. Knudsen. 1991. Teacher Empowerment and Professional Knowledge. CPRE Research Report Series. New Brunswick, NJ: Consortium for Policy Research in Education.
- Lieberman, A., & L. Miller. 1990. Restructuring Schools: What Matters and What Works. *Phi Delta Kappan* 71 (10), 759–764.
- Lightfoot, S. 1986. On goodness of schools: themes of empowerment. *Peabody Journal of Education*, 63 (3), 9–28.
- Lin, C. P. (2007). To share or not to share: modeling tacit knowledge sharing, its mediators and antecedents. *Journal of Business Ethics*, 70 (4), 411-428.
- Lodahl, T. M., & Kejner, M. (1965). The definition and measurement of job involvement. *Journal of Applied Psychology*, 49, 24–33.
- MacKinnon, D. P. (2008). *Introduction to statistical mediation analysis*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Maeroff, G. I. (1988). The empowerment of teachers: Overcoming the crisis of confidence. New York: Teachers College Press.
- Marks, H. M. & Louis, K. S. (1997). Does teacher empowerment affect the classroom? The implications of teacher empowerment for instructional practice and student academic performance. *Educational Evaluation & Policy Analysis*, 19(3), 245-275.
- Marks, H. M. ve Louis, K. S. (1999). Teacher empowerment and the capacity for organizational learning. *Educational Administration Quarterly*, 35(5), 707-750.
- McDonald, A. M. (2014). *Simulation education of communication skills and the effects on nurse empowerment*. Yayınlanmamış doktora tezi. Columbia University, New York.
- McEvan, E. K. (2003). *7 Steps to Effective Instructional Leadership*. Second Edition. Corwin Pres. USA.
- McMahon, B. (2007). Organizational Commitment, Relationship Commitment and Their Association with Attachment Style and Locus of Control. Unpublished master thesis. Georgia Institute of Technology, 2007.
- MEB (2017a). Milli Eğitim Bakanlığı, 2023 Vizyon Belgesi. Erişim adresi: [http://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023\\_EGITIM\\_VIZYONU.pdf](http://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023_EGITIM_VIZYONU.pdf)
- Memduhoğlu, H. B. & Zengin, M. (2011). İlköğretim okullarında örgütsel güvene ilişkin öğretmen görüşleri. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 211-217.
- Mercan, M. (2006). *Öğretmenlerde örgütsel bağlılık örgütsel yabancılaşma ve örgütsel vatandaşlık*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Afyonkarahisar Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar .



- Mete, Y. A. (2004). İlköğretim okullarında öğretmenlerin güçlendirilmesi. *XIII Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz 2004, Malatya*.
- Meyer, J. P., Allen, N. J. & C.A., Smith (1993), Commitment to organizations and occupations: extension and test of a three-component conceptualization, *Journal of Applied Psychology, 78*, 538-551.
- Meyer, J. P., Stanley, D. J., Herscovitch, L., & Topolnytsky, L. (2002). Affective, continuance, and normative commitment to the organization: a meta-analysis of antecedents, correlates, and consequences. *Journal of Vocational Behavior, 61*, 20-52.
- Meyerson, S. L., & Kline, T. J. B. (2008). Psychological and environmental empowerment: Antecedents and consequences. *Leadership & Organization Development Journal, 29*(5), 444-460.
- Mishra, J., & Morrissey, M. A. (1990). Trust in employee/employer relationships: A survey of West Michigan managers. *Public Personnel Management, 19*(4), 443-486.
- Mogotsi, I. C., Boon, J. A. ve Fletcher, L. (2011). Modelling the relationships between knowledge sharing, organisational citizenship, job satisfaction and organisational commitment among school teachers in Botswana. *African Journal of Library, Archives and Information Science, 21*(1), 41-58.
- Moorman, R. H. ve Harland; L. K. (2002). Temporary workers as good citizenship: Factors influencing their job performance. *Journal of Business and Psychology, 17*, 171-187.
- Moran, K. A. (2015). *Teacher empowerment: School administrators leading teachers to lead*, Unpublished Doctoral Dissertation, Youngstown State University.
- Morris, V., & J. Nunnery. 1993. Teacher Empowerment in a Professional Development School Collaborative: Pilot Assessment. Technical Report 931101. Memphis, TN: Center for Research in Educational Policy, College of Education, Memphis State University.
- Morrison, D. F. (1998). Multivariate analysis, overview. New York: John Wiley & Sons, Ltd.
- Morrow, P.C. (1983), Concept Redundancy in Organizational Research: The Case of Work Commitment, *The Academy of Management Review, 8* (3), 486-500.
- Mowday, R. R., Steers, R. M., & Porter, L. W. (1979). The measurement of organizational commitment. *Journal of Vocational Behavior, 14*, 224-247.
- Murphy, J. (1990). Principal instructional leadership. *Advances in Educational Administration: Changing Perspectives on the School*, (Part B), 163-200.
- Murphy, J. (1998). What's ahead for tomorrow's principals. *Principal, 78*(1), 13-14.

- Nadiri, H. & Tanova C. (2010) An investigation of the role of justice in turnover intentions, job satisfaction, and organizational citizenship behavior in hospitality industry *International Journal of Hospitality Management*, 29, 33-41.
- Nagar, K. (2012). Organizational commitment and job satisfaction among teachers during times of burnout. *Vikalpa*, 37(2), 43-60.
- Neveu V. (2004). “La confiance organisationnelle: définition et mesure”, Actes du XVème Congrès de l’AGRH, Montréal, 1er 1– 4 septembre 2004.
- Nguni, S., Slegers, P., & Denessen, E. (2006). Transformational and transactional leadership effects on teachers’ job satisfaction, organizational commitment, and organizational citizenship behavior in primary schools: The Tanzanian case. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(2), 145-177.
- Northcraft G.B., Neale M.A. (1994). *Organization Behavior: A Management Challenge*, Dryden Press, Fort Worth.
- O’Brien, J. L. (2010). *Structural empowerment, psychological empowerment and burnout in registered staff nurses working in outpatient dialysis centers*. Unpublished doctoral dissertation. New Jersey: The State University of New Jersey.
- O’Reilly, C & Chatman, J. (1986). Organizational commitment and psychological attachment. the effects of compliance identification and internalization and prosocial behavior, *Journal of Applied Psychology*, 71, 492 – 499.
- Odabaş, İ. (2014). *Yapısal güçlendirme ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkide psikolojik güçlendirmenin ara değişken rolü: öğretmenler üzerinde bir çalışma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Kültür Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- OECD (2018). *Effective teacher policies: Insights from PISA*. Paris: OECD Publishing.
- Oğuz, E. (2011). Öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları ile yöneticilerin liderlik stilleri arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17(3), 377-403.
- Okan, M., & Yılmaz, K. (2017). Kamu okullarında psikolojik güçlendirme ile öğretmenlerin tükenmişlikleri arasındaki ilişki. *Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 1(1), 16-27.
- Omebe, C. A. (2014). Human resource management in education: issues and challenges. *British Journal of Education*, 2(7), 26-31.
- Organ, D. (1990) The motivational basis of organizational citizenship behavior, *Research In Organizational Behavior*, 12, 43-72.
- Organ, D. W. (1988). *Organizational citizenship behavior: The good soldier syndrome*. Lexington, MA: Lexington Books.

- Ostroff, C. (1992). The relationship between satisfaction, attitudes, and performance: An organizational level analysis. *Journal of Applied Psychology*, 77, 963–974.
- Ouchi, W. G. (1989). *Teori Z: Japonların Yönetim Tarzı Nasıl İşliyor?*. İlgı Yayıncılık Öğretmen Strateji Belgesi: 2017-2023 (2017). Erişim adresi: [http://oygm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2017\\_07/26174415\\_Strateji\\_Belgesi\\_RG\\_Ylan-26.07.2017.pdf](http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_07/26174415_Strateji_Belgesi_RG_Ylan-26.07.2017.pdf).
- Ökmen, A. (2018). *Öğretmen güçlendirmeye ilişkin lisede görev yapan öğretmenlerin algıları*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, Türkiye.
- Özcan, O. (2008). *İlköğretim öğretmenlerinin örgütsel özdeşim, örgütsel bağlılık ve örgütsel vatandaşlık davranışlarının demografik özelliklere göre incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özdem, G. (2012). The relationship between the organizational citizenship behaviours and the organizational and Professional commitments of secondary school teachers. *Journal of Global Strategic Management*, 12, 47-64.
- Özdemir Demirel, G. (2012). *Okul müdürlerinin güç kaynaklarını kullanma stilleri ve müdür desteğinin kurumsal vatandaşlık davranışıyla ilişkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özdemir, M., & Gören, S. Ç. (2017). Psikolojik güçlendirme, liderlik uyumu ve öğretmen performansı ilişkisinde örgütsel bağlılığın aracı rolü. *İlköğretim Online*, 16(1), 342-353.
- Özdere, Z. (2015). *Okul müdürlerinin yeterlilik düzeyleri ile örgütsel güven arasındaki ilişkinin incelenmesi, Beykoz ilçe örneği*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Yeditepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Özer, B. (2004). In-Service Training of Teachers in Turkey at the Beginning of the 2000s, *Journal of In-service Education*. 30(1), 89–100.
- Özer-Özkan, Y. ve Anıl, D. (2014). Öğretmen mesleki gelişim değişkenlerinin ayırt edicilik düzeyi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(4), 205-216.
- Özgan, H., Külekçi E. ve Özkan M. (2011). Öğretim elemanlarının örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *International Online Journal of Educational Sciences*, 4(1), 196-205.
- Özkan Hıdıroğlu, Y. (2015). *Etkili okul yöneticisinin epistemolojik inançları ve bu inançların öğretmenlerin mesleki performanslarına etkisine ilişkin öğretmen algıları*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

- Özkan, S. O. (2012). *Örgütsel güven ile örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki ilişki: Kocaeli emniyet müdürlüğü örneği*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Yalova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yalova.
- Özkan-Hıdıroğlu, Y., Hıdıroğlu, Ç. N., & Tanrıoğen, A. (2019). Matematik öğretmenlerinin akran denetimine ilişkin görüşleri. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 12(2), 757-782.
- Özoğlu, M. (2010). Türkiye’de öğretmen yetiştirme sisteminin sorunları. *Seta Analiz*, 17, 1-37.
- Öztürk, H. F. (2009). *Okul yöneticilerinde örgütsel ahlaki iklim (örgütsel etik), örgütsel vatandaşlık ve örgütsel bağlılık ilişkisi (Şişli ilçesi örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özyer, K. & Alıcı, İ. (2015). An empirical research on relationship between emotional intelligence, organizational commitment and organizational citizenship behavior. *Journal of World of Turks*, 7(1), 69-85.
- Özyılmaz, Ö. (2013). *Türk milli eğitim sisteminin sorunları ve çözüm arayışları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Paillé, P. (2010). İşyerinde vatandaşlık: Fransız çalışan arasında yordayıcı olarak iş tutumlarının incelenmesi, *International Journal of Business and Management*, 5(4), 53-64.
- Paine, J. B. ve Organ, D.W. (2000). The cultural matrix of organizational citizenship behavior some preliminary conceptual and empirical observations, *Human Resource Management Review*, 10(1), 45-59.
- Payne, D. & Wolfson, T. (2000). Teacher professional development: The principal's critical role. *NASSO Bulletin*, 84(13), 13-21.
- Pearson, L. C., & Moomaw, W. (2005). The relationship between teacher autonomy and stress, work satisfaction, empowerment, and professionalism. *Educational Research Quarterly*, 29(1), 38- 54.
- Penley L.E. & Gould, S. (1988). Etzioni’s model of organizational involvement: A perspective for understanding commitment to organizations, *Journal of Organizational Behavior*, 9, 43-59.
- Pfeffer, J. (1994). *Competitive advantage through people: Unleashing the power of the work force*. Boston, MA: Harvard Business School Press.
- Podsakof, P.M. & MacKenzie, S.B. (1994) Organizational citizenship behavior and sales unit effectiveness. *Journal of Marketing Research*, 31, 351–363.
- Podsakoff, P. M., & MacKenzie, S. B. (1989). *A second generation measure of organizational citizenship behavior*. Unpublished manuscript. Indiana University, Bloomington.

- Podsakoff, P. M.; MacKenzie, S. B.; Paine, J. B. & Bachrach, D. G. (2000), Organizational citizenship behaviors: a critical review of the theoretical and empirical literature and suggestions for future research, *Journal of Management*, 26, 513-563.
- Podsakoff, P.M., MacKenzie, S.B., Moorman, R.H. & Fetter, R. (1990). Transformational Leader Behaviors and Their Effects on Followers' Trust in Leader, Satisfaction, and Organizational Citizenship Behaviors. *Leadership Quarterly*, 1 (2): 107-142.
- Polat, S. (2007). *Ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel adalet algıları, örgütsel güven düzeyleri ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış doktora tezi. Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Polat, S. (2009). Organizational citizenship behavior (OCB) display levels of the teachers at secondary schools according to the perceptions of the school administrators. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 1, 1591-1596.
- Polat, S., & Celep, C. (2008). Ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel adalet, örgütsel güven, örgütsel vatandaşlık davranışlarına ilişkin algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 54, 307-331.
- Porter, L. W., Lawler III, E. E. & Hackman, J. R. (1996). *Ways groups influence individual work effectiveness*. In R. M. Steers, L. W. Porter & G. A. Bigley (Eds), *Motivation and leadership at work*, pp. 346–354. New York: McGraw-Hill.
- Porter, L. W., Steers, R. M., Mowday, R. T., & Boulian, P. V. (1974). Organizational commitment, job satisfaction, and turnover among psychiatric technicians. *Journal of Applied Psychology*, 59, 603–609.
- Rappaport, J. (1984). Studies in empowerment: Introduction to the issue. *Prevention in Human Services*, 3, 1–7.
- Rappaport, J. (1985). The power of empowerment language. *Social Policy*, 16, 15–21.
- Raykov, T. (1997). Estimation of composite reliability for congeneric measures. *Applied Psychological Measurement*, 21(2),173-184.
- Reitzug, U. C. (1994). A case study of empowering principal behavior. *American Educational Research Journal*, 31, 283-307.
- Rice, E.M., & G.T. Schneider. (1994). A Decade of teacher empowerment: An empirical analysis of teacher involvement in decision making, 1980–1991. *Journal of Educational Administration*, 32(1), 43–58.
- Rinehart, J. S., Short, P. M., & Johnson, P. E. (1997). Empowerment and conflict at school-based and nonschool-based sites in the United States. *Journal of International Studies in Educational Administration*, 25, 77–87.

- Rinehart, J. S., Short, P. M., Short, R. J., & Eckley, M. (1998). Teacher empowerment and principal leadership: Understanding the influence process. *Educational Administration Quarterly*, 34, 630-649.
- Rinehart, J., & P. Short. (1994). Job satisfaction and empowerment among teacher leaders, reading recovery teachers, and regular classroom teachers. *Education*, 114 (4): 570-580.
- Robbins, S. P. (1974), *Managing Organizational Conflict*, New Jersey: Prentice Hall Inc.
- Romanish, B. (1993). Teacher empowerment as the focus of school reforming. *The School Community Journal*, 3(1), 47-60.
- Rosenholtz, S. J. (1991). Teachers' workplace: The social organization of schools. New York, NY: Teachers College Press.
- Sagnak, M., Kuruoz, M., Polat, B., & Soylu, A. (2015). Transformational leadership and innovative climate: An examination of the mediating effect of psychological empowerment. *Eurasian Journal of Educational Researc.*, 60, 149-162.
- Sağlam, M. ve Sağlam, A. Ç. (2005). Öğretmenlik mesleğinin maddi yönüne ilişkin genel bir değerlendirme. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(3), 317-328.
- Sakallı Demirok, M. (2018). Career satisfaction and professional commitment of special education teachers, *Qual Quant*, 52, 1187-1199.
- Samadov, S. (2006). *İş doyumunu ve örgütsel bağlılık: Özel sektörde bir uygulama*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Sarıdaş, G. ve Yıldırım, Ö. (2019) Do teachers behave ethically? investigation of teachers' perceptions about their colleagues. *Journal of Computer and Education Research*, 7(14), 621-641.
- Sarıgöz, O. (2011). İlköğretim Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitim Faaliyetleri İle İlgili Görüşlerinin Değerlendirilmesi, II. *International Conference On New Trends In Education and Their Implications Antalya, Bildiri Kitabı*, Siyasal Kitabevi, 1021-1030.
- Sawchuk, S. (2012). Öğretmen devrinin tüm öğrencilerin başarısını etkilediğini, çalışma gösteriyor. [Web günlük yayını] .  
[Http://go.galegroup.com/ps/i.do?id=GALE%7CA285703194&v=2.1&u=dixson&it=r&p=AONE&sw=w&asid=d9b1e0b9e9935f343472a9d40269972d](http://go.galegroup.com/ps/i.do?id=GALE%7CA285703194&v=2.1&u=dixson&it=r&p=AONE&sw=w&asid=d9b1e0b9e9935f343472a9d40269972d) adresinden erişildi [Google Scholar]
- Sawhney, S. (2015). Unpacking the nature and practices of inclusive education: the case of two schools in Hyderabad, India. *International Journal of Inclusive Education*, 19(9), 887-907.

- Schermuly C. C., Schermuly R. A., & Meyer, B., (2011) Effects of vice- principals' psychological empowerment on job satisfaction and burnout, *International Journal of Educational Management*, 25(3), 252-264.
- Schmoker, M. (2004). Learning communities at the crossroads: Toward the best schools we've ever had. *Phi Delta Kappan*, 86(1), 84-88.
- Seçer, İ. (2017). SPSS ve LISREL ile pratik veri analizi analiz ve raporlaştırma. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Seferoğlu, S. S. (2004) Öğretmen Yeterlikleri ve Mesleki Gelişim. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 58, 40-45.
- Selznick, P. (1953). *TVA and the Grass Roots: A Study in the Sociology of Formal Organizations*. Berkeley: University of California Press.
- Semerci, Ç., Semerci, N., Eliüşük, A., & Kartal, S. E. (2012). Öğretmenlik mesleğinin gündemine ilişkin öğretmen görüşleri (Bartın İli Örneği). *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 22-40.
- Senge, P. M. (2006). *Fifth discipline: The art of the learning organization*. [Online]: 15.4.2021 tarihinde [http://www.amazon.com/The-Fifth-Discipline-Practice-Organization / dp / 0385517254](http://www.amazon.com/The-Fifth-Discipline-Practice-Organization/dp/0385517254).
- Sevinç, A. (2014). *Örgütsel bağlılık ve örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki ilişki, kamu çalışanları üzerine bir uygulama*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Türk Hava Kurumu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Sezgin, F. ve Kılınç, Ç. A. (2012). İlköğretim okulu öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 13 (3), 103-127.
- Sharif, S., Kanik, S., Omar A. T. & Sulaiman, S. (2011). The relationship between teachers' empowerment and teachers' organizational commitment in rural secondary schools. *The International Journal of Learning*. 17(12).
- Sharma, B. R., Mohapatra, M., & Rai, S. (2013). Organizational commitment as a measure of managerial motivation search for its predictors in a multinational organization. *School of Business Management & Human Resources SAGE Publications*, 38(3), 139-153.
- Sharma, S. (2015). Empowering the torch-bearers: Developing teacher empowerment program to realize the new vision of education. *Integrated Journal of Social Sciences*, 2(1), 1-6.
- Sharma, S., Mukherjee, S., Kumar, A., & Dillon, W. R. (2005). A simulation study to investigate the use of cutoff values for assessing model fit in covariance structure models. *Journal of Business Research*, 58(7), 935- 943.

- Shoemaker, D. J., Snizek, W.E. & Bryant, C. D. (1977). Toward a further clarification of becker's side-bet hypothesis as applied to organizational commitment. *Social Forces*, 56(2), 598-603.
- Shore, L. M. ve Wayne, J. S. (1993), Commitment and employee behavior: comparison of affective commitment and continuance commitment with perceived organizational support, *Journal of Applied Psychology*, 78 (5), 774–780.
- Short, P. (1991). Teacher Commitment and Job Satisfaction: Which Comes First? Paper presented at the Annual Meeting of American Educational Research Association, Chicago, IL, April.
- Short, P. M. (1994). Defining teacher empowerment. *Education*, 114(4), 488-492.
- Short, P. M., & Rinehart, J. S. (1992). School participant empowerment scale: Assessment of level of empowerment within the school environment. *Educational and Psychological Measurement*, 52(6), 951–960.
- Short, P. M., Greer, J. T., & Melvin, W. M. (1994). Creating empowered schools: Lessons in change. *Journal of Educational Research*, 32(4), 38–52.
- Shukla, S. (2014). Teaching Competency, Professional Commitment and Job Satisfaction- A Study of Primary School Teachers. *IOSR Journal of Research & Method in Education*, 4(3), 44-6.
- Sigler, T. H. & Pearson, C. M. (2000). Creating an empowering culture: Examining the relationship between organizational culture and perceptions of empowerment. *Journal of Quality Management*, 5, 27–52.
- Simola, S. (2011). Relationship between occupational commitment and ascribed importance of organizational characteristics. *Education and training*, 53, 67-81.
- Simpson, T. (1997). The public perception of teachers: a different projection. The Australian Teacher Education Association Conference, Queensland, July.
- Sizer, T. (1992). *Horace's School*. Boston, MA: Houghton, Mifflin.
- Smith, C. A., Organ, D. W. & Near, J. P., (1983) Organizational citizenship behavior: its nature and antecedents, *Journal of Applied Psychology*, 68(4), 655-663.
- Smylie, M. A. (1994). Redesigning teachers' work: connections to the classroom. *Review of Research in Education*, 20, 129–177.
- Somech, A. (2005). "Teachers' personal and team empowerment and their relations to organizational outcomes: Contradictory or compatible constructs? *Educational Administration Quarterly*, 41(2), 237–266.
- Somech, A., & Bogler, R. (2002). Antecedents and consequences of teachers' organizational and professional commitment. *Educational Administration Quarterly*, 38(4), 555-577.



- Somech, A., & Drach-Zahavy, A. (2004). Exploring organizational citizenship behaviour from an organizational perspective: The relationship between organizational learning and organizational citizenship behaviour. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 77, 281-298.
- Somech, A., & Ron. I. (2007). Promoting organizational citizenship behavior in schools: The impact of individual and organizational characteristics. *Educational Administration Quarterly*, 43(1), 38-66.
- Sood, V., & Anand, A. (2010). Professional commitment among b. ed. teacher educators of Himachal pradesh. <http://www.aiaer.net/ejournal/vol22110/7..pdf> adresinden 21.09.2015 tarihinde erişilmiştir.
- Sorensen, T. J., & McKim, A. J. (2014). Perceived work-life balance ability, job satisfaction, and professional commitment among agriculture teachers. *Journal of Agricultural Education*, 55(4), 116-132.
- Sökmen, A., Benk, O., & Gayaker, S. (2017). Örgüt kültürü, örgütsel vatandaşlık davranışı ve örgütsel bağlılık ilişkisi: bir kamu kurumunda araştırma. *İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 19(2), 415-429.
- Sönmez E. ve Cemaloğlu, N. (2017). İlköğretim okulu öğretmenlerinin mesleki imaj algısı ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(4), 2117-2141.
- Sprague, J. (1992). Critical Perspectives on Teacher Empowerment. *Communication in Education*, 41 (2): 181–203.
- Spreitzer, G. (1995). Psychological empowerment in the workplace: Dimensions, measurement and validation. *Academy of Management Journal*, 38(5), 1442-1465.
- Squire-Kelly, V.D. (2012). *The relationship between teacher empowerment and student achievement*. Unpublished PhD Dissertation. Georgia Southern University.
- Subroto, W. T. (2013). Analysis Influence of Teacher Empowerment Performance within Improving the Quality of Education in Elementary School in Surabaya City. *Journal of Economics and Sustainable Development*, 4(2), 37-47.
- Süngü, H. (2012). Bazı OECD ülkelerindeki öğretmen maaşlarının karşılaştırmalı bir analizi. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 1(2), 21-45.
- Sürgevil, O., Tolay, E., & Topoyan, M. (2013). Yapısal güçlendirme ve psikolojik güçlendirme ölçeklerinin geçerlilik ve güvenilirlik analizleri. *Journal of Yasar University*, 8(31), 5371-5391.
- Sweetland, S. R. & Hoy, W. K. (2000). School characteristics and educational outcomes: Toward an organizational model of student achievement in middle schools. *Educational Administration Quarterly*, 36(5), 703-729.

- Şahin, B. (2014). Metodoloji. A. Tanrıoğen (Ed.), *Bilimsel araştırma yöntemleri* (4. Baskı), (ss.109-130). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şan, B. Ç. (2017). *Öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin psikolojik güçlendirme ve örgütsel bağlılıklarına ilişkin algıları*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Şanlı, B. M. (2011). *İlköğretim okullarındaki performans yönetimi uygulamaları ile örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Şimşek, H. (2013), *Toplam kalite yönetimi: Kuram, ilkeler ve uygulamalar*, Seçkin Yayıncılık, Ankara.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2000). *Using multivariate statistics* (4. baskı). New York.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). Multivariate analysis of variance and covariance. *Using multivariate statistics*, 3, 402-407.
- Tak, B., & Çiftçioğlu B.A. (2008). Meslekî bağlılık ile çalışanların örgütte kalma niyeti arasındaki incelemeye yönelik görgül bir çalışma. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 63(4), 156-178.
- Tan, Ş. (2017). *Meslek liselerinde örgütsel adaletin okul-sanayi işbirliğine etkisi ve örgütsel vatandaşlığın aracı rolü: İstanbul ili örneği*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Bahçeşehir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Tannenbaum, A. S. (1966). *Social Psychology of the Work Organization*, Wadsworth Publishing Company Inc., California.
- Tanrıoğen, A. (2015). *Öğretmenlerin gereksinim ve davranışlarının Maslow'un bakışıyla analizi*. Prof. Dr. Mustafa Aydın'a armağan: Eğitim ve toplum yazıları. (Ed.Bilgin Aksu, M. ve Şimşek, H.). (ss.318-330). Gazi Kitabevi.
- Tanrıverdi, S. (2007). *Katılımcı okul kültürünün yabancı dil öğretmenlerinin iş motivasyonu ile ilişkisine yönelik örnek bir çalışma*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Tansakul, J., Kamata, A., Patarapichayatham, C., & Kanjanawasee, S. (2015). An evaluation of items and dimensional structure of a scale to measure teachers' professional commitment in Thailand. *Asian Social Science*, 11(16), 15-24.
- Taşdan, M. & Yılmaz, K. (2008). Organizational citizenship and organizational justice scales' adaptation to Turkish. *Education and Science*, 33(150), 87-96.
- Taşlıyan, M.; H. M. Paksoy ve B. Hırlak (2013), Kurumsal imaj ile örgütsel bağlılık, örgütsel vatandaşlık davranışı ve akademik başarı arasındaki ilişkilerin belirlenmesine yönelik bir araştırma, *Gaziantep Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(4), 775-805.

- Telentino, R. C., (2013). Organizational commitment and job performance of the academic and administrative personnel. *Journal of Information Technology and Business Management*, 15(1). 51-59.
- Temel, E. (2016). Dönüşümcü liderlik ve psikolojik güçlendirme arasındaki ilişkide örgütsel özdeşleşmenin aracılık rolü: Nazilli’de ki kamu kurumlarında bir uygulama. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Tenner, A. R. & DeToro, I. J.(1992). *Total Quality Management* (Reading Massachusetts: Addison Wesley).
- Terzi, A. R. (2015). Organizational commitment and citizenship behaviors among teachers. *Anthropologist*, 21(1,2), 350-360.
- Tett, R., P. & Meyer, J. P. (1993). Job satisfaction, organizational commitment, turnover intention, and turnover: Path Analyses based on meta-analytic finding, *Personnel Psychology*, 46, 259-293.
- Thomas, K. W., & Velthouse, B. A. (1990). Cognitive elements of empowerment: An “interpretive” model of intrinsic task motivation. *Academy of Management Review*, 15(4), 666-681.
- Thomas, S. (2017). Teacher empowerment: A focused ethnographic study in Brunei Darussalam. *The Qualitative Report*, 22(1), 47-72.
- Thornton, R., (1970). Organizational involvement and commitment to organization and profession, *Administrative Science Quarterly*, 15(4), 417-426.
- Thurlings, M., Evers, A. T., & Vermeulen, M. (2015). Toward a model of explaining teachers’ innovative behavior: A literature review. *Review of Educational Research*, 85(3), 430-471.
- Tindowen, D. J. (2019) Influence of empowerment on teachers’ organizational behaviours. *European Journal of Educational Research*, 8 (2), 617-631.
- Titrek, O., Bayrakçı, M. ve Zafer, D. (2009). Öğretmenlerinin örgütsel vatandaşlık davranışlarına ilişkin görüşleri. *Akademik Bakış*, 17, 1-28.
- Tortop, N., İsbir E. G. ve Aykaç B. (1999). Yönetim Bilimi. (3. Baskı), Ankara: Yargı Yayınevi.
- Torun, F. (2010). *Farklı statülerde çalışan öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine bakışları (Isparta örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Tosun, A. & Bostancı, A. B. (2019). Okulların DNA profilleri ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık düzeyleri arasındaki ilişki. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 1115-1127.

- Troncoso-Skidmore, S. (2007). Professionally committed teachers. PRISE White Paper No. 2007-9.
- Tunç, M. (1993). Türkiye’de eğitimin ekonomik kalkınmaya etkisi. *Dokuz Eylül Üniversitesi İ.İ.B.F. Dergisi*, 8(2), 1-32.
- TÜİK, (2017). Hanehalkı bilişim teknolojileri kullanım araştırması. <http://www.tuik.gov.tr/HbPrint.do?id=24862> adresinden alındı.
- Tümkiye, S. ve Uştı, H. (2016). Tükenmişliğin mesleğe bağlılıkla ilişkisi: sınıf öğretmenleri üzerine bir araştırma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 272-289.
- Uğurlu, C. T., Sincar, M. ve Çınar, K., (2013). Orta öğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeylerine yöneticilerinin etik liderlik davranışlarının etkisi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 266-281.
- Uludağ Kodal, D. (2019). *Okul öncesi eğitim kurumu yöneticilerinin kullandıkları güç türleri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişki*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Ulutaş, P. (2017). *Öğretmenlerin bakış açısından öğretmenlik mesleğinin toplumsal statüsü*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Uslu, B. (2011). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel vatandaşlık davranışları: (Manisa İl Örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Uştı, H. (2014). *Sınıf öğretmenlerinin mesleki bağlılık, işten ayrılma niyeti ve sosyo demografik özelliklerinin örgütsel bağlılığı yordama düzeylerinin incelenmesi*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Uştı, H., Taş, A. M., Sever, B. (2016). Öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik algılarına ilişkin nitel bir araştırma. *Elektronik Mesleki Gelişim ve Araştırma Dergisi*, 1, 15- 23.
- Uştı, H., ve Tümkiye, S. (2017). Sınıf öğretmenlerinin mesleki bağlılık, işten ayrılma niyeti ve bazı sosyo-demografik özelliklerinin örgütsel bağlılığı yordama düzeylerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 16(3), 1262-1274.
- Utkan, Ç. ve Kırdök, O. (2018). Dört boyutlu mesleki bağlılık ölçeği uyarlama çalışması. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 4 (2), 230-244.
- Uygur, K. (2018). *Lise öğretmenlerinin personel güçlendirme algıları ile örgütsel güven algıları arasındaki ilişki: Elazığ ili örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.

- Uysal, H. T. (2013). Stajyer çalışanların mesleki bağlılık gelişimine örgüt ikliminin etkisi. *Bussiness and Economics Research Journal*, 4(3), 93-110.
- Ünal, A. (2015). *İş doyumunu, yaşam doyumunu ve yaşam anlamı değişkenlerinin ilkökul ve ortaokul öğretmenlerinin mesleki bağlılıkları üzerine etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Ünal, A., ve Çelik, M. (2013). Okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışı ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarının analizi. *Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2), 239-258.
- Ünsal, S. (2015). *Öğretmenlerin mesleki imajlarına ilişkin görüşleri ve mesleki imaja etki eden faktörler*. Yayımlanmamış doktora tezi. Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Üstün, A. (2006) İlköğretim okullarındaki yönetici ve öğretmenlerin toplam kalite yönetimi uygulamalarına ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi, Amasya ili örneği. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 22-28.
- Vacharakiat, M. (2008). *The relationships of empowerment, job satisfaction and organization commitment between Filipino and American registered nurses working in the USA*. Yayımlanmamış doktora tezi. George Mason University, Fairfax VA.
- Varkey, S. (2013). Global teacher status index. Varkey Gems Foundation. Peter Dolton & Oscar Marcenaro-Gutierrez (Ed.), Foreword, 4.
- Veisi, S., Azizifar, A., Gowhary, H., & Jamalinesari, A. (2015). The relationship between iranian efl teachers' empowerment and teachers' self-efficacy. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 185(13), 437-445.
- Vey, M. A. & Campbell, J. P. (2004). In-role or extra-rol organizational citizenship behavior: which are we measuring? *Human Performance*, 17(1), 119-135.
- Vinning, M. B. (2018). *The influence of organizational structure on teacher empowerment: a case study of a title ı elementary school*. Unpublished PhD dissertation. Graduate School Valdosta State University.
- Vrhovnik, T., Marič, M., Žnidaršič, J., & Gašper, J. (2018). The influence of teachers' perceptions of school leaders' empowering behaviours on the dimensions of psychological empowerment. *Organizacija*, 51(2), 112-120.
- Wall, R., & Rinehart, J. S. (1998). School-based decision-making and the empowerment of secondary school teachers. *Journal of School Leadership*, 8(1), 49-64.
- Wallace, J. E. (1995). Corporatist control and organizational commitment among professionals: The case of lawyers working in law firms. *Social Forces*, 73 (3), 811-839.

- Wang, J., Zhang, D., & Jackson, L. A. (2013). Influence of self-esteem, locus of control and organizational climate on psychological empowerment on a sample of Chinese teachers. *Journal of Applied Social Psychology, 43*(7), 1428-1435.
- Watts, D. M. (2009). *Enabling school structure, mindfulness, and teacher empowerment: test of a theory*. Unpublished doctoral dissertation. Retrieved from ProQuest Dissertations and Thesis database.
- Weiss, C. H., & Camborne, J. (2000). Principals, shared decision making, and school reform. *Educational Evaluation and Policy Analysis, 16*(3), 287-301.
- White, P. A. (1992). Teacher empowerment under “ideal” school-site autonomy. *Educational Evaluation and Policy Analysis, 14*(1), 69-82.
- Whyte, W. (1972). *The Organization Man*. New York: Simon&Schuster.
- Wiener, Y. (1982). Commitment in organization a normative view, *Academy of Management Review, 7*(3), 418-428.
- William, S. & Shiaw W. T. (1999) Mood and organizational citizenship behavior: The effects of ositive affect on employee. *Journal of Pyscology, 133*(6), 656-669.
- Williams, L. J. & Anderson, S. E. (1991), Job Satisfaction and Organizational Commitment as Predictors of Organizational Citizenship and In-Role Behaviors, *Journal of Management, 17* (3), 601–617.
- Wilson, S.,& Coolican, M. J. (1996).Howhigh and lowself-empowered teacherswork with colleagues and school principals. *Journal of Educational Thought, 30*, 99-118.
- Wu, V., & Short, P. M. (1996). The relationship of empowerment to teacher job commitment and job satisfaction. *Journal of Instructional Psychology, 25*, 85–89.
- Yakut, S. (2015). *İş tatmini ve örgütsel bağlılık ve meslek liselerinde bir uygulama*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Kültür Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yancı, F. ve Çiçek Sağlam, A. (2014). Ortaöğretim okulu öğretmenlerinin duygusal zekâları ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki, *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 7*(1), 298-313.
- Yavuzkılıç, S. (2020). *Bağımsız anaokullarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin örgütsel bağlılıkları ile iş performansları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Yıldırım, Ç. (2017). *Lise öğretmenlerinin örgütsel vatandaşlık davranışlarının yordayıcısı olarak örgütsel sosyalleşme*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Sebahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Yıldırım, Ç. ve Keskinliç Kara, S. B. (2015). Öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarının yordayıcısı olarak örgütsel sosyalleşme. *MSKU Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 43-54.
- Yıldız, K. (2013a). Öğretmenlerin örgütsel adalet ve örgütsel güven algıları. *AİBÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(1), 289-316.
- Yıldız, S. (2014). Örgütsel adaletin örgütsel vatandaşlık davranışına etkisinde iş tatmininin aracı rolü, *Ege Akademik Bakış*, 14(2), 199-210.
- Yıldız, S. (2020). Öğretmenlik mesleğine bağlılık ölçeğinin geliştirilmesi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 463-482.
- Yılmaz, K. ve Bökeoğlu, O. C. (2008). Türk ilkokullarında örgütsel vatandaşlık davranışı ve örgütsel bağlılık. *Dünya Uygulamalı Bilimler Dergisi*, 3 (5), 775-780.
- Yılmaz, V. Ve İlhan Budak, Z. (2018). Aracı değişken etkisinin incelenmesi: Yüksek hızlı tren işletmeciliği üzerine bir uygulama. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 14(2), 517-534.
- Yin, H. B., Jin, Y. L., & Lee, C. K. (2009). The impact of trust and empowerment culture on curriculum reform. *Journal of Capital Normal University*, 1, 125-132.
- Yin, H. B., Lee, J. C. K., Jin, Y. L., & Zhang, Z. H. (2013). The effect of trust on teacher empowerment: the mediation of teacher efficacy. *Educational Studies*, 39(1), 13-28.
- Yorulmaz, A., ve Çelik, S. (2016). İlkokul öğretmenlerinin örgütsel bağlılık, örgütsel sinizm ve örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(1), 161-193.
- Yorulmaz, Y. İ., Çolak, İ. ve Çiçek Sağlam, A. (2018). Öğretmenlerin yapısal ve psikolojik güçlendirilmeleri ile özerklik davranışları arasındaki ilişki. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 8 (2), 97-112.
- Yücel, G. F. (2006). *Öğretmenlerde mesleki tükenmişlik ve örgütsel vatandaşlık davranışı* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Yüksel, R. F. (2015). *Okul çalışanlarının örgütsel bağlılık ve örgütsel sessizlik düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Okan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Zammuto, R. F. & Krakower, J. Y., (1991), Quantitative and qualitative studies in organizational culture, *Research in Organizational Change and Development*, 5, 83-114.
- Zedef, S. (2017). *Eğitim kurumlarında mesleki bağlılık, örgütte kalma ve örgütten ayrılma niyetinin araştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta.

- Zeinabadi, H., & Salehi, K. (2011). Role of procedural justice, trust, job satisfaction, and organizational commitment in organizational citizenship behavior (OCB) of teachers: Proposing a modified social exchange model. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 29, 1472-1481.
- Zembylas, M., & E. Papanastasiou. 2005. Modeling Teacher Empowerment: The Role of Job Satisfaction. *Educational Research and Evaluation*, 11 (5): 433–459.
- Zimmerman, M. A. (1990). Taking aim on empowerment research: On the distinction between individual and psychological conceptions. *American Journal of Community Psychology*, 18(1), 169-177.
- Zimmerman, M.A. (2000). Empowerment theory: Handbook of community psychology. New York: Academic/Plenum Publishers.



## EKLER

## Ek 1. Ölçek Kullanım İzinleri

**Yüz Ozkn** <yelizozkan09@gmail.com>  
Alıcı: yergen22 ▾

13 Oca 2020 Pzt 12:39 ☆ ↩

Sayın Dr. Öğr. Üyesi Yusuf Ergen Hocam,

Ben Yeliz ÖZKAN HİDİROĞLU. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Yönetimi bölümünde doktora öğrencisiyim. Danışmanım Prof. Dr. Abdurrahman TANRIÖĞEN ile birlikte, geliştirmiş olduğunuz "Öğretmenlerin Mesleki Bağlılıklar Ölçeği"ni kullanmak istiyoruz. Doktora tezim için ölçeğinizi kullanabilir miyiz?

İyi çalışmalar dilerim.  
Saygılarımla...

**Yusuf ERGEN** <yergen22@gmail.com>  
Alıcı: ben ▾

13 Oca 2020 Pzt 16:26 ☆ ↩

Sayın Özkan Hıdınoğlu,  
Taraşımca geliştirilen "Öğretmenlerin Mesleki Bağlılıklar Ölçeği" adlı ölçeği çalışmalarınızda kaynak göstererek kullanabilirsiniz. İyi çalışmalar dilerim.

Yusuf ERGEN , PhD.  
Faculty of Education  
Kahramanmaraş Sutcu Imam University

**Yüz Ozkn** <yelizozkan09@gmail.com>  
Alıcı: husnuergun60 ▾

13 Oca 2020 Pzt 12:36 ☆ ↩

Sayın Dr. Hüsnü Ergün Hocam,

Ben Yeliz ÖZKAN HİDİROĞLU. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Yönetimi bölümünde doktora öğrencisiyim. Danışmanım Prof. Dr. Abdurrahman TANRIÖĞEN ile birlikte, uyarlamış olduğunuz "Örgütsel Bağlılık Ölçeği"ni kullanmak istiyoruz. Doktora tezim için ölçeğinizi kullanabilir miyiz?

İyi çalışmalar dilerim.  
Saygılarımla...

**Hüsnü ERGÜN** <husnuergun60@gmail.com>  
Alıcı: ben ▾

13 Oca 2020 Pzt 12:44 ☆ ↩

Yeliz Hocam, ölçeği kullanmanızda memnuniyet duyarım. Saygılarımla.

**Yüz Ozkn** <yelizozkan09@gmail.com>  
Alıcı: spolat ▾

15 Tem 2019 Pzt 11:44 ☆ ↩

Sayın Prof. Dr. Soner Polat Hocam,

Ben Yeliz ÖZKAN HİDİROĞLU. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Yönetimi bölümünde doktora öğrencisiyim. Danışmanım Prof. Dr. Abdurrahman TANRIÖĞEN ile birlikte "Örgütsel Vatandaşlık Davranışları Ölçeği"ni kullanmak istiyoruz. Çalışmamızda ölçeğinizi kullanabilir miyiz?

İyi çalışmalar dilerim.  
Saygılarımla...

**spolat@kocaeli.edu.tr**  
Alıcı: ben ▾

15 Tem 2019 Pzt 12:24 ☆ ↩

Merhaba  
elbette kullanabilirsiniz. Kolay gelsin

15 Temmuz 2019 11:49, "Yüz Ozkn" <yelizozkan09@gmail.com> yazdı:

**Ek 2. Araştırma İzin Belgesi**

T.C.  
DENİZLİ VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 16605029/44-E.2071629  
Konu : Anket Uygulama İzni

29/01/2020

## VALİLİK MAKAMINA

İlgi : Pamukkale Üniversitesi Rektörlüğü'nün 21/01/2020 tarih ve 1356 sayılı yazıları.

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Doktora Programı öğrencisi Yeliz ÖZKAN HİDİROĞLU, tez danışmanı Prof. Dr. Abdurrahman TANRIÖĞEN sorumluluğunda "Öğretmenlerin Güçlendirilmesinin Örgütsel Bağlılık, Mesleki Bağlılık ve Okullardaki Örgütsel Vatandaşlık Üzerine Etkisi" başlıklı tez çalışmasına yönelik hazırlanmış olduğu anket/ölçek formlarını ilgi yazı gereği Müdürlüğümüze bağlı Denizli İli Merkezefendi ve Pamukkale ilçelerinde bulunan tüm ortaokullarda görev yapan öğretmenlere uygulamak istenmektedir.

Yukarıda adı geçen müracaat ile ilgili (Lisans/Lisansüstü/Doktora) öğrencileri ve Öğretim Görevlilerinin ilgi yazıları ekinde belirilmiş oldukları okullarda, (Ortaöğretim/İlköğretim/Okulöncesi) konuları ile ilgili anket çalışmalarının "Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri" Genelgesinde belirtilen esaslar gereğince; Okul ve kurumların eğitim-öğretim faaliyetlerini aksatmayacak şekilde 2019/2020 eğitim-öğretim yılı içerisinde uygulamaları Müdürlüğümüze uygun görülmüştür.

Olurlarınıza arz ederim.

Mahmut ÖÇÜZ  
Millî Eğitim Müdürü

OLUR  
29/01/2020  
Hakkı ÜNAL  
Vali a.  
Vali Yardımcısı

T.C.  
DENİZLİ VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

## PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

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

Gereğini rica ederim.

Hakkı ÜNAL  
Vali a.  
Vali Yardımcısı

Ek:  
1-Anket Formları

Mehmet Akif Ersoy Mah. 29 Ekim Bulv. No:174/1  
Merkezefendi/DENİZLİ  
Elektronik Ağ : <http://denizli.meb.gov.tr> -  
E-posta: [ah20@meb.gov.tr](mailto:ah20@meb.gov.tr) -Strateji Şubesi

Ayrıntılı Bilgi İçin : Mustafa ERDOĞRUL - Şef  
Hüseyin ERKOÇ - V.H.K.L.  
Telefon : (0 258) 2342095  
Belgegeçer : (0 258) 2342099

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden /290d-3e11-399f-bd99-b070 kodunu teftiş edebilirsiniz.

**Ek.3****ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ BELİRLEME FORMU**

Değerli öğretmen arkadaşım,

Aşağıda sormuş olduğum sorulara verdiğiniz yanıtlar sadece doktora tezim kapsamında geliştireceğim ölçek için kullanılacaktır. Yanıtlarınız sadece bilimsel amaçlı kullanılacak olup herhangi bir kurum ya da kişilerle vermiş olduğunuz bilgiler paylaşılmayacaktır. Yanıtlarınızı içten, detaylı ve açıklayıcı bir şekilde doldurmanızı diliyorum. Katkılarınızdan ötürü şimdiden teşekkür ederim.

Yeliz ÖZKAN HİDİROĞLU

Paü Eğitim Yönetimi Dr. Öğrencisi

**Öğretmenlerin Güçlendirilmesi:** 21. yy toplumunda öğretimin geliştirilmesi daha zorunlu bir hale gelmiştir ve bu nedenle öğretmen performansını iyileştirmek için yollar aramaya acil ihtiyaç duyulmaktadır. Öğretmenin güçlendirilmesi sürecinde, okulun öğretmenlere ve onların uzmanlıklarına güvenmesi, öğretmenlerin en iyi şekilde çalışmasına yardımcı olması, kaynaklarını desteklemesi ve ekip çalışmalarını geliştirmesi, akademik özgürlüklerini desteklemek için okul yapısını ve sistemini düzenlemesi zorunluluğunda olmalıdır. Özetle öğretmen güçlendirme, öğretmenlerin kendilerini motive olmuş hissetmeleri, bilgi ve uzmanlıklarına olan güvenlerinin artması ve örgüt amaçları doğrultusunda uygun ve anlamlı buldukları işleri yapmalarını sağlayan uygulamaları ifade etmektedir.

**Branşınız:**

**Kıdem yılınız:**

**Cinsiyetiniz:**

**Çalıştığınız il:**

- 1) Sizce güç nedir? Gücü nasıl tanımlarsınız?
- 2) Okulunuzda kimler güç sahibidir? Nedenleriyle açıklayınız.
- 3)Güçlendirme sizce ne ifade ediyor?
- 4)Güçlendirilmenizi kimler sağlayabilir?
- 5)Ne tür ortamlarda kendinizi bir öğretmen olarak güçlü hissedersiniz?
- 6)Yöneticiniz size ne tür bir ortam sağlarsa kendinizi güçlü hissedersiniz?
- 7)Yöneticiniz size nasıl davranırsa kendinizi bir öğretmen olarak güçlü hissedersiniz?
- 8)Bir öğretmen olarak kendinizi güçlendirilmiş hissetmek için ne tür eğitimler talep edersiniz?

**Ek 4.****ÖĞRETMEN GÜÇLENDİRME ÖLÇEĞİ**

Değerli meslektaşım,

Bu ölçek öğretmenlerin güçlendirilme düzeylerini belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Bu amaçla sizlerin görüş ve önerilerine ihtiyaç duyulmaktadır. Ölçekten elde edilen bilgiler doktora tez çalışmasında ölçek geliştirme kısmında kullanılacaktır. Ölçeğe vereceğiniz samimi ve doğru yanıtlar, araştırma bulgularının gerçeğe uygunluk derecesini yükseltecektir. Lütfen tüm soruları yanıtlayınız.

Yeliz ÖZKAN HİDİROĞLU

Aşağıda öğretmen güçlendirmeye ilişkin maddeler yer almaktadır. Bu ifadelere ilişkin düşüncelerinizi ilgili seçeneğe işaret koyarak ifade ediniz.	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılmıyorum	Tamamen Katılmıyorum
1)Okul yönetimince mesleğimdeki etkin insanların seminer/konferanslarına katılmam engellenmez.(S1)					
2)Okul yönetimince kendi branşım ile ilgili her türlü eğitime katılmam engellenmez.(S2)					
3)Okul yönetimince kişisel gelişim kurslarına (drama, diksiyon, kişisel gelişim, etkili iletişim vb.) katılmam desteklenir. (S3)					
4)Okul yönetimince göçmen veya sorunlu öğrencilerle ilgili eğitimler alma şansına sahibim.(S4)					
5)Okul yönetimince eğitim teknolojilerine yönelik eğitimler almam desteklenmektedir.(S5)					
6)Okul yönetimince yeni öğretim yöntem ve teknikleri konusunda eğitimler alma şansına sahibim.(S6)					
7)Okul yönetimince sık ve düzenli olarak hizmet-içi eğitimlere katılma şansına sahibim.(S7)					
8)Okul yönetimince çevremdeki bilimsel eğitimlere katılmam desteklenir.(S8)					
9)Okul yönetimince sınıf yönetimi konusunda eğitimler almam desteklenir.(S9)					
10)Yetkilerimin ve haklarımın öğretildiği eğitimlere (mevzuat eğitimlerine) katılma şansına sahibim.(S10)					
11)Okul yönetimince ihtiyacım olan kurslara ve eğitimlere katılmam için bana ortam sağlanmaktadır.(S13)					
12)Yöneticilerimin öğretmen olarak bana değer verdiğini hissediyorum.(S19)					
13)Sosyal statüsü yüksek bir mesleğimin olduğunu düşünüyorum.(S26)					
14)Öğretmenlik mesleği bana bulduğum çevrede arzu ettiğim sosyal statüyü sağlar.(S28)					
15)Öğretmenlik pek çok kültürel konularla ilgilenmemi mümkün kılmaktadır.(S29)					
16)Çevremdeki kişilerin öğretmenlere yönelik tutumları beni güçlü kılmaktadır.(S30)					
17)Öğretmenlik mesleği bana güven vermektedir.(S31)					

18)Öğretmenlik mesleği bana itibar sağlamaktadır.(S32)					
19)Çevremdeki kişiler öğretmenlik mesleğine saygı gösterirler.(S34)					
20)Öğretmenler bu çevredeki kişiler tarafından yeterince kabul görmektedirler.(S35)					
21)Yöneticilerim bana karşı anlayışlı davranmaktadır.(S38)					
22)Yöneticilerim mesleğim konusunda destekleyici olurlar.(S39)					
23)Yöneticilerim okul içerisinde adaletli davranırlar.(S40)					
24)Yöneticilerimle aramda sağlıklı bir diyalog bulunmaktadır.(S41)					
25)Yöneticilerim bir sorun çıktığında benimle bireysel olarak iletişime geçmektedirler.(S42)					
26)Yöneticilerim bana saygı duyarlar.(S43)					
27)Yöneticilerim okul kurallarını herkese aynı biçimde uygularlar.(S44)					
28)Görevimi yaparken kendimi özgür hissedirim.(S45)					
29)Yöneticilerim bana empatik davranırlar.(S46)					
30)Okulumuzdaki öğretmenler mesleki amaçları doğrultusunda birbirleriyle iş birliği yapmaktadırlar.(S47)					
31)Okulumuzda zevkle çalışılacak bir öğretim kadrosu vardır.(S48)					
32)Okulumuzdaki öğretmenlerin iş birliği içinde olmaları kendimi güvende hissetmemi sağlamaktadır.(S49)					
33)Okulumuzdaki diğer öğretmenler çalışmalarımı takdir ederler.(S50)					
34)Birlikte çalıştığım öğretmenlerin meslek ahlakına sahip olduklarını düşünmekteyim.(S51)					
35)Yöneticilerimiz gereksiz işlerle zamanımızın boşa gitmesine izin vermezler.(S53)					
36)Okulumdaki diğer öğretmenlerle iş birliği yapma şansım vardır.(S54)					
37)Yöneticilerim düşüncelerimi söylememe fırsat tanırırlar.(S56)					

## Ek 5.

## ÖRGÜTSEL BAĞLILIK ÖLÇEĞİ (Etzioni) - ERGÜN (2017)

Maddeler	Hiç Katılmıyorum	Az Katılıyorum	Orta Düzeyde Katılıyorum	Büyük Oranda Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1) Okula yaptığım katkılar görülür ve takdir edilirse elimden gelen en iyi çabayı gösteririm.					
2) Bazen, okulumu terk etmek istiyorum ve bir daha geri gelmek istemiyorum.					
3) Kendimi okuluma adanmış hissediyorum.					
4) Yaptığım işlerin karşılığını gördüğümde işimle daha fazla bütünleşirim.					
5) Sık sık kendimi bu okuldan intikam almak istiyormuşum gibi hissediyorum.					
6) Okulumu desteklemenin benim görevim olduğunu hissediyorum.					
7) Okulumdan daha fazla bireysel ödül alma düşüncesi bile beni motive eder.					
8) Okulumu düşündüğüm zaman kızgınlık hissediyorum.					
9) Okul dışında bulunduğum zamanlarda, kendimi bu okulun bir çalışanı olarak görüyorum.					
10) Okulumda karşılığını aldığım ölçüde çaba harcarım.					
11) Kendimi kapana kısılmış hissediyorum.					
12) Okulumun başarıya ulaşmasına yardımcı olmak benim kişisel sorumluluğumdur.					
13) Beni desteklediği ölçüde okulumu desteklerim.					
14) Okulumda ne yaparsam yapayım bu okul değişmeden kalır.					
15) İnsanlar okulum hakkında kötü şeyler söylediğinde ben üzülürüm.					

**Ek 6.****ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ BAĞLILIK ÖLÇEĞİ - ERGEN (2016)**

<b>Öğretmenlerin Mesleki Bağlılık Ölçeği</b> Aşağıda öğretmenlik mesleğine ilişkin ifadeler yer almaktadır. Lütfen, her bir ifadeyi dikkatlice okuyunuz ve değerlendirmenizi uygun boşluğa işaretleyiniz.	<b>Hiçbir zaman</b>	<b>Nadiren</b>	<b>Bazen</b>	<b>Çoğu zaman</b>	<b>Her zaman</b>
<b>Mesleki Haz</b>					
1) Mesleğimi yapmaktan haz alıyorum.					
2) İmkanım olsa mesleğimi değiştiririm.					
3) İnsan yetiştirmekten zevk alıyorum.					
4) Mesleğimle ilgili konuşmaktan zevk alıyorum.					
5) Çocuklarla ilgilenmek hoşuma gidiyor.					
6) Mesleğimi seviyorum.					
<b>Sosyal Kazanım</b>					
7) Mesleğimde kendimi güvende hissediyorum.					
8) Mesleğimle ilgili özlük haklarımı yeterli buluyorum.					
9) Mesleğimin bana toplumda saygınlık kattığını düşünüyorum.					
10) Çalışma koşulları rahat bir mesleğim var.					
11) Mesleğimde yeterince dinlenme imkanım var.					
<b>Mesleki Kariyer</b>					
12) Zamanımın çoğunu mesleğimle ilgili çalışmalara ayırıyorum.					
13) Mesleğimde uzmanlaşmam gerektiğine inanıyorum.					
14) Mesleğimle ilgili kariyer planlarım var.					

**Ek 7.****ÖRGÜTSEL VATANDAŞLIK DAVRANIŞLARI ÖLÇEĞİ**

(Polat, 2007-Organ'ın (1988) kuramsalı doğrultusunda Podsakoff ve diğerleri (1991) tarafından hazırlanmıştır.)

Maddeler	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1) İşyükü ağır olan öğretmen arkadaşlarıma yardım ederim.					
2) Zamanım uygunsa, dersine herhangi bir sebeple gelemeyen ya da geciken arkadaşımın yerine derse girerim.					
3) Öğretmen arkadaşlarımda sorunu olduğunda onlara yardım etmek için gönüllü olarak zaman ayırırım.					
4) Okula yeni atanan öğretmenler yardım istemeseler bile onlara yardımcı olurum.					
5) Okulumla ilgili bir karar almadan önce bu kararın sonucundan etkilenecek arkadaşlarımda fikirlerini alırım.					
6) Öğretmen arkadaşlarımda haklarını korumaya özen gösteririm.					
7) Öğretmen arkadaşlarımla aramda çıkabilecek olası sorunlar için önceden önlemler alırım.					
8) İşimle ilgili önemli bir adım atmadan önce yöneticilerimi mutlaka bilgilendiririm.					
9) Okulda zamanımın çoğunu okuldaki iş ve uygulamalardan şikayet ederek geçiririm.					
10) Okulumdaki küçük sorunları büyütebilirim.					
11) Etrafımdakilere sürekli öğretmenliği bırakmak istediğimi söylerim.					
12) Okulun olumlu yönlerinden çok olumsuz yönlerine odaklanırım.					
13) İşime zamanında gelirim.					
14) Teneffüs aralarını asla uzatmam.					
15) Teneffüs zamanı dışında işime ara vermem.					
16) Kimse denetlemese bile okul kurallarına, yönetmeliklerine ve işlem basamaklarına uyarım.					
17) Okuldaki değişiklikleri izler, öğretmen arkadaşlarımda bu değişiklikleri kabul etmeleri için aktif rol alırım.					
18) Okulumuzun imajını güçlendiren tüm etkinliklere gönüllü olarak katılırım.					
19) Okulu ilgilendiren tüm toplantılara katılarak tartışmalara aktif olarak katılırım					
20) Okuldaki değişikliklere ayak uydurmaya çalışırım.					



**Ek 8.****Araştırma Verilerin Toplandığı Öğretmenlerin Çalıştıkları okullar**

<i>Okul Adı</i>	<i>Araştırmaya Katılan Öğretmen Sayısı</i>	<i>Okulun Bulunduğu İlçe</i>
1) Hayırseverler Ortaokulu	33	Merkezefendi
2) 75. Yıl Cumhuriyet Ortaokulu	1	Pamukkale
3) Abalıoğlu Yem Sanayi Ortaokulu	8	Merkezefendi
4) Ahmet Nuri Erikoğlu Ortaokulu	2	Pamukkale
5) Ahmet Nuri Özsoy Ortaokulu	6	Merkezefendi
6) Ahmet Sami Uslu Ortaokulu	8	Merkezefendi
7) Akdere Hüseyin Ali Bayram Ortaokulu	6	Pamukkale
8) Aşağışanlı Ortaokulu	5	Merkezefendi
9) Atatürk Ortaokulu	10	Pamukkale
10) Ayşe Mürüvet Başer İHO	1	Merkezefendi
11) Bereketli İHO	2	Merkezefendi
12) Develi Ortaokulu	2	Pamukkale
13) Dr. Necdet Durmuş Ortaokulu	22	Pamukkale
14) Ekrem Başer Ortaokulu	4	Merkezefendi
15) Gözler Ortaokulu	1	Pamukkale
16) Gültepe İHO	4	Merkezefendi
17) Güzelköy Mehmet Tunç Ortaokulu	1	Pamukkale
18) Hacı Halil Bektaş Ortaokulu	11	Merkezefendi
19) Hacı Hasan Kömürcüoğlu Ortaokulu	21	Merkezefendi
20) Hacı Yılmaz Emine Urhan İHO	1	Pamukkale
21) Hacı Eyüplü Ortaokulu	1	Merkezefendi
22) Havva Süleyman Yağlıca Ortaokulu	32	Merkezefendi
23) Hulusi Kulaklı Ortaokulu	13	Pamukkale
24) Hürriyet Ortaokulu	21	Pamukkale
25) İncilipınar Şehit Burhan Acar İHO	1	Pamukkale
26) Karahasanlı Ortaokulu	7	Merkezefendi
27) Karahayıt Ortaokulu	1	Pamukkale
28) Karaman Ortaokulu	16	Merkezefendi
29) 100. Yıl Mehmetçik Ortaokulu	11	Pamukkale
30) Merkez Ortaokulu	17	Pamukkale
31) Münevver Nafiz Dirlik Anafartalar Ortaokulu	13	Pamukkale
32) Namık Kemal Ortaokulu	3	Merkezefendi
33) Nermin Osman Akça Ortaokulu	1	Merkezefendi
34) Nevzat Erten Ortaokulu	3	Merkezefendi
35) Pınarkent Ortaokulu	4	Pamukkale
36) Raşit Özkardeş Ortaokulu	33	Pamukkale
37) Ressam İbrahim Çallı Ortaokulu	3	Pamukkale
38) Servergazi İHO	2	Merkezefendi
39) Sevil Kaynak Ortaokulu	7	Merkezefendi
40) Sevindik Şehit Hasan Er Ortaokulu	4	Merkezefendi
41) Sıdika Çalışkan Ortaokulu	37	Merkezefendi
42) Şehitler Ortaokulu	10	Merkezefendi
43) Tevfik Fikret Kaya	3	Pamukkale
44) Türkiye Odalar ve Borsalar Birliği Ortaokulu	9	Merkezefendi
45) Toki Ortaokulu	9	Pamukkale
46) Turgay Mersin Ortaokulu	4	Merkezefendi

47) Üçler Ortaokulu	4	Merkezeferendi
48) Yeniköy Ortaokulu	1	Pamukkale
49) Zehra Nihat Moraliöglu Ortaokulu	3	Pamukkale
50) Zehra Suna Manasir Ortaokulu	7	Merkezeferendi
51) Zümrütevler Ortaokulu	12	Pamukkale
<b>Toplam</b>	<b>441</b>	<b>Merkezeferendi: 250 Pamukkale: 191</b>