T.C.
DİCLE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ, TEFTİŞİ PLANLAMASI VE EKONOMİSİ
BİLİM DALI

ÖĞRETMENLERİN ÖRGÜTSEL DEĞER ALGILARI İLE ÖRGÜTSEL BAĞLILIK VE OKUL İKLİMİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

DOKTORA TEZİ

Güneş AKHAN ÇAĞIRTEKİN

DİYARBAKIR – 2022

T.C.
DİCLE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ, TEFTİŞİ, PLANLAMASI VE EKONOMİSİ
BİLİM DALI

ÖĞRETMENLERİN ÖRGÜTSEL DEĞER ALGILARI İLE ÖRGÜTSEL BAĞLILIK VE OKUL İKLİMİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

HAZIRLAYAN
Güneş AKHAN ÇAĞIRTEKİN

Danışman
Doç. Dr. Cemal AKÜZÜM

DİYARBAKIR – 2022

T.C

DİCLE UNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ

DİYARBAKIR

Güneş AKHAN ÇAĞIRTEKİN tarafından yapılan "Öğretmenlerin Örgütsel Değer Algıları ile Örgütsel Bağlılık ve Okul İklimi Arasındaki İlişki" konulu bu çalışma, jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Eğitimi Anabilim Dalında DOKTORA tezi olarak kabul edilmiştir

Jüri Üyesinin

Ünvanı Adı Soyadı

Başkan: Doç. Dr. Çetin TAN …….....

Üye : Prof. Dr. Hüseyin Fazlı ERGÜL …….....

Üye : Doç. Dr. Cemal AKÜZÜM .....

Üye : Doç. Dr. Abidin DAĞLI .....

Üye : Doç. Dr. Tuncay Yavuz ÖZDEMİR .....

Tez Savunma Sınavı Tarihi: 22/06/2022

Yukarıdaki bilgilerin doğruluğunu onaylarım.

.../...../20

Prof. Dr. Bahar BURTAN DOĞAN

ENSTİTÜ MÜDÜRÜ

BİLDİRİM

Tezimin içerdiği yenilik ve sonuçları başka bir yerden almadığımı ve tezi D.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nden başka bir bilim kuruluşuna akademik gaye ve unvan almak amacıyla vermediğimi; tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada kullanılan her türlü kaynağa eksiksiz atıf yapıldığı, aksinin ortaya çıkması durumunda her türlü yasal sonucu kabul ettiğimi beyan ediyorum.

GÜNEŞ AKHAN ÇAĞIRTEKİN

22/06/2022

ÖNSÖZ

Ortaöğretim kurumlarında görevli öğretmenlerin algılarına göre örgütsel değer algıları ile örgütsel bağlılık ve okul iklimi arasındaki ilişkiye odaklanan bu çalışma altı ana bölümden oluşmaktadır. *Birinci bölümde* araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, sınırlılıkları, varsayımları ve tanımları, *ikinci bölümde* değer, örgütsel değer, bağlılık, örgütsel bağlılık, iklim, okul ikliminin kuramsal temelleri, *üçüncü bölümde* araştırmanın modeli, evre ve örneklemi, veri toplama araçları ve verilerin analizi, *dördüncü bölümde* araştırmada elde edilen bulgular, *beşinci bölümde* tartışma ve *altıncı bölümde* ise sonuç ve öneriler yer almaktadır.

Bu çalışmanın gerçekleştirilmesinde birçok kişinin katkısı olmuştur. Çalışma sürecinde başta ölçek ve analiz kısımları olmak üzere tezin her bir bölümünde benden yardımını esirgemeyen, olumlu tavrı ile beni cesaretlendiren ve çalışmam için motive eden, bilgi birikimi ile çalışmama farklı açılardan bakmamı sağlayan ve öğrencisi olmaktan her zaman gurur duyduğum değerli danışmanım Doç. Dr. Cemal AKÜZÜM'e sonsuz şükranlarımı ve saygılarımı sunarım. Bilgi birikimi ile lisansüstü eğitim sürecimde bana ilham olan ve benden desteklerini esirgemeyen Pof. Dr. Behçet ORAL'a, bilgi ve birikimlerini şeffaflık içerisinde benimle paylaşan, deneyimleri ile bana yol gösteren ve tez jürimde yer alan Prof. Dr. Hüseyin Fazlı ERGÜL'e, Doç. Dr. Çetin TAN'a ve Doç. Dr. Tuncay Yavuz ÖZDEMİR'e, doktora sürecimde aklıma takılan birçok sorunda bana samimiyetle yardımcı olan Doç Dr. İsmail KINAY'a, lisans eğitimim sürecinde bana eğitim yönetimi bilimini sevdiren ve bu alanda lisansüstü çalışma yapmam için beni teşvik eden, yüksek lisans eğitimimde kıymetli desteğini benden esirgemeyen, emekli olduktan sonra dahi doktora eğitim sürecinde manevi desteğini her zaman hissettiğim Dicle Üniversitesi'nin değerli hocalarından Dr. Hasan ŞENTÜRK'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Doktora eğitimim süresince gerek çalışma koşullarımın düzenlenmesinde gerekse bilgi ve becerileri ile bana yardımcı olan, tanıdığım en iyi matematik öğretmeni ve en iyi, en samimi okul müdürü olan değerli müdürüm Nazif ORAK'a, tez yazma sürecinde bana destek olan mesai arkadaşlarıma sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Araştırmanın gerçekleşmesine

imkân tanıyan Diyarbakır'da görev yapan ortaöğretim kurum yöneticilerine ve uygulama sürecinde gerekli desteği sağlayan değerli öğretmenlere teşekkür ederim.

İlk öğretmenim, bana öğretmenliği sevdiren, yetiştirdiği nice başarılı öğrenciler ile eğitime ışık olan, kızı olduğum için her zaman onur duyduğum ve tek emaneti olan soyadını sonsuza kadar gururla taşıyacağım rahmetli babam Hikmet AKHAN'a, ani vefatı ile aramızdan ayrılana kadar her gün defalarca beni arayıp tezimin ne aşamada olduğunu soran, bana destek olan ve beni bu yolda yüreklendiren, özlemini derin bir şekilde yaşadığım ama hâlâ varlığını yanımda hissettiğim rahmetli dayım Ahmet GÜLSÜN'e, babamın ölümünden sonra bana hem anne hem baba olan, eğitim hayatım boyunca benden maddi manevi desteğini hiçbir zaman esirgemeyen annem Fadliye AKHAN'a sonsuz şükran ve minnet duygularımı sunarım.

Son olarak, hayatımın her alanında olduğu gibi lisansüstü eğitim sürecimin yoğun temposunda da bana yardımcı olan, güler yüzü ve sevgisi ile her daim yanımda olduğunu hissettiren, en büyük destekçim, canımdan çok sevdiğim ve hep yanımda olmasını dilediğim sevgili eşim Tuncay ÇAĞIRTEKİN'e çok özel bir teşekkürü borç bilirim.

Güneş AKHAN ÇAĞIRTEKİN
Diyarbakır, Haziran-2022

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ ..... **i**
İÇİNDEKİLER ..... **iii**
ÖZET ..... **vi**
ABSTRACT ..... **viii**
TABLOLAR LİSTESİ ..... **x**
ŞEKİLLER LİSTESİ ..... **xiii**
KISALTMALAR LİSTESİ ..... **xiv**
1. GİRİŞ **1**
1.1. PROBLEM DURUMU 1
1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI 9
1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ 10
1.4. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI 12
1.5. ARAŞTIRMANIN VARSAYIMLARI 12
1.6. TANIMLAR 13
2. KURAMSAL ÇERÇEVE **13**
2.1. ÖRGÜT NEDİR? 14
2.2. KÜLTÜR KAVRAMI 15
2.2.1. Örgüt Kültürü 16
2.2.1.1. Örgüt Kültürünün Oluşumu 18
2.2.2. Okul Kültürü 19
2.2.2.1. Okul Kültürünün Sınıflandırılması 21
2.3. DEĞER KAVRAMI 21
2.3.1. Değerlerin Önemi 22
2.3.2. Değerlerin Sınıflandırılması 23
2.3.2.1. Allport, Vernon ve Lindzey'in Değerler Sınıflandırması 23
2.3.2.2. Graves'in Değerler Hiyerarşisi 25
2.3.2.3. England'ın Değerler Modeli 27
2.3.2.4. Milton Rokeach'ın Değer Kuramı 28
2.3.2.5. Schwartz'ın Değer Kuramı 30
2.3.3. Örgütsel Değerler Kavramı 31
2.3.3.1. Örgütsel Değerlerin Sürdürülmesi 33
2.3.3.2. Örgütsel Değerlerin Oluşumu 34

2.3.3.3. Örgütsel Değerlerin Sınıflandırılması 34
2.3.3.3.1. Wiener'in Değerler Sistemi 34
2.3.3.3.2. McDonald ve Gandz'ın Paylaşılan Değerler Sınıflandırması 36
2.3.3.3.3. O'Reilly, Chatman ve Caldwell'in Örgütsel Değerler Modeli 38
2.3.3.3.4. Hofstede'nin Değer Kuramı 38
2.3.4. Eğitim Örgütlerinde Örgütsel Değerler 47
2.3.4.1. Öğretmenlerin Mesleki Değerleri 49
2.4. BAĞLILIK KAVRAMI 53
2.4.1. Bağlılığın Oluşumu 53
2.4.2. Örgütsel Bağlılık Kavramı 54
2.4.2.1. Örgütsel Bağlılığı Etkileyen Konular 57
2.4.2.2. Örgütsel Bağlılık Kuramları 58
2.4.2.2.1. Klein, Molloy ve Brinsfield'in Bağlılık Modeli 58
2.4.2.2.2. Meyer ve Herscovitch'in İş Yeri Bağlılığı Modeli 60
2.4.2.2.3. *Allen ve Meyer Örgütsel Bağlılık Kuramı* 62
2.4.2.2.4. O'Reilly ve Chatman Örgütsel Bağlılık Kuramı 65
2.4.2.2.5. Etzioni Örgütsel Bağlılık Kuramı 65
2.4.2.3. Eğitim Örgütlerinde Örgütsel Bağlılık 67
2.4.2.3.1. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıklarını Artırma Yolları 68
2.4.2.3.2. Öğretmen Bağlılığını Etkileyen Faktörler 70
2.5. İKLİM KAVRAMI 71
2.5.1. Örgüt İklimi Kavramı 71
2.5.1.2. Örgüt İklimin Oluşumu 72
2.5.1.3. Örgüt İklimi Tipleri 73
2.5.1.3.1. Halpin ve Croft'un Örgüt İklimi Tipleri 73
2.5.1.3.2. Litvin ve Stringer'in Örgüt İklimi Tipleri 75
2.6. OKUL İKLİMİ KAVRAMI 76
2.6.1. Okul İkliminin Alt Sistemleri 77
2.6.2. Okul İklimi Tipleri 78
2.6.2.1. Hoy, Smith ve Sweetland'ın Okul İklimi Sınıflandırması 80
2.6.3. Okul İkliminde Yönetici ve Öğretmen Davranışı 81
2.6.3.1. Okul İkliminde Yönetici Davranışları 81
2.6.3.2. Okul İkliminde Öğretmen Davranışları 82

2.7. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR ... 83
2.7.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar ... 83
2.7.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar ... 93
3. YÖNTEM ... 103
3.1. ARAŞTIRMA MODELİ ... 103
3.2. EVREN VE ÖRNEKLEM ... 103
3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI ... 106
3.3.1. Örgütsel Değer Ölçeği ... 107
3.3.2. Örgütsel Bağlılık Ölçeği ... 113
3.3.3. Okul İklimi Ölçeği ... 114
3.4. VERİ TOPLAMA ARACININ UYGULANMASI ... 115
3.5. VERİLERİN ANALİZİ ... 116
4. BULGULAR ... **120**
4.1. ARAŞTIRMANIN ALT AMAÇLARINA İLİŞKİN BULGULAR ... 120
4.1.1. Öğretmenlerin Örgütsel Değerlere Yönelik Algıları ... 120
4.1.2. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığa Yönelik Algıları ... 144
4.1.3. Öğretmenlerin Okul İklimine Yönelik Algıları ... 160
4.1.4. Öğretmenlerin Örgütsel Değerlere İlişkin Algıları ile Okul İklimine İlişkin Algıları Arasındaki İlişki ... 179
4.1.5. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığa İlişkin Algıları ile Okul İklimine İlişkin Algıları Arasındaki İlişki ... 182
4.1.5. Öğretmenlerin Örgütsel Değerlere İlişkin Algılarının Okul İklimine İlişkin Algılarını Yordama Gücü ... 183
4.1.7. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığa İlişkin Algılarının Okul İklimine İlişkin Algılarını Yordama Gücü ... 185
4.1.8. Öğretmenlerin Okul İklimine İlişkin Algıları ile Örgütsel Değerlere ve Örgütsel Bağlılığa İlişkin Algıları Arasındaki İlişki ... 186
4.1.9. Öğretmenlerin Örgütsel Değerlere ve Örgütsel Bağlılığa İlişkin Algılarının Okul İklimine İlişkin Algılarını Yordama Gücü ... 187
5.TARTIŞMA ... **189**
6. SONUÇ VE ÖNERİLER ... **209**
6.1. SONUÇLAR ... 209
6.2. ÖNERİLER ... 215
8. EKLER ... **244**
9. ÖZGEÇMİŞ ... **252**

ÖZET

Öğretmenlerin Örgütsel Değer Algıları ile Örgütsel Bağlılık ve Okul İklimi Arasındaki İlişki

Bu araştırmanın amacı, kamu ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin algılarına göre öğretmenlerin örgütsel değer algıları ile örgütsel bağlılık ve okul iklimi arasında bir ilişki olup olmadığını saptamaktır. Araştırmanın evrenini, 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Diyarbakır ilinin merkez ilçelerinde (Bağlar, Kayapınar, Sur, Yenişehir) yer alan 44 ortaöğretim kurumunda görev yapan 2219 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada kullanılan veri toplama araçları çevrimiçi olarak gönderilmiş, 1170 öğretmen geri dönüş yapmıştır ve ölçeklerin tamamı geçerli olarak değerlendirilmiştir. Araştırmada, Akhan-Çağırtekin ve Aküzüm (2020) tarafından geliştirilen "Örgütsel Değerler Ölçeği", Dağlı, Elçiçek ve Han'ın (2017) Türkçeye uyarladığı "Örgütsel Bağlılık Ölçeği" ve Özdere (2017) tarafından Türkçeye uyarlanan "Okul İklimi Ölçeği" kullanılmıştır. Elde edilen veriler, SPSS ve AMOS programlarından faydalanılarak çözümlenmiştir. Öğretmen algılarının çeşitli değişkenlere göre anlamlı fark gösterip göstermediği t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve Kruskal Wallis-H testleri ile belirlenmiştir. Anlamlılık düzeyi 0,05 olarak alınmıştır. Öğretmenlerin örgütsel değerler, örgütsel bağlılık ve okul iklimi algıları arasındaki ilişki korelasyon ve regresyon analizleri ile incelenmiştir.

Araştırma sonucunda ulaşılan bazı önemli bulgular şunlardır: Öğretmenlerin örgütsel değerler ile ilgili algıları arasında "cinsiyet", "öğretmenlikteki kıdem", "bulunduğu okuldaki çalışma süresi", "öğrenim durumu", "okul büyüklüğü" ve "okulun bulunduğu ilçe" değişkenlerine göre örgütsel değerlerin *erillik-dişillik, bireysellik-kolektivizm, güç mesafesi, kısa dönem-uzun dönem odaklılık* ve *belirsizlikten kaçınma* alt boyutlarında anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır. "Medeni durum" değişkenine göre *bireysellik-kolektivizm, kısa dönem-uzun dönem odaklılık* ve *belirsizlikten kaçınma* alt boyutlarında anlamlı bir fark saptanmıştır. Öğretmenlerin örgütsel bağlılığa ilişkin algıları arasında "cinsiyet" ve "öğrenim durumu" değişkenlerine göre *duygusal bağlılık, devam bağlılığı* ve *normatif bağlılık* alt boyutlarında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. "Öğretmenlikteki kıdem" ve "medeni durum" değişkenlerine göre *duygusal bağlılık* ve *normatif bağlılık* alt boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. "Bulunduğu okuldaki çalışma süresi", "okul büyüklüğü" ve "okulun bulunduğu ilçe" değişkenlerine göre ise *duygusal bağlılık, devam bağlılığı* ve *normatif*

bağlılık alt boyutlarında anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algıları arasında "öğrenim durumu" değişkenine göre *meslektaş liderliği, kurumun savunmasızlığı, başarı baskısı* ve *profesyonel öğretmen davranışı* alt boyutlarında anlamlı bir fark saptanmamıştır. "Cinsiyet" değişkenine göre *kurumun savunmasızlığı* ve *profesyonel öğretmen davranışı* alt boyutlarında anlamlı bir fark bulunmuştur. "Medeni durum" değişkenine göre *meslektaş liderliği* ve *başarı baskısı* alt boyutlarında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. "Öğretmenlikteki kıdem", "bulunduğu okuldaki çalışma süresi", "okul büyüklüğü" ve "okulun bulunduğu ilçe" değişkenlerine göre *meslektaş liderliği, kurumun savunmasızlığı, başarı baskısı* ve *profesyonel öğretmen davranışı* alt boyutlarında anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algıları ile örgütsel değerlere ilişkin algıları arasında pozitif yönlü, yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki, öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algıları ile örgütsel bağlılığa ilişkin algıları arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Örgütsel değerler ve örgütsel bağlılık değişkenlerinin, okul iklimi ile aralarında anlamlı bir ilişki bulunduğu görülmüştür. Bahsi geçen iki değişken toplamda öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algı düzeylerindeki değişimin %76'sını oluşturmaktadır. En fazla etkileme payı örgütsel değerler değişkenine aittir. Sonuçlara yönelik uygulayıcı ve araştırmacılara yönelik uyarılarda bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Değerler, örgütsel değerler, bağlılık, örgütsel bağlılık, iklim, okul iklimi.

ABSTRACT

The Relationship Between Teachers' Perceptions of Organizational Value, Organizational Commitment and School Climate

The purpose of this research is to determine whether there is a relationship between teachers' perceptions of organizational value, organizational commitment and school climate, according to the perceptions of teachers working in public secondary education institutions. The population of the research consists of 2219 teachers working in 44 secondary education institutions in the central districts of Diyarbakır (Bağlar, Kayapınar, Sur, Yenişehir) in the 2020-2021 academic year. The data collection tools used in the research were sent online, 1170 teachers gave feedback and all of the scales were evaluated as valid. In the research, the "Organizational Values Scale" developed by Akhan Çağırtekin and Aküzüm (2020), the "Organizational Commitment Scale" adapted into Turkish by Dağlı, Elçiçek and Han (2017), and the "School Climate Scale" adapted into Turkish by Özdere (2017b) were used. The obtained data were analyzed by using SPSS and AMOS programs. The t-test, one-way analysis of variance (ANOVA) and Kruskal Wallis_H test to determine whether teacher perceptions differ significantly according to various variables. The significance level was taken as 0.05. The relationship between teachers' organizational values, organizational commitment and school climate perceptions was examined by correlation and regression analyzes.

Some of the important findings reached as a result of the research are as follows: Among the teachers' perceptions about organizational values, the variables of "gender", "seniority in teaching", "working time at the school", "educational status", "school size" and "district where the school is located", it was determined that there was a significant difference in the sub-dimensions of *masculinity - femininity, individualism-collectivism, power distance, short-term-long-term orientation* and *uncertainty avoidance.* A significant difference was found in the sub-dimensions of *individualism-collectivism, short term-long-term orientation* and *uncetainty avoidance* according to the variable of "marital status" . There was no significant difference between the teachers' perceptions of organizational commitment in the sub-dimensions of *affective commitment, continuance commitment* and *normative commitment* according to the variables of "gender" and "educational status". A significant difference was found in the sub-dimensions of *affective commitment* and

normative commitment according to the variables of "seniority in teaching" and "marital status" . A significant difference was found in the sub- dimensions of *affective commitment, continuance commitment* and *normative commitment* according to the variables of "working time at the school", "school size" and "district where the school is located" . According to the "educational status" variable, no significant difference was found between the teachers ' perceptions of the school climate in the sub-dimensions of *colleagial leadership, institutional vulnerability, achievement press* and *professional teacher behavior.* According to the "gender" variable, a significant difference was found in the sub-dimensions of *institutional vulnerability* and *professional teacher behavior.* It was observed that there was a significant difference in the sub-dimensions of *colleagial leadership* and *achievement press* according to the variable of "marital status". A significant difference was found in the sub-dimensions of *colleague leadership, institutional vulnerability, achievement press,* and *professional teacher behavior* according to the variables of "seniority in teaching", "working time at the school", "school size" and "district where the school is located" . A positive, high-level and significant relationship was found between teachers' perceptions of the school climate and their perceptions of organizational values. It has been observed that there is a significant relationship between organizational values and organizational commitment variables and school climate. In total, these two variables account for 76% of the change in teachers' perceptions of the school climate. The highest influence belongs to the organizational values variable. Based on the findings, suggestions were developed for practitioners and researchers.

Keywords: Values, organizational values, commitment, organizational commitment, climate, school climate.

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. Rokeach'ın Değerlerinin Deneysel Sınıflandırması 29
Tablo 2. Rokeach'ın Yöneticilerin Değer Yönelimli Tipolojisi 30
Tablo 3. Shwartz'ın Değer Grupları ve Vurgulanan Değerlerin Tanımı 30
Tablo 4. Örgütsel Değerlerin Odak ve Kaynak Sistemleri Tipleri Tarafından Sınıflandırılması 35
Tablo 5. Modern İş Şirketleri Bağlamında Paylaşılan Değerler 37
Tablo 6. O'Reilly, Chatman ve Caldwell'in Yedi Örgütsel Değerler Modeli 38
Tablo 7. Öğretmenlik Mesleği Genel Tutum ve Değerleri 49
Tablo 8. Bireylerin Duygusal Bağlılık, Devam Bağlılığı Ve Normatif Bağlılık Türüne Göre Örgütte Kalma Gerekçeleri 64
Tablo 9. Evrende Bulunan Değişkenlere İlişkin Sayısal Değerler ve Örneklem Bilgileri 104
Tablo 10. Katılımcılara Ait Kişisel Bilgiler 105
Tablo 11. Örgütsel Değerler Ölçeği AFA Sonuçları Tablosu ve Cronbach-Alpha Katsayıları..... 110
Tablo 12. Örgütsel Değerler Ölçeğinin Alt Boyutları ve Cronbach Alpha Katsayıları..... 112
Tablo 13. Örgütsel Bağlılık Ölçeğinin Alt boyutları ve Cronbach Alpha Katsayıları..... 114
Tablo 14. Okul İklimi Ölçeğinin Alt boyutları ve Cronbach Alpha Katsayıları 115
Tablo 15. Etki Büyüklüklerinin Değerleri ve Düzeyleri..... 117
Tablo 16. Örgütsel Değerler Ölçeğindeki Derecelendirme Seçeneklerinin Puanlara Göre Dağılımı 117
Tablo 17. Örgütsel Bağlılık Ölçeğindeki Derecelendirme Seçeneklerinin Puanlara Göre Dağılımı 118
Tablo 18. Okul İklimi Ölçeğindeki Derecelendirme Seçeneklerinin Puanlara Göre Dağılımı 118
Tablo 19. Öğretmenlerin Örgütsel Değerler Alt Boyutların Ölçek Maddelerine İlişkin Algıların Ortalama ve Standart Sapma Değerleri 120
Tablo 20. Öğretmenlerin Örgütsel Değerlere İlişkin Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması 124
Tablo 21. Öğretmenlikteki Kıdem Değişkenlerine Göre Öğretmenlerin Örgütsel Değerlere İlişkin Algılarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri 126
Tablo 22. Öğretmenlikteki Kıdem Değişkenlerine Göre Öğretmenlerin Örgütsel Değer Algılarına İlişkin Anova Testi Değerleri 128
Tablo 23. Bulunduğu Okuldaki Çalışma Süresine Değişkenlerine Göre Öğretmenlerin Örgütsel Değerlere İlişkin Algılarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri..... 130
Tablo 24. Bulunduğu Okuldaki Çalışma Süresi Değişkenlerine Göre Öğretmenlerin Örgütsel Değer Algılarına İlişkin Anova Testi Değerleri 131
Tablo 25. Öğretmenlerin Örgütsel Değerlere İlişkin Algılarının Öğretmenlerin Öğrenim Durumlarına Göre Karşılaştırılması 133
Tablo 26. Öğretmenlerin Örgütsel Değerlere İlişkin Algılarının Medeni Durum Değişkenine Göre Karşılaştırılması 135
Tablo 27. Bulunduğu Okulun Büyüklüğü Değişkenlerine Göre Öğretmenlerin Örgütsel Değerlere İlişkin Algılarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri 137
Tablo 28. Bulunduğu Okulun Büyüklüğü Değişkenlerine Göre Öğretmenlerin Örgütsel Değer Algılarına İlişkin Anova Testi Değerleri..... 138

Tablo 29. Okulun Bulunduğu İlçe Değişkenlerine Göre Öğretmenlerin Örgütsel Değerlere İlişkin Algılarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri 141
Tablo 30. Okulun Bulunduğu İlçe Değişkenlerine Göre Öğretmenlerin Örgütsel Değer Algılarına İlişkin Anova Testi Değerleri 142
Tablo 31. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Alt boyutların Ölçek Maddelerine İlişkin algıların Ortalama ve Standart Sapma Değerleri 144
Tablo 32. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığa İlişkin Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması 147
Tablo 33. Öğretmenlikteki Kıdem Değişkenlerine Göre Öğretmenlerin Bağlılığa İlişkin Algılarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri 147
Tablo 34. Öğretmenlikteki Kıdem Değişkenlerine Göre Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Algılarına İlişkin Anova Testi Değerleri 148
Tablo 35. Bulunduğu Okuldaki Çalışma Süresine Değişkenlerine Göre Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığa İlişkin Algılarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri 150
Tablo 36. Bulunduğu Okuldaki Çalışma Süresine Değişkenlerine Göre Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Algılarına İlişkin Anova Testi Değerleri 151
Tablo 37. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığa İlişkin Algılarının Öğretmenlerin Öğrenim Durumlarına Göre Karşılaştırılması 153
Tablo 38. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Değişkenine İlişkin Algılarının Medeni Durum Değişkenine Göre Karşılaştırılması 154
Tablo 39. Bulunduğu Okulun Büyüklüğü Değişkenlerine Göre Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığa İlişkin Algılarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri 155
Tablo 40. Bulunduğu Okulun Büyüklüğü Değişkenlerine Göre Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Algılarına İlişkin Anova Testi Değerleri 156
Tablo 41. Okulun Bulunduğu İlçe Değişkenlerine Göre Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığa İlişkin Algılarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri 157
Tablo 42. Okulun Bulunduğu İlçe Değişkenlerine Göre Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Algılarına İlişkin Anova Testi Değerleri 158
Tablo 43. Öğretmenlerin Okul İklimi Alt boyutların Ölçek Maddelerine İlişkin algıların Ortalama ve Standart Sapma Değerleri 160
Tablo 44. Öğretmenlerin Okul İklimine İlişkin Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması 163
Tablo 45. Öğretmenlikteki Kıdem Değişkenlerine Göre Öğretmenlerin Okul İklimine İlişkin Algılarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri 164
Tablo 46. Öğretmenlikteki Kıdem Değişkenlerine Göre Öğretmenlerin Okul İklimi Algılarına İlişkin Anova Testi Değerleri 165
Tablo 47. Bulunduğu Okuldaki Çalışma Süresine Değişkenlerine Göre Öğretmenlerin Okula İklimine İlişkin Algılarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri 168
Tablo 48. Bulunduğu Okuldaki Çalışma Süresine Değişkenlerine Göre Öğretmenlerin Okul İklimi Algılarına İlişkin Anova Testi Değerleri 169
Tablo 49. Öğretmenlerin Okul İklimine İlişkin Algılarının Öğretmenlerin Öğrenim Durumlarına Göre Karşılaştırılması 171
Tablo 50. Öğretmenlerin Okul İklimi Değişkenine İlişkin Algılarının Medeni Durum Değişkenine Göre Karşılaştırılması 172

Tablo 51. Bulunduğu Okulun Büyüklüğü Değişkenlerine Göre Öğretmenlerin Okul İklimine İlişkin Algılarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri 173
Tablo 52. Bulunduğu Okulun Büyüklüğü Değişkenlerine Göre Öğretmenlerin Okul İklimi Algılarına İlişkin Anova Testi Değerleri..... 174
Tablo 53. Okulun Bulunduğu İlçe Değişkenlerine Göre Öğretmenlerin Okul İklimine İlişkin Algılarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri 176
Tablo 54. Okulun Bulunduğu İlçe Değişkenlerine Göre Öğretmenlerin Okul İklimi Algılarına İlişkin Anova Testi Değerleri..... 177
Tablo 55. Öğretmenlerin Okul İklimine İlişkin Algıları ile Örgütsel Değerlere İlişkin Algıları Arasındaki İlişkiye İlişkin Pearson Korelasyon Analizi Değerleri 179
Tablo 56. Öğretmenlerin Okul İklimine İlişkin Algıları ile Örgütsel Bağlılığa İlişkin Algıları Arasındaki İlişkiye İlişkin Pearson Korelasyon Analizi Değerleri 182
Tablo 57. Okul İkliminin Örgütsel Değerlerin Erillik-Dişillik, Bireysellik-Kolektivizm, Güç Mesafesi, Kısa Dönem-Uzun Dönem Odaklılık ve Belirsizlikten Kaçınma Boyutları Tarafından Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Değerleri..... 184
Tablo 58. Okul İkliminin Örgütsel Bağlılığın Duygusal Bağlılık, Devam Bağlılığı ve Normatif Bağlılık Boyutları Tarafından Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Değerleri 185
Tablo 59. Öğretmenlerin Okul İklimine İlişkin Algıları ile Örgütsel Bağlılığa ve Örgütsel Değerlere İlişkin Algıları Arasındaki İlişkiye İlişkin Pearson Korelasyon Analizi Değerleri 186
Tablo 60. Okul İkliminin Örgütsel Değerler ve Okul İklimi Tarafından Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Değerleri 187

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Özel zaman-yer davranışının teorik modeli 27
Şekil 2. Schwartz'ın çembersel değer modeli 31
Şekil 3. Hofstede'nin erillik-dişillik değer boyutu haritası 40
Şekil 4. Hofstede'nin bireysellik-kolektivizm değer boyutu haritası 42
Şekil 5. Hofstede'nin güç mesafesi değer boyutu haritası 43
Şekil 6. Hofstede'nin uzun dönem-kısa dönem değer boyutu haritası 45
Şekil 7. Hofstede'nin belirsizlikten kaçınma değer boyutu haritası 46
Şekil 8. Bağlılık modelinin işleyişi 60
Şekil 9. İş yeri bağlılığın genel modeli 61
Şekil 10. Bir okul iklimin dört alt sistemi 77
Şekil 11. Ölçeğin Scree-plot Grafiği 109
Şekil 12. Ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi diyagramı 111

KISALTMALAR LİSTESİ

***AFA*:** Açımlayıcı Faktör Analizi

***BO*:** Büyük Okul

d: Cohen's d

***DFA*:** Doğrulayıcı Faktör Analizi

F: Varyans

***KO*:** Küçük Okul

n: Ölçüm Sayısı

η 2: Eta kare değeri

***OBO*:** Orta Büyüklükte Okul

p: Anlamlılık Düzeyi

***TDK*:** Türk Dil Kurumu

SD: Serbestlik Derecesi

SS: Standart Sapma

x̄: Aritmetik Ortalama

1. GİRİŞ

Bu bölümde; araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, sayıltıları, sınırlıkları, varsayımları, kısaltmaları ve tanımları yer almıştır.

1.1. PROBLEM DURUMU

Küreselleşme ile beraber hayatın her alanında hızlı değişimler yaşanmakta ve dünyada birçok alanda yer alan sınırlar kaldırılmaktadır. Bu rekabet dünyasında örgütler, varlıklarını sürdürebilmek için 'insan' ögesini ön plana çıkarmaya başlamışlardır. Başarıya ulaşmak ancak dinamik bir yapıya sahip olmakla mümkün olduğu için örgütlerin insan gücünü kullanması gerekli hale gelmiştir (Gümüş ve Sezgin, 2012: 79; Zengin ve Kaygın, 2019: 90; Gürdoğan, 2018: 7). Eğitim örgütlerinin ham maddesi de çıktısı da insan olduğu için onlar da değişim sürecinden etkilenmiştir. Eğitim örgütleri olan okulların amacı geniş kapsamlı düşünce becerisine sahip, bilgiyi muhakeme eden, karşılaştığı sorunlara çözüm bulan üreten ve öncü bireyler yetiştirmektedir. Bu bağlamda, sürekli değişim süreci içinde olan bu dünyada değişen değerlere uyum sağlayacak şekilde yetiştirilen bireyler çevresi ile daha uyumlu ve daha iyi bağlantı kurmaktadırlar (Yılmaz, 2008: 97; Bursalıoğlu, 2013: 33; Tezcan, 2021: 19).

Değerler hem bireysel hem de toplumsal anlamda bireylere katkı sağlar bu nedenle küresel bağlamda da ele alınması gereken bir konudur (Keskin, 2016: 19). Değerler farklı şekillerde tanımlanmaktadır. Değerler, Türk Dil Kurumu (TDK) Türkçe Sözlüğü'nde (2019) bir şeyin veya bir nesnenin önemini saptamaya yönelik kullanılan soyut ölçütler olarak tanımlanırken; Oxford İngilizce Sözlüğü'nde (1993) kıymet ve önem olarak ifade edilmektedir. Değerler aynı zamanda, önem anlamına da gelmektedir (McCutcheon, 1998: 576). Değerler genel anlamda bireylerin hayatında tercih ettiği ve davranışlarına yön veren gayelerdir (Keskin, 2016: 50).

Değerler, bireylerin kendilerine ait ilkeleri olmasına katkı sağlar ve bireylerin sağlığı üzerinde etkilidir. Aynı zamanda değerler toplumun ruh sağlığı için de gereklidir (Balcı, 2014: 28). Doğruluk, hoşgörü, saygı, sabır, merhamet, şükran, yardımseverlik, bağlılık,

adalet, anlayış, güvenirlik, özgüven, sadakat, yaşama sevinci, vefa ve sevgi gibi bazı değerler yer ve zamandan bağımsız olsa da bazı değerler de çağa göre değişerek, yaşam şekline yön vermektedir. Yaşanan toplumsal değişimler yeni değerlerin oluşmasını sağlamıştır. Bu değerlerin bazıları akılcılık, kanaatkârlık, insan hakları, toplam kalite, çevrecilik ve rekabet gibi değerlerdir (Aydın ve Gürler, 2017: 7).

Değerler araştırmacılar tarafından farklı şekillerde sınıflandırılmışlardır. Hofstede değerleri "güç mesafesi", "belirsizlikten kaçınma", "bireysellik-toplumsallık", "erillik-dişillik" ve "uzun dönem-kısa dönem odaklılık" olmak üzere beş boyutta incelemiştir (Hofstede, 2001: 19):

1. *Güç Mesafesi:* Örgütlerin ve kurumların daha az güçlü üyeleri gücün eşit olmayan bir şekilde dağıldığı düşünülür. Bu boyut örgütlerde ve toplumlarda dağıtılan güçlerin eşit olmadığının algılanma biçimidir.
2. *Belirsizlikten Kaçınma:* Örgütteki bireylerin yapılandırılmamış durumlarda huzurlu ya da huzursuz hissetmesidir. Belirsizlikten kaçınma düzeyinin yüksek olduğu kültürlerde insanlar belirsiz davranışlardan endişe duyar ve bu belirsizliği düşürmek için kuralları ve kontrol sistemleri kullanır. Yapılandırılmamış durumlar yeni, bilinmeyen, şaşırtıcı ve alışılmıştan farklıdır.
3. *Bireysellik-Kolektivizm:* Bireylerin kendileriyle ilgilenme ya da gruplarıyla bütünleşme derecesidir. Bireysellik değer boyutunda çalışanlar örgütlerinin üyesi olarak değil birey olarak davranışlarda bulunur. Kolektivizm değer boyutunda insanlar örgütlerinin bir parçası gibi davranır.
4. *Erillik-Dişillik:* Duygusal rollerin cinsiyetler arasındaki dağılımı ifade eder. Eril değer boyutunda baskın olma duygusu ön plandayken, dişillik değer boyutunda eşitlik duygusu ön plandadır.
5. *Uzun Dönem-Kısa Dönem Odaklılık:* Örgütteki bireylerin maddi, sosyal ve duygusal ihtiyaçlarının zevkinin ertelenmesini kabullenmesidir.

Bireyler kendilerinde var olan değerleri bulundukları örgütlere taşır. Farklı değer yapılarına sahip bireyler bu değer yargılarını ortak bir çerçevede bir araya getirir. Bu durum, değerlerin bulunulan örgüte özgü bir hale gelmesini sağlar. Örgütteki bireyler diğer çalışanlarla ilişkilerini bu değerlere göre düzenler ve bireyler örgütsel amaçlarını gerçekleştirmek için bu değerler doğrultusunda beraber yola çıkar (Doğan, 2013: 57). Örgütsel faaliyetlerin etkililiğini artırmak için çalışanların örgütsel değerler çerçevesinde

bütünleşmesi ve bu değerleri merkeze alarak davranmaları gerekmektedir (Yılmaz, 2008: 40). Çalışanların bulundukları örgüt ile aynı değerleri taşıması zamanla çalışanlar arasında uyumlu ilişkiler oluşmasını sağlar ve çalışanlar bu değerler aracılığı ile örgütlerine benzerler. Benzer değerlere sahip çalışanlar daha uyumlu bir performans sergilerler (Uğurlu, 2017: 183). Örgütsel değerlerin çalışanlar tarafından benimsenmemesi örgütlerde huzursuzluk meydana getirir (Kara, 2011: 218).

Değişen dünya şartlarıyla beraber ön plana çıkan değerler eğitim örgütlerinin de bir parçası haline gelmiştir. Eğitim örgütleri, açık örgütler olduğu için örgütsel değerlerden kolay bir şekilde etkilenebildiği gibi kendilerine ait değerlere de sahiptir (Taymaz, 2011: 73; Celep, 2014: 3) Eğitim örgütlerinde bireyler arası ilişkiler önemli olduğu için informal yapılanmalar mevcuttur (Bursalıoğlu, 2013: 24). Eğitimin daha başarılı ve etkili olması için, bu informal etkileşim değerler aracılığı ile ön plana çıkarılmalıdır. Değerler eğitim kurumlarındaki tüm ögeler tarafından benimsenmeli ve içselleştirilmelidir (Kaya ve Taşkın, 2016: 157).

Eğitim kurumları olan okulların başarıya ulaşması, okulların en önemli ögesi olan öğretmenlerin okulun değerlerini benimsemesi ile mümkündür (Lalek, 2007: 3; Demirtaş ve Ekmekyapar, 2012: 527; Özdemir, 2013: 231). Farklı değerlere sahip öğretmenler çalıştıkları okullarda ortak değerler çerçevesinde bütünleşir. Okulların değerlerinin yanı sıra öğretmenlerin sahip olduğu değerler de okul başarısında etkilidir. Öğretmenlerde var olması gereken değerler şu şekilde sıralanabilir (Tezcan, 2021: 21): Saygı, hoşgörü, sevgi, dürüstlük, sorumluluk, alçak gönüllülük, bilimsellik, sabır, fedakârlık ve adil olma.

Farklı değer yapılarına sahip öğretmenler bir araya getirilerek, onlara kendi değerlerinin okulun değerleriyle bütünleştirme imkânı verilir. Böylece öğretmenler kendi değerlerini geliştirerek örgüsel değerler çerçevesinde bütünleştiren bir öğrenme ortamında çalışma şansı bulur (Aydın, 2014a: 186). Görüldüğü üzere, öğretmenlerin değerlerinin ve okulun değerlerinin okul performansının gelişmesinde katkı sağladığı söylenebilir (Abdullah, Ling ve Hassan, 2018: 2232).

Öğretmenlerin verimli bir performans sergilemeleri değerlerin yanı sıra öğretmenlerin örgütlerine bağlılık duyması ile de ilişkilidir (Sarıdere, 2004: 43). TDK Türkçe Sözlüğü (2019) tarafından bağlılık, birine ya da bir şeye duyulan sadakat ve yakınlık duygusu olarak tanımlanmaktadır. Bağlılık aynı zamanda, teslim olmak ve söz vermek anlamına da gelmektedir (Redhouse Sözlüğü, 1997: 190). Örgütler insan odaklı

yapılanmalar olduğu için bağlılık konusu örgütsel boyutta da incelenebilen bir kavramdır. Örgütlerinin değerlerini benimseyen, örgütlerinin hedeflerine ulaşması için emek veren ve örgütlerine yüksek düzeyde bağlılık duyan çalışanlara sahip olmak örgütler için gittikçe önemli hale gelmektedir. Bu bağlamda örgütlerin başarıya ulaşmasının örgütlerine bağlılık duyan çalışanlar ile mümkün olduğu söylenebilmektedir (Bakan ve Büyükbeşe, 2005: 90).

Örgütlerdeki insan kaynağı örgütlerine ne kadar bağlılık duyarsa, örgütleri için görevlerini o denli yerine getirir (Vural ve Değirmen, 2020: 109). Örgütlerine bağlılık duyan bireyler kendilerini örgütlerinin önemli bir parçası olan gördüğü için işten ayrılma, işe devamsızlık ve işe geç kalma gibi davranışları göstermekten kaçınırlar. Bu çalışanların iş performansları daha yüksektir ve bu durum örgütsel çıktılar üzerinde etkilidir (Gümüş ve Sezgin, 2012: 82; Özkalp ve Kırel, 2013: 683; Şenturan, 2014: 171). Yaşamlarının büyük bir kısmını örgütlerinde geçiren çalışanlar örgütlerine karşı olumlu hisler beslediği zaman, örgütlerine bağlılık duyar ve daha mutlu bir şekilde çalışır (Diken, Koçyiğit, Topaloğlu ve Yılmaz, 2019; 2699; Gürdoğan, 2018: 7).

Örgütsel bağlılık konusu 1950'lilerden sonra popüler hale gelmiştir ve bu konuda çok sayıda araştırma yapılmıştır (Bakan, 2018: 41). Allen ve Meyer (1990) örgütsel bağlılığı "duygusal bağlılık", "devam bağlılığı" ve "normatif bağlılık" olmak üzere üç grupta incelemiştir:

1. *Duygusal Bağlılık:* Çalışanların örgütlerine duygusal bağını ve örgütleriyle özdeşleşmesini ifade eder.
2. *Devam Bağlılığı:* Çalışanların örgütlerinden ayrılmalarıyla beraber onlarda nelere mal olacağı ile ilgilidir.
3. *Normatif Bağlılık:* Çalışanların örgütte kalmaya kendilerini zorunlu hissetmesiyle ilgilidir.

Etzioni örgüt üyelerinin bağlanma şekillerini "yabancılaştırıcı bağlılık", "hesapçı bağlılık ve "ahlaki bağlılık" olmak üzere üç başlıkta sınıflandırmıştır (akt Lunenburg ve Ornstein, 2013a: 40, 41):

1. "Yabancılaştırma", örgütlerdeki aksi ve zorlu bir yönelim belirtmektedir.
2. "Hesapçı bağlanma", örgütlerdeki olumlu ve olumsuz yönelimlerin düşük düzeyde olmasıyla ilişkilidir.
3. "Ahlaki bağlanma", örgütlerdeki olumlu yönelimlerin yüksek düzeyde olmasıyla ilişkilidir

O Reilly ve Chatman (1969) örgütsel bağlılığı "uyum bağlılığı", "özdeşleşme bağlılığı" ve "içselleştirme bağlılığı" olmak üzere üç boyutta incelemiştir (akt Güney, 2015: 284):

1. "Uyum bağlılığı", bireyler değerleri paylaşmak için değil ödüle ulaşmak için çalıştığında gerçekleşir. Çalışanlar belirlenen ödüle ulaşmak için örgütte kalmaya devam eder.
2. "Özdeşleşme bağlılığı", çalışanların örgütteki meslektaşlarıyla iletişimlerini sürdürmek için oluşan bağlılıktır.
3. "İçselleştirme bağlılığı", bireylerin değerleri ile örgütlerin değerinin uyumlu olması ile oluşan bağlılıktır.

Eğitim sorunlarının azalmasının sağlanmasında örgütsel bağlılık kavramının önemli olduğu söylenebilir. Eğitim örgütleri nitelikli bireyler yetiştirme odaklı olduğu için toplum tarafından önem verilmesi gereken örgütlerdendir. Bu nedenle öğretmenlerin etkili bir şekilde çalışabilmesi ve performanslarını geliştirmesi için örgütlerine bağlılık hissetmesi en önemli etkenlerden biridir (Balay, 2014: 10; Diken ve diğerleri, 2019: 2699). Okullarına bağlılık duyan öğretmenler, kendilerini okullarının bir parçası gibi görür. Okullarıyla bütünleşip okullarına karşı bir kimlik duygusuyla bağlılık duyan öğretmenler kendilerini önemli ve okulun amaçları için güdülenmiş hissederler (Kıral ve Kaçar, 2016: 90; Güneş, 2016: 75). Örgütsel bağlılık, öğretmenlerin iş performansını yükseltir. Öğretmenler yüksek performans gösterdiği zaman okullarını başarıya ulaştırabilir (Doğan ve Çelik, 2019: 379). Bu durum, örgütsel bağlılık kavramının eğitim sorunun azalmasında önemli olduğunu göstermektedir (Balay, 2014: 10).

Öğretmenler mesleklerine bağlılık duyduğu zaman okullar etkili hale gelir. Okulun olumlu iklime sahip olması, öğretmenlerin bağlılık duymasına yardımcı olur. Bu nedenle okul yöneticileri okul iklimi ile ilgili faktörleri bilmelidir. Okul iklimi öğretmenlerin ve öğrencilerin kendilerini okulda rahat hissetmelerini sağlamalıdır (Othman ve Kusuma, 2017: 95). Okul iklimi, öğretmenlerin kendilerini geliştirmesinde de etkilidir (Sayın, 2017: 143). Bu bağlamda, okul iklimin ne olduğunu bilmek önemlidir. Öncelikle iklim kavramının ne anlama geldiğini bilmekte fayda vardır. İklim, atmosfer, hava, ruh, karakter ve mizaç anlamına gelmektedir (McCutchean, 1998: 97). İklim, bir örgütün kimliğidir ve örgüt iklimi örgütün bir kimlik kazanmasını sağlayan, örgütteki bireylerin davranışları üzerinde etkili olan algılardır (Güneş, 2015: 279). Okul iklimi ise, okulun formal ve informal yapısını,

okuldaki bireylerin kişiliklerini ve okulun çevresiyle ilişkilerini kapsayan bir kavramdır (Hoy ve Miskel, 2015: 185).

Okul iklimi, bir okulu diğerlerinden ayıran, okuldaki çalışanlar tarafından algılanan ve hissedilen özelliklerdir (Topcu, 2019: 25). Okul iklimi, bir okulda çalışan öğretmenlerin okullarındaki insan ilişkileriyle ilgili algılarını içermektedir (Aydın, 2013: 24). Okul iklimi sadece öğretmenlerin değil bütün okul personellerin kendilerini okulun bir parçası gibi hissetmelerini, güdüleme seviyelerini, başarı durumlarını ve bireyler arası ilişki durumlarını da içerir. Okul yöneticisi okul iklimi oluşturmada etkili bir role sahiptir ancak öğretmenler, öğrenciler, diğer personeller ve veliler de okul iklimi üzerinde etkilidir. Bu nedenle okul ikliminin ortaklaşa bir yapıda olduğu söylenebilir. Okul iklimi öğretmenlerin ve okulda bulunan insanların yaşamlarına ilişkin birleşimlerden oluşur (Stevens ve Sanchez, 1999: 29; Taymaz, 2011: 74; Aydın, 2014a: 237).

Öğretmenlerin davranışları ve performansları çalıştıkları okulun iklimi tarafından belirlenir. Öğretmenler olumlu bir okul iklimine sahip olduğu zaman mesleki olarak daha yüksek bir performans gösterir ve mesleklerinden tat alır. Öğretmenlerin mutlu olması öğrencilerine de olumlu bir şekilde yansır (Hoy ve Forsyth, 1986: 147; Sayın, 2017; 143; Bakkal ve Radmard, 2020: 170). Şüphesiz ki, okul iklimi okullar için etkili bir faktördür ve öğrenmeye belirgin bir şekilde katkı sağlar (Pashrardis, 2000: 233). Okulların iklimi "açık bir iklime sahip okullar", "kapalı bir iklime sahip okullar", "bağlı bir iklime sahip okullar" ve "çözülmüş bir iklime sahip okullar" olmak üzere dört boyutta incelenebilir yapıdadır:

1. *Açık Bir İklime Sahip Okullar:* Üyelerinin ihtiyaçlarını karşılayan ve amaçlarına ulaşmak için çaba sarf eden okullar açık bir iklime sahip okullardır. Bu okulların üyeleri verilen görevleri bitirmek ve sosyal ihtiyaçlarını karşılamak gibi durumlarla zihinlerini meşgul etmez çünkü bu ihtiyaçların doyumu okul tarafından rahatlıkla sağlanır (Celep, 2014: 108-111; Hoy ve Miskel, 2015: 186)
2. *Kapalı Bir İklime Sahip Okullar:* Kapalı bir iklime sahip okullarda yoğun bir ilgisizlik söz konusudur. Bu okullarda ilerleme olmaz; mutlu olma düzeyi düşüktür ve gruptaki bireylerin başarı doyumları ile toplumsal ihtiyaçları karşılanmaz. Bu nedenle denilebilir ki, kapalı bir iklime sahip örgütler durağan bir yapıdadır (Celep, 2014: 108-111; Hoy ve Miskel, 2015: 186)
3. *Bağlı (Engaged) Bir İklime Sahip Okullar:* Bağlı bir iklime sahip okullarda okul yöneticileri katı ve otoriterdir. Öğretmenlerin bireysel gereksinimleri okul

yöneticileri tarafından görmezden gelinir. Öğretmenlere gereksiz meşguliyetler yüklenilir ve öğretmenler bu işlerle ilgilendiği için öğretim işlerine yeterince vakit ayıramaz. Bağlı bir iklime sahip okullarda öğretmenler arasında ise saygı ve iş birliği vardır. Öğretmenler okullarıyla gurur duyar ve işini severek yapar. Öğretmenler birbirlerinin mesleki yeterliliklerine saygı duyar ve gerekli durumlarda meslektaşlarıyla iş birliği yapar. Özetle, öğretmenler okul yönetiminin zayıflığına rağmen mesleki olarak verimli bir performans gösterir (Hoy ve Forsyth, 1986: 153; Hoy, Tarter ve Kottkamp, 1991: 53).

4. *Çözülmüş (Disangaged) Bir İklime Sahip Okullar:* Çözülmüş bir iklime sahip okullarda yöneticiler güçlü ve ilgili bir tutum sergiler. Yöneticiler öğretmenlerini dinler ve onları gereksiz evrak işleriyle yorarak öğretim işlerinden uzak tutmaz. Okul yöneticileri öğretmenlerin fikir ve önerilerine açıktır. Bu iklime sahip okullarda yöneticilerin aksine öğretmenler bir arkadaş olarak birbirlerini sevmez ve birbirleriyle iş birliği yapmaz. Bu iklime sahip kurumlarda iyi bir yönetim yapısına rağmen öğretmenler hoşgörüsüzdür ve kurumlarına bağlı değildir (Hoy ve Forsyth, 1986: 153; Hoy, Tarter ve Kottkamp, 1991: 53). Hoy, Smith ve Sweetland (2002), "kurumun savunmasızlığı", "meslektaş liderliği", "profesyonel öğretmen davranışı" ve "başarı baskısı" olmak üzere okul iklimini dört grupta incelemiştir:

1. *Kurumun Savunmasızlığı:* Okulun veli gruplarına ve sosyal gruplara karşı duyarlı olması ile ilgili boyuttur. Kurumun savunmasızlık düzeyinin yüksek olması, öğretmenlerin ve yöneticilerin korunması ve savunulması gerektiğini belirtir.
2. *Meslektaş Liderliği:* Okul yöneticilerinin hem kurumun sosyal ihtiyaçlarının karşılanması hem de okulun amaçlarına ulaşılmasına dair davranışlarıyla ilgilidir. Okul yöneticisi, öğretmenleri meslektaşları olarak görür, onlara açık, eşitlikçi ve arkadaşça davranır. Aynı zamanda öğretmenlerden beklentileri ve performans standartları da açıktır.
3. *Profesyonel Öğretmen Davranışı:* Öğretmenlerin meslektaşlarının yeteneklerine saygı duyması, öğrencilere bağlılık, öz değerlendirme, karşılıklı dayanışma ve destek ile ilgilidir.
4. *Başarı Baskısı:* Yüksek fakat ulaşılabilir akademik standartları ve hedefleri olan okulları tanımlar. Öğrenciler başarıya ulaşmak için çaba gösterirler ve akademik başarıya hem öğrenciler hem de öğretmenler saygı duyarlar. Okul yöneticileri,

öğretmenler ve veliler okulun gelişimi için çaba gösterirler. Başarı baskısı, okulun akademik olarak yüksek ama ulaşılabilir hedefler belirler.

Othman ve Kusuma'ya (2017) göre, başarı baskısı boyutunda, öğrenciler akademik başarılarından dolayı diğer öğrencilerden ve öğretmenler tarafından saygı duyulmak için hedefleri başarmak için çaba gösterirler. Öğrenci ebeveynleri, öğretmenler ve okul yöneticileri yüksek standartlara ulaşmak için ve okulun gelişimi için baskı uygularlar

Eğitim örgütleri topluma yön verdikleri için toplumda önemli bir yer tutmaktadır. Bu nedenle eğitim örgütlerinin gelişmelere açık ve nitelikli iş gücüne sahip olması gerekmektedir. Eğitim kurumlarının esas yapısını öğretmenler oluşturduğu için öğretmenlerin okulu sevmeleri ve görevlerine güdülenmeleri önemlidir (Uysal, Köycü, Makur, Halis ve Erözyürek, 2019: 540). Öğrencilerin kaliteli bir eğitim alması, onların topluma yararlı ve başarılı bireyler olmasını sağlar. Bu nedenle öğrencilere bu eğitimi iyi bir şekilde verebilecek öğretmenlerin hem duygusal hem de fiziksel olarak iyi koşullarda çalışabilmesi önemlidir. Böylece, bu iyi şartlarda görev yapan öğretmenler okullarını başarıya ulaştıracak şekilde çalışırlar. Okullar başarılı olduğu zaman bulunduğu toplumun beklentilerini karşılarlar ve rekabet ortamında başarılı olurlar (Hatipoğlu ve Nayır, 2021: 433).

Okullarını seven öğretmenler okullarının başarıya ulaşması için daha çok çaba gösterir ve daha iyi bir performans sergilerler. Öğretmenlerin, okulların amaçlarına ulaşmasında daha yüksek performans göstermesi bağlamında örgütsel değer, örgütsel bağlılık ve okul iklimi konuları önemli görülebilir. Bu açıdan bakıldığında, öğretmenlerin örgütsel değer algılarının örgütsel bağlılık ve okul iklimi arasında bir ilişki olup olmadığı merak edilmektedir. Litereatür incelendiğinde, *örgütsel değerler* ve *örgütsel bağlılık; örgütsel değerler* ve *okul iklimi; örgütsel bağlılık* ve *okul iklimi* arasında bir ilişki olup olmadığını inceleyen çalışmalar olduğu görülmektedir.

Örgütsel değerlere yönelik olarak yapılan çalışmalar incelendiğinde; örgütsel değerlerin örgütsel bağlılık ile arasında bir ilişki olup olmadığını inceleyen çalışmalar olduğu görülmektedir (Desa, Hasmi ve Asari, 2021; Risnah, Fitria ve Setiawan, 2021; Kovancı, İnandı ve Fakiroğlu, 2020; Kıral ve Kaçar, 2016; Kılıç, 2014; Doğan, 2013; Kumar, 2012; Ghosh, 2010; Ross ve Gray, 2006; Çetin, 2004; Finegan, 2000, Farrel, 1993). Örgütsel değerlerin okul iklimi ya da örgüt iklimi ile arasında bir ilişki olup olmadığını inceleyen çalışmalar da mevcuttur (Konaklı, 2019; Lipata, 2019; Doğan, 2011; MacNeil,

Prater ve Busch, 2009; Maxwell ve Thomas, 1991). Örgütsel bağlılığa yönelik çalışmalar incelendiğinde örgütsel bağlılığın okul iklimi ya da örgüt iklimi arasında bir ilişki olup olmadığını inceleyen çalışmalar olduğu görülmektedir (Akudo, 2020; Chung, 2020; Manla, 2020; Khan, 2019; Akuto ve Allida, 2017; Othman ve Kasuma, 2017; Lucero ve Etom, 2017; İhtiyaroğlu ve Demirbolat, 2016; Raman, Ling ve Khalid, 2015; Jyoti, 2013; Krokmaz, 2011; Douglas, 2010; Smith, 2009; Gürkan, 2006; Yüceler, 2005; John ve Taylor, 1999; Turan, 1998). Ancak, öğretmenlerin örgütsel değer algıları ile örgütsel bağlılık ve okul iklimi arasındaki ilişkiyi ele alan herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu açıdan araştırmanın uygulamanın içerisinde bulunan öğretmenlere ve bu konuda araştırma yapacak araştırmacılara yararlı olacağı ümit edilmektedir. İşte bu araştırma ile öğretmenlerin örgütsel değer algıları ile örgütsel bağlılık ve okul iklimi arasında ilişki olup olmadığını ortaya çıkarmak amaçlanmıştır.

1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu araştırmanın temel amacı, kamu ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel değer algıları ile örgütsel bağlılık ve okul iklimi arasındaki ilişkisini incelemektir. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır.

1. Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin okullarına ilişkin örgütsel değer algıları hangi düzeydedir?
2. Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin okullarına ilişkin örgütsel değer algı düzeyleri arasında;
    a) Cinsiyet,
    b) Mesleki kıdem,
    c) Bulunduğu okuldaki çalışma süresi,
    d) Öğrenim durumu,
    e) Medeni durumu,
    f) Okul büyüklüğü değişkenleri bakımında anlamlı farklılıklar var mıdır?
3. Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin okullarına ilişkin örgütsel bağlılık algıları hangi düzeydedir?
4. Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel bağlılığa ilişkin algı düzeyleri arasında;
    a) Cinsiyet,
    b) Mesleki kıdem,

c) Bulunduğu okuldaki çalışma süresi,

d) Öğrenim durumu,

e) Medeni durumu,

f) Okul büyüklüğü değişkenleri bakımından anlamlı farklılıklar var mıdır?

5. Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algıları hangi düzeydedir?

6. Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algı düzeyleri arasında;

a) Cinsiyet,

b) Mesleki kıdem,

c) Bulunduğu okuldaki çalışma süresi,

d) Öğrenim durumu,

e) Medeni durumu,

f) Okul büyüklüğü değişkenleri bakımından anlamlı farklılıklar var mıdır?

7. Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin, okullarına ilişkin örgütsel değer algıları ile örgütsel bağlılıkları ve okul iklimine ilişkin algıları arasında anlamlı ilişkiler var mıdır?

8. Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin, okullarına ilişkin örgütsel değer algıları ile örgütsel bağlılıkları, okul iklimine ilişkin algılarının anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Değişen dünya şartlarıyla birlikte iş örgütleri de hızlı bir değişim sürecine girmiştir. Bu değişim süreci beraberinde örgütler için güçlü bir rekabet ortamı oluşturmuştur. Örgütler bu rekabet ortamında varlıklarını devam ettirmek için en önemli kaynağı olan insan ögesini etkili kılacak uygulamalar arayışına girmiştir. Şenturan (2014) örgütlerin bu rekabet ortamında birey-örgüt uyumuna gereksinim duyulduğunu ifade etmiştir. Çalışanların değerlerinin örgütlerinin değerleriyle uyumlu olması, onların örgütleri için daha fazla çaba göstermesini sağlamaktadır.

Örgütleriyle bütünleşen çalışanlar örgütlerine bağlılık duyar ve örgütteki varlıklarını sürdürmek ister. Örgütlerine bağlılık duyan bireyler örgütlerini ön plana çıkarmak için katkıda bulunur. Güney (2015) yüksek düzeyde bağlılık duyan çalışanlarının örgütlerinin başarıya ulaşması içim görev sınırlarında olmayan işleri bile yapacaklarını belirtmiştir.

Çalışanların örgütlerine duyduğu bağlılık örgütsel amaçların gerçekleşmesinde oldukça etkili olduğu için çalışanlar örgütlerine ne denli bağlılık duyarsa örgütleri için görevlerini de o denli yerine getirir. Bu noktada örgütlerinin değer sistemini kapsayan örgüt kültürünün örgütsel bağlılık ile de ilişkili olduğu söylenebilir (Vural ve Değirmen, 2020: 159).

Örgütsel bağlılığın aynı zamanda örgüt iklimi ile ilişkili olduğu düşünülmektedir. Gürkan'ın (2006) ifadesi ile çalışanların örgütlerine duyduğu bağlılık örgüt iklimini oluşturmaktadır. Örgüt iklimi de örgüte belirli bir kimlik katar. Örgütte çalışanların motivasyonunu sağlamak için örgüt ikliminin iyi olması gerekmektedir. Çalışanların performanslarının yüksek ya da düşük olması örgüt ikliminin niteliği ile ilişkilidir (Avşar, 2019: 3). Görülmektedir ki insan ögesinin ön plana çıkmasıyla beraber örgütsel değer, örgütsel bağlılık ve örgütsel iklim kavramları önemli hale gelmiştir.

Eğitim örgütleri insan odaklı bir yapıya sahiptir. Eğitim örgütleri olan okulların en kritik ögesi öğretmendir ve öğretmenlerin mutlu olması, işlerini motive bir şekilde yapmaları eğitimin başarıya ulaşması için gereklidir. Bu nedenle örgütlerin başarılı olmasında etkili olmasında etkili olan örgütsel değer, örgütsel bağlılık ve örgüt iklimi kavramlarının öğretmenlerin yüksek performans göstermesinde de etkili olacağı düşünülmektedir. Çalıştıkları okulların örgütsel değerlerini benimseyen öğretmenlerin okullarını daha çok içselleştirip, okullarına daha çok bağlılık duyacağı ve bu bağlılık hissinin okul iklimi üzerinde de etkili olacağı düşünülmektedir. Çalıştıkları okulun örgütsel değerlerini benimseyen öğretmenlerin okullarına daha çok bağlılık duyacağı ve bu bağlılık hissinin okul iklimi üzerinde de etkili olacağı düşünülmektedir. Böylece öğretmenler okullarına karşı daha olumlu ve samimi hisler besleyerek okullarının amaçlarına ulaşması için yüksek performans gösterecektir.

Balyer ve Özcan (2017) yaptıkları çalışmada örgütsel iklim kavramının öğretmenlerin sahip olduğu iş doyumlarını %60 oranında açıkladığı ortaya çıkmıştır. İhtiyaroğlu ve Demirbolat'ın (2016) çalışmasında okul ikliminin olumlu olmasının öğretmen etkililiğine katkıda bulunduğu görülmüştür. Doğan (2011) araştırmasında öğretmenlerin okul iklimi algıları ile onların değer sistemleri arasında bir ilişki bulunmuştur. Kumar (2012b) örgütsel değer algısının iş tatminin güçlü bir yordayıcısı olduğunu ortaya çıkarmıştır. Sezgin (2006) çalıştıkları okula bağlılık duyan öğretmenlerin bireysel ve örgütsel değerlerinin uyumuna ilişkin algılarının diğer öğretmenlere oranla daha olumlu olduğunu ortaya çıkarmıştır. Celep (2000) yaptığı araştırma sonucunda öğretmenlerin

örgütsel bağlılığı ve bir okula ait olma hissinin verdiği gurur arasında doğrudan bir ilişki bulmuştur. Turan (1998) ve Douglas (2010) tarafından yapılan araştırmalarda okul iklimi ile öğretmenlerin bağlılığı arasında belirgin bir şekilde pozitif bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Lacks (2016) yaptığı araştırma sonucunda okul iklimi ve öğretmen yeterliliği arasında belirgin bir ilişki bulmuştur. Yapılan bu araştırmalar örgütsel değer, örgütsel bağlılık ve okul iklimi kavramlarının okul başarısı açısından önemli olduğunu göstermektedir.

Bu araştırmada öğretmenlerin örgütsel değer algıları ile örgütsel bağlılık ve okul iklimi arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığına bakılacaktır. Alanyazın incelendiğinde öğretmenlerin örgütsel değerlere ilişkin algıları ile örgütsel bağlılık ve okul iklimi arasındaki ilişkiyi araştıran herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. İşte bu araştırma ile alanyazındaki bu boşluğu doldurmak hedeflenmektedir. Araştırma bulgularının, eğitim örgütlerindeki yöneticilerin örgütsel değerler hakkındaki farkındalığını artırması beklenmektedir. Ayrıca bu araştırmanın okul yöneticilerine öğretmenlerin örgütsel değer algılarını ve örgütsel bağlılık hislerini pozitif bir okul iklimi oluşturmak için nasıl kullanacakları yönünde bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Araştırma sonuçları uygulayıcılar için kaynak niteliğinde olması açısından önemlidir. Bu bağlamda bu araştırma ilerleyen zamanlarda benzer konularda yapılacak araştırmalara örnek olacak potansiyele sahip olduğu için önem arz etmektedir.

1.4. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI

1. Bu araştırma, 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Diyarbakır il merkezindeki dört merkez ilçeye (Bağlar, Kayapınar, Sur ve Yenişehir) bağlı Anadolu lisesi türündeki (Mesleki ve Teknik Anadolu Liseleri ve İmam Hatip Anadolu Liseleri hariç) kamu ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenler ile sınırlı olmuştur.

2. Veriler, hazırlanmış olan veri toplama araçlarındaki maddelerle sınırlı olmuştur.

3. Araştırma ölçeklerinin uygulandığı süreçte ülke genelinde yaşanan pandemi önlemleri nedeni ile ölçeklerin uygulanması çevrim içi olarak sınırlı olmuştur.

1.5. ARAŞTIRMANIN VARSAYIMLARI

1. Öğretmenler ölçek uygulamalarına gönüllü olarak katılmışlardır.

2. Öğretmenler, ölçek maddelerini yanıtlarken görüşlerini içtenlikle yansıtmışlardır.

1.6. TANIMLAR

Bu bölümde araştırmanın problem durumu ve alt problemler ile bulguların iyi bir şekilde anlaşılabilmesi için kavramlar açık olarak ifade edilmiştir.

Örgütsel Değer: Örgütler için önemli olan öz değerleri ifade eder. Bu değerler çalışanlara rehberlik eder (Kumar, 2016: 16).

Örgütsel Bağlılık: Bireylerin örgütün amaçlarına ve değerlerine bağlanmasını ifade eder, çalışanların kalıcı duygularıyla ilgilidir (Bakan, 2018: 244).

Okul İklimi: İnançların, değerlerin, öğrenci davranışlarının, öğretmenlerin, liderlerin, velilerin, inançlarının ve değerlerinin bir karışımı olarak tanımlanabilir (Rapti, 2012: 111).

2. KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde; örgütsel değer, örgütsel bağlılık ve okul iklimine ilişkin kuramsal bilgilere ve bu konularda yapılmış olan yurt içi ve yurt dışı ile ilgili araştırma sonuçlarına yer verilmiştir.

2.1. ÖRGÜT NEDİR?

Örgüt TDK Türkçe Sözlüğü (2019) tarafından, insanların veya kurumların bir araya gelerek belirlenmiş bir hedefe ulaşmak için meydana getirdiği birlik olarak tanımlanmaktadır. Çetin (2020) örgütleri ortak bir hedefi gerçekleştirmek kaygısıyla bir araya gelmiş çalışanların meydana getirdiği açık sistemler olarak tanımlar. Şişman'ın (2011) ifadesi ile örgütler, belirlenmiş hedeflere ulaşmak için meydana gelen karmaşık ve canlı yapılardır. Örgütler, bünyesindeki insan kaynaklarını eş güdümlü hale getirerek bu amaçları gerçekleştirmek için uğraşır (Tutar, 2016: 1; Taymaz, 2011: 39; Tuncel ve Çelikten, 2017: 52).

Örgütlerde bireylerin gerçekleştirdikleri ortaklaşa davranışlar söz konusudur. Bu birliktelik duygusunun sağlanması için bireylerin ortak anlamlar çerçevesinde bir araya gelmesi gerekmektedir (Şişman, 2011: 30). Bireylerin vakitlerinin büyük bölümlerini örgütlerin içinde geçirmesi örgütleri önemli hale getirmektedir (March ve Simon, 1975: 2). Vaktinin çoğunu örgütlerinde geçiren insanların örgütlerine karşı duyduğu olumlu hisler onların daha mutlu bir şekilde çalışmasını sağlar. Mutlu olan insanlar örgütleri için daha iyi performans gösterir ve böylece örgütler daha etkili olur. Etkili olan örgütler toplumun devamlılığını sağlar (Diken ve diğerleri, 2019: 2699; Gürsel 2015, 42). Örgütler hayatın her her alanında yer almaktadır. Örgütlerin en büyüğü devlet olarak görülebilir. Devlet örgütünün çatısı altında farklı örgütler de yer almaktadır (Uğurlu, 2017: 150). İnsanlar yaşamları boyunca bu farklı örgütlerde bulunur. Bu örgütler ihtiyaç şekillerine göre kimi zaman aile kimi zaman da ekonomik örgütler olabilmektedir (Yılmaz, 2008:9).

Örgütler canlı yapıda oldukları için yaşamlarını sadece canlı yapılarda yer alan teknolojik ve yapısal unsurlarla sürdürebileceği düşünülemez. Örgütler maddi yapılarla sınırlı değildir (Kalkan, 2013: 5). Bu nedenle insanlar, örgütlerin vazgeçilmez bir parçasıdır ve onlar birlikte çalıştıkça örgütler de varlıklarını sürdürür. Bu durumda örgütteki insan

ilişkilerinin örgütü oluşturduğu söylenebilir. Bu ilişkiler insanlar arasında bir bağ meydana getirdiği için bu bağ ne kadar sağlam olursa örgütün verimliliği de o kadar artar (İnandı, 2017: 91; Mcshane ve Glinow, 2016a: 5; Bursalıoğlu, 2013: 15). Böylece bu örgütlerde çalışan bireyler, örgütlerine samimi bir şekilde bağlanır ve örgütlerindeki varlıklarını sürdürmek ister. Ortak bir şekilde çaba göstererek örgütlerinin başarısına katkıda bulunur (Aydın, 2013: 73). Dolayısıyla örgütteki insan kaynaklarının etkili kullanılması rekabet ortamında örgüte fayda sağlar. Örgüt yöneticilerinin insan kaynaklarını doğru kullanmaları onların en önemli işlerinden biridir (Aycan, Kanungo ve Mendoça, 2016: 87). Örgütteki çalışanlar çaba gösterdikçe örgütler daha çok etkili olur (Aslan, 2008:164). Örgüt yöneticileri Örgüt çalışanlarının etkili olmasını ve örgütün hedeflerine erişmesini sağlamak için örgütteki bireylerin de ihtiyaçlarını göz önünde tutarak onların beklentilerini karşılayan bir çalışma sahası oluşturmalıdır. Böylece çalışanların performanslarını artırarak örgütlerini başarıya ulaştırabilir (Tutar, 2016: 7; Demir, 2008: 1).

2.2. KÜLTÜR KAVRAMI

Örgütler, belirli bir toplumsal çevrede etkin sistemler olduğu için bulunduğu toplumdan ve toplumun kültür özelliklerinden soyutlanamaz (Erdem, 2007: 9; Sargut, 2015: 96, 97). Kültür, toplumun yeni nesillere aktardığı ve o toplumda yer alan bireylerin değerlerinden oluşan bir olgudur. Kültür, toplumun kişiliğini oluşturur (Kalkan, 2013 2).

Kültür kelimesi uzun bir geçmişe sahiptir. Bu kelimenin anlamı yıllardır birçok farklı alanda tartışılmaktadır (Stolp ve Smith, 1995: 12). Kültür kavramının Latince'de *yetiştirmek* anlamına gelen *Colere* sözcüğünden oluştuğu varsayılmaktadır. Zamanla kültür sözcüğüne sosyal bilimler alanında toplumlara ve insanlara ilişkin anlamlar yüklenmiştir (Şişman, 2011: 1). Kültür bir örgütteki bireylerin algıları, inançları ve değerleridir (Taymaz, 2011: 75; Cemaloğlu, 2018: 119). Kültür insanların kişiliğini meydana getirmekle beraber insan davranışları üzerinde de etkili bir role sahiptir (Başaran, 2008: 387; Sarı, 2017: 245).

Fırat (2007) kültürün geniş çerçevede, toplumların yaşam şeklini belirlediğini ifade eder. Toplumlar maddi ve manevi özellikleri de kültürün kapsamındadır (Sezgin ve Sönmez, 2017: 179). Kültür kavramının kapsamlı bir tanımlamaya sahip olmasının nedeni, farklı çalışmalarda benzer şekilde ifade edilmesidir (Çetin, 2020: 3). Kültür kelimesi uzun bir geçmişe sahiptir ancak 1970'li yıllardan sonra örgütsel yapı ile birlikte araştırılmıştır.

Kültür, insanların hayatını birçok boyutta etkiler ve onları şekillendirir. Bu durum kültürün insanları çevrelediğini gösterir. Toplumların olduğu gibi örgütlerin de kültürü vardır. Bu nedenle örgütlerdeki davranışlar örgüt kültürü boyutunda da incelenmektedir (Stolp ve Smith, 1995: 12; Döş, 2013: 251; Konaklı, 2019: 315). Örgütlerin işleyişleri açısından da kültürler önemli yer tutmaktadır (Sargut, 2015: 137).

2.2.1. Örgüt Kültürü

Kültür kelimesi büyüme düşüncesinden türetilmiştir. Bu düşünce ülkeden ülkeye ve toplumdan topluma değişiklik göstermektedir. Örgütsel davranışlar odaklı yapılan alan çalışmaları 1930'lu yıllardan itibaren örgütsel kültür üzerine yoğunlaşmıştır. Örgütsel kültür, insan kaynakları yönetiminin örgütün genel kültürünü geliştirmek için kullanılmasıdır (Kumar, 2016: 15). Örgütler sözleşmelerden oluşur. Sözleşmelerin formel boyutunda çalışanlardan beklenilenler belirlenir. Çalışanlar birlikte zaman geçirdikçe formel boyutta yer alamayan konularda da kendilerinden beklenenlerin ne olduğu konusunda tahminlerde bulunur. Bu davranış kalıpları örgütün formel olmayan sözleşmesini yani örgüt kültürünü meydana getirir (Balcı, 2014: 187, 188). Örgütler de insanlar gibi düşünülebilir. İnsanlar gibi örgütlerin de kişilikleri, ihtiyaçları ve geçirdiği süreçler vardır. Bu durum, örgütlerin zamanla kendilerine ait bir kültür oluşturduklarını göstermektedir (Şişman, 2011: 25).

Örgütler değişik dillere ve kültürlere de sahip topluluklardır. Bu topluluklar mesleki ölçütler çerçevesinde bir araya gelmektedir. Bu durum, örgütlerin diğer örgüt yapılarından farklı olarak kendi ortak değerler sistemini oluşturmasını sağlamıştır. Örgüt kültürü bir örgütün sahiplendiği ana değerlerdir. Örgüt kültürü, örgütün değer yargılarının, davranışlarının ve inanışlarının bir arada olmasıyla oluşur (Şenturan, 2014: 11; Zengin ve Kaygın, 2019: 903). Örgüt kültürü, örgüt içinde bütünleşmeyi sağlayan ve örgütün başarıya ulaşmasını sağlayan, örgütteki bireylerin davranışlarını yönlendiren değerler bütünüdür (Kalkan, 2013: 9).

Örgüt kültürü, insanları bir arada tutan ve insanların kendilerini örgütlerinin bir parçası gibi hissetmesini sağlayan sosyal bir yapıştırıcıdır. Çalışanlar onların sosyal kimlik ihtiyacını karşıladığı için örgütlerinin baskın kültürünü benimsemek için motive olur. Bu sosyal yapıştırıcı yeni gelen çalışanları da etkiler ve onların yüksek performansa ulaşmasını sağlar (Adewale ve Anthonia, 2013: 117). Örgüt kültürü ile ilgili farklı tanımlar olsa da

örgütte paylaşılan özelliklerin örgüt kültürünün oluşmasında ve örgütsel davranışları yönlendirmede etkili olduğu söylenebilir (Konaklı, 2019: 319).

Toplumlar gibi örgütler de zamanla kendilerine ait bir kültür oluşturur. Örgütteki bireyler bu kültürü benimsediği zaman örgütlerin amaçları için daha fazla çaba gösterir (Vural ve Öksüz, 2016: 2). Örgütler, girdilerini bulundukları toplumdan alıp tekrar topluma çıktılar şeklinde sunarak toplumdaki varlıklarını devam ettirmeye çalışır. Yer aldıkları toplumun kültürü gibi örgütlerin de kültürü vardır. Bu kültürel yapı çalışanların tutum ve davranışlarını etkiler (Çelik, 2012: 37). Örgüt kültürü hem içinde bulunduğu toplumun kültürünün hem de bağlı olduğu başka örgütsel kültürlerin etkisini de barındırmaktadır (Eren, 2015: 136). Örgüt hayatı, örgüt kültürü tarafından düzenlendiği için örgütleri kültürden bağımsız düşünülemez. Bu durum örgüt kültürünün hem örgütleri hem de bireylerin örgütsel hayatını etkilediğini göstermektedir (Şişman, 2011: 151).

Örgüt kültürü güçlü olduğu zaman çalışanlar, kendilerini kurumlarının vazgeçilmez bir ögesi olarak hissederek örgütlerine bağlılık duyar. Çalışanlar, örgüt kültürünü benimsemediği zaman kendilerini örgütte değersiz gördükleri için yeni bir kurum arayışına girer (Vural ve Öksüz, 2016: 14). Örgüt kültürü çalışanların motivasyonunu sağlayan etkenlerden biri olduğu için örgüt yöneticileri örgütlerini etkilemek için örgüt kültürünü kullanabilir. Örgüt kültürü çalışanların birlikte ve uyumlu çalışmasını sağlayarak çalışanlarda biz bilinci oluşturur (Tutar, 2016:171).

Örgüt kültürü, çalışanların davranışlarını kontrol ederek çalışanlar arasında birlik sağlayarak çalışanların yaşamlarını anlamlandırır. Belirsizlik durumlarında çalışanların endişesini azaltır. Örgüt kültürü etrafında birleşen çalışanlar örgütün temel değerlerini kabullenir ve örgütün performansını artırmak için eş güdümlü bir şekilde çaba gösterir (Vural ve Değirmen, 2020: 16). Örgüt kültürü, direkt olarak örgütü ve çalışanları etkiler bu nedenle güçlü bir iş çevresi oluşturmak için önemlidir. Sağlıklı bir kültür sağlıklı bir örgütün belirtisi olduğu için örgüt kültürünün güçlü olması örgütü geliştirmede önemli bir rol oynar (Kumar, 2016: 18). Örgütsel kültüre uygun olarak düzenlenen örgüt ortamında çalışanların davranışlarında istenilen şekilde değişimler meydana gelir. Bu durum, örgütlerin geliştirilmesi için örgüt kültürünün ne denli önemli olduğunu göstermektedir (Çağlar, 2013: 400, 401). Örgüt kültürü, iş performansını artırdığı için zaman içinde önemi anlaşılan bir kavramdır (Kumar, 2016: 15).

Örgüt kültürü örgütün çevresiyle uyumunu kolaylaştırır ve örgütün istikrarını sağlar (Cameron ve Quinn, 2017: 131). Örgüt kültürü, bir örgütü diğer örgütlerden ayıran, örgüte anlam kazandıran ve örgütün işlerini başarılı bir şekilde devam etmesini sağlayan bir olgudur. Örgüt kültürünün örgütlerin hedeflerine erişmesinde önemli bir rolü vardır (Doğan, 2013:7). 1980'li yıllardan günümüze kadar örgüt kültürü en popüler araştırma konularından biri haline gelmiştir. Örgütlerin verimli getirilmesi için hakkında en çok düşünülen konu örgüt kültürü olmuştur (Çelik, 2012: 1). Yapılan birçok araştırma sonucunda, ortak değerleri benimseyen örgütlerin başarılı olduğu öngörülebilmektedir. Günümüzdeki rekabet çevresinde örgütlerin varlığını devam ettirmesi için değişen bu koşullara karşılık vermek için örgüt kültürüne gereken önemi vermelidir. Örgüt kültürü sayesinde çalışanlar ortak bir şekilde davranabilirler (Erdem, 2007: 95, 96). Örgüt kültürü, işlerin yapılma sürecine ölçütler getirerek örgütsel performansı artırır. Kültür örgütte sosyalleşmeyi sağlar. Örgüt kültürü sayesinde örgütte yeni çalışmaya başlayan kişiler gerekli beceri ve bilgileri kazanır böylece çalışanlar kendilerini geliştirme imkânı bulur (Tutar, 2016: 176).

Toplumlardaki değişimler ve teknolojik gelişmeler, örgütlerdeki bireylerin davranışlarında, beklentilerinde ve bazı değişimleri meydana getirmiştir. Bu ilerlemelerin sonucu olarak insanlar artık sadece ekonomik gereksinimlerini karşılamak için değil aynı zamanda kendilerini geliştirmek ve gerçekleştirmek için de örgütlerde bulunmaktadır (Şişman, 2011: 80). Günümüzde bu durumun farkında olan örgütler bu rekabet ortamında diğer örgütlere üstünlük sağlamak için örgütlerinde bulunan insan kaynağına yani örgüt kültürüne daha çok önem vermeye başlamıştır (Vural ve Değirmen, 2020).

2.2.1.1. Örgüt Kültürünün Oluşumu

Örgüt kültürünün oluşumunda etkili olan değerlerin bazıları şu şekildedir (Aktan ve Tutar, 2005: 6):

1. *Ahlaki Değerler:* Toplumlar, kendi geleneklerine ve inançlarına göre farklı değerlere sahiptir. Örgütler ahlaki olarak dış çevrelerinin ve iç çevrelerinin değerlerinin etkisinde olurlar.
2. *Dini Değerler:* Bireylerin ve toplumların yaşamları düzenlemesinde etkili olan inanç sistemleridir. Davranışların doğru ya da yanlış olarak nitelendirilmesini sağlar.
3. *Teknik Değerler:* Örgütlerin üretim ve maddi faktörleri ile ilgilidir. Teknik değerler örgütün fiziksel yapısını şekillendirmede etkilidir.

4. *Ekonomik Değerler:* Örgütlerin varlığını sürdürmesi ve kazanç sağlaması ekonomik değerler ile ilgilidir. Ekonomik değerler, ekonomik koşullara uyum gösterdiği zaman örgütler için yarar sağlar.
5. *Sosyal Değerler:* Bireylerin ve örgütlerin kültürü, bulunduğu toplumun sahip olduğu sosyal değerlerin etkisiyle oluşmaktadır.
6. *Psikolojik Değerler:* Örgütlerdeki bireylerin kendilerine ait tutum, değer ve davranışları vardır. Bu davranışlar bireylerin psikolojik değerlerinin yansımasıdır.
7. *Stratejik Değerler:* Örgütlerin geleceğe dair uzun süreli amaçlarını gerçekleştirmesi ile ilgilidir.
8. *Estetik Değerler:* Bireylerin ve örgütlerin güzellik ile ilgili algıları ile ilgilenir. Örgütün maddi boyutunu ve imajını oluşturmada önem verilen değerlerdir.

2.2.2. Okul Kültürü

Stolp ve Smith'in (1995) ifadesi ile okul kültürü okulun çalışanları tarafından kabul edilen okulun normlar, değerleri, inançları ve gelenekleridir. Hoy ve Miskel (2015) okul kültürünün okullarda ne söylendiği ve ne olduğu yani okullarda olup biten olaylarla ilgili olduğunu ifade eder. Okul yöneticilerinin sahip olduğu bireysel değerler ile okulun değerlerinin birbirleriyle uyuşmasıyla beraber yöneticiler okulun değerlerini çalışanlara aktarır. Bu durum okul kültürünü oluşturur. Örgütsel değerler okul kültürünün varlığını sürdürmesini sağlar ve bu durum okulların kendine has bir yapıya kavuşmasını sağlar. Örgütsel değerlerin yanı sıra okulun gelenekleri de okul kültürü oluşturur. Örneğin, öğrencilerinin motivasyonunu ve başarısını artırmak isteyen okul yöneticileri okuldan mezun olmuş kişilerin bir araya geldiği pilav günleri düzenlemesi zamanla okul kültürünün bir ögesi haline gelir. Okulun kültür yapısı, okulda bulunan herkesin katkısıyla oluşturulmaktadır (Uğurlu, 2017: 161).

Okuldaki yöneticiler, yardımcı personeller ve öğretmenler okulun ihtiyaçlarıyla uyumlu okul kültürünü özümsediği zaman örgütlerinde bulunmak onları mutlu kılar (Can, 2013: 112). Öğretmenleri yönetmekten çok onlara yol göstermek isteyen okul yöneticileri öncelikle okulun kültürünü anlamalıdır. Okul kültürünün okul yöneticileri tarafından anlaşılması okul başarısının yükseltilmesinde kritik bir rol oynamaktadır. Okul kültürü güçlü olduğu zaman öğretmenler daha yüksek düzeyde motive olurlar. Yüksek düzeyde motive

olan öğretmenler, öğrenci performansı ve çıktıları üzerinde daha büyük başarı gösterirler (Macneil, Prater ve Bush, 2009: 74, 78).

Okul kültürü motivasyonu yükseltir. Bir okulda belirsiz hedefler varsa ve daha az kutlama yapılıyorsa çalışanlar dönemi planlarken daha az enerji gösterir. Okul kültürü, okulun etkililiğini ve verimliliğini artırır. Öğretmenler ve öğrenciler daha çok çalışmaya teşvik olurlar, değerlere bağlılık geliştirir. Örgüt kültürü negatif olduğu zaman okulların misyonuna bağlılık hissedilmez ve gelişmek için daha az motivasyon hissedilir. Pozitif bir kültüre sahip okullarda, öğrenci başarısı ve motivasyonu yüksektir, öğretmenler arasındaki iş birliği vardır ve öğretmenlerin mesleklerine karşı tutumları olumludur. Güçlü pozitif bir kültür olmadan okullar varlığını sürdüremez ve ölür. Okul kültürü örnek olarak gösterilmede merkezi bir rol oynar (Peterson ve Deal, 2002: 16, 21).

Pozitif okul kültürü hemen oluşmaz. Okul kültürü, değerleri ve yetenekleri destekleyen, insanları cesaretlendiren resmi ya da resmi olmayan liderler tarafından zamanla oluşturulur. Bu nedenle okul kültürünün oluşmasında okul yöneticilerinin rolü önemlidir çünkü okul yöneticileri kültürü planlar (Peterson ve Deal, 2002: 17; Aydın, 2014a: 239). Okul yöneticileri güçlü bir okul kültürü oluşturarak daha rahat çalışma olanağı bulur (Güneş, 2016: 137). Okul kültürüne okuldaki çalışanların da pozitif bir etkide bulunması gerekmektedir. Bu anlamda okulların esas sorumluluğu öğretmendedir. Bu nedenle öğretmenlerin motive edilip okul kültürüne katkıda bulunması sağlanmalıdır. Öğretmenler, okullarını kabullendiği zaman okulları için fedakârlıklar yapar ve okul bu pozitif atmosferden olumlu bir şekilde etkilenir (Döş, 2013: 252).

Okul kültürünün sahip olduğu özelliklerin bilinmesi öğretmenlerin başarıyı düzeylerinin yükseltilmesinde önemlidir (Demirtaş, 2010:6). Öğretmen başarısının yanı sıra okul kültürünün öğretmen davranışları üzerindeki etkisi de önemlidir çünkü güçlü bir okul kültürüne sahip okullarda öğretmenler işlerini istekli bir şekilde yaparlar (Özdemir, 2012: 600). Eğitim örgütlerinin esas hedefi gerek kültürel gerek sosyal anlamda çağa ayak uydurabilen kendini geliştirmiş bireyler yetiştirmektir. Bu hedefe ulaşabilmek pozitif bir okul kültürü ve yüksek düzeyde örgütsel bağlılık duyan çalışanlar ile mümkündür. Okul kültürünün ve örgütsel değerinin öneminin farkına varıldığı zaman yaşanan değişimlere uyum sağlanabilecektir (Kovancı, İnandı ve Fakiroğlu, 2020: 303).

2.2.2.1. Okul Kültürünün Sınıflandırılması

Okul kültürü "demokratik yönetim ve katılım", "iş birliği destek ve güven", "okul-çevre ilişkisi" ve "bütünleşme ve aidiyet" olmak üzere dört boyutta sınıflandırılabilir (Fırat, 2007: 54):

1. Demokratik Yönetim ve Katılım: Okul yönetiminin demokratik olması demek okuldaki çalışanların öğrencilerin ve velilerin haklarının önemsenmesi, yönetim yapısının şeffaf olması, çalışanların çalışma ortamlarının özgür bir yapıda olması, çalışanların ve öğrencilerin kendilerini özgür bir şekilde ifade etmesi anlamına gelmektedir. Okul kültürünün demokratik olması gerçek manada bir katılımın sağlanması için önemlidir.

2. İş birliği Destek ve Güven: Bireyler kendilerini yetersiz hissettikleri zaman kendileriyle amacı taşıyan bireylerle iş birliği yaparlar. Örgütlerin iş birliğine ihtiyacı vardır. Okullarda rekabet yerine paylaşım ve iş birliğinin baskın olduğu bir okul kültürünün meydana getirilmesi gerekmektedir.

3. Okul-Çevre İlişkisi: Okullar açık sistem yapısına sahip oldukları için içinde bulundukları çevreyle kaçınılmaz bir ilişki içindedir. Sadece okul çalışanlarının ve öğrencilerin değil velilerin desteği de güçlü ve pozitif bir kültürün geliştirilmesi için gereklidir.

4. Bütünleşme ve Aidiyet: Örgütlerde "biz" bilincinin yer alması, örgütteki çalışanların örgütlerine aidiyet hissetmesini ve örgütleriyle bütünleşmesini sağlar. Okul örgütlerinde de aitlik duygusunun olması, okulda örgütün paylaşılan değerleriyle ilişkilidir. Okullarda bütünleşme duygusunun oluşturulması için örgütsel değerlerde ortaklık geliştirmek önemlidir.

2.3. DEĞER KAVRAMI

Değerler gündelik davranışları yöneten temel prensiplerdir. Değerler insan yaşamın ilk yıllarında şekillenir. Bireyler, ilk değerlerini ailelerinden edinir. Daha sonra bireylerin değerleri okullarda şekillenir. Her birey kendi değer sistemine sahip olduğu için bu değerleri bulundukları örgütlere taşır. Örgütler birçok farklı çalışana sahiptir ve bu çalışanların her birinin kendi değer sistemi vardır. Örgütler aynı zamanda kendilerini iş çevresinde tanıtacak ortak değerleri geliştirmeye çalışırlar (Malbasic ve Pasaric, 2017: 62). Yapılan birçok araştırma sonucunda, ortak değerleri benimseyen örgütlerin başarılı olduğu öngörülebilmektedir (Erdem, 2007: 95, 96). Günümüzde, değer kavramına daha fazla

gereksinim duyulmaya başlamıştır (Aydın, 2014b: 42). Bu nedenle "değer" kavramını açıklamakta fayda vardır.

Değer kavramı Latince dilinde "önemli" ya da "layık" anlamını ifade eden "Valere" kelimesinden türetilmiştir. Bu kelimenin kökü de "güçlü", "kuvvetli" anlamına gelen "Valiant", "cesaret" anlamına gelen "Valor" ve "geçerli" anlamına gelen "Valid" kelimelerine dayanmaktadır. Değerler, bireyler tarafından olayların ve kişilerin iyi ya da kötü olarak nitelendirilmesini sağlayan ölçütlerdir (Aydın, 2014b: 42). Tutar (2016) değerleri insanlara kılavuzluk eden inançlar olarak ifade eder. Değerler, insanların davranışlarında ve tutumlarında tercih ettiği düşünüş olarak da tanımlanabilir. Değerler bireylerin yaşamını yönlendirir ve davranışlarına rehberlik eder (Keskin, 2016: 22; Hökelekli, 2014: 12). Bu nedenle değerler, insanların tavırlarında ve davranışlarında gözlemlenebilir. Değerler iyi ve kötüyü ayırt etmeyi sağladığı için ahlaki kurallarla da ilişkilendirilebilir. Değerler, bireylerin diğer insanların ve toplumsal durumların değerlerini ölçerken kullanıldığı için örgütler ve bireyler tarafından ciddiye alınır (Ulusoy ve Arslan, 2016: 5). Değerler somut olarak görünen varlıklar değildir ancak insanların davranışları neticesinde görünür hale gelir (Aydın ve Gürler, 2014: 3; Şişman, 2011:4).

Değerler insanların davranışlarında kendini göstererek insanların önemli buldukları şeylerle ilgilenmesini sağlar (Peterson ve Deal, 2002: 239). Değerler hayatta neyin doğru, neyin yanlış ve neyin önemli olduğu ile ilgili inanışlardır. Değerler aile, akrabalar, arkadaşlar, toplum, gelenekler, din, kitaplar ve çevre gibi farklı kaynaklardan kazanılır. İyi değerler bireylere çocukluktan itibaren kazandırılmalıdır. Bu bağlamda, eğitim kurumları çocuklara iyi değerlerin kazandırılmasında önemli bir rol oynamaktadır. Bireylerin çocukluktan itibaren değerler konusunda eğitilmesi çok önemlidir (Lakshmi ve Pauk, 2018: 29; Güngör, 1998: 27). Bu bağlamda denilebilir ki, insanların olduğu her konuda değerler de yer almaktadır. Değerler, insanların yaşamına birçok açıdan yansır ve insanların davranışlarında etkili olur (Çakır, 2019: 79). Günümüzde değer kavramı birçok bilim alanında kullanılmakla beraber değerlerin insan davranışlarıyla ilgili olması değer kavramını önemli kılmaktadır (Ulusoy ve Dilmaç, 2016: 13).

2.3.1. Değerlerin Önemi

Değerler kültüre ait bir unsur olduğu için toplum üzerinde birçok işlevi vardır. Değerler toplumun amaçlarına ulaşmasında bireylerin göstermesi gereken davranışları

belirler ve insanlara neyin doğru ya da neyin yanlış olduğunu tanımlar. Değerler ayrıca toplumun değişiminde etkilidir ve değişken yapıdadır. Toplumdan topluma değiştiği gibi bulunduğu toplumda da değişikliğe uğrayabilir (Özdemir, 2018: 128; Kalaycı, 2020: 27). Değerler toplumun yanı sıra bireyin davranışlarını da etkiler. Bireylerin davranışlara öncülük eder ve davranışların değerlendirilmesini sağlar.

Değerler, bireylerin önem verdiği ve istediği durumları belirtir (Ulusoy ve Arslan, 2016: 5). Değerler aynı zamanda bireylerin kendilerine ait ilkeleri olmasına katkı sağlar ve bireylerin ruhsal sağlığı üzerinde etkilidir (Balcı, 2014: 28). Bireyler çevrelerinde yaşanan olayları kendi değer ölçütlerine göre anlamlandırır. Bu durum, değerlerin bireylerin yaşamında önemli yer tuttuğunu gösterir. Değerler ayrıca bireylerin davranışlarının yordanabilmesine ve anlaşılmasına da imkân vermektedir (Yılmaz, 2008: 89). Bu nedenle, değerler insanların dünya görüşlerini tanımlanmasına yardımcı olur. Bireylerin değer algılarının incelenmesi onların davranışlarını ve sahip oldukları tutumlarını anlayabilmemize imkân tanımaktadır (Aktay, 2008: 4). İnsanların sosyalleşmesi için de değerler önemli yer tutar ve insanların hayatını son derecede etkiler. İnsanların benimsediği değerler, onların yaşamlarının bir parçası olmaktadır (Çakmak, 2017:1).

Değerler, insan varoluşuna anlam kazandırır hem bireysel hem de toplumsal anlamda bireylere katkı sağlar (Keskin, 2016: 19). Değerler, bireysel bir tavır ve önemli bir inanç olarak insanları harekete geçirir. İnsanların duyguları değerler tarafından belirlenir ve değerler onları aktif kılar. Değerler, sorumluluk alınarak ve bilinçli ve keyfi bir şekilde kabullenilir. Değerler, insanlara ebeveynleri ya da çevresinden diğer insanlar tarafından öğretilir. İnsanların kendi değerlerini oluşturması önemlidir çünkü kendi değerlerini doğru değerler olarak gördüğü için diğer insanlar tarafından etkilenir (Velecka, 2013: 9).

2.3.2. Değerlerin Sınıflandırılması

Değerler son zamanlarda oldukça popüler bir konu haline gelmekle beraber yıllar boyunca birçok araştırmacı tarafından çalışılmış ve çeşitli sınıflandırılmalara ayrılmıştır.

2.3.2.1. Allport, Vernon ve Lindzey'in Değerler Sınıflandırması

Allport, Vernon ve Kindzey 'in değerler sisteminde, bireyler kendi değer sistemine göre altı değere farklı önemlilik derecesine göre sahiptir. Bazı değer boyutları onlar için fazla önemli olurken, bazıları onlar için önem ifade etmemektedir. Bununla beraber, bireylerin çok önemli gördüğü değer boyutları onların yaşamını yönlendirmede hayati derecede önemli

hale gelir (Turgut, 1998: 39). Allport ve Vernon değerler çalışması en eski ve teorik çalışmalardan biridir. Spranger'in (1928) altı tip değer sınıflamasını kullanarak toplumun değerleri üzerine çalışılmıştır. Değerler çalışması ilk olarak, 1931 yılında Allport ve Vernon tarafından yayınlanmıştır. Daha sonra, Allport, Vernon ve Lindzey tarafından revizyon edilmiştir. Bu altı tip değer sıralaması aşağıdaki şekilde açıklanabilmektedir (aktaran McDonald ve Gandz, 1992: 68; Oles ve Hermons, 2010: 67):

2.3.2.1.1. Teorik Değerler

Baskın olan değer gerçeğin keşfidir ve menfaatler deneysel, eleştirel ve akılcıdır (aktaran Lubinski, Schimidt ve Benbor, 1996: 445). Bu değerlere sahip bireyler, gerçekler ile ilgilidir. Teorik değerlerde gözlem, yargılama ve akılcı düşünme önemlidir. Bireyler bilgi kazanmaya öncelik verir ve bu bilgileri düzenler (aktaran Turgut, 1998: 38).

2.3.2.1.2. Ekonomik Değerler

Baskın olan değer kullanışlılıktır. Pratik olmayan ve uygulanmayan bilgiyi savurganlık olarak görme eğilimi vardır (aktaran Lubinski, Schimidt ve Benbow, 1996: 445). Bu değerlere sahip bireyler çıkarlarını ön planda tutarlar. Bireylerin amacı, zirvede ve zengin olmaktır (aktaran Turgut, 1998: 38).

2.3.2.1.3. Siyasi Değerler

Baskın olan değer güçtür. Kişisel güç, etki ve toplumda lider olmaya eğilim vardır (aktaran Lubinski, Schimidt ve Benbor, 1996: 445). Bu değerlere sahip bireyler, insanları etkileyecek güve sahip olmak ile ilgilenirler ilgilenirler (aktaranTurgut, 1998: 38).

2.3.2.1.4. Estetik Değerler

Baskın olan değerler biçim ve hayatın sanatsal yanları ile uyumludur. Bireycilik ve kendi kendine yeterlilik eğilimi vardır (aktaran Lubinski, Schimidt ve Benbor, 1996: 445). Değerler şekil ve uyum ile ilgilidir. Bu değer sahip olan bireylerde önemli olan şey uyumluluk ve güzelliktir (aktaran Turgut, 1998: 38).

2.3.2.1.5. Sosyal Değerler

Baskın olan değerler, fedakârlık ve hayırseverliktir. Nazik ve sempatik olmaya, bencil olmamaya eğilim vardır (Allport, Vernon ve Lindzey (1970)'den akt: Lubinski, Schimidt ve Benbor, 1996: 445).

2.3.2.1.6. Dini Değerler

Baskın olan değer birliktir. Bir bütün olarak kozmosu onlamaya ve onu kendileri ile ilişkilendirmeye eğilim vardır (aktaran Lubinski, Schimidt ve Benbor, 1996: 445). Bu değerlere sahip bireyler, kâinatı anlamak ve onu betimlemek ile ilgilenirler (aktaran Turgut, 1998: 38).

2.3.2.2. Graves'in Değerler Hiyerarşisi

Graves'in (1970) değer kavramı üç varsayıma dayanmaktadır. Bu üç varsayım değer problemlerine farklı bir ışık tutmaktadır:

1. İnsanın doğası ayarlanmış bir şey değildir. Her zaman ortaya çıkan açık bir sistemdir, kapalı bir sistem değildir.
2. İnsan doğası, sabit durumlu bir sistemden diğerine kuantum gibi sıçrayarak devinimsel bir şekilde gelişir.
3. İnsanların psikolojisi yeni sabit bir durumdan kuantum gibi sıçrayarak geçerken yeni bir biçimde ortaya çıktığı için insanların değerleri sistemlere göre değişiklik gösterir.

Olgun bir insanın psikolojisi, eski davranış sistemlerinden yenisine aşamalı bir şekilde ortaya çıkan bir süreçtir. Birbirini takip eden her seviye kendi içinde bir denge halindedir. İnsanlar bir denge durumundan diğerine doğru hareket ederler. Her denge durumunun kendine ait bir psikolojisi vardır. Bir denge durumunda duygular, davranışlar ve değerler o duruma uygundur. Eğer kişi farklı denge durumunda olursa farklı şekilde hisseder ve hareket eder. Kişi şartları değişince genetik olarak ya da yasal olarak normal yukarı yönde değişen duruma geçemeyebilir. Hayatı boyunca hiyerarşinin sabit bir düzeyinde yaşayabilir ya da olumsuz davranışlar göstererek hiyerarşinin altı düzeylerine de gerileyebilir. Böylece bir yetişkin potansiyel olarak açık ihtiyaçlar ve değerler sisteminde yaşar. Kişi herhangi bir seviyede iken, sadece o seviyede kendisine tanımlanan davranışsal olarak özgürlük derecesine sahip olur. Graves'in değerler hiyerarşisi sekiz düzeyden oluşmaktadır (Graves, 1970: 133, 143):

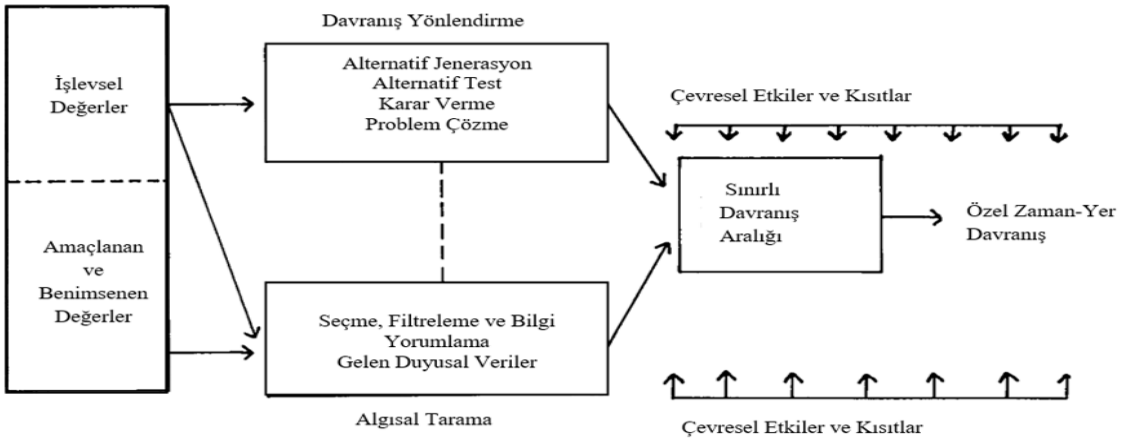
1. *Tepkisel Değerler:* İnsan varoluşunun ilk düzeyinin alt sistemi ve ilk ortaya çıkan değer sistemidir. Bu düzeyde insanlar sadece zorunlu ihtiyaçları için motive olurlar. Bu düzeyde insanlar benlik bilincine sahip değildir ve insanların değerleri tamamen tepkiseldir. Örneğin, ağrının azalması iyi bir şeydir ancak ağrı kötü bir şeydir.

2. *Geleneksel Değerler:* Bu düzeyde esas olan değer güvenliktir. Öncelikli değer gelenektir çünkü insanların ataları sayesinde insan varlığını hangi değerlerin desteklediği ya da hangi değerlerin onu tehdit ettiği öğrenilmiştir. Bu düzeyde önemli olan kişilerin atalarının yaşadığı şekilde yaşamasıdır.
3. *Benmerkezci Değerler:* Bu düzeyde bireylerin atalarından ayrı ve özel varlıklar olduğunun farkındadır. Bireyler, varlıklarını ve yaşamlarını geliştirme ihtiyacının farkındadır. Bu düzeyde bireylerin bilişsel kapasiteleri sınırlı bir şekilde de olsa artar. Bireylerin hayatta kalma gereksinimlerine işlemsel öğrenme sistemi hizmet eder.
4. *Özverili Değerler:* Bu düzeyde bireyler hayattaki rolünü ve konumu kabul eder. Bireyler ne kadar düşük ya da ne kadar yüksek olursa olsun bireyler kendilerine verilen rollerde mutlak mükemmellik için mücadele etmenin yaşam görevi olduğuna inanırlar. Kişinin ne istediği önemli değildir, önemli olan onun dünyasında belirlenmiş olan rolü için kendi disiplinini sağlamasıdır. Bu düzeyin esas değeri fedakârlıktır. Birey otoritenin öngördüğü şekilde isteklerinin en iyisini feda eder. Liderlerini desteklemek için kendisini feda eder.
5. *Materyalist Değerler:* Materyalist değerler, doğal bir şekilde kendi temasından oluşur. Bu değerler sahip olma ve başarma ile ilgili değerlerdir. Önemli olan değer, insanların maddi isteklerine ulaşması için fiziksel evren üzerinde kontrolün sağlanmasıdır. İnsanlar rekabete, girişimciliğe, riske ve hesaplanmış riske değer verir.
6. *Toplumsal Değerler:* Bu seviyede fiziksel evrenin gizli sınırlarından ziyade insanların duyguları dikkat çekmektedir. Geçinmek, ileriye gitmekten daha değerlidir ve sosyal onay bireysel şöhretten daha değerlidir. Tüketim ve sıcak sosyal ilişkiler, üretim ve sosyal çıkar hesaplarından daha değerlidir.
7. *Varoluş Değerleri:* Bu düzeyde bireyler için esas önemli olan değer varoluştur. Değerler bireylerin bencil çıkarları ile ilgili değil, var olan muhteşemliğini tanıma ve var olmaya devam etmesini göre görme isteği ile ilgilidir. İnsan doğasının olduğu gibi kabul edilmesi ve yapaylık ile olması gerekeni tercih etmekten kaçma esas değerlerdir. Faaliyetlere devam etmek sonuçlardan daha önemlidir.
8. *Deneyimsel Değerler:* Bu düzeyde deneyimsel değerler, yalnızca bazı insanların yaşamında ortaya çıkar. İnsanların var oluş koşulları gelişmeye devam ettikçe bunların insanların egemen değerler sistemi olacağı gün gelecektir. Bütün diğer

değerlerin üst düzey değerlere bağlanacağı ancak onların da ortadan kaybolacağı zaman gelecektir.

2.3.2.3. England'ın Değerler Modeli

England'ın değer modeline bireylerin davranışlarını yorumlamadan önce bu davranışı gerçekleştirirken etkisinde kaldığı değerleri bilmek önemlidir. Bu bağlamda örgüt yöneticilerinin değerlerini belirlemek için bir model geliştirilmiştir ve bu model yöneticilerinin bireysel olarak sahip olduğu değerinin yorumlanmasını sağlamıştır (Sağnak, 2003: 52). Değerler ile davranışlar arasındaki ilişki dikkate alınarak değerlerin, bireylerin belirli durumlarda nasıl davranması gerektiğini etkilediğini belirtilir (Lalek, 2007: 32). England'ın (1967) değerler ile ilgili teorik modeli Şekil 1'de gösterilmektedir:



Şekil 1. Özel zaman-yer davranışının teorik modeli (England, 1967: 55)

Şekil 1'de görüldüğü gibi, bu model "işlevsel değerler" ve "amaçlanan ve benimsenen değerler" adı altında iki sınıftan oluşmaktadır. Ancak, bu değerler, davranışı büyük ölçüde doğrudan etkilemez. İşlevsel değerler, kişilik için en merkezi değerlerdir ve davranışlar üzerinde en yüksek etkiye sahip değerlerdir. Amaçlanan ve benimsenen değerler, davranışı zayıf düzeyde etkileyen değerlerdir (England, 1967: 55; Whitley ve England, 1977: 440).

England'ın modelinde değerlerin davranışı etkileyebileceği "davranış yönlendirme" ve "algısal tarama" olmak üzere iki temel yöntem vardır. "Davranış yönlendirme", kendisine kandırma ya da şüpheli etik bir davranış önerildiğinde, dürüstlüğe çok değer veren bir yöneticinin davranışı ile gösterilebilir. Onun davranışı işlevsel değerlerin direkt bir sonucu olarak şüpheli değerlerden uzaklaştırılacaktır. Davranış yönlendirme, algısal taramanın davranışı dolaylı olarak etkilemesinin aksine davranış üzerinde direkt olarak etkilidir.

"Algısal tarama"nın altında yatan ifadeler şu şekildedir: "Görmek istediğini görür", "yalnızca kabul ettiği şeyleri duyar" ve "yaşlı köpeğe yeni numaralar öğretmezsiniz". Kişilerin değer gücü, gördüğü ve duyduğu şeyleri yorumlamayı seçmesidir. Bu modelde ayrıca, belirli bir zamanda ve belirli koşullar altında bireyin şu ya da bu şekilde davrandığı hakkında belirli açıklamalar yapılmadan önce, değerlerin davranış üzerindeki etkisinin diğer çevresel etkiler ve kısıtlamalar ile ilgili dikkate alması gerektiği gösterilmektedir. Değerler hikâyenin bir parçasıdır ancak hikâyenin tamamı değildir (England, 1967: 55).

England'ın modelinde, değerlerin davranışlar üzerindeki etkisine yönelik kaygılardan dolayı davranışların neden önemli ya da önemsiz olduğunun belirlenmesi gerekmiştir. Bu nedenle "pragmatik değerleme modu", "etik-ahlaki değerleme modu" ve "duygusal değerleme modu" olmak üzere üç değerleme modu kullanılmaktadır. "Pragmatik değerleme" yönelimli yöneticilere bir şeyin önemli olduğu söylendiğinde, onu doğru ya da memnun edici yerine başarılı olarak görmeye yatkındır. "Etik-ahlaki değerleme" yönelimli yöneticiler bir şeyin önemli olduğu söylendiğinde onu başarılı ve memnun edici görmekten daha çok doğru görmeye yatkındır. "Duygusal değerleme" yönelimli yöneticiler, iyi ve önemli gördüğü şeyleri duygularının etkisi ile değerlendirirler. Genel olarak, yöneticilerin değerleme yaparken kişisel değerlerinden etkilendiği söylenebilmektedir (England, 1967: 58).

2.3.2.4. Milton Rokeach'ın Değer Kuramı

Rokeach değerleri "amaç değerler" ve "araç değerler" olmak üzere iki grupta incelemektedir. Amaç değerler, bireyin arzuladığı ve yaşamı boyunca ulaşmak istediği hedeflerdir. Amaç değerler eşitlik, iç uyum ve aile güvenliği, araç değerler, dürüst, cesur, hayal gücü kuvvetli, bağımsız, ussal ve yardımsever olmak şeklinde belirtilebilir. Bu değerlerden bazıları diğer sosyal örgütlerle paylaşılabilir (Rokeach, 1979: 263). Amaç değerler, bireylerin tercih ettiği hedefleri belirtir. Bireyin yaşamıyla ilgili amaçlarına dair inançlardır (Örneğin, mutlu olmak, özgür olmak, başarılı olmak, rahat bir yaşamı olmak vb.) (Keskin, 2016: 41). Amaç değerler, başarma istediği, rahat bir yaşam, güzel bir dünya, dostluk ve toplum tarafından kabul görme gibi insanların yaşama amacını yansıtan değerlerdir (Turgut, 1998: 35). Araç değerler, amaç değerlere ulaşmak için kullanılan davranışlardır (Robbins ve Judge, 2017: 147). Araç değerler, Cesur, sevecen, düzenli, tatminkâr, bağımsız ve sadık olmak gibi yaşama amacına erişmek için bir aracı şeklinde

kullanılan değerlerdir (Turgut, 1998: 35). "Araç değerler", ahlaki değerler ve yetkinlik değerler; "amaç değerler" kişisel değerler ve sosyal değerler şeklinde alt başlıklara ayrılmaktadır. Rokeach'ın (1993) değerler sistemi Tablo 1'de gösterilmiştir (Akt Weber, 1993: 439):

Tablo 1. Rokeach'ın Değerlerinin Deneysel Sınıflandırması

Amaç Değerler		**Araç Değerler**	
Kişisel Değer Yönelimli	**Sosyal Değer Yönelimli**	**Yetkinlik Değerleri**	**Ahlaki Değerler**
Rahat bir yaşam	Barış içinde bir dünya	Hırslı	Neşeli
Heyecan verici bir hayat	Güzel bir dünya	Becerikli	Temiz
Başarı duygusu	Eşitlik	Yaratıcı	Cesur
Özgürlük	Ulusal güvenlik	Bağımsız	Affedici
Mutluluk		Entelektüel	Yardımsever
İçsel uyum		Mantıklı	Dürüst
Olgun sevgi		Sorumluluk sahibi	Sevecen
Zevk			İtaatkâr
Kurtuluş			Kibar
Öz saygı			
Sosyal tanıma			
Gerçek dostluk			
Bilgelik			

Rokeach (1993), yöneticilerin değer yönelimlerini dört grupta incelemiştir. Bu gruplar Tablo 2'de gösterilmektedir (akt: Weber, 1993: 435):

1. *Kişisel Yetkinlik Yönelimli Değerler:* Kişisel yetkinlik yönelimli örgüt yöneticileri, özellikle kişisel başarı ihtiyaçlarının tatmini ve kişisel sonuçları vurgulayan değerler tarafından yönlendirilir. Yönetici akıl yürütürken karşılıklı güvenin önemini vurgular. Yöneticiler örgütlerinin sosyal normları tarafından yönlendirilse de işlemi tek başına yapmaya eğilimlidir. Yönetici, başarıyı ve sonucu vurgular.
2. *Sosyal Yetkinlik Yönelimli Değerler:* Sosyal yetkinlik yönelimli yöneticiler, kişisel değerlerinden daha çok toplumsal değerlere önem verir. Yöneticiler sosyal düzene ve uyuma önem verir. Yöneticiler yetkinlik değerinin önemini vurgular ve örgütün başarısını devam ettirmek eğilimindedir.

3. *Kişisel Ahlaki Yönelimli Değerler:* Kişisel ahlaki eğilimli yöneticiler hem geriye hem de ileriye bakarlar. Yöneticiler evrensel etik ilkelere dayalı ve ahlaki olarak akıl yürütür.
4. *Sosyal Ahlaki Yönelimli Değerler:* Sosyal ahlaki eğilimli yöneticiler karar verirken sosyal değerleri vurgulayan etik ilkeleri kullanmaya yatkındırlar.

Tablo 2. Rokeach'ın Yöneticilerin Değer Yönelimli Tipolojisi (Weber, 1993: 435).

		Amaç Değerler	
		Kişisel	Sosyal
Araç Değerler	Yetkinlik	Kişisel Yetkinlik Değerler Tercihi	Sosyal Yetkinlik Değerler Tercihi
	Ahlak	Kişisel Ahlaki Değerler Tercihi	Sosyal Ahlaki Değerler Tercihi

2.3.2.5. Schwartz'ın Değer Kuramı

Schwartz değerleri on gruba ayırarak çember şeklinde bir dizilim haline getirmiştir (Keskin, 2016: 52). Bu gruplar, *güç*, *başarı*, *hazcılık*, *uyarılım*, *öz yönelim*, *evrenselcilik*, *iyilikseverlik*, *geleneksellik*, *uyma* ve *güvenlik'*tir (Schwartz, 1994: 22). Bu değer grupları ve bu değerlerin tanımları Tablo 3'te gösterilmektedir (Schwartz, 2012: 5-7):

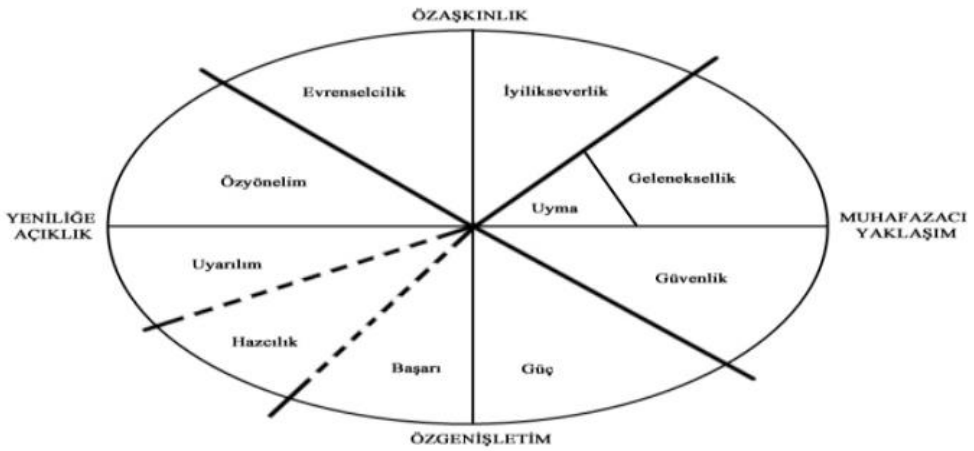
Tablo 3. Shwartz'ın Değer Grupları ve Vurgulanan Değerlerin Tanımı

Değer Grupları	**Vurgulanan Değerlerin Tanımı**
1. Güç	Otorite, zenginlik ve sosyal güç.
2. Öz yönelim	Yaratıcılık, özgürlük, kendi amaçlarını seçmek, merak, bağımsızlık, kendine saygı.
3. Uyarılım	Heyecan, hayata meydan okuma, yenilik, heyecanlı bir hayat, cesaret.
4. Hazcılık	Zevk, memnuniyet duygusu.
5. Güvenlik	Güven, uyum, toplumun istikrarı, sağlık ve aitlik hissi.
6. Başarı	Sosyal standartlara göre yeteneklerini gösterme ve bireysel başarı.
7. Geleneksellik	Saygı, bağlılık ve gelenekleri kabul etme.
8. Uyma	Hareketlerin kısıtlanması, sosyal beklentileri ya da normları ihlal etme.
9. Evrenselcilik	Bütün insanların ve doğanın huzurunu koruma ve anlayışlı olma.
10. İyilikseverlik	Grup içinde, sık sık iletişimde olduğu insanların huzurunu artırma ve koruma.

Schwartz'ın değer kuramı, on değer grubu arasında var olan hareketli ilişkileri tanımlamak amacıyla biçimlendirilmiştir (Kuşdil ve Kağıtçıbaşı, 2000: 62). Şekilde 2'de görüldüğü gibi, çembersel bir yapı söz konusudur. "Güç" değerini benimsendiği zaman onun

tam karşısında yer alan "Evrensellik" değeri ile bir çatışma söz konusu olacaktır. Güç elde edildiği zaman, "Geleneksellik" değeri ötelenecektir (Keskin, 2016: 45). Dairesel yapıda, birbirlerine uzak ve karşı karşıya olan değer tipleri birbirleri ile çelişirken; birbirlerine yakın olan değer tipleri birbirleri ile uyumludur (Sağnak, 2003: 65). Değer tipleri birbiri ile dinamik bir ilişki içindedir. Bu değerler tipleri kimi zaman uyum içindedir kimi zaman bir çelişki içindedir. Örneğin, uyarılım değeri baskın olduğu zaman, güvenlik değerinin takibi daha güç hale gelir (Lalek, 2007: 38).

Değerler, dairesel bir yapıda düzenlendiği için daire içinde verilen değerler birbirleriyle pozitif bir şekilde ilişkilidir. Bu nedenle, verilen herhangi bir değer ile ilişkili olan değerler ile bitişik olan değerler ile pozitif korelasyon gösterebilmektedir. Evrenselcilik ve iyilikseverlik değerleri birbiriyle uyumludur çünkü her iki değer de başkalarına yardım etmeyi destekler. Geleneksellik ve hazcılık değerleri birbiriyle değildir çünkü genellikle geleneklere bağlılığı ifade eden davranışlar genellikle hazcılık değeri ile çatışır ve kendini kısıtlamayı gerektirir (Bardi ve Schwartz, 2003: 7, 12).



Şekil 2. Schwartz'ın çembersel değer modeli (Kuşdil ve Kağıtçıbaşı, 2000: 60)

2.3.3. Örgütsel Değerler Kavramı

Örgütlerde 1970'li yıllardan itibaren "insan" faktörü üzerinde durulmuştur. Örgütün rekabet ortamında iyi bir mücadele verebilmesinde ve örgütte bütünleşmenin sağlanabilmesinde örgütte bulunan insan kaynağı oldukça etkilidir. Örgütlerde ortak değerler oluşturulması insan gücünün bir arada tutulmasını sağlayarak örgütü başarıya götürür (Bakan ve Büyükbeşe, 2005: 25). Değerler bireylerin ve örgütlerin hayatında büyük

bir yere sahiptir. Değerler, bireylerin tutumları ve davranışları üzerinde etkilidir. Değer aynı zamanda örgütler için de önemlidir; çünkü örgütteki bireylerin davranışları örgütün değerinden etkilenmektedir. Örgütsel faaliyetlerin etkililiğini artırmak için çalışanların örgütsel değerler çerçevesinde bütünleşmesini ve bu değerleri merkeze alarak davranmaları gerekmektedir (Yılmaz, 2008: 10).

Bireyler kendilerinde var olan değerleri bulundukları örgütlere taşır. Farklı değer yapılarına sahip bireyler bu değer yargılarını ortak bir çerçevede bir araya getirir. Bu durum, değerlerin bulunulan örgüte özgü bir hale gelmesini sağlar. Örgütteki bireyler diğer çalışanlarla ilişkilerini bu değerlere göre düzenler ve bireyler örgütsel amaçlarını geliştirerek için bu değerler doğrultusunda beraber yola çıkar (Doğan, 2013: 57). Örgütsel değerler, örgütlerin kendi varlıklarını sürdürmek için çalışanlar tarafından genel olarak benimsenen düşünceler ve inançlardır (Çakır, 2019: 26). Kara (2011) örgütsel değerleri, istenilen veya istenmeyen davranışlarla ilgili örgütlere yön veren algılan olarak tanımlar.

Bireyler örgütlere kendi değerlerini de beraberinde getirirler (March ve Simon, 1975: 6). Bu örgüt üyelerinin farklı değerlere farklı derecede önem vermesini sağlar ve kendi değerlerine öncelik verir. Kendi değerine öncelik verme insanın doğasında vardır ancak insanlar, örgütlerinin desteklenmesine yardımcı olan değerlere de öncelik verir. Bir değer örgütü amaçlarına ne kadar yaklaştırırsa, o değere örgüt üyeleri tarafından o kadar çok önem verilir (Friedman, 2001:164). Örgütsel yaşamda etkili olan bazı değerler şu şekildedir: Bağlılık, hoşgörü, sevgi, saygı, eşitlik, dürüstlük, itaat ve yardımseverlik (Şişman, 2011: 94).

Örgütsel değerler örgütteki bireyler tarafından paylaşılır ve benimsenir. Örgütte huzurlu bir atmosferin sağladığı ve sosyal ihtiyaçları karşıladığı için değerler örgütlerde önemli yer tutmaktadır. Bireyler örgütteki değerler için fedakârlıklarda bulunur. Örgütsel değerler etrafında toplanan bireyler arasında sosyal olarak bir iletişim meydana gelir. Örgütlerdeki bu bütünlüğün sürdürülebilmesi için örgütsel değerlere itaat edilmesi gerektiği örgütteki bireyler tarafından bilinmelidir. Bu açıdan örgütsel değerler örgütteki düşünce yapılarına ve davranış şekillerine öncülük etmektedir (Yılmaz, 2008: 65, 75). Bir örgütte yer alan çalışanlar örgütün değerlerini ne kadar çok benimserse örgüt o denli güçlü hale gelir. Ortak değerleri paylaşmayan çalışanlara sahip olmayan örgütler zayıf örgütler olarak görülür (Vural ve Değirmen, 2020: 16).

Örgütün değerler, paylaşıldığı zaman örgütteki çalışanlar kendilerini örgütlerinin önemli bir ögesi olarak görür ve örgütün amaçları için ortak bir şekilde hareket eder (Altıntaş

ve Öksüz, 2016: 174). Bu nedenle örgütsel değerler yöneticiler tarafından bir kontrol aracı olarak kullanılabilir. Yöneticiler, örgütlerinin değerlerinin farkında olarak örgütlerinin yararı için girişimlerde bulunabilir ve çalışanların davranışlarına öngörülü bir şekilde yaklaşabilir (Şişman, 2011: 95). Örgüt yöneticileri, örgütlerini başarıya ulaştırmak için çalışanları tarafından onaylanan dinamik bir değerler sistemi meydana getirmelidir. Bu durum örgütsel değerlerin örgütler için önemini göstermektedir (Vurgun ve Öztop, 2011: 227). Açıkça görülmektedir ki paylaşılan değerler örgütsel etkililiğin başarıya ulaşmasında etkilidir (Farrell, 1993: 24; Vural ve Değirmen, 2020: 165).

İnsan faktörünün ön plana çıkmasıyla beraber örgütlerde çalışanların en hayati değer haline gelmiştir. Çalışanların örgütleriyle bütünleşmesi, örgütlerinin ortak değerlerine bağlılığı ile ilişkilidir (Doğan, 2013: 6). Bu nedenle günümüzde örgütler için örgütsel değerler konusu oldukça ön plana çıkmaktadır. Modern iş şartları, şirketler gittikçe daha çok değerlere önem vermektedir. Örgütsel değerler iş performansını da belirgin bir şekilde etkiler (Malbasic ve Pasaric, 2017: 72). Örgüt yaşamında değerler, çalışanların ve örgütlerin performansı açısından zamanla daha önemli hale gelmektedir. Bu nedenle örgütte baskın olan değerlerin yani örgütsel değerlerin saptanması ve bunların çalışanlar tarafından benimsenmesi bireyler ve örgütler için oldukça önemlidir (Taşdan, 2010: 116).

Örgütsel değerler, çalışanların örgütte iyimser bir şekilde davranmasını ve davranışlara büyük ölçüde karar vermesini sağlar. Örgütsel değerler, direkt olarak gözlenmezler, davranışlarda görülürler ve çalışanların nasıl davranması gerektiği ile ilgili onlara rehberlik ederler. Örgütsel değerler, örgütlerin varlığı ve etkililiği için önemlidir. Çalışanlar örgütlerinin bir parçası olduğu için onlara örgütsel değerler öğretilmelidir. Önce onlara var olan değerler tanıtılmalı ve bu değerler desteklenmelidir. Eğer çalışanların değerleri ile örgütün değerleri birbirine uymazsa, bu durum iş yerinin kültürünü de etkiler. Bu nedenle, her örgüt örgütsel değerlerinin ve bireysel değerlerinin uyumu için çabalamalıdır. Çünkü çalışanların değerleri ve örgüt kültürü örgütün etkililiği için çok önemlidir (Kunchana, 2013: 42).

2.3.3.1. Örgütsel Değerlerin Sürdürülmesi

Örgütsel değerlerin sürdürülmesi üç temel işlev gerektirir (Wiener, 1988: 541):

1. Muhtemel yeni üyelerin belirlenmesinde örgütün kültürüne yetkin olan kişilerin belirlenmesi,

2. Örgütün temel değerlerinin yeni üyelere aktarılması,
3. Örgütün mevcut olan değer sisteminin desteklenmesi ve yenilenmesi.

2.3.3.2. Örgütsel Değerlerin Oluşumu

Gagliardi (1986) örgütsel değerlerin oluşumunu dört aşama ile açıklamıştır:

1. *Aşama***:** Liderler, örgüt üyelerine tanımlanan görevleri değerlendirmek için uygulanan kriterleri referans noktası alarak bir vizyon (belirli bir inanç seti) doğrultusunda örgütleri oluşturur. Bu inançlar, onların çevre bilgilerine, deneyimlerine ve eğitimlerine bağlıdır. Liderler bu inançlar doğrultusunda, rakiplerinden önce yeni ve daha iyi çıktılar oluştururlar. Örgütün bütün üyeleri onların düşüncelerini paylaşmasa da liderler, çalışanların davranışlarını istenilen şekilde yönlendirme gücüne sahiptir.
2. *Aşama:* Liderlerin temel inançları tarafından yönlendirilen davranışlar istenilen sonuçlara ulaştığında deneyimlerin doğruladığı inancın örgütün tüm üyeleri tarafından paylaşılması ve harekete geçmesi için referans noktası olarak kullanılması olasıdır. Bu, liderlerin direkt olarak kontrol edemediği alanlarda bile amaçların ve araçların seçimini etkileyeceği anlama gelir. Psikolojik ve ekonomik kontrol azaltılır ve sistemin etkililiği geliştirilir. Kaynaklar örgütün temek stratejisini geliştirmek için kullanılır.
3. *Aşama:* Örgüt üyeleri istenilen sonuçlara ulaşmaya devam ettiğinden emin olduğu zaman örgütün ilgisi sonuçlardan çok nedenlerin tanımlanmasına yoğunlaşır. Zamanla sonuçlar örgüt yaşamında ve tarihinde göz ardı edilir. Nedenler görünür ve önemli hale gelir ve böylece örgütler sonuçlar için değil nedenler için savaşırlar.
4. *Aşama:* Son aşamada, örgütler tarafından değerler oluşturulur ve bu değerler çalışanlar tarafından sorgusuz sualsiz paylaşılır. Zamanla bu değerler örgütte normal olarak algılanır.

2.3.3.3. Örgütsel Değerlerin Sınıflandırılması

Örgütsel değerler yıllar boyunca birçok araştırmacı tarafından çalışılmış ve çeşitli sınıflandırılmalara ayrılmıştır.

2.3.3.3.1. Wiener'in Değerler Sistemi

Tablo 4'te görüldüğü üzere, Wiener (1988) örgütsel değerleri "odak" ve "kaynak" sistemleri açısından değerlendirmiştir. Değerler kaynak sistemleri tarafından "örgütsel

gelenek" ve "karizmatik liderlik" olarak; odak sistemleri tarafından ise "fonksiyonel" ve "seçkinci" olarak sınıflandırılmaktadır.

Tablo 4. Örgütsel Değerlerin Odak ve Kaynak Sistemleri Tipleri Tarafından Sınıflandırılması (Wiener, 1988: 541)

		Değerlerin Kaynağı	
		Örgütsel Gelenek	Karizmatik Liderlik
Değerlerin Odağı	Fonksiyonel	Fonksiyonel Geleneksel	Fonksiyonel Karizmatik
	Seçkinci	Seçkinci Geleneksel	Seçkinci Karizmatik

2.3.3.3.1.1. Değerlerin Odağı

Değerlerin içeriği odak açısından "fonksiyonel" ve "seçkinci" olmak üzere iki grupta incelenebilir (Wiener, 1988: 537):

1. "Fonksiyonel değerler" örgütün belirli amaç ve işlevlerine odaklanarak, örgütün üyelerinin davranış biçimleri ile ilgilidir. Ürün kalitesi, müşteri hizmetleri ve yenilik gibi konular ön planda tutulur. Bunlar, "müşteri kraldır", "yeni bir fikri asla öldürme" ve "kalite birinci iştir" gibi sözler ile ifade edilebilir.
2. "Seçkinci değerler", statüyü, örgütün üstünlüğünü, örgütün ürünlerini, üyelerini ve özellikle diğer örgütler ile ilişkilerinde önemini ifade eder. Seçkinci değerler kurumun milliyetçiliğini yansıtır. "Biz bir numarayız", "bizimki en iyisidir" ve "güzel insanlar en son bitirir" gibi sözler ile ifade edilir. Fonksiyonel değerler daha yapıcıdırlar ve üyelerinin davranışlarında yol göstericidir. Seçkinci değerler ise örgüte karşı güçlü duygular oluşturur ve örgütün üstünlüğünü vurgular. Bu durum örgüte uzun vadede zarar verebilir. Örgütlerin değer sistemleri fonksiyonel veya seçkinci her iki değeri de içerebilir.

2.3.3.3.1.2. Değerlerin Kaynağı

Örgütlerin merkezi değerleri, "örgütsel gelenek" ve "karizmatik liderler" kaynaklarından türetilebilir (Wiener, 1988: 537):

1. "Örgütsel gelenek", değerlerin bir nesilden diğerine aktarılması ve gelenekten kaynaklanması ile ilgilidir. Bu değerleri bireylerin ve durumların etkisinden bağımsızdır. Örgütün kurucusu geleneksel bir karakter olarak o lider ile özdeşleşip bu değerleri içselleştirmesi ile ilgilidir. Bu değerler, bireylerin ve durumlarının etkisinden bağımsızdır. Örgütün kurucusu geleneksel bir karakter olarak görülür. Örgütün değerlerinin kökleri gelenekten gelir ve örgütün işleyişi istikrarlıdır.
2. "Karizmatik liderlik" değerlerin karizmatik bir lidere bağlanıp, örgütün üyelerinin kişisel olarak o lider ile özdeşleşip bu değerleri içselleştirmesi ile ilgilidir. Bu değerler, örgütsel gelenek değerlerinden daha az istikrarlı ve daha az kalıcıdır. Değerler, liderlerin kişisel etkililiği ile devam etmesine dayandığı için oldukça kısa ömürlü olabilir. Örgütsel değerlerin sınıflandırılması örgütün liderleri ile görüşmeyi gerektirir. Resmi olmayan diğer kaynaklar ise kıdemli çalışanlar ile yapılan görüşmeler ve tarihsel kayıtlardır. Karizmatik liderlerin örgütsel geleneği benimsemesi mümkündür ve bu onları pekiştirir.

Tablo 4'te görüldüğü gibi, "fonksiyonel geleneksel", "fonksiyonel karizmatik", "seçkinci geleneksel" ve "seçkinci karizmatik" olmak üzere dört tür örgütsel değer sistemi vardır. "Fonksiyonel geleneksel" sistem, geleneğin hem fonksiyonel hem de geleneksel olarak örgütün etkililiğine ve var olan değerin gelişimine katkıda bulunmasıdır. "Fonksiyonel karizmatik" sistem, etkili örgütsel sonuçlar için imkân tanır. Genel olarak geçici karizmatik lidere sahiptirler ve fonksiyonel geleneksel sisteme geçiş eğilimindedir. "Seçkinci geleneksel" sistem, istikrarı ve uzun dönem seçkinci boyutu sürdürür. Müşterilerinin ihtiyaçlarının karşılanması ve belirli örgütsel amaçlara ulaşılması için örgütler seçkinci değer sistemini devam ettirir. "Seçkinci karizmatik" sisteminde örgütlerin uzun vadede başarılı sonuçlar verme ihtimali düşüktür. Bu iki boyutun birleşmiş etkisi, ortak fikirlere yüksek düzeyde şüphe ile yaklaşma, kendini beğenmişlik ve basmakalıplık gibi örgütsel dinamikleri üretir (Wiener, 1988: 538).

2.3.3.3.2. McDonald ve Gandz'ın Paylaşılan Değerler Sınıflandırması

McDonald ve Gandz (1992) nitel araştırma yöntemlerini kullanarak örgüt yöneticilerinin paylaşılan değerler ile ilgili fikirlerini ifade etmelerini istemişlerdir. Yöneticiler "Bu örgütte paylaşılan değerler nelerdir?" ve "bu örgütte ne tür insanlar başarılı olacaktır?" gibi sorular yöneltmişlerdir. Araştırma sonucunda elde edilen 21 değer boyutuna daha sonra "özerklik, itaat ve düzenlilik" olmak üzere üç değer boyutu daha eklenerek

toplamda 24 değer boyutu elde edilmiştir. Bütün öğretmenlerin bu 24 değer boyutuna az derecede de olsa sahip olduğuna inanılmaktadır. Ancak, bu kavramların önemi göreceli olarak örgütler arasında büyük farklılıklar göstermektedir. Bu 24 paylaşılan değerler 4 farklı grupta incelenmiştir (McDonald ve Gandz, 1992: 70):

1. *İlişki Yönelimli Örgütler:* Açıklık, mizah, bağışlayıcılık, adalet, açık fikirlilik, nezaket, ahlaki bütünlük, düşüncelilik, sosyal eşitlik ve iş birliği gibi değerler,
2. *Değişim Yönelimli Örgütler:* Yaratıcılık, özerklik, uyumluluk, gelişim ve denemeye açıklık gibi değerler,
3. *Görev Yönelimli Örgütler:* Girişimcilik, çalışkanlık ve hırslı olma gibi değerler,
4. *Statüko Yönelimli Örgütler:* Mantık, ekonomi, düzen, itaat, formal olma ve tedbirli olma gibi değerler vurgulanıp ödüllendirilir.

McDonald ve Gandz'ın (1992) modern iş şirketleri bağlamında paylaşılan değerleri ve bu değerlerin tanımları Tablo 5'te gösterilmektedir (McDonald ve Gandz, 1992: 70):

Tablo 5. Modern İş Şirketleri Bağlamında Paylaşılan Değerler

Paylaşılan Değer Kavramı [a]	**Vurgulanan değerlerin kalıcı davranışlar olarak tanımı:** [b]
Uyumlu Olma	Esnek olma ve yeni koşullara göre değişebilme.
Hırslı Olma	Hırslı olma ve hedeflerin peşinden güçlü bir şekilde gitme.
Özerklik	Bağımsız ve özgür hareket etme.
Açık Görüşlülük	Farklı bakış açılarını ve fikirleri kabul etme.
Tedbirlilik	Tedbirli olma ve riske maruz kalmayı azaltma.
Düşüncelilik	Nazik ve düşünceli olma.
İşbirliği	İşbirlikçi olma ve başkaları ile iyi çalışma.
Nezaket	Nazik olma ve başkalarının hassasiyetlerine saygı duyma.
Yaratıcılık	Yeni fikirler geliştirme ve yenilikçi yaklaşımlar uygulama.
Gelişim	Kişisel gelişimi ve öğrenmeyi başarma.
Çalışkanlık	Sonuçlara ulaşmak için uzun ve çok çalışma.
Ekonomi	Harcama yaparken deneme-yanılma yaklaşımını benimseme.
Denemeye Açıklık	Problem çözerken deneme-yanılma yaklaşımını benimseme.
Adalet	Adil olma ve liyakati takdir etme.
Bağışlayıcılık	Hata yapıldığında affedici ve anlayışlı olma.
Formal Olma	Resmiyeti ve geleneği sürdürme.
Neşe	Neşeli olma ve eğlence oluşturma.
Girişim	Fırsatı değerlendirme ve tereddüt etmeden sorumluluk alma.
Mantık	Rasyonel olma ve gerçekler üzerinde düşünme.
Ahlaki Bütünlük	Onurlu olma ve etik kurallara uyma.
İtaat	Talimatlara ve kurallara uyma.
Açıklık	Tartışma sırasında açık sözlü ve samimi olma.
Düzenlilik	Temiz ve düzenli olma.
Sosyal Eşitlik	Başkaları ile eşit olma ve sosyal farkındalıklardan kaçınma.

[a] Özerklik, itaat ve düzenlilik değerleri görüşme sonucunda türetilmiştir. Bu değerler daha sonra önerilen taksonominin bir taslağı ile ilgili olarak meslektaşların ve iş uygulayıcılarının bir sonucu olarak eklenmiştir.
[b] Bu tanımlar, görüşmeler esnasında verilen yanıtlarda bahsedilen davranışsal tanımlar ile uyumludur.

2.3.3.3.3. O'Reilly, Chatman ve Caldwell'in Örgütsel Değerler Modeli

Bütün örgütlerin kültürü bir dereceye kadar eşsiz olsa da, örgüt kültürü için bir model oluşturmak için girişimlerde bulunulmaktadır. O'Reilly, Caldwell ve Chatman (1991), çalışanların öncelik verdiği yedi boyuttan oluşan modeli Tablo 6'da gösterilmektedir (O'Reilly, Chatman ve Caldwell, 1991: 58; Jex ve Britt, 2008: 447):

Tablo 6. O'Reilly, Chatman ve Caldwell'in Yedi Örgütsel Değerler Modeli

Değer	**Tanım**
Yenilik	Örgütler çalışanlarını yeni fırsatlar araştırması, risk alması ve yenilikçi olması için cesaretlendirmeyi ifade etmektir.
Kararlılık	Örgütlerin kuralları ve değerleri vurgulamasıdır.
İnsanlara Saygı	Örgütlerin ortak saygıyı, dürüstlük ve farklılıklara hoşgörülü olmayı ifade eder.
Sonuç odaklı	Örgütlerin çalışanlarını harekete geçmesi ve işlerini en iyi şekilde yapması için yönlendirmesidir
Detaylarla ilgilenme	Örgütlerin çalışanlarını işlerini yaparken tam ve detaylı bir şekilde çalışması için cesaretlendirmesidir
Takım Odaklı	Örgütlerin, çalışanlar arasında işbirliğini ve takım çalışmasını vurgulamasıdır
Güçlülük	Örgütlerin, çalışanlar arasında rekabeti vurgulamasıdır

2.3.3.3.4. Hofstede'nin Değer Kuramı

Hofstede (1994) örgütsel kültüre yönelik çalışmasında 50 ülke üzerinde uygulama yapmıştır. Bu ülkeleri kültürel değerlerine göre sınıflandırmıştır. Yapılan çalışma sonucunda kültürler arasında ortaya çıkan belirgin özellikler beş farklı kültürel değer boyutunda incelenmiştir. Latin, Asya ve Afrika ülkeleri güç mesafesi kültür değerinin yüksek düzeyde iken Germen ülkelerinde düşük düzeydedir. Bireysellik gelişmiş ülkelerde ve batı ülkelerinde baskın iken kolektivizm az gelişmiş ve doğu ülkelerinde baskındır. Japonya bu boyutta arada bir pozisyonda yer almaktadır. Japonya'da ve Almanya, Avusturya ve İsviçre gibi bazı Avrupa ülkeleri eril değeri sahiptir. Erillik değeri Anglosakson ülkelerinde hafif

derece yüksektir. Eril değerlerin düşük düzeyde yer alan ülkelere İskandinav ülkeleri ve Hollanda örnek verilebilir. Eril değerlerin hafif bir şekilde düşük düzeyde olduğu ülkeler Fransa, İspanya ve Tayland gibi Latin ve Asya ülkeleridir. Belirsizlikten kaçınma düzeyi Latin ülkelerinde, Japonya'da, Almanca konuşulan ülkelerde yüksek iken Anglosakson ülkeleri, İskandinav ve Çin kültürüne sahip ülkelerde düşüktür. Uzun dönem odaklılık çoğunlukla Orta Asya ülkelerinde ve özellikle, Çin, Hong Kong, Tayvan, Japonya ve Güney Kore'de bulunur. Hofstede'nin kültürel değer sıralamasına göre Türkiye, Tayland, Brezilya, Fransa, İran, Şili, Fransa, İsrail, Peru ve Yugoslavya vb. gibi ülkeler dişil kültüre sahip ülkeler arasında yer alır. Meksika, Japonya ve Yunanistan vb. gibi ülkeler de eril kültür değerlerini taşımaktadır (Hofstede, 1994; Sargut, 2015:176).

Türkiye'nin belirsizlikten kaçınma değer boyutu yüksek olan ülkeler arasındadır. Ülkemizde var olan "yaşam boyu istihdam" uygulaması belirsizlikten kaçınma düzeyinin yüksek olduğunun göstergelerinden biridir. Belirsizlikten kaçma düzeyinin düşük olduğu İngiltere, ABD, Danimarka ve İsveç gibi ülkelerde de bireyler yaygın bir şekilde bir işten başka bir işe geçme davranışları gösterir. Türkiye aynı zamanda güç mesafesinin yüksek olduğu ülkeler arasında yer almaktadır. Güç mesafesinin yüksek olması örgütlerde piramitsel bir yapı oluşmasına neden olmuştur. Bireyler otoriteye itaat ederler. İsveç ve Danimarka gibi güç mesafesi düzeyinin düşük olduğu ülkelerde örgütsel hiyerarşi düzeyi düşüktür. Bireyler rahat bir şekilde birbirleriyle iletişim kurar. Türkiye'de belirsizlikten kaçınma düzeyinin yüksek olması, güç mesafesinin yüksek olmasına sebep olmuştur. Belirsizlikten kaçınma düzeyinin yüksek olduğu toplumlarda bireyler bir otoriteye sığınarak belirsizliği azaltmak ister. Türkiye bireysellikten ziyade toplumcu davranışı ön planda tutan bir ülkedir. Bu durum ülkede hemşerilik ve adam kayırma gibi davranışlara yol açmaktadır (Hofstede, 1994; Sargut, 2015: 176).

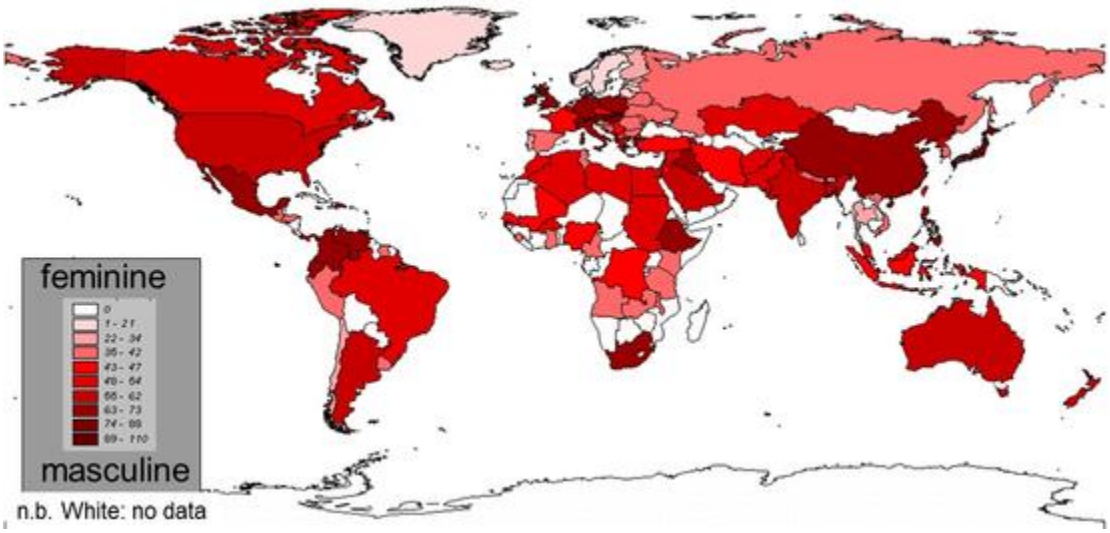
Hofstede (2001) ülkeler üzerinde yaptığı kültürel değerler araştırması sonucunda kültürel değerleri beş boyutta incelemiştir: "erillik-dişillik", "bireysellik-kolektivizm", "güç mesafesi", "kısa dönem-uzun dönem odaklılık" ve "belirsizlikten kaçınma". Bu çalışma, Hofstede'nin (2001) kültürel değer boyutları temelinde yürütülmüştür.

2.3.3.3.4.1. Erillik-Dişillik

Erillik-dişillik boyutu, duygusal rollerin cinsiyetler arasındaki dağılımı ifade eder (Hofstede, 2001: 19). Erillik-dişillik cinsiyetlerin toplumlardaki rolleriyle ilgilidir.

Kadınlara ve erkeklere yüklenen roller toplumlara göre değişiklik göstermektedir. Bazı toplumlarda kadınlar ile erkeklerin rolleri kesin bir biçimde ayrılır. Rekabetin ve başarının baskın olduğu toplumlar eril değer odaklı iken, başkalarına önem verme, yardımlaşma ve yaşamın niteliği gibi değerlerin baskın olduğu toplumlar dişil değer odaklıdır (Özutku, 2019: 9).

Eril değerler, hayat kalitesi ve diğerlerinin ihtiyacı yerine iddialı olmayı, parayı ve maddeciliği vurgulamaktadır. Eril değerler boyutunda hayat bir yarışma olarak görülür, bireyler gerekirse zor kullanarak üstün olmaya çalışır. Erillik boyutunda en büyük, en iyi ve en hızlı olmak önemlidir. Dişil değerler boyutunda kadınlar ve erkekler ilişkilerinde işbirlikçi olur (Hofstede, Pederson ve Hofstede, 2002: 146-148; Sarı, 2017: 252). Eril değer boyutunda baskın olma duygusu ön plandayken, dişillik değer boyutunda eşitlik duygusu ön plandadır (Robbin ve Judge, 2017: 153). Eğer bir örgütte hırs, özgürlük, güç, saldırganlık ve hâkimiyet gibi değerler baskın ise bu örgütte eril değerlere göre iş dağılımı yapılmıştır. Yardımseverlik, hayat kalitesi ve iş birliği gibi kavramların önemli görüldüğü örgütlerde dişil değerler ağır basmaktadır (Şişman, 2011: 60).



Şekil 3. Hofstede'nin erillik-dişillik değer boyutu haritası (URL-1, 2022)

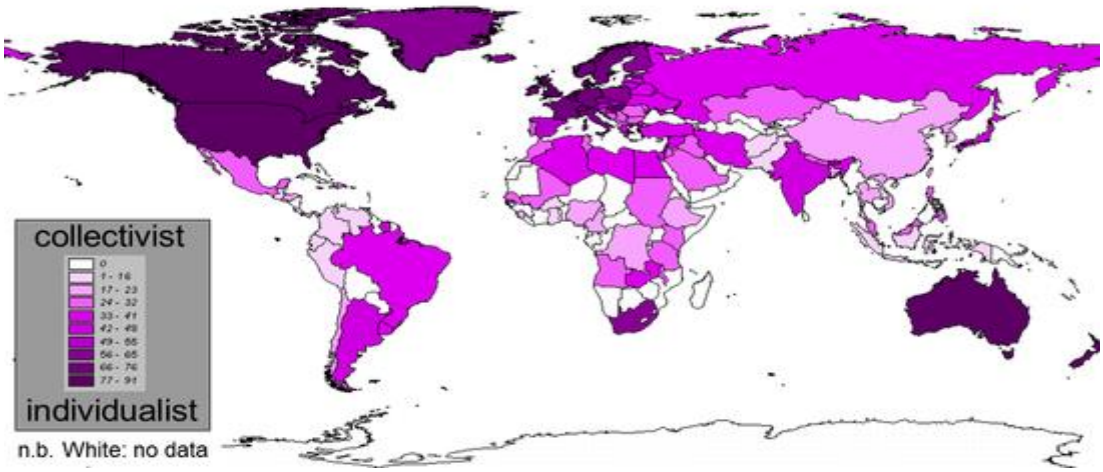
Hofstede'nin erillik-dişillik alt boyutunun ülkelere göre dağılımını gösteren haritada (Şekil 3) görüldüğü üzere, Kuzey Amerika'da yer alan ülkelerde (Meksika, ABD ve Kanada gibi) erillik boyutunun baskın olduğu; Güney Amerika'da bulunan ülkelerde (Kolombiya ve Venezuela gibi) erillik boyutunun baskın olduğu; Asya kıtasında bulunan Rusya'da dişillik ancak Japonya'da ve Çin'de erillik boyutunun baskın olduğu; Avrupa'da yer alan Finlandiya'da ve dişillik ancak İtalya'da ve Almanya'da erillik boyutunun baskın olduğu;

Afrika kıtasında yer alan ülkelerde (Etiyopya ve Güney Afrika Cumhuriyeti'nde) erillik boyutunun baskın olduğu; Avustralya'da ise eril değerlerin baskın olduğu söylenebilmektedir. Türkiye'de dişil değerlerin baskın olduğu görülmektedir (Çavdar, 2022: 138).

2.3.3.3.4.2. Bireysellik-Kolektivizm

Bireysellik ve kolektivizm, örgütlerde bireylerin bütünleşmesiyle ilgilidir (Hofstede, 2001: 29). Bireysellik değer odaklı örgütlerde çalışanlar kendilerinin ve ailelerinin çıkarlarına öncelik verir. Kolektivizm değer odaklı örgütler çalışanların çıkarlarını korur ve çalışanlarından sadakat bekler (Hofstede, 1986: 307). Bireysellik değer boyutunda çalışanlar bireysel olarak değerli görülmesine neden olduğu için gruplara ayrılmaktan hoşlanmaz. Bireysellik değer boyutunda insanlar kendileriyle ilgilenir ve duygusal olarak örgütlerinden bağımsızdır. Bireyler özgürlüklerini ve haklarını gerekli görürler, çalışanlar kendi itibarlarını korumak için haklarına önem verir. Kolektivizm değer boyutunda çalışanlar örgütlerini ailelerinin bir uzantısı olarak görür. Çalışanlar ritüeller ve nezaket aracılığıyla örgütteki diğer çalışanlarla ilişki kurmayı önemser (Hofstede, Pederson ve Hofstede, 2002: 42, 136).

Bireysellik insanlar arasındaki bağların güçlü olmadığı, insanların sadece kendileriyle ilgilendiği değer boyutudur. Toplumculuk, insanların örgütlerine güçlü bir bağlılık duyduğu ve örgütlerine sorgulamadan sadakat beslediği değer boyutudur (Kağıtçıbaşı ve Cemalcılar, 2015: 322). Bireysellik değerinin ön planda olduğu örgütlerde çalışanlar daha özerktir. Kolektivizm değerinin ön planda olduğu örgütlerde bireylerin bulundukları örgütlerle uyum kurması önemlidir (Sarı, 2017: 252). Bireysellik değer boyutunda çalışanlar örgütlerinin üyesi olarak değil birey olarak davranışlarda bulunur. Kolektivizm değer boyutunda insanlar örgütlerinin bir parçası gibi davranır (Robbins ve Judge, 2017: 153). Bireyselci toplumlarda bireylerin kendilerine ait hakları vardır ve bu haklar tüm bireyler için eşittir. Örgütlerde bireyler kendi çıkarlarına hizmet ettiği için örgütsel amaçlar için çalışır. Toplumcu bireylerde örgütün başarısından herkes sorumludur. "Ben" kavramı yerine "biz" kavramı önemlidir (Turan, Durceylan ve Şişman, 2005:185,186).



Şekil 4. Hofstede'nin bireysellik-kolektivizm değer boyutu haritası (URL-1, 2022)

Hofstede'nin bireysellik-kolektivizm alt boyutunun ülkelere göre dağılımını gösteren haritada (Şekil 4) görüldüğü üzere, Kuzey Amerika'da yer alan ülkelerde (Kanada ve ABD gibi) bireysellik boyutunun baskın olduğu; Asya kıtasında yer alan ülkelerde kolektivizm boyutunun baskın olduğu; Avrupa'da bulunan ülkelerde (Norveç, İsveç ve Finlandiya gibi) bireysellik boyutunun baskın olduğu; Güney Amerika'da bulunan ülkelerde (Peru, Kolombiya ve Ekvador gibi) kolektivizm ancak Arjantin'de bireysellik boyutunun baskın olduğu; Asya kıtasında yer alan Rusya'da Kolektvizm boyutunun baskın olduğu; Afrika kıtasında bulunan ülkelerde ise (Cezayir, Mısır ve Libya gibi) kolektivizm boyutunun baskın olduğu söylenebilmektedir. Türkiye'de kolektivizm boyutunun baskın olduğu görülmektedir (Çavdar, 2022: 140).

2.3.3.3.4.3. Güç Mesafesi

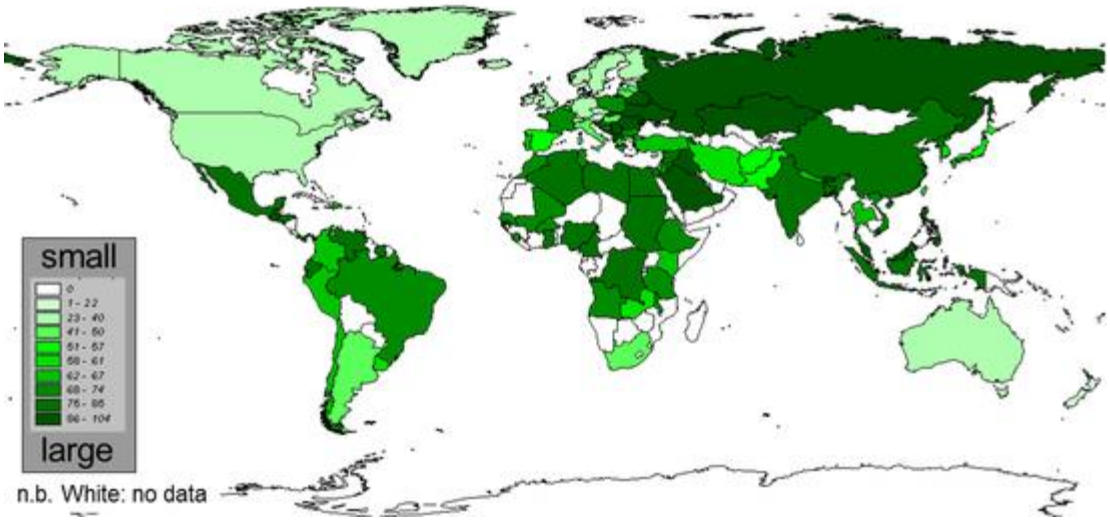
Bu boyut örgüt içindeki bireyler arasındaki eşitsizliklerle ilgilidir (Özutku, 2019: 9). Güç mesafesi aynı zamanda örgütlerdeki hiyerarşik seviyeler arasındaki kazanç farklılıklarını da açıklar (Hofstede, 2001: 105). Örgüt boyutundaki sınıfların sosyo-ekonomik durumları birbirinden farklıdır. Örgüt içerisinde de çalışanlara ait olanaklar, bireylerin konumlarına göre değişmektedir (Doğan, 2013: 32).

Güç mesafesi, bir toplumda yer alan insanların sahip oldukları gücün eşit olmayan dağılımıyla ilgilidir. Güç mesafesi düzeyinin yüksek olduğu örgütlerde çalışanlar otoriteye itaat eder. Güç mesafesi düzeyinin düşük olduğu örgütlerde ise gücün adil bir şekilde paylaşılması beklenilir. Otorite ile olan ilişkiler karşılıklı bir şekildedir (Mcshane ve Glinow, 2016b: 41, 42). Güç mesafesinin etkin olduğu örgütlerde insanlar çok çalışarak ve

örgütlerine sadakat göstererek statü kazanmayı bekler (Aycan, Kanungo ve Mendonça, 2016: 58).

Bazı insanlar diğerlerinden daha güçlüdür ve sosyal statü olarak daha yüksek düzeyde olduğu için diğer insanlar onlara saygı duyar. Bu güç eşitsizliği, örgütlerde yönetici ve çalışan ilişkilerinde nesnel bir şekilde görülür. Güç mesafesi düzeyi yüksek olduğu zaman yöneticiler ve çalışanlar birbirlerini eşit olarak görmezler. Güç mesafesi düzeyi düşük olduğu zaman yöneticiler ve çalışanlar birbirlerini eşit olarak görürler, hiyerarşik sistem kolaylık sağlamak için kurulmuştur (Li, 2015: 10).

Güç dağılımında eşitsizlik olduğu zaman örgütlerde merkezi ve hiyerarşik bir yapı meydana gelir. Çalışanlar yöneticilerine olan bağımlılığı artar. Yöneticilerin aldığı kararlar doğru olarak kabul edilir. Güç mesafesi düzeyi düşük olduğunda merkezileşme azalır, örgütün imkânları çalışanlar ve yöneticiler arasında eşit olarak dağıtılır. Yöneticiler otoriteden ziyade saygı duyulan yol göstericiler olarak kabul edilir (Turan, Durceylan ve Şişman, 2005:185). Bu örgütlerde yöneticiler ve çalışanlar birbirleriyle daha kolay iletişimde bulunur. Yöneticiler karar aldıkları zaman çalışanlarının da fikirlerini alır. Çalışanlar insanı değerlere odaklı bir şekilde davranırlar (Güney, 2015: 199). Güç mesafesinin yüksek olduğu örgütlerde yöneticiler güçlerini yitirmemek için değişime karşı mesafeli durur. Örgütteki diğer çalışanlar ise otorite olarak gördükleri yöneticilerin kararlarını sorgulamaz (Aycan, Kanungo ve Mendonça, 2016: 302).



Şekil 5. Hofstede'nin güç mesafesi değer boyutu haritası (URL-1, 2022)

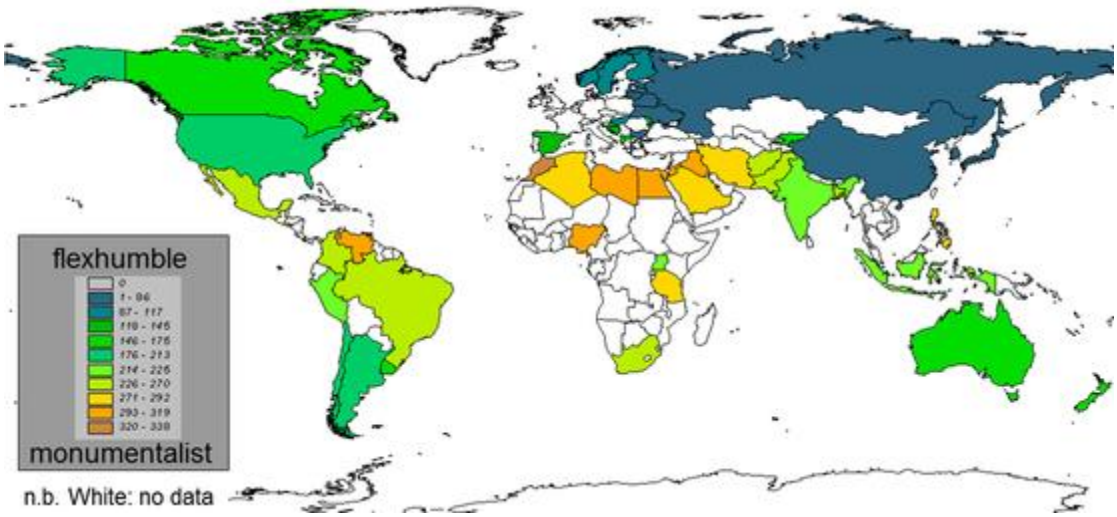
Hofstede'nin güç mesafesi boyutunun ülkelere göre dağılımını gösteren haritada (Şekil 5) görüldüğü üzere, kültürel değerler ülkelere göre farklılaşmaktadır. Haritada, batıda bulunan ülkelere doğru yöneldikçe güç mesafesi değer boyutunun azaldığı görülmektedir. Haritaya göre, Kuzey Amerika'da yer alan ülkelerde (ABD ve Kanada gibi) güç mesafesinin düşük seviyede olduğu; Asya kıtasında bulunan ülkelerde (Hindistan, Çin ve Rusya gibi) güç mesafesinin yüksek seviyede olduğu; Avrupa'da bulunan ülkelerde (Finlandiya, Norveç ve İsveç gibi) güç mesafesinin düşük seviyede olduğu; Afrika kıtasında bulunan ülkelerde (Cezayir, Libya ve Mısır gibi) ise güç mesafesinin yüksek düzeyde olduğu söylenebilmektedir. Türkiye'de güç mesafesi düzeyinin yüksek olduğu görülmektedir (Çavdar, 2022: 151).

2.3.3.3.4.4. Kısa-Dönem Uzun Dönem Odaklılık

Kısa dönem odaklılık-uzun dönem odaklılık boyutu örgütteki bireylerin maddi, sosyal ve duygusal ihtiyaçlarının zevkinin ertelenmesini kabullenmesidir (Hofstede, 2001: 19,20). Günümüz ve gelecek arasındaki üstünlülük durumunu seçmeyi temel problem olarak gören değer boyutudur (Hofstede, Pederson ve Hofstede, 2002: 39).

Kısa dönem odaklılık boyutunda anı yaşamak ve hızlı sonuçlar almak önemlidir. Gelenekler tartışmasız bir şekilde önemlidir. Sosyal ritüellere çok zaman harcanır. Kısa dönem odaklılık boyutunda anı yaşamak ve hızlı sonuçlar almak önemlidir. Gelenekler tartışmasız bir şekilde önemlidir. Uzun dönem odaklılık boyutunda bireyler son derece sıkı çalışır, mutlu olmak değil kazançlı olmak önemlidir. (Hofstede, Pederson ve Hofstede, 2002: 156, 158).

Uzun dönem odaklılık değer boyutunda kişiler sabırlı ve planlı bir şekilde çalışır. Kısa dönem odaklılık boyutunda kısa vadeli kazançlar ve çıkarlar ön plandadır (Sarı, 2017: 253). Uzun dönem odaklılık toplumun edem arayışı ile ilgili olarak yorumlanır. Uzun dönem odaklılık değerinin baskın olduğu örgütler geleceğe odaklanır ve öğrenmeye önem verir. Kısa dönem odaklılık değerinin baskın olduğu örgütlerde ise mutlak gerçeklik oluşturmak için güçlü bir ilgi vardır (Li, 2015: 14).



Şekil 6. Hofstede'nin uzun dönem-kısa dönem değer boyutu haritası (URL-1, 2022)

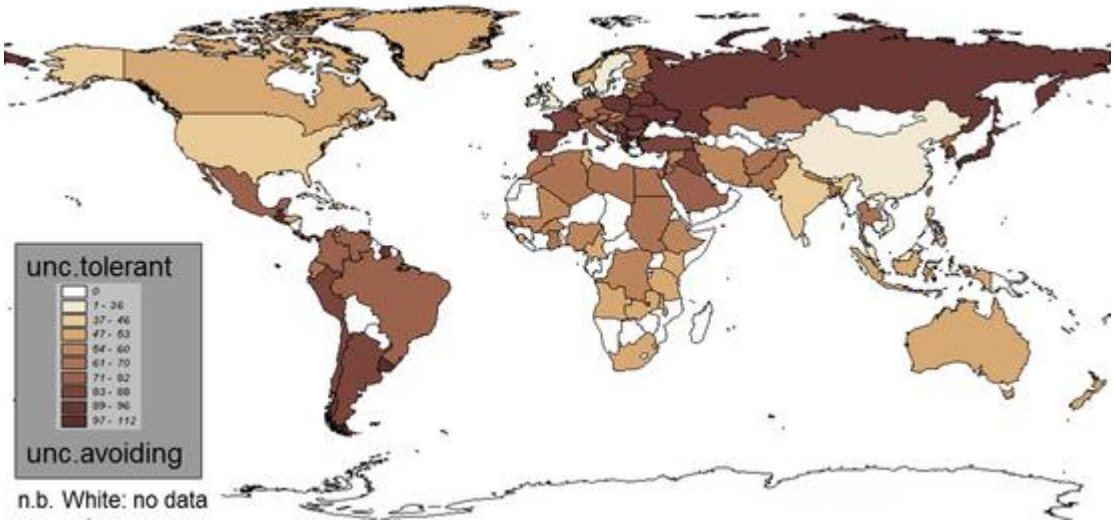
Hofstede'nin uzun dönem-kısa dönem odaklılık boyutunun ülkelere göre dağılımını gösteren haritada (Şekil 6) görüldüğü üzere, Kuzey Amerika'da yer alan ülkelerde (Alaska, Kanada ve ABD gibi) uzun dönem odaklılık boyutunun baskın olduğu; Güney Amerika'da bulunan ülkelerde (Şili ve Arjantin gibi) uzun dönem odaklılık boyutunun baskın olduğu, Asya kıtasında yer alan ülkelerde (Çin ve Rusya gibi) uzun dönem odaklılık boyutunun baskın olduğu; Avrupa'da bulunan ülkelerde (Norveç, İsveç ve Finlandiya gibi) uzun dönem odaklılık boyutunun baskın olduğu, Afrika kıtasında bulunan ülkelerde ise (Cezayir, Mısır ve Libya gibi) kısa dönem odaklılık boyutunun baskın olduğu söylenebilmektedir. Türkiye'de uzun dönem-kısa dönem odaklılık boyutu ile ilgili herhangi bir değer saptanmadığı görülmektedir.

2.3.3.3.4.5. Belirsizlikten Kaçınma

Belirsizlikten kaçınma boyutunda insanlar belirsiz ve tahmin edilemez durumlardan gerginlik duyar. Belirsizlikten kaçına düzeyi güçlü olan toplumlar, agresif, duygusal, hoşgörüsüz ve zorlayıcıdır; belirsizlikten kaçınma düzeyi zayıf olan kültürler daha az agresif, düşünceli, heyecansız, rahat ve hoşgörülü olur (Hofstede, 1986: 308). Belirsizlikten kaçınma, bireylerin belirsiz durumlar karşısında gösterdiği müsamaha ile ilgidir. Belirsizlikten kaçınma düzeyinin yüksek olduğu örgütlerde çalışma ortamı formal bir yapıdadır. Kurallar açıktır ve kararlar yazılı bir şekilde belgelendirilir. Bu örgütlerde iletişim açık ve net bir şekildedir (Mcshane ve Glinow, 2016b: 42).

Belirsizlikten kaçınma özelliği taşıyan örgütlerde insanlar belirsiz ve kestirilemez durumlar karşısında kaygılanır. Bu toplumlarda zorlayıcılık, saldırganlık, tahammülsüzlük ve güvenlik arayışı baskındır. Belisizlikten kaçınma değerinin düşük olduğu örgütlerde daha az kaygı, risk alma, hoşgörü ve huzur hâkimdir (Hofstede, 1986: 308; Kalkan, 2013: 4). Bu örgütlerde çalışanlar sorumluluktan kaçınır ve yöneticiler tarafından talimatlara ayrıntılarıyla uyar (Aycan, Kanungo ve Mendonça, 2016: 105).

Bireyler, belirsiz ortamlarda ciddi sorunlarla karşılaşacağını düşünür. Bireyler belirsiz durumlarda kendilerini tehdit altında gibi hisseder (Güney, 2015: 200). Belirsizlikten kaçınma düzeyinin yüksek olduğu örgütlerde kurallara uymamak risk olarak görülür. Yeniliklere dirençli bir şekilde yaklaşılır. İşler detaylı bir şekilde çalışanlara tanımlanır. Belirsizlikten kaçınmanın düşük olduğu örgütlerde stres düzeyi düşüktür. Aşırı kuralcı bir yapı bulunmaz (Turan, Durceylan ve Şişman, 2005: 186). Belirsizlikten kaçınma düzeyinin düşük olduğu örgütlerde kaygı ve stres düzeyi düşük olur. Bu örgütler yeniliklere ve değişimlere açıktır. Bireyler ihtiyaç duydukları zaman kuralları ihlal etmekten kaçınmaz (Doğan, 2013: 27; Kalkan, 2013: 4). Belirsizlikten kaçınmanın yüksek olduğu örgütlerde insanlar kuralları tercih eder ve yeniliği sevmezler. İnsanlar riskten kaçınmak için sabit bir iş ve güvenli bir hayatı tercih ederler. Belirsizlikten kaçınma düzeyinin düşük olduğu örgütlerde ise çatışmalar ve yarışmalar tercih edilir (Li, 2015: 13).



Şekil 7. Hofstede'nin belirsizlikten kaçınma değer boyutu haritası (URL-1, 2022)

Hofstede'nin belirsizlikten kaçınma boyutunun ülkelere göre dağılımını gösteren haritada (Şekil 7) görüldüğü üzere, Kuzey Amerika'da yer alan ülkelerde (Alaska, Kanada

ve ABD gibi) belirsizlikten kaçınma düzeyinin düşük olduğu ancak Meksika'da yüksek düzeyde olduğu; Güney Amerika'da bulunan ülkelerde (Peru, Arjantin ve Şili gibi) yüksek düzeyde olduğu; Asya kıtasında yer alan ülkelerde (Japonya ve Rusya gibi) yüksek düzeyde olduğu; Çin'de düşük düzeyde olduğu; Avrupa'da bulunan ülkelerde (İspanya, İtalya ve Almanya gibi) yüksek düzeyde olduğu ancak İsveç'te düşük olduğu; Afrika kıtasında bulunan ülkelerde ise çoğunlukla yüksek düzeyde olduğu söylenebilmektedir. Türkiye'de ise belirsizlikten kaçınma düzeyinin yüksek olduğu görülmektedir (Çavdar, 2022: 133).

2.3.4. Eğitim Örgütlerinde Örgütsel Değerler

Örgütlerde insan ögesi kıymetlidir. Özellikle eğitim örgütlerini başarıya ulaştıracak en değerli vasıta insandır. Eğitim örgütlerinde yetiştirilecek bireylerin gelecek için önemli varlıklar olarak görülmesi, onları şekillendirecek insan ögesi olarak önemli kılmaktadır. Bu bağlamda okullarda insan kaynaklarının değeri vurgulanmalıdır (Owens ve Valevsky, 2021a: 202). Okul, eğitim-öğretim işlerinin belirli bir program çerçevesinde sergilendiği sunulduğu yerdir. Okulun sahip olduğu amaçlar aynı zamanda bulunulan toplumun amaçlarını da içermektedir. (Göksoy, 2013: 287). Bu nedenle okullar toplumdan bağımsız düşünülemez. Toplumlar eğitim aracılığı ile insanlarının geleceğini kontrol altına alır ve bu da okullar aracılığı ile sağlanır (Aydın, 2014a: 155). Okullar aynı zamanda toplum kültürünün aktarılmasına katkıda bulunarak toplumun devamlılığını ve bütünlüğünü sağlar. Bununla beraber eğitim örgütlerinin kültürel özellikleri çeşitliliği gösterdiği için bulunduğu topluma zengin bir kültüre sahip bireyler kazandırır (Doğan, 2017: 93).

Okullar çevresinden girdiler alan ve bunları bir değişim sürecinden geçirerek yine çevreye çıktılar olarak sunan sosyal sistemler olduğu için toplumsal yaşamda var olan değişimler tüm örgütleri olduğu için okul örgütünü de etkilemiştir (Çetin, 2004: 81). Bu nedenle değişen dünya şartlarıyla beraber ön plana çıkan değerler okulların da bir parçası haline gelmiştir. Eğitim örgütleri, açık örgütler olduğu için örgütsel değerlerden kolay bir şekilde etkilenebildiği gibi kendilerine ait değerlere de sahiptir (Celep, 2014: 3). Farklı değer yapısına sahip insanlar okulda istedik bir şekilde bir araya getirilerek, onlara kendi değerlerini ve inançlarını bütünleştirme imkânı verilir. Böylece bireylerin bireysel değerleri geliştirilerek örgütte ortak değerler çerçevesinde bütünleşmesi sağlanır (Aydın, 2014a: 184). Okulların değerleri insanların bir arada çalışmasını ve insanlarla kurulan ilişkileri etkilediği

için bu değerlerin hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin beklentilerini karşılaması önemlidir (Çelik, 2012: 86; Malbasic ve Pasaric, 2017: 62).

Değerler eğitim kurumlarının yaşamsal bir ögesidir. Okullarda olumlu değerler pekiştirilmeli ve örnek olmalıdır. Bu anlamda, asıl sorumluluk öğretmenlerin olmalıdır. Okullar değerleri taşımanın yanı sıra onların gelecek nesillere de aktarılmasını sağladığı için öğretmenler bu sorumluluklarını dikkate alarak hareket etmelidir (Lalek, 2007: 3). Öğretmenler okulların devamlılığını sağlamada kritik bir role sahip olduğu için öğretmenlerin değerleri ve okulun değerleri okul performansının gelişmesine katkı sağlar (Abdullah, Ling ve Hassan, 2018: 2232). Okul yöneticileri okulun örgütsel değerlerini çözümleyip güçlendirerek öğretmen davranışlarını yönlendirebilir (Polat, 2012: 1400).

Öğretmenlerin sahip oldukları değerler konumları itibariyle önem taşımaktadır. Öğretmenin rolü okulun tümünü içerdiği için sadece sınıf içindeki öğretim faaliyetleriyle ilgili değildir. Bu nedenle öğretmenler, öğrencilerin taşıdığı kültürel ya da bireysel farklılıkların farkında olup öğrencilerin gelişimi için uğraşmalıdır. Öğrencilere belirli değerleri kazandırmak isteyen öğretmen bu değerleri öncelikle kendi davranışlarında göstermelidir (Ergül, 2020:112). Değerler insanların faydalı gördüğü düşüncelerdir. İnsan davranışlarının kalitesini ölçmek için standartlar sağlar. Eğitimde değerler toplumun sürekli değişen ihtiyaçlarına göre ayarlanır (Mohan ve Subashini, 2016: 31).

Öğretmenlerin mesleklerinde etkin ve başarılı olmasında yaşadığı çağın değişimlerini ve gereksinimlerini anlaması kritik bir etkendir. Öğretmenlerin sahip olması gereken nitelikler arasında alan bilgisinin önemli bir yeri olması ile beraber öğretmenlerin öğretim sürecine dair bilgi ve becerilere sahip olması da öğrenci başarısında etkilidir. Öğretmenler gerekli becerileri öğrenerek kullanacağı materyaller ve öğreteceği konuşarın amaçları ile ilgili de bilgi sahibi olurlar (Korkmaz ve Serin, 2018: 127).

Öğretmenler, mesleki bilgi ve becerilerin yanı sıra toplumun değerlerine de hâkim olmalı ve bu davranışların öğrencilere aktarılmasında hal ve hareketleri ile örnek olmalıdır. Bu bağlamda öğretmenlerin kişilik olarak olumlu özelliklere sahip olmaları önemlidir. Öğretmenlerin kişilik özellikleri toplumun değerlerindenden etkilenmekte ve öğretmenler bu değerleri öğrencilere aktarmaktadır. Bu nedenle, öğretmenlerin öğrencilerin değerlerini şekillendirmede direkt ya da dolaylı olarak rolü olduğu söylenebilmektedir. Öğretmenlerin sahip oldukları değerlerin öğrenci davranışlarında belirgin bir etken olduğu göz önünde

bulundurularak öğretmenlere değerler ile ilgili gerekli eğitimler gerek göreve başlamadan önce gerek göreve başladıktan sonra verilmelidir (Yazar, 2018: 177).

2.3.4.1. Öğretmenlerin Mesleki Değerleri

Toplumsal hayatın hızlı bir değişim içinde olması ile beraber insanlar bilgilere daha çok ve daha hızlı bir şekilde ulaşmaya başlamıştır. Yaşanan bu değişimler gerek teknolojik ilerlemeler gerekse kültürel nedenlerden kaynaklanmaktadır. Bu değişimler eğitim örgütlerini de önemli bir düzeyde etkilemektedir. Eğitimde yaşanan değişimler, öğretmenler tarafından biçimlendirilerek önemli hale gelir. Bu anlamda öğretmenlerin eğitim kalitesi üzerinde önemli bir etkisi olduğu söylenebilir. Bu nedenle birçok ülke öğretmenlerin sahip olması gereken özellikleri belirlemek için çalışmalar yapmaktadır. Öğretmenlerin sahip olması gereken değerler ülkelerin eğitime dair felsefelerine ve çağın gereksinimine göre farklılaşmaktadır. Öğretmenlik mesleğinin genel tutum ve değerleri MEB tarafından Tablo 7'deki şekilde ifade edilmektedir (MEB, 2017: 1-16):

Tablo 7. Öğretmenlik Mesleği Genel Tutum ve Değerleri

YETERLİKLER	YETERLİK GÖSTERGELERİ
MİLLİ, MANEVİ VE EVRENSEL DEĞERLER Milli, manevi ve evrensel değerleri gözetir.	**1.** Çocuk ve insan haklarını gözetir. **2.** Bireysel ve kültürel farklılıklara saygılıdır. **3.** Öğrencilerin milli ve manevi değerlere saygılı, evrensel değerlere açık bireyler olarak yetişmelerine katkıda bulunur. **4.** Doğal çevre ile tarihsel ve kültürel mirasın korunmasına duyarlıdır.
ÖĞRENCİYE YAKLAŞIM Öğrencilerin gelişimini destekleyici tutum sergiler.	**1.** Her öğrenciye insan ve birey olarak değer verir. **2.** Her öğrencinin öğrenebileceğini savunur. **3.** Öğrencilerin kişisel gelişimini ve geleceğini planlamalarında rehberlik yapar. **4.** Tutum ve davranışlarıyla öğrencilere rol-model olur.
	1. Türkçeyi kurallara uygun yöntem ve teknikleri kullanmaya gösterir.

İLETİŞİM VE İŞ BİRLİĞİ Öğrenci, meslektaş, aile ve eğitimin diğer paydaşları ile etkili iletişim ve iş birliği kurar.	**2.** Etkili iletişim yöntem ve tekniklerini kullanmaya özen gösterir. **3.** İnsan ilişkilerinde empati ve hoşgörüyü esas alır. **4.** Meslektaşlarıyla bilgi ve deneyim paylaşıma açıktır. **5.** Eğitim öğretim faaliyetlerinde ailelerle iş birliği yapar. **6.** Okul gelişimine yönelik faaliyetlere aktif olarak katılır.
KİŞİSEL VE MESLEKİ GELİŞİM Öz değerlendirme yaparak, kişisel ve mesleki gelişimine yönelik çalışmalara katılır.	**1.** Mesleğini severek ve isteyerek yapar. **2.** Paydaşlardan gelen görüş ve önerilerden de yararlanarak öz değerlendirme yapar. **3.** Kişisel ve mesleki yönden kendini geliştirmeye yönelik faaliyetlerde bulunur. **4.** Kişisel bakımına ve sağlığına özen gösterir. **5.** Kültürel ve sanatsal etkinliklere katılır. **6.** Mesleki etik ilkelere uyarak mesleki bağlılık ve saygınlığını korur. **7.** Türkiye ve dünya gündemini takip eder.

Öğretmenler öğrencilere sadece akademik bilgi aktarmazlar. Öğretmenler aynı zamanda toplumun değer anlayışını da eğitim vasıtasıyla öğrencilere aktarırlar ve onların bulundukları toplum tarafından benimsenen bireyler olmasını sağlarlar. Böylece bu bireyler toplumun sosyal ve ekonomik yapısını bildiği için toplumun gelişmesine katkıda bulunurlar. Bu bağlamda toplumu ileriye götürecek bireyler yetiştirdiği için öğretmenlerin rolü oldukça kritiktir. Öğretmenlerin bu önemli rolü göz önünde bulundurularak bazı değerlere sahip olması beklenilir. Öğretmenlerin sahip olması gereken değerler ile ilgili tam bir uzlaşma sağlanmasa da öğretmenlerin sahip olması gereken değerler şu şekilde sıralanabilir (Yazar, 2018: 160-176):

1. *Sevgi:* Öğretmenlik sevgi merkezli bir meslek olduğu için öğretmenler hem insanları hem de mesleğini sevmelidir.

2. *Saygı:* Öğretmenler, bireylerin karakterlerinin gelişiminde etkili olduğu için öğrencilere saygılı bir şekilde davranmaları gerekmektedir. Öğretmenler aynı zamanda mesleklerine de saygı göstermelidir.
3. *Sorumluluk:* Öğretmenler, yaşadıkları topluma ve öğrencilere karşı sorumluluk duygusu taşımalıdır.
4. Bilimsellik: Öğretmenler kendi uzmanlık alanları ile ilgili konuları bilimsel olarak ele almalı ve bu doğrultuda derslerini işlemelidir. Öğretmenler akademik yayınları, seminerleri, konferansları ve bilimsel faaliyetleri izlemeli, öğrenmeye açık olmalıdır.
5. *Sabır:* Öğretmenler, sınıf içinde öğrenme çevresini daha etkili kılmalı ve öğrencilerin dersin akışını bozmasını engellemek için sabırlı olmalıdır.
6. *Fedakârlık:* Öğretmenler, öğrencilerin öğrenme ortamlarını etkili kullanarak kalıcı kazanımlar oluşturmak için mesleğini sevmeli ve fedakâr olmalıdır.
7. *Alçak Gönüllülük:* Öğretmenler, öğrenciler tarafından örnek alındığı için alçak gönüllülük öğretmenlerde var olması gereken önemli değerlerden biridir.

Szabo (2018) öğretmenlerin sahip olması gereken mesleki değerleri şu şekilde ifade etmiştir:

1. Öğretmen, sadece bilgi veren değil aynı zamanda yaşamak için ilham veren kişidir. Öğretmenler karanlıkta yol gösteren bir fener gibidir.
2. Öğretmenlerin sahip olması gereken öz değerlerden biri sabırdır. Öğretmenler meslek hayatları boyunca farklı sınıflarda ve farklı yetenekli çocuklara eğitim verirler. Bazı öğrencilerin dersi kavraması zaman alabilmekte ve öğretmenleri hayal kırıklığına uğratabilmektedir. Bu nedenle öğretmenler profesyonel bir şekilde standardını korumak için sabırlı olmalıdır. Öğretmen sabırlı olduğu zaman öğrencileri dinler ve onların sorularına istekle cevap verirler.
3. Öğretmenler cinsiyete, görünüme, yaşa, ırka, yeteneklere ve başarılara bakmaksızın her insana saygı göstermelidir.
4. Öğretmenlerin sahip olması gereken temel değerlerden biri dürüstlüktür. Öğretmenler kendilerine ve başkalarına karşı dürüst olmalıdır.
5. Öğretmenler adil olmalı ve ayrımcılık yapmaktan kaçınmalıdır.
6. Öğretmen alanında uzman olmalı ve gerekli bilgi birikimine sahip olmalıdır. Mesleki olarak kendini geliştirmeli, güncel bilgileri ve araştırmaları takip etmelidir. Öğretmenler aynı zamanda öğrencileri de bilgi edinmeye teşvik etmelidir.

Yazar (2018) ve Szabo'nun (2018) yanı sıra Brady de (2011) öğretmenlerin sahip olması gereken değerleri aşağıdaki şekilde ifade etmiştir:

1. *Gerçeklik:* Öğretmenin kendisi gibi davranması ve başka biriymiş gibi rol yapmaması. Öğretmen duygusal, hassas, cana yakın, sinirli, coşkulu ya da bunalmış olabilir. Öğretmen bu duyguların kendine ait olduğunu kabullenir.
2. *Takdir Edici, Kabullenici, Güven:* Öğretmenlerin öğrencileri bireysel olarak kabul etmesidir. Öğretmenler öğrencilerin duygularının ve fikirlerinin doğruluğunu kabul eder.
3. *Empatik Anlayış:* Öğretmenlerin, öğrencilerin öğrenme ile ilgili hissettikleri ve düşündükleri ile hassasiyet göstermesini ifade eder.
4. *Tam Performanslı Kişi:* Öğretmenlerin duygularını açarak kendileri olma sürecidir. Bu öğretmenler duygusal olarak güvenilirdir ve korunmaya ihtiyacı yoktur.
5. *Alçakgönüllülük:* Otoriter bir sınıf yerine demokratik bir sınıfı benimsemek ile ilgilidir.
6. *Merhamet:* Öğretmenlerin öğrencileri ve öğretmeyi sevmesi ile ilgilidir.
7. *Cesaret:* Kişilerin korkularının üstesinden gelmesidir.
8. *Hoşgörü:* Farklılıkları saygı duymaktır.
9. *Kararlılık:* En iyisine ulaşmak için gerekirse zor seçimler yapmaktır.
10. *Yaşam Sevinci:* Öğretmeye ve genel olarak hayata bağlanmaktır.

Tunca (2012) öğretmenlerin mesleki değerlerini belirlemeye yönelik yaptığı çalışmada öğretmenlerin sahip olması gereken değerlerin; "bayrağa önem verme", "vatansever olma", "insanı-öğrenciyi sevme", "alçak gönüllü olma", "Türkçeyi etkili kullanma", "işbirliğine açık olma", "aidiyet duygusuna sahip olma", "demokratik olma", "mutlu olma", "dürüst olma", "ayrımcılık yapmama ve adil olma", "üretken olma", "şiddete karşı olma", "saygılı olma", "azimli olma", "lider olma", "gelişmelere ve yeniliklere açık olma", "girişimci olma, tutarlı olma", "umutlu olma", "toplumsal sorumluluk alma", "Atatürk ilkelerine bağlı olma", "itaat etme", "açık fikirli olma", "kültürel değerlere önem verme", "fedakar ve özverili olma", "sabırlı olma", "ilkeli olma", "empati kurma", "meraklı olma", "hoşgörülü olma", "idealist olma", "araştırmacı olma", "özgüvene sahip olma" ve "vicdanlı olma" değerleri olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

2.4. BAĞLILIK KAVRAMI

Bağlılık, örgüt üyelerinin birbirleriyle ve örgütün değerleriyle özdeşleşmesiyle oluşur (Vural ve Değirmen, 2020: 17). Bağlılık kavram olarak bireylerin karşılıklı olarak birbirine sevgi, samimiyet, vefa ve sevgi hissetmesi olarak ifade edilir (Gümüş ve Sezgin, 2012: 82). Bağlılık, bireylerin zorluklar karşısında eylemlerini sürdürmesini sağlar. Bu bağlılığın iyi bir yönüdür. Bağlılık aynı zamanda bireylerin işlerini çok sevmesini sağlar, bağlılık duymayanlar mesleğini sıkıcı bulur (Salancik, 1977: 63).

2.4.1. Bağlılığın Oluşumu

Bağlılık, bir bireyin içinde bulunduğu duruma davranışları ve bu davranışlara bağlı olan inançları ile bağlı olma durumudur. Bağlılık, her yerdedir ve o kadar yaygındır ki kişilerin davranışları üzerinde bağlılığın oluşturduğu kısıtlayıcı etkiyi ve ince kontrolü fark etmezler. Bağlılık, bireyin davranışlara bağlılığı ile oluşur. Bireylerin davranışlarına bağlılık duymasını sağlayan üç özellik bulunur. Örgüt yönetici çalışanların bir pozisyona ya da amaca bağlanmasını sağlamak için bu üç aracı kullanmalıdır. Bu üç davranış özelliği bağlılık koşullarını yaratır ve örgüt üyelerinin davranışlarının şekillendirilmesinde kullanılır (Salancik, 1977: 62):

1. *Davranışların Görülebilirliği:* Davranışların nasıl göründüğü ve gözlenebilir olduğu ile ilgilidir. Gizli ve gizlenemeyen davranışlar bağlılık oluşturmada eksiktir çünkü bireyler açık olmayan davranış ile bağlılık kuramaz. Kişi bunu inkâr edebilir veya unutabilir.
2. *Davranışların Geri Alınmazlığı:* Davranışların nispeten geri alınmaması gerektiğidir. Geri alınmazlık oluşan davranışın değiştirilemeyeceği anlamına gelir. Bu davranış özelliği kişilerin psikolojik ve duyuşsal olarak örgüt ile bağ kurmalarını sağladığı için önemlidir.
3. *Davranışın İstenirliği:* Davranışların istenirliği bağlılık için gereklidir. Davranışlar ile kişiyi birbirine bağlayan bir yapıştırıcı gibidir, onu davranışlarını adlandırmada motive eder. İstenirlik olmadan, bir davranış bağlılık oluşturmaz çünkü kişi her zaman davranışa gerçekten kendisinin neden olmadığı iddia edebilir.

2.4.2. Örgütsel Bağlılık Kavramı

Günümüzde hızlı bir değişim gösteren iş dünyasında varlıklarını sürdürmek için örgütler birçok sorunla karşılaşmaktadır. Bu zorlu iş dünyasında örgütlerin var olan kaynaklarını iyi bir şekilde kullanmaları gerekmektedir. Bu kaynakların içinde en önemli paya sahip olan kaynak 'insan' kaynağıdır; bu nedenle örgütler insanı ön olanda tutan politikalar izlemelidir. Bu durum örgütsel bağlılık kavramını önemli kılmaktadır (Gümüş ve Sezgin, 2012: 82). Örgütsel bağlılık, çalışanların örgütlerine karşı olan psikolojik bağıdır (Maxwell ve Thomas, 1991: 334). Birey bir örgüte bağlılık duyduğu zaman o örgüte karşı sadakat hisleri besler. Örgütlerinin faydası için çalışır ve örgütleri için fedakârlık gösterir. Örgütlerinin amaçları için gönüllü bir şekilde katılım gösterir. Örgütleriyle bütünlük içinde olur ve sadece kendi çıkarlarını değil örgütlerinin de çıkarlarını gözetir (Tutar, 2016: 224).

Çalışanlarda örgütsel bağlılık oluşturulması onların performansının artırılmasını ve örgütleri için daha verimli çalışmasını sağlar (Koç, 2019: 56). Bu anlamda örgütsel bağlılığın neyi ifade ettiğini bilmek örgütlerin başarıya ulaşması için önemlidir. Örgütsel bağlılık, çalışanların kendilerini örgütün bir parçası olarak hissetmesi ve örgütte kalmaya devam etmek istemesiyle açıklanabilir (Özkalp ve Kırel, 2013: 683). Tutar (2016) örgütsel bağlılığı çalışanların örgütün amaçları için gönüllü bir şekilde çalışması ve örgütün çıkarları için iş birliği yapması olarak tanımlar. Çalışanların örgütlerine beslediği olumlu hislerin de örgütsel bağlılığı tanımladığını ifade eder.

Örgütsel bağlılık, aynı zamanda bireylerin örgütün amaçlarına ve değerlerine de bağlanmasını ifade eder, çalışanların kalıcı duygularıyla ilgilidir. Örgütsel bağlılık istikrar gerektirdiği için bağlılığın oluşması uzun süre gerektirir (Bakan, 2018: 244, 288). Örgütsel bağlılık tanımlarına bakıldığında genel olarak denilebilir ki, örgütsel bağlılık, çalışanların örgütlerinin amaçlarını daha fazla özümseyerek örgütleriyle daha çok bütünleşmesi olarak tanımlanabilir. Bu bütünleşme ile beraber örgütteki çalışanların oluşturduğu bağlılık duygusu örgütün çıktılarına olumlu yönde katkı sağlamaktadır (Uğurlu, 2017: 192).

Rekabet ortamında örgütler, çalışanlarının işe devamlılığını sağlamak için onların örgütsel bağlılığını artırmalıdır. Örgütlerin devamlılığını sağlamak için örgütlerine bağlı ve örgütlerini içselleştiren çalışanlara gereksinim duyulmaktadır çünkü bağlılık duyan çalışanlar örgütlerinde kalmak için istekli olur (Steers ve Mowday, 1981: 1; Bilgili ve Tekin, 2019: 2170; Diken ve diğerleri, 2019: 2702). Örgütsel bağlılık çalışanların örgütte kalma isteğini etkilediği için bu rekabet ortamında örgütlerin devamını sağlamada önemli bir

etkendir. Örgütlerin bağlılık duyan çalışanlar sahip oldukları hayat standartlarını sürdürmek için örgütlerinde kalmayı sürdürür ve örgütlerini bir aile ortamı gibi görür. Böylece örgütlerinin amaçlarıyla bütünleşip örgütlerinin değerlerini hisseder (Güney, Akalın ve İlsev, 2007: 191; Sürücü ve Maşlakçı, 2018: 8). Bu durum örgütlerin amaçlarına ulaşmasında örgütsel bağlılığın oldukça kritik bir role sahip olduğunu göstermektedir. (Vural ve Değirmen, 2020: 193).

Örgütsel bağlılık bireylerin, örgütün isteklerine ve değerlerine katkıda bulunma, örgüte sadık olma, örgütün lehine davranışlarda bulunma ve örgüte adanma gibi durumları içerir. Örgütsel bağlılık duyan bireyler örgütleriyle özdeşleşip kimlik birliği oluşturur (Eren, 2015: 555). Sahip oldukları değerler ve benimsediği yöntemler ile kendileri ve bulundukları örgütler arasında bir kimlik birliği oluşturan çalışanlar örgütlerini geliştirmek için çalışarak işten aldığı doyumun yükselmesini sağlar. İş doyumu yüksek olan işgörenlerin performansları yüksek olacağı için örgütlerinin amaçları için daha fazla çaba harcayacaktır. Bu çalışanlar kendilerini örgütün bir parçası gibi gördükleri için örgütlerinin amaçlarına bağlılık duyacaktır (Güney, 2015: 291).

Örgütsel bağlılık örgütte olumlu iş davranışları boyutunda da etkilidir. Örgütlerine bağlılık duyan bireyler kendilerinin örgütlerinin önemli bir parçası olarak görür. İşten ayrılma, işe devamsızlık ve işe geç kalma gibi olumsuz davranışları göstermekten kaçınır. Bu çalışanların iş performansları daha yüksektir ve bu durum örgütsel çıktılar üzerinde etkilidir (Gümüş ve Sezgin, 2012: 82; Şenturan, 2014: 175).

Birey bir örgüte bağlılık duyduğu zaman o örgüte karşı sadakat hisleri besler. Örgütlerinin faydası için çalışır ve örgütleri için fedakârlık gösterir. Örgütlerinin amaçları için gönüllü bir şekilde katılım gösterirler. Örgütleriyle bütünlük içinde olur ve sadece kendi çıkarlarını değil örgütlerinin de çıkarlarını gözetir (Tutar, 2016: 224). Bu çalışanlar, örgütlerinin iyiliği için çalışırlar ve kendilerini işlerine daha çok adar (Bilgili ve Tekin, 2019: 2167). Böylece bağlılık düzeyi yüksek olan çalışanların işe geç gelme ve devamsızlık düzeyinin düşük olduğu görülmektedir (Doğan, 2013: 65). Bağlılık düzeyi yüksek bireyler çevrelerindeki kişilerle samimi ilişkiler kurmak için istekli olur. Bu bireyler sosyal bağlarını sürdürmek için gruplara katılır. Yüksek bağlılık duyan bireyler sevilme ihtiyacı duyar ve yardımsever olur, kurumlarına önemli desteklerde bulunur (Lunenburg ve Ornstein, 2013c: 87).

Bireyler örgütlerine karşı güçlü bir bağlılık hissettiği zaman örgüt dışındaki istek ve baskılara karşı koyabilir. Bu baskılar örgüt içinden gelirse dahi baskılara direnmek yerine kendi düşüncelerini değiştirir. Bu bireyler için örgütün baskılarına direnmek örgütlerini benimsemek demektir (Bakan, 2018: 36). Örgütsel bağlılık duyan bireyler verimli bir şekilde çalışırken, örgütsel bağlılık hissetmeyen bireylerin performans düzeyleri düşük olur (Koç, 2019: 55, 56). Bu nedenle örgütsel bağlılığın olumsuz sonuçlar da doğurduğu söylenebilir. Örgütsel bağlılık düzeyi düşük olan bireyler örgütleriyle bütünleşme hissetmez. Bu çalışanlar iş yerlerinden uzaklaşmak ister, işlerine geç gelir, toplantılarda bulunmaktan kaçarlar ve işten ayrılmaya yönelimlidir (Özkalp ve Kırel, 2013: 684). Örgütsel bağlılık düzeyi düşük olan çalışanların devamsızlık davranışlarının artması, örgütün amaçlarına ulaşmasında engel teşkil edebilir. Bu durum, çalışanların düşük iş başarısına sebep olur (Celep, 2014: 40).

Çalışanlar örgütlerine bağlılık duymadığı zaman kendilerini bulundukları örgüte ait görmez ve olumlu iş davranışları sergilemekten kaçınır. Bu bireyler işlerine geç kalma, işe devamsızlık yapma ve işten ayrılma gibi olumsuz davranışlara eğilim gösterir (Gümüş ve Sezgin, 2012: 82). Bu çalışanlar, kendilerini bulundukları örgütlerden bağımsız hissettikleri için örgütlerinden ayrılmak için özgür olduklarını düşünür. Bu çalışanlar örgütte kaldıkları için suçluluk duyar ve kendilerinde başka bir örgütte çalışma hakkı bulur (Bakan, 2018: 53)

Yukarıdaki ifadelerden yola çıkarak örgütsel bağlılık düzeyi yüksek olan çalışanların örgütlerin başarıya ulaşmasında çok etkili olduğu söylenebilir. Bu bağlamda, örgüt yöneticilerinin çalışanların örgütsel bağlılık düzeyini artırması gerekmektedir. Örgüt yöneticileri, çalışanlarda örgütsel bağlılık davranışını geliştirmek için girişimlerde bulunmalıdır. Bu amaçla çalışanlara, örgütün değerli bir parçası oldukları düşüncesi yansıtılmalıdır. Çalışanların örgütlerindeki diğer bireylerle sağlıklı iletişim kurmaları sağlanmalıdır (Şenturan, 2014: 177).

Tutar'ın (2016) ifadesi ile örgütler bağlılığın artırılması için çalışanlar bulundukları örgütün hedeflerin farkında olmalı ve bu hedefler net bir şekilde belirlenmiş olmalıdır. Sadece çalışanlar değil örgüt yönetimi de örgütün amaçlarına bağlılık göstermeli ve çalışanlarının da desteğini alarak ekip çalışmasına önem vermelidir. Örgüt yönetimi ve çalışanlar arasında güvene dayılı ilişkiler kurulmalıdır. Örgüt başarıya ulaştığı zaman bu başarı tüm örgüt çalışanlarına adanmalıdır. Çalışanların fikirleri, duyguları ve davranışları örgütlerin çıktıları üzerinde oldukça etkilidir. Bu nedenle çalışanların örgütlerine bağlılık

duymasının ve mutlu olmasının örgütün yararına olacağı söylenebilir. Çalışanlar örgütlerinden fayda sağladığı zaman örgütte kalmaya devam ederler. Bu nedenle, çalışanlarının işe devam etmesini sağlamak isteyen örgütler, onların bağlılığını sağlayacak çalışmalarda bulunmalıdır (Doğan ve Demiral, 2007: 48).

2.4.2.1. Örgütsel Bağlılığı Etkileyen Konular

Çalışanların örgütsel bağlılık düzeyini etkilemek için bazı konulardan faydalanılabilir. Bu konular şu şekilde sıralanabilir (Balay, 2014: 123):

1. Kontrol: Çalışanlara örgütte verilen kararları kontrol etme fırsatı verir. Çalışanlarla beraber kontrolün sağlanması, onların örgütsel bağlılığının artmasını sağlar ve çalışanlara güvenildiğini gösterir.

2. Strateji ve Vizyon: Çalışanlara ileri görüşlülük sunularak onların daha fazla çalışmak için gayret göstermelerini sağlar. Vizyon çalışanlara mücadele gücü verir.

3. Mücadele Gerektiren İşler: Çalışanların mücadeleci bir nitelik kazanmasını sağlar. Çalışanları uygun iş ortamları ve teknik destekler ile güdüler.

4. İş birliği ve Takım Çalışması: Çalışanların görevlerini yapması için takım oluşturmasını sağlar. Takım şeklinde çalışıldığında sorunlara daha çok yoğunlaşılır ve çözüme daha kolay ulaşılır.

5. Çalışma Kültürü: Çalışanlara eğlence, motivasyon ve samimi bir ortam oluşturulmasını sağlar. Çalışanlar belirlenen amaçlara ulaşmak için çaba sarf eder.

6. Ortak Kazanımlar: Bireylerin çalışanların yaptıkları işin karşılığını alarak, bireyin güdülenmesini sağlar. Bireyler amaçlarına ulaştıklarında elde edecekleri kazanımların farkında olacakları için daha çok çaba gösterirler.

7. İletişim: Çalışanlar arasında samimi ve sürekli bir paylaşım olmasını sağlar. Çalışılanlar örgütte olanların farkında olurlar ve bunların onları nasıl etkileyeceğini bilirler.

8. İnsanlara İlgi: Bireylere değer verilen bir atmosfer oluşturulmasını sağlar.

9. Teknoloji: Çalışanların işlerini daha kolay bir şekilde yapabilmesi için ihtiyaç duyulan teknolojik imkânlar sağlanır.

10. Yetiştirme ve Geliştirme: Çalışanlara yeni bilgi ve beceriler kazandırıldığı zaman çalışanların işlerini daha iyi yapması için çaba sarf etmeleridir. Çalışanlar için kurslar açmak, rotasyon ve çıraklık gibi çalışmaları yapmak bu kapsamdadır.

2.4.2.2. Örgütsel Bağlılık Kuramları

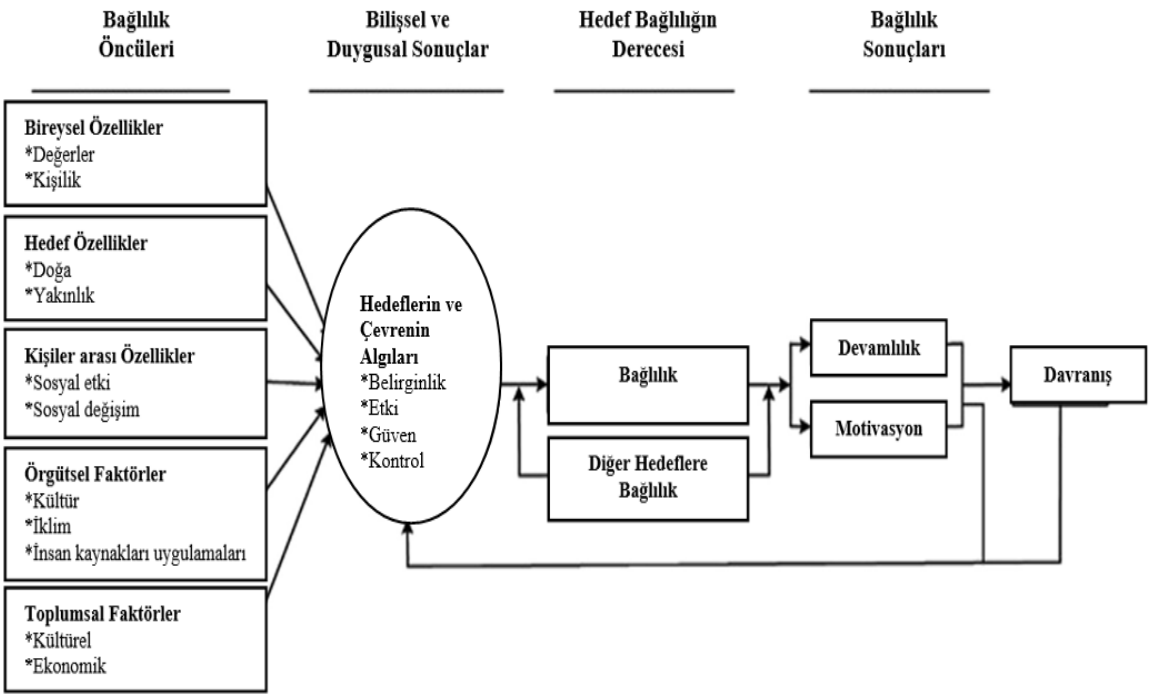
Örgütsel bağlılık konusu uzun yıllardır örgütler için kritik ve popüler bir konu haline gelmiştir. Bu nedenle örgütsel bağlılık üzerine birçok araştırma ve sınıflandırma yapılmıştır. Bağlılık insan davranışlarını anlamlandırmak için önemli kavramlardan biri olarak farklı disiplinler tarafından araştırılmışlardır. Hem örgütler hem de bireyler için bağlılığın anlaşılması önemlidir (Klein ve Park, 2015: 336).

2.4.2.2.1. Klein, Molloy ve Brinsfield'in Bağlılık Modeli

Şekil 8'de, bağlılık sürecini etkileyen bireysel, hedef ve çevresel faktörlerin sistemini göstermektedir. Bireylerin algıları, bir hedef ile bağlılık gerçekleşip gerçekleşmeyeceğini ve bunun derecesini belirlemektedir. Bağlılığın ortaya çıkması ile davranışlar oluşur. Bu sonuçlar ve davranışlar bağlılığı etkilemek amacı ile geriye doğru dolaşır (Klein, Molloy ve Brinsfield, 2012: 140). Klein ve Park (2015) bağlılık modelinin işleyiş sürecini şu şekilde özetlemektedir:

1. Hedefin ve çevrenin duygusal değerlendirme ve bilişsellik temeline dayanan dört yakınsal durum belirginlik, pozitif etki, güven ve algılanan kontroldür. Öncelikle, alan teorisine dayalı olarak, örgüt potansiyel bağlılık hedeflerine göre ne kadar belirgin olursa, bağlılığın gelişme olasılığı o kadar artar. Farklı bir şekilde ifade edilecek olursa, insanlar kendilerini örgütlerine yakın hissettikçe, bağlılık geliştirme olasılıkları daha fazla artar.
2. İkinci faktör pozitif etkidir. Bireyler olumsuz değerlendirilen örgütlere oranla olumlu değerlendirilen örgütlere kendilerini daha fazla adarlar. Bu diğer teoriler arasında yaklaşım motivasyonuna (bireyler memnuniyet verici durumlara yaklaşır, acı verici durumlardan kaçınır) dayanır ve bağlılık ile memnuniyet arasında gösterilen pozitif ilişki tarafından desteklenir. Karşılıklı pozitif beklentilere dayalı olarak güven üçüncü yakınsal durumdur. Örgütte güven olmasan, örgütsel bağlılığın özü olan adanmışlığın oluşması olası değildir. Son yakınsal durum, algılanan kontrole, planlı davranış teorisine, sosyal bilişsel teoriye ve diğer araştırmalara dayalıdır. Özellikle, bireyler durum üzerinde bir kontrol duygusuna sahip olduklarını ve yeteneklerinin işlerindeki rollerini karşıladığına güvendikleri zaman örgütlerine daha istekli bir şekilde bağlanırlar.

3. Bireysel özelliklerden hedef, ilişkisel, örgütsel ve toplumsal faktörlere kadar gruplandırılan bu yakın durumları etkiler. Bireysel düzeydeki faktörler, çalışanların değerleri ve kişisel özellikleri gibi nitelikleridir. İş etiği ve iş merkezliği gibi kişisel değerlerin, bireyler ve örgütsel değerler arasındaki uyumun örgütsel bağlılığı sağladığı görülmektedir. Bağlılık ile ilgili olan kişilik özellikleri arasında kontrol odağı, vicdanlılık, dışa dönüklük ve düzenleyici odak yer alır. Özellik etkisi gibi algılsal değerlendirmeleri etkilediği görülen diğer bireysel farklılıklar yakınsal durumlar aracılığı ile örgütsel bağlılığı etkiler.
4. Hem sosyal etkiler hem de bu ilişkilerin sonucu olan değişimler tanımlanan algısal değerlendirmeleri ve bağlılığı etkileyebilir. Bu sosyal etki örnekleri, başkalarının örgütsel bağlılıkları hakkında ne düşündüğünü ve ne söylediğini içerir. Sosyal değişimler, algılanan örgütsel desteği, lider-üye değişimini içerir.
5. Hedef olarak örgüt ile hedef ve örgütsel özellikler tek bir kategori oluşturur. Hedef özellikler, örgütün belirgin olmasını etkileyen örgütün psikolojik yakınlık gibi faktörleri içerir. Benzer şekilde örgütün yasallığı ve itibarı gibi özellikler güven ve pozitif etki aracılığı ile bağlılığı etkileyebilir. Daha yakınsal durumları etkileyecek olan diğer örggtsel faktörler arasında kültür, alt kültürler ve çok sayıda odak ile (güvenlik, adalet ve tükenmişlik gibi) ilgili iklim de yer alır. Son olarak, bir örgütün insan kaynakları ile ilgili uygulamaları, çalışanlar ve örgüt arasındaki bağı kolaylaştırır.
6. Son öncül kategorisi, toplumsal düzeydeki özellikleri-bireyin ve örgütün iliştirilmiş olduğu daha geniş sosyo-ekonomik çevreyi yansıtır. Ulusal kültür, algıların ve yüklenen anlaşmaların şekillendirilmesinde etkili olduğu gibi, kültürel kategoriler de bağlılığı belirleyen yakın durumları etkileyebilir.



Şekil 8. Bağlılık modelinin işleyişi (Klein, Molloy ve Brinsfield, 2012: 139)

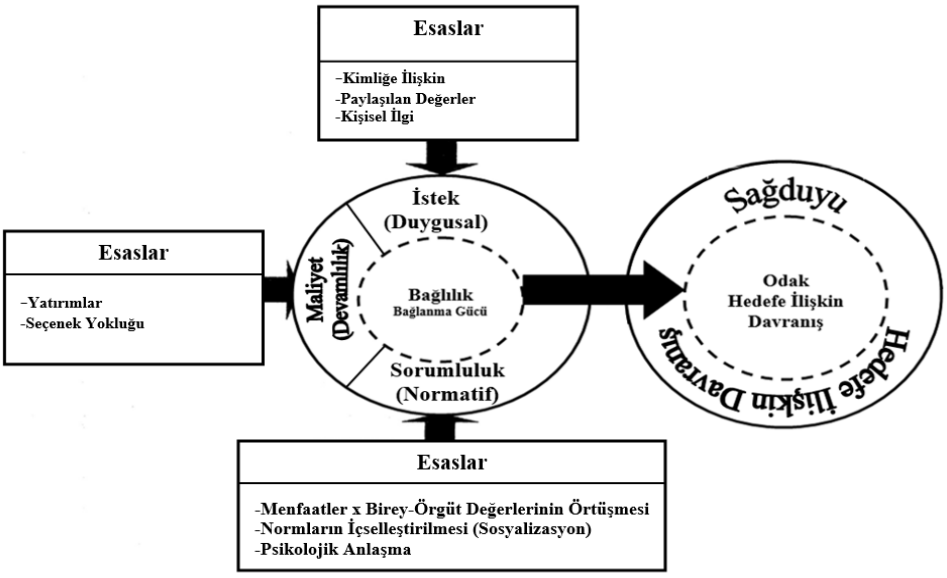
2.4.2.2.2. Meyer ve Herscovitch'in İş Yeri Bağlılığı Modeli

Şekil 9'da görülen iş yeri bağlılığının genel modelini Meyer ve Herscovitch (2001) şu şekilde özetlemektedir:

1. Şekil 9'da görüldüğü üzere bağlılığın sonuçları eş merkezli daireler ile temsil edilir. İç çember bağlılığın özü olan davranışı yansıtır. Bu davranış geniş ya da dar olarak tanımlanabilir. Örgütsel bağlılık, bir örgütün ögesi olmak gibi dar kapsamlı ya da örgütün başarısı için çalışmak gibi geniş kapsamlı olabilmektedir. Odak davranış taraflar arasında (yöneticiler ve çalışanlar vb.) yapılan bir anlaşmada açıkça gösterilen objektif olan, üçüncü taraflarca kabul edilen ve bir bağlılık ölçüsünde belirtilen davranıştır. Odak davranışlar hedef ile ilgilidir. Hedefler örgütler ve yöneticiler gibi varlıklar, sosyal ilkeler veya bir davranışın sonucu olabilir.
2. Dış çember, isteğe bağlı olan davranış biçimlerini temsil eder ve odak davranışa eşlik eder. Bağlılığın davranış odağı belirli bir kapsamda olsa bile davranışı nasıl gerçekleştireceği bireyin isteğine bağlıdır. Örneğin, örgütlerinde kalmaya bağlılık duyan çalışanların işlerine ne düzeyde katılım ve çaba gösterdikleri çalışanlara göre farklılık gösterebilir. Modele göre, odak davranış yüksek ihtimal

ortaya çıkacaktır. Bu durum, çalışanların davranışa bağlılık hissetmesinden kaynaklanmaktadır.

3. Bireylerin bağlılık düzeyleri "biraz" düzeyinden "koşulsuz bağlı" düzeyine kadar derece olarak farklılık gösterebilir. Bireylerin birden fazla bağlılık davranışı olabilir ve bu davranışlar birbiri ile çelişkili olabilir. Örneğin bir toplantıya katılma davranışı ile hasta bir çocuğa bakma davranış arasındaki ilişki diğer davranış biçimlerinin düzeyleri tarafından kontrol edilecektir.
4. Hedefe ilişkin odak davranışa yönelik olan herhangi bir bağlılık, beraberinde bağlılığı niteleyen zihniyete dayanan isteğe bağlı davranışı getirir. Bu durumda, duygusal bağlılık bireylerin etkililiğinin anlamlı ve önemli olduğuna inancı ya da isteği tarafından oluşturulur. Bu şartlar altında, bireylerin hedef davranışı geniş bir şekilde tamamlaması ve hedefe ulaşmada faydalı olacağı düşünülen diğer davranış biçimlerini sürdürmesi muhtemeldir. Normatif bağlılık söz konusu olduğunda bireyler odak davranışı gerçekleştirmek için zorunluluk hisseder.
5. Son olarak, devam bağlılığı durumunda davranışı gerçekleştirmemek maliyetli olacaktır ve maliyetten kaçınmak için bireyin bağlılığı duyduğu işten başka bir iş yapma ihtimali yoktur. Bağlılığın dış çemberine oklar ile bağlı olan kutular duygusal bağlılık, devam bağlılığı ve normatif bağlılığı karakterize eden zihin kümelerini yansıtır. Bununla beraber, bu üç bağlılığın oluşum sürecini de temsil eder.



Şekil 9. İş yeri bağlılığın genel modeli (Meyer ve Herscovitch, 2001: 318)

2.4.2.2.3. *Allen ve Meyer Örgütsel Bağlılık Kuramı*

Allen ve Meyer (1990) örgütsel bağlılığı üç boyutta incelemiştir. Bu boyutların sınıflandırılmasına aşağıda yer verilmiştir:

2.4.2.2.3.1. Duygusal Bağlılık

Bireylerin örgütün değerlerine bağlanması ve onları içselleştirmesiyle oluşan bağlılıktır (Taş, 2017: 441). Duygusal bağlılık çalışanların örgütlerine duygusal bağını ve örgütleri ile özdeşleşmesini ifade eder. Bireyler örgütte kalmak için içsel olarak güdülenir (Güney, 2015: 289; Vural ve Değirmen, 2020: 160). Duygusal bağlılık, çalışanların örgütlerine duygusal olarak bağlılığını ifade eder. Duygusal bağlılık duyan çalışanlar örgütlerinde istedikleri için kalmaya devam ederler (Radosavljevic, Cilerdzic ve Dragic, 2017: 20). Çalışanlar örgütlerinin inanç ve değerleriyle özdeşleşir ve bu şekilde örgütleri ile duygusal bir bağ kurar. Örgütlerine inanır, örgütlerine sevgi ve saygı duyar. Duygusal bağlılık duyan bireyler örgütlerine sadakat geliştirir, kendi çıkarlarından vazgeçip örgütleri için çalışmaları onlara haz verir (Eren, 2015: 557).

Duygusal bağlılık, bağlılık türleri içinde en çok istenilen bağlılık türüdür. Bu bağlılık türüne sahip çalışanlar bulundukları örgüte sadık olur ve gönüllü bir şekilde ek görevler alır, işlerine pozitif bir yaklaşım gösterir, örgütleri için fazla gayret gösterir (Çetin, 2004: 15). Örgütsel bağlılık üç başlık altında incelense de örgütlerde örgüt kültürü aracılığı ile çalışanlarda duygusal bağlılık oluşturulmak istenir (Vural ve Değirmen, 2020: 162).

2.4.2.2.3.2. Devam Bağlılığı

Çalışanların örgütteki varlığını sürdürmeleri için nedenlere ihtiyacı vardır ve bu nedenle bağlılık durumunu oluşturur. Bireyler örgütten ayrıldığı zaman bu nedenleri kaybetme kaygısında oldukları için örgütlerine bağlılık duyar ve örgütlerinden ayrılmak istemez. Bu durum devam bağlılığının oluşmasını sağlar (Uğurlu, 2017:194). Başka bir ifade ile çalışanların, diğer örgütlerden elde edeceği kazançlar yerine kendi örgütünde zamanla edindiği kazançları tercih etmesi devam bağlılığını ifade eder. Devam bağlılığı geliştiren çalışan örgütlerinden ayrıldığı zaman örgütlerinin sağladığı ayrıcalıkları kaybetmek istemez. Bu durum örgüt tarafından dağıtılan maddi ödüllerin de bağlılık oluşturduğunu göstermektedir (Vural ve Değirmen, 2020: 161).

Devam bağlılığı, örgütte çıkara dayalı olarak kalmayı ifade eder. Çalışanlar bu örgüt dışında onları daha az iş imkânı beklediğini düşünürler. Çalışanlar örgütlerinin bir üyesi olarak kalmaya devam etmek isterler ve örgütlerinde sosyal rollerine bağlıdırlar. Öğretmenler okullarına bağlıdır çünkü işlerini kaybetmenin onlara ekonomik ve sosyal olarak pahalıya mal olacağını düşünürler. Çalışanlar kalmak zorunda oldukları için örgütlerinin bir üyesi olmaya devam etmek isterler (Akudo, 2020: 71).

Devam bağlılığı, çalışanların örgütten ayrılmanın onlar için neye mal olacağının farkında olması ile ilgilidir. Çalışanlar zorunda olduklarını düşündükleri için örgütte kalmaya devam etmek isterler (Radosavljevic, Cilerdzic ve Dragic, 2017: 20). Bu açıklamadan yola çıkarak denilebilir ki devam bağlılığı bireylerin ekonomik değerlerinden dolayı oluşur (Taş, 2017: 441). Çalışanlar işten ayrıldıkları zaman bunun sonucunun maddi olarak yüksek olduğunu düşünür. Çalışanların aldığı ödülün değeri yükseldikçe örgütsel bağlılık düzeyleri de yükselir (Güney, 2015: 289).

Çalışanlar örgütlerinin amaçlarına ulaşması için katkı sağlar ve bu katkıların sonucunda örgütlerinden maddi ve manevi beklentiler içine girer. Bireyler örgütlerinden ayrıldıklarında bu maddi ve manevi beklentilerini kaybedeceklerini düşündüğü için örgütlerinde kalmaya devam etmek ister (Eren, 2015: 556). Devam bağlılığı gösteren çalışanlar örgütlerine oldukça fazla yatırımda bulunduğunu ve örgütleri için çok çaba harcadıklarını düşündüğü için örgütte kalmaya devam etmeyi bir mecburiyet olarak görür. Çalışanlar kendi örgütleri dışında fazla alternatifleri olduğunu düşünmedikleri için örgütlerinde ayrılmanın maddi olarak kayıplara yol açacağını düşünür (Çetin, 2004: 95).

2.4.2.2.3.3. Normatif Bağlılık

Normatif bağlılık, örgüt çalışanlarının örgütlerin sadakat duydukları için herhangi bir çıkara bağlı olmadan gerçekleşen bağlılıktır (Uğurlu, 2017: 194). Bireylerin örgütten ayrıldığı zaman iş arkadaşlarını yarı yolda bırakacağı düşüncesiyle oluşan bağlılıktır (Taş, 2017: 441). Normatif bağlılık, örgütte çalışmak için hissedilen sadakat duygusudur (Desa, Asaari ve İdris, 2021: 335). Normatif bağlılık çalışanların örgütte kalmak için kendilerini zorunlu hissetmeleriyle ilgilidir (Balay, 2014: 28). Çalışanların örgütlerinde kalma zorunluluğu, ahlaki hislere bağlıdır. Bireyler yaptıklarının ahlaki olarak doğru olduğuna inanır. Çalışanlar kendilerini örgütün faydası için çalışmaya zorlarlar (Kıral ve Kaçar, 2016: 92). Çalışanlar sorumluluk duydukları için örgütlerinde kalmak için mecburiyet duyar.

Çalışanlar iş ahlaki gereğince sorumluluklarını yerine getirmek için örgütlerine mecburi bir bağlılık geliştirir. Örgütün amaçlarını ve değerlerini içten bir şekilde benimsemez ancak etik açıdan örgütlerine bağlılıklarını göstererek örgütsel değerlere uygun davranışlarda bulunur (Eren, 2015: 557).

Normatif bağlılık, çalışanların örgütlerine karşı olan minnet duygusundan kaynaklanan bağlılıktır. Çalışanlar, zorunlu hissettikleri için okullarında kalmaya devam etmek isterler. Çalışanlar, ahlaki olarak doğru olduğunu düşündükleri için kendilerini belirli bir örgütte kalmak zorunda hissederler. Çalışanlar, işleri çaba göstermeyi ahlaki bir zorunluluk olarak görürler ve örgütlerinde kalmayı, örgütlerine olan borcunu ödemek olarak düşünürler (Akudo, 2020: 72). Normatif bağlılık duyan çalışanların değerleri örgütlerinin değerleriyle çelişmedikçe örgütlerinden çalışmayı sürdürmek ister (Vural ve Değirmen, 2020: 162).

Örgütsel bağlılığın duygusal bağlılık, devam bağlılığı ve normatif bağlılık türüne göre bireylerin bulundukları örgütte kalma gerekçeleri Tablo 8'deki şekilde ifade edilebilir (Colquitt, Lepine ve Wesson, 2015: 65):

Tablo 8. Bireylerin Duygusal Bağlılık, Devam Bağlılığı Ve Normatif Bağlılık Türüne Göre Örgütte Kalma Gerekçeleri

1. Duygusal Bağlılık	1. En iyi arkadaşlarımın bazıları bu örgütte çalışıyor. Onları terk edersem üzülürüm. 2. Şu anki işimdeki atmosferi gerçekten seviyorum. Eğlenceli ve huzurlu. 3. Şu anki işimin görevleri çok memnun edici. Her sabah işe gitmekten hoşlanırım.
2. Devam Bağlılığı	1. Yakın zamanda bir terfi almam gerekiyor. Yeni şirketimde bu kadar hızlı ilerleyecek miyim? 2. Maaşım ve kazançlarım bu şehirde güzel bir ev edinmemizi sağladı. Yeni bir bölgede yaşamak daha pahalıya mal olabilir. 3. Burada okul sistemi iyidir. Eşimin güzel bir mesleği vardır. Bulunduğumuz yerde gerçekten kök saldık.
	1. Patronum bana yol göstermek, beni eğitmek ve bana bir işin nasıl yapılacağını göstermek için çok zaman harcar.

3. Normatif Bağlılık	2. Diğer örgütler vasıflı olmadığımı düşünürken, bu örgüttekiler beni işe alarak benim başlangıç yapmamı sağladı.
	3. İşverenim, birkaç kez zor durumlardan kurtulmama yardım etti. Şimdi nasıl buradan ayrılabilirim?

2.4.2.2.4. O'Reilly ve Chatman Örgütsel Bağlılık Kuramı

O'Reilly ve Chatman (1969) örgütsel bağlılığı üç boyutta incelenmiştir. Bahsi geçen boyutlara aşağıda yer verilmiştir:

2.4.2.2.4.1. Uyum Bağlılığı

Çalışanların örgütün amaçları ve değerleri için değil, bir ödül beklentisi için çalışmasına ilişkindir. Çıkara dayalı bir bağlılık söz konusudur. Bireyler değerleri paylaşmak için değil ödüle ulaşmak için çalıştığında gerçekleşir. Çalışanlar belirlenen ödüle ulaşmak için örgütte kalmaya devam ederler (Güney, 2015: 279, 284). Uyum bağlılığında bireyler örgütlerini maddi çıkar beklentisine ulaşmak için bir araç olarak görür (Uygur, 2015: 14).

2.4.2.2.4.2. Özdeşleşme Bağlılığı

Çalışanların örgütteki meslektaşlarıyla iletişimlerini sürdürmek için oluşan bağlılıktır. Çalışanların değerleri ve tutumuyla örgütün tutum ve değerlerinin uyumlu olması sonucu oluşan bağlılık boyutudur. Bu boyutta, çalışanlar isteyerek örgütte yer alır. Örgütün atmosferi huzurludur ve çalışanlar iş yerlerini evleri gibi görür (Güney, 2015: 279, 284).

2.4.2.2.4.3. İçselleştirme Bağlılığı

Bireylerin değerleri ile örgütlerin değerinin uyumlu olması ile oluşan bağlılıktır. Çalışanların değerleri ile örgütün değerleri uyumludur. Değerler arasında bütünlük varsa bireyler o örgütte bulunduğu için mutlu olurlar, örgütlerine sahip çıkarlar ve örgütte kalmaya devam etmek isterler (Güney, 2015: 284).

2.4.2.2.5. Etzioni Örgütsel Bağlılık Kuramı

Etzioni örgüt üyelerinin bağlanma şekillerini üç başlıkta sınıflandırmıştır: "yabancılaştırıcı", "hesapçı" ve "ahlaki". Yabancılaştırma, örgütlerdeki aksi ve zorlu bir yönelim belirtmektedir. Hesapçı bağlanma, örgütlerdeki olumlu ve olumsuz yönelimlerin düşük düzeyde olmasıyla ilişkilidir (akt Lunenburg ve Ornstein, 2013a: 40, 41).

2.4.2.2.5.1. Ahlaki Bağlılık

Örgütün değerlerinin, amaçlarının ve normlarının benimsenmesine ve bulunulan örgütle özdeşleşmeye dayalıdır (Güney, 2015: 283). Ahlaki bağlanma, örgütlerdeki olumlu yönelimlerin yüksek düzeyde olmasıyla ilişkilidir (Lunenburg ve Ornstein, 2013a: 40, 41). Ahlaki bağlılık düzeyi bireyler yüksek olan bireyler örgütlerinin bir parçası olduğu için kendilerini değerli olarak görür ve görevlerini bu duygularla yapar (Gümüş ve Sezgin, 2012: 94). Bireyler örgütlerinin değerlerini benimsediği zaman ahlaki bağlılık oluşur (Tutar, 2016: 227).

2.4.2.2.5.2. Hesapçı Bağlılık

Çalışanlar örgütlerine hizmet sağlayarak karşılığında ödül beklentisine girer. Hesapçı bağlılık, bu hizmetten dolayı alınan ödüller ve çalışanların işe katkıları arasında değiş-tokuş ilişkisinin olduğunun düşünülmesidir (Güney, 2015: 283). Hesapçı bağlanma, örgütlerdeki olumlu ve olumsuz yönelimlerin düşük düzeyde olmasıyla ilişkilidir (Lunenburg ve Ornstein, 2013a: 40, 41). Çıkara dayalı bağlılık (hesapçı bağlılık) düzeyi yüksek olan çalışanlar örgütlerine daha çok menfaate dayalı olarak bir bağlılık duyar. Bireyler kendi ihtiyaçlarını karşıladıkları sürece örgütlerine bağlılık duyar (Gümüş ve Sezgin, 2012: 94). Örgüt üyeleri arasındaki ilişkiler çıkar temelinde oluşur. Bireylerin örgütlerine bağlılık duymasının nedeni çalışmaları karşısında elde edeceği ödüldür (Tutar, 2016: 227).

2.4.2.2.5.3. Yabancılaştırıcı Bağlılık

Çalışanların davranışları katı bir şekilde engellendiğinde örgütte oluşan olumsuz eğilimi belirtir (Güney, 2015: 283). Yabancılaştırma, örgütlerdeki aksi ve zorlu bir yönelim belirtmektedir (Lunenburg ve Ornstein, 2013a: 40, 41). Yabancılaştırıcı bağlılık düzeyi yüksek olan bireyler örgütlerine duygusal açıdan bir bağlılık duyar. Bu bağlılık boyutunda bireyler örgütlerine psikolojik açıdan bağlılık hissetmez ama örgütte kalmaya zorlandıkları için örgüt etkinliklerine katılır. Bireysel tutum ve davranışlar büyük ölçüde sınırlandırıldığı için bireylerin örgütlerine karşı yönelimleri olumsuzdur (Gümüş ve Sezgin, 2012: 94,95). Yabancılaştırıcı bağlılık, bireyin örgütlerine güçlü bir şekilde negatif hisler ve eğilimler taşımasıyla ilgilidir (Tutar, 2016: 227).

2.4.2.3. Eğitim Örgütlerinde Örgütsel Bağlılık

Eğitim örgütleri nitelikli bireyler yetiştirme odaklı olduğu için toplum tarafından önem verilmesi gereken örgütlerdendir. Başka bir ifade ile eğitim kurumları toplumların varlıklarının devamını sağlayan en önemli sosyal kuruluşlardan biridir. Eğitim örgütlerinin başarılı olması noktasında öğretmenlerin oldukça kritik bir rolü bulunmaktadır. Öğretmenlerin etkili bir şekilde çalışabilmesi için onların örgütlerine bağlılık hissetmesi en önemli etkenlerden biridir (Diken ve diğerleri, 2019: 2699, Kamer, 2020: 7,8). Son zamanlarda, eğitim kalitesini sağlamak küresel anlamda bir kaygı haline gelmiştir. Bu bağlamda, en kritik faktörlerden biri öğretmenlerin bağlılığını sağlamak olmuştur (Akoto ve Allida, 2017: 1).

Eğitim örgütleri toplumda önemli yer tutmaktadır. Eğitim örgütleri topluma yön verdikleri için teknolojik gelişmelere açık ve nitelikli iş gücüne sahip olması gerekir. Eğitim örgütlerinde öğretmenlerin kritik bir rolü olduğu için bu kurumların esas yapısının öğretmenler tarafından oluşturulduğu söylenebilir. Bu bağlamda eğitim kurumlarının etkili olması için öğretmenlerin okulu sevmeleri ve görevlerine güdülenmeleri önemlidir (Uysal ve diğerleri, 2019: 540).

Öğretmenlerin okullarına bağlılığı, çalıştıkları okula hissettikleri bağdır. Öğretmenlerin bağlılığı öğretmenlerin okula atanması ile başar, okulda çalışması ve yapılan aktiviteler, okulun vizyonu ile şekillenir (Kıral ve Kaçar, 2016: 90). Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin artırılması onların mutlu olmasını ve performanslarının artmasını sağlar (Yüksel ve Şahin, 2018: 1410). Öğretmenler yüksek performans gösterdiği zaman okul örgütleri başarıya ulaşabilir. Örgütsel bağlılık, öğretmenlerin iş performansını yükselten etkenlerden biridir (Doğan ve Çelik, 2019: 37).

Bir örgüt ortamında örgüt üyeleri arasında yüksek bir etkileşim olduğu zaman öğretmenler birbirlerine ve okullarına daha çok bağlılık duyar (Turan, 1998: 3). Öğretmenler arasında bağlılığı artırmak önemlidir çünkü yüksek düzeyde bağlılık duyan öğretmenler daha uzun süre devam ederler ve daha iyi performans gösterirler (Ayele, 2015: 3). Okullarına bağlılık duyan öğretmenler kendilerini okullarının bir parçası gibi görür ve böylece okullarıyla bütünleşip okullarına karşı bir kimlik duygusu ile bağlanır. Bağlılık geliştiren öğretmenler kendilerini önemli hisseder ve okullarının amaçları için güdülenir (Kıral ve Kaçar, 2016: 90; Güneş, 2016: 75). Eğer öğretmenler okulun eğitimin amaçlarına karşı güçlü bir aitlik hissi duyarsa, okulda kalmak ve tüm gücüyle öğretmek için daha yüksek düzeyde gönüllü olurlar. Böylece, eğitimin kalitesi ve etkililiği gelişir. Aksine öğretmenler,

aitlik hissi duymazsa işi bırakma eğiliminde olurlar ve çalışma motivasyonları düşük olur (Chi, Yeh ve Choum, 2013: 132).

Başarılı okullar için eğitim sürecine katılan herkesin de okullarına karşı aitlik hissetmeleri ve okullarıyla bütünleşmeleri onların istekli bir şekilde çalışmasını sağlamada önemlidir (Stolp ve Smith, 1995: 24; Can, 2013: 112). Çalışanlar kendilerini başarılı bir okulun parçası gibi hissettiği zaman örgütlerine daha çok bağlılık duyar (Peterson ve Deal, 2002: 86). Çalıştıkları okula bağlılık duyan çalışanlar okullarına olumlu katkı sağlayacağı gibi haksız yönetim faaliyetleri de onların okullarına yabancılaşmasına neden olabilir (Balay, 2014: 10, 57).

Öğretmenin işe bağlılığı istenilen bir davranıştır. İşine bağlılık duyan öğretmenler, daha sıkı çalışırlar, okullarına daha güçlü bağlılık gösterirler ve bağlılık düzeyi düşük öğretmenlerden daha çok öğretmen amacını gerçekleştirirler (Akudo, 2020: 71). Okullarına bağlılık duyan öğretmenler, okulları için büyük çaba gösterir, okulu ile gurur duyar ve okulunun başarısı için sorumluluk alır. Ayrıca, sınıf dışında da öğrencilere yardımcı olur, başarısız öğrenciler için mücadele eder, ders saati yeterli olmadığı zaman ekstra olanaklar oluşturur ve derse zamanında girer (Celep, 2000: 16).

2.4.2.3.1. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıklarını Artırma Yolları

Eğitim örgütlerinin amaçlarının gerçekleşmesinde ve eğitimin başarılı olmasında öğretmenlerin örgütlerine bağlılık duymasının anahtar bir etken olduğu söylenebilir (Crosswell ve Elliott, 2004: 1). Bu bağlamda okul yöneticilerinin öğretmenlerin örgütlerine bağlılığını geliştirmesi önemli bir konu haline gelmiştir. Öğretmenlerin örgütsel bağlılığını arttırma yolları şu şekilde sıralanabilir (Balay, 2014: 129-140):

1. *İşin Anlamlılığı:* Çalışanlar için yaptıkları işin anlamlı olması kritik derecede önemli bir etkiye sahiptir. Sosyal güvenlik ile ilgili bir örgütte çalışanların yoğun kâğıt işleri ile uğraşmasının işin anlamlılık düzeyini düşürdüğü ve bu durumun çalışanlarda strese sebep olduğu belirtilmiştir (Pehlivan, 2000; aktaran Balay, 2014: 129)
2. *İş Stresi:* Çalışanların bağlılık duygusunu olumsuz anlamda etkileyen önemli bir etkendir. Öğretmenlerin iş stresinin azaltılması için, öğretmenlerin okullarına odaklanması sağlamak ve onlara işlerinde yenilik yapma fırsatı vermek önemlidir. Öğretmenlerin meslektaşları ile sosyal etkinlikler yapması iş stresinin azaltılmasında etkilidir.

3. *Uygun Öğrenme İmkânı:* Öğretmenlerin eğitim-öğretim sürecine etkin bir şekilde katılımının sağlanması için uygun bir öğrenme iklimini sağlamak önemlidir. Öğretmenler uygun bir iklim oluşturulduğu zaman örgütlerine daha çok bağlılık duyarlar.
4. *Özerklik:* Karara katılma ile ilgilidir ve öğretmenler verilen kararlar üzerinde söz sahibi olduğu zaman içsel olarak işlerine güdülenir ve bu durum onların örgütlerine karşı bağlılık duymasını sağlar. Özerklik öğretmenlere okul başarısında katkıda bulunmasını ve sorumluluk duymasını sağlar.
5. *Katılım:* Okulda daha iyi bir öğrenme ortamının oluşmasında öğretmenlerin söz sahibi olmasını sağlar. Böylece, öğretmenler verilen kararlara katılarak, örgütlerine daha yüksek düzeyde bağlılık duyarlar.
6. *Dönüt:* Öğretmenlerin bağlılık duymasında önemli bir etkendir. Dönütün öğrenciler tarafından gelmesi öğretmenlerin işe olan bağlılığı ve güdülenmesi üzerinde doğrudan etkilidir.
7. *İş birliği:* Öğretmenlerin meslektaşları ile zaman geçirmesi ve işbirliği yapması, çalışmalarında dönüt olmasını ve paylaşma duygusunu yaşamayı sağlar.
8. *Öğrenme Fırsatları:* Öğretmenlere gereken öğrenme fırsatı verilerek onların bilgilerini artırması sağlanır. Öğretmenlere aynı zamanda yeni yöntem ve teknikleri kazandırarak, öğretmenlerin becerilerini geliştirir.
9. *Kaynaklar:* Öğretmenler kaynaklar aracılığı ile başarılı bir şekilde görevlerini yapma şansı bulurlar. Yapılan araştırmalar beş kaynağın öğretmenler üzerinde önemli ölçüde etkisi olduğunu belirtmektedir. Bu kaynaklar, *makul iş yükü, yeterli fiziksel şartlar, düzenli bir çevre, öğretimsel kaynaklar ve yönetsel desteklerdir.* Okul çevresinin düzenli olması ve gerekli disiplinin sağlaması, öğretmenlerde bağlılık duygusunu yükselmesine katkı sağlar. Yönetsel destek, okul yöneticilerinin adil davranması ve öğretmenler için uygun çevrenin oluşturması ile ilgilidir. Öğretmenlerin amaçlarına dikkatli bir şekilde yoğunlaşmasını sağlamak için okulun fiziksel koşullarının yeterli olması gerekmektedir. Öğretmenlere yeterli öğretimsel kaynakların sağlandığı okullarda öğretmenler daha olumlu ve motive bir şekilde çalışırlar. İş yükünün yeterli ve makul düzeyde olması öğretmenlerin performanslarını artırmada ve ders hazırlığını daha iyi yapmasında etkilidir.

Öğretmenlerin bağlılık düzeyi, öğretmenlerin gönüllüğünü artırarak eğitimin başarısını artıran anahtar bir faktördür. Öğretmenlerde bağlılık olgusunun algılanmasını ve anlaşılmasını temsil eden altı farklı kategori vardır (Corsswell ve Elliott, 2004: 1-6):

1. *Bir tutku olarak öğretmen bağlılığı:* Öğretmenlerin öğretme işine pozitif duygular ve tutku ile bağlanmasını ifade eder.
2. *İletişim saatleri dışında öğrencilere zaman yatırımı olarak öğretmen bağlılığı:* Öğrenciler ile beklenilen saatlerin dışında ekstra zaman harcayan öğretmen bağlılığını ifade eder.
3. *Öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına odaklanan öğretmen bağlılığı:* Öğrencilerin duygusal ya da akademik ihtiyaçlarına odaklanan öğretmen bağlılığını ifade eder.
4. *Bilgi, tutum, değer ve inançları aktarma sorumluluğu olarak öğretmen bağlılığı:* Öğrencileri geleceği hazırlamadaki rolünü önemseyen ve değerlerini öğrencilere aktarma sorumluluğunu alan öğretmen bağlılığını ifade eder.
5. *Mesleki bilgiyi sürdüren öğretmen bağlılığı:* Mesleki öğrenme ve mesleki bilginin sürdürülmesi ile ilgili öğretmen bağlılığını ifade eder.
6. *Okul topluluğuna bağlılık olarak öğretmen bağlılığı:* Okul ve topluma gönüllü olarak duyulan öğretmen bağlılığını ifade eder. Bu bağlamda öğretmenler, okul sınırlarının ve sınıfın dört duvarlarının ötesine ulaşmak için mesleki zorunluluk duyarlar.

2.4.2.3.2. Öğretmen Bağlılığını Etkileyen Faktörler

Öğretmenlerin okula bağlılığı; okul adına çaba gösterme, böyle bir okula ait olduğu için gurur duyma, daha iyi çalışma koşulları için motivasyon, okulun geleceği ile ilgilenme, okulunu diğer okullar arasında en iyisi olarak görme gibi etkenler tarafından sınanmaktadır (Celep, 2000: 10). Razak, Darmawan ve Keeves (2009) ise öğretmenlerin bağlılığını etkileyen dört önemli faktör şu şekilde sıralamaktadır:

1. *Yapısal ve Bağlamsal Etkiler:* Öğretmenlerin tavır ve davranışlarını içeren nitelikleri okula, bölgeye ve sistem düzeyine göre kümelenebilir. Örgütleri meydana getiren bireylerin niteliklerinden daha çok grubun niteliklerini kapsayan gruplar temsil edilir. Bu grup düzeyi, "yapısal" etken olarak nitelendirilir. Yapısal etken, "bağlamsal etken" olarak nitelendirilen gruba dâhil bireylerin nitelikleri üzerinde etkilidir.

2. *Liderlik Etkileri:* Okullar için en önemli ögelerden biri okul yöneticileridir. Yöneticiler, öğretmenlerin işlerine ve öğrencilerine bağlılığını etkileyebilmektedir.
3. *Çalışma Koşulları:* Okulun ve eğitim sisteminin başarısı onun öğretim kadrosunun başarısına bağlıdır.
4. *Kültürel Etkiler:* Kültürel farklılıklar öğretmen bağlılığı üzerinde etkilidir.

2.5. İKLİM KAVRAMI

İklim, atmosfer, hava, ruh, karakter, mizaç demektir (McCutcheon, 1998: 97). İklimin davranıştan anlaşılması zordur. İklim soyut bir kavramdır (Maxwell ve Thomas, 1991: 75).

2.5.1. Örgüt İklimi Kavramı

Örgütlerin varlıkları uzun süre devam ettirmesi örgütlerin bazı üstün vasıflara sahip olmasını gerektirmektedir. Bu üstün özellikler örgütlerin kaynaklarıyla ilişkilidir. Bu kaynaklar içinde en önemlisi beşerî kaynaklardır. Örgütlerin verimli olması ve başarıyı elde etmesi bu beşerî kaynakları etkili bir şekilde kullanmasına bağlıdır. İnsan kaynaklarının verimli bir şekilde kullanılması olumlu bir örgüt iklimi ile ilişkilidir. Örgüt iklimi olumlu olduğu zaman çalışanların motivasyonu ve örgütlerine bağlılık düzeyi yüksek olur. Bu durum örgüt içinde güvenli insan ilişkilerinin olumlu olmasına ve örgütün yüksek performans sergilemesine katkı sağlar (Halis ve Uğurlu, 2008: 102). O halde, son zamanlarda oldukça popüler bir konu haline gelen örgüt ikliminin ne olduğunu açıklamak örgüt yönetimi için yararlı olacaktır.

Örgüt iklimi 1960'lı yıllardan günümüze kadar araştırmacılar tarafından incelenmiş ve önem kazanmıştır. Örgütün bireyleri nasıl etkilediğinin incelenmesinde örgüt ikliminin de katkısı bulunmuştur (Doğan, 1997: 61). Günümüzde teknolojik gelişmeler karşısında dahi önemini yitirmeyen insan ögesinin ön plana çıkması örgüt iklimi kavramını önemli hale getirmiştir (Kalkan, 2013: 1). Örgüt iklimi örgütte hissedilen genel hava ve örgütteki uygulamaların çalışanlar tarafından algılanma durumudur. Örgüt iklimi somut olmamakla beraber örgütün tamamına etki eden duygulardır (Stolp ve Smith, 1995: 15; Balcı, 2014: 189; Dağlı, 2017: 12). Şenturan (2014) örgüt iklimini örgütteki işlerin nasıl yürütülmesi gerektiği ile ilgili beklentiler ve bu beklentilerin gerçekleşme düzeyini içeren genel atmosfer

olarak tanımlamıştır. Örgüt iklimi genel anlamda örgütün kişiliğidir (Hoy, Tarter ve Kottkamp, 1991: 3).4

Örgüt iklimi, örgütün hem çevresel özelliklerini hem de psikolojik atmosferini içermektedir. Örgütteki samimiyet, çatışma ve sinerji gibi duygular örgüt ikliminin esas ögelerini oluştururken, örgütün psikolojik algılamaları çalışanlar tarafından farklı algılanmaktadır. Bu nedenle denilebilir ki, örgütteki çalışan sayısı kadar farklı örgüt iklimi algısı vardır. Örgütlerdeki bu farklı iklim algıları demokratik ya da yetkeci, destekleyici ya da yıldırıcı, güven verici ya da aldatıcı olabilir (Lunenburg ve Ornstein, 2013b: 67; Elkatmış, 2016: 5; Tutar, 2016: 155).

Örgüt iklimi çalışanların davranışlarını yönlendirmede de etkilidir ve örgüte bir kimlik kazandırır (Gürkan, 2016: 3). Belirli bir kimlik algısına sahip bireyler kim olduklarının farkında olur. Bu durum örgütler için de aynı şekilde yorumlanabilir. Örgütler edindikleri kimliklerinin farkında olmalıdır. Böylece bu örgütlerde çalışan bireyler örgütlerdeki varlıklarını sürdürmek ister ve ortak bir çaba ile örgütün başarısına katkıda bulunur (Aydın, 2013: 73). Bu nedenle, bu rekabet ortamında örgüt ikliminin olumlu bir etkisi olması, onu örgütler için vazgeçilmez bir unsur haline getirir (Halis ve Uğurlu, 2008: 119). Örgütler bu rekabet ortamında kaliteli çalışanlarını başka örgütlere kaptırmamak için onların daha mutlu ve huzurlu hissetmesini sağlamak isterler. Bu anlamda çalışanlar için olumlu bir örgüt ikliminin oluşturulması önemlidir (Yüceler, 2005: 119).

Örgüt çalışanlarının motivasyonunu sağlamak için örgüt ikliminin iyi olması gerekmektedir. Çalışanlar arasındaki ilişkiler örgüt ikliminin iyi olup olmamasında etkilidir. Çalışanlar arasındaki ilişkiler nitelikli olursa örgüt olumlu bir iklime sahip olurken, niteliksiz ve olumsuz iklimin de olumsuz bir kimliğe bürünmesine sebep olabilir. Bu durum çalışanları örgütlerinden uzaklaştırır ve onların performansını düşürür (Avşar, 2019: 3). Görüldüğü üzere, örgüt ikliminin olumlu olması örgütler için kritik derecede önemli bir durumdur. Bu nedenle örgütler rekabet ortamında varlıklarını sürdürmek ve başarıya ulaşmak için örgüt iklimine ihtiyacı vardır (Halis ve Uğurlu, 2008: 119).

2.5.1.2. Örgüt İkliminin Oluşumu

Örgüt ikliminin oluşumu çevresel faktörler, bireysel faktörler ve sonuç faktörleri olmak üzere üç temel etkene bağlıdır. Çevresel faktörler, örgütteki bireylerle ilgili olmayıp örgütün yapısıyla alakalı ve bireylere dolaylı olarak etki eden faktörlerdir. Bireysel faktörler,

örgütteki bireylerin kişilikleri, kendi kimlikleri ile ilgili algıları, karakterleri, bireylerin birbiriyle ilişkileri ve benlik saygıları ile ilgili özelliklerdir. Sonuç faktörleri, bireysel faktörler ve çevresel faktörlerin birleşmesi sonucunda oluşur. İş tatmini, verimlilik, işçilerin performansı ve motivasyon gibi değişkenler bu faktörlere örnek verilebilir (Tutar, 2016: 155, 156).

2.5.1.3. Örgüt İklimi Tipleri

Son zamanlarda oldukça popüler bir konu haline gelen örgüt iklimi yapılan araştırmalar sonucunda farklı şekillerde sınıflandırılmıştır.

2.5.1.3.1. Halpin ve Croft'un Örgüt İklimi Tipleri

Halpin ve Croft (1963) örgüt iklimini açık iklim, kapalı iklim, bağımsız iklim, kontrollü iklim, samimi iklim ve babacan iklim olmak üzere 6 farklı şekilde sınıflandırmıştır (akt John ve Taylor, 1999: 30).

2.5.1.3.1.1. Açık İklim

Üyelerinin ihtiyaçlarını karşılayan ve amaçlarına ulaşmak için çaba sarf eden örgütlerin sahip olduğu örgüt tipidir. Açık iklimde beraberlik ve dayanışma yüksek düzeydedir. Çalışanlar ve yöneticiler arasındaki ilişkiler samimidir. Bu örgütlerin üyeleri verilen görevleri bitirmek ve sosyal ihtiyaçları karşılamak gibi durumlarla zihinlerini meşgul etmez çünkü bu ihtiyaçlar örgütleri tarafından rahatlıkla sağlanır (Güney, 2015: 19; Lunenburg ve Ornstein, 2013b: 68). İhtiyaçlarının önemsendiğini fark eden çalışanlar örgütlerine duygusal olarak bağlanır ve bu çalışanların motivasyonları yüksek olur (Çoruk, 2017: 139). Açık iklime sahip örgütlerde ekip ruhu ve biz duygusu baskındır. Çalışanlar kendilerini örgütün bir parçası gibi gördüğü için örgütleriyle gurur duyar. Bu çalışanların iş arkadaşlarıyla aralarında dostça ilişkiler vardır ve yöneticileri ile arasında bir uyum vardır. Bu nedenle açık iklimi sahip örgütlerde tartışmalar ve çatışmalar en düşük düzeydedir (John ve Taylor, 1999: 30; Halis ve Uğurlu, 2008: 107). Açık iklime sahip okullar, öğretmenlerin bağlılık ve bütünlük içinde çalıştıkları, görevlerini anlayışlı ve sabırlı bir şekilde yerine getirdikleri örgütlerdir. Böyle okullarda birlik ve anlayış duygusu hâkimdir (Topcu, 2019: 49).

2.5.1.3.1.2. Kapalı İklim

Kapalı iklime sahip örgütlerde ilgisiz bir tutum hâkimdir. Çalışanlar örgütlerine karşı aitlik ve bağlılık hissetmezler. Çalışanlar örgütlerinde olduğu için mutlu hissetmezler (Tutar, 1999:171) ve çalışanlar arasındaki samimiyet düzeyi düşüktür. Bu örgütlerde çatışmalar yüksek düzeydedir. Yöneticiler çalışanlarına yardımcı olmaz ve onlara emir verici bir şekilde davranır (John ve Taylor, 1999: 30; Halis ve Uğurlu, 2008: 107). Görüldüğü üzere, kapalı iklime sahip örgütlerde birliktelik ve dayanışma duygusu samimi bir şekilde değildir. Bu örgütlerde katı bir çalışma ortamı vardır (Güney, 2015: 19).

2.5.1.3.1.3. Bağımsız İklim

Bağımsız iklime sahip örgütlerde çalışanların sosyal ihtiyaçları ve iş doyumları dikkate alınır. Bu örgütlerde çalışanların mutluluk düzeylerinin yüksek olduğu söylenebilir. Bu örgütlerde yöneticiler çalışanlara fazla zaman gerektiren kırtasiyecilik işleri ile meşgul etmez ve iş yapmalarını engellemez. Bağımsız iklime sahip örgütlerde düşük düzeyde de olsa baskı grupları olması örgütteki uyumlu çalışmayı engellemez (Halis ve Uğurlu, 2008: 107). Bağımsız bir iklime sahip okullarda, öğretmenlerin toplumsal gereksinimleri çoğunlukla karşılanmaktadır. Öğretmenler ile okul yöneticileri arasında belirgin bir mesafe olduğu için örgüt içindeki iletişim tek boyutludur (Topcu, 2019: 50).

2.5.1.3.1.4. Kontrollü İklim

Kontrollü iklime sahip örgütlerde görev ön plandadır. İş odaklı örgütler olduğu için çalışanlar arasında samimi ilişkiler yoktur ve yardımlaşma düzeyi çok düşüktür. Bu örgütlerde yöneticiler emredicidir ve yöneticilerin koyduğu kurallara uymak önemlidir (Tutar, 2016: 171). Çalışanların yüksek düzeyde sorumluluk bilinci taşımasına önem verilir (Halis ve Uğurlu, 2008: 107). Kontrollü iklime sahip okullarda biçimsel ve resmi işler ön planda olduğu için okulda katı kurallar ve kontrol odaklı bir anlayış söz konusudur (Topcu, 2019: 50).

2.5.1.3.1.5. Samimi İklim

Samimi iklime sahip örgütlerde çalışanlar ve yöneticiler arasında ilişkiler samimi ve dostçadır (Tutar, 2016: 171). Bu örgütlerde çalışanların sosyal ihtiyaçlarına önem verilir. Çalışanların moral düzeyi orta seviyededir. Yöneticiler örgütlerinin çalışanlar tarafından mutlu bir ortam ve aile gibi görülmesi için çaba gösterir (Halis ve Uğurlu, 2008: 107).

Samimi iklime sahip okullarda, anlayış düzeyi yüksek olduğu için öğretmenlerin yüksek motivasyona sahip olduğu bir ortam vardır (Topcu, 2019: 50).

2.5.1.3.1.6. Babaerkil İklim

Babaerkil iklime sahip örgütlerde yöneticiler örgütteki her şeye hâkim olmak ister. Bu nedenle bir yandan çalışanların sosyal gereksinimlerini karşılarken bir yandan da çalışanlarını kontrol etmek ister (Tutar, 20116: 171). Bununla beraber babaerkil iklime sahip okullarda yöneticiler, öğretmenlere karşı anlayışlıdırlar ve öğretmenlerin ihtiyaçlarını karşılamaya çalışırlar. Ancak, öğretmenlerin güdülenme düzeyi düşüktür ve öğretmenler iş birliği konusunda isteksizdir (Topcu, 2019: 50). Bazen yöneticiler bu iki durum arasındaki dengeyi sağlayamaz. Böylece örgüt içinde çalışanlar arsında uyumsuzluklar oluşur, arkadaşlıklar kurulmaz. Bu iklim bu özellikleri ile kapalı iklim türüne daha yakın görülebilir (Halis ve Uğurlu, 2008: 107).

2.5.1.3.2. Litvin ve Stringer'in Örgüt İklimi Tipleri

Litven ve Stringer (1968) yaptıkları çalışmalar sonucunda otokratik yapılı iklim, demokratik yapılı iklim ve başarıya yönelik iklim olmak üzere 3 iklim tipine ulaşmıştır (akt Konaklı, 2019: 338). Bu iklim tipleri yöneticilerin sahip olduğu liderlik özellikleri doğrultusunda değişiklik gösterir (Halis ve Uğurlu, 2008: 107).

2.5.1.3.2.1. Otokratik Yapılı İklim

Bu iklim tipine sahip örgütlerde çalışanların görevleri kesin ve bellidir. Örgütteki iletişim ağı yukarıdan aşağıya doğru bir eğilim göstermektedir. Bu örgütlerde çalışanlar yöneticilerine bağımlıdır ve yöneticiler de sürekli resmiyeti ön planda tutar. Çalışanların rolleri önceden tanımlanmıştır. Otorite ön planda olduğu için bu örgütlerde çalışan bireylerin iş tatmini ve işe güdülenme düzeyleri düşüktür (Halis ve Uğurlu, 2008: 107, 108; Konaklı, 2019: 338).

2.5.1.3.2.2. Demokratik Yapılı İklim

Bu örgütlerde çalışanlar arasında samimi ve etkili bir iletişim ağı mevcuttur. Örgütte iş birliği ve takım çalışması ön plandadır. Bu örgütlerde informal bir yapılanma vardır. Bu örgütlerde çalışanların da karara katılımı sağlanır ve çalışanları cezalandırma yerine onları cesaretlendirme önemlidir. Bu örgütlerde, kişisel ilişkilere değer verilir ve çalışanlar arasında birlik olma duygusu baskındır (Halis ve Uğurlu, 2008: 108; Konaklı, 2019: 338).

2.5.1.3.2.3. Başarıya Yönelik İklim

Bu iklim tipine sahip örgütlerde çalışanlar örgütlerini geliştirmek için iş birliği içindedir ve belirlenen hedefler doğrultusunda birbirlerine destek verir. Örgütün yüksek verimliliğe ulaşması önemlidir ve çalışanlar yaptıkları işlerin sonuçlarının sorumluluğunu sahiplenir. Bu örgütlerde yöneticiler, çalışanların yeni fikirlerine açıktır. Çalışanları takdir etme ve onları ödevlendirme gibi davranışlar sergiler (Halis ve Uğurlu, 2008: 108; Konaklı, 2019: 338).

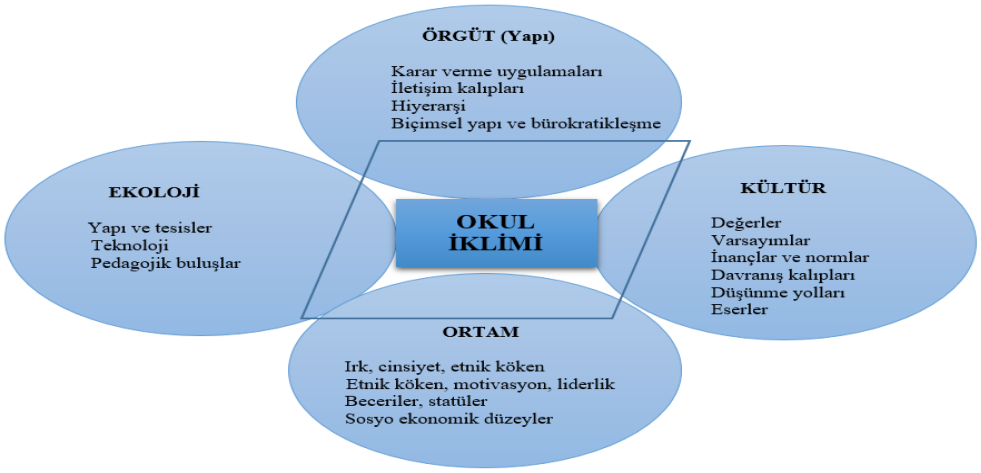
2.6. OKUL İKLİMİ KAVRAMI

Okullar çalışanlardan oluştuğu için örgüt niteliği taşımaktadır. Eğitim örgütleri olan okulların da kendilerine ait bir iklimi mevcuttur (Avşar, 2019: 3). Bu nedenle, örgüt iklimi ifadesi eğitim örgütleri olan okullarda okul iklimi olarak değişmektedir (Ak, 2019: 1). Okul iklimi, okulda bulunan kişilerin hisleriyle ilgilidir. Okul ortamındaki tüm kişilerin ve çalışanların kendi yaşantılarından yola çıkarak okulun tamamına yönelik duyguları da okul iklimini ifade eder (Dağlı, 2017: 16). Okul iklimi okulda bulunan bireylerin ilişkileri neticesinde oluşur. Okul iklimi okulun kültür yapısından etkilendiği için okulların diğer okullardan farklılaşmasını sağlar (Uğurlu, 2017: 209). Böylece okul ikliminin okulda bulunan insanların tutum ve davranışlarını etkilediği ve onlara birbirinden ayıran özellikler kazandırdığı söylenebilir (Hoy ve Miskel, 2015: 200).

Okul iklimi okul personellerinin kendilerini okulun bir parçası gibi hissetmelerini, güdülenme seviyelerini, başarı durumlarını ve bireyler arası ilişki durumlarını içerir. Okul yöneticisi okul iklimi oluşturmada etkili bir role sahiptir ancak öğretmenler, öğrenciler, diğer personeller ve veliler de okul iklimi üzerinde etkilidir (Taymaz, 2011: 74). Okul iklimi, öğretmenlerin dilinin bir parçasıdır. Öğretmenler o dili anlamalı ve onu açıklayıcı bir araç olarak faydası için kullanabilmelidir (Maxwell ve Thomas, 1991: 79). Özetle denilebilir ki, okul iklimi okuldaki insanların okullarıyla ilgili algılarını tanımlamada kullanılır. Öğretmenlerin, öğrencilerin, yöneticilerin, velilerin ve diğer personellerin inançlarını, değerlerini ve tavırlarını içerir. Öğrenci ve velilerin algıları öğretmenlerin öğretebileceği, öğrencilerin öğrenebileceği ve velilerin çocuklarının eğitiminde aktif bir rol oynayacağı bir atmosfer oluşturmada anahtar unsurdur (Stevens ve Sanchez, 1999: 129). Okul iklimini etkileyen beş temel etken şu şekildedir (Lipata, 2019: 21140):

1. *Örgüt***:** Eğitim liderlerinin vizyonu ve okul iklimini kullanmaya duyduğu bağlılık, yöneticilere plan yapmada ve yol göstermede etkili olur.
2. *Personel:* Okul yöneticilerinin birbirleri ile ve öğrenciler ile ilgilenme yöntemi, sınıf yönetimi ve disiplin uygulamalarıdır.
3. *Öğrenciler:* öğrencilerin birbirleri ile ilgilenme yöntemleri, öğrencilerin katılımcı olarak görülmesi ve onlara bu şekilde davranılması ile ilgilidir.
4. *Aileler:* Öğrencilere ailesi ya da diğer akrabaları tarafından öğretilen değerler, inançlar ve uygulamalar ile ilgilidir.
5. *Toplum:* Okulun ve evin duvarları dışında değerler, inançlar ve uygulamalar ile ilgilidir. Özellikle toplumun değerleri çocuklar ve gençler üzerinde etkilidir.

2.6.1. Okul İkliminin Alt Sistemleri



Şekil 10. Bir okul iklimin dört alt sistemi (Owens ve Valevsky, 2021b: 232)

Şekil 10'de görüldüğü üzere, bir okulun iklimi dört temel değişkenin etkileşimi ile oluşturulmaktadır. Bu değişkenler: Kültür, ortam, örgüt ve ekolojidir. Bu alt sistemlerin birbiri ile etkileşimi okuldaki çalışanlar ve öğrenciler tarafından hissedilmektedir. Böylece bireylerin örgütleri ile ilgili düşünceleri bu hisleri ile beraber şekillenmektedir. Bireyler bu doğrultuda örgütlerinde neyin yanlı neyin doğru olduğunu ya da neyin değerli olduğunu anlamlandırırlar. Söz konusu dört alt sistem örgüt ikliminin meydana gelişinde etkili olsa da çoğunlukla eşit düzeyde etkili olmamaktadır. Okul yöneticileri örgütlerinin iklimini değiştirmek istedikleri zaman bu dört değişkenden faydalanabilirler. Bu değişkenler birbiri

ile dinamik bir etkileşim içinde olduğu için bir ögede değişim olduğunda, bu değişimin diğer ögelere yansıması da kaçınılmazdır (Owens ve Valevsky, 2021b: 232).

2.6.2. Okul İklimi Tipleri

Son dönemlerde oldukça popüler bir konu haline gelen okul iklimi, genel olarak okulların iklim özelliklerine göre "açık iklim", "kapalı iklim", "bağlı iklim" ve "çözülmüş iklim" olmak üzere 4 farklı boyutta incelenebilmektedir (Hoy ve Forsyth, 1986: 153).

1. Açık İklim

Açık iklime sahip okullarda, okul yöneticileri ve çalışanlar arasında iş birliği vardır ve birlikte eğlenceli vakit geçirme, birlikte çalışma gibi sosyal etkinliklerle ön plana çıkmaktadır. Okul yöneticileri çalışanlara değer verme, saygı gösterme, empatik bir şekilde yaklaşma gibi davranışlarda bulunduğu zaman okullarda açık bir iklim oluşturabilir. Bu iklime sahip okullarda çalışan öğretmenler görevlerini heyecanla yerine getirir (Lunenburg ve Ornstein, 2013b: 68; Celep, 2014: 108; Uğurlu, 2017: 210). Açık iklim, iş birliği, saygı ve samimiyet olarak nitelendirilebilir. Öğretmenler, öğrencilerin öğretim sürecinde aktiftirler. Okul yönetimi destekleyicidir ve öğretmenlerin fikirlerini alırlar (Lipata, 2019: 21140).

Öğretmenlerin heyecanlı ve mutlu bir şekilde çalışmaları eğitime nitelik kazandırmaktadır. Öğretmenlerin işlerine karşı olan olumlu hisleri hem çalışma arkadaşlarına hem de öğrencilerine yansımaktadır. Bunun sonucunda okulda olumlu bir atmosfer oluşmaktadır (Mert ve Özdemir, 2019: 93). Okul ikliminin ayırt edici bir özelliği işbirlikçi bir yapıda olmasıdır. Bu iklimde yöneticiler öğretmenleri anlar ve onların önerilerine açıktır. Yöneticiler öğretmenlerin mesleklerine saygı duyar ve daha az kısıtlayıcı olarak öğretmenlerin özgürce performans göstermesini sağlar. Öğretmenler birbirini iyi tanır ve iş birliği içinde çalışır (Hoy ve Forsyth, 1986: 153; Hoy, Tarter ve Kottkamp, 1999: 33; Hoy ve Miskel, 2015: 187).

Okulda açık ve başarılı bir iklim oluşturmak için okul yöneticileri okuldaki öğretmenlerin ve öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap vermelidir. Bu başarıya destek olmak için öğretmenlerin de öğrencileriyle iletişimi sağlıklı ve güvenilir olmalıdır. Öğretmenler ayrıca öğrencilerin bilimsel ve akademik gelişimine de yardımcı olarak okul iklimine olumlu bir şekilde etkide bulunur. Öğretmenlerin okullarına dair hislerinin olumlu olması, okul iklimini

de olumlu etkiler. Olumlu okul iklimi öğrencinin başarısını da olumlu bir şekilde etkiler (Dağlı, 2017: 21, 22).

2. Kapalı İklim

Açık iklimin tersidir. Bu iklime sahip okullarda yöneticiler sadece öğretmenlere emir verdiği zaman görünür ve öğretmenlere gereksiz işler için baskı yapar. Öğretmenler en az düzeyde karşılık verir ve düşük bağlılık gösterir. Kapalı iklimlerde yöneticiler destek verici ve esnek değildir, engelleyici ve kontrolcüdür. Öğretmenler ise arabozucu, tahammülsüz, ilgisiz ve bağımsızdır (Hoy ve Forsyth, 1986: 154, 155; Hoy, Tarter ve Kottkamp, 1991: 34). Kapalı iklime sahip okullarda, öğretmenler arasında iş birliği yoktur ve çalışanlar birbirlerine yardım etmezler. Okul yöneticileri katı ve kontrolcüdür. Okul yöneticileri öğretmenlerin ve öğrencilerin ihtiyaçları ile ilgilenmezler (Lipata, 2019: 21141). Kapalı iklimlerde okul müdürlerinin katı ve engelleyici olması öğretmenlerine işlerine değer vermemesine neden olur. Böylece bu okullarda yoğun bir şekilde engellenmiş, neşeli olmayan, nezaketin az olduğu bir atmosfer oluşur. Bu atmosfere sahip okullarda yoğun bir ilgisizlik söz konusu olur ve bu örgütler ilerlemez, mutluluk düzeyi düşer (Lunenburg ve Ornstein, 2013b: 68, 69; Celep, 2014: 111).

3. Bağlı İklim

Bağlı iklime sahip okullarda yöneticiler otoriterdir ve öğretmenlerin kişisel ihtiyaçlarını görmezden gelir. Yöneticiler öğretmenleri gereksiz meşguliyetler ile sıkar. Öğretmenler ise birbirine saygı duyar ve destek verir. Öğretmenler ise birbirine saygı duyar ve destek verir. Öğretmenler işlerini severek yapar ve okullarıyla gurur duyar. Öğretmenler birbirlerinin yeteneklerine saygı duyar ve görevli olduğu konularda birbirleriyle iş birliği yapar. Kısaca, öğretmenler zayıf yönetime rağmen verimli bir mesleki performans gösterir (Hoy ve Forsyth, 1986: 153; Hoy, Tarter ve Kottkamp, 1991: 53). Bağlı okul iklimi, okul yöneticilerinin öğretmenlere ve öğrencilere öncülük eden etkisiz girişimler olarak nitelendirilebilir. Okul yöneticileri sert ve otoriterdir. Öğretmenlere gereksiz meşguliyetler yüklerler. Öğretmenler öğrencilerin öğrenme sürecine bağlıdır ve meslektaşlarıyla iş birliği yaparlar (Lipata, 2019: 21140).

4. Çözülmüş İklim

Çözülmüş iklime sahip okullarda yöneticiler güçlü, destekleyici ve ilgilidir. Yöneticiler öğretmenlere açıktır, onları dinler ve öğretmenleri gereksiz işlerle sıkmaz. Öğretmenler sorumluluk kabul etmekte isteksizdir. Öğretmenler sadece yöneticiler değil bir arkadaş olarak da birbirlerini sevmez. Yöneticiler destekleyici ve rahat olmalarına rağmen öğretmenler hoşgörüsüzdür ve kurumlarına bağlı değildir (Hoy ve Forsyth, 1986: 154; Hoy, Tarter ve Kottkamp, 1991: 349).

2.6.2.1. Hoy, Smith ve Sweetland'ın Okul İklimi Sınıflandırması

Hoy, Smith ve Sweetland (2002) okul iklimini, okulun kişiliği olarak tanımlamış ve kurumun savunmasızlığı", "meslektaş liderliği", "profesyonel öğretmen davranışı" ve "başarı baskısı" olmak üzere dört grupta incelemiştir:

2.6.2.1.1. Kurumun Savunmasızlığı

Okulun veli gruplarına ve sosyal gruplara karşı duyarlı olması ile ilgili boyuttur. Kurumun savunmasızlık düzeyinin yüksek olması, öğretmenlerin ve yöneticilerin korunması ve savunulması gerektiğini belirtir. Okulda güvenilir ilişkiler kurmakla ilgilidir. Okullar haksız bir şekilde velilerden ve toplumsal gruplardan etkilenmektedir. Etkili yöneticiler, öğretmenleri bu gibi dış etkenlerden korumalıdır. Bu boyut, pozitif okul-toplum ilişkileri kurmak ile ilişkilidir. Toplum ve ebeveynler tarafından okul işleyişini etkilemek ve okul politikasını değiştirmek için okula baskı uygulanmasıdır (Tiwa ve Sengkey, 2021: 382; Hoy, Smith ve Sweetland, 2002: 39, 42; Hoy, Hannum ve Moran, 1998: 341, 342).

2.6.2.1.2. Meslektaş Liderliği

Okul yöneticilerinin hem kurumun sosyal ihtiyaçlarının karşılanması hem de okulun amaçlarına ulaşılmasına dair davranışlarıyla ilgilidir. Okul yöneticisi, öğretmenleri meslektaşları olarak görür, onlara açık, eşitlikçi ve arkadaşça davranır. Aynı zamanda öğretmenlerden beklentileri ve performans standartları da açıktır. Meslektaş liderliği, kurumun okul yöneticilerine güvenmesi için kritiktir. Yöneticiler, öğretmenlere meslektaşları olarak ve dostça davranırlar. Okul yöneticileri, direktif vermeden ve kısıtlayıcı olmadan destekleyici ve eşitlikçi bir tutum sergilerler (Tiwa ve Senkey, 2021: 382; Hoy, Smith ve Sweetland, 2002: 39, 42; Hoy, Hannum ve Moran, 1998: 341, 342).

2.6.2.1.3. Profesyonel Öğretmen Davranışı

Öğretmenlerin meslektaşlarının yeteneklerine saygı duyması, öğrencilere bağlılık, öz değerlendirme, karşılıklı dayanışma ve destek ile ilgilidir. Açık, destekleyici ve işbirlikçi öğretmen etkileşiminin, meslektaşlara güvenmenin temelidir. Kurumun dinamiği güçlüdür. Öğretmenler, öğrencilerine bağlılık duyarlar ve meslektaşlarının yeteneklerine saygı duyarlar. Öğretmenler işini yaparken samimi ve arkadaşça davranırlar (Tiwa ve Senkey, 2021: 382; Hoy, Smith ve Sweetland, 2002: 39, 42; Hoy, Hannum ve Moran, 1998: 341, 342).

2.6.2.1.4. Başarı Baskısı

Okul ve toplum arasındaki ilişkinin geliştirilmesini belirtir. Yüksek fakat ulaşılabilir akademik standartları ve hedefleri olan okulları tanımlar. Öğrenciler başarıya ulaşmak için çaba gösterirler ve akademik başarıya hem öğrenciler hem de öğretmenler saygı duyarlar. Okul yöneticileri, öğretmenler ve veliler okulun gelişimi için çaba gösterirler. Öğrenciler, öğretmenler, veliler ve okulun akademik başarı olarak yüksek standartlara ulaşması için baskı yapar. Öğretmenler, öğrencilere ve velilere yüksek düzeyde güven duyar. Böylece öğretmenler, okulun akademik başarı hedeflerine bağlılık duyar. Öğretmenler, yüksek ama makul hedefler oluştururlar. Öğretmenler bu amaçlara ulaşmak için pozitif bir şekilde karşılık verirler. Okul yöneticileri bu amaçlara ulaşılması için gerekli kaynakları sağlarlar (Tiwa ve Sengkey, 2021: 382; Hoy, Smith ve Sweetland, 2002: 39, 42; Hoy, Hannum ve Moran, 1998: 341, 342).

2.6.3. Okul İkliminde Yönetici ve Öğretmen Davranışı

Holphin ve Croft, okul iklimini sosyal davranışın iki boyutunun uyumu şeklinde incelemiştir: Yönetici-öğretmen etkileşimi ve öğretmen-öğretmen etkileşimi. Bu etkileşimler okulun sosyal ikliminin belirlenmesinde anahtar bileşenlerdir. Bu anlamda okul iklimi, yöneticilerin ve öğretmenlerin davranışlarına göre farklı şekillerde sınıflandırılır (Hoy ve Forsyth, 1986: 148; Hoy, Tarter ve Kottkamp, 26, 27; Celep, 2014: 106, 107).

2.6.3.1. Okul İkliminde Yönetici Davranışları

Okul ikliminde yönetici davranışları "destekleyici müdür davranışı", "emredici müdür davranışı" ve "kısıtlayıcı müdür davranışı" olmak üzere 3 boyutta incelenmektedir (Hoy ve Forsyth, 1986: 148; Hoy, Tarter ve Kottkamp, 26, 27; Celep, 2014: 106, 107):

2.6.3.1.1. Destekleyici Müdür Davranışı

Destekleyici müdür davranışının olduğu okullarda okul yöneticileri öğretmenleri dinler ve onların önerilerine açıktır. Öğretmenlerin mesleki yeteneklerine ve her öğretmenin hem kişisel hem de mesleki olarak ilgilerine saygı duyar. Destekleyici müdürler öğretmenlerine karşı arkadaşça davranır ve yapıcı eleştiride bulunur.

2.6.3.1.2. Emredici Müdür Davranışı

Emredici müdür davranışının olduğu okullarda okul yöneticileri katıdır ve yakından kontrolcüdür. Okul yöneticileri öğretmenleri ve okul etkinliklerini sürekli olarak kontrol eder ve en ufak detaylarını bile önemser. Okul yöneticileri öğretmen davranışları üzerinde sert bir yaptırım uygular.

2.6.3.1.3. Kısıtlayıcı Müdür Davranışı

Kısıtlayıcı müdür davranışının olduğu okullarda yöneticiler öğretmenlerin işlerini kolaylaştırmak yerine onlara engel olur. Yöneticiler öğretmenlere kâğıt işleri yükler ve bu komisyon işleri, rutin işler öğretmenlerin öğretim sorumluluklarını yapmasını engeller.

2.6.3.2. Okul İkliminde Öğretmen Davranışları

Okul ikliminde öğretmen davranışları "işbirlikçi öğretmen davranışı", "samimi öğretmen davranışı" ve "umursamaz öğretmen davranışı" olmak üzere 3 boyutta incelenmektedir (Hoy ve Forsyth, 1986: 148; Hoy, Tarter ve Kottkamp, 26, 27; Celep, 2014: 106, 107):

2.6.3.2.1. İşbirlikçi Öğretmen Davranışı

İşbirlikçi öğretmen davranışının olduğu okullarda öğretmenler mesleki olarak işbirlikçi bir etkileşim içindedir. Öğretmenler birbirlerini destekleyecek şekilde davranır. Öğretmenler iş arkadaşlarıyla çalışmaktan zevk alır ve okullarıyla gurur duyar.

2.6.3.2.2. Samimi Öğretmen Davranışı

Samimi öğretmen davranışının olduğu okullarda öğretmenler birbirini iyi tanır ve yakın arkadaş olur. Öğretmenler birlikte düzenli olarak sosyalleşir ve birbirlerine güçlü bir şekilde destek olur.

2.6.3.2.3. Umursamaz Öğretmen Davranışı

Umursamaz öğretmen davranışının olduğu okullarda öğretmenler mesleki etkinliklere odaklanma konusunda eksiktir. Öğretmenler okullarının amaçlarına ulaşması için çaba göstermez ve bu amaçlara yeterince odaklanmaz. Öğretmenler zamanlarını basit bir şekilde geçirirler. Öğretmenlerin davranışları sıklıkla negatiftir, iş arkadaşlarına ve örgütlerine eleştirel bir şekilde yaklaşır.

2.7. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu başlık altında, araştırmanın temel analiz konuları olan "örgütsel değer", "örgütsel bağlılık" ve "okul iklimi" ile doğrudan ya da dolaylı olarak ilişkili olduğu düşünülen yurt içi ve yurt dışında yapılan çalışmalar yakın geçmişten itibaren ele alınarak kronolojik biçimde özetlenmiştir.

2.7.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Çavdar'ın (2022) işgörenlerin çalışma yöntemlerini ve günlük hayatlarını Hofstede'nin kültürel değerleri boyutları bağlamında incelemek için yapmış olduğu araştırmanın örneklemini, hizmet alanlarında ve üretim faaliyetlerde çalışan 1210 işgören oluşturmuştur. Araştırma sonucunda, yönetsel ve örgütsel değerlerin iş performansı üzerinde pozitif ve anlamlı bir etkisi olduğu ortaya çıkmıştır.

Bıçakçı'nın (2021) Hofstede'nin kültürel değer boyutlarını Türkiye'de bulunan bir özel okul zincirinde çalışan kişiler bağlamında incelemek amacıyla yapmış olduğu araştırmanın örneklemini Türkiye genelinde yer alan bir özel okul zincirinde görev yapan 549 iş gören oluşturmaktadır. Araştırma sonuçları, Hofstede'nin kültür boyutları ve toplum kültürü arasında anlamlı farklılıklar olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırma sonucunda ayrıca, toplum kültürü boyutlarının, örgütsel kültür boyutlarını düşük seviyede açıkladığı da belirlenmiştir.

Tonbul ve Ceylan'ın (2021) Hofstede'nin kültürel değer sınıflandırmasını kullanarak okul kültürünü incelemeye yönelik yapmış olduğu araştırmanın örneklemini 80 okuldan 87 aforizma oluşturmaktadır. Bu aforizmalar, betimsel analiz yapılar Hofstede'nin sınıflandırmasına göre gruplandırılmıştır. Araştırma sonuçları en çok vurgulanan boyutun uzun dönem odaklılık; en az vurgulanan boyutların ise yüksek güç mesafesi ve belirsizlikten

kaçınmadır. Tematik olarak incelendiği zaman en çok "eğitim, öğretmenler, okuma alışkanlığı, çalışkanlık, vatan ve bilim sevgisi temalarına vurgu yapılmıştır.

Aktan, Toraman ve Orakcı'nın (2020) öğretmenlerin mesleki değerleri, tutumları ve mesleğe karşı kaygıları arasında bir ilişki olup olmadığını saptamak amacıyla yapmış olduğu araştırmanın örneklemini, Türkiye'nin Düzce ilçesinde görev yapan 712 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma sonuçları, öğretmenlerin mesleki değerlerinin yükseldikçe, mesleki kaygılarının azaldığını ve kaygılarının da değerlerini azalttığını ortaya çıkarmıştır.

Kovancı, İnandı ve Fakiroğlu'nun (2020) ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin okul kültürü algıları ile örgütsel bağlılıkları ve değişime gösterdikleri direnç arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla yapmış olduğu araştırmanın örneklemini Mersin ilinin merkezi ilçelerinde bulunan ilköğretim okullarda görev yapan 455 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanına sonucuna göre, öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ile okul kültürü arasında orta seviyede anlamlı ve pozitif bir ilişki, öğretmenlerin değişime direnç seviyeleri ve okul kültürüne yönelik algıları arasında da zayıf bir ilişki olduğu saptanmıştır. Bununla beraber, örgütsel bağlılığın okul kültürünün anlamlı bir şekilde yordayıcısı olduğu ama değişime direncin yordayıcısı olmadığı saptanmıştır.

Türker ve Karadağ'ın (2019) farklı kültürel yapılara sahip iki ayrı şehirde çalışan kişiler arasında Hofstede'nin kültürel değerler boyutları bağlamda bir farklılaşma olup olmadığını belirlemek amacıyla yapmış olduğu araştırmanın örneklemini, Şanlıurfa ve Trabzon illerinde bulunan turizm işletmelerinde görev yapan 373 çalışan oluşturmaktadır. Araştırma sonuçları, Trabzon ve Şanlıurfa illerinde bulunan turizm işletmelerinde çalışan kişilerin Hofstede'nin kültürel değerleri bağlamında bütün boyutlarda belirgin bir şekilde anlamlı farklılıklar olduğunu ortaya çıkarmıştır. Şanlıurfa'da çalışan kişilerin belirsizlikten kaçınma ve bireysellik düzeylerinin Trabzon'da çalışan kişilerden daha yükse seviyede olduğu ortaya çıkmıştır.

Önder, Akçıl ve Cemaloğlu'nun (2019) öğretmenlerin eğitime katkısını değerlendirebilmek için örgütsel bağlılık, iş doyumu ve bilgi uçurma davranışları arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacı ile yapmış olduğu araştırmanın örneklemini Ankara'nın Çankaya ilçesinde bulunan ilkokul ve ortaokullarda çalışan 601 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma sonuçları, öğretmenlerin örgütsel bağlılığının yükseldikçe iş doyumu ve bilgi uçurma davranışlarının da yükseldiğini ortaya çıkarmıştır. Ancak iş doyumu yükseldikçe bilgi uçurma davranışları azalmıştır. Bu bakımdan eğitim örgütlerinde

sürdürülebilirliğin öğretmenlerin örgütsel değerini yükseltmekle sağlanabileceği sonucu çıkarılabilir.

Ergenekon'un (2019) bağımsız anaokullarında görevli olan yöneticilerinin okul iklimi üzerinde bir etkisi olup olmadığını belirlemek amacı ile yapmış olduğu araştırma Diyarbakır ilinin merkez ilçelerindeki anaokullarında çalışan öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda yapılmıştır. Araştırma ilişkisel tarama şeklindedir. Araştırmanın evrenini 27 bağımsız anaokulunda çalışan 241 öğretmen oluşturmuştur. Araştırma sonucunda, bağımsız anaokullarında çalışan yöneticilerin sahip olduğu iletişim becerileri örgüt iklimi üzerinde %75 oranında değişim oluşturduğu ve bu becerilerin okul ikliminin bir yordayıcısı olduğu konmuştur.

Tepe'nin (2019) kurum kültürünün eğitim kurumlarında görev yapan bireylerin örgütsel bağlılık düzeylerinin ne ölçüde olduğunu belirlemek amacı ile yapmış olduğu araştırmanın örneklemini İstanbul ilinin Fatih ilçesinde görev yapan 307 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma soncunda, kurum kültürü ile öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Erçek'in (2018) resmi ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin okul güvenliğine yönelik algılarının öğretmenlerin mesleki bağlılık ve örgütsel güven üzerinde etkisi olup olmadığını belirlemek amacı ile yapmış olduğu araştırmanın örneklemini Diyarbakır ilinin merkez ilçelerinde görev yapan 1068 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin okul güvenliğine ilişkin algılarının örgütlerine olan bağlılıklarını anlamlı ve pozitif bir yönde etkilediği saptanmıştır.

Berberoğlu (2018) Örgüt ikliminin, örgütsel bağlılık ve örgütsel bağlılık üzerinde bir etkisi olup olmadığını belirlemek amacı ile yapmış olduğu araştırmanın örneklemini Kıbrıs'ta bulunan resmi hastanelerde çalışan 975 sağlık çalışanı oluşturmuştur. Araştırma sonuçları, örgütsel iklimin örgütsel bağlılık ve algılanan örgütsel performans ile yüksek düzeyde ilişkisi olduğunu göstermiştir. Örgüt ikliminin, çalışanların bağlılık düzeyi üzerinde istatistiksel olarak belirgin bir şekilde karar verici olduğu ortaya çıkmıştır.

Saylık'ın (2017) Hofstede'nin kültürel boyutları ile okul müdürlerinin paternalist liderlik davranışları arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacı ile yapmış olduğu araştırmanın örneklemini Ankara ilinde bulunan 452 kamu ilkokulunda görev yapan 700 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre, okul müdürleri paternalist liderlik boyutlarına orta seviyede katılım göstermişlerdir. Öğretmenlerin örgütsel değerlerin güç

mesafesi boyutuna katılım düzeyi orta seviyede iken kolektivizm, uzun dönem odaklılık ve belirsizlikten kaçınma boyutlarına katılma düzeyi yüksektir.

Balyer ve Özcan (2017) tarafından örgüt ikliminin öğretmenlerin iş doyumları üzerinde bir etkisi olup olmadığını belirlemek için nicel betimsel bir araştırma yapılmıştır. Araştırmada örgüt iklimi 4 esas özellik ile incelenmiştir: İnsan kaynakları, sembolik çerçeve, yapısal çerçeve ve politik çerçeve. Çalışmada bu özelliklerin öğretmenlerin iş doyumlarını etkileme durumu incelenmiştir. Bu çalışma sonucunda kadın öğretmenlerin daha yüksek düzeyde bir iş doyumu olduğu ortaya çıkmışken erkek öğretmenlerin ise bulundukları okulun çevresine olan algılarının daha olumlu olduğu görülmüştür. Çalışma sonucunda örgütsel iklim kavramının öğretmenlerin sahip olduğu iş doyumlarını %60 oranında açıkladığı görülmüştür.

Özdere'nin (2017a) öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda öğretmenlerin okullarında yaşadıkları şiddet olaylarının nedenlerinin bireysel ve örgütsel etkenlerini belirleyip çözüm önerileri sunmak amacı ile yapmış olduğu araştırmanın örneklemini, Niğde ilinin merkezinde bulunan resmi ortaöğretim kurumlarında görev yapmakta olan 620 öğretmen oluşturmuştur. Araştırma sonucunda, öğretmenlere şiddet olaylarından korumada, okul iklimi faktörünün kurumun savunmasızlığı ve başarı baskısı alt boyutlarının önemli olduğu sonucu çıkmıştır. Bununla beraber okul ikliminin profesyonel öğretmen davranışı ve meslektaş liderliği alt boyutlarının ise şiddet olaylarından sonra öğretmenlerin iyileşmesi üzerinde daha etkili olduğu belirlenmiştir.

Işık'ın (2016) öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin bireycilik ve toplulukçuluk düzeyini belirlemek amacı ile yapmış olduğu araştırmanın örneklemini, İstanbul ilinin Başakşehir ilçesinde bulunan devlet okullarında görev yapan 77 okul yöneticisi ve 273 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın sonuçları, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin sahip olduğu bireycilik ve toplulukçuluk değerleri düzeyi yüksek olduğunu ortaya çıkarmıştır. Okul yöneticileri genel olarak toplulukçuluk değerini benimsediğini saptamıştır.

Yılmaz, Altınkurt ve Özçiftçi'nin (2016) öğretmenlerin kültürel değerleri ile eleştirel pedagoji arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacı ile yapmış olduğu araştırmanın örneklemini Kütahya il merkezinde görev yapan 304 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma sonuçları, öğretmenlerin en yüksek düzeyde "güç mesafesi" boyutuna katılım gösterdiğini ortaya çıkarmıştır. Öğretmenler, en düşük düzeyde "erillik-dişillik" boyutlarına katılmıştır.

Öğretmenler eleştirel pedagoji boyutlarına orta düzeyde katılım göstermişlerdir. Öğretmenlerin en yüksek katılım gösterdiği boyut "okulun işlevleri", en az katılım gösterdiği boyut ise "özgürleştirici okul" boyutudur.

Başyayla'nın (2016) öğretmenlerin bireysel değerleri ve örgütsel değerler arasında bir uyum olup olmadığını belirlemek amacı ile yapmış olduğu araştırmanın evrenini Antalya merkez ilçelerinde yer alan 54 lise ve 3166 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini 355 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma ilişkisel tarama modelinde yapılmıştır. Araştırmada bireysel ve kuramsal değerler O'Reilly, Chatman ve Caldwell (1999) tarafından geliştirilen örgüt profili ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre lise öğretmenlerinin bireysel değerler ile çalıştıkları kuruma yönelik örgütsel değerleri arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir.

İhtiyaroğlu ve Demirbolat'ın (2016) Okul ikliminin öğretmen etkililiği ve öğrencilerin okullarına yönelik bağlılıkları arasında bir ilişki oluş olmadığını belirlemek amacı ile yapmış olduğu araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmaya Ankara'da 9 ilçeden 1062 ortaöğretim öğrencisi katılmıştır. Araştırma sonucunda okul iklimin, öğrenci etkiliğinin olumlu bir yordayıcısı olduğu ve bunun öğrenci bağlılığını artırdığı ortaya çıkmıştır. Bu durum, okul ikliminin olumlu olmasının hem öğretmenlerin etkiliğine hem de öğrencilerin okula bağlılık duymasına katkıda bulunduğunu göstermektedir.

Kıral ve Kaçar'ın (2016) okul kültürü ve öğretmenlerin okula bağlılık arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacı ile yapmış olduğu araştırmanın örneklemini Aydın'da çalışan 150 öğretmen oluşturmuştur. Çalışma ilişkisel modelde yapılmıştır. Çalışma sonucunda okul kültürü öğretmenlerin bağlılığını etkileyen önemli bir faktör olduğu ortaya çıkmıştır.

Kaplan'ın (2015) öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin iş yaşam kalitesi ile örgütsel değerleri arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacı ile yapmış olduğu araştırmanın örneklemini Kayseri il merkezinde görevli 568 öğretmen ve 100 okul yöneticisi oluşturmaktadır. Örgütsel değerleri belirlemek için yılmaz (2007) tarafından geliştirilen 'Örgütsel Değerler Ölçeği' kullanılmıştır. Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin iş yaşam kalitesi ile örgütsel değerler algıları arasında pozitif yönde düşük düzeyde ilişki belirlenmiştir.

Küçük'ün (2015) öğretmenleri görev yaptıkları okula ilişkin olan örgütsel bağlılık algılarının nasıl olduğunu belirlemek amacı ile yapmış olduğu araştırmanın örneklemini Diyarbakır ilinin merkez ilçelerinde bulunan kamu ilkokullarında çalışan 375 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın amacı, öğretmenleri görev yaptıkları okula ilişkin olan örgütsel bağlılık algılarının nasıl olduğunu belirlemektir. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin örgütsel bağlılığa yönelik en yüksek katılım gösterdiği maddeler şu şekildedir: "Okulun başarısı için beklenenin üzerinde çaba gösteriyorum", "bu okulun geleceğini gerçekten düşünüyorum", "bu okulun problemlerini kendi problemlerim olarak algılıyorum" ve "okulumun yararı için her türlü fedakârlığı yaparım".

Kılıç'ın (2014) öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda yöneticilerin ahlaki değer algıları ve öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacı ile yapmış oldığı araştırmasında Şanlıurfa il merkezinde görev yapan 348 ilkokul öğretmeni örneklem olarak alınmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin görevlerine göre yöneticilerin ahlaki değer yönelimlerinin örgütsel bağlılığa etkisi orta düzeydedir.

Ayık ve Şayir'in (2014) örgüt iklimi ile okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davarnışları arasında bir örneklem olup olmadığını belirlemek amacı ile yapmış olduğu araştırmanın örneklemini Erzurum il merkezindeki ilköğretim okullarında görev yapmakta olan 249 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın sonuçları, örgüt iklimi boyutlarının öğretimsel liderliğin bütün boyutlarıyla pozitif yönde orta düzeyde ilişkili olduğunu göstermiştir. Regresyon analizi sonuçları, örgüt ikliminin destekleyici midir davranışı, emredici müdür davranışı ve umursamaz öğretmen davranışı boyutlarının, öğretimsel liderliğin aynı boyutu (düzenli öğrenme-öğretme çevresi ve iklimi oluşturma) tarafından yordandığını göstermiş ve öğretimsel liderliğin boyutlarından sadece eğitim programı ve öğretim surecinin yönetimi boyutu örgüt ikliminin destekleyici müdür davranışı boyutunu pozitif yönde ve anlamlı düzeyde yordamıştır.

Baykal'ın (2013) öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları ile okul iklimi arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacı ile yapmış olduğu araştırmanın örneklemini, İstanbul ili Üsküdar ilçesinde görev yapan 350 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin okul iklimi algılarının orta düzeyde olduğu ve öğretmenlerin yüksek düzeyde örgütsel vatandaşlık davranışlarına sahip oldukları belirlenmiştir. Öğretmenlerin okul iklimi algıları ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasında anlamlı ilişkilerin olduğu, öğretmenlerin okul iklimine ilişkin olumlu algılarının

örgütsel vatandaşlık davranış düzeylerini artırdığı, olumsuz algılamaların ise azalttığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada ayrıca öğretmenlerin demografik özelliklerine göre okul iklimi algılarında ve örgütsel vatandaşlık davranış düzeylerinde farklılaşmalar olduğu belirlenmiştir.

Fidan'ın (2013) Okul yöneticilerinin iletişim becerileri ve örgütsel değerler arasında bir ilişki olup olmadını öğretmen algılarına göre belirlemek amacı ile yapmış olduğu araştırmanın örneklemini Erzincan ili ilköğretim okullarında görev yapan 210 ilkokul, 252 ortaokul öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada tabakalı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada Yılmaz (2007) tarafından geliştirilen 'Örgütsel Değerler Ölçeği' kullanılmıştır. Çalışma sonucunda korelasyon katsayı hesaplamasına göre ilköğretim okullarında yöneticilerin iletişim becerileri kurumların örgütsel değerleri arasında orta düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca yapılan basit doğrusal regrasyon analizi sonucunda yöneticilerin iletişim becerilerinin örgütsel değerlerinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmüştür.

Korkmaz'ın (2011) örgüt ikliminin ve örgüt sağlığının örgütsel bağlılık üzerinde bir etkisi olup olmadığını belirlemek amacı ile yapmış olduğu araştırmanın örneklemini, Ankara ili merkez ilçelerinde yer alan 42 ilköğretim okulu ve bu okullarda görev yapan 657 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin örgütsel bağlılığını yordamada, örgütsel sağlık boyutlarının güçlü bir şekilde ilişkili olduğunu, fakat örgütsel iklim boyutlarından sadece "müdürün destekleyici davranışı" ve "mesleki öğretmen davranışı" ile güçlü bir şekilde ilişkili olduğunu ortayaçıkmıştır.

Doğan'ın (2011) örgüt iklimini yönetici ve öğretmenlerin değer sistemleri açısına göre incelediği araştırma Konya ilinin Meram ilçesinde yer alan 74 ilköğretim kurumlarında çalışan 136 yönetici ve 33 öğretmen üzerinde yapılmıştır. Araştırma sonucunda hem yöneticilerin hem de okulda görev yapan öğretmenlerin okul iklimi ile ilgili algıları ve onların değer sistemleriyle ilgili algıları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Memduhoğlu ve Şeker'in (2011) ilköğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin örgütsel iklime yönelik algılarını belirlemek amacı ile yapmış olduğu araştırmanın örneklemini Van ilinin merkezinde bulunan ilköğretim okullarında çalışan 305 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin örgüt iklimine ilişkin algıları orta seviyede bulunmuştur.

Altınkurt ve Yılmaz'ın (2010) öğretmenlerin algılarına göre örgütsel adalet ile yönetim arasında bir ilişki olup olmadığını incelemek amacı ile yapmış olduğu araştırmanın örneklemini Kütahya il merkezindeki Ortaöğretim okullarında görev yapan 258 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada değerlere göre yönetim ölçeği ve örgütsel adalet ölçeği kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre öğretmenler örgütsel adalet ve değerlere göre yönetim ile ilgili olumlu görüşlere sahiptir. Katılımcıların örgütsel adalet ve değerlere göre yönetime ilişkin görüşü cinsiyet ve kıdeme göre değişmemekte; branş ve okul türüne göre değişmektedir. Ortaöğretim okullarında okul yöneticilerinin okullarını değerlere göre yönetme durumları öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının anlamlı bir yordayıcısıdır ve bu iki görüş arasında orta düzeyde, aynı yönde ve anlamlı bir ilişki vardır.

Demirtaş'ı (2010) okul kültürü ile öğrenci başarısı arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacı ile yapmış olduğu araştırma betimsel tarama modeli şeklindedir. Araştırma ölçeği Elazığ ilinde bulunan 43 ilköğretim okulunda uygulanmıştır. Öğrencilerin başarı durumları ise Elazığ genelinde yapılan seviye tespit sınavı sonuçlarına göre belirlenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre okullarda bulunan baskın kültür faktör ile öğrencilerin başarı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

Aktay'ın (2008) örgütsel vatandaşlık ile öğretmenlerin ve yöneticilerin değer tercihleri arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacı ile yapmış olduğu araştırmanın örneklemini İstanbul ili Avrupa yakasındaki resmi ortaöğretim kurumlarında görev yapan 252 yönetici ve öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma tarama modelinde yapılmıştır. Araştırma sonucunda yönetici ve öğretmenlerin değer tercihleri, demografik özellikleri ile örgütsel vatandaşlık davranışı arasında ilişkinin var olduğu ortaya çıkmıştır. Yönetici ve öğretmenlerin değer tercihleri ile örgütsel vatandaşlık davranışı arasında anlamlı bir ilişki vardır.

Battal'ın (2007) örgütsel değerlerin örgüt kültürü ögeleri üzerinde bir etkisi olup olmadığını incelemek amacı ile yapmış olduğu araştırmanın örneklemini Ankara ilinin OSTİM bölgesinde bulunan 21 firmada çalışan 203 iş gören oluşturmaktadır. Araştırmanın amacı, Ankara ilinin OSTİM bölgesindeki işletmelerde çalışan kişilerin sahip olduğu kültürel değerlerin, bulundukları örgütü, örgüt kültürü bağlamında ne düzeyde etkilediğini belirlemektir. Araştırma sonuçları, işletmelerde çalışan kişilerin Hofstede'nin kültürel değerleri bağlamında güç mesafesi boyutunu benimsediğini bu işletmelerde belirsizlikten kaçınma ile dişil değerlerin ön planda olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Lalek'in (2007) örgütsel değerleri resmi ve özel ilkoöğretim okullarında incelemek amacı ile yapmış olduğu araştırmanın örneklemini 2006-2007 öğretim yılında Sakarya'da resmi ve özel ilköğretim okullarında görev yapan 394 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma ölçeği araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenler için en önemli 3 değer sırasıyla: 1. Okulumuzda öğretmenler öğrencilere karşı ırk dini mezhep, ayrımcılık yapmazlar, 2. Okulumuzda öğretmenler insanlarla ilişkilerinde ve iletişimde dürüstlüğüne önem verirler, 3. Okulumuzda öğretmenler başkasının saygınlığının korunmasına önem verirler. Öğretmenlerde daha düşük düzeyde olan 3 değer sırasıyla: 1. Okulumuzda öğretmenler iş doyumuna sahip olduğunda mutludur, 2. Okulumuzda öğretmenler sorunlara bilimsel bakış açısı ile yaklaşır, 3. Okulumuzda öğretmenler süreli yayınları takip eder ve kitap okurlar.

Gürkan'ın (2006) örgütsel bağlılık ve örgüt iklimine ilişkin yapmış olduğu araştırmanın örneklemini 260 öğretim elemanı oluşturmaktadır. Araştırmanın sonuçlarına göre, cinsiyet değişkeni örgüt iklimi boyutlarından pozitif perspektif ve negatif davranış boyutlarını algılamada farklılık yaratmamaktadır ancak samimiyet alt boyutunu algılama yaşa göre farklılaşmaktadır. Turkey testi sonucunda profesörler ile öğretim görevlileri arasında yaklaşık 0,97 önem seviyesinde örgüt iklimini algılamalarında farklılık olduğu gözlenmiştir. Örgütsel bağlılık boyutlarının algılanmasında sadece içsel değer alt boyutunu algılama, örgütte çalışma yıllarının %10'luk önem seviyesinde bir farklılık yarattığı görülmüştür.

Yılmaz'ın (2006) bireysel ve örgütsel değerleri okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin algısına göre incelemek amacı ile yapmış olduğu araştırmanın örneklemini yedi coğrafi bölgedeki il merkezlerinde kamu ilköğretim okullarında görev yapan okul yöneticileri ve öğretmenler 406 okul yöneticisi 616 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada, araştırmacı tarafından geliştirilen değerlere göre yönetim ölçeği kullanılmıştır. Araştırma tarama modelinde yapılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin ilk beş sırada gördükleri örgütsel değerler 'insana saygı, demokrasi, dürüstlük, adalet ve çalışkanlık'

Sezgin'in (2006) öğretmenlerin bireysel ve örgütsel değerleri arasındaki uyum düzeyini belirlemek amacı ile yapmış olduğu araştırmada Ankara'nın merkez ilçelerinde bulunan 40 ilköğretim okulunda görev yapan 575 öğretmen örneklem olarak alınmıştır. Araştırma tarama modelinde yapılmıştır. Araştırma ölçeği araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, öğretmenlerin bireysel ve örgütsel değerlere ilişkin algıları pozitif yöndedir ve aralarında anlamlı bir ilişki vardır. Öğretmenlerin birey-örgüt değer uyumuna ilişkin algılarında, cinsiyet, branş, çalışılan okuldaki hizmet süresi, yaş, öğrenim durumu, mezun olunan kurum ve işten memnun olma düzeyi değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar yoktur. Bununla birlikte, öğretmenlerin birey-örgüt değer uyumuna ilişkin algıları; mesleki kıdem, kendini okulun önemli ve değerli bir üyesi olarak hissetme ve okula karşı algılanan tutum değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar göstermiştir. İş doyumu yüksek, kendini okulun önemli ve değerli bir üyesi olarak hisseden ve çalıştığı okula bağlılık duyan öğretmenlerin bireysel ve örgütsel değerlerin uyumuna ilişkin algıları, diğer öğretmenlere oranla daha olumludur.

Yüceler'in (2005) örgüt iklimi ile örgütsel bağlılık arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacı ile yapmış olduğu araştırmanın örneklemini Selçuk Üniversitesi'nde görev yapan 750 akademik personel oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda, fiziki çalışma koşullarının örgütsel bağlılığı olumlu etkilediği görülmüştür. Çalışanların işten aldıkları ücretten tatmin olmamaları örgütsel bağlılığı etkilemektedir. Katılımcıların kendilerinden beklenenleri açıkça bilmeleri örgütsel bağlılığı arttırmaktadır. Aynı zamanda katılımcıların %73'ü kurumda kendilerini geliştirme şansı bulmalarının örgütsel bağlılığı artıran diğer bir neden olduğunu göstermiştir. Bu nedenle örgüt ikliminin örgütsel bağlılığı oluşturma ve geliştirmede etkin olduğu görülmektedir.

Sağnak'ın (2003) okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin bireysel değerleri ve örgütsel değerleri arasındaki uyum düzeyini belirlemek amacı ile yapmış olduğu araştırmanın örneklemini Erzincan ili merkez ilköğretim okullarında görev yapan okul yöneticileri ve öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda, yöneticilerin örgütsel değer algıları ile bireysel değerleri arasında açıklık, ahlaki tutarlılık, açık görüşlülük, adil olmak, bağışlayıcı olmak, düşüncelilik, formallik, denemeye açıklık, düzenlilik, girişim, itaat, hırslılık, nezaket, otonomi, neşe, tedbirlilik sosyal eşitlik, yaratıcılık ve uyum sağlamak değer boyutları arasında uyum bulunurken; iş birliği ve ekonomi değer boyutları arasında uyumsuzluk bulunmuştur. Öğretmenlerin örgütsel değer algıları ile bireysel değer algıları arasında adil

olmak, bağışlayıcı olmak, açık görüşlülük, açıklık, düşüncelilik, ahlaki tutarlılık, denemeye açıklık, hırslılık, ekonomi, gayret, düzenlilik, girişim, iş birliği, mantık, gelişme, sosyal eşitlik, neşe, otonomi, nezaket, yaratıcılık, tedbirlilik ve uyum sağlamak değerler boyutları arasında uyum bulunurken; itaat ve formallik değer boyutları arasında uyumsuzluk bulunmuştur.

Celep'in (2000) öğretmenlerin okullarına duyduğu bağlılık düzeyine karar vermek amacıyla yapmış olduğu araştırmanın örneklemini liselerde çalışan 302 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin örgütsel bağlılığı ve bir okula ait olma hissinin verdiği gurur arasında doğrudan bir ilişki bulunmuştur.

Turan'ın (1998) örgütsel iklimi ve örgütsel bağlılığı incelemek amacı ile yapmış olduğu araştırmanın örneklemini Türkiye'de 40 kamu ortaöğretim kurumunda çalışan 900 eğitmen oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda, okulun örgütsel iklimi ile öğretmenlerin bağlılığı arasında belirgin bir şekilde pozitif bir ilişki olduğu görülmüştür.

2.7.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Risnah, Fitria ve Setiawan'nın (2021) "İş kültürünün ve örgütsel bağlılığın öğretmen performansı üzerindeki etkisi" adlı araştırmasının örneklemini Baturaja Timur bölgesindeki kamu ilkokullarında görev yapan 202 öğretmen oluşturmaktadır. Çalışmanın amacı, iş kültürünün ve örgütsel bağlılığın öğretmenlerin performansı üzerindeki etkisi olup olmadığını belirlemektedir. Araştırma sonuçları, iş kültürünün ve örgütsel bağlılığın öğretmenlerin performansı üzerinde belirgin bir etkisi olduğunu göstermektedir.

Belton (2021) "İlkokul düzeyinde okul iklimi ve öğrenci başarısı arasındaki ilişki" adlı araştırması Virginia Eyaleti'ndeki iki okul bölgesinde uygulamıştır. Araştırmanın amacı okul ikliminin öğrenci başarısı üzerinde etkili olup olmadığını saptamaktır. Merkez VA bölümü olarak bilinen birinci bölgeden 46 ilkokul, Kuzey VA Bölümü olarak bilinen ikinci bölgeden 51 ilkokul araştırmaya dâhil edilmiştir. Araştırma sonucunda, okul iklimi ve öğrencilerin başarısı arasında güçlü bir ilişki bulunmuştur.

Desa, Asaari ve İdris'in (2021) "Devlet üniversitesinin idari personelleri arasındaki bireysel değerler ve örgütsel bağlılık" adlı araştırmasının örneklemini Malezya'nın Kedah şehrinde yer alan bir devlet üniversitesinde görev yapan 320 idari personel oluşturmaktadır. Araştırmanın amacı devlet üniversitesinde görev yapan personeller arasındaki duygusal bağlılık, devam bağlılığı ve normatif bağlılığı içeren örgütsel bağlılık ve iş değeri, akıllılık,

sadakat ve sorumluluk hissetmeyi içeren bireysel değerler arasındaki ilişki olup olmadığını incelemektir. Araştırma sonuçları, devlet üniversitesindeki idari personellerin bireysel değerler ve örgütsel bağlılık arasında güçlü bir ilişki olduğunu ortaya çıkarmıştır. İdari personeller, örgütsel bağlılığa yönelik olarak, bireysel değerler üzerinde güçlü ve ılımlı bir ilişki olduğunu bildirmişlerdir. Sonuçlar olarak idari personellerin bireysel değerlerinin genel olarak örgütsel bağlılık üzerinde etkisi olduğu ortaya çıkmıştır.

Chung'un (2020) "Örgütsel iklim ve öğretmen bağlılığı" adlı araştırmasının örneklemini Sarawak, Malezya'da bulunan 167 ortaokuldan toplam 375 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın amacı örgütsel iklimin, öğretmen bağlılığı ile ilişkisini incelemektir. Araştırma sonuçları, örgütsel iklimin öğretmen bağlılığı ile önemli bir şekilde ilişkili olduğunu ortaya çıkarmıştır. Meslektaş liderliğinin, profesyonel öğretmen davranışının ve başarı baskısının öğretmen bağlılığı ile pozitif yönde anlamlı bir ilişkisi olduğu ortaya çıkarken, kurumun savunmasızlığının öğretmen bağlılığı ile hiçbir ilişkisi olmadığı saptanmıştır.

Straub (2020) "Düşük gelirli okullarda okul iklimi algılarının iyileştirilmesi: Uygulamalı bir çalışma" adlı araştırmasında hem nitel ve hem nicel araştırma yöntemlerini kullanmıştır. Nitel araştırma için Virjinya'nın kırsal bölgelerinde yer alan ilkokullarda görev yapan 6 öğretmen, nicel araştırma için ise 35 öğretmen örneklem olarak seçilmiş ancak 35 öğretmen araştırmaya katılmıştır. Araştırmanın amacı, düşük gelirli okullarda görev yapan öğretmenlerin okul iklimi algılarını anlayarak öğretmenlerden toplanan nitel ve nicel verileri kullanarak sorunlara çözüm üretmektedir. Araştırma sonucunda, okul ikliminin iyileştirilmesinin öğretmenler, öğrenciler ve yöneticiler arasında daha olumlu ilişkiler oluşmasına fırsat verdiği ortaya çıkmıştır.

Burch (2020) "Altıncı sınıf öğrencilerinin okul iklimi ve akademik başarını yüzdeliğinin artması arasındaki ilişki" adlı araştırmasında okul ikliminin öğrenci başarısının yordayıcısı olup olmadığını incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini 150 ortaokul ve 2017 6. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırma sonuçları, öğrencinin okul iklimi algısı ile akademik büyümesi arasında belirgin ve yordanabilir bir ilişki olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Nazir, Rashid ve Shahzadi'nin (2020) "Ortaokul öğretmenlerinin örgütsel bağlılık ile kişilik özellikleri arasındaki ilişki" adlı araştırmasının örneklemini 330 ortaokul öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın amacı ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel

bağlılık ile kişilik özellikleri arasında bir ilişki olup olmadığını saptamaktır. Araştırma sonuçları, kişilik özelliklerinin örgütsel bağlılık üzerinde pozitif ve belirgin bir ilişki olduğunu göstermiştir. Öğretmenlerin kişilik özelliklerinin aynı zamanda örgütsel bağlılık üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Muhammad ve Ch'nin (2020) "Punjab'da ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin güçlendirilmesi ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişki" adlı araştırmasının örneklemini, Punjab'da kamu ortaokullarında görev yapan 1200 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın amacı, örgütsel bağlılık ile öğretmenlerin güçlendirilmesi ve işyeri arasındaki ilişki olup olmadığını ortaya çıkarmaktır. Araştırma sonuçları öğretmenlerin güçlendirilmesi ile örgütsel bağlılık arasında güçlü bir ilişki olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Hamid, Ahmed ve Rashid'in (2020) "Gujranwala Bölgesinde okul iklimi ile öğretmenlerin motivasyonu ve öz saygı ilişkisi" adlı araştırmasının örneklemini Pakistan'ın Gujranwala bölgesinde bulunan 360 ortaokuldan seçilen 90 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma sonuçları, okul ikliminin pozitif olmasının öğretmen motivasyonu ve öğretmenlerin öz saygısı ile belirgin bir şekilde ilişkili olduğunu göstermektedir.

Akudo'nun (2020) "Anambra eyaletindeki kamu ortaokullarında babacan okul iklimi ve öğretmenlerin mesleki bağlılığı arasındaki ilişki" adlı araştırmanın örneklemini Anambra eyaletinde bulunan kamu ortaokullarında görev yapan 520 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın amacı kamu ortaokullarında görev yapan öğretmenlerin mesleki bağlılığı ile babacan iklim arasındaki ilişki olup olmadığını incelemektir. Araştırmanın sonuçları, Anambra eyaletinde bulunan kamu ortaokullarında görev yapan öğretmenlerin mesleki bağlılığı ile babacan okul iklimi arasında pozitif bir ilişki bulunduğunu göstermiştir.

Manla'nın (2020) "Okul ikilimi: öğretmenlerin bağlılığı ve okul iklimi" adlı araştırmasının örneklemini Bohal bölgesinde bulunan 30 ilköğretim okulu, 200 öğretme, 30 okul yöneticisi ve 60 veli oluşturmaktadır. Araştırma sonucuna göre, okul ikliminin öğretmenlerin bağlılığı ve okul performansı ile ilişkilidir. Bu bulgular, okulun refahı ve öğrencilerin başarısı üzerinde belirgin bir şekilde anlamlılık taşımaktadır.

Loan (2020) tarafından yapılan "Örgütsel bağlılığın işçilerin iş performansı üzerindeki etkisi: iş doyumunun arabulucu rolü" adlı çalışması Vietnam'da çalışan 547 işçi ile yapılmıştır. Araştırma sonucunda örgütsel bağlılığın çalışanların iş performansı üzerinde pozitif bir etkisi olduğu ortaya çıkmıştır.

Aslamiah'ın (2019) "İlkokullarda görev yapan öğretmenlerde örgütsel bağlılık: Endonezya, Banjarmasın'da bir çalışma" adlı araştırmasının örneklemini ilkokulda görev yapan 247 öğretmen oluşturmaktır. Araştırmanın amacı, şehir okullarında ve mahalle okullarında bulunan başarı düzeyi yüksek ve düşük olan okullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyini incelemektir. Araştırma sonuçları, başarı düzeyi yüksek ve düşük olan okullardaki öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri arasında belirgin bir fark olduğunu göstermiştir.

Tadesse'nin (2019) "Addis Ababa'da bulunan ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel bağlılığı" adlı araştırmasının örneklemeni Addis Ababa'da bulunan ortaokullarda görev yapan 230 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın amacı, öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyini ölçerek, kişisel karakterleri ile ilişkisi olup olmadığını ortaya çıkarmaktır. Araştırmada Allan Meyer'in (1991) üç bağlılık boyutu (Duygusal, devam ve normatif) kullanılmıştır. Araştırma sonuçları, kamu ortaokullarında görev yapan öğretmenlerin devam duygusal ve normatif bağlılık düzeyinin düşük ancak devam bağlılığı düzeyinin teşvik edici olduğu ve kıdemli öğretmenlerin okullarına düşük düzeyde bağlılık gösterdiğini ortaya çıkarmıştır.

Lipeta'nın (2019) "Antipolo şehri bölgesindeki kamu ilkokullarında okul kültürü ve okul iklimi" adlı araştırmasının örneklemini Filipinler, Antipolo şehrinde bulunan 45 kamu ilkokulu oluşturmaktadır. Çalışmanın amacı, okul personellerinin, öğretmenlerin ve öğrencilerin okul iklimine yönelik algılarını belirleyerek, okul ikliminin ve kültürünün okul performansı üzerinde etkisi olup olmadığını araştırmaktadır Araştırma sonuçları, okul yöneticilerinin özgür ve açık bir okul iklimi oluşturmasının işbirlikçi bir okul biriliği oluşturmayı desteklemektedir.

Khan'ın (2019) "Okul ikliminin öğretmen bağlılığı üzerindeki etkisi" adlı araştırmasının örneklemini 230 ilkokul öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın amacı, okul iklimi ile öğretmen bağlılığı arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemektedir. Araştırma sonucunda, okul iklimi ile öğretmen bağlılığı arasında bir ilişki olduğu saptanmıştır. Okul ikliminin meslektaş liderliği ve kurumun savunmasızlığı alt boyutlarının öğretmen bağlılığının yordayıcısı ortaya çıkmıştır.

Jacobs'un (2018) "Okul iklimi: Öğretme, öğrenci ve ebeveyn karşılaştırması" adlı araştırmasının örneklemin toplamda 1955 öğrenci, 116 öğretmen ve 210 ebeveyn

oluşturmaktadır. Araştırma 2016-2017 ve 2017-2018 öğretim yılı olmak üzere 2 yıl sürecinde uygulanmıştır. Araştırmanın amacı, pozitif okul ikliminin ve Northeast Tennessee School bölgesinde bulunan orta dereceli okullarında iklim ile ilgili öğretmenlerin, öğrencilerin ve ebeveynlerin algılarını belirlemektir. Araştırma sonuçları, 2 öğretim yılı boyunca öğretmenlerin, öğrencilerin ve ebeveynlerin okul iklimi algıları arasında belirgin bir fark olmadığını ancak pozitif okul ikliminin akademik başarı, daha az devamsızlık ve disiplin durumlarının azalmasını sağladığını göstermiştir.

Zacharo, Marios ve Dimitra'nın (2018) "Öğretmenlerin örgütsel bağlılığı ile dönüştürücü liderlik arasındaki ilişki. Yunanistan'da bir vaka analizi" adlı araştırmasının örneklemini, yerel ortaöğretim yönetimindeki alt ve üst ortaöğretim kurumlarında görev yapan 171 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın amacı, dönüştürücü liderliğin, öğretmenlerin örgütsel bağlılık algıları üzerindeki katkı düzeyini incelemektir. Araştırma sonuçları, okul yöneticileri dönüştürücü lider olarak davrandığı zaman öğretmenlerin okulun amaçlarına bağlılık duyduğunu göstermektedir.

Lucero ve Etom (2017) "Öğretmenlerin örgütsel bağlılığı ile ilgili olarak okul iklimi" adlı araştırmasında 62 okul müdürünü ve 313 ilkokul öğretmenini örneklem olarak almıştır. Araştırmanın amacı, okul ikliminin öğretmen bağlılığı üzerinde etkili olup olmadığını incelemektir. Araştırma sonuçları, okullarına bağlılık duyan öğretmenlerin okul iklimlerinin çok tatmin edici olduğunu ortaya çıkarmıştır. Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin öğretmen bağlılığı algıları arasında anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Ayrıca, okul ikliminin öğretmen bağlılığını anlamlı bir şekilde etkileyen güçlü bir faktör olduğu belirlenmiştir.

Othman ve Kasuma'nın (2017) "Okul ikliminin boyutları ile öğretmen bağlılığı ilişkisi" adlı araştırmasının örneklemini, Sri Aman bölgesinde bulunan 5 ulusal ilkokulda görev yapan 131 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın amacı okul iklimini meslektaş liderliği, profesyonel öğretmen davranışı, başarı baskısı ve kurumun savunmasızlığı boyutları varsayımları doğrultusunda öğretmen bağlılığı ile ilişkisinin olup olmadığını saptamaktır. Araştırmanın sonuçları, okul iklimi boyutlarının öğretmen bağlılığı ile pozitif bir şekilde ilişkili olduğunu ve başarı baskısı boyutunun, öğretmen bağlılığına anlamlı bir şekilde katkıda bulunduğu ortaya çıkmıştır.

Eboka'nın (2017) "Okul ikliminin Delta eyaletinde bulunan kamu ortaokullarında görev yapan öğretmenlerin morali üzerindeki etkisi" adlı araştırmasının örneklemini kamu

ortaokullarında görev yapan 2,506 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın amacı okul ikliminin Delta eyaletinde bulunan kamu ortaokullarında görev yapan öğretmenlerin morali üzerinde bir etkisi olup olmadığını incelemektir. Araştırma sonuçları, pozitif okul ikliminin, ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin moralini oldukça yüksek bir düzeyde etkilediğini ortaya çıkarmıştır. Ancak, okul ikliminin öğretmen morali üzerinde statik olarak belirgin bir şekilde etkisi olmadığı belirlenmiştir.

Raza ve Ahmed'in (2017) "İş doyumu aracılığı ile çalışanların bağlılığını ölçmek: Resmi ilkokul öğretmenlerinin algıları" adlı araştırmasının örneklemini, kamu ilkokullarında görev yapan 258 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın amacı, öğretmenlerin iş doyumu seviyesini ve mesleki bağlılığı seviyesini karşılaştırmaktır. Araştırma sonucu, iş doyumu yüksek olan çalışanların mesleklerine karşı güçlü bir bağlılık duyduğunu ortaya çıkarmıştır.

Campos ve Rueda (2017) tarafından yapılan "Örgütsel değerlerin iş yaşam kalitesi üzerindeki" etkileri adlı çalışma farklı sektörlere ait şirketlerde çalışan 213 Brezilyalı işçi ile yapılmıştır. Araştırma sonucunda iş yaşam kalitesinin örgütsel değerler tarafından yapıldığı ortaya çıkmıştır.

Greenway (2017) tarafından yapılan "Okul iklimi ve öğrenci başarısı arasındaki ilişki" adlı çalışması Georgia'da bulunan 31 ortaokulda yapılmıştır. Araştırma sonuçları okul iklimi ve öğrenci başarısı arasında pozitif bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır.

Mun ve Abdullah'ın (2016) "Benlik, iş doyumu ve örgütsel bağlılık" adlı çalışmasının örneklemini Malezya'da çalışan, yaşları 21-30 arasında değişen 420 genç çalışan oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda benlik duygusunun, iş doyumu ile belirgin bir şekilde pozitif yönde ilişkilidir. İş doyumu duygusal bağlılık ve normatif bağlılık ile pozitif yönde ilişkili iken devam bağlılığı boyutunda negatif yönde ilişkilidir. Araştırma sonucunda benlik algısının genç çalışanların iş ve örgüte karşı tavırlarının üzerinde önemli bir etkisi olduğunu göstermektedir.

Lacks (2016) tarafından yapılan "Okul iklimi, öğretmen öz yeterliği ve öğretmen inançları arasındaki ilişki" adlı çalışma Güney Virjinya'da çalışan ortaokul öğretmenleri üzerine yapılmıştır. Araştırmanın örneklerini 360 öğretmen oluşturmuştur. Araştırma sonucunda okul iklimi ve öğretmen yeterliliği arasında belirgin bir ilişki bulunmuştur.

Niekerk ve Botha'ın (2016) "Değer temelli liderlik yaklaşımı: Yöneticiler için okullarda değerlerin değerini yeniden canlandıracak bir yöntem" adlı çalışması okul yöneticilerinin liderler olarak okullarında ortak değerleri sürdürmeleri, geliştirmeleri ve kurmaları gerektiği varsayımına dayanmaktadır. Değerler, onların kararlarının, eylemlerinin ve okul örgütünün üyelerini etkilemelerinin temelini oluşturmaktadır. 9 okul yöneticisi ile yarı yapılandırılmış kişisel görüşmeler yapılmıştır. Sonuçlar göstermektedir ki; ilk olarak, yöneticiler farklı değer algılarına sahiptirler. İkinci olarak, onlar okullarında etkili olan ve katkısı olan değerleri vurguladılar. Üçüncü olarak, onlar gösterdiler ki liderler olarak dolaylı ya da doğrudan liderler değerlerle bağlantılıdırlar. Değer temelli liderlik, liderlikteki eksikliklerin üstesinden gelmek için yollar sağlarlar.

Kwong ve Davis'in (2015) "Akademik başarı için okul iklimi: Okul ikliminin ve öğrenci çıktısının çok seviyeli analizi" adlı çalışmasının örneklemini ülke genelinde bulunan 1954 okul ve 16,258 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın amacı okul iklimi ve akademik başarı arasında ilişki olup olmadığını incelemektir. Araştırma sonuçları öğrencilerin okul iklimi algısının akademik başarısının yordayıcısı olduğunu göstermiştir.

Farooqi, Iqbal ve Tahir'in (2015) "Örgütsel iklim ile öğretmenlerin iş doyumu adlı" çalışmasının örneklemini 48 başöğretmen ve 192 ortaokul öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda görülmektedir ki, örgütsel iklim ve öğretmenlerin iş tatmini arasında hem kadın öğretmenler hem de erkek öğretmenler için pozitif yönde belirgin bir ilişki vardır. Kadın öğretmenler açık iklimde çekingen davranırken, erkek öğretmenler kapalı iklim içinde tedbirli çalışmaktadır.

Galvez, Cruz ve Diaz'ın (2015) "Yönetim sistemlerinin kalitesinin okul iklimi üzerindeki etkisi" adlı araştırmasının örneklemini 29 İspanya ilkokul ve ortaokulu oluşturmaktadır. Araştırma sonuçları göstermektedir ki, yönetim sistemlerinin kalitesi okullarda birlikte yaşama kuralının gelişmesi gibi pozitif açıdan öğretmen katılımı ve pozitif okul iklimi üzerinde etkilidir.

Wolowska'nın (2014) "Örgütsel bağlılığın belirleyicileri" adlı çalışmasının örneklemini kamu şirketlerinde ve özel şirketlerde çalışan 330 Polonyalı işçi oluşturmaktadır. Araştırma sonuçları göstermektedir ki, İş yeri, psikolojik anlaşmaya uymamak ve psikolojik iklimin örgütsel bağlılık üzerinde belirgin bir etkisi vardır.

Jyoti (2013) tarafından yapılan "Örgütsel iklimin iş doyumu, iş bağlılık ve ayrılma niyeti üzerine etkisi" adlı çalışması, iş tatmininde örgütsel ikliminin kritik bir rol oynadığını ve çalışanların örgütlerine bağlılığını artırdığını belirlemiştir.

Hamid, Nordin, Adnan ve Sirun'un (2013) "Klang Bölgesinde görev yapan ilkokul öğretmenlerinin örgütsel bağlılığı ve psikolojik güçlendirme üzerine bir çalışma" adlı araştırmasının örneklemini Klang bölgesinde bulunan 258 ilkokul öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın amacı, psikolojik güçlendirmenin öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları üzerindeki etkisini olup olmadığını ortaya çıkarmaktır. Araştırma sonuçları, psikolojik güçlendirmenin öğretmen algıları üzerinde pozitif bir ilişki olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Kumar'ın (2012a) "Bireysel ve örgütsel değer ile öğretmen bağlılığı ilişkisi" adlı çalışmasının örneklemini kamu sektöründe çalışan 220 iş gören oluşturmaktadır. Çalışmanın amacı bireysel ve örgütsel değerler ile örgütsel bağlılık arasında bir ilişki olup olmadığını saptamaktır. Araştırma sonucunda açıklık, adalet, ussallık ve ahlaki bütünlüğüne önem verenlerin duygusal bağlılık; örgütlerinin açıklık, adalet, ussallık ve ahlaki bütünlük değerlerini desteklediği algısına sahip olan çalışanların ise normatif bağlılık duyduğu ortaya çıkmıştır.

Kumar (2012b) tarafından yapılan "Bireysel ve örgütsel değerlerin iş tatmini arasındaki ilişki" adlı çalışma kamu sektöründe çalışan 220 çalışan ile yapılmıştır. Araştırma sonucunda, bireysel değerlere kıyasla algılanan örgütsel değer algısının iş tatminin güçlü bir yordayıcısı olduğu ortaya çıkmıştır.

Douglas (2010) tarafından yapılan "Örgütsel iklim ve öğretmen bağlılığı" adlı çalışma Alabama'da bulunan 67 ilköğretim okulunda yürütülmüştür. Araştırmaya 1353 öğretmen katılmıştır. Araştırma sonucu okul iklimi ve öğretmen bağlılığı arasında bir ilişki olduğunu göstermiştir.

Smith'in (2009) "Okul iklimi ve öğretmen bağlılığı" adlı araştırmasının örneklemini Kuzeydoğu Alabama'da yer alan 34 ilkokul ve 522 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın amacı, okul iklimi ve öğretmen bağlılığı arasında bir ilişki olup olmadığını sağlamaktır. Araştırma sonuçları, öğretmen bağlılığının okul iklimi ile ilişkili olduğunu ortaya çıkarmıştır. Öğretmen bağlılığının en anlamlı yordayıcısının profesyonel öğretmen davranışı olduğu belirlenmiştir.

Ross ve Gray'in (2006) "Dönüşümsel liderlik ve öğretmenlerin örgütsel değerlere bağlılığı: Öğretmen etkililiği için ortak etkiler" adlı çalışmasında Bandura'nın sosyo bilişsel kuramından yola çıkarak belirlenen iki modelin kıyaslanmasıyla öğretmen etkililiğinin ortak etkilerini araştırılmaktadır. Model A Hipotezi'ne göre; dönüşümsel liderlik, öğretmenlerin örgütsel değerlere, bağlılığına ortak öğretmen etkililiği aracılığı ile katkıda bulunur. Model B Hipotezi'ne göre; liderlik öğretmen bağlılığına doğrudan, öğretmen etkiliğini dolaylı olarak etkiler. 218 ilkokuldan ve 3,074 öğretmenden toplanan veriler Model A'dan daha çok Model B'yi desteklemektedir. Dönüşümsel liderliğin okullardaki öretmen etkililiği üzerinde etkisi vardır; öğretmen etkililiği öğretmen ortaklığı boyutunda öğretmen bağlılığını yordamaktadır. Dönüşümsel liderliğin, öğretmen bağlılığının üzerinde doğrudan ve dolaylı etkileri vardır.

Sun ve Pang'in (2006) "Slovenya'daki liselerde örgütsel değerler" adlı araştırmasının örneklemini 23 liseden 289 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre okul yöneticilerinin liselerde nitelikli bir yönetim kurulabilmesi için okul yönetiminin sorumluluğu öğretmenlerin düzeyine dağıtmaları ve onların günlük yönetim uygulamalarında ussallık, katılım, iş birliği, meslektaş dayanışmasını, amaç birliğini, iletişimi fikir birliğini, profesyonel uyumu ve öğretmen özerkliğini vurgulamaları gerekir.

Huang, Cheng ve Chou'nun (2005) "Örgütsel değerlerin uyumu: birey örgüt uyumunun yöneticilerin karizmatik liderlik ve çalışanların çıktıları arasındaki bağdaştırıcı rolü" adlı çalışmasında 51 yönetici ve 129 çalışan örneklem olarak alınmıştır. Araştırma sonuçlarına göre karizmatik liderlik ve birey ile örgüt değerlerinin uyumu belirgindir. Birey ve örgüt uyumunun çalışanların çıktıları üzerinde önemli etkileri vardır.

Elizur ve Klowsky'in (2001) "Değerler ve örgütsel bağlılık" adlı çalışmasının örneklemini okul dışında çalışan 204 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre, iş değerleri özellikle bilişsel değerler bağlılık ile pozitif yönde ilişkilidir. Ayrıca, cinsiyet değişkeni ile bağlılık arasında pozitif bir ilişki vardır.

Finegan'ın (2000) "Bireysel ve örgütsel değerlerin örgütsel bağlılığa etkisi" adlı araştırmasının örneklemini büyük bir Petro kimya şirketinde çalışan 24 kişi oluşturmaktadır. Sonuçlara göre bağlılık çalışanların örgütsel değer algılarıyla yordanabilir. Bu çalışma değerlerin çok boyutlu olduğunun ve her bir değer grubunun davranışı farklı bir şekilde etkileyeceğini vurgulamaktadır.

Lam (1998) tarafından yapılan “Öğretmen morali ve okul iklimi arasındaki ilişki” adlı çalışma Singapur’da bulunan 6 ortaokulda çalışan 305 öğretmene uygulanmıştır. Çalışma sonucunda okul ikliminin öğrenme ve öğretmeye olanak verdiği zaman öğretmenlerin moral düzeyinin yükseldiği saptanmıştır. Bu durum okul iklimi öğretmen moralinin belirgin bir yordayıcısı olduğunu göstermektedir.

England’ın (1967) “Amerikalı Yöneticilerin kişisel değer sistemleri” adlı araştırmasının örneklemini Poors 1965 şirketlerinden 1072 yönetici oluşturmaktadır. Araştırma sonuçları, yöneticilerin en çok pragmatik değerleme yönelimli, ikincil olarak da ahlaki değerleme yönelimli olduğunu göstermektedir. Yöneticilerin hırs-yetenek ve beceri değerlerine sadakat, güven ve onur değerlerinden daha çok önem verdiği ve bu değerleri hem kendi hem de başkalarına yansıttığı görülmüştür.

3. YÖNTEM

Bu bölümde; araştırmanın modeli, evren ve örneklemi, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizi yer almıştır.

3.1. ARAŞTIRMA MODELİ

Araştırma, nicel araştırma yöntemlerinden biri olan ilişkisel tarama modeli ile yapılmıştır. İlişkisel tarama modeli çok değişkenli çözümleme modelidir. Bu modelde verilen problemleri anlamak için uğraş verilir ve araştırmanın hangi değişkenlerin birlikte değiştiğinin bilinmesini sağlar. İlişkisel çözümleme modeli ile iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkilerin belirlenmesi amaçlanır. Bir problemin çözümü için değişkenler arasındaki ilişki ağının bulunması önemlidir (Karasar, 2016: 109). Araştırmada, ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin örgütsel değer algıları ile örgütsel bağlılık ve okul iklimi arasındaki ilişki belirlenerek değerlendirilmiştir.

3.2. EVREN VE ÖRNEKLEM

Bu araştırmanın evrenini, 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Diyarbakır merkez ilçelerinde (Bağlar, Kayapınar, Sur, Yenişehir) bulunan 44 Anadolu Lisesinde (Mesleki ve Teknik Anadolu Liseleri ile İmam Hatip Anadolu Liseleri hariç) görev yapan 2.219 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmanın evreni ile ilgili veriler Diyarbakır İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün istatistiklerine dayalı olarak tespit edilmiştir. Araştırma ölçeği çevrimiçi olarak uygulandığı için tüm evrene ulaşmak güç olmuştur. Bu nedenle örneklem alma yoluna gidilmiştir. Evrenden örnekleme alabilmek için tabakalı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Tabakalı örnekleme çalışması önce hedef evreninde yer alan homojen yapıda alt gruplar belirlenmelidir. Bu alt grupların her biri bir tabaka olarak görülür. İki ya da daha fazla faktörün bulunduğu çalışmalarda tabaka sayısı artmaktadır. Tabaka sayısı belirlendikten sonra her bir tabaka için liste yapılır. Tabakalar için belirlenen örneklemdeki kişi sayısı kadar basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle birimler ayrı ayrı seçilir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008: 86).

Örneklem seçimi yapıldığı zaman, bu merkez ilçelerdeki Anadolu Liselerinde çalışan öğretmenlerin evrendeki toplam öğretmen sayısına oranına bakılmıştır. Araştırmanın

örneklemini %3 hoşgörü düzeyi ve a= .05 anlamlılık düzeyinde 748 öğretmen tarafından temsil olunabileceği düşünülmüştür (Yazıcıoğlu ve Erdoğan, 2004: 50). Ancak uygulama sürecinde yaşanabilecek problemler ve olası veri kaybı da dikkatte alınarak Anadolu Liselerinde görev yapan 1170 öğretmen örneklem olarak seçilmiştir. Dönen formların tamamı değerlendirmeye alınmıştır.

Diyarbakır ilinin dört merkez ilçesinde yer alan Anadolu liselerinin sayısı ve bu kurumlarda çalışan öğretmen sayıları Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9. Evrende Bulunan Değişkenlere İlişkin Sayısal Değerler ve Örneklem Bilgileri

İlçe	Okul Sayısı	Öğretmen Sayısı	Örneklem	%
Bağlar	14	532	282	23.97
Kayapınar	11	605	318	27.28
Sur	4	228	120	10.27
Yenişehir	15	854	450	38.48
Toplam	**44**	**2.219**	**1170**	**100.0**

Tablo 9'da görüldüğü üzere, 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Diyarbakır ilinin Bağlar ilçesinde 14 Anadolu Lisesi bulunmakta ve bu okullarda toplam 532 öğretmen görev yapmaktadır. Diyarbakır ilinin Kayapınar ilçesinde 11 Anadolu Lisesi bulunmakta ve bu okullarda toplam 605 öğretmen görev yapmaktadır. Diyarbakır ilinin Sur ilçesinde 4 Anadolu Lisesi bulunmakta ve bu okullarda toplam 228 öğretmen görev yapmaktadır. Diyarbakır ilinin Yenişehir ilçesinde 15 Anadolu Lisesi bulunmakta ve bu okullarda toplam 854 öğretmen göre almaktadır. Diyarbakır ilinin 4 merkez ilçesinde toplam 44 Anadolu Lisesi (Mesleki ve Teknik Anadolu Liseleri ile İmam Hatip Anadolu liseleri hariç) yer almakta ve bu okullarda toplam 2219 öğretmen görev yapmaktadır.

Tablo 9'da ifade edildiği şekilde araştırmanın evreninde 2219 öğretmen bulunmaktadır. Bu doğrultuda Diyarbakır ilinin bütün ilçelerinde söz konusu liselerde görev yapan öğretmenlerin sayısının araştırmanın evreninde sahip olduğu oran hesaplanmış ve ölçek formaları ilgili ilçelere çevrimiçi olarak gönderilmiştir. Örnek olarak; Bağlar'da 523 öğretmen görev yapmaktadır. Araştırmanın evreninde bu sayı %23,97 oranında temsil edilmektedir. Araştırmanın örneklem miktarını belirlemek için 1170 sayısının %23,97'ye oranı hesaplanmış ve 282 sayısına ulaşılmıştır. Diğer ilçelere ait örneklem sayıları da aynı

şekilde hesaplanıp belirlenmiştir. Araştırma yapmak için gerekli onaylar alınış ve ölçek formları araştırmacı tarafından ilgili okullara gönüllük esas alınarak uygulanmıştır. Araştırma sonucunda 1170 öğretmen geri dönüş yapmış ve ölçeklerin tamamı geçerli olarak değerlendirilmiştir.

Araştırmanın örnekleminde yer alan katılımcıların kişisel bilgileri Tablo 10'da yer almaktadır.

Tablo 10. Katılımcılara Ait Kişisel Bilgiler

Değişken	**Düzey**	**N**	**%**
Cinsiyet	1. Kadın	487	41.6
	2. Erkek	683	58.4
Mesleki Kıdem	1. 1-5 yıl arası	250	21.4
	2. 6-10 yıl arası	326	27.9
	3. 11-15 yıl arası	270	23.1
	4. 16-20 yıl arası	195	16.7
	5. 21 yıl ve üzeri	129	11.0
Okuldaki Çalışma Süresi	1.1-5 yıl arası	652	55.7
	2. 6-10 yıl arası	360	30.8
	3. 11-15 yıl arası	120	10.3
	4. 16 yıl ve üzeri	38	3.2
Öğrenim Durumu	1. Ön lisans	20	1.7
	2. Lisans	972	83.1
	3. Yüksek Lisans	156	13.3
	4. Doktora	22	1.9
Medeni Durum	1. Evli	817	69.8
	2. Bekar	353	30.2
Okul Büyüklüğü	1. KO	150	12.8
	2. OBO	345	29.5
	3. BO	675	57.7

Okulun Bulunduğu İlçe	1. Bağlar	282	24.1
	2. Kayapınar	318	27.2
	3. Sur	120	10.3
	4. Yenişehir	450	38.5
Toplam		**1170**	**100.0**

Tablo 10'da görüldüğü üzere araştırmaya katılım gösteren 1170 öğretmenin %41,6'sı kadın ve %58,4' ü erkektir. Katılımcıların %21,4'ü 1-5 yıl, %27,9'u 6-10 yıl arası, %23,1'i 11-15 yıl arası, %16,7'si 16-20 yıl arası ve %11,0'ı 21 yıl ve üzeri kıdeme sahiptir. Katılımcıların %55,7'si bulundukları okulda 1-5 yıl arası, %30,8'i bulundukları okulda 6-10 yıl arası, %10,3'ü bulundukları okulda 11-15 yıl arası ve %3,2'si bulundukları okulda 16 yıl ve üzeri süredir çalışmaktadır. Katılımcıların %1,7'si ön lisans, %83, 1'i lisans, %13,3'ü yüksek lisans ve %1,9'u doktora mezunudur. Katılımcıların %69,8'i evli ve %30,2'si bekârdır. Katımcıların %24,1'i Bağlar ilçesinde, %27,2'si Kayapınar ilçesinde, %10,3'ü Sur ilçesinde ve %38,5'i Yenişehir ilçesinde görev yapmaktadır.

Araştırmaya katılım gösteren öğretmenlerin bulundukları okulun büyüklük oranı belirlenirken Jones (1997) tarafından yapılan sınıflandırma dikkate alınmıştır. Bu sınıflandırma doğrultusunda 28 ve daha az öğretmenin çalıştığı okullar küçük okul (KO), 29-39 öğretmenin çalıştığı okul orta büyüklükte okul (OBO), 40 ve üzeri öğretmenlerin çalıştığı okullar da büyük okul (BO) olarak isimlendirilmiştir. Bu araştırmaya katılan öğretmenlerin %12,8'inin KO, %29, 5'inin OBO, %57,7'sinin ise BO'larda çalıştığı görülmektedir.

3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Araştırmada üç çeşit veri toplama aracı kullanılmıştır. Araştırmada öğretmenlerin örgütsel değer algılarını ölçmek için Akhan-Çağırtekin ve Aküzüm (2020) tarafından geliştirilen "Örgütsel Değerler Ölçeği" kullanılmıştır. Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyini ölçmek için Meyer, Allen ve Smith'in (1993) geliştirdiği, Dağlı, Elçiçek ve Han'ın (2017) Türkçeye uyarladığı "Örgütsel Bağlılık Ölçeği" kullanılmıştır. Bu araştırmada, öğretmenlerin okul iklimi algısını ölçmek için Hoy, Smith ve Sweetland (2002) tarafından geliştirilmiş olan "Liseler için Örgüt İklimi Ölçeği"nin Özdere (2017b) tarafından Türkçeye uyarlanmış hali kullanılmıştır.

3.3.1. Örgütsel Değer Ölçeği

Bu araştırmada öğretmenlerin örgütsel değerlere ilişkin algılarını ortaya koymak için araştırma kapsamında Akhan-Çağırtekin ve Aküzüm (2020) tarafından geliştirilen "Örgütsel Değerler Ölçeği" (EK-1) kullanılmıştır. Örgütsel değerler ölçeğinin geliştirilmesinde, araştırmanın katılımcıları Diyarbakır ilinin Ergani ilçesinin merkezinde yer alan farklı ortaöğretim kurumlarında çalışan 232 öğretmenden oluşmaktadır. Katılımcılardan 95'i (%40) kadın ve 137'si (%59) erkektir. Katılımcılardan 169'u (%72) evli ve 63'ü (%27) bekârdır. Katılımcılardan 69'u (%29) 30 yaş ve altı, 127'si (%54) 31-40 yaş arası ve 36'sı (%15) 41 yaş ve üzeridir. Katılımcılardan 129'u (%55) eğitim fakültelerinden, 40'ı (%17) fen-edebiyat fakültelerinden ve 63'ü (%27) diğer fakültelerden mezundur. Katılımcıların 33'ünün (%14) okulunda 0-25 arası öğretmen, 171'inin (%73) okulunda 26-50 arası öğretmen ve 28'inin (%12) okulunda 51 ve üzeri öğretmen görev yapmaktadır.

Örgütsel değerler ölçeği, Hofstede'ın (2001) kültürel değer boyutları temel alınarak geliştirilmiştir. Bu modelde beş temel boyut yer almaktadır. Bu boyutlar erillik-dişillik, bireysellik-kolektivizm, güç mesafesi, kısa dönem-uzun dönem odaklılık ve belirsizlikten kaçınmadır. Örgütsel değerler ölçeğini geliştirmek amacıyla madde havuzu hazırlama sürecinde ölçek hakkında detaylı bir şekilde alan yazın incelemesi yapılmış ve konuyla ilgili benzer ölçme araçları incelenmiştir (İpek, 1999; Hofstede, 2001; Ho, 2006; Yılmaz, 2006; Battal, 2007; Cindiloğlu, 2010; Yoo, Dontho ve Lenatowicz, 2011; Bütüner, 2011; Devaney, 2012; Orhan, 2013; Vvinhardt ve Guldovaite, 2017; Lalek, 2017; Saylık, 2017). İnceleme sonucunda yüz madde içeren bir madde havuzu oluşturulmuştur. Bu maddeler içinde yer alan birbirine benzeyen ve tekrarlanan ifadeler çıkarılarak madde havuzundaki madde sayısı 80'e indirilmiştir. Ölçeğin ön uygulaması yapılmadan önce ölçekte yer alan ifadelerin anlaşılabilirliğini ve dilbilgisi açısından uygunluğunu belirlemek için araştırmacının çalıştığı kurumda görev yapan altı dil uzmanına başvurulmuştur. Ayrıca ölçeğin görünüşü ve kapsam geçerliğini incelemek için eğitim bilimleri alanından altı uzmanın görüşü alınmıştır. Uzman görüşlerine dayalı olarak 80 maddelik madde havuzundan 31 madde daha silinerek uygulamadan önce ölçekte 49 madde yer almıştır. Madde havuzunun katılım düzeyi için 5'li Likert tipi dereceleme seçilmiş ve dereceleme "kesinlikle katılıyorum" (5), "katılıyorum" (4), "kararsızım" (3), "katılmıyorum" (2) ve "kesinlikle katılmıyorum" (1) şeklinde belirlenmiştir. Bu işlemlerin ardından geçerlik ve güvenirlik çalışmalarına geçilmiştir.

Ölçekte bulunan maddelerin ölçülmek istenen özelliklerini ne düzeyde ölçtüğünü belirlemek amacıyla yapı geçerliği ve güvenirlik çalışmalarına geçilmiştir. Ölçeğin yapı geçerliğinde öncelikle açımlayıcı faktör analizi (AFA) ile yapısı incelenmiş ve bu yapıyı doğrulamak amacıyla da doğrulayıcı faktör analizi (DFA) uygulanmıştır. Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik düzeyini belirlemek için ölçek, örneklem grubundan önce yansız bir şekilde oluşturulan 240 öğretmene ön uygulama yapılmıştır ve ölçeklerin 232'si değerlendirmeye alınmıştır. Bu ölçeklerden sekiz tanesi demografik bilgiler doldurulmadığı veya tek bir katılma derecesi işaretlendiği için araştırmadan çıkarılmıştır. Dolayısıyla, toplam 232 öğretmenin verileri üzerinden işlem yapılmıştır. Bu verilerin öncelikle AFA ve DFA analizleri yapılmıştır. Ayrıca ölçeği oluşturan faktörler arasındaki ilişkiye de bakılmıştır. AFA ve korelasyon için SPSS ve AMOS programları kullanılmıştır.

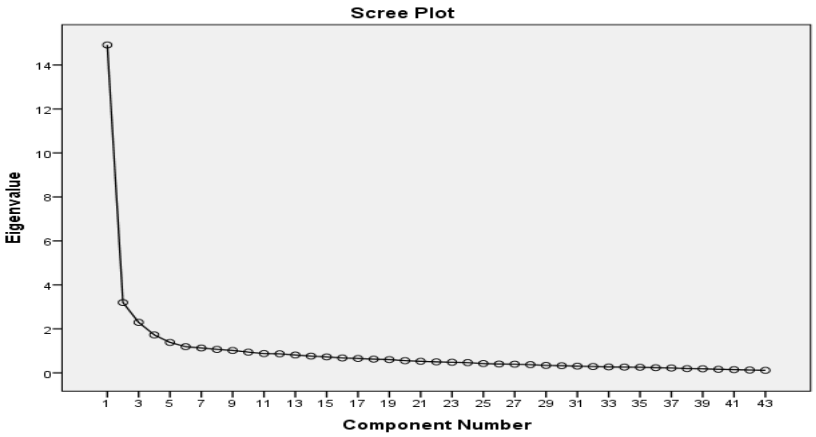
3.3.2.1.1. Örgütsel Değerler Ölçeğine Yönelik Bulgular

Bu bölümde örgütsel değerler ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışmalarına yer verilmiştir.

3.3.1.1.1. AFA'ya Yönelik Bulgular

Örgütsel değerler ölçeğinde yer alan 49 madde ile Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) gerçekleştirilmiştir. AFA'da Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri kullanılarak örneklemin yeterliliği ve Barlett'in Küresellik değeri kullanılarak verilerin faktör analizine uygunluğu incelenmiştir. KMO değeri .915 bulunmuş, Barlett testi sonucunda ise istatistiksel olarak anlamlı farklılık (χ^2= 5835.809, p= .000) olduğu görülmüştür. Yapılan analiz çalışmalarından sonra, madde yük değeri .30'un altında kalan ve madde yük değerleri arasındaki fark .10'dan az olan altı madde (md9, md13, md29, md31, md42, md46) ölçekten çıkarılmıştır (Büyüköztürk, 2017: 134, 135). Ayrıca ölçeğin son halinde yer alan üç madde (md19, md20, md21) ölçeğe ters madde olarak alınmıştır. Bu değerler sonucunda verilerle AFA yapılabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Ölçeğin 43 maddesi faktör sayısı beş olacak biçimde temel bileşenler analizine alınmış ve varimax (25) eksen döndürmesi gerçekleştirilmiştir.

AFA sonucunda ölçek 43 madde ve beş faktörlü yapıda oluşmuştur. Ölçeğe yönelik scree-plot grafiği de ölçeğin beş faktörlü yapısına yönelik kanıt sunmaktadır. Ölçeğin scree-plot grafiği Şekil 11'de yer almaktadır.



Şekil 11. Ölçeğin Scree-plot Grafiği

Ölçeğin birinci faktörü "erillik-dişillik", ikinci faktörü "bireysellik-kolektivizm", üçüncü faktörü "güç mesafesi", dördüncü faktörü "kısa dönem-uzun dönem odaklılık", ve beşinci faktörü ise "belirsizlikten kaçınma" olarak adlandırılmıştır. Ölçeğin birinci faktörü olan "erillik-dişillik" boyutunda toplam sekiz madde bulunmakta ve bu maddelerin faktör yük değerleri .855 - .503 arasında değişmektedir. Bu faktör ölçeğe ilişkin toplam varyansın %11.48'ini açıklamaktadır. Ölçeğin ikinci faktörü olan "bireysellik-kollektivizm" boyutunda toplam 10 madde bulunmakta ve bu maddelerin faktör yük değerleri .851 - .447 arasında değişmektedir. Bu faktör ölçeğe ilişkin toplam varyansın %13.98'ini oluşturmaktadır. Ölçeğin üçüncü faktörü olan "güç mesafesi" boyutunda toplam sekiz madde bulunmakta ve bu maddelerin faktör yük değerleri .865 - .711 arasında değişmektedir. Bu faktör ölçeğe ilişkin toplam varyansın %13.24'ünü oluşturmaktadır. Ölçeğin dördüncü boyutu olan "kısa dönem-uzun dönem" odaklılık boyutunda 9 madde bulunmakta ve bu maddelerin faktör yük değerleri .839 - .484 arasında değişmektedir. Bu faktör ölçeğe ilişkin toplam varyansın %10.45'ini oluşturmaktadır. Ölçeğin beşinci ve son boyutu olan "belirsizlikten kaçınma" boyutunda toplam sekiz madde bulunmakta ve bu maddelerin faktör yük değerleri .852 - .629 arasında değişmektedir. Bu faktör ölçeğe ilişkin toplam varyansın %10.50'sini oluşturmaktadır. Bu maddelerin ölçeğe ilişkin açıkladıkları toplam varyans ise %60.683'tür. Ölçeğin açıkladığı varyansın ölçtüğü niteliği yeterince açıkladığını göstermektedir. Sonuçta ölçek 43 madde ile beş faktörlü bir yapıda elde edilmiştir. AFA'nın bulguları için Tablo 11 incelenebilir.

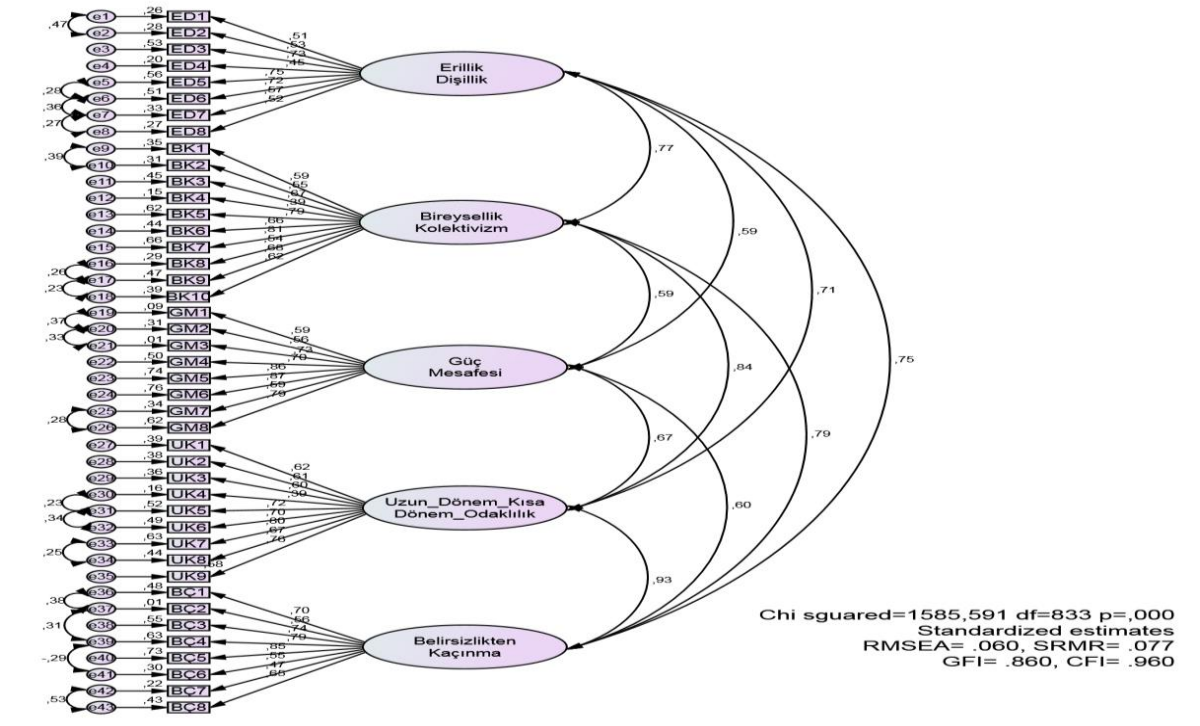
Tablo 11. Örgütsel Değerler Ölçeği AFA Sonuçları Tablosu ve Cronbach-Alpha Katsayıları

Faktör Adı	Madde Numarası	Faktör Yük Değeri	Faktörün Açıklayıcılığı (%)	Güvenirlik Katsayısı (Cronbach's Alpha)
Erillik-Dişillik	1	.855	11.486	.826
	2	.822		
	3	.599		
	4	.503		
	5	.761		
	6	.847		
	7	.847		
	8	.633		
Bireysellik-Kolektivizm	9	.851	13.989	.872
	10	.798		
	11	.677		
	12	.447		
	13	.623		
	14	.687		
	15	.732		
	16	.812		
	17	.765		
	18	.693		
Güç Mesafesi	19	.730	13.249	.824
	20	.711		
	21	.797		
	22	.780		
	23	.847		
	24	.865		
	25	.780		
	26	.842		
Kısa-Dönem Uzun-Dönem Odaklılık	27	.648	10.458	.872
	28	.641		
	29	.664		
	30	.484		
	31	.782		
	32	.775		
	33	.839		
	34	.710		
	35	.784		
Belirsizlikten Kaçınma	36	.767	10.501	.828
	37	.664		
	38	.651		
	39	.772		
	40	.629		
	41	.694		
	42	.771		

	43	.852
Açıklanan Toplam Varyans = 60.683		
Kaiser Meyer Olkin *(KMO)* = .915		
Barlett Sphericity Testi *Ki Kare* = 5835.809		
sd = 903		
p = .000		
Toplam *Cronbach's Alpha* = .946		

3.3.1.1.2. DFA'ya Yönelik Bulgular

Doğrulayıcı faktör analizi (DFA), daha önce belirlenen maddeler arasındaki ilişkinin doğrulanması için test edilmesidir (Büyüköztürk, 2017: 134; Ünal, 2014: 25). Doğrulayıcı faktör analizinde ölçeğin faktörleriyle ilişkili olduğu düşünülen değişkenleri belirtmek için yol şeması kullanılır. Bu yol seması aracılığıyla faktörler arasında ilişkiler kurulu ve değişkenlerin hangi faktörlerle ilişkili olduğu gösterilir (Schumacker ve Lomax 1996; aktaran Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2016: 260). Doğrulayıcı faktör analizi ile ölçeğin yapısında yer alan gizil faktörler ve bu faktörler arasında karşılıklı şekilde bağımlı etkileri ölçülmüştür. Analiz sonucunda tek yönlü doğrusal ilişkiyi belirtmektedir. Bu durum ölçeğin her bir maddesinin gizil değişkenleri ne kadar iyi temsil ettiğini göstermektedir (Huck, 2012: 518). Şekil 12'deki uyum ölçütleri, DFA'dan elde edilen beş faktörlü modelin sahip olduğu uyum düzeyinin kabul edilebilir ve yeterli olduğunu göstermektedir.



Şekil 12. Ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi diyagramı

Örgütsel değerler ölçeğinin 43 madde ve beş faktörden oluşan yapısı DFA yoluyla test edilmiştir. DFA ile öncelikle 43 madde ve 5 faktörden oluşan modelin uyum indeksleri incelenmiştir. DFA'da "erillik-dişillik" faktörünün maddelerinin sırasıyla. 51, .53, .73, .45, .75, .72, .57 ve .52; "bireysellik-kolektivizm" faktörünün sırasıyla .59, .55, .67, .39, .79, .66, .81, .54, .68 ve .62; "güç mesafesi" faktörünün sırasıyla .59, .56, .73, .70, .86, .87, .59 ve .79; "kısa dönem-uzun dönem odaklılık" faktörünün sırasıyla .62, .61, .60, .39, .72, .70, .80, .67 ve .76 ve "belirsizlikten kaçınma" faktörünün sırasıyla .70, .56, .74, .79, .85, .55, .47 ve .65 standart çözüme sahip olduğu görülmüştür. Bir modelin uyumlu olması için istenilen değerler şu şekildedir: CFI>90, RMSA<.10; SRMR<.080; GFI>0.90'ın üstünde olmalıdır (Yen, Yang, Wu, Hsu ve Cheng, 2010; aktaran Huck, 2012: 498,520). Bu standart değerlerin yanı sıra GFI değerinin 0.85'ten yüksek olması da modelin verilerle uyumlu olduğunu göstermektedir (Cole, 1987; aktaran Ünal, 2014: 26). Örgütsel değerler ölçeğinin faktör analizi sonucunda; RMSEA: .060; Chi squared: 1585,591; df: 833; p: ,000; SRMR: .077; GFI: .860; CFI: .960 olarak hesaplanmıştır. Bulgular incelendiğinde chi squared (χ^2) değeri: 1585,591 ve df (sd) değeri ise 833 olarak bulunmuştur. Bu değerleri birbiriyle oranladığımız zaman χ^2/sd oranının 1,90 (1585,591/833: 1,90) olduğu görülmektedir. χ^2/sd oranının 3'ün altında olması modelin uyumunun mükemmel derecede olduğunu ifade etmektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2016: 315). Bu bulgular, ölçeğin uyum index değerinin istenen düzeyde olduğunu ve ölçeğin gereken yapı geçerliliğini sağladığını göstermektedir (Huck, 2012: 498).

3.3.1.1.3. Güvenirliğe Yönelik Bulgular

Örgütsel değerler ölçeğinin 43 maddesi için iç tutarlılık katsayısı .946 ve maddelerin faktör yük değerlerinin .447 ile .865 arasında değiştiği ortaya çıkmıştır. "erillik-dişillik" faktörünün iç tutarlılık katsayısı .826; "bireysellik-kolektivizm" faktörünün .872; "güç mesafesi" faktörünün .824; "kısa dönem-uzun dönem odaklılık" faktörünün .872 ve "belirsizlikten kaçınma" faktörünün .828 olarak ortaya çıkmıştır. Ölçek analizi sonucunda elde edilen Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .70'in üzerinde olduğu için ölçeğin güvenirlik düzeyi genel olarak yeterli görülmektedir (Büyüköztürk, 2017: 183).

Tablo 12. Örgütsel Değerler Ölçeğinin Alt Boyutları ve Cronbach Alpha Katsayıları

Boyutlar	**Boyutlarla İlgili Maddeler**	**Cronbach-Alpha Katsayıları**
Erillik-Dişillik	1-2-3-4-5-6-7-8	.87
Bireysellik-Kolektivizm	9-10-11-12-13-14-15-16-17-18	.93

Güç Mesafesi	19-20-21-22-23-24-25-26	.85
Kısa Dönem-Uzun Dönem Odaklılık	27-28-29-30-31-32-33-34-35	.83
Belirsizlikten Kaçınma	36-37-38-39-40-41-42-43	.86
Toplam	**43 madde**	**.96**

Tablo 12'de görüldüğü üzere, bu çalışmada örgütsel değerler ölçeğinin güvenirliğini gösteren iç tutarlık katsayısını ifade eden Cronbach Alpha katsayısı; birinci faktör olan *"erillik-dişillik"* için 0,87, ikinci faktör olan *"bireysellik-kolektivizm"*için 0,93, üçüncü faktör olan *"güç mesafesi"* için 0,85, dördüncü faktör olan *"kısa dönem-uzun dönem odaklılık"* için 0,83, beşinci faktör olan *"belirsizlikten kaçınma"*için 0,86 ve tüm ölçek için 0,96 olarak bulunmuştur. Analiz sonucunda elde edilen Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0,70'in üzerinde olduğu için ölçeğin güvenirlik düzeyi genel olarak yeterli görülmüştür.

Örgütsel değerler ölçeği 43 madde ve 5 faktörlü bir yapıdadır. Ölçeğin cevap seçeneklerine verilen değerler şu şekildedir: Kesinlikle katılmıyorum (1), Katılmıyorum (2), Kararsızım (3), Katılıyorum (4) ve Kesinlikle katılıyorum (5).

3.3.2. Örgütsel Bağlılık Ölçeği

Bu araştırmada Meyer, Allen ve Smith'in (1993) geliştirdiği ve Dağlı, Elçiçek ve Han'ın (2017) Türkçeye uyarladığı "Örgütsel Bağlılık Ölçeği" kullanılmıştır (EK-2). Ölçekte, örgütsel bağlılık ile ilişkili 18 madde ve 3 boyut bulunmaktadır. Bu boyutlar *duygusal bağlılık, devam bağlılığı* ve *normatif bağlılık* olarak isimlendirilmektedir. Ölçeğin birinci boyutunu oluşturan *duygusal bağlılık* boyutunda 6 madde (1, 2, 3, 4, 5, 6), ikinci boyutunu oluşturan *devam bağlılığı* boyutunda 6 madde (7, 8, 9, 10, 11, 12) ve ölçeğin üçüncü boyutunu oluşturan *normatif bağlılık* boyutunda yine 6 madde (13, 14, 15, 16, 17, 18) bulunmaktadır. Ölçme aracında 5'li Likert-tipi dereceleme kullanılmıştır. "Kesinlikle katılmıyorum" (1), "Katılmıyorum" (2), "Kararsızım" (3), "Katılıyorum" (4) ve "Tamamen katılıyorum" (5) olarak derecelendirilmiştir. Ölçekte bulunan 3, 4, 5 ve 13 numaralı maddeler ölçeğe ters madde olarak alınmıştır. Ölçeğin Türkçeye uyarlamasında (Dağlı, Elçiçek ve Han, 2017) ölçeğin birinci boyutu olan *duygusal bağlılık* ölçeğin toplam varyansının %35.418'ini, ikinci boyutu olan *devam bağlılığı* ölçeğin toplam varyansının %9.177'sini ve üçüncü boyutu olan *normatif bağlılık* ölçeğin toplam varyansının %8.124'ünü oluşturmaktadır. Ölçeğin üç boyutu toplamda ölçeğin toplam varyansının

%52.719'unu oluşturmaktadır. Ölçek maddelerinin faktör yük değerleri .33 ile .80 arasında değişmektedir. Ölçeğin birinci boyutunun Cronach-Alpha güvenirlik değeri .80, ikinci boyutunun .73 ve üçüncü boyutunun .80 olarak bulunmuştur. Ölçeğin toplam Cronbach Aplha güvenirlik değeri .88 olarak bulunmuştur.

Tablo 13. Örgütsel Bağlılık Ölçeğinin Alt boyutları ve Cronbach Alpha Katsayıları

Boyutlar	**Boyutlarla İlgili Maddeler**	**Cronbach-Alpha Katsayıları**
Duygusal Bağlılık	1-2-3-4-5	.84
Devam Bağlılığı	6-7-8-9-10-11-12	.70
Normatif Bağlılık	13-14-15-16-17-18	.76
Toplam	**18 madde**	**.89**

Tablo 13'te görüldüğü üzere, bu çalışmada örgütsel bağlılık ölçeğinin güvenirliğini gösteren iç tutarlılık katsayısını ifade eden Cronbach Alpha katsayısı; birinci faktör olan *"duygusal bağlılık"* için 0,84, ikinci faktör olan *"devam bağlılığı"* için 0,70, üçüncü faktör olan *"normatif bağlılık"* için 0,76 ve tüm ölçek için 0,89 olarak bulunmuştur. Analiz sonucunda elde edilen Cronbach Alpha güvenirlik kat sayıları 0,70'in üzerinde olduğu için ölçeğin güvenirlik düzeyi genel olarak yeterli düzeydedir (Büyüköztürk, 2017: 183).

3.3.3. Okul İklimi Ölçeği

Bu araştırmada, Hoy, Smith ve Sweetland (2002) tarafından geliştirilmiş olan "Liseler için Örgüt İklimi Ölçeği"nin Özdere (2017b) tarafından Türkçeye uyarlanmış hali kullanılmıştırr. Türkçeye uyarlanan ölçek "Okul İklimi Ölçeği" (EK-3) olarak isimlendirilmiştir. Ölçeğin orijinal hali 30 maddeden oluşmaktadır ancak; 4., 14. ve 30. maddelerin faktör yük değerleri düşük olduğundan dolayı bu maddeler değerlendirmeye alınmamıştır. Ölçeğin Türkçeye uyarlanmış hali 27 madde üzerinden yapılmıştır. Ölçme aracında 4'lü Likert-tipi dereceleme kullanılmıştır. "Nadiren" (1), "Bazen" (2), "Sık Sık" (3) ve "Çok Sık" (4) olarak derecelendirilmiştir. Ölçekte bulunan 2, 6, 9, 12 ve 26 numaralı maddeler ölçeğe ters madde olarak alınmıştır. Ölçek dört boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin birinci boyutu olan "Kurumun Savunmasızlığı" (KS) (md2, md6, md12, md9 ve md26) boyutunun iç tutarlılık katsayısı .917, ölçeğin ikinci boyutu olan "Meslektaş Liderliği" (ML) (md3, md1, md10, md5, md20, md27 ve md13) boyutunun iç tutarlılık katsayısı .948, ölçeğin üçüncü boyutu olan "Profesyonel Öğretmen Davranışı" (PÖD) (md23, md28, md8, md29, md18, md21 ve md25) boyutunun iç tutarlılık katsayısı .931, ölçeğin dördüncü ve son boyutu olan "Başarı Baskısı" (BB) (md17, md7, md16, md24, md15, md22, md19 ve md11)

boyutunun iç tutarlılık katsayısı.945 olarak bulunmuştur. Ölçeğin genel iç tutarlılık sayısı .929 olarak hesaplanmıştır. KS boyutu ölçeğin toplam varyansının %9.53'ünü, ML boyutu ölçeğin toplam varyansının %14.26'sını, PÖD boyutu ölçeğin toplam varyansının %13.58'ini ve BB boyutu ölçeğin toplam varyansının %32.72'sini açıklamaktadır. Özetle, ölçeğin Türkçe uyarlamasının Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) sonucunda el edilen değerler, ölçeğin geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğunu göstermektedir.

Tablo 14'te görüldüğü üzere, bu araştırmada okul iklimi ölçeğinin güvenirliğini gösteren iç tutarlılık katsayısını ifade eden Cronbach Alpha katsayısı; birinci faktör olan *"meslektaş liderliği"* için 0,88, ikinci faktör olan *"kurum savunmasızlığı"* için 0,70, üçüncü faktör olan *"başarı baskısı"* için 0,70, dördüncü faktör olan *"profesyonel öğretmen davranışı"* için 0,88 ve tüm ölçek için 0,91 olarak bulunmuştur. Analiz sonucunda elde edilen Cronbach Alpha güvenirlik kat sayıları 0,70'in üzerinde olduğu için ölçeğin güvenirlik düzeyi genel olarak yeterli düzeydedir (Büyüköztürk, 2017: 183).

Tablo 14. Okul İklimi Ölçeğinin Alt boyutları ve Cronbach Alpha Katsayıları

Boyutlar	**Boyutlarla İlgili Maddeler**	**Cronbach-Alpha Katsayıları**
Kurumun Savunmasızlığı	2-6-9-12-26	.70
Meslektaş Liderliği	1-3-5-10-13-20-27	.88
Profesyonel Öğretmen Davranışı	8-18-21-23-25-28-29	.88
Başarı Baskısı	7-11-15-16-17-19-22-24	.70
Toplam	**27 madde**	**.91**

3.4. VERİ TOPLAMA ARACININ UYGULANMASI

Veri toplama amacı ile kullanılan ölçme araçlarının uygulanabilmesi için öncelikle Dicle Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu'ndan etik kurul onayı alınmıştır (EK-5). Daha sonra alınan bu etik kurulu onayı ile birlikte Diyarbakır İl Milli Eğitim Müdürlüğüne araştırmanın yapılabilmesi için izin yazısı gönderilmiştir (EK-6). Diyarbakır İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izinler alındıktan sonra örnekleme alınan okulların yöneticileri ile iletişime geçilerek araştırmacı tarafından araştırma formları çevrimiçi link olarak gönderilmiştir. İlk olarak tüm ölçekler araştırmacı tarafından detaylıca incelenerek her bir ölçek formuna bir numara verilmiş ve formların verileri sırasıyla SPSS programına

işlenmiştir. Veri girişlerinin doğru bir şekilde yapılıp yapılmadığı kontrol edildikten ve doğru olduğu belirlendikten sonra verilerin analizi işlemine başlanmıştır.

3.5. VERİLERİN ANALİZİ

Araştırmada elde edilen veriler, SPSS paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerden kişisel bilgiler için betimsel istatistik, frekans ve yüzde teknikleri kullanılmıştır. Araştırma verilerinin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için betimsel istatistikler yapılmaktadır (Kilmen, 2020: 91). Çalışmanın verileri, araştırmanın alt amaçları doğrultusunda betimsel istatistik teknikler (standart sapma, aritmetik ortalama, "t" testi, varyans analizi, korleasyon ve regresyon gibi) ile çok değişkenli varyans analizi kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özelliklerini belirlemek için frekans (f) ve yüzde (%) betimsel istatistikler kullanılmıştır. Öğretmenlerin örgütsel değerler, örgütsel bağlılık ve okul iklimine ilişkin algılarının ne düzeyde olduğunun belirlenebilmesi için örgütsel değerler, örgütsel bağlılık ve okul iklimi ölçeklerinin alt boyutları ve maddeleri için ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır.

Öğretmenlerin örgütsel değerlere, örgütsel bağlılığa ve okul iklimine yönelik algılarının bağımsız değişkenlere göre dağılımlarını saptamak için t Testi (Independent Samples t Test), tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve Kruskal Wallis-H testleri uygulanmıştır. Ölçeklerin cinsiyet ve medeni durum değişkenleri için t Testi (Independent Samples t Test) kullanılmıştır. t Testi bağımsız örneklemlerin ortalama değerleri arasında var olan farkın anlamlılık değerini belirlemek için kullanılmaktadır (Bayram, 2015: 95; Kilmen, 2020: 188). Ölçeklerin öğrenim durumu değişkeni için Kruskal Wallis-H testi kullanılmıştır. Kruskal Wallis-H testi; birbiri le ilişkisi olmayan iki ya da daha gazla değişkenin karşılaştırılarak aralarında anlamlı bir farklılık olup olmadığının saptanmasında kullanılmaktadır (Can, 2016: 161; Kilmen, 202: 338). Ölçeklerin öğretmenlikteki kıdem, bulunduğu okuldaki çalışma süresi, okul büyüklüğü ve okulun bulunduğu ilçe değişkenlerine göre tek yönlü veri analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Tek yönlü varyans analizi (ANOVA) iki ya da daha fazla değişken arasında istatistiksel olarak bir fark olup olmadığının belirlenmesini sağlar. Değişkenler arasında belirlenen anlamlı farkın büyüklüğü etki büyüklüğü değeri ile saptanmaktadır. Etki büyüklüğü Cohen's d ya da Eta Kare (η^2) değeri ile hesaplanmaktadır (Kilmen, 2020: 185, 188). Araştırmada, etki büyüklüklerinin yorumlanmasında Cohen'in (1988) düzeylerinden faydalanılmıştır. Etki büyüklüklerinin değerleri ve düzeyleri Tablo15'te yer almaktadır Cohen, 1988: 40, 368):

Tablo 15. Etki Büyüklüklerinin Değerleri ve Düzeyleri

Düzey	Eta Kare (η^2)	Cohen's d
Düşük	0,01	0,20
Orta	0,06	0,50
Geniş	0,14	0,80

Öğretmenlerin örgütsel değerlere, örgütsel bağlılığa ve okul iklimine ilişkin algı düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek için Pearson Korelasyon Analizi yapılmıştır. Perason Korelasyon Analizi sonucunda korelasuon katsayısının -1 ile +1 değeri arasında pozitif yönelimli bir değere sahipi olması, aralarındaki ilişki incelenen değişkenlerin beraber arttığını ya da azaldığını göstermektedir. Korelasyon katsayısı negatif yönlü olması ise değişkenlerden birinin azalırken diğerinin arttığını göstermektedir. Değer +1'e ne kadar yakın ise değeğişkenler arasında yüksek düzeyde pozitif bir ilişki, -1'e yakın ise yüksek düzeyde negatig bir ilişki olduğunu göstermektedir (Bayram, 2015: 179; Kilman, 2020: 120). Öğretmenlerin örgütsel değerlere, örgütsel bağlılığa ve okul iklimine ilişkin algı düzeylerinin birbirlerini yordama düzeylerini belirlemek için Çoklu Regresyon Analizi yapılmıştır. Çoklu Regresyon Analizi, bağımlı bir değişkenin bağımsız değişkenler tarafından ne düzeyde yordandığının tahmin edilmesini sağlayan bir analiz çeşididir. Bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkenlerde belirlenen toplam varyansın yorumlanmasını sağlar (Büyüköztürk, 2017: 98). Bağımsız değişkenlerin bağlı değişkenin toplamında oluşan değişimi yüzde (%) olarak ne düzeyde yorumlanmasının belirlenmesine yardımcı olur (Bayram, 2015: 184).

Araştırmada kullanılan örgütsel değerler ölçeğinde bulunan derecelendirme seçeneklerinin puanlara göre dağılımına aşağıda yer verilmiştir (Tablo 16).

Tablo 16. Örgütsel Değerler Ölçeğindeki Derecelendirme Seçeneklerinin Puanlara Göre Dağılımı

Seçenekler	Puanlar	Puan Aralığı	Ölçek Değerlendirme
Kesinlikle Katılmıyorum	1	1.00-1.80	Yetersiz
Katılmıyorum	2	1.81-2.60	Alt düzey
Kararsızım	3	2.61-3.40	Orta düzey
Katılıyorum	4	3.41-4.20	Üst düzey
Kesinlikle Katılıyorum	5	4.21-5.00	Çok üst düzey

Araştırmada kullanılan örgütsel değerler ölçeğinde bulunan maddelerin cevaplamasında uygulanan derecelendirme: *1. Kesinlikle Katılmıyorum, 2. Katılmıyorum, 3. Kararsızım, 4. Katılıyorum* ve *5. Kesinlikle Katılıyorum* şeklindedir. Bu puanlamaya göre, öğretmenler tarafından boyutlar ile ilgili verilen cevaplar ve edinilen yüksek puanlar, öğretmenlerin o boyut ile ilgili özelliğinin yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir.

Araştırmada kullanılan örgütsel bağlılık ölçeğinde bulunan derecelendirme seçeneklerinin puanlara göre dağılımına aşağıda yer verilmiştir (Tablo 17).

Tablo 17. Örgütsel Bağlılık Ölçeğindeki Derecelendirme Seçeneklerinin Puanlara Göre Dağılımı

Seçenekler	Puanlar	Puan Aralığı	Ölçek Değerlendirme
Kesinlikle Katılmıyorum	1	1.00-1.80	Yetersiz
Katılmıyorum	2	1.81-2.60	Alt düzey
Kararsızım	3	2.61-3.40	Orta düzey
Katılıyorum	4	3.41-4.20	Üst düzey
Tamamen Katılıyorum	5	4.21-5.00	Çok üst düzey

Araştırmada kullanılan örgütsel bağlılık ölçeğinde bulunan maddelerin cevaplamasında uygulanan derecelendirme: *1. Kesinlikle Katılmıyorum, 2. Katılmıyorum, 3. Kararsızım, 4. Katılıyorum* ve *5. Tamamen Katılıyorum* şeklindedir. Bu puanlamaya göre, öğretmenler tarafından boyutlar ile ilgili verilen cevaplar ve edinilen yüksek puanlar, öğretmenlerin o boyut ile ilgili özelliğinin yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir.

Araştırmada kullanılan okul iklimi ölçeğinde bulunan derecelendirme seçeneklerinin puanlara göre dağılımına aşağıda yer verilmiştir (Tablo 18).

Tablo 18. Okul İklimi Ölçeğindeki Derecelendirme Seçeneklerinin Puanlara Göre Dağılımı

Seçenekler	Puanlar	Puan Aralığı	Ölçek Değerlendirme
Nadiren	1	1.00-1.75	Yetersiz
Bazen	2	1.76-2.50	Alt düzey
Sık Sık	3	2.51-3.25	Orta düzey
Çok Sık	4	3.26-4.00	Üst düzey

Araştırmada kullanılan okul iklimi ölçeğinde bulunan maddelerin cevaplamasında uygulanan derecelendirme: *1. Nadiren, 2. Bazen, 3. Sık Sık* ve *4. Çok Sık* şeklindedir. Bu puanlamaya göre, öğretmenler tarafından boyutlar ile ilgili verilen cevaplar ve edinilen yüksek puanlar, öğretmenlerin o boyut ile ilgili özelliğinin yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir.

4. BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde; araştırmanın alt amaçlarının sıralanışına uygun olarak elde edilen verilerin çözümlenmesiyle ulaşılan bulgulara yer verilmiştir.

4.1. ARAŞTIRMANIN ALT AMAÇLARINA İLİŞKİN BULGULAR

Bu alt başlık altında sırayla araştırmanın alt amaçlarına ilişkin bulgular yer almaktadır.

4.1.1. Öğretmenlerin Örgütsel Değerlere Yönelik Algıları

Öğretmenlerin algılarına göre, örgütsel değerlerin *"erillik-dişillik", "bireysellik-kolektivizm", "güç mesafesi", "kısa dönem-uzun dönem odaklılık"* ve *"belirsizlikten kaçınma"* alt boyutlarına ilişkin ortalama, standart sapma ve her bir maddeye katılım düzeyi değerleri Tablo 19'da verilmiştir.

Tablo 19. Öğretmenlerin Örgütsel Değerler Alt Boyutların Ölçek Maddelerine İlişkin Algıların Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Boyut Adı	Madde No	Ölçek Maddeleri			
			$\bar{X}$	SS	Düzey
1.ErilliDişillik	1	Okulumuzda öğretmenler mesleki gelişimleri için bilimsel çalışmalardan faydalanırlar.	3,84	0,97	Katılıyorum
	2	Okulumuzda öğretmenler alanlarıyla ilgili süreli yayınları (makale, kitap, dergi vb.) takip ederler.	3,79	1,02	Katılıyorum
	3	Okulumuzda çatışmalar mantık yoluyla çözülür.	4,10	0,87	Katılıyorum
	4	Okulumuzda çalışma hırsı ile kolaylıkla risk alabilen öğretmenler vardır.	3,97	0,96	Katılıyorum
	5	Okulumuzda öğretmenler birbirlerinin fikirlerine saygı duyarlar.	4,26	0,76	Kesinlikle Katılıyorum
	6	Okulumuzda öğretmenler problemlerin çözümünde birbirlerine yardımcı olurlar.	4,28	0,69	Kesinlikle Katılıyorum
	7	Okulumuzda öğretmenler birbirlerine selam verme ve hatır sorma gibi davranışlarda bulunurlar.	4,37	0,68	Kesinlikle Katılıyorum
	8	Okulumuzda birlikte piknik yapma, yemeğe gitme vb. sosyal etkinliklerin yapılması önemlidir.	4,09	0,94	Katılıyorum
Boyut Ortalaması			**4,09**	**0,62**	Katılıyorum
Boyut Adı	**Madde**	**Ölçek Maddeleri**			

			$\bar{x}$	SS	Düzey
2. Bireysellik-Kolektivizm	9	Okulumuzda öğretmenlerin bireysel özgürlüğüne önem verilir.	4,21	0,74	Kesinlikle Katılıyorum
	10	Okulumuzda öğretmenlerin bireysel olarak karar verme sorumluluğu vardır.	4,19	0,83	Katılıyorum
	11	Okulumuzda öğretmenlere yeteneklerini kullanabilecekleri görevler verilir.	4,10	0,88	Katılıyorum
	12	Okulumuzda öğretmenlerin iş arkadaşlarıyla ilişkileri onların kurumsal kimliklerinden bağımsızdır.	4,11	0,84	Katılıyorum
	13	Okulumuzda ortak değerler ön planda tutulur.	4,19	0,78	Katılıyorum
	14	Okulumuzda herkes okuluyla gurur duyar.	4,05	0,99	Katılıyorum
	15	Okulumuzda biz bilinci olduğundan takım çalışmasına önem verilir.	4,05	0,96	Katılıyorum
	16	Okulumuzda öğretmenler gerektiğinde kurumları için kişisel zamanlarından fedakârlık ederler.	4,15	0,86	Katılıyorum
	17	Okulumuzda herkes bireysel başarıdan çok okulun başarısından sorumluluk duyar.	4,06	0,95	Katılıyorum
	18	Okulumuzda öğretmenler kurumlarını geliştirme yollarını araştırmak için birlikte zaman geçirir.	3,88	1,00	Katılıyorum
Boyut Ortalaması			**4,10**	**0,69**	Katılıyorum
Boyut Adı	**Madde No**	**Ölçek Maddeleri**			
			$\bar{x}$	**SS**	**Düzey**
3. Güç Mesafesi	19	Okulumuzda ast üst ilişkileri çok resmidir.	3,58	1,01	Katılıyorum
	20	Okulumuzda yöneticiler öğretmenlerle ilişkilerinde otoriteden aldığı gücü sık sık kullanır.	3,82	1,00	Katılıyorum
	21	Okulumuzda öğretmenler yöneticilerinin isteklerini sorgulamaksızın yerine getirir.	3,35	1,02	Kararsızım
	22	Okulumuzda yöneticiler, öğretmenlere karşı anlayışlıdır.	4,23	1,87	Kesinlikle Katılıyorum
	23	Okulumuzda öğretmenler problemlerini yöneticilerine rahatlıkla iletirler.	4,29	0,83	Kesinlikle Katılıyorum
	24	Okulumuzda yöneticiler, öğretmenlere mesleki gelişimlerinde samimiyetle yardım eder.	4,21	0,85	Kesinlikle Katılıyorum
	25	Okulumuzda yöneticiler iş haricinde de öğretmenlerle birlikte vakit geçirir.	3,96	1,04	Katılıyorum
	26	Okulumuzda yöneticiler alacakları kararlarda çalışanların fikir ve önerilerine açıktır.	4,17	0,92	Katılıyorum
Boyut Ortalaması			**3,95**	**0,66**	Katılıyorum
Boyut Adı	**Madde No**	**Ölçek Maddeleri**			
			$\bar{x}$	**SS**	**Düzey**
4. Uz	27	Okulumuzun ritüellerine ve geleneklerine öğretmenler tarafından saygı gösterilir.	4,21	0,70	Kesinlikle Katılıyorum

	28	Okulumuzda öğretmenler sorunların çözümünde geçmiş deneyimlerinden faydalanırlar.	4,28	0,67	Kesinlikle Katılıyorum
	29	Okulumuzda ihtiyaçların (eğitim-öğretim, araç-gereç vb.) acil karşılanması önemlidir.	4,20	0,77	Katılıyorum
	30	Okulumuzda öğretmenler anı yaşamanın önemli olduğunu düşünür.	3,05	0,96	Kararsızım
	31	Okulumuzda öğretmenlerin toplumsal gelişmeye yönelik hizmetlerine önem verilir.	4,17	0,83	Katılıyorum
	32	Okulumuzda uzun vadeli planlar yapılır.	4,04	0,98	Katılıyorum
	33	Okulumuzda okulun gelecekteki başarısı için çaba sarf edilir.	4,23	0,83	Kesinlikle Katılıyorum
	34	Okulumuzda öğretmenler istikrarlı bir şekilde çalışır.	4,27	0,75	Kesinlikle Katılıyorum
	35	Okulumuzdaki kaynaklar israf edilmez.	4,31	0,75	Kesinlikle Katılıyorum
Boyut Ortalaması			**4,09**	**0,53**	Katılıyorum
Boyut Adı	**Madde No**	**Ölçek Maddeleri**			
			$\bar{X}$	**SS**	**Düzey**
5.Belirsizlikten Kaçınma	36	Okulumuzda okul kurallarına önem verilir.	4,31	0,72	Kesinlikle Katılıyorum
	37	Okulumuzda yöneticiler kurallara uyulmasını sık sık hatırlatır.	4,11	0,93	Katılıyorum
	38	Okulumuzda öğretmenler okulun amaçlarından haberdardır.	4,27	0,70	Kesinlikle Katılıyorum
	39	Okulumuzda eğitim-öğretim faaliyetleri ayrıntılı bir şekilde planlanıp programlanır.	4,24	0,78	Kesinlikle Katılıyorum
	40	Okulumuza ilişkin görevlerin başarılı bir şekilde tamamlanmasına özen gösterilir.	4,27	0,73	Kesinlikle Katılıyorum
	41	Okulumuzda öğretmenler, kıdemli meslektaşlarına değer verir.	4,32	0,73	Kesinlikle Katılıyorum
	42	Okulumuzda göreve yeni başlayan öğretmenlere karşı iyi niyetli bir yaklaşım vardır.	4,38	0,69	Kesinlikle Katılıyorum
	43	Okulumuzda huzurlu bir ortam vardır.	4,30	0,79	Kesinlikle Katılıyorum
Boyut Ortalaması			**4,27**	**0,55**	Kesinlikle Katılıyorum
Toplam Ölçek			**4,10**	**0,54**	Katılıyorum

Tablo 19'da görüldüğü gibi, örgütsel değerlerin genel ortalamasına ($\overline{X}$ = 4,10) öğretmenler "katılıyorum" düzeyinde görüş bildirmişlerdir. Öğretmenler en *fazla "belirsizlikten kaçınma"* ($\overline{X}$ = 4,27) alt boyutuna, en az *"güç mesafesi"* ($\overline{X}$ = 3,95) alt boyutuna katılım göstermişlerdir.

Öğretmenler örgütsel değerlerin *"erillik-dişillik"* alt boyutunda en fazla *"Okulumuzda öğretmenler birbirlerine selam verme ve hatır sorma davranışlarında bulunurlar."* ($\overline{X}$ = 4,37) ifadesine "kesinlikle katılıyorum" düzeyinde, en az ise *"Okulumuzda öğretmenler alanlarıyla ilgili sürekli yayınları (makale, kitap, dergi vb.) takip eder."* ($\overline{X}$ = 3,79) ifadesine "katılıyorum" düzeyinde katılım göstermişlerdir. Öğretmenler bahsi geçen alt boyuta ($\overline{X}$ = 4,09) "katılıyorum" düzeyinde katılım göstermişler.

Öğretmenler, örgütsel değerlerin *"bireysellik-kolektivizm"* alt boyutunda en fazla *"Okulumuzda öğretmenlerin bireysel özgürlüğüne önem verilir."* ($\overline{X}$ = 4,21) ifadesine "kesinlikle katılıyorum" düzeyinde, en az ise *"Okulumuzda öğretmenler kurumlarını geliştirme yollarını araştırmak için birlikte vakit geçirir."* ($\overline{X}$ = 3,88) ifadesine "katılıyorum" düzeyinde katılım göstermişlerdir. Öğretmenler bahsi geçen alt boyuta ($\overline{X}$ = 4,10) "katılıyorum" düzeyinde katılım göstermişlerdir.

Öğretmenler örgütsel değerlerin *"güç mesafesi"* alt boyutunda en faza "*Okulumuzda öğretmenler problemlerini yöneticilere rahatlıkla iletirler."* ($\overline{X}$ = 4,29) ifadesine "kesinlikle katılıyorum" düzeyinde, en az ise *"Okulumuzda öğretmenler yöneticilerin isteklerini sorgulamaksızın yerine getirir."* ($\overline{X}$ = 3,35) ifadesine "kararsızım" düzeyinde katılım göstermişlerdir. Öğretmenler bahsi geçen alt boyuta ($\overline{X}$ = 3, 95) "katılıyorum" düzeyinde katılım göstermişlerdir.

Öğretmenler örgütsel değerlerin *"kısa dönem-uzun dönem odaklılık"* adlı alt boyutunda en fazla *"Okulumuzda kaynaklar israf edilmez."* ($\overline{X}$ = 4,31) ifadesine "kesinlikle katılıyorum" düzeyinde, en az ise *"Okulumuzda öğretmeler anı yaşamanın önemli olduğunu düşünür"* ($\overline{X}$ = 3,05) ifadesine "kararsızım" düzeyinde katılım göstermişlerdir. Öğretmenler bahsi geçen alt boyuta ($\overline{X}$ = 4,09) "katılıyorum" düzeyinde katılım göstermişlerdir.

Öğretmenler örgütsel değerlerin *"belirsizlikten kaçınma"* alt boyutunda en fazla *"Okulumuzda göreve yeni başlayan öğretmenlere karşı iyi niyetli bir yaklaşım vardır"* ($\overline{X}$ = 4,38) ifadesine "kesinlikle katılıyorum" düzeyinde, en az ise *"Okulumuzda yöneticiler kurallara uyulmasını sık sık hatırlatır"* ($\overline{X}$ = 4,11) ifadesine "katılıyorum" düzeyinde katılım göstermişlerdir. Öğretmenler bahsi geçen alt boyuta ($\overline{X}$ = 4,10) "katılıyorum" düzeyinde katılım göstermişlerdir.

4.1.1.1. Öğretmenlerin Kişisel Değişkenlere Göre Örgütsel Değer Algıları

Araştırmaya katılan öğretmenlerin "cinsiyet", öğretmenlikteki kıdem", bulunduğu okuldaki çalışma süresi", "öğrenim durumu", "medeni durum", "okul büyüklüğü" ve "okulun bulunduğu ilçe" değişkenlerine göre örgütsel değer algıları arasında anlamlı bir fark olup olmadığına ilişkin bilgiler aşağıda sırayla verilmiştir.

4.1.1.1.1. Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Örgütsel Değer Algıları

Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel değerlere ilişkin algılarının cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan ilişkisiz örneklemler için t testi sonuçları Tablo 20'de verilmiştir.

Tablo 20. Öğretmenlerin Örgütsel Değerlere İlişkin Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Boyutlar	**Gruplar**	**N**	$\overline{X}$	**Ss**	**sd**	**t**	**P**	**Cohen's d**
Erillik-Dişillik	a) Kadın	487	4,18	0,62	1168	4,27	0,00*	0,26
	b) Erkek	683	4,02	0,62				
	Toplam	**1170**						
Bireysellik-Kolektivizm	a) Kadın	487	4,16	0,67	1168	2,80	0,01*	0,17
	b) Erkek	683	4,05	0,70				
	Toplam	**1170**						
Güç Mesafesi	a) Kadın	487	3,99	0,61	1168	1,54	0,12	-
	b) Erkek	683	3,93	0,68				
	Toplam	**1170**						
Kısa Dönem-Uzun Dönem Odaklılık	a) Kadın	487	4,13	0,50	1168	2,47	0,01*	0,15
	b) Erkek	683	4,05	0,54				
	Toplam	**1170**						
Belirsizlikten Kaçınma	a) Kadın	487	4,35	0,50	1168	4,20	0,00*	0,24
	b) Erkek	683	4,22	0,57				
	Toplam	**1170**						
Tüm Ölçek	a) Kadın	487	4,16	0,52	1168	3,39	0,00*	0,21
	b) Erkek	683	4,05	0,55				
	Toplam	**1170**						

*p<.05

Tablo 20 incelendiğinde, analiz sonuçları, araştırmaya katılan öğretmenlerin *"erillik-dişillik"* [$t_{(1168)}$ = 4,27; p<,05] alt boyutlarındaki puan ortalamaları arasında kadın öğretmenlerin lehine anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda, kadın öğretmenlerin örgütsel değer algılarının ($\overline{X}$ = 4,18), erkek öğretmenlerin algılarına ($\overline{X}$ =

4,02) göre daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Hesaplanan etki büyüklüğü (Cohen's d) katsayısı değerine (d= 0,26) göre, *"erillik-dişilik"* alt boyutu açısından cinsiyet değişkeninin düşük düzeyde etkiye sahip olduğu söylenebilmektedir (Cohen, 1988: 40).

"Bireysellik-kolektivizm" [$t_{(1168)}$ = 2,80; p<,05] alt boyutundaki puan ortalamaları arasında kadın öğretmenlerin lehine anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Bu bağlamda kadın öğretmenlerin örgütsel değer algılarının ($\overline{X}$ = 4,16), erkek öğretmenlerin algılarına ($\overline{X}$ = 4,05) göre daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Hesaplanan etki büyüklüğü (Cohen's d) katsayısı değerine (d= 0,17) göre, *"bireysellik-kolektivizm"* alt boyutu açısından cinsiyet değişkeninin düşük düzeyde etkiye sahip olduğu söylenebilmektedir.

"Kısa dönem-uzun dönem odaklılık" [$t_{(1168)}$ = 2,47; p<,05] alt boyutundaki puan ortalamaları arasında kadın öğretmenlerin lehine anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Bu bağlamda kadın öğretmenlerin örgütsel değer algılarının ($\overline{X}$ = 4,13), erkek öğretmenlerin algılarına ($\overline{X}$ = 4,05) göre daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Hesaplanan etki büyüklüğü (Cohen's d) katsayısı değerine (d= 0,15) göre, *"kısa dönem-uzun dönem odaklılık"* alt boyutu açısından cinsiyet değişkeninin düşük düzeyde etkiye sahip olduğu söylenebilmektedir.

"Belirsizlikten kaçınma" [$t_{(1168)}$ = 4,20; p<,05] alt boyutundaki puan ortalamaları arasında kadın öğretmenlerin lehine anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Bu bağlamda kadın öğretmenlerin örgütsel değer algılarının ($\overline{X}$ = 4,35), erkek öğretmenlerin algılarına ($\overline{X}$ = 4,22) göre daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Hesaplanan etki büyüklüğü (Cohen's d) katsayısı değerine (d= 0,24) göre, *"belirsizlikten kaçınma"* alt boyutu açısından cinsiyet değişkeninin düşük düzeyde etkiye sahip olduğu söylenebilmektedir.

Örgütsel değerler ölçeğinin [$t_{(1168)}$ = 3,39; p<,05] toplam puan ortalamaları arasında kadın öğretmenlerin lehine anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Bu bağlamda kadın öğretmenlerin örgütsel değer algılarının ($\overline{X}$ = 4,16), erkek öğretmenlerin algılarına ($\overline{X}$ = 4,05) göre daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Hesaplanan etki büyüklüğü (Cohen's d) katsayısı değerine (d= 0,21) göre, ölçeğin toplam puanlaması açısından cinsiyet değişkeninin düşük düzeyde etkiye sahip olduğu söylenebilmektedir. Buna karşın, *"güç mesafesi"* [$t_{(1168)}$ = 1,54; p>,05] alt boyutunda, öğretmenlerin örgütsel değer algıları arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark saptanmamıştır. Genel anlamda kadınların

örgütsel değer algılarının erkeklerin algılarından daha yüksek bir düzeyde olduğu saptanmıştır.

4.1.1.1.2. Öğretmenlerin Öğretmenlikteki Kıdem Değişkenine Göre Örgütsel Değer Algıları

Öğretmenlikteki kıdem değişkenine göre öğretmenlerin örgütsel değerlere ilişkin algılarının ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 20'de yer almaktadır.

Tablo 21. Öğretmenlikteki Kıdem Değişkenlerine Göre Öğretmenlerin Örgütsel Değerlere İlişkin Algılarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Boyutlar	**Gruplar**	**n**	$\overline{X}$	**Ss**
Erillik-Dişillik	a) 1-5 yıl arası	250	4,11	0,60
	b) 6-10 yıl arası	326	4,09	0,61
	c) 11-15 yıl arası	270	4,14	0,60
	d) 16-20 yıl arası	195	4,16	0,62
	e) 21 yıl ve üzeri	129	3,81	0,69
	Toplam	**1170**	4,09	0,62
Bireysellik-Kolektivizm	a) 1-5 yıl arası	250	4,17	0,62
	b) 6-10 yıl arası	326	4,12	0,65
	c) 11-15 yıl arası	270	4,14	0,67
	d) 16-20 yıl arası	195	4,17	0,68
	e) 21 yıl ve üzeri	129	3,70	0,82
	Toplam	**1170**	4,10	0,69
Güç Mesafesi	a) 1-5 yıl arası	250	3,99	0,63
	b) 6-10 yıl arası	326	3,98	0,58
	c) 11-15 yıl arası	270	3,96	0,65
	d) 16-20 yıl arası	195	4,05	0,66
	e) 21 yıl ve üzeri	129	3,70	0,83
	Toplam	**1170**	3,95	0,66
Kısa Dönem- Uzun Dönem Odaklılık	a) 1-5 yıl arası	250	4,13	0,44
	b) 6-10 yıl arası	326	4,11	0,53
	c) 11-15 yıl arası	270	4,10	0,46
	d) 16-20 yıl arası	195	4,15	0,54
	e) 21 yıl ve üzeri	129	3,80	0,68
	Toplam	**1170**	4,09	0,53
Belirsizlikten Kaçınma	a) 1-5 yıl arası	250	4,35	0,48
	b) 6-10 yıl arası	326	4,29	0,57
	c) 11-15 yıl arası	270	4,29	0,49
	d) 16-20 yıl arası	195	4,32	0,53
	e) 21 yıl ve üzeri	129	3,99	0,65
	Toplam	**1170**	4,27	0,55
Örgütsel Değerler Toplam	a) 1-5 yıl arası	250	4,15	0,47
	b) 6-10 yıl arası	326	4,12	0,52

c) 11-15 yıl arası	270	4,13	0,51
d) 16-20 yıl arası	195	4,17	0,54
e) 21 yıl ve üzeri	129	3,79	0,65
Toplam	**1170**	4,10	0,54

Tablo 21'de görüldüğü gibi, öğretmenlikteki kıdem değişkenine göre öğretmenlerin örgütsel değerlere ilişkin algılarının ortalamasının, örgütsel değerlerin *"erillik-dişillik"* alt boyutunda 3,81 ile 4,16 arasında, *"bireysellik-kolektivizm"* alt boyutunda 3,70 ile 4,17 arasında, *"güç mesafesi"* alt boyutunda 3,70 ile 4,05 arasında, *"kısa dönem-uzun dönem odaklılık"* alt boyutunda 3,80 ile 4,15 arasında, *"belirsizlikten kaçınma"* alt boyutunda 3,99 ile 4,35 arasında, örgütsel değerlerin toplam puanında ise 3,79 ile 4,17 arasında olduğu görülmektedir. Ortalamaların anlamlı bir farka sahip olup olmadığının belirlenmesi için tek yönlü varyans analizi (Anova) yapılmıştır. Bu analizin sonuçlarına Tablo 18'de verilmiştir.

Tablo 22 incelendiğinde, öğretmenlerin örgütsel değerlere ilişkin algı ortalamaları arasında, öğretmenlikteki kıdem değişkenine göre örgütsel değerlerin bütün alt boyutlarında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Örgütsel değerlerin *"erillik-dişillik"* [$F_{(4\text{-}1165)}$ = 8,014; p<,05] alt boyutunda, *"bireysellik-kolektivizm"* [$F_{(4\text{-}1165)}$ = 12,988; p<,05] alt boyutunda, *"güç mesafesi"* [$F_{(4\text{-}1165)}$ = 5,883; p<,05] alt boyutunda, *" kısa dönem-uzun dönem odaklılık"* [$F_{(4\text{-}1165)}$ = 11,192; p<,05] alt boyutunda, *"belirsizlikten kaçınma"* [$F_{(4\text{-}1165)}$ = 10,649; p<,05] alt boyutunda ve örgütsel değerlerin toplam puanlamasında ise [$F_{(4\text{-}1165)}$ = 12,366; p<,05] öğretmenlerin örgütsel değerlere ilişkin algılarının ortalamaları arasında, öğretmenlikteki kıdem değişkenine göre anlamlı bir fark saptanmıştır.

Örgütsel değerlerin "erillik-dişillik" alt boyutunda, öğretmenlikteki kıdemi 1-5 yıl aarası olan öğretmenlerin örgütsel değerlere ilişkin algıları ($\overline{X}$ = 4,11), kıdemi 6-10 yıl arası olan öğretmenlerin algıları ($\overline{X}$ = 4,09), kıdemi 11-15 yıl arası olan öğretmenlerin algıları ($\overline{X}$ = 4,14) ve kıdemi 16-20 yıl arası olan öğretmenlerin algıları ($\overline{X}$ = 4,16), kıdemi 21 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin algılarından ($\overline{X}$ =3,81) daha yüksek bir düzeyde anlamlı fark taşımaktadır. Hesaplanan etki büyüklüğü (η^2=,027) incelendiğinde bu farkın düşük düzeyde olduğu söylenebilmektedir (Cohen, 1988: 368).

Tablo 22. Öğretmenlikteki Kıdem Değişkenlerine Göre Öğretmenlerin Örgütsel Değer Algılarına İlişkin Anova Testi Değerleri

Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark (Scheffe)	Eta Kare (η^2)
Erillik-Dişillik	Gruplar arası	12,192	4	3,048	8,014	0,00*	A-E B-E C-E D-E	,027
	Gruplar içi	443,077	1165	0,380				
	Toplam	455,269	1169					
Bireysellik-Kolektivizm	Gruplar arası	23,537	4	5,884	12,988	0,00*	A-E B-E C-E D-E	,043
	Gruplar içi	527,798	1165	0,453				
	Toplam	551,335	1169					
Güç Mesafesi	Gruplar arası	9,938	4	2,485	5,883	0,00*	A-E B-E C-E D-E	,020
	Gruplar içi	492,000	1165	0,422				
	Toplam	501,938	1169					
Kısa Dönem-Uzun Dönem Odaklılık	Gruplar arası	11,996	4	2,999	11,192	0,00*	A-E B-E C-E D-E	,037
	Gruplar içi	312,162	1165	0,268				
	Toplam	324,154	1169					
Belirsizlikten Kaçınma	Gruplar arası	12,300	4	3,075	10,649	0,00*	A-E B-E C-E D-E	,035
	Gruplar içi	336,397	1165	0,298				
	Toplam	348,697	1169					
Tüm Ölçek	Gruplar arası	13,778	4	3,444	12,366	0,00*	A-E B-E C-E D-E	,041
	Gruplar içi	324,487	1165	0,279				
	Toplam	338,265	1169					

*p<.05

Örgütsel değerlerin *"bireysellik-kolektivizm"* alt boyutunda öğretmenlikteki kıdemi 1-5 yıl arası olan öğretmenlerin örgütsel değerlere ilişkin algıları ($\overline{X}$ = 4,17), kıdemi 6-10 yıl arası olan öğretmenlerin algıları ($\overline{X}$ = 4,12), kıdemi 11-15 yıl olan öğretmenlerin algıları ($\overline{X}$ = 4,14) ve kıdemi 16-20 yıl arası olan öğretmenlerin algıları ($\overline{X}$ = 4,17), kıdemi 21 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin algılarından ($\overline{X}$ = 3,70) daha yüksek bir düzeyde anlamlı fark taşımaktadır. Hesaplanan etki büyüklüğü (η^2=,043) incelendiğinde bu farkın düşük düzeyde olduğu söylenebilmektedir.

Örgütsel değerlerin *"güç mesafesi"* alt boyutunda öğretmenlikteki kıdemi 1-5 yıl arası olan öğretmenlerin örgütsel değerlere ilişkin algıları ($\overline{X}$ = 3,99), kıdemi 6-10 yıl arası olan öğretmenlerin algıları ($\overline{X}$ = 3,98), kıdemi 11-15 yıl arası olan öğretmenlerin algıları ($\overline{X}$ = 3,96) ve kıdemi 16-20 yıl arası olan öğretmenlerin algıları ($\overline{X}$ = 4,05), kıdemi 21 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin algılarından ($\overline{X}$ = 3,70) daha yüksek bir düzeyde anlamlı fark

taşımaktadır. Hesaplanan etki büyüklüğü (η^2=,020) incelendiğinde bu farkın düşük düzeyde olduğu söylenebilmektedir.

Örgütsel değerlerin *"kısa dönem-uzun dönem odaklılık"* alt boyutunda öğretmenlikteki kıdemi 1-5 yıl arası olan öğretmenlerin örgütsel değerlere ilişkin algıları ($\overline{X}$ = 4,13), kıdemi 6-10 yıl arası olan öğretmenlerin algıları ($\overline{X}$ = 4,11), kıdemi 11-15 yıl arası olan öğretmenlerin algıları ($\overline{X}$ = 4,10) ve kıdemi 16-20 yıl arası olan öğretmenlerin algıları ($\overline{X}$ = 4,15), kıdemi 21 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin algılarından ($\overline{X}$ = 3,80) daha yüksek bir düzeyde anlamlı fark taşımaktadır. Hesaplanan etki büyüklüğü (η^2=,037) incelendiğinde bu farkın düşük düzeyde olduğu söylenebilmektedir.

Örgütsel değerlerin *"belirsizlikten kaçınma"* alt boyutunda öğretmenlikteki kıdemi 1-5 yıl arası olan öğretmenlerin örgütsel değerlere ilişkin algıları ($\overline{X}$ = 4,35), kıdemi 6-10 yıl arası olan öğretmenlerin algıları ($\overline{X}$ = 4,29), kıdemi 11-15 yıl arası olan öğretmenlerin algıları ($\overline{X}$ = 4,29) ve kıdemi 16-20 yıl arası olan öğretmenlerin algıları ($\overline{X}$ = 4,32), kıdemi 21 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin algılarından ($\overline{X}$ = 3,99) daha yüksek bir düzeyde anlamlı fark taşımaktadır. Hesaplanan etki büyüklüğü (η^2=,035) incelendiğinde bu farkın düşük düzeyde olduğu söylenebilmektedir.

Örgütsel değerlerin toplam puanına göre, öğretmenlikteki kıdemi 1-5 yıl arası olan öğretmenlerin örgütsel değerlere ilişkin algıları ($\overline{X}$ = 4,15), kıdemi 6-10 yıl arası olan öğretmenlerin algıları ($\overline{X}$ = 4,12), kıdemi 11-15 yıl olan öğretmenlerin algıları ($\overline{X}$ = 4,13) ve 16-20 yıl arası olan öğretmenlerin algıları ($\overline{X}$ = 4,17), kıdemi 21 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin algılarından ($\overline{X}$ = 3,79) daha yüksek düzeyde anlamlı bir fark taşımaktadır. Hesaplanan etki büyüklüğü (η^2=,041) incelendiğinde bu farkın düşük düzeyde olduğu söylenebilmektedir.

4.1.1.1.3. Öğretmenlerin Bulunduğu Okuldaki Çalışma Süresi Değişkenine Göre Örgütsel Değer Algıları

Öğretmenlerin bulunduğu okuldaki çalışma süresi değişkenine göre öğretmenlerin örgütsel değerlere ilişkin algılarının ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 23'te yer almaktadır.

Tablo 23. Bulunduğu Okuldaki Çalışma Süresine Değişkenlerine Göre Öğretmenlerin Örgütsel Değerlere İlişkin Algılarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Boyutlar	**Gruplar**	**n**	$\overline{X}$	**Ss**
Erillik-Dişillik	a) 1-5 yıl arası	652	3,94	0,62
	b) 6-10 yıl arası	360	4,23	0,57
	c) 11-15 yıl arası	120	4,38	0,60
	d) 16 yıl ve üzeri	38	4,40	0,48
	Toplam	**1170**	4,09	0,62
Bireysellik-Kolektivizm	a) 1-5 yıl arası	652	3,95	0,70
	b) 6-10 yıl arası	360	4,23	0,63
	c) 11-15 yıl arası	120	4,40	0,61
	d) 16 yıl ve üzeri	38	4,44	0,45
	Toplam	**1170**	4,10	0,69
Güç Mesafesi	a) 1-5 yıl arası	652	3,85	0,71
	b) 6-10 yıl arası	360	4,05	0,60
	c) 11-15 yıl arası	120	4,15	0,46
	d) 16 yıl ve üzeri	38	4,16	0,44
	Toplam	**1170**	3,95	0,66
Kısa Dönem- Uzun Dönem Odaklılık	a) 1-5 yıl arası	652	4,00	0,54
	b) 6-10 yıl arası	360	4,14	0,51
	c) 11-15 yıl arası	120	4,28	0,44
	d) 16 yıl ve üzeri	38	4,37	0,35
	Toplam	**1170**	4,09	0,53
Belirsizlikten Kaçınma	a) 1-5 yıl arası	652	4,19	0,55
	b) 6-10 yıl arası	360	4,34	0,55
	c) 11-15 yıl arası	120	4,50	0,45
	d) 16 yıl ve üzeri	38	4,47	0,36
	Toplam	**1170**	4,27	0,55
Örgütsel Değerler Toplam	a) 1-5 yıl arası	652	3,98	0,54
	b) 6-10 yıl arası	360	4,20	0,51
	c) 11-15 yıl arası	120	4,34	0,46
	d) 16 yıl ve üzeri	38	4,37	0,32
	Toplam	**1170**	4,10	0,54

*p<.05

Tablo 23'te görüldüğü gibi, öğretmenlerin bulunduğu okuldaki çalışma süresi değişkenine göre öğretmenlerin örgütsel değerlere ilişkin algılarının ortalamasının, örgütsel değerlerin *"erillik-dişillik"* alt boyutunda 3,94 ile 4,40 arasında, *"bireysellik-kolektivizm"* alt boyutunda 3,95 ile 4,44 arasında, *"güç mesafesi"* alt boyutunda 3,85 ile 4,16 arasında, *"kısa dönem-uzun dönem odaklılık"* alt boyutunda 4,00 ile 4,37 arasında, *"belirsizlikten kaçınma"* alt boyutunda 4,19 ile 4,50 arasında, örgütsel değerlerin toplam puanında ise 3,98 ile 4,37 arasında olduğu görülmektedir. Ortalamaların anlamlı bir farka sahip olup

olmadığının belirlenmesi için tek yönlü varyans analizi (Anova) yapılmıştır. Bu analizin sonuçlarına Tablo 24'te yer verilmiştir.

Tablo 24. Bulunduğu Okuldaki Çalışma Süresi Değişkenlerine Göre Öğretmenlerin Örgütsel Değer Algılarına İlişkin Anova Testi Değerleri

Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark (Scheffe)	Eta Kare (η^2)
Erillik-Dişillik	Gruplar arası	36,080	3	12,027	33,453	0,00*	B-A C-A D-A	,079
	Gruplar içi	419,190	1166	0,360				
	Toplam	455,269	1169					
Bireysellik-Kolektivizm	Gruplar arası	36,310	3	12,103	27,402	0,00*	B-A C-A D-A	,066
	Gruplar içi	515,025	1166	0,442				
	Toplam	551,335	1169					
Güç Mesafesi	Gruplar arası	15,834	3	5,78	12,660	0,00*	B-A C-A D-A	,032
	Gruplar içi	486,104	1166	0,417				
	Toplam	501,938	1169					
Kısa Dönem-Uzun Dönem Odaklılık	Gruplar arası	13,497	3	4,499	16,886	0,00*	B-A C-A D-A	,042
	Gruplar içi	310,661	1166	0,266				
	Toplam	324,158	1169					
Belirsizlikten Kaçınma	Gruplar arası	14,188	3	4,729	16,485	0,00*	B-A C-A D-A	,041
	Gruplar içi	334,509	1166	0,287				
	Toplam	348,697	1169					
Tüm Ölçek	Gruplar arası	22,172	3	7,391	27,263	0,00*	B-A C-A D-A	,066
	Gruplar içi	316,092	1166	0,271				
	Toplam	338,265	1169					

*p<.05

Tablo 24 incelendiğinde, öğretmenlerin bulunduğu okuldaki çalışma süresi değişkenine göre, örgütsel değerlere ilişkin algılarının ortalamaları arasında örgütsel değerlerin bütün alt boyutlarında anlamlı bir fark taşıdığı görülmektedir. Örgütsel değerlerin *"erillik-dişillik"* [$F_{(3\text{-}1166)}$ = 33,453; p<,05] alt boyutunda, *"bireysellik-kolektivizm"* [$F_{(3\text{-}1166)}$ = 27,402; p<,05] alt boyutunda, *"güç mesafesi"* [$F_{(3\text{-}1166)}$ = 12,660; p<,05] alt boyutunda, *" kısa dönem-uzun dönem odaklılık"* [$F_{(3\text{-}1166)}$ = 16,886; p<,05] alt boyutunda, *"belirsizlikten kaçınma"* [$F_{(3\text{-}1166)}$ = 16,485; p<,05] alt boyutunda ve örgütsel değerlerin toplam puanlamasında ise [$F_{(3\text{-}1166)}$ = 27,263; p<,05] öğretmenlerin örgütsel değerlere ilişkin algılarının ortalamaları arasında, bulunduğu okuldaki çalışma süresi değişkenine göre anlamlı bir fark saptanmıştır.

Örgütsel değerlerin *"erillik dişillik"* alt boyutunda bulunduğu okuldaki çalışma süresi 6-10 yıl arası olan öğretmenlerin örgütsel değerlere ilişkin algıları ($\overline{X}$ = 4,23), okuldaki çalışma süresi 11-15 yıl arası olan öğretmenlerin algıları ($\overline{X}$ = 4,38) ve okuldaki çalışma süresi 16 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin algıları ($\overline{X}$ = 4,40), okuldaki çalışma süresi 1-5 yıl arası olan öğretmenlerin algılarından ($\overline{X}$ = 3,94) daha yüksek bir düzeyde anlamlı fark taşımaktadır. Hesaplanan etki büyüklüğü (η^2=,079) incelendiğinde bu farkın orta düzeyde olduğu söylenebilmektedir.

Örgütsel değerlerin *"bireysellik-kolektivizm"* alt boyutunda bulunduğu okuldaki çalışma süresi 6-10 yıl arası olan öğretmenlerin örgütsel değerlere ilişkin algıları ($\overline{X}$ = 4,23), okuldaki çalışma süresi 11-15 yıl arası olan öğretmenlerin algıları ($\overline{X}$ = 4,40) ve okuldaki çalışma süresi 16 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin algıları ($\overline{X}$ = 4,44), okuldaki çalışma süresi 1-5 yıl arası olan öğretmenlerin algılarından ($\overline{X}$ = 3,95) daha yüksek bir düzeyde anlamlı fark taşımaktadır. Hesaplanan etki büyüklüğü (η^2=,066) incelendiğinde bu farkın orta düzeyde olduğu söylenebilmektedir.

Örgütsel değerlerin *"güç mesafesi"* alt boyutunda bulunduğu okuldaki çalışma süresi 6-10 yıl arası olan öğretmenlerin örgütsel değerlere ilişkin algıları ($\overline{X}$ = 4,05), okuldaki çalışma süresi 11-15 yıl arası olan öğretmenlerin algıları ($\overline{X}$ = 4,15) ve okuldaki çalışma süresi 16 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin algıları ($\overline{X}$ = 4,16), okuldaki çalışma süresi 1-5 yıl arası olan öğretmenlerin algılarından ($\overline{X}$ = 3,85) daha yüksek bir düzeyde anlamlı fark taşımaktadır. Hesaplanan etki büyüklüğü (η^2=,032) incelendiğinde bu farkın düşük düzeyde olduğu söylenebilmektedir.

Örgütsel değerlerin *"kısa dönem-uzun dönem odaklılık"* alt boyutunda bulunduğu okuldaki çalışma süresi 6-10 yıl arası olan öğretmenlerin örgütsel değerlere ilişkin algıları ($\overline{X}$ = 4,14), okuldaki çalışma süresi 11-15 yıl arası olan öğretmenlerin algıları ($\overline{X}$ = 4,28) ve okuldaki çalışma süresi 16 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin algıları ($\overline{X}$ = 4,37), okuldaki çalışma süresi 1-5 yıl arası olan öğretmenlerin algılarından ($\overline{X}$ = 4,00) daha yüksek bir düzeyde anlamlı bir fark taşımaktadır. Hesaplanan etki büyüklüğü (η^2=,042) incelendiğinde bu farkın düşük düzeyde olduğu söylenebilmektedir.

Örgütsel değerlerin *"belirsizlikten kaçınma"* alt boyutunda bulunduğu okuldaki çalışma süresi 6-10 yıl arası olan öğretmenlerin örgütsel değerlere ilişkin algıları ($\overline{X}$ = 4,34), okuldaki çalışma süresi 11-15 yıl arası olan öğretmenlerin algıları ($\overline{X}$ = 4,50) ve okuldaki çalışma süresi 16 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin algıları ($\overline{X}$ = 4,47), okuldaki çalışma süresi 1-5 yıl arası olan öğretmenlerin algılarından ($\overline{X}$ = 4,19) daha yüksek bir düzeyde anlamlı fark taşımaktadır. Hesaplanan etki büyüklüğü (η^2=,041) incelendiğinde bu farkın düşük düzeyde olduğu söylenebilmektedir.

Örgütsel değerlerin toplam puanına göre, bulunduğu okuldaki çalışma süresi 6-10 yıl arası olan öğretmenlerin örgütsel değerlere ilişkin algıları ($\overline{X}$ = 4,20), okuldaki çalışma süresi 11-15 yıl arası olan öğretmenlerin algıları ($\overline{X}$ = 4,34) ve okuldaki çalışma süresi 16 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin algıları ($\overline{X}$ = 4,37), okuldaki çalışma süresi 1-5 yıl arası olan öğretmenlerin algılarından ($\overline{X}$ = 3,98) daha yüksek bir düzeyde anlamlı bir fark taşımaktadır. Hesaplanan etki büyüklüğü (η^2=,066) incelendiğinde bu farkın orta düzeyde olduğu söylenebilmektedir.

4.1.1.1.4. Öğretmenlerin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Örgütsel Değer Algıları

Öğrenim durumu değişkenine göre öğretmenlerin örgütsel değerlere ilişkin algılarının Kruskal Wallis-H testi sonuçlarına Tablo 25'te yer verilmiştir.

Tablo 25 incelendiğinde, öğretmenlerin örgütsel değerlere ilişkin algılarının ortalamaları arasında öğretmenlerin öğrenim durumu değişkenine göre örgütsel değerlerin *"erillik-dişillik"* [$X^2_{(3)}$ = 10,854; p<,05] alt boyutunda, *"bireysellik-kolektivizm"* [$X^2_{(3)}$ = 12,361; p<,05] alt boyutunda, *"kısa dönem-uzun dönem odaklılık"* [$X^2_{(3)}$ = 8,920; p<,05] alt boyutunda, *"belirsizlikten kaçına"* [$X^2_{(3)}$ = 11,776; p<,05] alt boyutunda ve örgütsel değerlerin toplam puanında [$X^2_{(3)}$ = 10,864; p<,05] bir farklılık olduğu görülmektedir.

Tablo 25. Öğretmenlerin Örgütsel Değerlere İlişkin Algılarının Öğretmenlerin Öğrenim Durumlarına Göre Karşılaştırılması

Boyutlar	Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sd	χ^2	P	Anlamlı Fark (Mann Whitney-U)
Erillik-Dişillik	a) Ön Lisans	20	426,33	3	10,854	0,01*	B-A B-C
	b) Lisans	972	598,48				
	c) Yüksek Lisans	156	525,49				
	d) Doktora	22	582,41				

	Toplam	**1170**					
Bireysellik-Kolektivizm	a) Ön Lisans	20	408,08	3	12,361	0,01*	B-A B-C D-A
	b) Lisans	972	598,28				
	c) Yüksek Lisans	156	523,86				
	d) Doktora	22	619,18				
	Toplam	**1170**					
Güç Mesafesi	a) Ön Lisans	20	541,63	3	4,076	0,25	-
	b) Lisans	972	594,41				
	c) Yüksek Lisans	156	543,97				
	d) Doktora	22	526,27				
	Toplam	**1170**					
Kısa Dönem-Uzun Dönem Odaklılık	a) Ön Lisans	20	501,38	3	8,920	0,03*	B-A B-C
	b) Lisans	972	598,70				
	c) Yüksek Lisans	156	521,61				
	d) Doktora	22	531,80				
	Toplam	**1170**					
Belirsizlikten Kaçınma	a) Ön Lisans	20	549,10	3	11,776	0,01*	B-A B-C D-C
	b) Lisans	972	598,17				
	c) Yüksek Lisans	156	502,67				
	d) Doktora	22	646,02				
	Toplam	**1170**					
Örgütsel Değerler Toplam	a) Ön Lisans	20	475,40	3	10,864	0,01*	B-A B-C
	b) Lisans	972	599,25				
	c) Yüksek Lisans	156	513,30				
	d) Doktora	22	589,95				
	Toplam	**1170**					

*p<.05

Mann Whitney U testi yapılarak edinilen çoklu karşılaştırmalar sonucunda örgütsel değerlerin *"erillik-dişillik"* alt boyutunda, lisans mezunu öğretmenlerin örgütsel değerlere ilişkin algılarının (SO_C = 598,48), ön lisans mezunu öğretmenlerin algılarından (SO_C = 426,33) ve yüksek lisans mezunu öğretmenlerin algılarından (SO_C = 525,49) daha yüksek bir düzeyde anlamlı fark taşıdığı görülmektedir.

Örgütsel değerlerin *"bireysellik-kolektivizm"* alt boyutunda lisans mezunu öğretmenlerin örgütsel değerlere ilişkin algılarının (SO_C = 598,28), ön lisans mezunu öğretmenlerin algılarından (SO_C = 408,08) ve yüksek lisans mezunu öğretmenlerin algılarından (SO_C = 523,86) daha yüksek bir düzeyde anlamlı fark taşıdığı görülmektedir. Bununla beraber, doktora mezunu öğretmenlerin örgütsel değer algılarının (SO_C = 619,18),

önlisans mezunu öğretmenlerin algılarından (SO_C = 408,08) daha yüksek bir düzeyde anlamlı fark taşıdığı da görülmektedir.

Örgütsel değerlerin *"kısa dönem-uzun dönem odaklılık"* alt boyutunda lisans mezunu öğretmenlerin örgütsel değerlere ilişkin algılarının (SO_C = 598,70), ön lisans mezunu öğretmenlerin algılarından (SO_C = 501,38) ve yüksek lisans mezunu öğretmenlerin algılarından (SO_C = 521,61) daha yüksek bir düzeyde anlamlı fark taşıdığı görülmektedir.

Örgütsel değerlerin *"belirsizlikten kaçınma"* alt boyutunda lisans mezunu öğretmenlerin örgütsel değere ilişkin algılarının (SO_C = 598,17), ön lisans mezunu öğretmenlerin algılarından (SO_C = 549,10) ve yüksek lisans mezunu öğretmenlerin algılarından (SO_C = 502,67) daha yüksek bir düzeyde anlamlı fark taşıdığı görülmektedir. Bununla beraber, doktora mezunu öğretmenlerin örgütsel değerlere ilişkin algılarının (SO_C = 646,02), yüksek lisans mezunu öğretmenlerin algılarından (SO_C = 502,67) daha yüksek bir düzeyde anlamlı fark taşıdığı görülmektedir.

Örgütsel değerlerin toplam puanında lisans mezun öğretmenlerin örgütsel değer algılarının (SO_C = 599,25), ön lisans mezunu öğretmenlerin algılarından (SO_C = 457,40) ve yüksek lisans mezunu öğretmenlerin algılarından (SO_C = 513,30) daha yüksek bir düzeyde anlamlı fark taşıdığı saptanmıştır. Buna karşın, örgütsel değerlerin *"güç mesafesi"* boyutunda öğretmenlerin öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir fark saptanmamıştır [$X^2_{(3)}$ = 4,076; p>,05].

4.1.1.1.5. Öğretmenlerin Medeni Durum Değişkenine Göre Örgütsel Değer Algıları

Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel değerlere ilişkin algılarının medeni durum değişkenine göre farklılık göstermediğini belirlemek için yapılan ilişkisiz örneklemler için t testi sonuçları Tablo 26'de verilmiştir.

Tablo 26. Öğretmenlerin Örgütsel Değerlere İlişkin Algılarının Medeni Durum Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Boyutlar	**Gruplar**	**N**	$\overline{X}$	**Ss**	**sd**	**t**	**p**	**Cohen's d**
Erillik-Dişillik	a) Evli	817	4,08	0,63	1168	-0,33	0,74	-
	b) Bekâr	353	4,10	0,62				
	Toplam	**1170**						
Bireysellik-Kolektivizm	a) Evli	817	4,07	0,71	1168	-2,23	0,03*	0,14
	b) Bekâr	353	4,16	0,62				
	Toplam	**1170**						

Güç Mesafesi	a) Evli	817	3,94	0,69	1168	-1,43	0,15	-
	b) Bekâr	353	3,99	0,57				
	Toplam	**1170**						
Kısa Dönem-Uzun Dönem Odaklılık	a) Evli	817	4,06	0,55	1168	-2,82	0,00*	0,18
	b) Bekâr	353	4,15	0,46				
	Toplam	**1170**						
Belirsizlikten Kaçınma	a) Evli	817	4,25	0,56	1168	-2,77	0,01*	0,17
	b) Bekâr	353	4,34	0,51				
	Toplam	**1170**						
Tüm Ölçek	a) Evli	817	4,08	0,56	1168	-2,16	0,03*	0,13
	b) Bekâr	353	4,15	0,48				
	Toplam	**1170**						

*p<.05

Tablo 26 incelendiğinde, analiz sonuçları, araştırmaya katılan öğretmenlerin *"bireysellik-kolektivizm"* [$t_{(1168)}$ = -2,23; p<,05] alt boyutlarındaki puan ortalamaları arasında bekâr öğretmenlerin lehine anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda, bekâr öğretmenlerin örgütsel değer algılarının ($\overline{X}$ = 4,16), evli öğretmenlerin algılarına ($\overline{X}$ = 4,07) göre daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Hesaplanan etki büyüklüğü (Cohen's d) katsayısı değerine (d= 0,14) göre, *"bireysellik-kolektivizm"* alt boyutu açısından medeni durum değişkeninin düşük düzeyde etkiye sahip olduğu söylenebilmektedir.

"Kısa dönem-uzun dönem odaklılık" [$t_{(1168)}$ = -2,82; p<,05] alt boyutlarındaki puan ortalamaları arasında bekâr öğretmenlerin lehine anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda, bekâr öğretmenlerin örgütsel değer algılarının ($\overline{X}$ = 4,15), evli öğretmenlerin algılarına ($\overline{X}$ = 4,06) göre daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Hesaplanan etki büyüklüğü (Cohen's d) katsayısı değerine (d= 0,18) göre, *"kısa dönem-uzun dönem odaklılık"* alt boyutu açısından medeni durum değişkeninin düşük düzeyde etkiye sahip olduğu söylenebilmektedir.

"Belirsizlikten kaçınma" [$t_{(1168)}$= -2,77; p<,05] alt boyutlarındaki puan ortalamaları arasında bekâr öğretmenlerin lehine anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda, bekâr öğretmenlerin örgütsel değer algılarının ($\overline{X}$ = 4,34), evli öğretmenlerin algılarına ($\overline{X}$ = 4,25) göre daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Hesaplanan etki büyüklüğü (Cohen's d) katsayısı değerine (d= 0,17) göre, *"belirsizlikten kaçınma"* alt boyutu açısından medeni durum değişkeninin düşük düzeyde etkiye sahip olduğu söylenebilmektedir.

Örgütsel değerler ölçeğinin [$t_{(1168)}$ = -2,16; p<,05] toplam puan ortalamaları arasında bekâr öğretmenlerin lehine anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda, bekâr

öğretmenlerin örgütsel değer algılarının ($\overline{X}$ = 4,15), evli öğretmenlerin algılarına ($\overline{X}$ = 4,08) göre daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Hesaplanan etki büyüklüğü (Cohen's d) katsayısı değerine (d= 0,13) göre, ölçeğin toplam puanlaması açısından medeni durum değişkeninin düşük düzeyde etkiye sahip olduğu söylenebilmektedir. Buna karşın, *"erillik-dişillik"* [$t_{(1168)}$ = -0,33; p>a,05] alt boyutunda ve *"güç mesafesi"* [$t_{(1168)}$ = -1,43; p>,05] alt boyutunda öğretmenlerin örgütsel değer algıları arasında medeni durum değişkenine göre anlamlı bir fark saptanmamıştır. Genel anlamda bekâr öğretmenlerin algılarının, evli öğretmenlerin algılarından daha yüksek bir düzeyde olduğu saptanmıştır.

4.1.1.1.6. Okul Büyüklüğü Değişkenine Göre Öğretmenlerin Örgütsel Değer Algıları

Okul büyüklüğü değişkenine göre öğretmenlerin örgütsel değerlere ilişkin algılarının ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 27'de yer almaktadır.

Tablo 27. Bulunduğu Okulun Büyüklüğü Değişkenlerine Göre Öğretmenlerin Örgütsel Değerlere İlişkin Algılarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Boyutlar	**Gruplar**	**N**	$\overline{X}$	**Ss**
Erillik-Dişillik	a) KO	150	3,86	0,70
	b) OBO	345	4,19	0,54
	c) BO	675	4,08	0,63
	Toplam	**1170**	4,09	0,62
Bireysellik-Kolektivizm	a) KO	150	3,86	0,72
	b) OBO	345	4,23	0,59
	c) BO	675	4,08	0,71
	Toplam	**1170**	4,10	0,69
Güç Mesafesi	a) KO	150	3,68	0,77
	b) OBO	345	4,06	0,57
	c) BO	675	3,96	0,65
	Toplam	**1170**	3,95	0,66
Kısa Dönem- Uzun Dönem Odaklılık	a) KO	150	3,95	0,62
	b) OBO	345	4,16	0,46
	c) BO	675	4,08	0,53
	Toplam	**1170**	4,09	0,53
Belirsizlikten Kaçınma	a) KO	150	4,08	0,60
	b) OBO	345	4,38	0,50
	c) BO	675	4,27	0,54
	Toplam	**1170**	4,27	0,55
Örgütsel Değerler Toplam	a) KO	150	3,89	0,60
	b) OBO	345	4,20	0,46
	c) BO	675	4,09	0,54
	Toplam	**1170**	4,10	0,54

*p<.05

Tablo 27'de görüldüğü gibi, okul büyüklüğü değişkenine göre öğretmenlerin örgütsel değerlere ilişkin algılarının ortalamasının, örgütsel değerlerin *"erillik-dişillik"* alt boyutunda 3,86 ile 4,19 arasında, *"bireysellik-kolektivizm"* alt boyutunda 3,86 ile 4,23 arasında, *"güç mesafesi"* alt boyutunda 3,68 ile 4,06 arasında, *"kısa dönem-uzun dönem odaklılık"* alt boyutunda 3,95 ile 4,16 arasında, *"belirsizlikten kaçınma"* alt boyutunda 4,08 ile 4,38 arasında, örgütsel değerlerin toplam puanında ise 3,89 ile 4,20 arasında olduğu görülmektedir. Ortalamaların anlamlı bir farka sahip olup olmadığının belirlenmesi için tek yönlü varyans analizi (Anova) yapılmıştır. Bu analizin sonuçlarına Tablo 24'te yer verilmiştir.

Tablo 28 incelendiğinde, okul büyüklüğü değişkenine göre, öğretmenlerin örgütsel değerlere ilişkin algılarının ortalamaları arasında örgütsel değerlerin bütün alt boyutlarında anlamlı bir fark taşıdığı görülmektedir. Örgütsel değerlerin *"erillik-dişillik"* [$F_{(2\text{-}1167)}$ = 14,52; p<,05] alt boyutunda, *"bireysellik-kolektivizm"* [$F_{(2\text{-}1167)}$ = 16,27; p<,05] alt boyutunda, *"güç mesafesi"* [$F_{(2\text{-}1167)}$ = 17,99; p<,05] alt boyutunda, " kısa dönem-uzun dönem odaklılık" [$F_{(2\text{-}1167)}$ = 8,19; p<,05] alt boyutunda, *"belirsizlikten kaçınma"* [$F_{(2\text{-}1167)}$ = 16,35; p<,05] alt boyutunda ve örgütsel değerlerin toplam puanlamasında ise [$F_{(2\text{-}1167)}$ = 18,69; p<,05] öğretmenlerin örgütsel değerlere ilişkin algılarının ortalamaları arasında, okul büyüklüğü değişkenine göre anlamlı bir fark saptanmıştır.

Örgütsel değerlerin *"erillik-dişillik*" alt boyutunda, orta büyüklükteki okullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel değerlere ilişkin algıları ($\overline{X}$ = 4,19), küçük okullarda görev yapan öğretmenlerin algılarından ($\overline{X}$ = 3,86) ve büyük okullarda görev yapan öğretmenlerin algılarından ($\overline{X}$ = 4,08) daha yüksek bir düzeyde anlamlı fark taşımaktadır. Bununla beraber, büyük okullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel değerlere ilişkin algılarının ($\overline{X}$ = 4,08), küçük okullarda görev yapan öğretmenlerin algılarından ($\overline{X}$ = 3,86) daha yüksek bir düzeyde anlamlı fark taşıdığı görülmektedir. Hesaplanan etki büyüklüğü (η^2=,024) incelendiğinde bu farkın düşük düzeyde olduğu söylenebilmektedir.

Tablo 28. Bulunduğu Okulun Büyüklüğü Değişkenlerine Göre Öğretmenlerin Örgütsel Değer Algılarına İlişkin Anova Testi Değerleri

Boyutlar	**Varyansın Kaynağı**	**Kareler Toplamı**	**Sd**	**Kareler Ortalaması**	**F**	**P**	**Anlamlı Fark (Scheffe)**	**Eta Kare (η^2)**
Erillik-Dişillik	Gruplar arası	11,057	2	5,529	14,52	0,00*	B-A C-A B-C	,024
	Gruplar içi	444,212	116	0,381				

			7					
	Toplam	455,269	1169					
Bireysellik-Kolektivizm	Gruplar arası	14,952	2	7,476				
	Gruplar içi	536,383	1167	0,460	16,27	0,00*	B-A C-A B-C	,027
	Toplam	551,335	1169					
Güç Mesafesi	Gruplar arası	15,015	2	7,508				
	Gruplar içi	486,923	1167	0,417	17,99	0,00*	B-A C-A B-C	,030
	Toplam	501,938	1169					
Kısa Dönem-Uzun Dönem Odaklılık	Gruplar arası	4,487	2	2,244				
	Gruplar içi	319,670	1167	0,274	8,19	0,00*	B-A C-A B-C	,014
	Toplam	324,158	1169					
Belirsizlikten Kaçınma	Gruplar arası	9,502	2	4,751				
	Gruplar içi	339,195	1167	0,291	16,35	0,00*	B-A C-A B-C	,027
	Toplam	348,697	1169					
Tüm Ölçek	Gruplar arası	10,501	2	5,250				
	Gruplar içi	327,764	1167	0,281	18,69	0,00*	B-A C-A B-C	,031
	Toplam	338,265	1169					

*p<.05

Örgütsel değerlerin *"bireysellik-kolektivizm"* alt boyutunda, orta büyüklükteki okullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel değerlere ilişki algıları ($\overline{X}$ = 4,23), küçük okullarda görev yapan öğretmenlerin algılarından ($\overline{X}$ = 3,86) ve büyük okullarda görev yapan öğretmenlerin algılarından ($\overline{X}$ = 4,08) daha yüksek bir düzeyde anlamlı fark taşımaktadır. Bununla beraber, büyük okullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel değerlere ilişkin algılarının ($\overline{X}$ = 4,08), küçük okullarda görev yapan öğretmenlerin algılarından ($\overline{X}$ = 3,86) daha yüksek bir düzeyde anlamlı fark taşıdığı görülmektedir. Hesaplanan etki büyüklüğü (η^2=,027) incelendiğinde bu farkın düşük düzeyde olduğu söylenebilmektedir.

Örgütsel değerlerin *"güç mesafesi"* alt boyutunda, orta büyüklükteki okullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel değerlere ilişki algıları ($\overline{X}$ = 4,06), küçük okullarda görev

yapan öğretmenlerin algılarından ($\overline{X}$ = 3,68) ve büyük okullarda görev yapan öğretmenlerin algılarından ($\overline{X}$ = 3,96) daha yüksek bir düzeyde anlamlı fark taşımaktadır. Bununla beraber, büyük okullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel değerlere ilişkin algılarının ($\overline{X}$ = 3,96), küçük okullarda görev yapan öğretmenlerin algılarından ($\overline{X}$ = 3,68) daha yüksek bir düzeyde anlamlı fark taşıdığı görülmektedir. Hesaplanan etki büyüklüğü (η^2=,030) incelendiğinde bu farkın düşük düzeyde olduğu söylenebilmektedir.

Örgütsel değerlerin *"kısa dönem-uzun dönem odaklılık"* alt boyutunda, orta büyüklükteki okullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel değerlere ilişki algıları ($\overline{X}$ = 4,16), küçük okullarda görev yapan öğretmenlerin algılarından ($\overline{X}$ = 3,95) ve büyük okullarda görev yapan öğretmenlerin algılarından ($\overline{X}$ = 4,08) daha yüksek bir düzeyde anlamlı fark taşımaktadır. Bununla beraber, büyük okullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel değerlere ilişkin algılarının ($\overline{X}$ = 4,08), küçük okullarda görev yapan öğretmenlerin algılarından ($\overline{X}$ = 3,95) daha yüksek bir düzeyde anlamlı fark taşıdığı görülmektedir. Hesaplanan etki büyüklüğü (η^2=,014) incelendiğinde bu farkın düşük düzeyde olduğu söylenebilmektedir.

Örgütsel değerlerin *"belirsizlikten kaçınma"* alt boyutunda, orta büyüklükteki okullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel değerlere ilişki algıları ($\overline{X}$ = 4,38), küçük okullarda görev yapan öğretmenlerin algılarından ($\overline{X}$ = 4,08) ve büyük okullarda görev yapan öğretmenlerin algılarından ($\overline{X}$ = 4,27) daha yüksek bir düzeyde anlamlı fark taşımaktadır. Bununla beraber, büyük okullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel değerlere ilişkin algılarının ($\overline{X}$ = 4,27), küçük okullarda görev yapan öğretmenlerin algılarından ($\overline{X}$ = 4,08) daha yüksek bir düzeyde anlamlı fark taşıdığı görülmektedir. Hesaplanan etki büyüklüğü (η^2=,027) incelendiğinde bu farkın düşük düzeyde olduğu söylenebilmektedir.

Örgütsel değerlerin toplam puanına göre, orta büyüklükteki okullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel değerlere ilişki algıları ($\overline{X}$ = 4,20), küçük okullarda görev yapan öğretmenlerin algılarından ($\overline{X}$ = 3,89), ve büyük okullarda görev yapan öğretmenlerin algılarından ($\overline{X}$ = 4,09) daha yüksek bir düzeyde anlamlı fark taşımaktadır. Bununla beraber, büyük okullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel değerlere ilişkin algılarının (

$\overline{X}$ = 4,09), küçük okullarda görev yapan öğretmenlerin algılarından ($\overline{X}$ = 3,89) daha yüksek bir düzeyde anlamlı fark taşıdığı görülmektedir. Hesaplanan etki büyüklüğü (η^2=,031) incelendiğinde bu farkın düşük düzeyde olduğu söylenebilmektedir.

4.1.1.1.7. Okulun Bulunduğu İlçe Değişkenine Göre Öğretmenlerin Örgütsel Değer Algıları

Okulun bulunduğu ilçe değişkenine göre öğretmenlerin örgütsel değerlere ilişkin algılarının ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 29'da yer almaktadır.

Tablo 29. Okulun Bulunduğu İlçe Değişkenlerine Göre Öğretmenlerin Örgütsel Değerlere İlişkin Algılarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Boyutlar	**Gruplar**	**N**	$\overline{X}$	**Ss**
Erillik-Dişillik	a) Bağlar	282	3,99	0,62
	b) Kayapınar	318	4,08	0,61
	c) Sur	120	4,28	0,50
	d) Yenişehir	450	4,10	0,65
	Toplam	**1170**	4,09	0,62
Bireysellik-Kolektivizm	a) Bağlar	282	3,97	0,71
	b) Kayapınar	318	4,06	0,66
	c) Sur	120	4,31	0,50
	d) Yenişehir	450	4,15	0,72
	Toplam	**1170**	4,10	0,69
Güç Mesafesi	a) Bağlar	282	3,91	0,68
	b) Kayapınar	318	3,92	0,61
	c) Sur	120	4,11	0,48
	d) Yenişehir	450	3,96	0,70
	Toplam	**1170**	3,95	0,66
Kısa Dönem- Uzun Dönem Odaklılık	a) Bağlar	282	4,01	0,55
	b) Kayapınar	318	4,08	0,51
	c) Sur	120	4,31	0,38
	d) Yenişehir	450	4,08	0,54
	Toplam	**1170**	4,09	0,53
Belirsizlikten Kaçınma	a) Bağlar	282	4,17	0,59
	b) Kayapınar	318	4,25	0,51
	c) Sur	120	4,48	0,40
	d) Yenişehir	450	4,31	0,56
	Toplam	**1170**	4,27	0,55
Örgütsel Değerler Toplam	a) Bağlar	282	4,01	0,56
	b) Kayapınar	318	4,08	0,51
	c) Sur	120	4,30	0,37
	d) Yenişehir	450	4,12	0,57
	Toplam	**1170**	4,10	0,54

*p<.05

Tablo 29'da görüldüğü gibi, okulun bulunduğu ilçe değişkenine göre öğretmenlerin örgütsel değerlere ilişkin algılarının ortalamasının, örgütsel değerlerin *"erillik-dişillik"* alt boyutunda 3,99 ile 4,28 arasında, *"bireysellik-kolektivizm"* alt boyutunda 3,97 ile 4,31 arasında, *"güç mesafesi"* alt boyutunda 3,91 ile 4,11 arasında, *"kısa dönem-uzun dönem odaklılık"* alt boyutunda 4,01 ile 4,31 arasında, "*belirsizlikten kaçınma"* alt boyutunda 4,17 ile 4,48 arasında, örgütsel değerlerin toplam puanında ise 4,01 ile 4,30 arasında olduğu görülmektedir. Ortalamaların anlamlı bir farka sahip olup olmadığının belirlenmesi için tek yönlü varyans analizi (Anova) yapılmıştır. Bu analizin sonuçlarına Tablo 30'da yer verilmiştir.

Tablo 30 incelendiğinde, okulun bulunduğu ilçe değişkenine göre, öğretmenlerin örgütsel değerlere ilişkin algılarının ortalamaları arasında örgütsel değerlerin bütün alt boyutlarında anlamlı bir fark taşıdığı görülmektedir. Örgütsel değerlerin *"erillik-dişillik"* [$F_{(3\text{-}1166)}$ = 6,20; p<,05] alt boyutunda, *"bireysellik-kolektivizm"* [$F_{(3\text{-}1166)}$ = 8,17; p<,05] alt boyutunda, *"güç mesafesi"* [$F_{(3\text{-}1166)}$ = 2,86; p<,05] alt boyutunda, *" kısa dönem-uzun dönem odaklılık"* [$F_{(3\text{-}1166)}$ = 9,77; p<,05] alt boyutunda, *"belirsizlikten kaçınma"* [$F_{(3\text{-}1166)}$ = 10,13; p<,05] alt boyutunda ve örgütsel değerlerin toplam puanlamasında ise [$F_{(3\text{-}1166)}$ = 8,71; p<,05] öğretmenlerin örgütsel değerlere ilişkin algılarının ortalamaları arasında, okulun bulunduğu ilçe değişkenine göre anlamlı bir fark saptanmıştır.

Örgütsel değerlerin *"erillik-dişillik"* alt boyutunda, Sur ilçesinde bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel değerlere ilişkin algıları ($\overline{X}$ = 4,28), Bağlar ilçesinde bulunan öğretmenlerin algılarından ($\overline{X}$ = 3,99), Kayapınar ilçesinde bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerin algılarından ($\overline{X}$ = 4,08) ve Yenişehir ilçesinde bulunan öğretmenlerin algılarından ($\overline{X}$ = 4,10) daha yüksek bir düzeyde anlamlı fark taşımaktadır. Hesaplanan etki büyüklüğü (η^2=,016) incelendiğinde bu farkın düşük düzeyde olduğu söylenebilmektedir.

Tablo 30. Okulun Bulunduğu İlçe Değişkenlerine Göre Öğretmenlerin Örgütsel Değer Algılarına İlişkin Anova Testi Değerleri

Boyutlar	**Varyansın Kaynağı**	**Kareler Toplamı**	**Sd**	**Kareler Ortalaması**	**F**	**P**	**Anlamlı Fark (Scheffe)**	**Eta Kare (η^2)**
Erillik-Dişillik	Gruplar arası	7,154	3	2,385	6,20	0,00*	C-A C-B	,016
	Gruplar içi	448,116	1166	0,384				

	Toplam	455,269	1169				C-D	
Bireysellik-Kolektivizm	Gruplar arası	11,357	3	3,786			C-A	
	Gruplar içi	539,978	1166	0,463	8,17	0,00*	C-B	,021
	Toplam	551,335	1169				C-D	
Güç Mesafesi	Gruplar arası	3,668	3	1,223			C-A	
	Gruplar içi	498,270	1166	0,427	2,86	0,04*	C-B	,007
	Toplam	501,938	1169				C-D	
Kısa Dönem-Uzun Dönem Odaklılık	Gruplar arası	7,949	3	2,650			C-A	
	Gruplar içi	316,208	1166	0,271	9,77	0,00*	C-B	,025
	Toplam	324,158	1169				C-D	
Belirsizlikten Kaçınma	Gruplar arası	8,860	3	2,953			C-A	
	Gruplar içi	339,837	1166	0,291	10,13	0,00*	C-B	,025
	Toplam	348,697	1169				C-D	
Tüm Ölçek	Gruplar arası	7,412	3	2,471			C-A	
	Gruplar içi	330,853	1166	0,284	8,71	0,00*	C-B	,022
	Toplam	338,265	1169				C-D	

*p<.05

Örgütsel değerlerin *"bireysellik-kolektivizm"* alt boyutunda, Sur ilçesinde bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel değerlere ilişkin algıları ($\overline{X}$ = 4,31), Bağlar ilçesinde bulunan öğretmenlerin algılarından ($\overline{X}$ = 3,97), Kayapınar ilçesinde bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerin algılarından ($\overline{X}$ = 4,06) ve Yenişehir ilçesinde bulunan öğretmenlerin algılarından ($\overline{X}$ = 4,15) daha yüksek bir düzeyde anlamlı fark taşımaktadır. Hesaplanan etki büyüklüğü (η^2=,021) incelendiğinde bu farkın düşük düzeyde olduğu söylenebilmektedir.

Örgütsel değerlerin *"güç mesafesi"* alt boyutunda, Sur ilçesinde bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel değerlere ilişkin algıları ($\overline{X}$ = 4,11), Bağlar ilçesinde bulunan öğretmenlerin algılarından ($\overline{X}$ = 3,91), Kayapınar ilçesinde bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerin algılarından ($\overline{X}$ = 3,92) ve Yenişehir ilçesinde bulunan öğretmenlerin algılarından ($\overline{X}$ = 3,96) daha yüksek bir düzeyde anlamlı fark taşımaktadır. Hesaplanan etki büyüklüğü (η^2=,007) incelendiğinde bu farkın düşük düzeyde olduğu söylenebilmektedir.

Örgütsel değerlerin *"kısa dönem-uzun dönem odaklılık"* alt boyutunda, Sur ilçesinde bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel değerlere ilişkin algıları ($\overline{X}$ = 4,31), Bağlar ilçesinde bulunan öğretmenlerin algılarından ($\overline{X}$ = 4,01), Kayapınar ilçesinde

bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerin algılarından ($\overline{X}$ = 4,08) ve Yenişehir ilçesinde bulunan öğretmenlerin algılarından ($\overline{X}$ = 4,08) daha yüksek bir düzeyde anlamlı fark taşımaktadır. Hesaplanan etki büyüklüğü (η^2=,025) incelendiğinde bu farkın düşük düzeyde olduğu söylenebilmektedir.

Örgütsel değerlerin *"belirsizlikten kaçınma*" alt boyutunda, Sur ilçesinde bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel değerlere ilişkin algıları ($\overline{X}$ = 4,48), Bağlar ilçesinde bulunan öğretmenlerin algılarından ($\overline{X}$ = 4,17), Kayapınar ilçesinde bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerin algılarından ($\overline{X}$ = 4,25) ve Yenişehir ilçesinde bulunan öğretmenlerin algılarından ($\overline{X}$ = 4,31) daha yüksek bir düzeyde anlamlı fark taşımaktadır. Hesaplanan etki büyüklüğü (η^2=,025) incelendiğinde bu farkın düşük düzeyde olduğu söylenebilmektedir.

Örgütsel değerlerin toplam puanına göre, Sur ilçesinde bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel değerlere ilişkin algıları ($\overline{X}$ = 4,30), Bağlar ilçesinde bulunan öğretmenlerin algılarından ($\overline{X}$ = 4,01), Kayapınar ilçesinde bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerin algılarından ($\overline{X}$ = 4,08) ve Yenişehir ilçesinde bulunan öğretmenlerin algılarından ($\overline{X}$ = 4,12) daha yüksek bir düzeyde anlamlı fark taşımaktadır. Hesaplanan etki büyüklüğü (η^2=,022) incelendiğinde bu farkın düşük düzeyde olduğu söylenebilmektedir.

4.1.2. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığa Yönelik Algıları

Öğretmenlerin algılarına göre, örgütsel bağlılığın *"duygusal bağlılık", "devam bağlılığı"* ve *"normatif"* alt boyutlarına ilişkin ortalama, standart sapma ve her bir maddeye katılım düzeyi değerleri Tablo 31'de verilmiştir.

Tablo 31. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Alt boyutların Ölçek Maddelerine İlişkin algıların Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Boyut Adı	Madde No	Ölçek Maddeleri			
			$\bar{x}$	SS	Düzey
1.Duygusal Bağlılık	1	Meslek hayatımın geri kalan kısmını bu okulda geçirmek beni çok mutlu eder.	3,95	1,01	Katılıyorum
	2	Bu okulun problemlerini gerçekten kendi problemlerim gibi görüyorum.	4,15	0,83	Katılıyorum
	3	Okuluma karşı güçlü bir aidiyet hissetmiyorum.	3,88	1,15	Katılıyorum

	4	Bu okula karşı duygusal bağlılık hissetmiyorum.	4,12	0,99	Katılıyorum
	5	Bu okulda kendimi "ailenin bir parçası" gibi görmüyorum.	4,09	1,08	Katılıyorum
	6	Bu okulun benim için çok özel bir yeri vardır.	3,97	0,93	Katılıyorum
Boyut Ortalaması			**4,03**	**0,74**	Katılıyorum
Boyut Adı	**Madde No**	**Ölçek Maddeleri**			
			$\bar{x}$	**SS**	**Düzey**
2. Devam Bağlılığı	7	Şu anda bu okulda çalışıyor olmam, hem kendi isteğimden hem de şartların bunu gerektirmesindendir.	4,10	0,72	Katılıyorum
	8	Okulumdan ayrılmayı isteseydim dahi şu anda bu bana çok zor gelirdi.	3,83	0,93	Katılıyorum
	9	Şu anda okulumdan ayrılacak olsam, hayatımda birçok şey alt üst olur.	2,53	1,11	Katılmıyorum
	10	Bu okuldan ayrılmamı düşündürecek seçenekler oldukça azdır.	3,79	0,91	Katılıyorum
	11	Eğer bu okula kendimden çok şey katmamış olsaydım, başka yerde çalışmayı düşünebilirdim.	3,73	0,98	Katılıyorum
	12	Bu okuldan ayrılacak olsam, uygun alternatiflerim az olur.	3,49	1,03	Katılıyorum
Boyut Ortalaması			**3,58**	**0,60**	Katılıyorum
Boyut Adı	**Madde No**	**Ölçek Maddeleri**			
			$\bar{x}$	**SS**	**Düzey**
3. Normatif Bağlılık	13	Bu okulda çalışmaya devam etmek için yöneticilerime karşı bir minnet borcu/sorumluluk hissetmiyorum**.**	3,43	1,32	Katılıyorum
	14	Eğer bu okuldan ayrılmak benim yararıma olsa dahi şu anda buradan ayrılmanın doğru olmadığını düşünüyorum.	3,73	0,92	Katılıyorum
	15	Okulumdan şu anda ayrılacak olsam kendimi suçlu hissederim.	2,59	1,13	Katılmıyorum
	16	Bu okul benim sadakatimi (bağlılığımı) hak ediyor.	4,01	0,88	Katılıyorum
	17	Bu okuldaki insanlara karşı bir minnet borcu/sorumluluk hissettiğim için şu anda bu okuldan ayrılmam.	3,51	1,12	Katılıyorum
	18	Bu okula çok şey borçluyum.	3,76	1,14	Katılıyorum
Boyut Ortalaması			**3,50**	**0,74**	Katılıyorum
Toplam Ölçek			**3,70**	**0,59**	Katılıyorum

Tablo 31'de görüldüğü gibi, örgütsel bağlılığın genel ortalamasına ($\overline{X}$ = 3,70) öğretmenler "katılıyorum" düzeyinde görüş bildirmişlerdir. Öğretmenler en fazla *"duygusal bağlılık"* ($\overline{X}$ = 4,03) alt boyutuna, en az *"devam bağlılığı"* ($\overline{X}$ = 3,58) alt boyutuna katılım göstermişlerdir.

Öğretmenler örgütsel bağlılığın *"duygusal bağlılık"* alt boyutunda en fazla *"Bu okulun problemlerini gerçekten kendi problemlerim gibi görüyorum."* ($\overline{X}$ = 4,15) ifadesine "katılıyorum" düzeyinde, en az ise *"Okula karşı güçlü bir aidiyet hissetmiyorum."* ($\overline{X}$ = 3,88) ifadesine "katılıyorum" düzeyinde katılım göstermişlerdir. Öğretmenler bahsi geçen alt boyuta ($\overline{X}$ = 4,03) "katılıyorum" düzeyinde katılım göstermişler.

Öğretmenler, örgütsel bağlılığın *"devam bağlılığı"* alt boyutunda en fazla *"Şu anda bu okulda çalışıyor olmam, hem kendi isteğimden hem de şartların bunu gerektirmesindendir."* ($\overline{X}$ = 4,10) ifadesine "katılıyorum" düzeyinde, en az ise *"Şu anda okulumdan ayrılacak olsam, hayatımda birçok şey alt üst olur"* ($\overline{X}$ = 2,53) ifadesine "katılmıyorum" düzeyinde katılım göstermişlerdir. Öğretmenler bahsi geçen alt boyuta ($\overline{X}$ = 3,58) "katılıyorum" düzeyinde katılım göstermişlerdir.

Öğretmenler örgütsel bağlılığın *"normatif bağlılık"* alt boyutunda en faza *"Bu okul benim sadakatimi (bağlılığımı) hak ediyor."* ($\overline{X}$ = 4,01) ifadesine "katılıyorum" düzeyinde, en az ise *"Okulumdan şu anda ayrılacak olsam kendimi suçlu hissederim*." ($\overline{X}$ = 2,59) ifadesine "katılmıyorum" düzeyinde katılım göstermişlerdir. Öğretmenler bahsi geçen alt boyuta ($\overline{X}$ = 3,50) "katılıyorum" düzeyinde katılım göstermişlerdir.

4.1.2.1. Öğretmenlerin Kişisel Değişkenlere Göre Örgütsel Bağlılık Algıları

Araştırmaya katılan öğretmenlerin "cinsiyet", öğretmenlikteki kıdem", bulunduğu okuldaki çalışma süresi", "öğrenim durumu", "medeni durum", "okul büyüklüğü" ve "okulun bulunduğu ilçe" değişkenlerine göre örgütsel bağlılık algıları arasında anlamlı bir fark olup olmadığına ilişkin bilgiler aşağıda sırayla verilmiştir.

4.1.2.1.1. Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Örgütsel Bağlılık Algıları

Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel bağlılığa ilişkin algılarının cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermediğini belirlemek için yapılan ilişkisiz örneklemler için t testi sonuçları Tablo 32'de verilmiştir.

Tablo 32. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığa İlişkin Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Boyutlar	**Gruplar**	**n**	$\overline{X}$	**Ss**	**sd**	**t**	**P**
Duygusal Bağlılık	a) Kadın	487	4,07	0,72	1168	1,70	0,09
	b) Erkek	683	4,00	0,76			
	Toplam	**1170**					
Devam Bağlılığı	a) Kadın	487	3,59	0,60	1168	0,37	0,71
	b) Erkek	683	3,57	0,61			
	Toplam	**1170**					
Normatif Bağlılık	a) Kadın	487	3,51	0,73	1168	0,40	0,69
	b) Erkek	683	3,50	0,74			
	Toplam	**1170**					
Tüm Ölçek	a) Kadın	487	3,72	0,59	1168	0,99	0,32
	b) Erkek	683	3,69	0,60			
	Toplam	**1170**					

*p<.05

Tablo 32'de görüldüğü gibi, cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin örgütsel bağlılık algıları arasında örgütsel bağlılığın *"duygusal bağlılık"* [$t_{(1168)}$ = 1,70; p>05] alt boyutunda, *"devam bağlılığı"* [$t_{(1168)}$ = 0,37; p>,05] alt boyutunda, *"normatif bağlılık"* [$t_{(1168)}$ = 0,40; p>,05] alt boyutunda ve örgütsel bağlılığım toplam puanlamasında [$t_{(1168)}$ = 0,99; p>,05] anlamlı bir fark saptanmamıştır. Genel anlamda kadınların örgütsel bağlılık algılarının erkeklerin algılarından daha yüksek bir düzeyde olduğu saptanmıştır.

4.1.2.1.2. Öğretmenlerin Öğretmenlikteki Kıdem Değişkenine Göre Örgütsel Bağlılık Algıları

Öğretmenlikteki kıdem değişkenine göre öğretmenlerin okul bağlılığa ilişkin algılarının ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 33'te yer almaktadır.

Tablo 33. Öğretmenlikteki Kıdem Değişkenlerine Göre Öğretmenlerin Bağlılığa İlişkin Algılarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Boyutlar	**Gruplar**	**N**	$\overline{X}$	**Ss**
Duygusal Bağlılık	a) 1-5 yıl arası	250	4,04	0,76
	b) 6-10 yıl arası	326	4,11	0,74
	c) 11-15 yıl arası	270	4,07	0,72
	d) 16-20 yıl arası	195	4,05	0,69
	e) 21 yıl ve üzeri	129	3,67	0,79
	Toplam	**1170**	4,03	0,74
Devam Bağlılığı	a) 1-5 yıl arası	250	3,51	0,56
	b) 6-10 yıl arası	326	3,63	0,57
	c) 11-15 yıl arası	270	3,61	0,61

	d) 16-20 yıl arası	195	3,59	0,65
	e) 21 yıl ve üzeri	129	3,50	0,67
	Toplam	**1170**	3,58	0,60
Normatif Bağlılık	a) 1-5 yıl arası	250	3,57	0,66
	b) 6-10 yıl arası	326	3,63	0,75
	c) 11-15 yıl arası	270	3,53	0,67
	d) 16-20 yıl arası	195	3,43	0,78
	e) 21 yıl ve üzeri	129	3,11	0,76
	Toplam	**1170**	3,50	0,74
Örgütsel Bağlılık Toplam	a) 1-5 yıl arası	250	3,71	0,58
	b) 6-10 yıl arası	326	3,79	0,59
	c) 11-15 yıl arası	270	3,74	0,56
	d) 16-20 yıl arası	195	3,69	0,60
	e) 21 yıl ve üzeri	129	3,42	0,62
	Toplam	**1170**	3,70	0,59

*p<.05

Tablo 33'te görüldüğü gibi, öğretmenlikteki kıdem değişkenine göre öğretmenlerin örgütsel bağlılığa ilişkin algılarının ortalamasının, örgütsel bağlılığın "duygusal bağlılık" alt boyutunda 3,67 ile 4,11 arasında, "devam bağlılığı" alt boyutunda 3,50 ile 3,63 arasında, "normatif bağlılık" alt boyutunda 3,11 ile 3,63 arasında ve örgütsel bağlılığın toplam puanında ise 3,42 ile 3,79 arasında olduğu görülmektedir. Ortalamaların anlamlı bir farka sahip olup olmadığının belirlenmesi için tek yönlü varyans analizi (Anova) yapılmıştır. Bu analizin sonuçlarına Tablo 34'te yer verilmiştir.

Tablo 34. Öğretmenlikteki Kıdem Değişkenlerine Göre Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Algılarına İlişkin Anova Testi Değerleri

Boyutlar	**Varyansın Kaynağı**	**Kareler Toplamı**	**Sd**	**Kareler Ortalaması**	**F**	**P**	**Anlamlı Fark (Scheffe)**	**Eta Kare (η^2)**
Duygusal Bağlılık	Gruplar arası	19,540	4	4,885	9,05	0,00*	A-E B-E C-E D-E	,030
	Gruplar içi	628,990	1165	0,540				
	Toplam	648,530	1169					
Devam Bağlılığı	Gruplar arası	3,051	4	0,763	2,11	0,08	-	-
	Gruplar içi	421,207	1165	0,362				
	Toplam	424,257	1169					
Normatif Bağlılık	Gruplar arası	27,763	4	6,941	13,35	0,00*	A-E B-E C-E D-E	,044
	Gruplar içi	605,493	1165	0,520				
	Toplam	633,256	1169					
Tüm Ölçek	Gruplar arası	12,743	4	3,186	9,26	0,00*	A-E B-E C-E D-E	,031
	Gruplar içi	400,801	1165	0,344				
	Toplam	413,543	1169					

*p<.05

Tablo 34 incelendiğinde, öğretmenlerin örgütsel bağlılığa ilişkin algı ortalamaları arasında, öğretmenlikteki kıdem değişkenine göre örgütsel bağlılığın "duygusal bağlılık" [$F_{(4-1165)}$ = 9,05; p<,05] alt boyutunda, "normatif bağlılık" [$F_{(4-1165)}$ = 13,35; p<,05] alt boyutunda ve örgütsel bağlılığın toplam puanlamasında ise [$F_{(4-1165)}$ = 9,26; p<,05] öğretmenlerin örgütsel bağlılığa ilişkin algılarının ortalamaları arasında, öğretmenlikteki kıdem değişkenine göre anlamlı bir fark saptanmıştır.

Örgütsel bağlılığın "duygusal bağlılık" alt boyutunda, öğretmenlikteki kıdemi 1-5 yıl arası olan öğretmenlerin örgütsel bağlılığa ilişkin algıları ($\overline{X}$ = 4,04), kıdemi 6-10 yıl arası olan öğretmenlerin algıları ($\overline{X}$ = 4,11), kıdemi 11-15 yıl arası olan öğretmenlerin algıları ($\overline{X}$ = 4,07) ve kıdemi 16-20 yıl arası olan öğretmenlerin algıları ($\overline{X}$ = 4,05), kıdemi 21 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin algılarından ($\overline{X}$ = 3,67) daha yüksek bir düzeyde anlamlı fark taşımaktadır. Hesaplanan etki büyüklüğü (η^2=,030) incelendiğinde bu farkın düşük düzeyde olduğu söylenebilmektedir.

Örgütsel bağlılığın "normatif bağlılık" alt boyutunda öğretmenlikteki kıdemi 1-5 yıl arası olan öğretmenlerin örgütsel bağlılığa ilişkin algıları ($\overline{X}$ = 3,57), kıdemi 6-10 yıl arası olan öğretmenlerin algıları ($\overline{X}$ = 3,63), kıdemi 11-15 yıl olan öğretmenlerin algıları ($\overline{X}$ = 3,53) ve kıdemi 16-20 yıl arası olan öğretmenlerin algıları ($\overline{X}$ = 3,43), kıdemi 21 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin algılarından ($\overline{X}$ = 3,11) daha yüksek bir düzeyde anlamlı fark taşımaktadır. Hesaplanan etki büyüklüğü (η^2=,044) incelendiğinde bu farkın düşük düzeyde olduğu söylenebilmektedir.

Örgütsel bağlılığın toplam puanına göre, öğretmenlikteki kıdemi 1-5 yıl arası olan öğretmenlerin örgütsel bağlılığa ilişkin algıları ($\overline{X}$ = 3,71), kıdemi 6-10 yıl arası olan öğretmenlerin algıları ($\overline{X}$ = 3,79), kıdemi 11-15 yıl olan öğretmenlerin algıları ($\overline{X}$ = 3,74) ve 16-20 yıl arası olan öğretmenlerin algıları ($\overline{X}$ = 3,69), kıdemi 21 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin algılarından ($\overline{X}$ = 3,42) daha yüksek düzeyde anlamlı bir fark taşımaktadır. Hesaplanan etki büyüklüğü (η^2=,031) incelendiğinde bu farkın düşük düzeyde olduğu söylenebilmektedir. Buna karşın, "devam bağlılığı" [$F_{(4-1165)}$ = 2,11; p>,05] alt boyutunda, öğretmenlerin örgütsel bağlılık algıları arasında öğretmenlikteki kıdem değişkenine göre anlamlı bir fark saptanmamıştır.

4.1.2.1.3. Öğretmenlerin Bulunduğu Okuldaki Çalışma Süresi Değişkenine Göre Örgütsel Bağlılık Algıları

Öğretmenlerin bulunduğu okuldaki çalışma süresi değişkenine göre öğretmenlerin örgütsel bağlılığa ilişkin algılarının ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 35'te yer almaktadır.

Tablo 35. Bulunduğu Okuldaki Çalışma Süresine Değişkenlerine Göre Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığa İlişkin Algılarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Boyutlar	**Gruplar**	**N**	$\overline{X}$	**Ss**
Duygusal Bağlılık	a) 1-5 yıl arası	652	3,88	0,76
	b) 6-10 yıl arası	360	4,20	0,70
	c) 11-15 yıl arası	120	4,23	0,65
	d) 16 yıl ve üzeri	38	4,19	0,52
	Toplam	**1170**	4,03	0,74
Devam Bağlılığı	a) 1-5 yıl arası	652	3,47	0,63
	b) 6-10 yıl arası	360	3,69	0,53
	c) 11-15 yıl arası	120	3,79	0,54
	d) 16 yıl ve üzeri	38	3,75	0,59
	Toplam	**1170**	3,58	0,60
Normatif Bağlılık	a) 1-5 yıl arası	652	3,40	0,77
	b) 6-10 yıl arası	360	3,61	0,73
	c) 11-15 yıl arası	120	3,67	0,58
	d) 16 yıl ve üzeri	38	3,69	0,45
	Toplam	**1170**	3,50	0,74
Örgütsel Bağlılık Toplam	a) 1-5 yıl arası	652	3,58	0,62
	b) 6-10 yıl arası	360	3,83	0,55
	c) 11-15 yıl arası	120	3,90	0,47
	d) 16 yıl ve üzeri	38	3,88	0,37
	Toplam	**1170**	3,70	0,59

*p<.05

Tablo 35'te görüldüğü gibi, öğretmenlerin bulunduğu okuldaki çalışma süresi değişkenine göre öğretmenlerin örgütsel bağlılığa ilişkin algılarının ortalamasının, örgütsel bağlılığın *"duygusal bağlılık"* alt boyutunda 3,88 ile 4,23 arasında, *"devam bağlılığı*" alt boyutunda 3,47 ile 3,79 arasında, *"normatif bağlılık"* alt boyutunda 3,40 ile 3,69 arasında, örgütsel bağlılığın toplam puanında ise 3,58 ile 3,90 arasında olduğu görülmektedir. Ortalamaların anlamlı bir farka sahip olup olmadığının belirlenmesi için tek yönlü varyans analizi (Anova) yapılmıştır. Bu analizin sonuçlarına Tablo 36'de yer verilmiştir.

Tablo 36. Bulunduğu Okuldaki Çalışma Süresine Değişkenlerine Göre Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Algılarına İlişkin Anova Testi Değerleri

Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark (Scheffe)	Eta Kare (η^2)
Duygusal Bağlılık	Gruplar arası	31,060	3	10,353	19,55	0,00*	B-A C-A D-A	,048
	Gruplar içi	617,469	1166	0,530				
	Toplam	648,530	1169					
Devam Bağlılığı	Gruplar arası	19,117	3	6,372	18,34	0,00*	B-A C-A D-A	,045
	Gruplar içi	405,140	1166	0,347				
	Toplam	424,257	1169					
Normatif Bağlılık	Gruplar arası	14,986	3	4,995	9,42	0,00*	B-A C-A D-A	,024
	Gruplar içi	618,271	1166	0,530				
	Toplam	633,256	1169					
Tüm Ölçek	Gruplar arası	21,025	3	7,008	20,82	0,00*	B-A C-A D-A	,051
	Gruplar içi	392,519	1166	0,337				
	Toplam	413,543	1169					

*p<.05

Tablo 36 incelendiğinde, öğretmenlerin bulunduğu okuldaki çalışma süresi değişkenine göre, örgütsel bağlılığa ilişkin algılarının ortalamaları arasında örgütsel bağlılığın bütün alt boyutlarında anlamlı bir fark taşıdığı görülmektedir. Örgütsel bağlılığın *"duygusal bağlılık"* [$F_{(3\text{-}1166)}$ = 19,55; p<,05] alt boyutunda, *"devam bağlılığı"* [$F_{(3\text{-}1166)}$ = 18,34; p<,05] alt boyutunda, *"normatif bağlılık"* [$F_{(3\text{-}1166)}$ = 9,42; p<,05] alt boyutunda ve örgütsel bağlılığın toplam puanlamasında ise [$F_{(3\text{-}1166)}$ = 20,82; p<,05] öğretmenlerin örgütsel bağlılığa ilişkin algılarının ortalamaları arasında, bulunduğu okuldaki çalışma süresi değişkenine göre anlamlı bir fark saptanmıştır.

Örgütsel bağlılığın *"duygusal bağlılık"* alt boyutunda bulunduğu okuldaki çalışma süresi 6-10 yıl arası olan öğretmenlerin örgütsel bağlılığa ilişkin algıları ($\overline{X}$ = 4,20), okuldaki çalışma süresi 11-15 yıl arası olan öğretmenlerin algıları ($\overline{X}$ = 4,23) ve okuldaki çalışma süresi 16 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin algıları ($\overline{X}$ = 4,19), okuldaki çalışma süresi 1-5 yıl arası olan öğretmenlerin algılarından ($\overline{X}$ = 3,88) daha yüksek bir düzeyde anlamlı fark taşımaktadır. Hesaplanan etki büyüklüğü (η^2=,048) incelendiğinde bu farkın düşük düzeyde olduğu söylenebilmektedir.

Örgütsel bağlılığın *"devam bağlılığı"* alt boyutunda bulunduğu okuldaki çalışma süresi 6-10 yıl arası olan öğretmenlerin örgütsel bağlılığa ilişkin algıları ($\overline{X}$ = 3,69), okuldaki çalışma süresi 11-15 yıl arası olan öğretmenlerin algıları ($\overline{X}$ = 3,79) ve okuldaki çalışma süresi 16 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin algıları ($\overline{X}$ = 3,75), okuldaki çalışma süresi 1-5 yıl arası olan öğretmenlerin algılarından ($\overline{X}$ = 3,47) daha yüksek bir düzeyde anlamlı fark taşımaktadır. Hesaplanan etki büyüklüğü (η^2=,045) incelendiğinde bu farkın düşük düzeyde olduğu söylenebilmektedir.

Örgütsel bağlılığın *"normatif bağlılık"* alt boyutunda bulunduğu okuldaki çalışma süresi 6-10 yıl arası olan öğretmenlerin örgütsel bağlılığa ilişkin algıları ($\overline{X}$ = 3,61), okuldaki çalışma süresi 11-15 yıl arası olan öğretmenlerin algıları ($\overline{X}$ = 3,67) ve okuldaki çalışma süresi 16 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin algıları ($\overline{X}$ = 3,69), okuldaki çalışma süresi 1-5 yıl arası olan öğretmenlerin algılarından ($\overline{X}$ = 3,40) daha yüksek bir düzeyde anlamlı fark taşımaktadır. Hesaplanan etki büyüklüğü (η^2=,024) incelendiğinde bu farkın düşük düzeyde olduğu söylenebilmektedir.

Örgütsel bağlılığın toplam puanına göre, bulunduğu okuldaki çalışma süresi 6-10 yıl arası olan öğretmenlerin örgütsel bağlılığa ilişkin algıları ($\overline{X}$ = 3,83), okuldaki çalışma süresi 11-15 yıl arası olan öğretmenlerin algıları ($\overline{X}$ = 3,90) ve okuldaki çalışma süresi 16 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin algıları ($\overline{X}$ = 3,88), okuldaki çalışma 1-5 yıl arası olan öğretmenlerin algılarından ($\overline{X}$ = 3,58) daha yüksek bir düzeyde anlamlı bir fark taşımaktadır. Hesaplanan etki büyüklüğü (η^2=,051) incelendiğinde bu farkın düşük düzeyde olduğu söylenebilmektedir.

4.1.2.1.4. Öğretmenlerin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Örgütsel Bağlılık Algıları

Öğrenim durumu değişkenine göre öğretmenlerin örgütsel bağlılığa ilişkin algılarının Kruskal Wallis-H testi sonuçlarına Tablo 37'te yer verilmiştir.

Tablo 37. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığa İlişkin Algılarının Öğretmenlerin Öğrenim Durumlarına Göre Karşılaştırılması

Boyutlar	Gruplar	n	Sıra Ortalaması	Sd	χ^2	P	Anlamlı Fark (Mann Whitney-U)
Duygusal Bağlılık	a) Ön Lisans	20	462,58	3	6,557	0,09	-
	b) Lisans	972	595,71				
	c) Yüksek Lisans	156	539,06				
	d) Doktora	22	575,30				
	Toplam	**1170**					
Devam Bağlılığı	a) Ön Lisans	20	485,58	3	5,673	0,13	
	b) Lisans	972	587,47				
	c) Yüksek Lisans	156	567,34				
	d) Doktora	22	717,93				
	Toplam	**1170**					
Normatif Bağlılık	a) Ön Lisans	20	498,23	3	2,912	0,41	
	b) Lisans	972	589,78				
	c) Yüksek Lisans	156	561,90				
	d) Doktora	22	643,27				
	Toplam	**1170**					
Örgütsel Bağlılık Toplam	a) Ön Lisans	20	458,40	3	5,614	0,13	
	b) Lisans	972	592,65				
	c) Yüksek Lisans	156	549,55				
	d) Doktora	22	640,25				
	Toplam	**1170**					

*p<.05

Tablo 37 incelendiğinde, öğretmenlerin örgütsel bağlılığa ilişkin algılarının ortalamaları arasında örgütsel bağlılığın *"duygusal bağlılık"* [$X^2_{(3)}$ = 6,557; p>,05] alt boyutunda, *"devam bağlılığı"* [$X^2_{(3)}$ = 5,673; p>,05] alt boyutunda, *"normatif bağlılık"* [$X^2_{(3)}$ = 2,912; p>,05] alt boyutunda ve örgütsel bağlılığın toplam puanında [$X^2_{(3)}$ = 5,614; p>,05] öğretmenlerin öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir fark saptanmamıştır.

4.1.2.1.5. Öğretmenlerin Medeni Durum Değişkenine Göre Örgütsel Bağlılık Algıları

Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel bağlılığa ilişkin algılarının medeni durum değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan ilişkisiz örneklemler için t testi sonuçları Tablo 38'de verilmiştir.

Tablo 38. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Değişkenine İlişkin Algılarının Medeni Durum Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Boyutlar	**Gruplar**	**n**	$\overline{X}$	**Ss**	**Sd**	**t**	**P**	**Cohen's d**
Duygusal Bağlılık	a) Evli	817	3,99	0,75	1168	-2,31	0,02*	0,15
	b) Bekâr	353	4,10	0,72				
	Toplam	**1170**						
Devam Bağlılığı	a) Evli	817	3,57	0,61	1168	-0,65	0,52	-
	b) Bekâr	353	3,60	0,57				
	Toplam	**1170**						
Normatif Bağlılık	a) Evli	817	3,45	0,75	1168	-3,76	0,00*	0,24
	b) Bekâr	353	3,62	0,69				
	Toplam	**1170**						
Tüm Ölçek	a) Evli	817	3,67	0,61	1168	-2,69	0,01*	0,17
	b) Bekâr	353	3,77	0,56				
	Toplam	**1170**						

*p<.05

Tablo 38 incelendiğinde, öğretmenlerin örgütsel bağlılığa ilişkin algılarını medeni durum değişkeni açısından karşılaştırmak amacıyla bağımsız örneklemler için t testi kullanıldığı görülmektedir. Analiz sonuçları, araştırmaya katılan öğretmenlerin *"duygusal bağlılık"* [$t_{(1168)}$ = -2,31; p<,05] alt boyutlarındaki puan ortalamaları arasında bekâr öğretmenlerin lehine anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda, bekâr öğretmenlerin örgütsel bağlılık algılarının ($\overline{X}$ = 4,10), evli öğretmenlerin algılarına ($\overline{X}$ = 3,99) göre daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Hesaplanan etki büyüklüğü (Cohen's d) katsayısı değerine (d= 0,15) göre, *"duygusal bağlılık"* alt boyutu açısından medeni durum değişkeninin düşük düzeyde etkiye sahip olduğu söylenebilmektedir.

"Normatif bağlılık" [$t_{(1168)}$ = -3,76; p<,05] alt boyutlarındaki puan ortalamaları arasında bekâr öğretmenlerin lehine anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda, bekâr öğretmenlerin örgütsel bağlılık algılarının ($\overline{X}$ = 3,62), evli öğretmenlerin algılarına ($\overline{X}$ = 3,45) göre daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Hesaplanan etki büyüklüğü (Cohen's d) katsayısı değerine (d= 0,24) göre, *"normatif bağlılık"* alt boyutu açısından medeni durum değişkeninin düşük düzeyde etkiye sahip olduğu söylenebilmektedir.

Örgütsel bağlılık ölçeğinin [$t_{(1168)}$ = -2,69; p<,05] toplam puan ortalamaları arasında bekâr öğretmenlerin lehine anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda, bekâr öğretmenlerin örgütsel bağlılık algılarının ($\overline{X}$ = 3,77), evli öğretmenlerin algılarına ($\overline{X}$ = 3,67) göre daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Hesaplanan etki büyüklüğü (Cohen's

d) katsayısı değerine (d= 0,17) göre, ölçeğin toplam puanlaması açısından medeni durum değişkeninin düşük düzeyde etkiye sahip olduğu söylenebilmektedir. Buna karşın, *"devam bağlılığı"* [$t_{(1168)}$ = -0,65; p>,05] alt boyutunda öğretmenlerin örgütsel bağlılık algıları arasında medeni durum değişkenine göre anlamlı bir fark saptanmamıştır. Genel anlamda bekâr öğretmenlerin algılarının, evli öğretmenlerin algılarından daha yüksek bir düzeyde olduğu saptanmıştır.

4.1.2.1.6. Okul Büyüklüğü Değişkenine Göre Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Algıları

Okul büyüklüğü değişkenine göre öğretmenlerin örgütsel bağlılığa ilişkin algılarının ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 39'da yer almaktadır.

Tablo 39. Bulunduğu Okulun Büyüklüğü Değişkenlerine Göre Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığa İlişkin Algılarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Boyutlar	**Gruplar**	**N**	$\overline{X}$	**Ss**
Duygusal Bağlılık	a) KO	150	3,75	0,82
	b) OBO	345	4,19	0,66
	c) BO	675	4,00	0,75
	Toplam	**1170**	4,03	0,74
Devam Bağlılığı	a) KO	150	3,41	0,72
	b) OBO	345	3,68	0,53
	c) BO	675	3,56	0,60
	Toplam	**1170**	3,58	0,60
Normatif Bağlılık	a) KO	150	3,27	0,80
	b) OBO	345	3,66	0,67
	c) BO	675	3,48	0,74
	Toplam	**1170**	3,50	0,74
Örgütsel Bağlılık Toplam	a) KO	150	3,48	0,63
	b) OBO	345	3,84	0,52
	c) BO	675	3,68	0,60
	Toplam	**1170**	3,70	0,59

*p<.05

Tablo 39'da görüldüğü gibi, okul büyüklüğü değişkenine göre öğretmenlerin örgütsel bağlılığa ilişkin algılarının ortalamasının, örgütsel bağlılığın *"duygusal bağlılık"* alt boyutunda 3,75 ile 4,19 arasında, *"devam bağlılığı"* alt boyutunda 3,41 ile 3,68 arasında, *"normatif bağlılık"* alt boyutunda 3,27 ile 3,66 arasında, örgütsel bağlılığın toplam puanında ise 3,48 ile 3,84 arasında olduğu görülmektedir. Ortalamaların anlamlı bir farka sahip olup olmadığının belirlenmesi için tek yönlü varyans analizi (Anova) yapılmıştır. Bu analizin sonuçlarına Tablo 40'ta yer verilmiştir

Tablo 40. Bulunduğu Okulun Büyüklüğü Değişkenlerine Göre Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Algılarına İlişkin Anova Testi Değerleri

Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark (Scheffe)	Eta Kare (η^2)
Duygusal Bağlılık	Gruplar arası	21,773	2	108,67	20,23	0,00*	B-A C-A B-C	,034
	Gruplar içi	626,796	1167	0,537				
	Toplam	648,530	1169					
Devam Bağlılığı	Gruplar arası	7,886	2	3,943	11,05	0,00*	B-A C-A B-C	,019
	Gruplar içi	416,371	1167	0,357				
	Toplam	424,257	1169					
Normatif Bağlılık	Gruplar arası	16,699	2	8,350	15,80	0,00*	B-A C-A B-C	,026
	Gruplar içi	616,557	1167	0,528				
	Toplam	633,256	1169					
Tüm Ölçek	Gruplar arası	14,834	2	7,417	21,71	0,00*	B-A C-A B-C	,036
	Gruplar içi	398,709	1167	0,342				
	Toplam	413,543	1169					

*p<.05

Tablo 40 incelendiğinde, okul büyüklüğü değişkenine göre, öğretmenlerin örgütsel bağlılığa ilişkin algılarının ortalamaları arasında örgütsel bağlılığın bütün alt boyutlarında anlamlı bir fark taşıdığı görülmektedir. Örgütsel bağlılığın *"duygusal bağlılık"* [$F_{(2\text{-}1167)}$ = 20,23; p<,05] alt boyutunda, *"devam bağlılığı"* [$F_{(2\text{-}1167)}$ = 11,05; p<,05] alt boyutunda, *"normatif bağlılık"* [$F_{(2\text{-}1167)}$ = 15,80; p<,05] alt boyutunda ve örgütsel bağlılığın toplam puanlamasında ise [$F_{(2\text{-}1167)}$ = 21,71; p<,05] öğretmenlerin örgütsel bağlılığa ilişkin algılarının ortalamaları arasında, okul büyüklüğü değişkenine göre anlamlı bir fark saptanmıştır.

Örgütsel bağlılığın *"duygusal bağlılık"* alt boyutunda, orta büyüklükteki okullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel bağlılığa ilişkin algıları ($\overline{X}$ = 4,19), küçük okullarda görev yapan öğretmenlerin algılarından ($\overline{X}$ = 3,75) ve büyük okullarda görev yapan öğretmenlerin algılarından ($\overline{X}$ = 4,00) daha yüksek bir düzeyde anlamlı fark taşımaktadır. Bununla beraber, büyük okullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel bağlılığa ilişkin algılarının ($\overline{X}$ = 4,00), küçük okullarda görev yapan öğretmenlerin algılarından ($\overline{X}$ = 3,75) daha yüksek bir düzeyde anlamlı fark taşıdığı görülmektedir. Hesaplanan etki büyüklüğü (η^2=,034) incelendiğinde bu farkın düşük düzeyde olduğu söylenebilmektedir.

Örgütsel bağlılığın *"devam bağlılığı"* alt boyutunda, orta büyüklükteki okullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel bağlılığa ilişkin algıları ($\overline{X}$ = 3,68), küçük okullarda görev yapan öğretmenlerin algılarından ($\overline{X}$ = 3,41) ve büyük okullarda görev yapan öğretmenlerin algılarından ($\overline{X}$ = 3,56) daha yüksek bir düzeyde anlamlı fark taşımaktadır. Bununla beraber, büyük okullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel bağlılığa ilişkin algılarının ($\overline{X}$ = 3,56), küçük okullarda görev yapan öğretmenlerin algılarından ($\overline{X}$ = 3,41) daha yüksek bir düzeyde anlamlı fark taşıdığı görülmektedir. Hesaplanan etki büyüklüğü (η^2=,019) incelendiğinde bu farkın düşük düzeyde olduğu söylenebilmektedir.

Örgütsel bağlılığın *"normatif bağlılık"* alt boyutunda, orta büyüklükteki okullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel bağlılığa ilişkin algıları ($\overline{X}$ = 3,66), küçük okullarda görev yapan öğretmenlerin algılarından ($\overline{X}$ = 3,27) ve büyük okullarda görev yapan öğretmenlerin algılarından ($\overline{X}$ = 3,48) daha yüksek bir düzeyde anlamlı fark taşımaktadır. Bununla beraber, büyük okullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel bağlılığa ilişkin algılarının ($\overline{X}$ = 3,48), küçük okullarda görev yapan öğretmenlerin algılarından ($\overline{X}$ = 3,27) daha yüksek bir düzeyde anlamlı fark taşıdığı görülmektedir. Hesaplanan etki büyüklüğü (η^2=,026) incelendiğinde bu farkın düşük düzeyde olduğu söylenebilmektedir.

Örgütsel bağlılığın toplam puanına göre, orta büyüklükteki okullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel bağlılığa ilişkin algıları ($\overline{X}$ = 3,84), küçük okullarda görev yapan öğretmenlerin algılarından ($\overline{X}$ = 3,48), ve büyük okullarda görev yapan öğretmenlerin algılarından ($\overline{X}$ = 3,68) daha yüksek bir düzeyde anlamlı fark taşımaktadır. Bununla beraber, büyük okullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel bağlılığa ilişkin algılarının ($\overline{X}$ = 3,68), küçük okullarda görev yapan öğretmenlerin algılarından ($\overline{X}$ = 3,48) daha yüksek bir düzeyde anlamlı fark taşıdığı görülmektedir. Hesaplanan etki büyüklüğü (η^2=,036) incelendiğinde bu farkın düşük düzeyde olduğu söylenebilmektedir.

4.1.2.1.7. Okulun Bulunduğu İlçe Değişkenine Göre Öğretmenlerin Örgütsel Değer Algıları

Okulun bulunduğu ilçe değişkenine göre öğretmenlerin örgütsel bağlılığa ilişkin algılarının ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 41'de yer almaktadır.

Tablo 41. Okulun Bulunduğu İlçe Değişkenlerine Göre Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığa İlişkin Algılarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Boyutlar	Gruplar	N	$\overline{X}$	Ss
Duygusal Bağlılık	a) Bağlar	282	3,90	0,70
	b) Kayapınar	318	4,00	0,73
	c) Sur	120	4,18	0,68
	d) Yenişehir	450	4,08	0,79
	Toplam	**1170**	4,03	0,74
Devam Bağlılığı	a) Bağlar	282	3,53	0,66
	b) Kayapınar	318	3,54	0,58
	c) Sur	120	3,72	0,53
	d) Yenişehir	450	3,59	0,60
	Toplam	**1170**	3,58	0,60
Normatif Bağlılık	a) Bağlar	282	3,42	0,74
	b) Kayapınar	318	3,42	0,70
	c) Sur	120	3,73	0,63
	d) Yenişehir	450	3,55	0,77
	Toplam	**1170**	3,50	0,74
Örgütsel Bağlılık Toplam	a) Bağlar	282	3,62	0,61
	b) Kayapınar	318	3,65	0,57
	c) Sur	120	3,88	0,52
	d) Yenişehir	450	3,74	0,61
	Toplam	**1170**	3,70	0,59

*p<.05

Tablo 41'de görüldüğü gibi, okulun bulunduğu ilçe değişkenine göre öğretmenlerin örgütsel bağlılığa ilişkin algılarının ortalamasının, örgütsel bağlılığın *"duygusal bağlılık"* alt boyutunda 3,90 ile 4,18 arasında, *"devam bağlılığı"* alt boyutunda 3,53 ile 3,72 arasında, *"normatif bağlılık"* alt boyutunda 3,42 ile 3,73 arasında, örgütsel değerlerin toplam puanında ise 3,62 ile 3,88 arasında olduğu görülmektedir. Ortalamaların anlamlı bir farka sahip olup olmadığının belirlenmesi için tek yönlü varyans analizi (Anova) yapılmıştır. Bu analizin sonuçlarına Tablo 42'de yer verilmiştir.

Tablo 42. Okulun Bulunduğu İlçe Değişkenlerine Göre Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Algılarına İlişkin Anova Testi Değerleri

Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark (Scheffe)	Eta Kare (η^2)
Duygusal Bağlılık	Gruplar arası	8,853	3	2,951	5,38	0,00*	C-A C-B C-D	,014
	Gruplar içi	639,677	1166	0,549				
	Toplam	648,530	1169					
Devam Bağlılığı	Gruplar arası	3,327	3	1,109	3,07	0,03*	C-A C-B C-D	,008
	Gruplar içi	420,930	1166	0,361				
	Toplam	424,257	1169					
Normatif Bağlılık	Gruplar arası	11,404	3	3,801	7,13	0,00*	C-A C-B	

	Gruplar içi	621,852	1166	0,533			C-D	,018
	Toplam	633,256	1169					
Tüm Ölçek	Gruplar arası	7,024	3	2,341	6,72	0,00*	C-A C-B C-D	,017
	Gruplar içi	406,519	1166	0,349				
	Toplam	413,543	1169					

*p<.05

Tablo 42 incelendiğinde, okulun bulunduğu ilçe değişkenine göre, öğretmenlerin örgütsel bağlılığa ilişkin algılarının ortalamaları arasında örgütsel bağlılığın bütün alt boyutlarında anlamlı bir fark taşıdığı görülmektedir. Örgütsel bağlılığın *"duygusal bağlılık"* [$F_{(3\text{-}1166)}$ = 5,38; p<,05] alt boyutunda, *"devam bağlılığı"* [$F_{(3\text{-}1166)}$ = 3,07; p<,05] alt boyutunda, *"normatif bağlılık"* [$F_{(3\text{-}1166)}$ = 7,13; p<,05] alt boyutunda, örgütsel bağlılığın toplam puanlamasında ise [$F_{(3\text{-}1166)}$ = 6,72; p<,05] öğretmenlerin örgütsel bağlılığa ilişkin algılarının ortalamaları arasında, okulun bulunduğu ilçe değişkenine göre anlamlı bir fark saptanmıştır.

Örgütsel bağlılığın *"duygusal bağlılık"* alt boyutunda, Sur ilçesinde bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel bağlılığa ilişkin algıları ($\overline{X}$ = 4,18), Bağlar ilçesinde bulunan öğretmenlerin algılarından ($\overline{X}$ = 3,90), Kayapınar ilçesinde bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerin algılarından ($\overline{X}$ = 4,00) ve Yenişehir ilçesinde bulunan öğretmenlerin algılarından ($\overline{X}$ = 4,08) daha yüksek bir düzeyde anlamlı fark taşımaktadır. Hesaplanan etki büyüklüğü (η^2=,014) incelendiğinde bu farkın düşük düzeyde olduğu söylenebilmektedir.

Örgütsel bağlılığın *"devam bağlılığı"* alt boyutunda, Sur ilçesinde bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel bağlılığa ilişkin algıları ($\overline{X}$ = 3,72), Bağlar ilçesinde bulunan öğretmenlerin algılarından ($\overline{X}$ = 3,53), Kayapınar ilçesinde bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerin algılarından ($\overline{X}$ = 3,54) ve Yenişehir ilçesinde bulunan öğretmenlerin algılarından ($\overline{X}$ = 3,59) daha yüksek bir düzeyde anlamlı fark taşımaktadır. Hesaplanan etki büyüklüğü (η^2=,008) incelendiğinde bu farkın düşük düzeyde olduğu söylenebilmektedir.

Örgütsel değerlerin *"normatif bağlılık"* alt boyutunda, Sur ilçesinde bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel bağlılığa ilişkin algıları ($\overline{X}$ = 3,73), Bağlar ilçesinde bulunan öğretmenlerin algılarından ($\overline{X}$ = 3,42), Kayapınar ilçesinde bulunan

okullarda görev yapan öğretmenlerin algılarından ($\overline{X}$ = 3,42) ve Yenişehir ilçesinde bulunan öğretmenlerin algılarından ($\overline{X}$ = 3,55) daha yüksek bir düzeyde anlamlı fark taşımaktadır. Hesaplanan etki büyüklüğü (η^2=,018) incelendiğinde bu farkın düşük düzeyde olduğu söylenebilmektedir.

Örgütsel bağlılığın toplam puanına göre, Sur ilçesinde bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerin okul bağlılığa ilişkin algıları ($\overline{X}$ = 3,88), Bağlar ilçesinde bulunan öğretmenlerin algılarından ($\overline{X}$ = 3,62), Kayapınar ilçesinde bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerin algılarından ($\overline{X}$ = 3,65) ve Yenişehir ilçesinde bulunan öğretmenlerin algılarından ($\overline{X}$ = 3,74) daha yüksek bir düzeyde anlamlı fark taşımaktadır. Hesaplanan etki büyüklüğü (η^2=,017) incelendiğinde bu farkın düşük düzeyde olduğu söylenebilmektedir.

4.1.3. Öğretmenlerin Okul İklimine Yönelik Algıları

Öğretmenlerin algılarına göre, okul ikliminin*"meslektaş liderliği", "kurumun savunmasızlığı", "başarı baskısı"* ve *"profesyonel öğretmen davranışı"* alt boyutlarına ilişkin ortalama, standart sapma ve her bir maddeye katılım düzeyi değerleri Tablo 43'te verilmiştir.

Tablo 43. Öğretmenlerin Okul İklimi Alt boyutların Ölçek Maddelerine İlişkin algıların Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Boyut Adı	Madde No	Ölçek Maddeleri	$\overline{X}$	SS	Düzey
1.Kurumun Savunmasızlığı	2	Birkaç baskın veli, okul politikasını değiştirebilir.	3,71	0,63	Çok Sık
	6	Çeşitli sivil toplum kuruluşları okul yönetimini etkileyebilmektedir.	3,53	0,84	Çok Sık
	9	Okul müdürü veli baskınına karşı okulu ve öğretmenlerini korumakta zorlanır.	3,58	0,81	Çok Sık
	12	Öğretmenler toplum baskısını üzerlerinde hissederler.	3,29	0,94	Çok Sık
	26	Bu okul, dışarıdan gelen baskılara karşı savunmasızdır.	3,54	0,82	Çok Sık
Boyut Ortalaması			**3,53**	**0,55**	Çok Sık
Boyut Adı	**Madde**	**Ölçek Maddeleri**			

			$\bar{x}$	SS	Düzey
2. Meslektaş Liderliği	1	Okul müdürü bir konunun bütün yönlerini araştırır ve farklı düşüncelerin olduğunu kabul eder.	3,16	0,92	Sık Sık
	3	Okul müdürü bütün öğretmenlere eşit davranır.	3,24	0,84	Sık Sık
	5	Okul müdürü arkadaş canlısı ve ulaşılabilir birisidir.	3,20	0,85	Sık Sık
	10	Okul müdürü öğretmenlerden beklentilerinin ne olduğunu açıkça ifade eder.	3,28	0,74	Çok Sık
	13	Okul müdürü belirli performans standartlarını korur.	3,08	0,75	Sık Sık
	20	Okul müdürü, öğretmenler tarafından getirilen belirli önerileri uygulamaya koymaya çalışır.	3,05	0,79	Sık Sık
	27	Okul müdürü değişime gönüllüdür.	3,15	0,87	Sık Sık
Boyut Ortalaması			**3,17**	**0,63**	Sık Sık
Boyut Adı	**Madde No**	**Ölçek Maddeleri**			
			$\bar{x}$	SS	Düzey
3. Profesyonel Öğretmen Davranışı	8	Öğretmenler birbirlerine yardım ve desteğe hazırdır.	3,33	0,74	Çok Sık
	18	Öğretmenler işlerini büyük bir hevesle yaparlar.	3,29	0,75	Çok Sık
	21	Öğretmenler, meslektaşlarının profesyonel yeterliliklerine saygı duyarlar.	3,25	0,72	Sık Sık
	23	Öğretmenler arasında sürekli ve etkili bir işbirliği mevcuttur.	3,12	0,81	Sık Sık
	25	Bu okuldaki öğretmenler adildirler.	3,28	0,75	Çok Sık
	28	Öğretmenler öğrencileri için kendilerinden beklenenin fazlasını yaparlar.	3,33	0,75	Çok Sık
	29	Öğretmenler diğer meslektaşları için güçlü bir sosyal destek sağlarlar.	3,24	0,81	Sık Sık
Boyut Ortalaması			**3,26**	**0,58**	Çok Sık
Boyut Adı	**Madde No**	**Ölçek Maddeleri**			
			$\bar{x}$	SS	Düzey
4. Başarı Baskısı	7	Okulun akademik başarı standartları yüksektir.	2,91	0,95	Sık Sık
	11	Öğrenciler iyi not almış arkadaşlarına saygı duyarlar.	3,19	0,77	Sık Sık
	15	Öğrenciler daha iyi not alabilmek için çeşitli ekstra çalışma arayışındadırlar.	2,70	0,90	Sık Sık
	16	Veliler yüksek standartlar için okula ve öğretmenlere baskı uygularlar.	1,51	0,77	Nadiren
	17	Öğrenciler kendilerini geliştirmek için çok çalışırlar.	2,26	0,81	Bazen
	19	Akademik başarı okul tarafından tanınır ve takdir edilir.	3,17	0,84	Sık Sık

	22	Okul gelişimi için, veliler yönetime ve öğretmenlere baskı uygularlar.	1,53	0,83	Nadiren
	24	Bu okulun öğrencileri kendileri için belirlenmiş hedeflere ulaşabilirler.	2,92	0,86	Sık Sık
Boyut Ortalaması			**2,52**	**0,47**	Sık Sık
Toplam Ölçek			**3,07**	**0,45**	Sık Sık

Tablo 43'te görüldüğü gibi, okul ikliminin genel ortalamasına ($\overline{X}$ = 3,07) öğretmenler "sık sık" düzeyinde görüş bildirmişlerdir. Öğretmenler en fazla "*kurumun savunmasızlığı"* ($\overline{X}$ = 3,53) alt boyutuna, en az *"başarı baskısı"* ($\overline{X}$ = 2,52) alt boyutuna katılım göstermişlerdir.

Öğretmenler okul ikliminin *"meslektaş liderliği"* alt boyutunda en fazla *"Okul müdürü öğretmenlerden beklentilerinin neler olduğunu açıkça ifade eder"* ($\overline{X}$ = 3,28) ifadesine "çok sık" düzeyinde, en az ise *"Okul müdürü, öğretmenler tarafından getirilen belirli önerileri uygulamaya koymaya çalışır"* ($\overline{X}$ = 3,05) ifadesine "sık sık" düzeyinde katılım göstermişlerdir. Öğretmenler bahsi geçen alt boyuta ($\overline{X}$ = 3,17) "sık sık" düzeyinde katılım göstermişler.

Öğretmenler, okul ikliminin "kurumun savunmasızlığı" alt boyutunda en fazla *"Birkaç baskın veli, okul politikasını değiştirebilir."* ($\overline{X}$ = 3,71) ifadesine "çok sık" düzeyinde, en az ise *"Öğretmenler toplum baskısını üzerlerinde hissederler."* ($\overline{X}$ = 3,29) ifadesine "çok sık" düzeyinde katılım göstermişlerdir. Öğretmenler bahsi geçen alt boyuta ($\overline{X}$ = 3,53) "çok sık" düzeyinde katılım göstermişlerdir.

Öğretmenler okul ikliminin *"başarı baskısı"* alt boyutunda en fazla *"Öğrenciler iyi not almış arkadaşlarına saygı duyarlar"* ($\overline{X}$ = 3,19) ifadesine "sık sık" düzeyinde, en az ise *"Veliler yüksek standartlar için okula ve öğretmenlere baskı uygularlar."* ($\overline{X}$ = 1,51) ifadesine "nadiren" düzeyinde katılım göstermişlerdir. Öğretmenler bahsi geçen alt boyuta ($\overline{X}$ = 2,52) "sık sık" düzeyinde katılım göstermişlerdir.

Öğretmenler okul ikliminin *"profesyonel öğretmen davranışı"* adlı alt boyutunda en fazla *"Öğretmenler birbirlerine yardım ve desteğe hazırdır."* ($\overline{X}$ = 3,33) ifadesine ve *"Öğretmenler öğrencileri için kendilerinden beklenenin fazlasını yaparlar"* ifadesine ($\overline{X}$ =

3,33) "çok sık" düzeyinde, en az ise *"Öğretmenler arasında sürekli ve etkili bir işbirliği mevcuttur*" ($\overline{X}$ = 3,12) ifadesine "sık sık" düzeyinde katılım göstermişlerdir. Öğretmenler bahsi geçen alt boyuta ($\overline{X}$ = 3,26) "çok sık" düzeyinde katılım göstermişlerdir.

4.1.3.1. Öğretmenlerin Kişisel Değişkenlere Göre Okul İklimi Algıları

Araştırmaya katılan öğretmenlerin "cinsiyet", öğretmenlikteki kıdem", bulunduğu okuldaki çalışma süresi", "öğrenim durumu", "medeni durum", "okul büyüklüğü" ve "okulun bulunduğu ilçe" değişkenlerine göre okul iklimi algıları arasında anlamlı bir fark olup olmadığına ilişkin bilgiler aşağıda sırayla verilmiştir.

4.1.3.1.1. Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Okul İklimi Algıları

Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algılarının cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan ilişkisiz örneklemler için t testi sonuçları Tablo 44'te verilmiştir.

Tablo 44. Öğretmenlerin Okul İklimine İlişkin Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Boyutlar	**Gruplar**	**n**	$\overline{X}$	**Ss**	**Sd**	**t**	**P**	**Cohen's d**
Meslektaş Liderliği	a) Kadın	487	3,19	0,57	1168	1,25	0,21	-
	b) Erkek	683	3,15	0,67				
	Toplam	**1170**						
Kurumun Savunmasızlığı	a) Kadın	487	3,58	0,51	1168	2,67	0,01*	0,17
	b) Erkek	683	3,49	0,58				
	Toplam	**1170**						
Başarı Baskısı	a) Kadın	487	2,53	0,47	1168	0,54	0,59	-
	b) Erkek	683	2,52	0,48				
	Toplam	**1170**						
Profesyonel Öğretmen Davranışı	a) Kadın	487	3,31	0,57	1168	2,22	0,03*	0,14
	b) Erkek	683	3,23	0,59				
	Toplam	**1170**						
Tüm Ölçek	a) Kadın	487	3,10	0,42	1168	1,96	0,05*	0,11
	b) Erkek	683	3,05	0,46				
	Toplam	**1170**						

*p<.05

Tablo 44 incelendiğinde, araştırma sonuçları, araştırmaya katılan öğretmenlerin *"kurumun savunmasızlığı"* [$t_{(1168)}$ = 2,67; p<,05] alt boyutlarındaki puan ortalamaları arasında kadın öğretmenlerin lehine anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda,

kadın öğretmenlerin okul iklimi algılarının ($\overline{X}$ = 3,58), erkek öğretmenlerin algılarına ($\overline{X}$ = 3,49) göre daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Hesaplanan etki büyüklüğü (Cohen's d) katsayısı değerine (d= 0,17) göre, *"kurumun savunmasızlığı"* alt boyutu açısından cinsiyet değişkeninin düşük düzeyde etkiye sahip olduğu söylenebilmektedir.

"Profesyonel öğretmen davranışı" [$t_{(1168)}$ = 2,22; p<,05] alt boyutlarındaki puan ortalamaları arasında kadın öğretmenlerin lehine anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda, kadın öğretmenlerin okul iklimi algılarının ($\overline{X}$ = 3,31), erkek öğretmenlerin algılarına ($\overline{X}$ = 3,23) göre daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Hesaplanan etki büyüklüğü (Cohen's d) katsayısı değerine (d= 0,14) göre, *"profesyonel öğretmen davranışı"* alt boyutu açısından cinsiyet değişkeninin düşük düzeyde etkiye olduğu söylenebilmektedir.

Okul iklimi ölçeğinin [$t_{(1168)}$ = 1,96; p<,05] toplam puan ortalamaları arasında kadın öğretmenlerin lehine anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Bu bağlamda kadın öğretmenlerin örgütsel değer algılarının ($\overline{X}$ = 3,31), erkek öğretmenlerin algılarına ($\overline{X}$ = 3,23) göre daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Hesaplanan etki büyüklüğü (Cohen's d) katsayısı değerine (d= 0,14) göre, ölçeğin toplam puanlaması açısından cinsiyet değişkeninin düşük düzeyde etkiye sahip olduğu söylenebilmektedir. Buna karşın, "*meslektaş liderliği"* [$t_{(1168)}$ = 1,25; p>,05] alt boyutunda ve *"başarı baskısı"* [$t_{(1168)}$ = 0,54; p>,05] alt boyutunda, öğretmenlerin okul iklimi algıları arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark saptanmamıştır. Genel anlamda kadınların okul iklimi algılarının erkeklerin algılarından daha yüksek bir düzeyde olduğu saptanmıştır.

4.1.3.1.2. Öğretmenlerin Öğretmenlikteki Kıdem Değişkenine Göre Okul İklimi Algıları

Öğretmenlikteki kıdem değişkenine göre öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algılarının ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 45'te yer almaktadır.

Tablo 45. Öğretmenlikteki Kıdem Değişkenlerine Göre Öğretmenlerin Okul İklimine İlişkin Algılarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Boyutlar	**Gruplar**	**N**	$\overline{X}$	**Ss**
Meslektaş Liderliği	a) 1-5 yıl arası	250	3,16	0,57
	b) 6-10 yıl arası	326	3,24	0,63
	c) 11-15 yıl arası	270	3,19	0,58
	d) 16-20 yıl arası	195	3,18	0,61
	e) 21 yıl ve üzeri	129	2,89	0,78
	Toplam	**1170**	3,17	0,63

Kurumun Savunmasızlığı	a) 1-5 yıl arası	250	3,64	0,48
	b) 6-10 yıl arası	326	3,50	0,55
	c) 11-15 yıl arası	270	3,55	0,56
	d) 16-20 yıl arası	195	3,57	0,51
	e) 21 yıl ve üzeri	129	3,30	0,64
	Toplam	**1170**	3,53	0,55
Başarı Baskısı	a) 1-5 yıl arası	250	2,50	0,44
	b) 6-10 yıl arası	326	2,56	0,46
	c) 11-15 yıl arası	270	2,58	0,46
	d) 16-20 yıl arası	195	2,54	0,42
	e) 21 yıl ve üzeri	129	2,36	0,62
	Toplam	**1170**	2,52	0,47
Profesyonel Öğretmen Davranışı	a) 1-5 yıl arası	250	3,27	0,60
	b) 6-10 yıl arası	326	3,31	0,55
	c) 11-15 yıl arası	270	3,28	0,58
	d) 16-20 yıl arası	195	3,31	0,49
	e) 21 yıl ve üzeri	129	3,01	0,69
	Toplam	**1170**	3,26	0,58
Okul İklimi Toplam	a) 1-5 yıl arası	250	3,08	0,43
	b) 6-10 yıl arası	326	3,10	0,43
	c) 11-15 yıl arası	270	3,10	0,42
	d) 16-20 yıl arası	195	3,10	0,42
	e) 21 yıl ve üzeri	129	2,84	0,54
	Toplam	**1170**	3,07	0,45

*p<.05

Tablo 45'te görüldüğü gibi, öğretmenlikteki kıdem değişkenine göre öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algılarının ortalamasının, okul ikliminin *"meslektaş liderliği"* alt boyutunda 2,89 ile 3,24 arasında, *"kurumun savunmasızlığı"* alt boyutunda 3,30 ile 3,64 arasında, "başarı baskısı" alt boyutunda 2,36 ile 2,58 arasında, "profesyonel öğretmen davranışı" alt boyutunda 3,01 ile 3,31 arasında ve okul ikliminin toplam puanında ise 2,84 ile 3,10 arasında olduğu görülmektedir. Ortalamaların anlamlı bir farka sahip olup olmadığının belirlenmesi için tek yönlü varyans analizi (Anova) yapılmıştır. Bu analizin sonuçlarına Tablo 46'da yer verilmiştir.

Tablo 46. Öğretmenlikteki Kıdem Değişkenlerine Göre Öğretmenlerin Okul İklimi Algılarına İlişkin Anova Testi Değerleri

Boyutlar	**Varyansın Kaynağı**	**Kareler Toplamı**	**Sd**	**Kareler Ortalaması**	**F**	**P**	**Anlamlı Fark (Scheffe)**	**Eta Kare (η^2)**
Meslektaş Liderliği	Gruplar arası	11,689	4	2,922	7,58	0,00*	A-E B-E C-E D-E	,025
	Gruplar içi	448,825	1165	0,385				
	Toplam	460,513	1169					

Kurumun Savunmasızlığı	Gruplar arası	10,093	4	2,523	8,55	0,00*	A-E B-E C-E D-E	,029
	Gruplar içi	343,751	1165	0,295				
	Toplam	353,844	1169					
Başarı Baskısı	Gruplar arası	5,006	4	1,252	5,67	0,00*	A-E B-E C-E D-E	,019
	Gruplar içi	256,961	1165	0,221				
	Toplam	231,967	1169					
Profesyonel Öğretmen Davranışı	Gruplar arası	9,749	4	2,437	7,33	0,00*	A-E B-E C-E D-E	,025
	Gruplar içi	387,146	1165	0,332				
	Toplam	396,894	1169					
Tüm Ölçek	Gruplar arası	7,621	4	1,905	9,84	0,00*	A-E B-E C-E D-E	,033
	Gruplar içi	225,551	1165	1,194				
	Toplam	233,72	1169					

*p<.05

Tablo 46 incelendiğinde, öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algı ortalamaları arasında, öğretmenlikteki kıdem değişkenine göre okul ikliminin bütün alt boyutlarında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Okul ikliminin *"meslektaş liderliği"* [$F_{(4\text{-}1165)}$ = 7,58; p<,05] alt boyutunda, *"kurumun savunmasızlığı"* [$F_{(4\text{-}1165)}$ = 8,55; p<,05] alt boyutunda, "başarı baskısı" [$F_{(4\text{-}1165)}$ = 5,67; p<,05] alt boyutunda, *" profesyonel öğretmen davranışı"* [$F_{(4\text{-}1165)}$ = 7,33; p<,05] alt boyutunda ve okul ikliminin toplam puanlamasında ise [$F_{(4\text{-}1165)}$ = 9,84; p<,05] öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algılarının ortalamaları arasında, öğretmenlikteki kıdem değişkenine göre anlamlı bir fark saptanmıştır.

Okul ikliminin *"meslektaş liderliği"* alt boyutunda, öğretmenlikteki kıdemi 1-5 yıl arası olan öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algıları ($\overline{X}$ = 3,16), kıdemi 6-10 yıl arası olan öğretmenlerin algıları ($\overline{X}$ = 3,24), kıdemi 11-15 yıl arası olan öğretmenlerin algıları ($\overline{X}$ = 3,19) ve kıdemi 16-20 yıl arası olan öğretmenlerin algıları ($\overline{X}$ = 3,18), kıdemi 21 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin algılarından ($\overline{X}$ =2,89) daha yüksek bir düzeyde anlamlı fark taşımaktadır. Hesaplanan etki büyüklüğü (η^2=,025) incelendiğinde bu farkın düşük düzeyde olduğu söylenebilmektedir.

Okul ikliminin *"kurumun savunmasızlığı"* alt boyutunda öğretmenlikteki kıdemi 1-5 yıl arası olan öğretmenlerin örgütsel okul iklimine ilişkin algıları ($\overline{X}$ = 3,64), kıdemi 6-10 yıl arası olan öğretmenlerin algıları ($\overline{X}$ = 3,50), kıdemi 11-15 yıl olan öğretmenlerin algıları ($\overline{X}$ = 3,55) ve kıdemi 16-20 yıl arası olan öğretmenlerin algıları ($\overline{X}$ = 3,57), kıdemi 21 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin algılarından ($\overline{X}$ = 3,30) daha yüksek bir düzeyde anlamlı fark

taşımaktadır. Hesaplanan etki büyüklüğü (η^2=,029) incelendiğinde bu farkın düşük düzeyde olduğu söylenebilmektedir.

Okul ikliminin *"başarı baskısı"* alt boyutunda öğretmenlikteki kıdemi 1-5 yıl arası olan öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algıları ($\overline{X}$ = 2,50), kıdemi 6-10 yıl arası olan öğretmenlerin algıları ($\overline{X}$ = 2,56), kıdemi 11-15 yıl arası olan öğretmenlerin algıları ($\overline{X}$ = 2,58) ve kıdemi 16-20 yıl arası olan öğretmenlerin algıları ($\overline{X}$ = 2,54), kıdemi 21 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin algılarından ($\overline{X}$ = 2,36) daha yüksek bir düzeyde anlamlı fark taşımaktadır. Hesaplanan etki büyüklüğü (η^2=,019) incelendiğinde bu farkın düşük düzeyde olduğu söylenebilmektedir.

Okul ikliminin *"profesyonel öğretmen davranışı"* alt boyutunda öğretmenlikteki kıdemi 1-5 yıl arası olan öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algıları ($\overline{X}$ = 3,27), kıdemi 6-10 yıl arası olan öğretmenlerin algıları ($\overline{X}$ = 3,31), kıdemi 11-15 yıl arası olan öğretmenlerin algıları ($\overline{X}$ = 3,28) ve kıdemi 16-20 yıl arası olan öğretmenlerin algıları ($\overline{X}$ = 3,31), kıdemi 21 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin algılarından ($\overline{X}$ = 3,01) daha yüksek bir düzeyde anlamlı fark taşımaktadır. Hesaplanan etki büyüklüğü (η^2=,025) incelendiğinde bu farkın düşük düzeyde olduğu söylenebilmektedir.

Okul ikliminin toplam puanına göre, öğretmenlikteki kıdemi 1-5 yıl arası olan öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algıları ($\overline{X}$ = 3,08), kıdemi 6-10 yıl arası olan öğretmenlerin algıları ($\overline{X}$ = 3,10), kıdemi 11-15 yıl olan öğretmenlerin algıları ($\overline{X}$ = 3,10) ve 16-20 yıl arası olan öğretmenlerin algıları ($\overline{X}$ = 3,10), kıdemi 21 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin a"lgılarından ($\overline{X}$ = 2,84) daha yüksek düzeyde anlamlı bir fark taşımaktadır. Hesaplanan etki büyüklüğü (η^2=,033) incelendiğinde bu farkın düşük düzeyde olduğu söylenebilmektedir.

4.1.3.1.3. Öğretmenlerin Bulunduğu Okuldaki Çalışma Süresi Değişkenine Göre Okul İklimi Algıları

Öğretmenlerin bulunduğu okuldaki çalışma süresi değişkenine göre öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algılarının ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 47'de yer almaktadır.

Tablo 47. Bulunduğu Okuldaki Çalışma Süresine Değişkenlerine Göre Öğretmenlerin Okula İklimine İlişkin Algılarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Boyutlar	**Gruplar**	**N**	$\overline{X}$	**Ss**
Meslektaş Liderliği	a) 5 yıl ve daha az	652	3,07	0,66
	b) 6-10 yıl arası	360	3,26	0,60
	c) 11-15 yıl arası	120	3,34	0,50
	d) 16 yıl ve üzeri	38	3,36	0,36
	Toplam	**1170**	3,17	0,63
Kurumun Savunmasızlığı	a) 5 yıl ve daha az	652	3,45	0,59
	b) 6-10 yıl arası	360	3,59	0,51
	c) 11-15 yıl arası	120	3,72	0,41
	d) 16 yıl ve üzeri	38	3,71	0,37
	Toplam	**1170**	3,53	0,55
Başarı Baskısı	a) 5 yıl ve daha az	652	2,46	0,50
	b) 6-10 yıl arası	360	2,58	0,44
	c) 11-15 yıl arası	120	2,65	0,40
	d) 16 yıl ve üzeri	38	2,68	0,30
	Toplam	**1170**	2,52	0,47
Profesyonel Öğretmen Davranışı	a) 5 yıl ve daha az	652	3,17	0,61
	b) 6-10 yıl arası	360	3,35	0,54
	c) 11-15 yıl arası	120	3,41	0,51
	d) 16 yıl ve üzeri	38	3,52	0,42
	Toplam	**1170**	3,26	0,58
Okul İklimi Toplam	a) 5 yıl ve daha az	652	2,99	0,46
	b) 6-10 yıl arası	360	3,14	0,42
	c) 11-15 yıl arası	120	3,22	0,36
	d) 16 yıl ve üzeri	38	3,26	0,28
	Toplam	**1170**	3,07	0,45

*p<.05

Tablo 47'de görüldüğü gibi, öğretmenlerin bulunduğu okuldaki çalışma süresi değişkenine göre öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algılarının ortalamasının, okul ikliminin *"meslektaş liderliği"* alt boyutunda 3,07 ile 3,36 arasında, "kurumun savunmasızlığı" alt boyutunda 3,45 ile 3,72 arasında, *"başarı baskısı"* alt boyutunda 2,46 ile 2,68 arasında, *"profesyonel öğretmen davranışı*" alt boyutunda 3,17 ile 3,52 arasında, okul ikliminin toplam puanında ise 2,99 ile 3,26 arasında olduğu görülmektedir. Ortalamaların anlamlı bir farka sahip olup olmadığının belirlenmesi için tek yönlü varyans analizi (Anova) yapılmıştır. Bu analizin sonuçlarına Tablo 48'de yer verilmiştir.

Tablo 48. Bulunduğu Okuldaki Çalışma Süresine Değişkenlerine Göre Öğretmenlerin Okul İklimi Algılarına İlişkin Anova Testi Değerleri

Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark (Scheffe)	Eta Kare (η^2)
Meslektaş Liderliği	Gruplar arası	13,802	3	4,601	12,01	0,00*	B-A C-A D-A	,030
	Gruplar içi	446,711	1166	0,383				
	Toplam	460,513	1169					
Kurumun Savunmasızlığı	Gruplar arası	10,840	3	3,613	12,28	0,00*	B-A C-A D-A	,031
	Gruplar içi	343,004	1166	0,294				
	Toplam	353,844	1169					
Başarı Baskısı	Gruplar arası	6,486	3	2,162	9,87	0,00*	B-A C-A D-A	,025
	Gruplar içi	255,480	1166	0,219				
	Toplam	261,894	1169					
Profesyonel Öğretmen Davranışı	Gruplar arası	13,272	3	4,424	13,45	0,00*	B-A C-A D-A	,033
	Gruplar içi	383,622	1166	0,329				
	Toplam	396,894	1169					
Tüm Ölçek	Gruplar arası	10,628	3	3,543	18,56	0,00*	B-A C-A D-A	,046
	Gruplar içi	222,545	1166	0,191				
	Toplam	233,172	1169					

*p<.05

Tablo 48 incelendiğinde, öğretmenlerin bulunduğu okuldaki çalışma süresi değişkenine göre, okul iklimine ilişkin algılarının ortalamaları arasında okul ikliminin bütün alt boyutlarında anlamlı bir fark taşıdığı görülmektedir. Okul ikliminin *"meslektaş liderliği"* [$F_{(3\text{-}1166)}$ = 12,01; p<,05] alt boyutunda, *"kurumun savunmasızlığı"* [$F_{(3\text{-}1166)}$ = 12,28; p<,05] alt boyutunda, *"başarı baskısı"* [$F_{(3\text{-}1166)}$ = 9,87; p<,05] alt boyutunda, *"profesyonel öğretmen davranışı"* [$F_{(3\text{-}1166)}$ = 13,45; p<,05] alt boyutunda ve okul ikliminin toplam puanlamasında ise [$F_{(3\text{-}1166)}$ = 18,56; p<,05] öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algılarının ortalamaları arasında, bulunduğu okuldaki çalışma süresi değişkenine göre anlamlı bir fark saptanmıştır.

Okul ikliminin *"meslektaş liderliği"* alt boyutunda bulunduğu okuldaki çalışma süresi 6-10 yıl arası olan öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algıları ($\overline{X}$ = 3,26), okuldaki çalışma süresi 11-15 yıl arası olan öğretmenlerin algıları ($\overline{X}$ = 3,34) ve okuldaki çalışma süresi 16 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin algıları ($\overline{X}$ = 3,36), okuldaki çalışma süresi 1-5 yıl arası olan öğretmenlerin algılarından ($\overline{X}$ = 3,07) daha yüksek bir düzeyde anlamlı fark

taşımaktadır. Hesaplanan etki büyüklüğü (η^2=,030) incelendiğinde bu farkın düşük düzeyde olduğu söylenebilmektedir.

Okul ikliminin *"kurumun savunmasızlığı"* alt boyutunda bulunduğu okuldaki çalışma süresi 6-10 yıl arası olan öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algıları ($\overline{X}$ = 3,59), okuldaki çalışma süresi 11-15 yıl arası olan öğretmenlerin algıları ($\overline{X}$ = 3,72) ve okuldaki çalışma süresi 16 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin algıları ($\overline{X}$ = 3,71), okuldaki çalışma süresi 1-5 yıl arası olan öğretmenlerin algılarından ($\overline{X}$ = 3,45) daha yüksek bir düzeyde anlamlı fark taşımaktadır. Hesaplanan etki büyüklüğü (η^2=,031) incelendiğinde bu farkın düşük düzeyde olduğu söylenebilmektedir.

Okul ikliminin *"başarı baskısı"* alt boyutunda bulunduğu okuldaki çalışma süresi 6-10 yıl arası olan öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algıları ($\overline{X}$ = 2,58), okuldaki çalışma süresi 11-15 yıl arası olan öğretmenlerin algıları ($\overline{X}$ = 2,65) ve okuldaki çalışma süresi 16 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin algıları ($\overline{X}$ = 2,68), okuldaki çalışma süresi 1-5 yıl arası olan öğretmenlerin algılarından ($\overline{X}$ = 2,46) daha yüksek bir düzeyde anlamlı fark taşımaktadır. Hesaplanan etki büyüklüğü (η^2=,025) incelendiğinde bu farkın düşük düzeyde olduğu söylenebilmektedir.

Okul ikliminin *"profesyonel öğretmen davranışı"* alt boyutunda bulunduğu okuldaki çalışma süresi 6-10 yıl arası olan öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algıları ($\overline{X}$ = 3,35), okuldaki çalışma süresi 11-15 yıl arası olan öğretmenlerin algıları ($\overline{X}$ = 3,41) ve okuldaki çalışma süresi 16 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin algıları ($\overline{X}$ = 3,52), okuldaki çalışma süresi 1-5 yıl arası olan öğretmenlerin algılarından ($\overline{X}$ = 3,17) daha yüksek bir düzeyde anlamlı bir fark taşımaktadır. Hesaplanan etki büyüklüğü (η^2=,033) incelendiğinde bu farkın düşük düzeyde olduğu söylenebilmektedir.

Okul ikliminin toplam puanına göre, bulunduğu okuldaki çalışma süresi 6-10 yıl arası olan öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algıları ($\overline{X}$ = 3,14), okuldaki çalışma süresi 11-15 yıl arası olan öğretmenlerin algıları ($\overline{X}$ = 3,22) ve okuldaki çalışma süresi 16 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin algıları ($\overline{X}$ = 3,26), okuldaki çalışma süresi 1-5 yıl arası olan öğretmenlerin algılarından ($\overline{X}$ = 2,99) daha yüksek bir düzeyde anlamlı bir fark

taşımaktadır. Hesaplanan etki büyüklüğü (η^2=,046) incelendiğinde bu farkın düşük düzeyde olduğu söylenebilmektedir.

4.1.3.1.4. Öğretmenlerin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Okul İklimi Algıları

Öğrenim durumu değişkenine göre öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algılarının Kruskal Wallis-H testi sonuçlarına Tablo 49'da yer verilmiştir.

Tablo 49. Öğretmenlerin Okul İklimine İlişkin Algılarının Öğretmenlerin Öğrenim Durumlarına Göre Karşılaştırılması

Boyutlar	Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sd	χ^2	P	Anlamlı Fark (Mann Whitney-U)
Meslektaş Liderliği	a) Ön Lisans	20	528,33	3	1,191	0,76	-
	b) Lisans	972	588,37				
	c) Yüksek Lisans	156	570,17				
	d) Doktora	22	619,16				
	Toplam	**1170**					
Kurumun Savunmasızlığı	a) Ön Lisans	20	533,38	3	6,956	0,07	-
	b) Lisans	972	595,28				
	c) Yüksek Lisans	156	525,22				
	d) Doktora	22	628,43				
	Toplam	**1170**					
Başarı Baskısı	a) Ön Lisans	20	426,73	3	6,609	0,09	-
	b) Lisans	972	592,82				
	c) Yüksek Lisans	156	554,28				
	d) Doktora	22	627,86				
	Toplam	**1170**					
Profesyonel Öğretmen Davranışı	a) Ön Lisans	20	464,95	3	7,055	0,07	-
	b) Lisans	972	596,32				
	c) Yüksek Lisans	156	535,51				
	d) Doktora	22	571,52				
	Toplam	**1170**					
Okul İklimi Toplam	a) Ön Lisans	20	462,30	3	5,866	0,12	-
	b) Lisans	972	594,50				
	c) Yüksek Lisans	156	543,03				
	d) Doktora	22	600,84				
	Toplam	**1170**					

*p<.05

Tablo 49 incelendiğinde, öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algılarının ortalamaları arasında okul ikliminin *"meslektaş liderliği"* [$X^2_{(3)}$ = 1,191; p>,05] alt boyutunda, *"kurumun*

savunmasızlığı" [$X^2_{(3)}$ = 6,956; p>,05] alt boyutunda, *"başarı baskısı"* [$X^2_{(3)}$ = 6,609; p>,05] alt boyutunda, *"profesyonel öğretmen davranışı"* [$X^2_{(3)}$ = 7,055; p>,05] alt boyutunda ve okul ikliminin toplam puanında [$X^2_{(3)}$ = 5,866; p>,05] öğretmenlerin öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir fark saptanmamıştır.

4.1.3.1.5. Öğretmenlerin Medeni Durum Değişkenine Göre Okul İklimi Algıları

Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algılarının medeni durum değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan ilişkisiz örneklemler için t testi sonuçları Tablo 50'de verilmiştir.

Tablo 50 incelendiğinde, analiz sonuçları, araştırmaya katılan öğretmenlerin *"meslektaş liderliği"* [$t_{(1168)}$ = -2,33; p<,05] alt boyutlarındaki puan ortalamaları arasında bekâr öğretmenlerin lehine anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda, bekâr öğretmenlerin okul iklimi algılarının ($\overline{X}$ = 3,23), evli öğretmenlerin algılarına ($\overline{X}$ = 3,14) göre daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Hesaplanan etki büyüklüğü (Cohen's d) katsayısı değerine (d= 0,15) göre, *"meslektaş liderliği"* alt boyutu açısından medeni durum değişkeninin düşük düzeyde etkiye sahip olduğu söylenebilmektedir.

"Başarı baskısı" [$t_{(1168)}$ = -2,33; p<,05] alt boyutlarındaki puan ortalamaları arasında bekâr öğretmenlerin lehine anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda, bekâr öğretmenlerin okul iklimi algılarının ($\overline{X}$ = 2,57), evli öğretmenlerin algılarına ($\overline{X}$ = 2,50) göre daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Hesaplanan etki büyüklüğü (Cohen's d) katsayısı değerine (d= 0,15) göre, *"Başarı baskısı"* alt boyutu açısından medeni durum değişkeninin düşük düzeyde etkiye sahip olduğu söylenebilmektedir.

Tablo 50. Öğretmenlerin Okul İklimi Değişkenine İlişkin Algılarının Medeni Durum Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Boyutlar	**Gruplar**	**N**	$\overline{X}$	**Ss**	**Sd**	**t**	**p**	**Cohen's d**
Meslektaş Liderliği	a) Evli	817	3,14	0,65	1168	-2,33	0,02*	0,15
	b) Bekâr	353	3,23	0,56				
	Toplam	**1170**						
Kurumun Savunmasızlığı	a) Evli	817	3,51	0,56	1168	-1,68	0,09	-
	b) Bekâr	353	3,57	0,52				
	Toplam	**1170**						
Başarı Baskısı	a) Evli	817	2,50	0,49	1168	-2,33	0,02*	0,15
	b) Bekâr	353	2,57	0,44				
	Toplam	**1170**						

Profesyonel Öğretmen Davranışı	a) Evli	817	3,24	0,58				
	b) Bekâr	353	3,31	0,58	1168	-1,84	0,07	-
	Toplam	**1170**						
Tüm Ölçek	a) Evli	817	3,05	0,46				
	b) Bekâr	353	3,12	0,41	1168	-2,65	0,01*	0,16
	Toplam	**1170**						

*p<.05

Okul iklimi ölçeğinin [$t_{(1168)}$ = -2,65; p<,05] toplam puan ortalamaları arasında bekâr öğretmenlerin lehine anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda, bekâr öğretmenlerin okul iklimi algılarının ($\overline{X}$ = 3,12), evli öğretmenlerin algılarına ($\overline{X}$ = 3,05) göre daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Hesaplanan etki büyüklüğü (Cohen's d) katsayısı değerine (d= 0,16) göre, ölçeğin toplam puanlaması açısından medeni durum değişkeninin düşük düzeyde etkiye sahip olduğu söylenebilmektedir. Buna karşın, *"kurumun savunmasızlığı"* [$t_{(1168)}$ = -1,68; p>,05] alt boyutunda ve *"profesyonel öğretmen davranışı"* [$t_{(1168)}$ = -1,84; p>,05] alt boyutunda öğretmenlerin okul iklimi algıları arasında medeni durum değişkenine göre anlamlı bir fark saptanmamıştır. Genel anlamda bekâr öğretmenlerin algılarının, evli öğretmenlerin algılarından daha yüksek bir düzeyde olduğu saptanmıştır.

4.1.3.1.6. Okul Büyüklüğü Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul İklimi Algıları

Okul büyüklüğü değişkenine göre öğretmenlerin örgütsel okul iklimine ilişkin algılarının ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 51'de yer almaktadır.

Tablo 51. Bulunduğu Okulun Büyüklüğü Değişkenlerine Göre Öğretmenlerin Okul İklimine İlişkin Algılarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Boyutlar	**Gruplar**	**N**	$\overline{X}$	**Ss**
Meslektaş Liderliği	a) KO	150	2,88	0,77
	b) OBO	345	3,29	0,55
	c) BO	675	3,17	0,61
	Toplam	**1170**	3,17	0,63
Kurumun Savunmasızlığı	a) KO	150	3,30	0,63
	b) OBO	345	3,63	0,48
	c) BO	675	3,53	0,55
	Toplam	**1170**	3,53	0,55
Başarı Baskısı	a) KO	150	2,43	0,48
	b) OBO	345	2,58	0,42
	c) BO	675	2,52	0,49

	Toplam	**1170**	2,52	0,47
Profesyonel Öğretmen Davranışı	a) KO	150	3,06	0,65
	b) OBO	345	3,37	0,49
	c) BO	675	3,25	0,60
	Toplam	**1170**	3,26	0,58
Okul İklimi Toplam	a) KO	150	2,87	0,49
	b) OBO	345	3,16	0,39
	c) BO	675	3,06	0,45
	Toplam	**1170**	3,07	0,45

*p<.05

Tablo 51'de görüldüğü gibi, okul büyüklüğü değişkenine göre öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algılarının ortalamasının, okul ikliminin *"meslektaş liderliği"* alt boyutunda 2,88 ile 3,29 arasında, *"kurumun savunmasızlığı"* alt boyutunda 3,30 ile 3,63 arasında, *"başarı baskısı"* alt boyutunda 2,43 ile 2,58 arasında, *"profesyonel öğretmen davranışı"* alt boyutunda 3,06 ile 3,37 arasında, okul ikliminin toplam puanında ise 2,87 ile 3,16 arasında olduğu görülmektedir. Ortalamaların anlamlı bir farka sahip olup olmadığının belirlenmesi için tek yönlü varyans analizi (Anova) yapılmıştır. Bu analizin sonuçlarına Tablo 52'de yer verilmiştir.

Tablo 52. Bulunduğu Okulun Büyüklüğü Değişkenlerine Göre Öğretmenlerin Okul İklimi Algılarına İlişkin Anova Testi Değerleri

Boyutlar	**Varyansın Kaynağı**	**Kareler Toplamı**	**Sd**	**Kareler Ortalaması**	**F**	**P**	**Anlamlı Fark (Scheffe)**	**Eta Kare (η^2)**
Meslektaş Liderliği	Gruplar arası	17,567	2	8,784	23,14	0,00*	B-A C-A B-C	,038
	Gruplar içi	42,946	1167	0,380				
	Toplam	460,513	1169					
Kurumun Savunmasızlığı	Gruplar arası	11,796	2	5,898	20,12	0,00*	B-A C-A B-C	,033
	Gruplar içi	342,048	1167	0,293				
	Toplam	353,844	1169					
Başarı Baskısı	Gruplar arası	2,675	2	1,338	6,02	0,00*	B-A C-A B-C	,010
	Gruplar içi	259,291	1167	0,222				
	Toplam	261,967	1169					
Profesyonel Öğretmen Davranışı	Gruplar arası	10,402	2	5,201	15,70	0,00*	B-A C-A B-C	,026
	Gruplar içi	386,463	1167	0,331				
	Toplam	396,894	1169					
Tüm Ölçek	Gruplar arası	9,195	2	4,598	23,96	0,00*	B-A C-A B-C	,039
	Gruplar içi	223,977	1167	0,192				
	Toplam	233,172	1169					

*p<.05

Tablo 52 incelendiğinde, okul büyüklüğü değişkenine göre, öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algılarının ortalamaları arasında okul ikliminin bütün alt boyutlarında anlamlı bir fark taşıdığı görülmektedir. Okul ikliminin "meslektaş liderliği" [$F_{(2-1167)}$ = 23,14; p<,05] alt boyutunda, *"kurumun savunmasızlığı"* [$F_{(2-1167)}$ = 20,12; p<,05] alt boyutunda, *"başarı baskısı"* [$F_{(2-1167)}$ = 6,02; p<,05] alt boyutunda, *" profesyonel öğretmen davranışı"* [$F_{(2-1167)}$ = 15,70; p<,05] alt boyutunda ve okul ikliminin toplam puanlamasında ise [$F_{(2-1167)}$ = 23,96; p<,05] öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algılarının ortalamaları arasında, okul büyüklüğü değişkenine göre anlamlı bir fark saptanmıştır.

Okul ikliminin *"meslektaş liderliği"* alt boyutunda, orta büyüklükteki okullarda görev yapan öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algıları ($\overline{X}$ = 3,29), küçük okullarda görev yapan öğretmenlerin algılarından ($\overline{X}$ = 2,88) ve büyük okullarda görev yapan öğretmenlerin algılarından ($\overline{X}$ = 3,17) daha yüksek bir düzeyde anlamlı fark taşımaktadır. Bununla beraber, büyük okullarda görev yapan öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algılarının ($\overline{X}$ = 3,17), küçük okullarda görev yapan öğretmenlerin algılarından ($\overline{X}$ = 2,88) daha yüksek bir düzeyde anlamlı fark taşıdığı görülmektedir. Hesaplanan etki büyüklüğü (η^2=,038) incelendiğinde bu farkın düşük düzeyde olduğu söylenebilmektedir.

Okul ikliminin *"kurumun savunmasızlığı"* alt boyutunda, orta büyüklükteki okullarda görev yapan öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algıları ($\overline{X}$ = 3,63), küçük okullarda görev yapan öğretmenlerin algılarından ($\overline{X}$ = 3,30) ve büyük okullarda görev yapan öğretmenlerin algılarından ($\overline{X}$ = 3,53) daha yüksek bir düzeyde anlamlı fark taşımaktadır. Bununla beraber, büyük okullarda görev yapan öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algılarının ($\overline{X}$ = 3,53), küçük okullarda görev yapan öğretmenlerin algılarından ($\overline{X}$ = 3,30) daha yüksek bir düzeyde anlamlı fark taşıdığı görülmektedir. Hesaplanan etki büyüklüğü (η^2=,033) incelendiğinde bu farkın düşük düzeyde olduğu söylenebilmektedir.

Okul ikliminin *"başarı baskısı"* alt boyutunda, orta büyüklükteki okullarda görev yapan öğretmenlerin okul iklimine ilişki algıları ($\overline{X}$ = 2,58), küçük okullarda görev yapan öğretmenlerin algılarından ($\overline{X}$ = 2,43) ve büyük okullarda görev yapan öğretmenlerin algılarından ($\overline{X}$ = 2,52) daha yüksek bir düzeyde anlamlı fark taşımaktadır. Bununla beraber, büyük okullarda görev yapan öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algılarının ($\overline{X}$ = 2,52), küçük okullarda görev yapan öğretmenlerin algılarından ($\overline{X}$ = 2,43) daha yüksek bir

düzeyde anlamlı fark taşıdığı görülmektedir. Hesaplanan etki büyüklüğü (η^2=,010) incelendiğinde bu farkın düşük düzeyde olduğu söylenebilmektedir.

Okul ikliminin *"profesyonel öğretmen davranışı"* alt boyutunda, orta büyüklükteki okullarda görev yapan öğretmenlerin okul iklimine ilişki algıları ($\overline{X}$ = 3,37), küçük okullarda görev yapan öğretmenlerin algılarından ($\overline{X}$ = 3,06) ve büyük okullarda görev yapan öğretmenlerin algılarından ($\overline{X}$ = 3,25) daha yüksek bir düzeyde anlamlı fark taşımaktadır. Bununla beraber, büyük okullarda görev yapan öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algılarının ($\overline{X}$ = 3,25), küçük okullarda görev yapan öğretmenlerin algılarından ($\overline{X}$ = 3,06) daha yüksek bir düzeyde anlamlı fark taşıdığı görülmektedir. Hesaplanan etki büyüklüğü (η^2=,026) incelendiğinde bu farkın düşük düzeyde olduğu söylenebilmektedir.

Okul ikliminin toplam puanına göre, orta büyüklükteki okullarda görev yapan öğretmenlerin okul iklimine ilişki algıları ($\overline{X}$ = 3,16), küçük okullarda görev yapan öğretmenlerin algılarından ($\overline{X}$ = 2,87), ve büyük okullarda görev yapan öğretmenlerin algılarından ($\overline{X}$ = 3,06) daha yüksek bir düzeyde anlamlı fark taşımaktadır. Bununla beraber, büyük okullarda görev yapan öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algılarının ($\overline{X}$ = 3,06), küçük okullarda görev yapan öğretmenlerin algılarından ($\overline{X}$ = 2,87) daha yüksek bir düzeyde anlamlı fark taşıdığı görülmektedir. Hesaplanan etki büyüklüğü (η^2=,039) incelendiğinde bu farkın düşük düzeyde olduğu söylenebilmektedir.

4.1.3.1.7. Okulun Bulunduğu İlçe Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul İklimi Algıları

Okulun bulunduğu ilçe değişkenine göre öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algılarının ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 53'te yer almaktadır.

Tablo 53. Okulun Bulunduğu İlçe Değişkenlerine Göre Öğretmenlerin Okul İklimine İlişkin Algılarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Boyutlar	**Gruplar**	**N**	$\overline{X}$	**Ss**
Meslektaş Liderliği	a) Bağlar	282	3,09	0,63
	b) Kayapınar	318	3,15	0,62
	c) Sur	120	3,37	0,44
	d) Yenişehir	450	3,17	0,66
	Toplam	**1170**	3,17	0,63
Kurumun Savunmasızlığı	a) Bağlar	282	3,50	0,56
	b) Kayapınar	318	3,46	0,57
	c) Sur	120	3,66	0,44

	d) Yenişehir	450	3,56	0,55
	Toplam	**1170**	3,53	0,55
Başarı Baskısı	a) Bağlar	282	2,49	0,49
	b) Kayapınar	318	2,49	0,52
	c) Sur	120	2,70	0,42
	d) Yenişehir	450	2,53	0,43
	Toplam	**1170**	2,52	0,47
Profesyonel Öğretmen Davranışı	a) Bağlar	282	3,17	0,60
	b) Kayapınar	318	3,24	0,56
	c) Sur	120	3,45	0,49
	d) Yenişehir	450	3,28	0,60
	Toplam	**1170**	3,26	0,58
Okul İklimi Toplam	a) Bağlar	282	3,01	0,44
	b) Kayapınar	318	3,04	0,45
	c) Sur	120	3,25	0,34
	d) Yenişehir	450	3,08	0,46
	Toplam	**1170**	3,07	0,45

*p<.05

Tablo 53'te görüldüğü gibi, okulun bulunduğu ilçe değişkenine göre öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algılarının ortalamasının, okul ikliminin *"meslektaş liderliği"* alt boyutunda 3,09 ile 3,37 arasında, *"kurumun savunmasızlığı"* alt boyutunda 3,46 ile 3,66 arasında, "başarı baskısı" alt boyutunda 2,49 ile 2,70 arasında, *"profesyonel öğretmen davranışı"* alt boyutunda 3,17 ile 3,45 arasında, okul ikliminin toplam puanında ise 3,01 ile 3,25 arasında olduğu görülmektedir. Ortalamaların anlamlı bir farka sahip olup olmadığının belirlenmesi için tek yönlü varyans analizi (Anova) yapılmıştır. Bu analizin sonuçlarına Tablo 54'te yer verilmiştir.

Tablo 54. Okulun Bulunduğu İlçe Değişkenlerine Göre Öğretmenlerin Okul İklimi Algılarına İlişkin Anova Testi Değerleri

Boyutlar	**Varyansın Kaynağı**	**Kareler Toplamı**	**Sd**	**Kareler Ortalaması**	**F**	**P**	**Anlamlı Fark (Scheffe)**	**Eta Kare (η^2)**
Meslektaş Liderliği	Gruplar arası	6,778	3	2,259	5,81	0,00*	C-A C-B C-D	,015
	Gruplar içi	453,735	1166	0,389				
	Toplam	460,513	1169					
Kurumun Savunmasızlığı	Gruplar arası	4,057	3	1,352	4,51	0,00*	C-A C-B C-D	,011
	Gruplar içi	349,513	1166	0,300				
	Toplam	353,844	1169					
Başarı Baskısı	Gruplar arası	4,457	3	1,486	6,73	0,00*	C-A C-B C-D	,017
	Gruplar içi	257,509	1166	0,221				
	Toplam	231,967	1169					
Profesyonel Öğretmen	Gruplar arası	7,057	3	2,352	7,04	0,00*	C-A C-B	,018
	Gruplar içi	389,838	1166	0,334				

Davranışı	**Toplam**	396,894	1169				C-D	
Tüm Ölçek	Gruplar arası	5,202	3	1,734	8,87	0,00*	C-A C-B C-D	,022
	Gruplar içi	227,970	1166	0,196				
	Toplam	233,172	1169					

*p<.05

Tablo 54 incelendiğinde, okulun bulunduğu ilçe değişkenine göre, öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algılarının ortalamaları arasında okul ikliminin bütün alt boyutlarında anlamlı bir fark taşıdığı görülmektedir. Okul ikliminin *"meslektaş liderliği"* [$F_{(3\text{-}1166)}$ = 5,81; p<,05] alt boyutunda, *"kurumun savunmasızlığı"* [$F_{(3\text{-}1166)}$ = 4,51; p<,05] alt boyutunda, "başarı baskısı" [$F_{(3\text{-}1166)}$ = 6,73; p<,05] alt boyutunda, *" profesyonel öğretmen davranışı"* [$F_{(3\text{-}1166)}$ = 7,04; p<,05] alt boyutunda ve okul ikliminin toplam puanlamasında ise [$F_{(3\text{-}1166)}$ = 8,87; p<,05] öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algılarının ortalamaları arasında, okulun bulunduğu ilçe değişkenine göre anlamlı bir fark saptanmıştır.

Okul ikliminin *"meslektaş liderliği"* alt boyutunda, Sur ilçesinde bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algıları ($\overline{X}$ = 3,37), Bağlar ilçesinde bulunan öğretmenlerin algılarından ($\overline{X}$ = 3,09), Kayapınar ilçesinde bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerin algılarından ($\overline{X}$ = 3,15) ve Yenişehir ilçesinde bulunan öğretmenlerin algılarından ($\overline{X}$ = 3,17) daha yüksek bir düzeyde anlamlı fark taşımaktadır. Hesaplanan etki büyüklüğü (η^2=,015) incelendiğinde bu farkın düşük düzeyde olduğu söylenebilmektedir.

Okul ikliminin *"kurumun savunmasızlığı"* alt boyutunda, Sur ilçesinde bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algıları ($\overline{X}$ = 3,66), Bağlar ilçesinde bulunan öğretmenlerin algılarından ($\overline{X}$ = 3,50), Kayapınar ilçesinde bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerin algılarından ($\overline{X}$ = 3,46) ve Yenişehir ilçesinde bulunan öğretmenlerin algılarından ($\overline{X}$ = 3,56) daha yüksek bir düzeyde anlamlı fark taşımaktadır. Hesaplanan etki büyüklüğü (η^2=,011) incelendiğinde bu farkın düşük düzeyde olduğu söylenebilmektedir.

Okul ikliminin *"başarı baskısı"* alt boyutunda, Sur ilçesinde bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algıları ($\overline{X}$ = 2,70), Bağlar ilçesinde bulunan öğretmenlerin algılarından ($\overline{X}$ = 2,49), Kayapınar ilçesinde bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerin algılarından ($\overline{X}$ = 2,49) ve Yenişehir ilçesinde bulunan

öğretmenlerin algılarından ($\overline{X}$ = 2,53) daha yüksek bir düzeyde anlamlı fark taşımaktadır. Hesaplanan etki büyüklüğü (η^2=,017) incelendiğinde bu farkın düşük düzeyde olduğu söylenebilmektedir.

Okul ikliminin *"profesyonel öğretmen davranışı"* alt boyutunda, Sur ilçesinde bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algıları ($\overline{X}$ = 3,45), Bağlar ilçesinde bulunan öğretmenlerin algılarından ($\overline{X}$ = 3,17), Kayapınar ilçesinde bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerin algılarından ($\overline{X}$ = 3,24) ve Yenişehir ilçesinde bulunan öğretmenlerin algılarından ($\overline{X}$ = 3,28) daha yüksek bir düzeyde anlamlı fark taşımaktadır. Hesaplanan etki büyüklüğü (η^2=,018) incelendiğinde bu farkın düşük düzeyde olduğu söylenebilmektedir.

Okul ikliminin toplam puanına göre, Sur ilçesinde bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algıları ($\overline{X}$ = 3,25), Bağlar ilçesinde bulunan öğretmenlerin algılarından ($\overline{X}$ = 3,01), Kayapınar ilçesinde bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerin algılarından ($\overline{X}$ = 3,04) ve Yenişehir ilçesinde bulunan öğretmenlerin algılarından ($\overline{X}$ = 3,08) daha yüksek bir düzeyde anlamlı fark taşımaktadır. Hesaplanan etki büyüklüğü (η^2=,022) incelendiğinde bu farkın düşük düzeyde olduğu söylenebilmektedir.

4.1.4. Öğretmenlerin Örgütsel Değerlere İlişkin Algıları ile Okul İklimine İlişkin Algıları Arasındaki İlişki

Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algıları ile örgütsel değerlere ilişkin algı düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek için Pearson Korelasyon Analizine ilişkin bulgular, Tablo 55'te verilmiştir.

Tablo 55. Öğretmenlerin Okul İklimine İlişkin Algıları ile Örgütsel Değerlere İlişkin Algıları Arasındaki İlişkiye İlişkin Pearson Korelasyon Analizi Değerleri

Ölçek/Boyut		Meslektaş Liderliği	Kurumun Savunmasızlığı	Başarı Baskısı	Profesyonel Öğretmen Davranışı
	r	,620	,495	,507	,690
	p	0,00**	0.00**	0,00**	0,00**

Erillik-Dişillik	**n**	1170	1170	1170	1170
Bireysellik-Kolektivizm	**r**	,718	,524	,587	,739
	p	0,00**	0,00**	0,00**	0,00**
	n	1170	1170	1170	1170
Güç Mesafesi	**r**	,705	,567	,347	,490
	p	0,00**	0,00**	0,00**	0,00**
	n	1170	1170	1170	1170
Kısa Dönem-Uzun Dönem Odaklılık	**r**	,705	,415	,587	,722
	p	0,00**	0,00**	0,00**	0,00**
	n	1170	1170	1170	1170
Belirsizlikten Kaçınma	**r**	,669	,446	,520	,707
	p	0,00**	0,00**	0,00**	0,00**
	n	1170	1170	1170	1170

*p<.05; **p<.01

Tablo 55'dt görüldüğü gibi, öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algıları ile örgütsel değerlere ilişkin algı düzeyleri arasında bir ilişkinin olup olmadığını araştırmak için basit doğrusal korelasyon işlemi yapılmıştır. Bu işleme göre, okul ikliminin *"meslektaş liderliği"* alt boyutu ile örgütsel değerlerinin *"erillik-dişillik"* alt boyutu ile arasında (r= 0,620; p<,01) pozitif yönlü, yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki; okul ikliminin *"meslektaş liderliği"* alt boyutu ile örgütsel değerlerinin *"bireysellik-kolektivizm"* alt boyutu ile arasında (r= 0,718; p<,01) pozitif yönlü, yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki; okul ikliminin *"meslektaş liderliği"* alt boyutu ile örgütsel değerlerinin *"güç mesafesi"* alt boyutu ile arasında (r= 0,705; p<,01) pozitif yönlü, yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki; okul ikliminin *"meslektaş liderliği"* alt boyutu ile örgütsel değerlerinin *"kısa dönem-uzun dönem odaklılık"* alt boyutu ile arasında (r= 0,705; p<,01) pozitif yönlü, yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki ve okul

ikliminin *"meslektaş liderliği"* alt boyutu ile örgütsel değerlerinin *"belirsizlikten kaçınma"* alt boyutu ile arasında (r= 0,669; p<,01) pozitif yönlü, yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Okul ikliminin *"kurumun savunmasızlığı"* alt boyutu ile örgütsel değerlerinin *"erillik-dişillik"* alt boyutu ile arasında (r= 0,495; p<,01) pozitif yönlü, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki; okul ikliminin *"kurumun savunmasızlığı"* alt boyutu ile örgütsel değerlerinin *"bireysellik-kolektivizm"* alt boyutu ile arasında (r= 0,524; p<,01) pozitif yönlü, yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki; okul ikliminin *"kurumun savunmasızlığı"* alt boyutu ile örgütsel değerlerinin *"güç mesafesi"* alt boyutu ile arasında (r= 0,567; p<,01) pozitif yönlü, yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki; okul ikliminin *"kurumun savunmasızlığı"* alt boyutu ile örgütsel değerlerinin *"kısa dönem-uzun dönem odaklılık"* alt boyutu ile arasında (r= 0,415; p<,01) pozitif yönlü, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki; okul ikliminin *"kurumun savunmasızlığı"* alt boyutu ile örgütsel değerlerinin *"belirsizlikten kaçınma"* alt boyutu ile arasında (r= 0,446; p<,01) pozitif yönlü orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Okul ikliminin *"başarı baskısı"* alt boyutu ile örgütsel değerlerinin *"erillik-dişillik"* alt boyutu ile arasında (r= 0,507; p<,01) pozitif yönlü, yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki; okul ikliminin *"başarı baskısı"* alt boyutu ile örgütsel değerlerinin *"bireysellik-kolektivizm"* alt boyutu ile arasında (r= 0,587; p<,01) pozitif yönlü, yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki; okul ikliminin *"başarı baskısı"* alt boyutu ile örgütsel değerlerinin *"güç mesafesi"* alt boyutu ile arasında (r= 0,347; p<,01) pozitif yönlü, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki; okul ikliminin *"başarı baskısı"* alt boyutu ile örgütsel değerlerinin *"kısa dönem-uzun dönem odaklılık"* alt boyutu ile arasında (r= 0,587; p<,01) pozitif yönlü, yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki; okul ikliminin *"başarı baskısı"* alt boyutu ile örgütsel değerlerinin *"belirsizlikten kaçınma"* alt boyutu ile arasında (r= 0,520; p<,01) pozitif yönlü, yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Okul ikliminin *"profesyonel öğretmen davranışı"* alt boyutu ile örgütsel değerlerinin *"erillik-dişillik"* alt boyutu ile arasında (r= 0,690; p<,01) pozitif yönlü, yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki; okul ikliminin *"profesyonel öğretmen davranışı"* alt boyutu ile örgütsel değerlerinin *"bireysellik-kolektivizm"* alt boyutu ile arasında (r= 0,739; p<,01) pozitif yönlü, yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki; okul ikliminin *"profesyonel öğretmen davranışı"* alt boyutu ile örgütsel değerlerinin *"güç mesafesi"* alt boyutu ile arasında (r= 0,490; p<,01) pozitif yönlü, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki; okul ikliminin *"profesyonel öğretmen davranışı"* alt boyutu ile örgütsel değerlerinin *"kısa dönem-uzun dönem odaklılık"* alt

boyutu ile arasında (r= 0,722; p<,01) pozitif yönlü, yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki; okul ikliminin *"profesyonel öğretmen davranışı"* alt boyutu ile örgütsel değerlerinin *"belirsizlikten kaçınma"* alt boyutu ile arasında (r= 0,707; p<,01) pozitif yönlü, yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

4.1.5. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığa İlişkin Algıları ile Okul İklimine İlişkin Algıları Arasındaki İlişki

Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algıları ile örgütsel bağlılığa ilişkin algı düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek için Pearson Korelasyon Analizine ilişkin bulgular, Tablo 56'da verilmiştir.

Tablo 56. Öğretmenlerin Okul İklimine İlişkin Algıları ile Örgütsel Bağlılığa İlişkin Algıları Arasındaki İlişkiye İlişkin Pearson Korelasyon Analizi Değerleri

Ölçek/Boyut		Meslektaş Liderliği	Kurumun Savunmasızlığı	Başarı Baskısı	Profesyonel Öğretmen Davranışı
Duygusal Bağlılık	**r**	,668	,514	,420	,593
	p	0,00**	0.00**	0,00**	0,00**
	n	1170	1170	1170	1170
Devam Bağlılığı	**r**	,502	,229	,455	,443
	p	0,00**	0,00**	0,00**	0,00**
	n	1170	1170	1170	1170
Normatif Bağlılık	**r**	,627	,397	,511	,574
	p	0,00**	0,00**	0,00**	0,00**
	n	1170	1170	1170	1170

*p<.05; **p<.01

Tablo 56'da görüldüğü gibi, öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algıları ile örgütsel bağlılığa ilişkin algı düzeyleri arasında bir ilişkinin olup olmadığını araştırmak için basit doğrusal korelasyon işlemi yapılmıştır. Bu işleme göre, okul ikliminin *"meslektaş liderliği"*

alt boyutu ile örgütsel bağlılığın *"duygusal bağlılık"* alt boyutu ile arasında (r= 0,668; p<,01) pozitif yönlü, yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki; okul ikliminin *"meslektaş liderliği"* alt boyutu ile örgütsel bağlılığın *"devam bağlılığı"* alt boyutu ile arasında (r= 0,502; p<,01) pozitif yönlü, yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki; okul ikliminin *"meslektaş liderliği"* alt boyutu ile örgütsel bağlılığın *"normatif bağlılık"* alt boyutu ile arasında (r= 0,627; p<,01) pozitif yönlü, yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Okul ikliminin *"kurumun savunmasızlığı"* alt boyutu ile örgütsel bağlılığın *"duygusal bağlılık"* alt boyutu ile arasında (r= 0,514; p<,01) pozitif yönlü, yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki; okul ikliminin *"kurumun savunmasızlığı"* alt boyutu ile örgütsel bağlılığın *"devam bağlılığı"* alt boyutu ile arasında (r= 0,229; p<,01) pozitif yönlü, düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki; okul ikliminin *"kurumun savunmasızlığı"* alt boyutu ile örgütsel bağlılığın *"normatif bağlılık"* alt boyutu ile arasında (r= 0,397; p<,01) pozitif yönlü, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Okul ikliminin *"başarı baskısı"* alt boyutu ile örgütsel bağlılığın *"duygusal bağlılık"* alt boyutu ile arasında (r= 0,420; p<,01) pozitif yönlü, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki; okul ikliminin *"başarı baskısı"* alt boyutu ile örgütsel bağlılığın *"devam bağlılığı"* alt boyutu ile arasında (r= 0,455; p<,01) pozitif yönlü, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki; okul ikliminin *"başarı baskısı"* alt boyutu ile örgütsel bağlılığın *"normatif bağlılık"* alt boyutu ile arasında (r= 0,511; p<,01) pozitif yönlü, yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Okul ikliminin *"profesyonel öğretmen davranışı"* alt boyutu ile örgütsel bağlılığın *"duygusal bağlılık"* alt boyutu ile arasında (r= 0,593; p<,01) pozitif yönlü, yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki; okul ikliminin *"profesyonel öğretmen davranışı"* alt boyutu ile örgütsel bağlılığın *"devam bağlılığı"* alt boyutu ile arasında (r= 0,443; p<,01) pozitif yönlü, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki; okul ikliminin *"profesyonel öğretmen davranışı"* alt boyutu ile örgütsel bağlılığın *"normatif bağlılık"* alt boyutu ile arasında (r= 0,574; p<,01) pozitif yönlü, yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

4.1.5. Öğretmenlerin Örgütsel Değerlere İlişkin Algılarının Okul İklimine İlişkin Algılarını Yordama Gücü

Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel değerlere ilişkin algılarının okul iklimine ilişkin algılarını yordama düzeyini belirlemek amacı ile basit

doğrusal regresyon ve çoklu doğrusal regresyon testleri uygulanmıştır. Regresyon testi sonuçlarının doğru bir şekilde belirlenmesi için bulunması gereken önkoşullar sağlanmıştır (Büyüköztürk, 2017: 91).

Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel değerlere ilişkin algılarının, okul iklimine ilişkin algılarını yordama düzeyini saptamak amacıyla çoklu regresyon analizi uygulanmıştır. Yapılan analizlerde, örgütsel değerlerin beş boyutu bağımsız değişken olarak, okul iklimi ise bağımlı değişken olarak incelenmiştir. Çoklu doğrusal regresyon analizine ait bulgular Tablo 57'de gösterilmiştir.

Tablo 57. Okul İkliminin Örgütsel Değerlerin Erillik-Dişillik, Bireysellik-Kolektivizm, Güç Mesafesi, Kısa Dönem-Uzun Dönem Odaklılık ve Belirsizlikten Kaçınma Boyutları Tarafından Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Değerleri

Değişkenler	B	Sh	B	t	P
Sabit (Okul İklimi)	0,222	0,060		3,717	0,00**
Erillik-Dişillik	0,045	0,021	0,063	2,145	0,032*
Bireysellik-Kolektivizm	0,238	0,023	0,366	10,143	0,00**
Güç Mesafesi	0,125	0,014	0,183	8,988	0,00**
Kısa Dönem-Uzun Dönem Odaklılık	0,177	0,026	0,208	6,722	0,00**
Belirsizlikten Kaçınma	0,110	0,024	0,135	4,672	0,00**
R= ,854		**F**$_{(5\text{-}1164)}$ = 625,640			
R²= 0,728		**P**= 0,00			

*p<.05; **p<.01

Tablo 57'de görüldüğü gibi, ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algılarının, örgütsel değerlerin alt boyutlarını oluşturan erillik-dişillik, bireysellik-kolektivizm, güç mesafesi, kısa dönem-uzun dönem odaklılık ve belirsizlikten kaçınma gibi değişkenler tarafından ne düzeyde yordandığını belirlemek için uygulanan çoklu regresyon analizi sonucunda, erillik-dişillik, bireysellik-kolektivizm, güç mesafesi, kısa dönem-uzun dönem odaklılık ve belirsizlikten kaçınma değişkenlerinin öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algı düzeyleri ile aralarında anlamlı bir ilişki (R= 0,854, R^2= 0,728) bulunduğu görülmüştür (F= 625, 640, p<.01). Bahsi geçen beş değişken toplamda öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algı düzeylerindeki değişimin %73'ünü oluşturmaktadır. Standartlaştırılmış regresyon katsayıları değerlerine göre, öğretmenlerin okul iklimine

ilişkin algı düzeyleri üzerindeki yordayıcı değişkenlerin önem sırası; bireysellik-kolektivizm (β=,238), kısa dönem-uzun dönem odaklılık (β=,177), güç mesafesi (β=,125), belirsizlikten kaçınma (β=,110) ve erillik-dişillik (β=,045)'tir. Bu regresyon katsayılarının anlamlılık testi sonuçları, erillik-dişillik (p<.05), bireysellik-kolektivizm (p<.01), güç mesafesi (p<.01), uzun dönem-kısa dönem odaklılık (p<.01) ve belirsizlikten kaçınma (p<.01) değişkenlerinin öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algı düzeylerinin anlamlı bir yordayıcısı olduğunu göstermektedir.

4.1.7. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığa İlişkin Algılarının Okul İklimine İlişkin Algılarını Yordama Gücü

Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel bağlılığa ilişkin algılarının okul iklimine ilişkin algılarını yordama düzeyini belirlemek amacı ile basit doğrusal regresyon ve çoklu doğrusal regresyon testleri uygulanmıştır. Regresyon testi sonuçlarının doğru bir şekilde belirlenmesi için bulunması gereken önkoşullar sağlanmıştır. (Büyüköztürk, 2017: 91).

Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel bağlılığa ilişkin algılarının, okul iklimine ilişkin algılarını yordama düzeyini saptamak amacıyla çoklu regresyon analizi uygulanmıştır. Yapılan analizlerde, örgütsel bağlılığın üç boyutu bağımsız değişken olarak, okul iklimi ise bağımlı değişken olarak incelenmiştir. Çoklu doğrusal regresyon analizine ait bulgular Tablo 58'de gösterilmiştir.

Tablo 58. Okul İkliminin Örgütsel Bağlılığın Duygusal Bağlılık, Devam Bağlılığı ve Normatif Bağlılık Boyutları Tarafından Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Değerleri

Değişkenler	B	Sh	B	t	p
Sabit (Okul İklimi)	1,083	0,055		19,516	0,00**
Duygusal Bağlılık	0,263	0,015	0,438	17,805	0,00**
Devam Bağlılığı	0,036	0,019	0,048	1,875	0,061
Normatif Bağlılık	0,229	0,016	0,377	13,912	0,00**
R= ,763	**$F_{(3-1166)}$** = 542,017				
R^2= 0,581	**P**= 0,00				

*p<.05; **p<.01

Tablo 58'de görüldüğü gibi, ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algılarının, örgütsel bağlılığın alt boyutlarını oluşturan duygusal bağlılık, devam bağlılığı ve normatif bağlılık gibi değişkenler tarafından ne düzeyde yordandığını belirlemek için uygulanan çoklu regresyon analizi sonucunda, duygusal bağlılık, devam bağlılığı ve normatif bağlılık değişkenlerinin öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algı düzeyleri ile aralarında anlamlı bir ilişki (R= 0,763, R^2= 0,581) bulunduğu görülmüştür (F= 542, 017, p<.01). Bahsi geçen üç değişken toplamda öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algı düzeylerindeki değişimin %58'ini oluşturmaktadır. Standartlaştırılmış regresyon katsayıları değerlerine göre, öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algı düzeyleri üzerindeki yordayıcı değişkenlerin önem sırası; duygusal bağlılık (β=,438), normatif bağlılık (β=,377) ve devam bağlılığı (β=,048)'dır. Bu regresyon katsayılarının anlamlılık testi sonuçları, duygusal bağlılık (p<.01) ve normatif bağlılık (p<.01) değişkenlerinin öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algı düzeylerinin anlamlı bir yordayıcısı olduğunu göstermektedir.

4.1.8. Öğretmenlerin Okul İklimine İlişkin Algıları ile Örgütsel Değerlere ve Örgütsel Bağlılığa İlişkin Algıları Arasındaki İlişki

Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algıları ile örgütsel değerlere ve örgütsel bağlılığa ilişkin algı düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek için Pearson Korelasyon Analizine ilişkin bulgular, Tablo 59'da verilmiştir.

Tablo 59. Öğretmenlerin Okul İklimine İlişkin Algıları ile Örgütsel Bağlılığa ve Örgütsel Değerlere İlişkin Algıları Arasındaki İlişkiye İlişkin Pearson Korelasyon Analizi Değerleri

Ölçek/Boyut		Örgütsel Değerler	Örgütsel Bağlılık
Okul İklimi	**R**	,851	,745
	P	0,00*	0.00*
	N	1170	1170

*p<.05; **p<.01

Tablo 59'da görüldüğü gibi öğretmenlerin okul iklimi algıları ile örgütsel değerlere ve örgütsel bağlılığa ilişkin algı düzeyleri arasında bir ilişkinin olup olmadığını araştırmak için basit doğrusal korelasyon işlemi yapılmıştır. Bu işleme göre, ortaöğretim kurumlarında

görev yapan öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algıları ile örgütsel değerlere ilişkin algıları arasında (r= 0,851, p<,01) pozitif yönlü, yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki; öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algıları ile örgütsel bağlılığa ilişkin algıları arasında (r= 0,745, p<,01) pozitif yönlü, yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

4.1.9. Öğretmenlerin Örgütsel Değerlere ve Örgütsel Bağlılığa İlişkin Algılarının Okul İklimine İlişkin Algılarını Yordama Gücü

Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel değerlere ve örgütsel bağlılığa ilişkin algılarının okul iklimine ilişkin algılarını yordama düzeyini belirlemek amacı ile basit doğrusal regresyon ve çoklu doğrusal regresyon testleri uygulanmıştır. Regresyon testi sonuçlarının doğru bir şekilde belirlenmesi için bulunması gereken önkoşullar sağlanmıştır (Büyüköztürk, 2017: 91).

Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel değerlere ve örgütsel bağlılığa ilişkin algılarının, okul iklimine ilişkin algılarını yordama düzeyini saptamak amacıyla çoklu regresyon analizi uygulanmıştır. Yapılan analizlerde, örgütsel değerler ve örgütsel bağlılık bağımsız değişken olarak, okul iklimi ise bağımlı değişken olarak incelenmiştir. Çoklu doğrusal regresyon analizine ait bulgular Tablo 60'ta gösterilmiştir.

Tablo 60. Okul İkliminin Örgütsel Değerler ve Okul İklimi Tarafından Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Değerleri

Değişkenler	B	Sh	β	T	P
Sabit (Okul İklimi)	0,074	0,049		1,502	0,133*
Örgütsel Değer	0,540	0,017	0,650	31,893	0,00**
Örgütsel Bağlılık	0,211	0,015	0,281	17,763	0,00**
R= ,873		**$F_{(2\text{-}1167)}$** = 1873,309			
R^2= 0,762		**P**= 0,00			

*p<.05; **p<.01

Tablo 60'ta görüldüğü gibi, ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algılarının, örgütsel değerler ve örgütsel bağlılık gibi değişkenler tarafından ne düzeyde yordandığını belirlemek için uygulanan çoklu regresyon analizi sonucunda, örgütsel değerler ve örgütsel bağlılık değişkenlerinin, okul iklimi ile aralarında anlamlı bir ilişki (R= 0,873, R^2= 0,762) bulunduğu görülmüştür (F= 1873, 309, p<.01). Bahsi geçen iki değişken toplamda öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algı düzeylerindeki

değişimin %76'sını oluşturmaktadır. Standartlaştırılmış regresyon katsayıları değerlerine göre, öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algı düzeyleri üzerindeki yordayıcı değişkenlerin önem sırası; örgütsel değerler (β=,650) örgütsel bağlılık (β=,281)'dir. Bu regresyon katsayılarının anlamlılık testi sonuçları, örgütsel değerler ($p<.01$) ve örgütsel bağlılık ($p<.01$) değişkenlerinin öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algı düzeylerinin anlamlı bir yordayıcısı olduğunu göstermektedir.

5. TARTIŞMA

Bu bölümde, araştırmanın bulguları yorumlanmış ve araştırmanın konularını içeren ilgili literatür çalışmalarındaki bulgular ilişkilendirilerek tartışılmıştır. Söz konusu araştırmada, öğretmenlerin örgütsel değer algıları ile örgütsel bağlılık ve okul iklimi arasındaki ilişki incelenmiştir. Alanyazında ortaöğretim kurumlarında görevli öğretmenlerin örgütsel değerlere, örgütsel bağlılığa ve okul iklimine yönelik algılarını inceleyen birçok araştırma olmasına rağmen öğretmenlerin örgütsel değerlere ilişkin algıları ile örgütsel bağlılık ve okul iklimi arasındaki ilişkiyi inceleyen herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu araştırma, bu bakımdan özgünlük taşımaktadır.

Araştırmanın birinci alt amacına ilişkin bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin örgütsel değerlere ilişkin algılarının ölçek genelinde "katılıyorum" düzeyinde olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin örgütsel değerlere ilişkin alt boyutlardaki algı ortalamaları *erillik-dişillik, bireysellik-kolektivizm, güç mesafesi* ve *uzun dönem kısa dönem odaklılık* için "katılıyorum", *belirsizlikten kaçınma* için ise "kesinlikle katılıyorum" olarak saptanmıştır. Bu bulgu, ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel değerlere ilişkin algılarının üst düzeyde olduğu şeklinde yorumlanabilir. Saylık'ın (2017) araştırmasında, öğretmenler örgütsel değerlerin *belirsizlikten kaçınma* alt boyutuna yüksek düzeyde katılım göstermişlerdir. Bu bağlamda, bu bulguların mevcut araştırma ile uyumlu olduğu söylenebilir. Bununla beraber, söz konusu araştırmada öğretmenlerin *bireysellik-kolektivizm* ve *uzun dönem odaklılık* alt boyutlarına katılım düzeyi de yüksek çıkmıştır. Bu veriler de mevcut araştırma ile paralellik göstermektedir. Öğretmenlerin *belirsizlikten kaçınma* alt boyutuna katılımın çok yüksek düzeyde olması Yılmaz, Altınkurt ve Özçiftçi'nin (2016) çalışması tarafından da desteklenmektedir. Buna göre, okullarda kurallara önem verildiği, çalışanların belirsizlikten kaçınmak için güvenli bir hayatı tercih ettiği ve okulun amaçlarından haberdar olduğu söylenebilir.

Araştırmanın ikinci alt amacına ilişkin bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin örgütsel değerlere ilişkin algıları arasında "cinsiyet" değişkenine göre *erillik-dişillik, bireysellik-kolektivizm, kısa dönem uzun dönem odaklılık* ve *belirsizlikten kaçınma* alt boyutlarında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Buna göre, kadın öğretmenlerin, örgütsel

değerlere ilişkin algı düzeyi, erkek öğretmenlerinin algı düzeyinden anlamlı olarak daha yüksek çıkmıştır. *Güç mesafesi* alt boyutunda ise "cinsiyet" değişkenine göre anlamlı bir fark saptanmamıştır. Yılmaz, Altınkurt ve Özçiftçi'nin (2016) araştırmasında, öğretmenlerin *bireysellik-kolektivizm* alt boyutları ile ilgili görüşleri "cinsiyet" değişkenine farklılık gösterirken, *güç mesafesi* alt boyutu farklılık göstermemiştir. Bu bulgular mevcut araştırma ile desteklenmektedir. Saylık'ın (2017) araştırmasında *güç mesafesi* alt boyutunun "cinsiyet" değişkenlik göstermemesi, bireysellik-*kolektivizm, uzun dönem odaklılık* ve *erillik-dişillik* alt boyutlarında farklılık göstermesi mevcut araştırma ile paralellik göstermektedir. Bıçakçı'nın (2021) çalışmasında, *bireysellik-kolektivizm, erillik-dişillik ve uzun dönem-kısa dönem odaklılık* alt boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunması da araştırmayı desteklemektedir. Türker ve Karadağ'ın (2019) araştırmasında, örgütsel değerlerin e*rillik* alt boyutunda kadın öğretmenlerin lehine bir sonuca ulaşılmıştır. Bu durumun kadın öğretmenlerin gerek evde gerek iş hayatında ağır roller yüklemesinin ve hayat ile daha güçlü mücadele etmesinin bir sonucu olduğu düşünülmektedir. Bununla beraber, *güç mesafesi* alt boyutunda "cinsiyet" değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmaması kadın ve erkek öğretmenlerin benzer algılara sahip olduğunu ve okullarda benzer uygulamalar yapıldığını göstermektedir. Buna göre, mevcut araştırmada "cinsiyet" değişkenine göre kadın öğretmenlerin okuldaki öğretmenlerin problemlerin çözümünde birbirine saygı duyduğu, öğretmenlerin problemlerin çözümünde birbirine yardımcı olduğu, okullarında bireysel özgürlüğe önem verildiği algısına olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin örgütsel değerlere ilişkin algıları arasında "öğretmenlikteki kıdem" değişkenine göre *erillik-dişillik, bireysellik-kolektivizm, güç mesafesi, kısa dönem-uzun dönem odaklılık* ve *belirsizlikten kaçınma* alt boyutlarında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Buna göre, öğretmenlikteki kıdemi 16-20 yıl arası olan öğretmenlerin örgütsel değerlere ilişkin algı düzeyi, mesleki kıdemi 1-5 yıl, 6-10 yıl, 11-15 yıl, 21 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin algı düzeyinden anlamlı olarak daha yüksek çıkmıştır. Işık'ın araştırmasında (2016), mesleki kıdemi 16 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin *bireysellik-kolektivizm* değerinin yüksek düzeyde olması bu sonucu desteklemektedir. Mevcut araştırmada*, güç mesafesi* alt boyutunda saptanan anlamlı farklılık Sabancı, Şahin, Sönmez ve Yılmaz'ın (2017) araştırması tarafından da desteklenmektedir. Bahsi geçen araştırmada, 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin, güç kültürüne yönelik algıları, 11-15 yıl arası ve 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin algılarından daha yüksek çıkmıştır. Buna

göre, mesleki kıdemi yüksek olan öğretmenlerin, değer algılarının daha yüksek olduğu, okullarına karşı daha yüksek düzeyde sahiplik duygusuna sahip olduğu ve bulundukları okula adanmışlık hissettiği söylenebilir.

Öğretmenlerin örgütsel değerlere ilişkin algıları arasında "bulunduğu okuldaki çalışma süresi" değişkenine göre *erillik-dişillik, bireysellik-kolektivizm, güç mesafesi, kısa dönem-uzun dönem odaklılık* ve *belirsizlikten kaçınma* alt boyutlarında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Buna göre, bulunduğu okuldaki çalışma süresi 16 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin örgütsel değerlere ilişkin algı düzeyi, bulunduğu okuldaki çalışma süresi 1-5 yıl, 6-10 yıl ve 11-15 yıl arası olan öğretmenlerin algı düzeyinden anlamlı olarak daha yüksek çıkmıştır. Çavdar'ın araştırmasında öğretmenlerin örgütsel değerlere ilişkin algıları "bulunduğu okuldaki çalışma süresi" değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır. Mevcut araştırmada okulundaki çalışma süresi 16 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin örgütsel değerlere ilişkin algı düzeylerinin yüksek olması, öğretmenlerin zamanla okullarına aidiyet hissettiklerini göstermektir. Buna göre, uzun süredir aynı okulda görev yapan öğretmenlerin problemlerin çözümünde meslektaşlarına yardımcı olduğu, okulda piknik yapma, yemeğe gitme gibi sosyal etkinliklere önem verildiği, okuldaki öğretmenlerin biz bilincine sahip olduğu, okuldaki yöneticilerin öğretmenlere karşı anlayışlı olduğu ve öğretmenlere yardımcı olduğu algısına sahip olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin örgütsel değerlere ilişkin algıları arasında "öğrenim durumu" değişkenine göre *erillik-dişillik, bireysellik-kolektivizm, kısa dönem-uzun dönem odaklılık* ve *belirsizlikten kaçınma* alt boyutlarında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Buna göre lisans mezunu öğretmenlerin örgütsel değerlere ilişkin algı düzeyi, ön lisans, yüksek lisans ve doktora mezunu öğretmenlerin algı düzeyinden anlamlı olarak daha yüksek çıkmıştır. *Güç mesafesi* alt boyutunda "öğrenim durumu" değişkenine göre anlamlı bir fark saptanmamıştır. Buna göre, öğretmenlerin *güç mesafesi* alt boyutunda benzer bakış açısına sahip olduğu görülmektedir. Saylık'ın (2017), Bıçakçı'nın (2020), Arslan ve Durgun'un (2020) araştırmasında, öğretmenlerin "öğrenim durumu" değişkenine göre *güç mesafesi* alt boyutunda anlamlı bir fark saptanmamış ancak Arslan ve Durgun'un (2020) *bireysellik-kolektivizm* alt boyutunda anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Yüksek lisans mezunu öğretmenlerin bireysellik-kolektivizm algısı doktora mezunu öğretmenlerin algılarından daha yüksek seviyede çıkmıştır. Bu durum öğrenim seviyesinin yükseldikçe bireysellik değerine daha yüksek düzeyde önem verdiğini göstermektedir. Mevcut araştırmada, lisans

mezunu öğretmenlerin bireysellik-kolektivizm değerinin dolaysıyla kolektivizm değerinin yüksek olması, öğretmenlerin bireysel başarılarından ziyade okulun başarısını önemsediği şeklinde ifade edilebilir. Sabancı, Şahin, Sönmez ve Yılmaz'ın (2017) araştırmasında öğretmenlerin öğrenim durumu ile güç kültürü arasında anlamlı bir farklılığın saptanmamış olması mevcut araştırma ile paralellik göstermektedir. Saylık'ın (2017) araştırmasında, *erillik-dişillik* alt boyutunda öğretmenlerin öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir fark saptanması da mevcut araştırmayı desteklemektedir. Çalışanların eğitim düzeyleri yükseldikçe, örgütsel değerlere yönelik algı düzeylerinin yükseldiği görülmektedir. Eğitim düzeyleri yükseldikçe çalışanların mesleklerini daha geniş boyutta tanıma şansı bulurlar ve böylece örgütlerinin değerlerine daha yüksek düzeyde önem verirler (Çavdar, 2022: 196). Buna göre, lisans mezunu öğretmenlerin birbirlerinin fikirlerine saygı duyduğu, örgütün ortak değerlerini ön planda tuttuğu, kurumları için kişisel zamanlarından fedakârlık ettiği ve okulun huzurlu bir ortam olduğu algısına sahip olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin örgütsel değerlere ilişkin algıları arasında medeni durum değişkenine göre *bireysellik-kolektivizm, kısa dönem-uzun dönem odaklılık* ve *belirsizlikten kaçınma* alt boyutlarında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Buna göre, bekâr öğretmenlerin örgütsel değerlere ilişkin algı düzeyleri, evli öğretmenlerin algı düzeylerinden anlamlı olarak daha yüksek çıkmıştır. *Erillik-dişillik ve güç mesafesi* boyutlarında medeni durum değişkenine göre anlamlı bir fark saptanmamıştır. Arslan ve Durgun'un (2020) araştırmasında *erillik-dişillik* alt boyutunda "medeni durum" değişkenine göre anlamlı bir fark saptanmamış olması ancak *belirsizlikten kaçınma* boyutunda anlamlı bir fark saptanmış olması mevcut araştırmayı desteklemektedir. Saylık'ın (2017) araştırmasında *erillik-dişillik* ve *güç mesafesi* boyutlarında "medeni durum" değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülmemesi de mevcut araştırma ile paralellik göstermektedir. Çavdar'ın (2022) araştırmasında ise "medeni durum" değişkenine göre öğretmen algıları arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Mevcut araştırmada *erillik-dişillik* ve *güç mesafesi* alt boyutlarında "medeni durum" değişkenine göre anlamlı bir fark saptanmamış olması bekâr ve evli öğretmenlerin örgütsel değerlere yönelik benzer algılara sahip olduğu şeklinde yorumlanabilir. Buna göre, *bireysellik-kolektivizm* alt boyutunda bekâr öğretmenlerin lehine bir farklılık saptanmasının evli öğretmenlerin aile hayatına daha çok zaman ayırarak bireysel değerlerine önem vermesinden kaynaklandığı söylenebilir. Bununla beraber, "kısa dönem-uzun dönem odaklılık" alt boyutunda bekâr öğretmenlerin lehine bir sonuca ulaşılması, bekâr öğretmenlerin uzun

vadeli planlar yapmak yerine anı yaşamaya önem verdiği şeklinde yorumlanabilir. Son olarak, *belirsizlikten kaçınma* alt boyutunda bekâr öğretmenlerin lehine bir sonuç çıkması, bekâr öğretmenlerin belirsiz durumlara karşı daha dikkatli yaklaşırken evli öğretmenlerin belirsiz durumlar ile başa çıkabildiği ve yeniliklere açık olduğu şeklinde yorumlanabilir. Buna göre, genel olarak bekâr öğretmenlerin okulları ile gurur duydukları, okullarının başarısı için çalıştıkları ve okulda verilen görevleri başarılı bir şekilde tamamlamaya özen gösterdiği söylenebilir.

Öğretmenlerin örgütsel değerlere ilişkin algıları arasında "okul büyüklüğü" değişkenine göre *erillik-dişillik, bireysellik-kolektivizm, güç mesafesi, kısa dönem-uzun dönem odaklılık* ve *belirsizlikten kaçınma* alt boyutlarında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Buna göre, orta büyüklükteki okullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel değerlere ilişkin algıları, küçük okullarda ve büyük okullarda görev yapan öğretmenlerin algı düzeylerinden anlamlı olarak daha yüksek çıkmıştır. Karakütük, Özdem, Taşdan, Ayram, Bülbül ve Çelikkaleli (2014) okulun büyüklüğü arttıkça istenmeyen davranışların da arttığını, büyük okullarda çalışanların okullarına daha yüksek düzeyde aitlik hissettiğini ifade etmiştir. Bu bağlamda Diyarbakır ilinde bulunan ortaöğretim kurumlarının çoğunun küçük ve orta büyüklükte olmasının bir avantaj olduğu söylenebilmektedir. Bu ifade mevcut araştırmada orta büyüklükteki okullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel değer algılarının daha yüksek düzeyde çıkması sonucunu desteklemektedir. Buna göre, orta büyüklükteki okullarda çalışan öğretmenlerin birbirlerinin fikirlerine saygı duyduğu, birlikte piknik yapma gibi sosyal etkinlikler yaptığı, okullarında takım çalışmalarında önem verildiği, Okul yöneticilerinin öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yardım ettiği ve okulun başarısı için çaba sarf edildiği algısına sahip olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin örgütsel değerlere ilişkin algıları arasında okulun bulunduğu ilçe değişkenine göre *erillik-dişillik, bireysellik-kolektivizm, güç mesafesi, kısa dönem-uzun dönem odaklılık* ve *belirsizlikten kaçınma* alt boyutlarında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Buna göre Sur ilçesinde görev yapan öğretmenlerin örgütsel değerlere ilişkin algıları, Bağlar, Kayapınar ve Yenişehir ilçelerinde görev yapan öğretmenlerin algı düzeylerinden anlamlı olarak daha yüksek çıkmıştır. Hofstede'nin (1994) ülkelerin kültürel değerlere yönelik olarak 50 ülke üzerinde yaptığı çalışmada Türkiye'nin *güç mesafesi* seviyesinin yüksek olması, *belirsizlikten kaçınma* düzeyinin yüksek olması, *dişil değerlere* sahip olması ve *kolektivizm* değerinin özelliklerini göstermesi mevcut araştırmayı

desteklemektedir. Diyarbakır ilinin Sur ilçesinin ekonomik koşulları göz önünde bulundurulduğunda *güç mesafesi* değerinin anlamlılık değerinin yüksek çıkması çıkması beklenilen bir sonuçtur. Örgüt boyutundaki sınıfların sosyo-ekonomik durumları birbirinden farklıdır. Örgüt içerisinde de çalışanlara ait olanaklar, bireylerin konumlarına göre değişmektedir (Doğan, 2013: 32). Diyarbakır ilinin Sur ilçesinin ekonomik, sosyal ve eğitim koşulları göz önünde bulundurulduğunda bu ilçede görev yapan öğretmenlerin örgütsel değer algılarının yüksek çıkması beklenilen bir sonuçtur. Sur ilçesinin diğer ilçeler ile kıyaslandığı zaman ekonomik ve toplumsal olarak gelişme aşamasında olduğu ve okullaşma oranının daha düşük düzeyde olduğu söylenebilmektedir. Mevcut araştırmada, Sur ilçesinde bulunan ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin özellikle *dişil* değerlere yönelik algıları yüksek çıkmıştır. Dişil değerlerin baskın olduğu okullarda yardımseverlik, hayat kalitesi ve iş birliği önemli görülmektedir (Şişman, 2011: 60). Bu bağlamda, Sur ilçesinde bulunan öğretmenlerin problemlerin çözümünde birbirine yardımcı olduğu, birbirine selam verme ve hatır sorma gibi davranışlarda bulunduğu ve okullarda piknik yapma, yemeğe gitme gibi sosyal etkinlikler yapıldığı söylenebilir. Sur ilçesinde görev yapan öğretmenlerin *kolektivizm* değer algıları yüksek çıkmıştır. Kolektivizm değerlerinin baskın olduğu örgütlerde "ben" yerine "biz" kavramı önemlidir (Turan, Durceylan ve Şişman, 2005: 188). Buna göre, Sur ilçesinde görev yapan öğretmenlerin okulları ile gurur duyduğu, takım çalışmasına önem verdiği ve okullarını geliştirmek için birlikte zaman geçirdiği söylenebilir.

Araştırmanın üçüncü alt amacına ilişkin bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin örgütsel bağlılığa ilişkin algılarının ölçek genelinde "katılıyorum" düzeyinde olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin örgütsel bağlılığa ilişkin alt boyutlardaki algı ortalamaları *duygusal bağlılık, devam bağlılığı* ve *normatif bağlılık* için "katılıyorum" olarak saptanmıştır. Bu bulgu, ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel bağlılığa ilişkin algılarının üst düzeyde olduğu şeklinde yorumlanabilir. Aslamiah'ın (2019) araştırmasında öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyi, duygusal bağlılık, devam bağlılığı ve normatif bağlılık boyutlarında yüksek düzeyde çıkmış olması mevcut araştırmanın bulgularını desteklemektedir. Kıral ve Kaçar'ın (2016) araştırmasında öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin en yüksek olduğu boyut duygusal bağlılık olmuştur. Söz konusu araştırma bu anlamda mevcut araştırmayı desteklemektedir. Mevcut araştırmada öğretmenlerin örgütsel bağlılığa ilişkin algılarının bütün alt boyutlarda yüksek düzeyde

çıkmış olması öğretmenlerin okullarına yüksek düzeyde bağlılık hissettiğini göstermektedir. Okullarda örgüt üyeleri arasında yüksek düzeyde bir etkileşim olduğu için öğretmenler daha anlamlı ve daha çok çalışmak için birbirlerine bağlılık duymaktadır (Turan, 1998: 4). Örgütlerine bağlılık duyan çalışanlar örgüt beklentilerini istekli bir şekilde yerine getirirler. Bu bireyler örgütlerinin amaçlarının gerçekleştirilmesi için yüksek bir çaba gösterirler ve örgütte var olmaya devam etmek için kararlı bir duruş sergilerler (Şenturan, 2014: 17). Mevcut araştırmada, öğretmenlerin Mevcut araştırmada, öğretmenlerin *duygusal bağlılık* algılarının diğer alt boyutlardan daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre, öğretmenlerin okulun problemlerini kendi problemleri olarak gördüğü, okullarına karşı güçlü bir aidiyet hissettikleri, okullarında kendilerini ailenin bir parçası gibi hissettiği söylenebilir.

Araştırmanın dördüncü alt amacına ilişkin bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin örgütsel bağlılığa ilişkin algıları arasında "cinsiyet" değişkenine göre *duygusal bağlılık, devam bağlılığı* ve *normatif bağlılık* alt boyutlarında anlamlı bir fark saptanmamıştır. Buna göre öğretmenlerin örgütsel bağlılık algılarının "cinsiyet" değişkenine göre benzer olduğu ifade edilebilir. Önder, Akçıl ve Cemaloğlu'nun ve Teadesse'nin (2019) araştırmalarında öğretmenlerin örgütsel bağlılık algılarının "cinsiyet" değişkenine göre anlamlı bir farklılık saptanmış olması mevcut araştırmayı desteklemektedir. Bununla beraber, Küçüközkan'nın (2015) çalışanlara yönelik yapmış olduğu araştırmada "cinsiyet" değişkenine göre çalışanların örgütsel bağlılık algıları arasında anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Söz konusu araştırmaya göre kadın personellerin *duygusal bağlılık* ve *normatif bağlılık* algıları erkek personellerin *duygusal bağlılık* ve *normatif bağlılık* algılarından anlamlı olarak yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. *Duygusal bağlılık,* bağlılık türleri içinde en çok istenilen bağlılıktır. *Duygusal bağlılık* duyan çalışanlar örgütlerine sadık olurlar ve gönüllü bir şekilde ek görevler alırlar (Çetin, 2004: 15). *Normatif bağlılık* duyan çalışanlar örgütlerine karşı mecburi bir bağlılık geliştirirler ve okullarına karşı sorumluluk duyarlar (Eren, 2015: 557). Srinivasan ve Selvi'nin (2016) araştırmasında öğretmenlerin örgütsel bağlılığa ilişkin algıları araştırmasında öğretmenlerin örgütsel bağlılığa ilişkin algıları "cinsiyet" değişkenine göre kadın öğretmenlerin lehine yüksek düzeyde anlamlı bulunmuştur. Tepe'nin (2019) araştırmasında ise kadın öğretmenlerin *duygusal bağlılık* alt boyutuna ilişkin algıları daha yüksek düzeydedir. Erçek'in (2018) araştırmasında cinsiyet değişkenine göre, erkek öğretmenlerin örgütsel bağlılık algıları *duygusal bağlılık* alt boyutunda, kadın öğretmenlerin

algıları ise *devam bağlılığı* ve *normatif bağlılık* alt boyutlarında daha yüksek düzeyde çıkmıştır. Buna göre, mevcut araştırmada, öğretmenlerin örgütsel bağlılığa ilişkin algılarının "cinsiyet" değişkenine göre farklılık göstermediği için, bekâr ve erkek öğretmenlerin benzer düşüncelere sahip olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin örgütsel bağlılığa ilişkin algıları arasında "öğretmenlikteki kıdem" değişkenine göre *duygusal bağlılık* ve *normatif bağlılık* alt boyutlarında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Buna göre, öğretmenlikteki kıdemi 6-10 yıl arası olan öğretmenlerin örgütsel bağlılığa ilişkin algı düzeyi, öğretmenlikteki 1-5 yıl, 11-15 yıl, 16-20 yıl, 21 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin algı düzeyinden anlamlı olarak daha yüksek çıkmıştır. *Devam bağlılığı* alt boyutunda "öğretmenlikteki kıdem" değişkenine göre anlamlı bir fark saptanmamıştır. Öner, Akçıl ve Cemaloğlu'nun (2019) araştırmasında örgütsel değerlerin bütün boyutlarında ve Tadesse'nin (2019) araştırmasında öğretmenlerin *normatif bağlılık algıları* düzeyleri arasında "öğretmenlikteki kıdem" değişkenine göre anlamlı bir fark saptanmış olması mevcut araştırmayı desteklemektedir. Küçüközkan'ın (2015) araştırmasında çalışanların yaşları ilerledikçe *duygusal bağlılık* boyutunda artış olduğu saptanmıştır. Erçek'in (2018) araştırmasında öğretmenlerin örgütsel değerlere ilişkin algıları öğretmenlikteki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Tepe'nin (2019) araştırmasında "öğretmenlikteki kıdem" değişkenine göre örgütsel bağlılık düzeyinin en düşük seviyede olduğu kıdem grubu 1 yıl ve daha az süre, en yüksek seviyede kıdem grubu 1-5 yıl arası olmuştur. *Duygusal bağlılık* alt boyutuna ilişkin algı ortalamalarının en düşük olduğu kıdem grubu 1 yıl ve daha az süre, en yüksek kıdem grubu 1-5 yıl arası olmuştur. *Devam bağlılığı* alt boyutuna ilişkin algı ortalamalarının en düşük seviyede olduğu kıdem grubu 11-15 yıl arası, en yüksek seviyede kıdem grubu 1-5 yıl arası olmuştur. *Normatif bağlılık* alt boyutuna ilişkin algı ortalamalarının en düşük seviyede olduğu kıdem grubu 1 yıl ve daha az süre, en yüksek seviyede kıdem 16 yıl ve üzeri süre olmuştur. Mevcut araştırma *devam bağlılığı* alt boyutunda anlamlı bir fark bulunmaması, öğretmenlerin benzer algılara sahip olduğunu göstermektedir. Buna göre, öğretmenlikteki kıdemi 6-10 yıl arası olan öğretmenlerin mesleklerinin geri kalanını bu okulda geçirmek istediği, okulun problemlerini kendi problemleri olarak gördüğü, okuldaki insanlara ve okula karşı minnet borcu hissettiği söylenebilir.

Öğretmenlerin örgütsel bağlılığa ilişkin algıları arasında "bulunduğu okuldaki çalışma süresi" değişkenine göre *duygusal bağlılık, devam bağlılığı* ve *normatif bağlılık* alt

boyutlarında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Buna göre, bulunduğu okuldaki çalışma süresi 11-15 yıl arası olan öğretmenlerin örgütsel bağlılığa ilişkin algı düzeyi, bulunduğu okuldaki çalışma süresi 1-5 yıl arası, 6-10 yıl arası, 16 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin algı düzeyinden anlamlı olarak daha yüksek çıkmıştır. Kıral ve Kaçar'ın (2016) araştırmasında, öğretmenlerin bulundukları okuldaki çalışma süresi ile örgütsel bağlılık arasında anlamlı bir farklılık saptanmış olması mevcut araştırmanın sonuçlarını desteklemektedir. Söz konusu araştırmada, *duygusal bağlılık* boyutunun diğer bağlılık boyutlarından daha yüksek düzeyde okulda kalma isteğine sahip oldukları saptanmıştır. Bu bağlamda öğretmenlerin okulları ile özdeşleştikleri ve okulda kalma algısına sahip olduğu söylenebilir. Küçüközkan'ın (2015) araştırmasında, çalışanları *devam bağlılığı* ile bulundukları kurumda çalışma süresi ile arasında anlamlı bir farklılığın saptanmış olması da mevcut çalışma ile paralellik göstermektedir. Tepe'nin (2019) araştırmasında "bulunduğu okuldaki çalışma süresi" değişkenine göre örgütsel bağlılık düzeyinin en düşük seviyede olduğu grup 1 yıl ve daha az süre, en yüksek seviyede olduğu grup 16 yıl ve üzeri süre olmuştur. *Duygusal bağlılık* alt boyutuna ilişkin algı ortalamalarının en düşük seviyede olduğu grup 11-15 yıl, en yüksek seviyede olduğu grup 6-10 yıl arası olmuştur. *Devam bağlılığı* alt boyutuna ilişkin algı ortalamalarının en düşük seviyede olduğu grup 6-10 yıl arası, en yüksek seviyede olduğu grup 11-15 yıl arası olmuştur. *Normatif bağlılık* alt boyutuna ilişkin algı ortalamalarının en düşük seviyede olduğu grup 1 yıl ve daha az süre, en yüksek seviyede olduğu grup 11-15 yıl arası olmuştur. Mevcut araştırmada bulunduğu okuldaki çalışma süresi 11-15 yıl olan öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyi diğer sürelere kıyasla daha yüksek düzeyde çıkmıştır. Öğretmenlerin bulunduğu okuldaki çalışma süresi arttıkça örgütleri ile özdeşleşerek örgütlerini bir aile gibi görmesi beklenilen bir durumdur. Araştırmada öğretmenler en çok *duygusal bağlılık* alt boyutunda katılım göstermişlerdir. Buna göre 11-15 yıl ve üzeri aynı okulda görev yapan öğretmenlerin mesleki hayatlarının kalan kısmını bu okulda geçirmenin onları mutlu edeceğini düşündüğü ve okullarında kendilerini ailenin bir parçası gibi gördüğü söylenebilir.

Öğretmenlerin örgütsel bağlılığa ilişkin algıları arasında "öğrenim durumu" değişkenine göre *duygusal bağlılık, devam bağlılığı* ve *normatif bağlılık* alt boyutlarında anlamlı bir fark saptanmamıştır. Buna göre öğretmenlerin örgütsel bağlılığa ilişkin algılarının "öğrenim durumu" değişkenine göre benzer olduğu ifade edilebilir. Tadesse'nin (2019) ve Önder, Akçıl ve Cemaloğlu'nun (2019) araştırmalarında öğretmenlerin öğrenim

durumu ile örgütsel bağlılıkları arasında anlamlı bir fark saptanmamıştır. Bu bağlamda, bu araştırmalar, mevcut araştırmayı desteklemektedir. Bununla beraber, Küçüközkan'ın (2015) araştırmasında, çalışanların "öğrenim durumu" ile *duygusal bağlılık* arasında yüksek düzeyde anlamlı bir farklılık bulunmuştur ve çalışanların öğrenim düzeylerinin arttıkça *duygusal bağlılık* düzeylerinin de yükseldiği saptanmıştır. Kıral ve Kaçar (2016) ile Yeşilkaya'nın (2015) araştırmasında öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasında öğrenim düzeyine göre anlamlı bir farklılık saptanmamış olması mevcut araştırmayı desteklemektedir. Buna göre, mevcut araştırmada öğretmenlerin örgütsel bağlılığa ilişkin algıları arasında anlamlı bir fark bulunmaması öğretmenlerin benzer düşüncelere sahip olduğu şeklinde söylenebilir.

Öğretmenlerin örgütsel bağlılığa ilişkin algıları arasında medeni durum değişkenine göre *duygusal bağlılık* ve *normatif bağlılık* alt boyutlarında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Buna göre, bekâr öğretmenlerin örgütsel bağlılığa ilişkin algı düzeyleri, evli öğretmenlerin algı düzeylerinden anlamlı olarak daha yüksek çıkmıştır. *Devam bağlılığı* alt boyutunda "medeni durum" değişkenine göre anlamlı bir fark saptanmamıştır. Tadesse'nin (2019) araştırmasında, "medeni durum" değişkeni ile öğretmenlerin *devam bağlılığı* düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiş olması mevcut araştırmayı desteklemektedir. Bununla beraber Küçüközkan'nın (2015) araştırmasında, bekâr olan çalışanların normatif bağlılık düzeyi diğer örgütsel bağlılık düzeylerinden daha yüksek seviyede çıkmıştır. Srinivasan ve Selvi'nin (2016) araştırmasında öğretmenlerin örgütsel bağlılığa ilişkin algıları "medeni durum" değişkenine göre bekâr öğretmenlerde daha yüksek düzeyde saptanmıştır. Bu yönü ile söz konusu çalışma mevcut çalışmayı desteklemektedir. Evli öğretmenlerin sorumlulukları daha fazla olduğu için okulda mesai saati dışında vakit geçirmeyi tercih etmediği ve okulda birlikte yapılan sosyal etkinliklerden genel olarak kaçındığı varsayılır ise evli öğretmenlerin okullarına duyduğu bağlılık düzeyinin bekâr öğretmenlerin algılarından daha düşük düzeyde çıkması beklenilen bir sonuçtur. Erçek'in araştırmasında (2018) "medeni durum" değişkenine göre *duygusal bağlılık* alt boyutunda anlamlı bir fark saptanmazken *devam bağlılığı* ve *normatif bağlılık* alt boyutlarında evli öğretmenlerin lehine bir sonuca ulaşılmıştır. Evli öğretmenlerin bulundukları okulun yakınlarında aileleri ile birlikte bir düzen kurdukları düşünülürse okullarından ayrılmak istememeleri ve bu okuldan ayrılmanın onlara ekonomik ve sosyal olarak pahalıya mal olacağını düşünerek okullarına karşı *devam bağlılığı* geliştirmeleri olası bir sonuçtur.

Mevcut araştırmada *devam bağlılığı* alt boyutunda anlamlı bir fark saptanmamış olması öğretmenlerin benzer algılara sahip olduğunu göstermektedir. Buna göre, öğretmenlerin genel olarak okullarına karşı güçlü bir aidiyet hissettiği, okula ve okuldaki insanlara karşı minnet borcu hissettiği ve şu anda okuldan ayrılmak istemedikleri söylenebilir.

Öğretmenlerin örgütsel bağlılığa ilişkin algıları arasında "okul büyüklüğü" değişkenine göre *duygusal bağlılık, devam bağlılığı* ve *normatif bağlılık* alt boyutlarında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Buna göre, orta büyüklükteki okullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel bağlılığa ilişkin algıları, küçük okullarda ve büyük okullarda görev yapan öğretmenlerin algı düzeylerinden anlamlı olarak daga yüksek çıkmıştır. Öğretmenlerin, okullarına bağlılık düzeyi, okul büyüklüğü değişkenine göre farklılaşmaktadır. Küçük okullarda insan ilişkileri daha üstündür. Bu anlamda orta büyüklükteki ve küçük okullarda çalışan öğretmenlerin okullarına daha yükse düzeyde aitlik hissi taşıdığı söylenebilir (Karakütük ve Diğerleri, 2014: 311). Mevcut araştırmada, orta büyüklükteki okullarda görev yapan öğretmenlerin okullarına güçlü bir aidiyet hissettiği ve en yüksek düzeyde *duygusal bağlılık* geliştirdiği söylenebilir. Örgütlerine ilişkin *duygusal bağlılık* duyan çalışanlar örgütlerine sadık olurlar ve gönüllü bir şekilde ek görevler alarak örgütleri için çaba gösterirler (Çetin, 2004: 15). Buna göre, orta büyüklükteki okullarda çalışan öğretmenlerin okullarının problemlerini kendi problemleri gibi gördüğü ve okula karşı güçlü bir aidiyet hissettikleri söylenebilir.

Öğretmenlerin örgütsel bağlılığa ilişkin algıları arasında okulun bulunduğu ilçe değişkenine göre *duygusal bağlılık, devam bağlığı* ve *normatif bağlılık* alt boyutlarında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Buna göre Sur ilçesinde görev yapan öğretmenlerin örgütsel bağlılığa ilişkin algıları, Bağlar, Kayapınar ve Yenişehir ilçelerinde görev yapan öğretmenlerin algı düzeylerinden anlamlı olarak daha yüksek çıkmıştır. *Duygusal bağlılık,* çalışanların örgütleri ile özdeşleşmesini ifade eder. Bireyler örgütte kalmak için içsel olarak güdülenir (Güney, 2015: 289). *Devam bağlılığı,* çıkara dayalı olarak örgütte kalmayı ifade eder. Çalışanlar işlerini kaybetmenin onlara pahalıya mal olacağını düşünür (Akudo, 2020: 71). *Normatif bağlılık* ise çalışanların örgütte kalmak için kendini zorunlu hissetmesi ile ilgilidir (Balay, 2014: 28). Mevcut çalışmada, Sur ilçesinde görev yapan öğretmenlerin örgütsel bağlılığa ilişkin algıları tüm boyutlarda yüksek düzeyde çıkması ile beraber, en yüksek düzeyde algı düzeyi *devam bağlılığı* alt boyutunda saptanmıştır. Buna göre, Sur ilçesindeki ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin okullarına en fazla

duygusal bağlılık duyduğu, okullarına karşı güçlü bir aidiyet duydukları, okullarından ayrılmalarını düşündürecek seçeneklerin az olduğu ve okullarından ayrılmalarının doğru olmadığı algısına sahip oldukları söylenebilir.

Araştırmanın beşinci alt amacına ilişkin bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algılarının ölçek genelinde "sık sık" düzeyinde olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin okul iklimine ilişkin boyutlardaki algı ortalamaları *meslektaş liderliği* ve *başarı baskısı* alt için "sık sık", *kurumun savunmasızlığı* ve *profesyonel öğretmen davranışı için ise* "çok sık" olarak saptanmıştır. Bu bulgu, ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algılarının orta düzeyde olduğu şeklinde yorumlanabilir. Othman ve Kasuma'nın (2017), Dougles'ın (2010) ve Chung'ın (2020) araştırmalarında öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algılarının anlamlılık düzeyinin yüksek çıkmış olması mevcut çalışmayı desteklemektedir. Buna göre, öğretmenlerinin okullarının savunmasız olduğu, okul müdürlerinin öğretmenlere eşit davrandığı, öğretmenlerin öğrencileri için kendilerinden beklenenden fazlasını yaptığı ve akademik başarının okul tarafından takdir edildiği algısına sahip olduğu söylenebilir.

Araştırmanın altıncı alt amacına ilişkin bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algıları arasında "cinsiyet" değişkenine göre *kurumun savunmasızlığı* ve *profesyonel öğretmen davranışı* alt boyutlarında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Buna göre, kadın öğretmenlerin, okul iklimine ilişkin algı düzeyi, erkek öğretmenlerinin algı düzeyinden anlamlı olarak daha yüksek çıkmıştır. *Meslektaş liderliği ve başarı baskısı* alt boyutlarında "cinsiyet" değişkenine göre anlamlı bir farklı saptanmamıştır. Usta ve Kahraman'ın (2021), Njagi'nin (2018) ve Yüner'in (2018) araştırmasında "cinsiyet" değişkenine göre anlamlı bir farklılık saptanmamış olması, mevcut ölçeğin *meslektaş liderliği* ve *başarı baskısı* alt boyutlarında "cinsiyet" değişkenine göre anlamlı bir farklılık saptanmaması sonucunu desteklemektedir. Ak'ın (2019) çalışmasında, "cinsiyet" değişkenine göre öğretmenlerin okul iklimi algısı *kurumun savunmasızlığı* alt boyutunda kadın öğretmenlerin lehine bir sonuca ulaştırmaktadır. Söz konusu çalışma bu bakımdan mevcut çalışma ile paralellik göstermektedir. Buna göre, erkek öğretmenler ile kıyaslandığında kadın öğretmenlerin, birkaç velinin okul politikasını değiştirebildiği ve okullarının gelen baskılara karşı savunmasız olduğu algılarına daha yüksek düzeyde sahip olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algıları arasında "öğretmenlikteki kıdem" değişkenine göre *meslektaş liderliği, kurumun savunmasızlığı, başarı baskısı* ve *profesyonel öğretmen* alt boyutlarında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Buna göre, öğretmenlikteki kıdemi 1-5 yıl, 6-10 yıl, 11-15 yıl ve 16-20 yıl arası olan öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algı düzeyi, mesleki kıdemi 21 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin algı düzeyinden anlamlı olarak daha yüksek çıkmıştır. Yüner'in (2018) araştırmasında, "öğretmenlikteki kıdem" değişkenine göre öğretmenlerin okul iklimine yönelik algılarında anlamlı bir farklılık gözlenmiştir. Söz konusu araştırmaya göre, mesleki kıdemi 1-5 yıl arası olan öğretmenlerin algıları kıdemi 6-10 yıl arası olan ve 16- 20 yıl olan öğretmenlerin algılarından; mesleki kıdemi 11-15 yıl olan öğretmenlerin algıları kıdemi 6-10 yıl arası olan öğretmenlerin algılarından; mesleki kıdem 21 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin algıları kıdemi 6-10 yıl arası öğretmenlerin algılarından daha yüksektir. Ak'ın (2019) araştırmasında, okul ikliminin *başarı baskısı* boyutunda mesleki kıdemi 11-20 yıl ile 21 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin okul iklimine yönelik algıları kıdemi 1-10 yıl arası olan öğretmenlerden daha yüksektir. Bu bağlamda söz konusu iki araştırmada da "öğretmenlikteki kıdem" değişkenine göre anlamlı fark saptanmış olması mevcut araştırma ile paralellik göstermektedir. Memduhoğlu ve Şeker'in (2011) araştırmasında, öğretmenlerinin okul iklimine ilişkin algılarının "kıdem" değişkenine göre anlamlı bir fark saptanmamıştır. Mevcut araştırmada "öğretmenlikteki kıdem" değişkenine göre, okul iklimi algılarının okul ikliminin bütün alt boyutlarında yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır. En yüksek düzeyde algı düzeyi ise *kurumun savunmasızlığı* alt boyutunda saptanmıştır. *Kurumun savunmasızlığı* okulun veli gruplarına ve sosyal gruplara karşı duyarlı olması ile ilgilidir (Hoy, Smith ve Sweetland, 2002: 39). Mevcut araştırma için mesleki kıdemi daha az olan öğretmenlerin kurumlarının savunmasız olduğu algısına sahip olduğu söylenebilmektedir. Buna göre, öğretmenlerin toplum baskısını üzerinde hissettiği, okulun dışarıdan gelen baskılara karşı savunmasız olduğunu düşündüğü ve birkaç baskın velinin okul politikasını değiştirdiği algısına sahip olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algıları arasında "bulunduğu okuldaki çalışma süresi" değişkenine göre *meslektaş liderliği, kurumun savunmasızlığı, başarı baskısı* ve *profesyonel öğretmen davranışı* alt boyutlarında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Buna göre, bulunduğu okuldaki çalışma süresi 6-10 yıl, 11-15 yıl, 16 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algı düzeyi, bulunduğu okuldaki çalışma süresi 1-5 yıl arası olan öğretmenlerin algı düzeyinden anlamlı olarak daha yüksek çıkmıştır. Njagi'nin

(2018) araştırmasında, "bulunduğu okuldaki çalışma süresi" değişkenine göre öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algıları arasında anlamlı bir farklılık göstermiştir. Söz konusu araştırmada *meslektaş liderliği* ve *profesyonel öğretmen davranışı* alt boyutunda bulunduğu okuldaki çalışma süresi 1 yıl ve daha az olan öğretmenlerin okul iklimine yönelik algıları, 1-3 yıl arası, 3-5 yıl arası ile 21 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin algılarından daha yüksek düzeyde saptanmıştır. Mevcut araştırmada öğretmenlerin bulundukları okuldaki çalışma süresinin arttıkça okul iklimine ilişkin algılarının da yükseldiği görülmektedir. Buna göre öğretmenlerin okul yöneticilerini arkadaş canlısı ve ulaşılabilir birisi olarak gördüğü, öğretmenlerin işlerini büyük bir hevesle yaptığı, okuldaki öğretmenlerin adil olduğu ve öğretmenlerin öğrenciler için kendilerinden beklenenin fazlasını yaptığı algısına sahip olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algıları arasında "öğrenim durumu" değişkenine göre *meslektaş liderliği, kurumun savunmasızlığı, başarı baskısı* ve *profesyonel öğretmen davranışı* alt boyutlarında anlamlı bir fark saptanmamıştır. Buna göre öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algılarının "öğrenim durumu" değişkenine göre benzer olduğu ifade edilebilir. Usta ve Kahraman'ın (2021) araştırmasında "öğrenim durumu" değişkenine göre öğretmenlerin okul iklimine yönelik algılarında anlamlı bir farklılık saptanmamış olması mevcut araştırmayı desteklemektedir. Bununla beraber, Njagi'nin (2018) araştırmasında "öğrenim durumu" değişkenine göre öğretmenlerin okul iklimine yönelik algıları *meslektaş liderliği* ve *başarı baskısı* alt boyutlarında saptanmıştır. Söz konusu alt boyutlarda ön lisans ve lisans mezunu öğretmenlerin okul iklimine yönelik algıları, yüksek lisans mezunu öğretmenlerin algılarından daha yüksek düzeyde çıkmıştır. Bu bağlamda öğretmenlerin öğrenim seviyesinin yükseldikçe okul iklimine yönelik algılarının azaldığı söylenebilmektedir. Mevcut araştırmada öğretmenlerin algıları arasında "öğrenim durumu" değişkenine göre anlamlı bir fark saptanmamıştır. Buna göre, öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algılarının öğrenim durumlarına göre benzer olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algıları arasında "medeni durum" değişkenine göre *meslektaş liderliği* ve *başarı baskısı* alt boyutlarında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Buna göre, bekâr öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algı düzeyleri, evli öğretmenlerin algı düzeylerinden anlamlı olarak daha yüksek çıkmıştır. *Kurumun savunmasızlığı ve profesyonel öğretmen davranışı* alt boyutlarında "medeni durum" değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır. Usta ve Kahraman'ın (2021), Nijagi'nin

(2018), Ak'ın (2019) ve Yüner'in (2018) araştırmasında öğretmenlerin okul iklimine yönelik algılarının "medeni durum" değişkenine göre farklılaşmadığı saptanmıştır. Bu bağlamda mevcut araştırmada *kurumun savunmasızlığı* ve *profesyonel öğretmen davranışı* boyutlarında "medeni durum" değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülmemesi söz konusu araştırmalar ile desteklenmektedir. Mevcut araştırmada, *meslektaş liderliği* ve *başarı baskısı* alt boyutlarında anlamlı bir farklılık saptanmıştır. *Meslektaş liderliği,* okul yöneticilerinin öğretmenleri meslektaş olarak görmesi, onlara açık, eşitlikçi ve arkadaşça davranmasıdır (Hoy, Smith ve Sweetland, 2002: 39). *Başarı baskısı* alt boyutunda öğrenciler, öğretmenler ve velilerin okulun akademik başarı olarak yüksek standartlara ulaşması için baskı yapmasıdır (Hoy, Smith ve Sweetland, 2002: 39). Buna göre, bekâr öğretmenlerin, okul müdürünün bütün öğretmenleri eşit davrandığı, okul müdürünün bütün öğretmenlere eşit davrandığı, okul müdürünün belirli performans standartlarını koruduğunu, öğrencilerin kendilerini geliştirmek için çok çalıştığı ve akademik başarının okul tarafından takdir edildiği söylenebilir.

Öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algıları arasında "okul büyüklüğü" değişkenine göre *meslektaş liderliği, kurumun savunmasızlığı, başarı baskısı* ve *profesyonel öğretmen davranışı* alt boyutlarında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Buna göre, orta büyüklükteki okullarda görev yapan öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algıları, küçük okullarda ve büyük okullarda görev yapan öğretmenlerin algı düzeylerinden anlamlı olarak daha yüksek çıkmıştır. Küçük okullardaki öğrenciler ders dışındaki uygulamalara daha fazla katılım sağlarlar ve kendilerini okul için değerli görürler. Kişilerin sayısı az olunca, bireyler birlikte çalıştıkları kişileri daha kolay benimser ve bireysel farklılıkları daha az önemserler (Öğülmüş ve Özdemir, 1995: 267). Büyük okullar ile kıyaslandığı zaman küçük ve orta büyüklükteki okullarda görev yapan öğretmenler okullarına daha yüksek düzeyde aitlik hissetmektedir (Karakütük ve Diğerleri, 2014: 311). Mevcut araştırma bu ifadeyi desteklemektedir. Buna göre orta büyüklükteki okullarda görev yapan öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algılarının yüksek düzeyde olduğu, öğretmenlerin birbirine yardım ve desteğe hazır olduğu, öğretmenlerin işlerini büyük bir hevesle yaptığı ve okulun akademik başarı standartlarının yüksek olduğu algısına sahip olduğu söylenebilmektedir.

Öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algıları arasında "okulun bulunduğu ilçe" değişkenine göre *meslektaş liderliği, kurumun savunmasızlığı, başarı baskısı* ve *profesyonel öğretmen davranışı* alt boyutlarında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Buna göre Sur

ilçesinde görev yapan öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algıları, Bağlar, Kayapınar ve Yenişehir ilçelerinde görev yapan öğretmenlerin algı düzeylerinden anlamlı olarak daha yüksek çıkmıştır. "Okulun bulunduğu ilçe" değişkenine göre en yüksek algı düzeyi *kurumun savunmasızlığı* alt boyutunda saptanmıştır. *Kurumun Savunmasızlığı,* pozitif okul toplum ilişkileri kurmak ile ilgilidir. Toplum ve ebeveynler tarafından okulun işleyişini etkilemek okul politikasını değiştirmek için baskı uygulanmasıdır (Hoy, Smith ve Sweetland, 2022: 39). Sur ilçesinin, diğer ilçeler ile kıyaslandığı zaman daha küçük bir ilçe olmasından ve toplumsal yapısından dolayı öğretmenlerin *kurumun savunmasızlığı* alt boyutuna ilişkin algılarının daha yüksek düzeyde çıkması beklenilen bir durumdur. Buna göre, Sur ilçesinde görev yapan öğretmenlerin, veli gruplarının ve sivil toplum kuruluşlarının okul yönetimini etkileyebileceği, okulun dışarıdan gelen baskılara karşı savunmasız olduğu ve öğretmenlerin toplum baskısını üzerlerinde hissettiği algısına sahip olduğu söylenebilir.

Araştırmanın yedinci alt amacına ilişkin bulgular incelendiğinde, okul ikliminin *"meslektaş liderliği"* alt boyutu ile örgütsel değerlerinin *"erillik-dişillik"* alt boyutu ile arasında pozitif yönlü, yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki; okul ikliminin *"meslektaş liderliği"* alt boyutu ile örgütsel değerlerinin *"bireysellik-kolektivizm"* alt boyutu ile arasında pozitif yönlü, yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki; okul ikliminin *"meslektaş liderliği"* alt boyutu ile örgütsel değerlerinin *"güç mesafesi"* alt boyutu ile arasında pozitif yönlü, yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki; okul ikliminin *"meslektaş liderliği"* alt boyutu ile örgütsel değerlerinin *"kısa dönem-uzun dönem odaklılık"* alt boyutu ile arasında pozitif yönlü, yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki ve okul ikliminin *"meslektaş liderliği"* alt boyutu ile örgütsel değerlerinin *"belirsizlikten kaçınma"* alt boyutu ile arasında pozitif yönlü, yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Buna göre, genel olarak okul ikliminin *meslektaş liderliği* alt boyutunun örgütsel değerler üzerinde önemli bir etkisi olduğu söylenebilir.

Okul ikliminin *"kurumun savunmasızlığı"* alt boyutu ile örgütsel değerlerinin *"erillik-dişillik"* alt boyutu ile arasında pozitif yönlü, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki; okul ikliminin *"kurumun savunmasızlığı"* alt boyutu ile örgütsel değerlerinin *"bireysellik-kolektivizm"* alt boyutu ile arasında pozitif yönlü, yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki; okul ikliminin *"kurumun savunmasızlığı"* alt boyutu ile örgütsel değerlerinin *"güç mesafesi"* alt boyutu ile arasında pozitif yönlü, yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki; okul ikliminin *"kurumun savunmasızlığı"* alt boyutu ile örgütsel değerlerinin *"kısa dönem-uzun dönem*

odaklılık" alt boyutu ile arasında pozitif yönlü, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki; okul ikliminin *"kurumun savunmasızlığı"* alt boyutu ile örgütsel değerlerinin *"belirsizlikten kaçınma"* alt boyutu ile arasında pozitif yönlü orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Buna göre, genel olarak okul ikliminin *kurumun savunmasızlığı* alt boyutunun örgütsel değerler üzerinde önemli bir etkisi olduğu söylenebilir.

Okul ikliminin *"başarı baskısı"* alt boyutu ile örgütsel değerlerinin *"erillik-dişillik"* alt boyutu ile arasında pozitif yönlü, yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki; okul ikliminin *"başarı baskısı"* alt boyutu ile örgütsel değerlerinin *"bireysellik-kolektivizm"* alt boyutu ile arasında pozitif yönlü, yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki; okul ikliminin *"başarı baskısı"* alt boyutu ile örgütsel değerlerinin *"güç mesafesi"* alt boyutu ile arasında pozitif yönlü, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki; okul ikliminin *"başarı baskısı"* alt boyutu ile örgütsel değerlerinin *"kısa dönem-uzun dönem odaklılık"* alt boyutu ile arasında pozitif yönlü, yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki; okul ikliminin *"başarı baskısı"* alt boyutu ile örgütsel değerlerinin *"belirsizlikten kaçınma"* alt boyutu ile arasında pozitif yönlü, yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Buna göre, genel olarak okul ikliminin *başarı baskısı* alt boyutunun örgütsel değerler üzerinde önemli bir etkisi olduğu söylenebilir.

Okul ikliminin *"profesyonel öğretmen davranışı"* alt boyutu ile örgütsel değerlerinin *"erillik-dişillik"* alt boyutu ile arasında pozitif yönlü, yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki; okul ikliminin *"profesyonel öğretmen davranışı"* alt boyutu ile örgütsel değerlerinin *"bireysellik-kolektivizm"* alt boyutu ile arasında pozitif yönlü, yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki; okul ikliminin *"profesyonel öğretmen davranışı"* alt boyutu ile örgütsel değerlerinin *"güç mesafesi"* alt boyutu ile arasında pozitif yönlü, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki; okul ikliminin *"profesyonel öğretmen davranışı"* alt boyutu ile örgütsel değerlerinin *"kısa dönem-uzun dönem odaklılık"* alt boyutu ile arasında pozitif yönlü, yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki; okul ikliminin *"profesyonel öğretmen davranışı"* alt boyutu ile örgütsel değerlerinin *"belirsizlikten kaçınma"* alt boyutu ile arasında pozitif yönlü, yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Buna göre, genel olarak okul ikliminin *profesyonel öğretmen davranışı* alt boyutunun örgütsel değerler üzerinde önemli bir etkisi olduğu söylenebilir.

Okul ikliminin *"meslektaş liderliği"* alt boyutu ile örgütsel bağlılığın *"duygusal bağlılık"* alt boyutu ile arasında pozitif yönlü, yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki; okul ikliminin *"meslektaş liderliği"* alt boyutu ile örgütsel bağlılığın *"devam bağlılığı"* alt

boyutu ile arasında pozitif yönlü, yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki; okul ikliminin *"meslektaş liderliği"* alt boyutu ile örgütsel bağlılığın *"normatif bağlılık"* alt boyutu ile pozitif yönlü, yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Chung'ın (2020) araştırmasında, meslektaş liderliği ile öğretmen bağlılığı arasında pozitif yönde anlamlı ve güçlü bir ilişki bulunmuştur. Khan'ın (2019) araştırmasında meslektaş liderliğinin örgütsel bağlılığın yordayıcısı olduğu saptanmıştır. Buna göre, okul ikliminin *meslektaş liderliği* alt boyutunun örgütsel bağlılık üzerinde önemli bir etkisi olduğu söylenebilir.

Okul ikliminin *"kurumun savunmasızlığı"* alt boyutu ile örgütsel bağlılığın *"duygusal bağlılık"* alt boyutu ile arasında pozitif yönlü, yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki; okul ikliminin *"kurumun savunmasızlığı"* alt boyutu ile örgütsel bağlılığın *"devam bağlılığı"* alt boyutu ile arasında pozitif yönlü, düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki; okul ikliminin *"kurumun savunmasızlığı"* alt boyutu ile örgütsel bağlılığın *"normatif bağlılık"* alt boyutu ile arasında pozitif yönlü, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Khan'ın (2019) araştırmasında *kurumun savunmasızlığı* alt boyutunun örgütsel bağlılığın yordayıcısı olduğu saptanmıştır. Ancak, Raman, Ling ve Khalid'in (2015) ve Chung'ın (2020) araştırmalarında kurumun savunmasızlığı ile öğretmen bağlılığı arasında bir ilişki bulunmamıştır. Buna göre, genel olarak okul ikliminin *kurumun savunmasızlığı* alt boyutunun örgütsel bağlılık üzerinde önemli bir etkisi olduğu söylenebilir.

Okul ikliminin *"başarı baskısı"* alt boyutu ile örgütsel bağlılığın *"duygusal bağlılık"* alt boyutu ile arasında pozitif yönlü, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki; okul ikliminin *"başarı baskısı"* alt boyutu ile örgütsel bağlılığın *"devam bağlılığı"* alt boyutu ile arasında pozitif yönlü, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki; okul ikliminin *"başarı baskısı"* alt boyutu ile örgütsel bağlılığın *"normatif bağlılık"* alt boyutu ile arasında pozitif yönlü, yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Benzer şekilde, Raman, Ling ve Khalid'in (2015) araştırmasında yüksek başarı baskısı ile öğretmenlerin bağlılığı arasında pozitif anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Chung'ın araştırmasında (2020) başarı baskısı ve öğretmen bağlılığı arasında pozitif yönde, anlamlı ve güçlü bir ilişki bulunmuştur. Buna göre, genel olarak okul ikliminin *başarı baskısı* alt boyutunun örgütsel bağlılık üzerinde önemli bir etkisi olduğu söylenebilir.

Okul ikliminin *"profesyonel öğretmen davranışı"* alt boyutu ile örgütsel bağlılığın *"duygusal bağlılık"* alt boyutu ile arasında pozitif yönlü, yüksek düzeyde ve anlamlı bir

ilişki; okul ikliminin *"profesyonel öğretmen davranışı"* alt boyutu ile örgütsel bağlılığın *"devam bağlılığı"* alt boyutu ile arasında pozitif yönlü, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki; okul ikliminin *"profesyonel öğretmen davranışı"* alt boyutu ile örgütsel bağlılığın *"normatif bağlılık"* alt boyutu ile arasında pozitif yönlü, yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Benzer şekilde, Raman, Ling ve Khalid'in (2015) araştırmasında yüksek profesyonel öğretmen davranışının öğretmen bağlılığını artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Chung'ın (2020) araştırmasında profesyonel öğretmen davranışı ve öğretmen bağlılığı arasında pozitif yönde anlamlı ve güçlü bir ilişki bulunmuştur. Smith'in (2009) araştırmasında okul ikliminin en anlamlı yordayıcısının *profesyonel öğretmen davranışı* olduğu saptanmıştır. Buna göre, genel olarak okul ikliminin *profesyonel öğretmen davranışı* alt boyutunun örgütsel bağlılık üzerinde önemli bir etkisi olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algıları ile örgütsel değerlere ilişkin algıları arasında pozitif yönlü, yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki; öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algıları ile örgütsel bağlılığa ilişkin algıları arasında pozitif yönlü, yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Doğan'ın (2011) araştırmasında, öğretmenlerin okul iklimi ile ilgili algıları ve onların değer sistemleriyle ilgili algıları arasında anlamlı bir ilişki bulunması ve bununla beraber, Chung (2020), Mala (2020), Khan (2019), Lucero ve Etom (2017), Roman, Ling ve Khalid (2015), Yüceler (2015), Douglas (2010) ve Turan'ın (1998) araştırmalarında okul iklimi ile örgütsel bağlılık arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki bulunması mevcut araştırmayı desteklemektedir. Buna göre örgütsel değerlerin ve örgütsel bağlılığın okul iklimi üzerinde önemli bir etkisi olduğu ve öğretmenlerin örgütsel değer ve okul iklimi algılarının yükseldikçe, okul ikliminin bundan pozitif olarak etkilendiği ve öğretmenlerin okul iklimi algılarının da yükseldiği söylenebilir.

Araştırmanın sekizinci alt amacına ilişkin bulgular incelendiğinde, örgütsel değerlerin alt boyutlarını oluşturan erillik-dişillik, bireysellik-kolektivizm, güç mesafesi, kısa dönem-uzun dönem odaklılık ve belirsizlikten kaçınma gibi değişkenlerinin öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algı düzeyleri ile aralarında anlamlı bir ilişki bulunduğu görülmüştür. Bahsi geçen beş değişken toplamda öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algı düzeylerindeki değişimin %73'ünü oluşturmaktadır. Farklı bir ifadeyle, öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algı düzeylerinin %73'ünün öğretmenlerin örgütsel değerlere ilişkin algı düzeylerine bağlı olarak gerçekleştiği söylenebilir. Öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algı düzeyleri üzerindeki yordayıcı değişkenlerin önem sırası; bireysellik-kolektivizm, kısa

dönem-uzun dönem odaklılık, güç mesafesi, belirsizlikten kaçınma ve erillik-dişilliktir. Buna göre öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algıları üzerinde en önemli etkiyi örgütsel değerlerin bireysellik-kolektivizm alt boyutunun oluşturduğu söylenebilir.

Bulgular incelendiğinde, örgütsel bağlılığın alt boyutlarını oluşturan duygusal bağlılık, devam bağlılığı ve normatif bağlılık gibi değişkenlerin öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algı düzeyleri ile aralarında anlamlı bir ilişki bulunduğu görülmüştür. Bahsi geçen üç değişken toplamda öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algı düzeylerindeki değişimin %58'ini oluşturmaktadır. Farklı bir ifadeyle, öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algı düzeylerinin %58'inin öğretmenlerin örgütsel bağlılığa ilişkin algı düzeylerine bağlı olarak gerçekleştiği söylenebilir. Öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algı düzeyleri üzerindeki yordayıcı değişkenlerin önem sırası; duygusal bağlılık, normatif bağlılık ve devam bağlılığıdır. Buna göre, öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algıları üzerinde en önemli etkiyi örgütsel bağlılığın duygusal bağlılık alt boyutunun oluşturduğu söylenebilir.

Örgütsel değerler ve örgütsel bağlılık değişkenlerinin, okul iklimi ile aralarında anlamlı bir ilişki bulunduğu görülmüştür. Bahsi geçen iki değişken toplamda öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algı düzeylerindeki değişimin %76'sını oluşturmaktadır. Farklı bir ifadeyle, öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algı düzeylerinin %76'sının öğretmenlerin örgütsel değerlere ve örgütsel bağlılığa ilişkin algı düzeylerine bağlı olarak gerçekleştiği söylenebilir. Öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algı düzeyleri üzerindeki yordayıcı değişkenlerin önem sırası; örgütsel değerler (β=,650) ve örgütsel bağlılıktır (β=,281). Buna göre, öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algıları üzerinde en önemli etkiyi örgütsel değerler değişkeninin oluşturduğu söylenebilir.

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmada elde edilen sonuçlar ve bu sonuçlar doğrultusunda oluşturulan önerilere yer verilmiştir.

6.1. SONUÇLAR

1. Öğretmenlerin örgütsel değerlere ilişkin görüşleri ölçek genelinde "katılıyorum" düzeyinde belirlenmiştir. Öğretmenlerin örgütsel değerlere ilişkin alt boyutlardaki algı ortalamaları *erillik-dişillik, bireysellik-kolektivizm, güç mesafesi* ve *uzun dönem kısa dönem odaklılık* için "katılıyorum", *belirsizlikten kaçınma* için ise "kesinlikle katılıyorum" olarak saptanmıştır.

2. Öğretmenlerin örgütsel değerlere ilişkin algıları arasında "cinsiyet" değişkenine göre *erillik-dişillik, bireysellik-kolektivizm, kısa dönem uzun dönem odaklılık* ve *belirsizlikten kaçınma* alt boyutlarında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Buna göre, kadın öğretmenlerin, örgütsel değerlere ilişkin algı düzeyi, erkek öğretmenlerin algı düzeyinden anlamlı olarak daha yüksektir.

3. Öğretmenlerin örgütsel değerlere ilişkin algıları arasında "öğretmenlikteki kıdem" değişkenine göre *erillik-dişillik, bireysellik-kolektivizm, güç mesafesi, kısa dönem-uzun dönem odaklılık* ve *belirsizlikten kaçınma* alt boyutlarında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Buna göre, öğretmenlikteki kıdemi 16-20 yıl arası olan öğretmenlerin örgütsel değerlere ilişkin algı düzeyi, mesleki kıdemi 1-5 yıl arası olan, 6-10 yıl, 11-15 yıl, 21 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin algı düzeyinden anlamlı olarak daha yüksektir.

4. Öğretmenlerin örgütsel değerlere ilişkin algıları arasında "bulunduğu okuldaki çalışma süresi" değişkenine göre *erillik-dişillik, bireysellik-kolektivizm, güç mesafesi, kısa dönem-uzun dönem odaklılık* ve *belirsizlikten kaçınma* alt boyutlarında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Buna göre, bulunduğu okuldaki çalışma süresi 16 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin örgütsel değerlere ilişkin algı düzeyi, bulunduğu okuldaki çalışma süresi 1-5 yıl, 6-10 yıl ve 11-15 yıl arası olan öğretmenlerin algı düzeyinden anlamlı olarak daha yüksektir.

5. Öğretmenlerin örgütsel değerlere ilişkin algıları arasında "öğrenim durumu" değişkenine göre *erillik-dişillik, bireysellik-kolektivizm, kısa dönem-uzun dönem odaklılık* ve *belirsizlikten kaçınma* alt boyutlarında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Buna göre lisans mezunu öğretmenlerin örgütsel değerlere ilişkin algı düzeyi, ön lisans, yüksek lisans ve doktora mezunu öğretmenlerin algı düzeyinden anlamlı olarak daha yüksektir.

6. Öğretmenlerin örgütsel değerlere ilişkin algıları arasında medeni durum değişkenine göre *bireysellik-kolektivizm, kısa dönem-uzun dönem odaklılık* ve *belirsizlikten kaçınma* alt boyutlarında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Buna göre, bekâr öğretmenlerin örgütsel değerlere ilişkin algı düzeyleri, evli öğretmenlerin algı düzeylerinden anlamlı olarak daha yüksektir.

7. Öğretmenlerin örgütsel değerlere ilişkin algıları arasında "okul büyüklüğü" değişkenine göre *erillik-dişillik, bireysellik-kolektivizm, güç mesafesi, kısa dönem-uzun dönem odaklılık* ve *belirsizlikten kaçınma* alt boyutlarında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Buna göre, orta büyüklükteki okullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel değerlere ilişkin algıları, küçük okullarda ve büyük okullarda görev yapan öğretmenlerin algı düzeylerinden daha yüksektir.

8. Öğretmenlerin örgütsel değerlere ilişkin algıları arasında okulun bulunduğu ilçe değişkenine göre *erillik-dişillik, bireysellik-kolektivizm, güç mesafesi, kısa dönem-uzun dönem odaklılık* ve *belirsizlikten kaçınma* alt boyutlarında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Buna göre Sur ilçesinde görev yapan öğretmenlerin örgütsel değerlere ilişkin algıları, Bağlar, Kayapınar ve Yenişehir ilçelerinde görev yapan öğretmenlerin algı düzeylerinden daha yüksektir.

9. Öğretmenlerin örgütsel bağlılığa ilişkin algılarının ölçek genelinde "katılıyorum" düzeyinde olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin örgütsel bağlılığa ilişkin alt boyutlardaki algı ortalamaları *duygusal bağlılık, devam bağlılığı* ve *normatif bağlılık* için "katılıyorum" olarak saptanmıştır.

10. Öğretmenlerin örgütsel bağlılığa ilişkin algıları arasında "cinsiyet" değişkenine göre *duygusal bağlılık, devam bağlılığı* ve *normatif bağlılık* alt boyutlarında anlamlı bir fark saptanmamıştır.

11. Öğretmenlerin örgütsel bağlılığa ilişkin algıları arasında "öğretmenlikteki kıdem" değişkenine göre *duygusal bağlılık* ve *normatif bağlılık* alt boyutlarında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Buna göre, öğretmenlikteki kıdemi 6-10 yıl arası olan öğretmenlerin örgütsel bağlılığa ilişkin algı düzeyi, mesleki 1-5 yıl, 11-15 yıl, 16-20 yıl, 21 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin algı düzeyinden anlamlı olarak daha yüksektir.

12. Öğretmenlerin örgütsel bağlılığa ilişkin algıları arasında "bulunduğu okuldaki çalışma süresi" değişkenine göre *duygusal bağlılık, devam bağlılığı* ve *normatif bağlılık* alt boyutlarında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Buna göre, bulunduğu okuldaki çalışma süresi 11-15 yıl arası olan öğretmenlerin örgütsel bağlılığa ilişkin algı düzeyi, bulunduğu okuldaki çalışma süresi 1-5 yıl arası, 6-10 yıl arası, 16 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin algı düzeyinden anlamlı olarak daha yüksektir.

13. Öğretmenlerin örgütsel bağlılığa ilişkin algıları arasında "öğrenim durumu" değişkenine göre *duygusal bağlılık, devam bağlılığı* ve *normatif bağlılık* alt boyutlarında anlamlı bir fark saptanmamıştır.

14. Öğretmenlerin örgütsel bağlılığa ilişkin algıları arasında medeni durum değişkenine göre *duygusal bağlılık* ve *normatif bağlılık* alt boyutlarında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Buna göre, bekâr öğretmenlerin örgütsel bağlılığa ilişkin algı düzeyleri, evli öğretmenlerin algı düzeylerinden anlamlı olarak daha yüksektir.

15. Öğretmenlerin örgütsel bağlılığa ilişkin algıları arasında "okul büyüklüğü" değişkenine göre *duygusal bağlılık, devam bağlılığı* ve *normatif bağlılık* alt boyutlarında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Buna göre, orta büyüklükteki okullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel bağlılığa ilişkin algıları, küçük okullarda ve büyük okullarda görev yapan öğretmenlerin algı düzeylerinden anlamlı olarak daha yüksektir.

16. Öğretmenlerin örgütsel bağlılığa ilişkin algıları arasında okulun bulunduğu ilçe değişkenine göre *duygusal bağlılık, devam bağlılığı* ve *normatif bağlılık* alt boyutlarında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Buna göre Sur ilçesinde görev yapan öğretmenlerin örgütsel bağlılığa ilişkin algıları, Bağlar, Kayapınar ve Yenişehir ilçelerinde görev yapan öğretmenlerin algı düzeylerinden anlamlı olarak daha yüksektir.

17. Öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algılarının ölçek genelinde "sık sık" düzeyinde olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin okul iklimine ilişkin boyutlardaki algı

ortalamaları *meslektaş liderliği meslektaş liderliği* ve *başarı baskısı* alt için "sık sık", *kurumun savunmasızlığı* ve *profesyonel öğretmen davranışı için ise* "çok sık" olarak saptanmıştır.

18. Öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algıları arasında "cinsiyet" değişkenine göre *kurumun savunmasızlığı* ve *profesyonel öğretmen davranışı* alt boyutlarında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Buna göre, kadın öğretmenlerin, okul iklimine ilişkin algı düzeyi, erkek öğretmenlerin algı düzeyinden anlamlı olarak daha yüksektir.

19. Öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algıları arasında "öğretmenlikteki kıdem" değişkenine göre *meslektaş liderliği, kurumun savunmasızlığı, başarı baskısı* ve *profesyonel öğretmen davranışı* alt boyutlarında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Buna göre, öğretmenlikteki kıdemi 1-5 yıl arası, 6-10 yıl, 11-15 yıl ve 16-20 yıl arası olan öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algı düzeyi, mesleki kıdemi 21 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin algı düzeyinden anlamlı olarak daha yüksektir.

20. Öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algıları arasında "bulunduğu okuldaki çalışma süresi" değişkenine göre *meslektaş liderliği, kurumun savunmasızlığı, başarı baskısı* ve *profesyonel öğretmen davranışı* alt boyutlarında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Buna göre, bulunduğu okuldaki çalışma süresi 6-10 yıl, 11-15 yıl, 16 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algı düzeyi, bulunduğu okuldaki çalışma süresi 1-5 yıl arası olan öğretmenlerin algı düzeyinden anlamlı olarak daha yüksektir.

21. Öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algıları arasında "öğrenim durumu" değişkenine göre *meslektaş liderliği, kurumun savunmasızlığı, başarı baskısı* ve *profesyonel öğretmen davranışı* alt boyutlarında anlamlı bir fark saptanmamıştır.

22. Öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algıları arasında medeni durum değişkenine göre *meslektaş liderliği* ve *başarı baskısı* alt boyutlarında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Buna göre, bekâr öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algı düzeyleri, evli öğretmenlerin algı düzeylerinden anlamlı olarak daha yüksektir.

23. Öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algıları arasında "okul büyüklüğü" değişkenine göre *meslektaş liderliği, kurumun savunmasızlığı, başarı baskısı* ve *profesyonel öğretmen davranışı* alt boyutlarında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Buna göre, orta büyüklükteki okullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel okul iklimine ilişkin algıları,

küçük okullarda ve büyük okullarda görev yapan öğretmenlerin algı düzeylerinden anlamlı olarak daha yüksektir.

24. Öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algıları arasında okulun bulunduğu ilçe değişkenine göre *meslektaş liderliği, kurumun savunmasızlığı, başarı baskısı* ve *profesyonel öğretmen davranışı* alt boyutlarında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Buna göre Sur ilçesinde görev yapan öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algıları, Bağlar, Kayapınar ve Yenişehir ilçelerinde görev yapan öğretmenlerin algı düzeylerinden anlamlı olarak daha yüksektir.

25. Okul ikliminin *"meslektaş liderliği"* ile örgütsel değerlerin *"erillik-dişillik"* alt boyutu ile arasında "yüksek" düzeyde anlamlı bir ilişki, "*bireysellik-kolektivizm"* alt boyutu ile arasında "yüksek" düzeyde anlamlı bir ilişki, *"güç mesafesi"* alt boyutu ile yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki, *"kısa dönem-uzun dönem odaklılık"* alt boyutu ile "yüksek" düzeyde anlamlı bir ilişki ve *"belirsizlikten kaçınma"* alt boyutu ile arasında "yüksek" düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

26. Okul ikliminin *"kurumun savunmasızlığı"* ile örgütsel değerlerin *"erillik-dişillik"* alt boyutu ile arasında "orta" düzeyde anlamlı bir ilişki, "*bireysellik-kolektivizm"* alt boyutu ile arasında "yüksek" düzeyde anlamlı bir ilişki, *"güç mesafesi"* alt boyutu ile "yüksek" düzeyde anlamlı bir ilişki, *"kısa dönem-uzun dönem odaklılık"* alt boyutu ile "orta" düzeyde anlamlı bir ilişki ve *"belirsizlikten kaçınma"* alt boyutu ile arasında "orta" düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

27. Okul ikliminin *"başarı baskısı"* ile örgütsel değerlerin *"erillik-dişillik"* alt boyutu ile arasında "yüksek" düzeyde anlamlı bir ilişki, "*bireysellik-kolektivizm"* alt boyutu ile arasında "yüksek" düzeyde anlamlı bir ilişki, *"güç mesafesi"* alt boyutu ile "orta" düzeyde anlamlı bir ilişki, *"kısa dönem-uzun dönem odaklılık"* alt boyutu ile "yüksek" düzeyde anlamlı bir ilişki ve *"belirsizlikten kaçınma"* alt boyutu ile arasında "yüksek" düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

28. Okul ikliminin *"profesyonel öğretmen davranışı"* ile örgütsel değerlerin *"erillik-dişillik"* alt boyutu ile arasında "yüksek" düzeyde anlamlı bir ilişki, "*bireysellik-kolektivizm"* alt boyutu ile arasında "yüksek" düzeyde anlamlı bir ilişki, *"güç mesafesi"* alt boyutu ile "orta" düzeyde anlamlı bir ilişki, *"kısa dönem-uzun dönem odaklılık"* alt boyutu

ile "yüksek" düzeyde anlamlı bir ilişki ve *"belirsizlikten kaçınma"* alt boyutu ile arasında "yüksek" düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

29. Okul ikliminin *"meslektaş liderliği"* ile örgütsel bağlılığın *"duygusal bağlılık"* alt boyutu ile arasında "yüksek" düzeyde anlamlı bir ilişki, "*devam bağlılığı"* alt boyutu ile arasında "yüksek" düzeyde anlamlı bir ilişki ve *"normatif bağlılık"* alt boyutu ile "yüksek" düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

30. Okul ikliminin *"kurumun savunmasızlığı"* ile örgütsel bağlılığın *"duygusal bağlılık"* alt boyutu ile arasında "yüksek" düzeyde anlamlı bir ilişki, "*devam bağlılığı"* alt boyutu ile arasında "düşük" düzeyde anlamlı bir ilişki ve *"normatif bağlılık"* alt boyutu ile "orta" düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

31. Okul ikliminin *"başarı baskısı"* ile örgütsel bağlılığın *"duygusal bağlılık"* alt boyutu ile arasında "orta" düzeyde anlamlı bir ilişki, "*devam bağlılığı"* alt boyutu ile arasında "orta" düzeyde anlamlı bir ilişki ve *"normatif bağlılık"* alt boyutu ile "yüksek" düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

32. Okul ikliminin *"profesyonel öğretmen davranışı"* ile örgütsel bağlılığın *"duygusal bağlılık"* alt boyutu ile arasında "pozitif" düzeyde anlamlı bir ilişki, "*devam bağlılığı"* alt boyutu ile arasında "orta" düzeyde anlamlı bir ilişki ve *"normatif bağlılık"* alt boyutu ile "yüksek" düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

33. Örgütsel değerlerin alt boyutlarını oluşturan *erillik-dişillik, bireysellik-kolektivizm, güç mesafesi, kısa dönem-uzun dönem odaklılık* ve *belirsizlikten kaçınma* değişkenlerinin öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algı düzeyleri ile aralarında anlamlı bir ilişki ($R= 0,854$, $R^2= 0,728$) bulunduğu görülmüştür ($F= 625, 640$, $p<.01$). Bahsi geçen beş değişken toplamda öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algı düzeylerindeki değişimin %73'ünü oluşturmaktadır. En fazla etkileme payı *bireysellik-kolektivizm* alt boyutuna aittir.

34. Örgütsel bağlılığın alt boyutlarını oluşturan *duygusal bağlılık, devam bağlılığı* ve *normatif bağlılık* değişkenlerinin öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algı düzeyleri ile aralarında anlamlı bir ilişki ($R= 0,763$, $R^2= 0,581$) bulunduğu görülmüştür ($F= 542, 017$, $p<.01$). Bahsi geçen üç değişken toplamda öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algı düzeylerindeki değişimin %58'ini oluşturmaktadır. En fazla etkileme payı *duygusal bağlılık* alt boyutuna aittir.

35. Öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algıları ile örgütsel değerlere ilişkin algıları arasında (r= 0,851, p<,01) pozitif yönlü, yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki; öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algıları ile örgütsel bağlılığa ilişkin algıları arasında (r= 0,745, p<,01) pozitif yönlü, yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

36. Örgütsel değerler ve örgütsel bağlılık değişkenlerinin, okul iklimi ile aralarında anlamlı bir ilişki (R= 0,873, R^2= 0,762) bulunduğu görülmüştür (F= 1873, 309, p<.01). Bahsi geçen iki değişken toplamda öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algı düzeylerindeki değişimin %76'sını oluşturmaktadır. En fazla etkileme payı *örgütsel değerler* değişkenine aittir.

6.2. ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmanın bulguları doğrultusunda ulaşılan sonuçlara dayalı olarak "uygulayıcılar" ve "araştırmacılar" için önerilere yer verilmiştir.

6.2.1. Uygulayıcılar İçin Öneriler

1. Araştırmada öğretmenlerin örgütsel değerlere ilişkin algıları ölçek genelinde "katılıyorum" düzeyinde çıkmıştır. Bu bağlamda, örgütsel değerlerin okulların amaçları doğrultusunda kullanılması sağlanabilir. Bununla birlikte, öğretmenlerin örgütsel değer algılarının geliştirilmesi için birlikte çalışacakları sosyal sorumluluk projeleri ve yardıma ihtiyacı olan öğrenciler için yardım kampanyaları düzenlenebilir.

2. Araştırma sonucunda "cinsiyet" değişkenine göre kadın öğretmenlerin örgütsel değer ve okul iklimine ilişkin algıları, erkek öğretmenlerin algılarından anlamlı olarak daha yüksek düzeyde çıkmıştır. Bu bağlamda, erkek öğretmenlerin okullarının değerlerine ve iklimine ilişkin farkındalıklarını artıracak çalışmalar yapılabilir.

3. Araştırmada öğretmenlikteki kıdemi 16-20 yıl arası olan öğretmenlerin örgütsel değerlere ilişkin algıları anlamlı olarak en yüksek düzeyde çıkmıştır. Bu bağlamda, kıdemi yüksek olan öğretmenler, kıdemi daha düşük düzeyde olan öğretmenler ile bir araya getirilerek mesleki tecrübelerini paylaşmaları sağlanabilir.

4. Araştırmada bulunduğu okuldaki çalışma süresi 16 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin örgütsel değerlere ilişkin algıları anlamlı olarak en yüksek dzüeyde çıkmıştır. Bu bağlamda örgütsel değerlere ilişkin yapılacak çalışmalarda bulunduğu okuldaki çalışması süresi 16 yıl

ve üzeri olan öğretmenlerin görüşlerine başvurulabilir. Bununla birlikte, bulunduğu okuldaki çalışma süresi yüksek olan öğretmenlerin okullarına yeni atanan öğretmenlere okulun değerlerinin tanıtılmasına yönelik görevler verilebilir.

5. Araştırmada lisans mezunu öğretmenlerin örgütsel değerlere ilişkin algıları anlamlı olarak en yüksek düzeyde çıkmıştır. Öğretmenlerin eğitim düzeyleri yükseldikçe bireysel değerlere öncelik vermesi bu durumun nedeni olabilir. Bu bağlamda, okulda yapılacak çalışmalarda lisansüstü eğitim mezunu öğretmenlerin karara katılımı sağlanabilir. Böylece, lisansüstü eğitim mezunu öğretmenler okullarına karşı daha çok sorumluluk hissederek okulunun değerlerini ön planda tutabilir.

6. Araştırma sonucunda, bekâr öğretmenlerin örgütsel değerler, örgütsel bağlılık ve okul iklimine ilişkin algıları evli öğretmenlerin algılarından anlamlı olarak daha yüksek düzeyde çıkmıştır. Bu bağlamda, evli öğretmenlerin algılarının düşük olmasının sebepleri araştırılabilir ve evli öğretmenlerin problemlerinin çözülmesinde okul idaresinin desteği sağlanabilir.

7. Araştırma sonucunda, orta büyüklükteki okullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel değerler, örgütsel bağlılık ve okul iklimine ilişkin algıları anlamlı olarak en yüksek düzeyde çıkmıştır. Bu bağlamda, orta büyüklükteki okullarda görev yapan öğretmenlerin algılarını olumlu yönde etkileyen durumlar belirlenerek küçük okullarda ve büyük okullarda benzer şartların oluşturulması sağlanabilir.

8. Araştırmada öğretmenlerin örgütsel bağlılığa ilişkin algıları ölçek genelinde "katılıyorum" düzeyinde çıkmıştır. Bu bağlamda, öğretmenlerin okullarına ilişkin algılarının geliştirilmesi için okulda ortak kararlar alınarak öğretmenlerin kendilerini okullarına ait hissetmeleri sağlanabilir. Bununla birlikte, okulun fiziki koşulları da öğretmenlerin okullarına bağlılıklarını sağlayacak şekilde iyileştirilebilir.

9. Araştırmada bulunduğu okuldaki çalışma süresi 11-15 yıl arası olan öğretmenlerin örgütsel bağlılığa ilişkin algıları anlamlı olarak en yüksek düzeyde çıkmıştır. Bu bağlamda, bulunduğu okuldaki çalışma süresi uzun olan öğretmenler ile çalışma süresi daha kısa olan öğretmenler sosyal etkinlikler vasıtasıyla biraraya getirilerek birbirilerinin tecrübelerinden faydalanmaları sağlanabilir.

10. Araştırmada, öğretmenlerin örgütsel bağlılığa ilişkin algıları arasında "öğrenim durumu" değişkenine göre anlamlı bir fark saptanmamıştır. Bu bağlamda öğretmenlerin okullarına duyduğu bağlılığı artırmak için öğretmenleri lisansüstü eğitime yönlendirici çalışmalar yapılabilir.

11. Araştırmada öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algıları ölçek genelinde "sık sık" düzeyinde çıkmıştır. Bu bağlamda öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algılarını geliştirmek için öğretmenler odasının düzenlenmesi gibi okulun fiziki koşulları iyileştirilebilir.

12. Araştırmada öğretmenlikteki kıdemi 21 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algıları anlamlı olarak en düşük düzeyde çıkmıştır. Bu bağlamda kıdemi yüksek olan öğretmenlerin görüşleri dikkate alınarak olumlu bir iklim oluşturulabilir.

13. Araştırmada öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algıları arasında "öğrenim durumu" değişkenine göre anlamlı bir fark saptanmamıştır. Bu bağlamda, öğretmenlerin lisansüstü eğitimini destekleyecek çalışmalar yapılarak öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algıları iyileştirilebilir.

14. Araştırmada örgütsel değerlerin okul ikliminin %73'ünü açıkladığı görülmüştür. Bu bağlamda öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algılarının iyileştirilmesi için örgütsel değerlere gereken önem verilebilir ve öğretmenlere örgütsel değerlere yönelik hizmet içi eğitimler verilebilir.

15. Araştırmada örgütsel bağlılığın, okul ikliminin %58'ini açıkladığı görülmüştür. Bu bağlamda, istenilen bir okul ikliminin oluşturulmasında öğretmenlerde örgütsel bağlılık duygusunun geliştirilmesine yönelik çalışmalar yapılabilir.

6.2.2. Araştırmacılar İçin Öneriler

1. Mevcut araştırma ortaöğretim kurumları ile sınırlı olduğu için, öğretmenlerin örgütsel değerlere ilişkin algıları farklı eğitim kademelerinde de araştırılabilir. Bu şekilde, öğretmenlerin örgütsel değer algılarının farklı eğitim kademelerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenebilir.

2. Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel değer algılarının, örgütsel bağlılık ve okul iklimi algıları arasındaki ilişki ve bu boyutların yordama düzeylerinin farklı eğitim kurumlarında farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılabilir.

3. Mevcut araştırmanın örneklemi Diyarbakır ilinin dört merkez ilçesi ile sınırlı olduğu için araştırmanın örneklem kapsayıcılığı genişletilerek farklı illerde ve bölgelerde benzer bir araştırma yapılabilir.

4. Mevcut araştırma kamu ortaöğretim kurumlarında yapıldığı için özel ortaöğretim kurumlarında da benzer bir araştırma uygulanarak karşılaştırmalar yapılabilir.

5. Araştırmada nicel araştırma yöntemleri kullanılmıştır ancak nitel araştırma yöntemleri kullanılarak da benzer bir inceleme yapılabilir.

6. Mevcut araştırma ortaöğretim kurumlarında görevli öğretmenler ile yapıldığı için okul yöneticilerinin de örgütsel değerler, örgütsel bağlılık ve okul iklimine ilişkin algıları benzer bir araştırma ile ölçülerek sonuçlar karşılaştırılabilir.

7. Mevcut araştırma öğretmenlerin örgütsel değerler, örgütsel bağlılık ve okul iklimi algılarından oluşmaktadır. Bu davranış boyutları ile ilgili öğrencilerin de algı düzeyleri araştırılıp sonuçlar karşılaştırılabilir.

8. Öğretmenlerin örgütsel değerler, örgütsel bağlılık ve okul iklimi algıları farklı değişkenler kullanılarak incelenebilir.

9. Mevcut araştırmada ölçülen örgütsel davranış boyutları farklı boyutlar ile ilişkilendirilerek incelenebilir.

10. Değerlerin örgütsel bağlamda ele alındığı araştırmalar sınırlı olduğu için örgütsel değerlerin örgüt çıktıları üzerinde etkili olup olmadığı eğitim kurumları dışında farklı örgütler aracılığı ile incelenebilir.

7. KAYNAKÇA

Abdullah, A. G. K., Ling, Y. L. & Hassan, A. B. A. (2018). Teachers' work value towards workplace culture in educational organization of Malaysia. *International Journal of Management Studies, 2(5),* 2231-2528.

Adewale, O. O. & Anthonia, A. A. (2013). Impact of organizational culture on human resource practices: a study of selected Nigerian private universities. *Journal of Competitiveness, 5(4),* 115-133.

Ak, K. (2019). *Okul iklimi ile öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeyleri arasındaki ilişki.* Yayınlamamış yüksek lisans tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.

Akhan-Çağırtekin, G. & Aküzüm, C. (2020). Organizational Values Scale: Development, Validity and Reliability Study. *Journal of Computer and Education Research, 8(16),* 672-687.

Akoto, M. & Allida, D. (2017). Relationship of school climate and organizational commitment of secondary school teachers in West Kenya Union Conference. *Baraton Interdiciplinary Research Journal, 7,* 1-9.

Aktan, O., Toraman, Ç., & Orakcı, Ç. (2020). Relationships between theachers' Professional values, attitudes and concerns about the profession in Turkey. *Issues in Educational Research, 30(2),* 397-419.

Aktan, C. C. & Tutar, H. (2005). Organizasyonlarda kurallar ve kurumlar: kurumsal kültür. *Kurumsal kültür* (Editör: Coşkun Can Aktan). Ankara: SPK Yayını.

Aktay, A. (2008). *Yönetici ve öğretmenlerin değer tercihleri ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.

Akudo, F. U. (2021). The relationship between paternal school culture and teachers' job commitment in public secondary school in Anambra State, *Unizik Journal of Educational Research and Policy Studies, 10(12),* 68-76.

Allen, N. J. & Meyer, J. P. (1990). The measurement and antecedents of affective, continuance and normative commitment to the organization. *Journal of Organizational Psychology, 63,* 1-18.

Altınkurt, Y. & Yılmaz, K. (2010). Değerlere göre yönetim ve örgütsel adalet ilişkisinin ortaöğretim okulu öğretmenlerinin algılarına göre incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 16(4),* 463-484.

Altıntaş, B. & Öksüz, B. (2016). Turizm işletmelerinde kurum kültürü. *Kurum kültürü.* (Editörler: Burcu Öksüz & Z. Beril Akıncı). Ankara: Nobel Akademik.

Arslan, E. T. & Durgun, G. (2020). Örgüt kültürünün örgütsel güvene etkisi, *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 32,* 22-37.

Aslamiah (2019). Teachers' organizational commitment in elementary school. A study in Benjarmasın Indınesia. *The Open Psychology, 12:* 1-6.

Aslan, Ş. (2008). Örgütsel vatandaşı ile örgütsel bağlılık ve mesleğe bağlılık arasındaki ilişkilerin araştırılması. *Yönetim ve Ekonomi Dergisi, 15(2),* 163-178.

Avşar, D. (2019). *Okul ikliminin işe yabancılaşma düzeyine etkisi.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul.

Aycan, Z., Kanungo, R. N. & Mendonça, M. (2016). *Örgütler ve yönetim.* İstanbul: Koç Üniversitesi Yayınları.

Aydın, M. (2013). *Eğitimde örgütsel davranış.* Ankara: Gazi Kitabevi.

Aydın, M. (2014a). *Eğitim Yönetimi.* Ankara: Gazi Kitabevi.

Aydın, İ. (2014b). Değer kavramı ve Değer Yükleme. *Eğitim Yönetimi, Denetimi ve Politikası Yazıları.* (Editörler: İnayet Aydın & Kürşad Yılmaz). Ankara: Pegem Akademi.

Aydın, M. Z. & Gürler, Ş. A. (2014). *Okulda değerler eğitimi.* Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Ayele, D. (2014). *Teachers' job satisfaction and commitment in general secondary schools.* Unpublished doctoral dissertation. Jimma University, Ethiopia.

Ayık, A. & Şayir, G. (2014). Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları ile örgüt iklimi arasındaki ilişki. *Elektronik Soysal Bilimler Dergisi, 49(13),* 253-279.

Bakan, İ. (2018). *Örgütsel bağlılık,* Ankara: Gazi Kitabevi.

Bakan, İ. & Büyükbeşe, T. (2005). Kurum kültürü. *Kurumsal kültür* (Editör: Coşkun Can Aktan). Ankara: SPK Yayını.

Bakkal, M. & Radmard, S. (2020). Okul müdürlerinin eğitimsel liderlik standartlarını karşılama düzeyi ile öğretmenlerin okul iklimi algıları ve motviasyon arasındaki ilişki. *İstanbul Aydın Üniversitesi Dergisi, 2,* 163-195.

Balay, R. (2014). *Örgütsel bağlılık.* Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Balcı, A. (2014). *Etkili okul geliştirme.* Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Balyer, A. & Özcan, K. (2017). İlköğretim okullarında örgütsel iklim ve bu iklimin öğretmenlerin iş doyumları üzerine etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 25(5),* 1737-1752.

Bardi, A. & Schwartz, S. H. (2003). Values and behavior, strength and structure of relations, *Personality and Social Psychology Bulletin, 29:* 1207-1220.

Başaran, İ. E. (2008). *Örgütsel davranış.* Ankara: Siyasal Basın Yayın Dağıtım.

Başyayla, Y. E. (2016). *Lise öğretmenlerinin bireysel ve örgütsel değerlerinin uyumu (Antalya ili örneği).* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Akdeniz Üniversitesi, Antalya.

Battal, A. (2007). *Örgütsel değerlerin örgüt kültürü ögelerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya.

Baykal, Ö. K. (2013). *Okul iklimi ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışı.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.

Bayram, N. (2015). *Sosyal Bilimlerde SPSS ile Veri Analizi.* Bursa: Ezgi Kitabevi.

Belton, d. A. (2021). *The relationship between school climate and student achievement at the elementary school level,* Unpublished doctoral dissertation. Virginia Polytechnic Institute and State University, Virginia.

Berberoğlu, A. (2018). Impact of organizational climate on organizational commitment and perceived organizational performance empirical evidence from public hospitals. *BMC Health Services Research, 18(399),* 2-9.

Bıçakçı, C. (2021). *Toplum kültürü ile örgüt kültürü etkileşimi: Türkiye'de bir özel okul çalışanları üzerine bölgeler arası araştırma.* Yayınlanmamış doktora tezi. İstanbul Kültür Üniversitesi, İstanbul.

Bilgili, H. & Tekin, E. (2019). Örgütsel stres, örgütsel bağlılık ve öğrenilmiş güçlülük ilişkisi üzerine bir araştırma. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, 11(18),* 2165-2200.

Brady, L. (2011). Teacher values and relationship: factors in values education. *Australian Journal of Teacher Education, 36(2),* 56-66.

Burch, C. H. (2020). *The relationship between academic growth percentiles and student perceptions of school climate among sixth grade students.* Unpublished doctoral dissertation. Liberty University, United States.

Bursalıoğlu, Z. (2013). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış.* Ankara: Pegem Akademi.

Bütüner, O. (2011). *İşletmelerde örgüt kültürü ve örgütsel değerlerin iş sağlığı ve güvenliği uygulamalarına etkisi üzerine bir araştırma.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Büyüköztürk, Ş. (2017). *Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı.* Ankara: Pegem Akademi.

Büyüköztürk, Ş. (2017). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı.* Ankara: PegemA Yayıncılık.

Büyüköztürk, Ş. Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Cameron, K. S. & Quinn, R. E. (2017). "Örgüt Kültürünün Değişimi İçin Yoğunlaştırılmış Bir Formül". (Çev: Murat Önk). *Örgüt kültürü. Örgütsel tanı ve değişim.* (Çeviri Editörleri: Murat Gürkan Gülcan & Necati Cemaloğlu). Ankara: Pegem Akademi.

Campos, M. I. D. & Rueda, F. J. M. (2017). Effects of organizational values on quality of work life. *Paideia, 27(67),* 65-75.

Can, A. (2016). *SPSS ile Bilimsel Araştırma Sürecinde Nicel Veri Analizi.* Ankara: Pegem Akademi.

Can, N. (2013). Eğitimde İnsan Kaynakları Yönetimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi.* (Editör: Niyazi Can). Ankara: Pegem Akademi.

Celep, C. (2000). Teachers' organizational commitment in educational organizations. *National Forum Of Teacher Education. 10(3),* 1-22.

Celep, C. (2014). *Örgütsel Adanma.* Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Cemaloğlu, N. (2018). Okulda davranış ve yönetimi. *Kuramdan uygulamaya okul yönetimi.* (Editörler: Necati Cemaloğlu & Murat Gürkan Gülcan). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Chi, H., Yeh, H. & Choum, S. (2013). The organizational commitment, personality traits and teaching efficacy of junior high school teachers. The mediating effect of job involvement, *The Journal of Human Resource and Adult Learning, 9(2),* 131-142.

Chung, J. F. (2020). Organizational climate and teacher commitment. *İzmir Journal of Social Sciences, 2(2),* 64-70.

Cindiloğlu, M. (2010). *Örgütsel değerlerin mobbing üzerine etkisi ve bir uygulama.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya.

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences.* United States of America: Lawrence Erlbaum Associate.

Colquitt, J. A., Lepine, J. A. & Wesson, M. J. (2015). *Organizational Behavior*. New York: Mc Graw Hill.

Crosswell, L. & Elliot, R. (2004). Commited teachers, passionate teachers: the dimension of passion associated with teacher commitment and engagement. *AARE Conference, 2004, Australia*

Çağlar, İ. (2013). *Örgüt geliştirme.* Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Çakır, V. (2019). *İnsan ve değer.* Ankara: Yükseliş Yayınları.

Çakmak, M. (2017). Giriş. *İş ahlakı ve değerler Eğitimi.* (Editör: Mustafa Çakmak). Ankara: Pegem Akademi.

Çavdar, M. (2022). *Hofstede'nin kültürel boyutlar bağlamında yönetsel ve örgütsel değer farklılıklarının iş performansı üzerindeki etkisi*, . Yayınlanmamış doktora tezi. Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya.

Çelik, V. (2012). *Okul kültürü ve yönetimi.* Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Çetin, M. Ö. (2004). *Örgüt kültürü ve örgütsel bağlılık.* Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Çetin, O. I. (2020). *Türkiye'de örgüt kültürü çalışmaları.* İstanbul: Kriter Yayınevi.

Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. & Büyüköztürk, Ş. (2016). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve LİSREL uygulamaları.* Ankara: PegemA Yayıncılık.

Çoruk, A. (2017). Duygu Yönetimi. *Değişen değerler ve yeni eğitim paradigması*. (Editör: Salih Zeki Genç). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Dağlı, A. (2017). *Örgütsel iklim.* Ankara: Pegem Akademi.

Dağlı, A., Elçiçek, Z. & Han, B. (2017). Örgütsel bağlılık ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması, *12. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi, (11-13 Mayıs 2017), Ankara, Türkiye.*

Demir, A. (2008). *Ortaöğretim okullarında okul iklimi ile öğretmen performansları arasındaki ilişki,* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Yedi tepe Üniversitesi, İstanbul.

Demirtaş, Z. (2010). Okul kültürü ile öğrenci başarısı arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim, 35(158),* 3-13.

Demirtaş, Z. & Ekmekyapar, M. (2012). İlköğretim yöneticilerinin değerlere dayalı yönetim uygulamalarının okul kültürüne etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 18(4),* 523-544.

Desa, N. M., Asaari, M. H. A. H. & İdris, S. (2021). Personal values and organizational commitment among administrative employees of a public university. *International Journal of Asian Social Science, 11(7),* 333-344.

Devaney, T. (2012). The revised school culture elements questionnaire. *Research In The Schools, 19(2),* 30-44.

Diken, A., Koçyiğit, N., Topaloğlu, E. Ö. & Yılmaz, A. (2019). İşgörenlerde algılanan örgütsel destek ile örgütsel bağlılık ilişkisinde iş tatmininin aracı rolü. *İşletme Araştırmaları Dergisi, 11(14), 2698-2716.*

Doğan, S. (1997). İnsan kaynaklarının potansiyelini artırmada işletmeleri etkinliğe götüren yol: örgüt kültürü. *Amme İdaresi Dergisi, 30(4),* 53-74.

Doğan, D. (2011). *İlköğretim okullarındaki örgüt ikliminin yönetici ve öğretmenlerin değer sistemleri bakımından incelenmesi.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Selçuk Üniversitesi, Konya.

Doğan, E. Ş. (2013). *Örgüt kültürü ve örgütsel bağlılık.* İstanbul: Türkmen Kitabevi.

Doğan, S. (2017). Okul kültürü ve iklimi. *Okul yönetimi.* (Editör: Celal Teyyar Uğurlu). Ankara: Anı Yayıncılık.

Doğan, H. & Çelik, K. (2019). Okul yöneticilerinin gücü kullanma stillerinin öğretmen bağlılıkları ve iş performansları ile ilişkisi. *Eğitim ve Bilim Dergisi, 44 (198),* 37-55.

Doğan, S. & Demiral, Ö. (2007). Örgütsel bağlılığın sağlanmasında personel güçlendirme ve psikolojik sözleşmenin etkisine ilişkin bir araştırma, *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi, 32,* 47-80.

Douglas, S. M. (2010). *Organizational climate and teacher commitment.* Unpublished doctoral dissertation. The University of Alabama, Tuscaloosa, Alabama.

Döş, İ. (2013). Etkili Okul ve Yönetimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi.* (Editör: Niyazi Can). Ankara: Pegem Akademi.

Eboka, O. C. (2017). Influence of school climate on teachers morale in public secondary in Delta state, *Journal of Research & Method in Ecucation, 7(1),* 19-24.

Elizur, D. & Klowsky, M. (2001). Values and organizational commitment. *International Journal of Manpower, 7(8),* 593-599

Elkatmış, M. (2016). Okul Kültüründe Demokrasinin Yeri. *Farklı yönleriyle değerler eğitimi.* (Editörler: Refik Turan & Kadir Ulusoy). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

England, G. W. (1967). Personal value systems of American managers. *The Academy of Management Journal, 10(1),* 53-68.

Erçek, M. K. (2018). *Ortaöğretim kurumlarımda görev yapan öğretmenlerin kurum güvenliğine ilişkin algılarının örgütsel güven ve mesleki bağlılıkları üzerindeki etkisi.* Yayınlanmamış Doktora Tezi. Dicle Üniversitesi, Diyarbakır.

Erdem, R. (2007). Toplumsal kültürün örgüt kültürüne yansımaları. *Örgütsel bağlamda yönetsel ve örgütsel davranış.* (Editörler: Ramazan Erdem & Cem Şafak Çukur). Ankara: Türkiye Psikoloji Derneği Yayınları.

Eren, E. (2015). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi.* İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım.

Ergenekon, Ö. (2019). *Bağımsız anaokullarında yöneticilerin iletişim becerilerinin örgüt iklimine etkisi (Diyarbakır örneği).* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dicle Üniversitesi, Diyarbakır.

Ergül, H. F. (2020). Empati. *Etik ve İnsani Değerler.* (Editörler: Cihat Yaşaroğlu & Hüseyin Fazlı Ergül). Ankara: Nobel Akademik.

Farrell, S. M. (1993). *Organizational culture and values as they impact on job satisfaction and organizational commitment.* Unpublished master dissertation. Wright State University, Ohio, United States.

Farooqi, M. T. K., Iqbal, A. & Tahir, M.S. (2015). Relationship of organizational climate with teachers' job satisfaction. *Journal of Educational Research, 18(01),* 56-69.

Fırat, N. (2007). *Örgüt kültürü ve öğretmenlerin değer sistemleri.* Yayınlanmamış doktora tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Fidan, M. (2013). *Öğretmen algılarına göre ilköğretim kurumlarında yöneticilerin iletişim becerileri ve örgütsel değerler arasında ilişki.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

Finegan, J. E. (2000). The impact of person and organizational values on organizational commitment. *Journal of Occupational and Organizational Psychology, (73),* 149-169.

Friedman, I. A. (2001). School organizational values. *Facet Theory Conference, (July 15-18 2001), Prague.*

Gagliardi, P. (1986). The creation and change of organizational cultures: a conceptual framework. *Organixational Studies, 7(2),* 117-134.

Galvez, I. F., Cruz, F. J. F. & Diaz, M. J. F. (2015). Evaluation of the impact of quality management systems on school climate. *International Journal of Educational Management, 3(4),* 473-494.

Ghosh, S. K. (2010). Perceived organizational valus & commited to organization. *Indian Journal of Industrial Relations, 45(3),* 437-445.

Göksoy, S. (2013). Okul Yönetiminde Rol Oynayan Ögeler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi.* (Editör: Niyazi Can). Ankara: Pegem Akademi.

Graves, C. W. (1970). Levels of existence: an open system theory of values. *Journal of Humanistic Psychology, 10(2),* 131-155.

Greenway, G. H. (2017). *Relationship between school climate and student achievement.* Unpublished doctoral dissertation. Georgia Southern University.

Gümüş, S. & Sezgin, B. (2012). *Motivasyonun örgütsel bağlılığa ve performansa etkisi.* İstanbul: Hiperlink.

Güneş, H. (2016). *Güncel eğitim üzerine.* Anlara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Güney, S. (2015). *Örgütsel davranış.* Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Güney, S., Akalın, Ç. & İlsev, A. (2007). Duygusal örgütsel bağlılık gelişiminde algılanan örgütsel destek ve örgüt temelli öz-saygı. *H.Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 25(2),* 189-211.

Güngör, E. (1998). *Değerler psikolojisi üzerine araştırmalar.* Ankara: Ötüken Neşriyat.

Gürdoğan, A. (2018). *Liderlik davranışları ve örgütsel bağlılık.* İstanbul: Kriter Yayıncılık.

Gürkan, G. Ç. (2006). *Örgütsel Bağlılık: Örgütsel iklimin örgütsel bağlılık üzerindeki etkisi ve Trakya Üniversitesi'nde örgüt iklimi ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkinin araştırılması.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Trakya Üniversitesi, Edirne.

Gürsel, M. (2015). *Örgüt sosyolojisi.* Ankara: Pegem A yayıncılık.

Halis, M. & Uğurlu, Ö. Y. (2008). Güncel çalışmalar eşliğinde örgüt iklimi. *İş, Güç Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi, 10(2),* 101-123.

Hamid, F., Ahmed, G. & Rashid, K. (2020). Associationl of school climate with teacher's motivation and self esteem in division Gujranwala, *Pakistan Social Sciences Revies, 4(‘),* 78-89.

Hamid, S. F., Nordin, N., Adnan, A. A. & Sirun, N. (2013). A study on primary school teachers' organizational commitment and psycholgical enpowerment in the district of klang. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 90,* 782-787.

Hatipoğlu, G. & Nayır, F. (2021). Örgütsel Davranışta Çağdaş Eğitimler ve Gelişmeler. *Eğitimde örgütsel davranış* (Editör: Funda Nayır). Ankara: Anı Yayıncılık.

Ho, C. C. (2006). *A relationships between work values, job involvement and organizational commitment Taiwanese.* Unpublished doctoral dissertation. Queesland University of Technology, Science, Australia.

Hofstede, G. (1986). Cultural differences in teaching and learning. *International intercultural relations, 10,* 301-320.

Hofstede, G. (1994). The business of international business is culture. *International Business Review, 3(1),* 1-14.

Hofstede, G. (2001). *Cultural consequences.* California: Sage Publication.

Hofstede, G. J. Pederson, P. B. & Hofstede, G. (2002). *Exploring culture.* America: Intercultural Press.

Hoy, W. K. & Hannum, J. (1998). Organizational climate and student achievement: a Parsimonious and Longitudinal View, Journal *of School Leadership, 8,* 336-343.

Hoy, W. K. & Forsyth, P. B. (1986). *Effective supervision theory into practice.* Newyork: Random House.

Hoy, W. K. & Miskel, C. G. (2015). *"*Okullarda Kültür ve İklim*"*. (Çev: Mehmet Şişman & Şengül Uygsal). *Eğitim yönetimi.* (Çeviri Editörü: Selahattin Turan). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Hoy, W. K., Smith, P. A. & Sweetland, S. R. (2002). The development of organizational climate index for high schools: its measure and relationship of faculty trust. *The Highschool Journal, 86(2),* 38-49.

Hoy, W. K. &, Tarter, C. J. & Kottkamp, E. B. (1991). *Open schools/healthy schools.* United States: Corwin Press.

Hökelekli, H. (2014). *Psikoloji, din ve eğitim yönüyle insani değerler.* İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi.

Huang, M. P. Cheng, B. S. & Chou, L. F. (2005). Fitting in organizational values the mediating role of person organization fit between CEO charismatic leadership and employee outcomes. *International Journal of Manpower, 26(1),* 35-49.

Huck, S. W. (2012). *Reading statistics and research.* America: Pearson Education, Inc. Publishing.

Işık, A. (2016). *Yöneticilerin ve öğretmenlerin bireycilik ve toplulukçuluk düzeyleri.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul.

İhtiyaroğlu, N. & Demirbolat, A. O. (2016). Analysis of relationships between school climate, teacher effectiveness and students' school commitment. *International Online Journal of Education, 8(4),* 255-270.

İnandı, Y. (2017). Eğitim örgütlerinde İnsan Kaynakları ve Personel Yönetimi. *Eğitim, örgüt ve liderlik.* (Editör: Yeliz Çelikten). Konya: Eğitim Yayınevi.

İpek, C. (1999). *Resmi liseler ile özel liselerde örgütsel kültür ve öğretmen-öğrenci ilişkisi.* Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.

Jacobs, J. A. (2018). *School climate: a comparison of teachers, students and parents.* Unpublished bachelor dissertation. East Teennessee State University, United State.

Jex, S. M. & Britt T. W. (2008). *Organizational psychology,* New Jersey: John Willes & Sons.

John, M. C. & Taylor, J. W. (1999). Leadership style, school climate, and the instrumental commitment of teachers. *Info, 2(1),* 25-27.

Jones, R. R. (1997). Teacher participation in decision making-its relationshp to staff morale and students achievement. *Education, 118(1),* 76-83.

Jyoti, J. (2013). Impact of organizatonal climate on job satisfaction, job commitment and intention to leave: an empirical model. *Journal of Business Theory and Practice, 1(1),* 66-82.

Kağıtçıbaşı, Ç. & Cemalcılar, Z. (2015). *Dünden bugüne insan ve insanlar. Sosyal psikolojiye giriş.* İstanbul: Evrim Kitap.

Kalaycı, H. (2020). Aile ve Toplum. *Etik ve İnsani Değerler.* (Editörler: Cihat Yaşaroğlu & H. Fazlı Ergül). Ankara: Nobel Akademik.

Kalkan, A. (2013). Algılanan örgüt kültürünün örgütsel vatandaşlık davranışı üzerindeki etkisi kuramsal ve görgül bir araştırma. Yayınlanmamış doktora tezi. Selçuk Üniversitesi, Konya.

Kamer, T. (2020). *Eğitimin sosyal ve kültürel temelleri,* Ankara: Anı Yayıncılık.

Kanchana, K. (2013). Values that make employees more valuable in the organization: a conceptual analysis. *International Journal of Educational Research and Technology, 4(4),* 41-44.

Kara, H. (2011). *Yönetsel ve örgütsel değerler,* Bursa: Ekin Basım Yayın Dağıtım.

Kaplan, V. (2015). *Öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin iş yaşam kalitesi ile örgütsel değer algıları arasındaki ilişki.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Harran Üniversitesi, Şanlıurfa.

Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri,* Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Karakütük, K., Özdem, G., Tunç. B., Taşdan, M., Ayram, Aç, Bülbül, T. & Çelikkaleli, Ö. (2014). Genel ortaöğretim okullarının büyüklüğü ile okul iklimi arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim, 171,* 304-316.

Kaya, M. & Taşkın, O. (2016). Okulda Değerler Eğitimi. *Teoriden pratiğe değerler eğitimi.* (Editör: Mustafa Köylü). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Kaymak, E. (2019). *Kültürel farklılıkların teknoloji kabulü üzerindeki etkisi: Online alışveriş teknolojisine yönelik bir araştırma.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.

Keskin, Y. (2016). Değerlere Genel Bir Bakış: Tanımı, Özellikleri, İşlevi ve Sınıflandırılması. *Teoriden pratiğe değerler eğitimi.* (Editör: Mustafa Köylü). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Khan, N. (2019). The impact of organizatonal climate on teachers commitment. *Journal of Educational Development, 6(2),* 327-342.

Khan, N. (2019). The impact of organizational climate on teachers commitment. *Journal of Education and Educational Development, 6(2),* 327-342.

Kılıç, H. (2014). *İlkokul öğretmenlerinin görüşlerine göre yöneticilerin ahlaki değer yönelimleri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişki.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Zirve Üniversitesi, Gaziantep.

Kıral, E. & Kaçar, Ö. (2016). The relationship between teachers' school commitment and school culture. *International Education Studies, 9(12),* 90-108.

Kilmen, S. (2020). *Eğitim Araştırmacıları İçin SPSS Uygulamalı İstatistik.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Klein, H. J. & Park, H. (2015). Örgütsel bağlılık. *Uluslararası Sosyal ve Davranış Bilimleri Ansiklopedisi, 17:* 334-339.

Klein, H. J., Molloy, J. C. & Brinsfield, C. (2012). Reconceptualizing workplace commitment to redress a stretched construct: revisiting assumptions and removing confounds. *Academy of Management Review, 37(1),* 130-151.

Koç, M. (2019). *Çalışanların örgütsel bağlılığı ile işi erteleme davranışı arasındaki ilişki.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Konaklı, T. (2019). Örgüt Kültürü ve İklimi. *Eğitim yönetimi.* (Editörler: Necati Cemaloğlu & Murat Özdemir). Ankara: Pegem Akademi.

Korkmaz, M. (2011). İlköğretim okullarında örgütsel iklim ve örgüt sağlığının örgütsel bağlılık üzerindeki etkisi. *Educational Administration: Theory and Practice, 17(1),* 117-139.

Korkmaz, İ. & Serin, M. K. (2018). Bir Meslek Olarak Öğretmenlik. *Öğretmenlerin mesleki değerleri ve etik.* (Editörler: Mustafa Ergün, Nermin Karabacak, İsa Korkmaz & Mehmet Küçük). Ankara: Anı Yayıncılık.

Kovancı, M., İnandı, Y. & Fakiroğlu, M. (2020). Öğretmenlerin okul kültürü algıları ile örgütsel bağlılıkları ve değişime gösterdikleri direnç arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmalar, 3,* 269-307.

Kumar, N. (2012a). Relationship of personal and organizational values with organizational commitment. *Indian Journal of Industrial Relations, 48(22),* 306-314.

Kumar, N. (2012b). Relationship of personal and organizational values with job satisfaction. *Journal of Management Research, 12(2),* 75-82.

Kumar, A. (2016). Redefined and importance of organizational culture. *Global Journal of Management and Business Research: Administration and Management, 16(4),* 14-18.

Kuşdil, M. E. & Kağıtçıbaşı, Ç. (2000). Türk öğretmenlerinin değer yönelimleri ve Schwartz değer kuramı. *Türk Psikoloji Dergisi, 15(45),* 59-76.

Küçük, T. (2015). *Kamu ilkokullarında görevli öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri: Diyarbakır ili örneği.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Zirve Üniversitesi, Gaziantep.

Küçüközkan, Y. (2015). Örgütsel bağlılık ile cinsiyet arasındaki ilişki: hastanelerde çalışan sağlık personeli üzerine bir araştırma. *Uluslararası Akademik Yönetim Bilimleri Dergisi, 14,* 37.

Kwong, D. & Davis, J. R. (2015). School climate for academic success: a multilevel analysis of school climate and student outcomes. *Journal of Research in Education, 25(2),* 68-81.

Lacks, P. K. (2016). *The relationships between school climate, teacher self-efficacy and teacher beliefs.* Unpublished doctoral dissertation. Liberty University, Lynchburg, Virginia.

Lakshmi, V. V. & Paul, M. M. (2018). Value education in educational institutations and role of teachers in promoting the concept. *International Journal of Educational Science and Research, 4,* 29-38.

Lalek, M. (2007). *Resmi ve özel ilköğretim okullarında örgütsel değerler.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Sakarya Üniversitesi, Sakarya.

Lam, R. W. Y. (1998). The relationship between teacher morale and school climate. *Singapore Journal of Education, 10(3),* 41-45.

Li, T. (2015). *Organizational culture employee behavior.* Unpublished bachelor dissertation. Lahti University, Finland.

Lipata, M. I. (2019). School culture and school climate on public elementary schools in the division of Antipolo city. *International Journal of Engineering Science and Computing, 9(4),* 21139-21144.

Loan, L. T. M. (2020). The influence of organizational commitment on employee's job performance: The mediating role of job satisfaction. *Management Science Letters, 10,* 335-348.

Lubiski, D., Schimidt, D. B. & Benbow, C. P. (1996). A 20 year stability analysis of the study of values for intellectually gifted individuals from adolescence to adulthood. *Journal of applied psychology, 8(4),* 443-451.

Lucero, L. & Etom, R. (2017). School climate as it relates to organizational commitment of teachers. *The Assian Conference on Cultural Studies.*

Lunenburg, F. C. & Ornstein, A. C. (2013a). "Örgütsel Yapı". (Çev: Gökhan Arastaman). *Eğitim yönetimi.* (Çeviri Editörü: Gökhan Arastaman). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Lunenburg, F. C. & Ornstein, A. C. (2013b). "Örgüt Kültürü". (Çev: Funda Nayır). *Eğitim yönetimi.* (Çeviri Editörü: Gökhan Arastaman). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Lunenburg, F. C. & Ornstein, A. C. (2013c). "Motivasyon". (Çev: Rana Kasapoğlu Önder). *Eğitim yönetimi.* (Çeviri Editörü: Gökhan Arastaman). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

MacNeil, A. J., Prater, D. L. & Busch, S. (2009). The effect of school culture and climate on student achievement. *International Journal of Leadership in Education, 12(1),* 73-84.

Malbasic, I & Pasaric, N. (2017). A comparison of the organizational values of the world's largest companies with organizational values of large croatian companies: A balanced approach, *Management International Conference, (May 24-27 2017), Venice, Italy.*

Manla, V. H. (2020). School climate: its impact on teachers' commitment and school performance. *Journal of World Englishes and Educational Practices (JWEEP), 3(2),* 21-35.

March, J. G. & Simon, H. A. (1975). "Örgütsel Davranış". *Örgütler.* (Çeviri Editörü: Ömer Bozkurt & Oğuz Onaran). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık. Ankara: Sevinç Matbaası.

Maxwell, T. W. & Thomas, A. R. (1991). School climate and school culture. *Journal of Educational Administration, 29(2),* 72-82.

McCutchean (1998). *Roget's super thesaurus.* İstanbul: ABC Kitabevi A.Ş.

Mcdonald, P. & Gandz, J. (1992). Getting value from shared values. *Organizational Dynamics, 20(3),* 64-77.

Mcshane, S. L. &Glinow, M. A. V. (2016a). *"*Örgütsel Davranış Alanına Giriş*".* (Çev: Esra Alnıaçık). *Örgütsel davranış.* (Çeviri Editörleri: Ayşe Günsel & Serdar Bozkurt). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Mcshane, S. L. & Glinow, M. A. V. (2016b). *"*Bireysel Davranış, Kişilik ve Değerler*".* (Çev: Özge Mehtap). *Örgütsel davranış.* (Çeviri Editörleri: Ayşe Günsel & Serdar Bozkurt). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

MEB. (2017). *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri.* Ankara: Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü.

Memduhoğlu, H. B. & Şeker, G. (2010). Öğretmenlerin algılarına göre ilköğretim okullarının örgütsel iklimi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 12(1),* 1-26.

Mert, E. (2019). *İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin örgütsel bağlılıklarının incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi-İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul.

Mert, A. & Özdemir, G. (2019). Öğretmenlerin okul iklimi algıları ile iş doyumu arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İnsan ve Toplum bilimleri Araştırmaları Dergisi, 8(11),* 91-109.

Meyer, J. P., Allen, N. J. & Smith, C. A. (1993). Commitment to organizations and occupations: Extensional test of a three-component conceptualization. *Journal of Applied Psychhology, 78,* 538-551.

Meyer, J. P. & Herscovitch, L. (2001). Commitment in the workplace toward a genereal mode. *Human Resource Management Review. 11,* 299-326.

Mohan, S. A. & Subushini, A. E. (2016). The role of teachers in inculcating values among students, *Value Education Through Teacher Education, 1(2),* 23-28.

Muhammad, N. & Ch, A. H. (2020). Relationship of teachers' empowerment and organizational commitment at secondary school level in Punjub. *Bulletion of Education and Research, 42(2),* 69-80.

Mun, W. S. & Abdullah, H. (2016). The relationship between self construal, job satisfaction and organizational commitment. *Journal of Research in Social Sciences, 4(1),* 8-17.

Nazir, F., K., Rashid & U. Shahzadi (2020). Relationship of personality chacteristics with organizational commitment among secondary school teachers. *Global Regional Review,5(3),* 32-39.

Niekerk, M. V. & Botha, J. (2017). Value-based leadership approach: A way for principals to revive the value of values in schools. *Educational Research and Rewievs, 12(3),* 133-142.

Njagi, S. R. (2018). School climate and organizational citizenship behavior. *International Journal of Education, 6(1),* 13-28.

Orhan, K. (2013). *Çalışanların iş değer algısının örgütsel vatandaşlığa etkisi Afyonkarahisar'daki beş yıldızlı termal işletmelerinde bir uygulama*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar.

Oles, O. K. & Hermans, H. J. M. (2010). Allport-Vernon study of values. *The corsini Encyclopedia of Psychology.*

O'Reilly, C. A., Caldwell, D. F. & Chatman, J. A. (1991). People and organizational culture: a profile comparison approach to assessing person-organization fit. *The Academy of Management, 2*, 43-70.

Othman, C. & Kasuma, J. (2017). Relationship of school climate dimensions and teachers' commitment. *International Journal of Advanced and Applied Sciences, 4(3),* 94-100.

Owens, R. G. & Valesky, T. C. (2021a). "Örgütün İnsan Boyutu". (Çev: Ömür Çoban). *Eğitimde örgütsel davranış.* (Çeviri Editörleri: Necati Cemaloğlu, Fatih Şahin & Kübra Yenel). Ankara: Pegem Akademi.

Owens, R. G. & Valesky, T. C. (2021b). "Örgütün Kültürü ve Örgüt İklimi". (Çev: Elif Daşcı Sönmez). *Eğitimde örgütsel davranış.* (Çeviri Editörleri: Necati Cemaloğlu, Fatih Şahin & Kübra Yenel). Ankara: Pegem Akademi.

Oxford (1993). *Oxford Turkish Dictionary.* Ankara: Inkılap Kitabevi.

Önder, M. E., Akçıl, U. & Cemaloğlu, N. (2019). The relationship between teachers' organizational commitment, job satisfaction and whistleblowing, *Sustainability, 11(21),* 1-22.

Öğülmüş, S. & Özdemir, S. (1995). Sınıf ve okul büyüklüğünün öğretmenler üzerindeki etkisi. *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, 2(2),* 261-273.

Özdemir, S. (2012). İlköğretim okullarında okul kültürü ile örgütsel sağlık arasındaki ilişki. *The Educational Administration: Theory and Practice, 18(4),*599-620

Özdemir, S. (2013). *Eğitimde örgütsel yenileşme.* Ankara: Pegem Yayıncılık.

Özdemir, M. (2018). *Eğitim y*önetimi. Ankara: Anı Yayıncılık.

Özdere, M. (2017a). *Öğretmenlere yönelik şiddetin okul iklimi açısından değerlendirilmesi: Niğde ili örneği.* Yayınlanmamış doktora tezi. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Özdere, M. (2017b). Okul iklimi ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması: Güvenirlik ve geçerlik çalışması. *Anadolu Journal of Educational Science International, 7(2),* 203-233.

Özkalp, E. & Kırel, Ç. (2013). *Örgütsel davranış.* Bursa: Ekin Basım Yayın Dağıtım.

Özutku, H. (2019). Kültürel boyutlar bağlamında örgütsel değerlerde ayrışma ve benzeşme: Fortune 500 Global ve fortuna 500 Türkiye listesindeki en beğenilen firmalar üzerine bir araştırma. *International Review of Economics and Management, 7(1),* 1-27.

Peterson, K. D. & Deal, T. E. (2002). *Shoping school culture fieldbook.* San Francisco: Jossey-Boss.

Polat, S. (2012). Organizational values needed for diversity management. *Educational Sciences Theory & Practice, 2(12),* 1409-1418.

Radosavljevic, Z., Cilerdzic, V. & Dragic M. (2017). Employee organizational commitment. *Faculty of Buesiness Economics and Entreprneurship, 1(2),* 18-26.

Raman, A., Ling, C. C. & Khalid, R. (2015). Relationship between school climate and teachers' commitment in an excellent school of Kubang Pasu District, Kedah, Malaysia, *Mediterranean Journal of Social Sciences, 6(3),* 163-173.

Rapti, D. (2012). School climate as an important component in school effectiveness, *Acedemicus International Scientific Journal, 8(8),* 110-125.

Raza, S. A. & Ahmed, N. (2017). Measuring employees' commitment through job satisfaction: perception of public primary school teachers. *Bulletion of Education and Research, 39(1),* 129-144.

Razak, N. A., Darmawan, I. G. N. & Keeves, J. (2009). Teacher commitment. *International Handbook of Research of Research on Teacers and Teaching, 21,* 343-360.

Redhouse (2010). *Eğitim terimleri sözlüğü.* İstanbul: Sev Matbaacılık ve Yayıncılık.

Risnah, H., Fitria, A. & Setiawan, A. (2021). Influence of work culture and organizational commitment on teacher performance. *Jurnal Manajemen, Kepemimpinan, dan Supervisi Pendidikan, 7(1),* 121-133.

Robbins, S. P. & Judge, T. A. (2017). "Kişilik ve Değerler (Çev: Melek Tüz). *Örgütsel davranış.* (Çeviri Editörü: İnci Erdem). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Rokeach, M. (1979). *Understanding human values.* New York: The Free Press.

Ross, J. A. & Gray, P. (2006). Transformational leadership and teacher commitment to organizational values: the mediating effects of collective teacher efficacy. *School Effectiveness and School Improvement, 17(2),* 179-199.

Sabancı, A., Şahin, A., Sönmez, M. A. & Yılmaz, O. (2017). Views of school managers and teachers about school culture. *E-International Journal of Educational Research, 8(1),* 28-45.

Sağnak, M. (2003). *İlköğretim okullarında görevli yönetici ve öğretmenlerin örgütsel değerlere ilişkin algıları ile kişisel değerleri arasındaki uyum düzeyleri*. Yayınlanmamış doktora tezi. Abant izzet Baysal Üniversitesi, Bolu.

Salancik, G. R. (1977). Commitment is too easy. *Organizational Dynmacis,* 62-80.

Sargut, A. S. (2015). *Kültürler arası farklılaşma ve yönetimi.* Ankara: İmge Kitabevi.

Sarı, E. (2017). Kültürel Değerler ve Psikolojik İyilik. *İş ahlakı ve değerler eğitimi* (Editör: Mustafa Çakmak). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Sarıdere, U. (2004). *Eğitim örgütlerinde örgütsel bağlılığın işten ayrılma niyetine etkisi.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kocaeli.

Sayın, S. S. D. (2017). *Okul iklimi ile öğretmen performansı arasındaki ilişkinin incelenmesi.* Yayınlanmamış doktora tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.

Saylık, A. (2017). *Okul müdürlerinin paternalist (babacan) liderlik davranışları ile kültür boyutları arasındaki ilişki.* Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.

Schwartz, S. H. (1994). Are there universal aspects in structure and contents of human values. *Journal of Social Issues, 50(4),* 19-45.

Schwartz, S. H. (2012). An overview of the Schwartz theory of basic values. *Online Readings in Psychology and Culture, 2(1),* 1-20.

Sezgin, F. (2006). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin bireysel ve örgütsel değerlerin uyumu.* Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.

Sezgin, F. & Sönmez, E. (2017). Örgüt Kültürü ve Örgüt iklimi. *Örgütsel davranış ve yönetimi.* (Editörler: Servet Özdemir & Necati Cemaloğlu). Ankara: Pegem Yayıncılık.

Smith, L. D. (2009). *School climate and teacher commitment.* Unpublished doctoral dissertation. The University of Alabama, Alabama.

Srinivasan, P & Selvi, K. (2016). Organizational commitment of higher secondary school teachers. *American Journal of Educational Research, 4(5),* 404-407

Steers, R. M. & Mowday, R. T. (1981). Employee commitment to organizations: A conceptural rewiev. *Graduate School of Management, 5(1).*

Stevens, C. J. & Sanches, K. S. (1999). Perception of parents and Community Members as a Measure of School Climate. *School Climate.* (Editor: H. Jerome Freiberg). London: Falmer Press.

Stolp, S. & Smith, S. C. (1995). *Transforming school culture.* The United State of America: ERIC.

Straub, B. N. (2020). *Improving perceptions of school climate in low income schools an applied study.* Unpublished doctoral dissertation. Liberty University, Virginia.

Sun, N. & Pang, K. (2006). The organizational values of gimnazija in Slovenia. *Educational Management Administration & Leadership, 34(3),* 319-343.

Sürücü, L. & Maşlakçı, A. (2018). Örgütsel bağlılık üzerine kavramsal inceleme. *International Journal of Management and Administration, 2(3),* 49-65.

Szabo, I. (2018). Influence of the teacher's personal beliefs and values in teaching. *International Journal for Empirical Education and Research,* 12-21.

Şenturan, Ş. (2014). *Örnek olaylarla örgütsel davranış.* İstanbul: Beta Yayıncılık.

Şişman, M. (2011). *Örgütler ve kültürler.* Ankara: Pegem Akademi.

Tadesse, E. F. (2019). Teachers' organizational commitment at secondary school in Addis Abubu Ethiopra. *International Journal of Education and Research, 7(4),* 53-68.

Taş, A. (2017). İş Doyumu ve Örgütsel Bağlılık. *Örgütsel davranış ve yönetimi.* (Editörler: Servet Özdemir & Necati Cemaloğlu). Ankara: Pegem Yayıncılık.

Taşdan, M. (2010). Türkiye'de resmi ve özel ilköğretim okulu öğretmenlerinin bireysel değerleri ile okulun örgütsel değerleri arasındaki uyum düzeyi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 16(1),* 113-148.

Taymaz, H. (2011). *Okul yönetimi.* Ankara: Pegem A Yayıncılık.

TDK (2019). *Türkçe sözlük.* Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Tepe, P. (2019). *Kurum kültürünün çalışanların örgütsel bağlılık düzeyine etkisi: Eğitim kurumları üzerine bir araştırma.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Gelişim Üniversitesi, İstanbul.

Tezcan, M. (2021). *Eğitimde etik ve öğretmenlik mesleki değerleri.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Tiwa, T. M. & Sengkey, M. M. (2021). School organizational climate and its relationship with teachers innovatiove work behavior in Junior Highs Schools. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research, 603,* 379-383.

Tonbul, Y. & Ceylan, O. O. (2021). The school culture in the context of the Hofstede's culture classification investigation on Aphorism. *Journal of Qualitative Research in Education, 26,* 104-125.

Topcu, İ. (2019). *Okul iklimi ve okul kültürü.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Tuncel, H. & Çelikten, Y. (2017). Etkili Okul ve Değişim. *Eğitim, örgüt ve liderlik.* (Editör: Yeliz Çelikten). Konya: Eğitim Yayınevi.

Tunca, N. (2012). *İlköğretim öğretmenleri için mesleki değerler ölçeğinin geliştirilmesi ve ilköğretim öğretmenlerinin mesleki değerlerinin belirlenmesi.* Yayınlanmamış Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Turan, S. (1998). Measuring organizational climate and organizational commitment in the Turkish educational context, *University council for educational administrations annual meeting, (October 29-November 1998), St Louis, Missouri, USA.*

Turan, S., Durceylan, B. & Şişman, M. (2005). Üniversite yöneticilerinin benimsedikleri idari ve kültürel değerler. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 7(13),* 181-202.

Turgut, T. (1998). Örgütsel davranışta değerlerin yeri. *Endüstri ve örgüt psikolojisi II.* (Editör: Suna Tevrüz). Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.

Tutar, H. (2016). *Örgütsel davranış.* Ankara: Detay Yayıncılık.

Türker, N. & Karadağ, D. (2019). Kültürel farklılıklar: Hofstede'nin kültürel boyutları üzerine Trabzon ve Şanlıurfa illerinde bir uygulama. *Journal of Economy and Society, 61(61),* 1-25.

Uğurlu, C. T. (2017). Okul yönetimi ve liderlik. *Okul yönetimi.* (Editör: Celal Teyyar Uğurlu). Ankara: Anı Yayıncılık.

Ulusoy, K. & Arslan, A. (2016). Değerli bir kavram olarak değer ve değerler eğitimi. *Faklı yönleriyle değerler eğitimi.* (Editörler: Refik Turan & Kadir Ulusoy). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Ulusoy, K. & Dilmaç, B. (2016). *Değerler eğitimi.* Ankara: PegemA Yayıncılık.

URL-1,https://geerthofstede.com/culture-geert-hofstede-gert-jan-hofstede/6d-model-of-national-culture/ The 6-D model of national culture. 26 Mayıs 2022.

Usta, M. E. & Kahraman, S. (2021). Okullarda görev yapan yönetici ve öğretmenlerin örgütsel iklim ve örgütsel öğrenme algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi, *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, 43,* 95-119.

Uygur, A. (2015). *Örgütsel bağlılık ve işe bağlılık.* Ankara: Barış Kitap.

Uysal, Ü., Köycü, Z. G., Evren, M., Halis, S. & Erözyürek, A. (2019). Sınıf öğretmenlerinin okul içi ve okul dışı değerlere adanmışlık tutumları, *10. Uluslararası Eğitim Yönetimi Forumu, (07-10 Kasım 2019), Antalya.*

Ünal, A. (2014). Örgütsel öğrenme organizmalarının okullarda kullanılması konusunda öğretmen görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, (35),* 19-32.

Valecka, R. (2013). *The impact of teaching values.* Unpublished bachelor dissertation. Masaryk University, **Brno**, Czechia.

Vural, Z. B. A. & Değirmen, G. C. (2020). *Örgüt Kültürü.* Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Vural, Z. B. A & Öksüz, B. (2016). Kurum kültürü ve kurumsal performans. *Kurum kültürü.* (Editörler: Burcu Öksüz & Z. Beril Akıncı Vural). Ankara: Anı Yayıncılık.

Vurgun, L. & Öztop, S. (2011). Yönetim ve örgüt kültüründe değerlerin önemi. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 16(3),* 217-230.

Vvinhardt, J. & Gulbovaite, E. (2017). Reability of Methodological and psychhometric characteristics of the questionnaire of congruance of personal and organizational values. *Oeconomia Copernicana,9(3),* 545-571.

Weber, J. (1993). Exploring the relationship between personal values and moral reasoning. *Human Relations, 46(4),* 435-463.

Whitley, W. & England, G. W. (1977). Managerical values as a reflection of culture and the process of industrialization. *Academy of Management Journal, 20(3),* 439-453.

Wiener, Y. (1988). Forms of value systems: a focus on organizational effectiveness and cultural change and maintanence. *The Academy of Management Rewiev, 13(04),* 534-545.

Wolowska, A. (2014). Determinants of organizational commitmet. *Human Reource Management, (3),* 19-146.

Yazar, T. (2018). Öğretmenlik Mesleğinin değerleri. *Öğretmenlerin mesleki değerleri ve etik.* (Editörler: Mustafa Ergün, Nermin Karabacak, İsa Korkmaz & Mehmet Küçük). Ankara: Anı Yayıncılık.

Yazıcıoğlu, Y. & Erdoğan, S. (2004). *SPSS Uygulamalı Bilimsel Araştırma Yöntemleri.* Ankara: Detay Yayıncılık.

Yeşilkaya, M. (2015). Örgütsel bağlılık düzeyinin demografik özellikler açısından gösterdiği farklılıkların istatistiksel yöntemlerle incelenmesi, *Kafkas Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 6(9),* 185-194.

Yılmaz, K. (2006). *İlköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerine göre kamu ilköğretim okullarında bireysel ve örgütsel değerler ve okul yöneticilerinin okullarını bu değerlere göre yönetme davranışları.* Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.

Yılmaz, K. (2008). *Eğitim Yönetiminde Değerler.* Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Yılmaz, K., Altınkurt, Y. & Özçiftçi, E. (2016). Öğretmenlerin kültürel değerler ve eleştirel pedagoji ile ilgili görüşleri arasındaki ilişki. *Eurasian Journal of Educational Research, 66,* 191-210.

Yoo, Donthu & Lenotowicz, (2011). Measuring Hofstede's five dimensions of cultural values at the individual level: development and validation of CVSCALE. *Forthcoming in Journal of International Consumer Marketing, 23(3),* 193-210.

Yüceler, A. (2005). *Örgütsel bağlılık ve örgüt iklimi ilişkisi: Teorik ve uygulamalı bir çalışma.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Selçuk Üniversitesi, Konya.

Yüksel, H. & Şahin, S. (2018). Örgütsel bağlılık: İlk ve ortaokul öğretmenleri üzerinde bir araştırma. *9. Uluslararası Eğitim Yönetimi Forumu, (01-04 Kasım 2018), Antalya.*

Yüner, B. (2018). *Okul yönetişimi ile okul iklimi arasındaki ilişkinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi.* Yayınlanmamış doktora tezi. Hacattepe Üniversitesi, Ankara.

Zacharo, K., Öorlos, K. & Dimitra, P. (2018). Connection of teachers' organizational commitment and transformational leadership: a case study from Greece. *International Journal of Learning Teaching and Educational Research, 17(8),* 89-106.

Zengin, Y. & Kaygın, E. (2019). Örgüt kültürünün örgütsel yenilik ve personel güçlendirmeyle ilişkisi: Şanlıurfa'da bir araştırma. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 18(70),* 903-928.

8. EKLER

EK-1. KİŞİSEL BİLGİLER FORMU

Sayın Meslektaşım,

Bu araştırmanın amacı, *Öğretmenlerin Örgütsel Değer Algıları ile Örgütsel Bağlılık ve Okul İklimi Arasındaki İlişki'*yi saptamaktır. Araştırma sonuçları, araştırmacı tarafından bilimsel amaçla kullanılacaktır. Bu bilimsel çalışmaya katkıda bulunabilmeniz için soruların tümünü içtenlikle ve samimi olarak cevaplandırmanız beklenmektedir. Araştırma dört bölümden oluşmaktadır. **I. Bölümde,** *Kişisel Bilgilere* ilişkin sorular yer almaktadır. **II. Bölümde** *Öğretmenlerin Örgütsel Değer Algıları*"nı belirlenmeye yönelik sorulara; **III. Bölümde**, *Örgütsel Bağlılık* ile ilgili sorulara; **IV. Bölümde** ise, *Okul İklimi* ile ilgilisorulara yer verilmiştir. Size en uygun gelen her soru için uygun yere bir **"X"** işaretini koyunuz. *Ölçeğe isminizi yazmanıza gerek yoktur*. İlgilerinizden dolayı şimdiden teşekkür eder, saygılarımı sunarım.

Güneş AKHAN ÇAĞIRTEKİN
Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Doktora Öğrencisi

BÖLÜM 1-KİŞİSEL BİLGİLER

I. **Cinsiyetiniz:** ( ) Kadın ( )Erkek

II. **Öğretmenlikteki Kıdeminiz:** ( ) 1-5 yıl ( )6-10yıl ( ) 11-15 yıl ( ) 16-20 yıl ( ) 21 yıl ve üzeri

III. **Bulunduğunuz Okuldaki Çalışma Süreniz:** ( ) 1-5 yıl ( )6-10yıl ( ) 11-15 yıl ( ) 16-20 yıl ( ) 21 yıl veüzeri

IV. **Öğrenim Durumunuz:** ( ) Ön Lisans ( ) Lisans ( ) Yüksek Lisans ( ) Doktora

V. **Medeni Durumunuz:** ( ) Evli ( )Bekâr

VI. **Bulunduğunuz Okuldaki Öğretmen Sayısı:** ( ) 28 öğretmen ve daha az ( )29-39 öğretmen ( ) 40 öğretmen ve üzeri

VII. **Okulunuzun Bulunduğu İlçe:** ( ) Bağlar ( ) Kayapınar ( ) Sur ( ) Yenişehir

EK-2. ÖRGÜTSEL DEĞERLER ÖLÇEĞİ

Madde No	Sayın Katılımcı, Lütfen aşağıda belirtilen ifadelere katılma derecenizi, aşağıda verilen puanlamaya göre sizin için uygun olan seçeneği işaretleyerek belirtiniz. **(1=Kesinlikle katılmıyorum, 2=Katılmıyorum, 3= Kararsızım, 4=Katılıyorum, 5=Kesinlikle Katılıyorum)**	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
Erillik-Dişillik Değer Boyutu						
1	Okulumuzda öğretmenler mesleki gelişimleri için bilimsel çalışmalardan faydalanırlar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2	Okulumuzda öğretmenler alanlarıyla ilgili süreli yayınları (makale, kitap, dergi vb.) takip ederler.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3	Okulumuzda çatışmalar mantık yoluyla çözülür.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
4	Okulumuzda çalışma hırsı ile kolaylıkla risk alabilen öğretmenler vardır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
5	Okulumuzda öğretmenler birbirlerinin fikirlerine saygı duyarlar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
6	Okulumuzda öğretmenler problemlerin çözümünde birbirlerine yardımcı olurlar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
7	Okulumuzda öğretmenler birbirlerine selam verme ve hatır sorma gibi davranışlarda bulunurlar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
8	Okulumuzda birlikte piknik yapma, yemeğe gitme vb. sosyal etkinliklerin yapılması önemlidir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Bireysellik-Kolektivizm Değer Boyutu						
9	Okulumuzda öğretmenlerin bireysel özgürlüğüne önem verilir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
10	Okulumuzda öğretmenlerin bireysel olarak karar verme sorumluluğu vardır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
11	Okulumuzda öğretmenlere yeteneklerini kullanabilecekleri görevler verilir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

12	Okulumuzda öğretmenlerin iş arkadaşlarıyla ilişkileri onların kurumsal kimliklerinden bağımsızdır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
13	Okulumuzda ortak değerler ön planda tutulur.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
14	Okulumuzda herkes okuluyla gurur duyar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
15	Okulumuzda biz bilinci olduğundan takım çalışmasına önem verilir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
16	Okulumuzda öğretmenler gerektiğinde kurumları için kişisel zamanlarından fedakârlık ederler.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
17	Okulumuzda herkes bireysel başarıdan çok okulun başarısından sorumluluk duyar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
18	Okulumuzda öğretmenler kurumlarını geliştirme yollarını araştırmak için birlikte zaman geçirir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Güç Mesafesi Değer Boyutu						
19	Okulumuzda ast üst ilişkileri çok resmidir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
20	Okulumuzda yöneticiler öğretmenlerle ilişkilerinde otoriteden aldığı gücü sık sık kullanır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
21	Okulumuzda öğretmenler yöneticilerinin isteklerini sorgulamaksızın yerine getirir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
22	Okulumuzda yöneticiler, öğretmenlere karşı anlayışlıdır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
23	Okulumuzda öğretmenler problemlerini yöneticilerine rahatlıkla iletirler.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
24	Okulumuzda yöneticiler, öğretmenlere mesleki gelişimlerinde samimiyetle yardım eder.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
25	Okulumuzda yöneticiler iş haricinde de öğretmenlerle birlikte vakit geçirir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
26	Okulumuzda yöneticiler alacakları kararlarda çalışanların fikir ve önerilerine açıktır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Uzun Dönem-Kısa Dönem Odaklılık Değer Boyutu						
27	Okulumuzun ritüellerine ve geleneklerine öğretmenler tarafından saygı gösterilir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

28	Okulumuzda öğretmenler sorunların çözümünde geçmiş deneyimlerinden faydalanırlar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
29	Okulumuzda ihtiyaçların (eğitim-öğretim, araç-gereç vb.) acil karşılanması önemlidir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
30	Okulumuzda öğretmenler anı yaşamanın önemli olduğunu düşünür.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
31	Okulumuzda öğretmenlerin toplumsal gelişmeye yönelik hizmetlerine önem verilir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
32	Okulumuzda uzun vadeli planlar yapılır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
33	Okulumuzda okulun gelecekteki başarısı için çaba sarf edilir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
34	Okulumuzda öğretmenler istikrarlı bir şekilde çalışır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
35	Okulumuzdaki kaynaklar israf edilmez.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Belirsizlikten Kaçınma Değer Boyutu						
36	Okulumuzda okul kurallarına önem verilir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
37	Okulumuzda yöneticiler kurallara uyulmasını sık sık hatırlatır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
38	Okulumuzda öğretmenler okulun amaçlarından haberdardır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
39	Okulumuzda eğitim-öğretim faaliyetleri ayrıntılı bir şekilde planlanıp programlanır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
40	Okulumuza ilişkin görevlerin başarılı bir şekilde tamamlanmasına özen gösterilir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
41	Okulumuzda öğretmenler, kıdemli meslektaşlarına değer verir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
42	Okulumuzda göreve yeni başlayan öğretmenlere karşı iyi niyetli bir yaklaşım vardır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
43	Okulumuzda huzurlu bir ortam vardır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

EK-3. ÖRGÜTSEL BAĞLILIK ÖLÇEĞİ

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

EK-4. OKUL İKLİMİ ÖLÇEĞİ

İfadeler	Nadiren (1)	Bazen (2)	Sık Sık (3)	Çok Sık (4)
1. Okul müdürü bir konunun bütün yönlerini araştırır ve farklı düşüncelerin olduğunu kabul eder.				
2. Birkaç baskın veli, okul politikasını değiştirebilir.				
3. Okul müdürü bütün öğretmenlere eşit davranır.				
4. Öğrenme ortamı düzenli ve ciddidir.				
5. Okul müdürü arkadaş canlısı ve ulaşılabilir birisidir.				
6. Çeşitli sivil toplum kuruluşları okul yönetimini etkileyebilmektedir.				
7. Okulun akademik başarı standartları yüksektir.				
8. Öğretmenler birbirlerine yardım ve desteğe hazırdır.				
9. Okul müdürü veli baskınına karşı okulu ve öğretmenlerini korumakta zorlanır.				
10. Okul müdürü öğretmenlerden beklentilerin ne olduğunu açıkça ifade eder.				
11. Öğrenciler iyi not almış arkadaşlarına saygı duyarlar.				
12. Öğretmenler toplum baskısını üzerlerinde hissederler.				
13. Okul müdürü belirli performans standartlarını korur.				
14. Okuldaki öğretmenler, öğrencilerinin onlardan beklenen akademik başarıya ulaşabilecek yeteneğe sahip olduklarına inanırlar.				
15. Öğrenciler daha iyi not alabilmek için çeşitli ekstra çalışma arayışındadırlar.				
16. Veliler yüksek standartlar için okula ve öğretmenlere baskı uygularlar.				
17. Öğrenciler kendilerini geliştirmek için çok çalışırlar.				
18. Öğretmenler işlerini büyük bir hevesle yaparlar.				
19. Akademik başarı okul tarafından tanınır ve takdir edilir.				
20. Okul müdürü, öğretmenler tarafından getirilen belirli önerileri uygulamaya koymaya çalışır.				
21. Öğretmenler, meslektaşlarının profesyonel yeterliliklerine saygı duyarlar.				
22. Okul gelişimi için, veliler yönetime ve öğretmenlere baskı uygularlar.				
23. Öğretmenler arasında sürekli ve etkili bir işbirliği mevcuttur.				
24. Bu okulun öğrencileri kendileri için belirlenmiş hedeflere ulaşabilirler.				
25. Bu okuldaki öğretmenler adildirler.				
26. Bu okul, dışardan gelen baskılara karşı savunmasızdır.				
27. Okul müdürü değişime gönüllüdür.				
28. Öğretmenler öğrencileri için kendilerinden beklenenin fazlasını yaparlar.				
29. Öğretmenler diğer meslektaşları için güçlü bir sosyal destek sağlarlar.				
30. Öğretmenler öğrencilerine adanmıştır.				

EK-5. ETİK KOMİSYONU ONAY BİLDİRİMİ

Evrak Tarih ve Sayısı: 20/10/2020-17374

T.C.
DİCLE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Hukuk Müşavirliği

Sayı : 14679147-663.05-
Konu : İnceleme (projenin değerlendirilmesi talebi Hk.)

SAYIN;GÜNEŞ AKHAN ÇAĞIRTEKİN

"Öğretmenlerin örgütsel değer algıları ile örgütsel bağlılık ve okul iklimi arasındaki ilişki" başlıklı tez çalışmanız Üniversitemiz Sosyal Beşeri Bilimler Etik Kurulu Başkanlığı tarafından değerlendirilmiş olup söz konusu çalışmanın etik açısından uygun olduğuna ilişkin Üniversitemiz Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu Başkanlığı kararı Üniversitemiz Rektörlük Makamının 17.09.2020 tarih ve 89961 sayılı Olur'u ile uygun görülmüştür.
Bilgilerini rica ederim.

Av. Rengin AVCI
Hukuk Müşaviri V.

Evrakı Doğrulamak İçin : https://ebelge.dicle.edu.tr/enVision/Validate_Doc.aspx?V=BE6PLVCNE
Dicle Üniversitesi Rektörlüğü, 21280-Diyarbakır
Telefon:+90 412 241 10 00 Faks+90 412 241 10 56
e-Posta gensek@dicle.edu.tr Elektronik Ağ:http://www.dicle.edu.tr
Kep Adresi : dicleuniversitesi@hs01.kep.tr
Ayrıntılı bilgi için irtibat: Erkan Seyrek
Evrak Pin Kodu: 29722
Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

EK-6. ARAŞTIRMA İZNİ

T.C.
DİYARBAKIR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B-30769799-44-21706873
Konu : Araştırma İzni (Güneş Akhan ÇAĞRITEKİN) 04.03.2021

DİCLE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)
DİYARBAKIR

İlgi : 23/10/2020 tarih ve 17643 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi Bilim Dalı Doktora öğrencisi Güneş Akhan ÇAĞRITEKİN'in "**Öğretmenlerin Örgütsel Değer Algıları ile Örgütsel Bağlılık ve Okul İklimi Arasındaki İlişkiler** " konulu araştırma çalışmasını İlimiz merkez ilçelerine bağlı ortaöğretim kurumlarında online olarak uygulama isteği ile ilgili 19/02/2021 tarihli dilekçesi anket komisyonu tarafından incelenmiş olup. 01/03/2021 tarih ve 21478952 sayılı valilik onayı ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinize arz ederim.

Süleyman İLGE
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

EKİ:
1- Onay Yazısı (1 Sayfa)

Umut KOÇYİĞİT
Memur

05.03.2021

Adres : ŞEHİTLİK MAHALLESİ ESKİEĞİTİM FAKÜLTESİ BİNASI
YENİŞEHİR/DİYARBAKIR
Telefon No : 0 (412) 322 22 36
E-Posta: arge21@meb.gov.tr
Kep Adresi : meb21@hs01.kep.tr
Belge Doğrulama Adresi : https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys
Bilgi için: HATİP YAVUZ MEMİŞ
Unvan : Memur
İnternet Adresi: diyarbakir21.meb.gov.tr
Faks:4123222218

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. https://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden C374-e612-3fb6-883d-65f4 kodu ile teyit edilebilir.

9. ÖZGEÇMİŞ

Öğrenim Geçmişi (Mezuniyet Yılı):

2007 - Dicle Üniversitesi Eğitim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği Bölümü Lisans

2011 - Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Bölümü Yüksek Lisans

İş Deneyimi

2015- MEB kadrolarında öğretmenlik

İlgi Alanları:

Eğitim, yönetim, eğitim yönetimi, denetim, eğitim ekonomisi, örgütsel değerler, örgütsel bağlılık, örgüt iklimi, okul iklimi

Yayın ve Diğer Çalışmalarından Bir Örnek:

Akhan-Çağırtekin, G. & Aküzüm, C. (2020). Organizational Values Scale: Development, Validity and Reliability Study. *Journal of Computer and Education Research, 8(16),* 672-687.