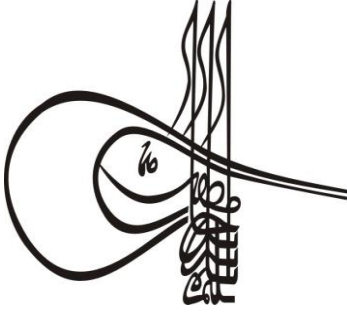




Turkish Studies

Volume 13/4, Winter 2018, p. 1361-1383

DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.12568>

ISSN: 1308-2140, ANKARA-TURKEY

Research Article/ Araştırma Makalesi

Article Info/Makale Bilgisi

✍ Received/Geliş: Kasım2017

✓ Accepted/Kabul: Mart2018

✍ Referees/Hakemler: Doç. Dr. Pınar YENGİN SARP KAYA –
Doç. Dr. Semiha ŞAHİN - Yrd. Doç. Dr. Mehmet Emin BAKAY

This article was checked by iThenticate.

ORTAOKUL ÖĞRETMEN VE YÖNETİCİLERİNİN ÖRGÜTSEL BAĞLILIK DÜZEYLERİ

Meryem YILMAZ DOĞAN* - Necla ŞAHİN FIRAT**

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, ortaokul öğretmen ve yöneticilerinin örgütsel bağlılık düzeylerini belirlemektir. Araştırmada karma araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın nicel bölümü için tamsayım örnekleme yöntemi, nitel bölümü için ise amaçlı örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Çalışmanın nicel verileri 2015-2016 eğitim-öğretim yılında İzmir ili Gaziemir ilçesi sınırları içinde bulunan resmi ve özel ortaokullarda görev yapmakta olan 401 öğretmen ve yöneticiden toplanmıştır. Nitel veriler ise aynı okullar arasından seçilen 2 okulda görev yapan 6 yönetici ve 18 öğretmen olmak üzere toplam 24 katılımcıdan toplanmıştır. Araştırmanın nicel verileri Allen ve Meyer'in (1990) geliştirdiği "Örgütsel Bağlılık Ölçeği", nitel verileri ise araştırmacılar tarafından hazırlanan "Öğretmen ve Yöneticilerin Örgütsel Bağlılıklarına İlişkin Görüşme Formu" aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmanın bulguları şu şekilde özetlenebilir: Ortaokul öğretmen ve yöneticilerinin örgütsel bağlılıkları "kararsızım" düzeyinde olmakla birlikte, yöneticilerin bağlılık düzeyi öğretmenlerinkinden daha yüksektir. Hem yöneticilerde hem de öğretmenlerde en yüksek ortalamaya sahip örgütsel bağlılık boyutu "Duygusal Bağlılık"tır. "Duygusal Bağlılık" boyutunu "Normatif Bağlılık" boyutu takip etmektedir. En düşük ortalamaya sahip örgütsel bağlılık boyutu ise "Devam Bağlılığı"dır. 7-9 yıldır aynı okulda görev yapmakta olan öğretmen ve yöneticilerin "Devam Bağlılığı" boyutunda örgütsel bağlılık düzeyleri, üç ve daha az süredir ve 4-6 yıldır aynı okulda görev yapanların örgütsel bağlılık düzeyinden daha yüksektir. 10 yıl ve daha fazla süredir aynı okulda görev yapmakta olan katılımcıların anılan boyuttaki örgütsel bağlılık düzeyleri, 4-6 yıldır aynı okulda görev yapanlardan daha yüksektir. Diğer boyutlar ile ölçek genelinde ise okuldaki hizmet süresi

*  Öğretmen-MEB, El-mek: meryil@hotmail.com

**  Yrd. Doç. Dr. Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, El-mek: neclafirat@gmail.com

açısından katılımcıların örgütsel düzeyi arasında önemli bir farklılık saptanmamıştır. Ücretli olarak çalışan katılımcıların örgütsel bağlılık düzeyleri "Normatif Bağlılık" boyutunda kadrolu ve norm fazlası olarak görev yapan katılımcıların örgütsel bağlılık düzeyinden daha yüksektir. Görev yaptıkları okulun fiziki koşullarını yeterli bulmayan katılımcıların yalnızca "Devam Bağlılığı" boyutunda örgütsel bağlılık düzeyi bu koşulları yeterli bulanlardan daha yüksek iken, diğer boyutlar ve ölçek genelinde ise okulun fiziki koşullarını yeterli bulanların örgütsel bağlılık düzeyi, bu koşulları yeterli bulmayanlardan daha yüksektir. Yapılan nitel araştırma sonucunda örgütsel etkenlerin örgütsel bağlılık düzeyi üzerinde kişisel etkenlerden daha belirleyici olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Örgütsel bağlılık, ortaokul, öğretmen, okul yöneticisi.

ORGANIZATIONAL COMMITMENT LEVELS OF THE SECONDARY SCHOOL TEACHERS AND ADMINISTRATORS

ABSTRACT

The aim of this research is to determine the organizational commitment levels of the secondary school teachers and administrators. A mixed-method research methodology was used for conducting the research. A census survey was carried out for the quantitative research. However, the sample of the qualitative research was chosen through convenience sampling method. The quantitative data of the research were collected from 401 secondary school teachers and administrators working at public and private schools in the district of Gaziemir located in the province of İzmir in the school year of 2015-2016. The qualitative data of the research were collected from 18 teachers and 6 administrators working at 2 different schools where the quantitative research was carried out as well. The quantitative data of the research were obtained through the "Organizational Commitment Questionnaire" developed by Allen and Meyer (1990) whilst, the qualitative data were obtained through the "Interview Form Related to the Organizational Commitments of the Teachers and Administrators" developed by the researcher. The results of the research can be summarized as follow: Although the organizational commitments of the teachers and administrators are at "Neither Agree Nor Disagree" level, the commitment levels of the administrators are higher than those of the teachers. The organizational commitment component with the highest arithmetic mean is the "Affective Commitment" for both administrators and teachers. The "Normative Commitment" component follows the "Affective Commitment" component. Finally, the organizational commitment component with the lowest arithmetic mean is the "Continuance Commitment". The "Continuance Commitment" levels of the secondary school teachers and administrators working at the same school for 7-9 years are higher than those of the teachers and administrators working at the same school for 4-6 years and for 3 years or less. Again, the "Continuance Commitment" levels of the secondary school teachers and administrators working at the same school for 10 years or more are higher than those of the teachers and administrators working at the same school for 4-6 years. There isn't

a significant difference among the organizational commitment levels of the participants in terms of tenure at school in other components and overall scale. The organizational commitment levels of the participants working as substitute teachers are higher than those of the participants working as permanent and redundant teachers in the "Normative Commitment" component. The organizational commitment levels of the participants, who think that the physical conditions of their school are inadequate, are higher than the others thinking that these conditions are adequate only in the "Continuance Commitment" component. But for the other components and overall scale the situation is reverse. The organizational commitment levels of the participants, who think that the physical conditions of their school are adequate are higher than the others thinking that these conditions are inadequate. The result of the qualitative research has shown that organizational factors are more determinative on the organizational commitment level than personal factors.

STRUCTURED ABSRACT

Introduction

Teachers' commitment to their school is of vital importance both for themselves and their students. Ergün (1999) suggests that teachers and school administrators are primarily responsible for realizing the aim and the success of the education and training activities performed at a school. In this context, it is important to determine the organizational commitment levels of the administrators and teachers, to explore the personal and organizational factors that influence the organizational commitment level and to take precautions in order to increase the commitment levels of the administrators and teachers. On the other hand, it is observed that this subject has been studied through quantitative methods so far. It is believed that this study will contribute to the literature, since it is also supported by qualitative data. In this context, it is expected that the results of the research will (1) form a basis for the quantitative and qualitative researches related to teachers' organizational commitment levels and antecedents of the organizational commitment and (2) help administrators, implementers and educational policy makers take precautions in order to increase the commitment levels of the teachers.

In this research, apart from most of the other researches which have been carried out so far, the population and the sample of the study is comprised of secondary school teachers and administrators and the organizational commitment levels of the teachers and administrators have been studied in terms of both demographic and organizational variables. Furthermore, personal and organizational factors which are difficult to find out through quantitative research design have been tried to be found out through qualitative research design too.

The Aim of the Study

The aim of this research is to determine the organizational commitment levels of the teachers and administrators working at the secondary schools, to figure out with regard to what variables these levels differ and to put forth some suggestions that will help the increase of the commitment levels of the teachers and administrators.

Method

This paper is a descriptive research which aims to determine the organizational commitment levels of the teachers and administrators working at the secondary schools according to their views. Phenomenological method was used for the qualitative research in order to determine the personal and organizational factors which increase or decrease the organizational commitment levels of the teachers and administrators.

A mixed-method research methodology was used for conducting the research. A census survey was carried out for the quantitative research. However, the sample of the qualitative research was chosen through convenience sampling method.

The quantitative data of the research were obtained through the "Organizational Commitment Questionnaire (OCQ)". The OCQ, which is a 18-item likert scale questionnaire, was developed by Allen and Meyer (1990) and adapted into Turkish by Wasti (2000). The questionnaire consists of three components measuring "Affective Commitment", "Continuance Commitment" and "Normative Commitment". 14 of 18 items of the scale are positive, while 4 of them (3rd, 4th, 5th, 13th items) are negative. Positive items were keyed from 1 to 5 while the negative ones were keyed from 5 to 1.

The qualitative data of the research were collected through the "Interview Form Related to the Organizational Commitments of the Teachers and Administrators" developed by the researcher. Interview method was chosen as the data collection method for the qualitative research.

Results and Discussion

It is seen that the organizational commitments of the secondary school teachers are at the "neither agree nor disagree" level. This result isn't consistent with the research result of Gören (2012). In the abovementioned study the organizational commitment means of the teachers and administrators are at "partly agree" level. Also according to findings of the current study, while the organizational commitment levels of the teachers and administrators show parallelism in "Affective Commitment" and "Continuance Commitment" components, the commitment levels of the administrators in "Normative Commitment" component are higher than those of the teachers. So, it can be suggested that secondary school administrators feel more gratitude to the senior management than teachers.

The organizational commitment component with the highest arithmetic mean is the "Affective Commitment" for both administrators and teachers. The "Normative Commitment" component follows the "Affective Commitment" component. Finally, the organizational commitment component with the lowest arithmetic mean is the "Continuance Commitment". While grading the organizational commitment components Brown (2003) suggests that employees should have "Affective Commitment" at the highest level, and then the "Normative Commitment" and "Continuance Commitment" respectively. The findings of the current research are in that vein too. Also, the researches of Kurşunoğlu et al. (2010), Gören and Yengin Sarpkaya (2015) and Sezgin (2010) show that the organizational commitment component of the teachers with the highest arithmetic mean is the

"Affective Commitment, the "Normative Commitment" component follows the "Affective Commitment" component and the organizational commitment component with the lowest arithmetic mean is the "Continuance Commitment". As it is seen the findings of this study obtained through comparing three commitment levels are parallel with the findings of aforementioned researches. This can be due to the fact that teaching profession is in fact a "matter of heart" because the affective dimension of the teaching profession is more apparent comparing with the other professions. According to Şişman (2007) teaching has been considered as a divine profession (not a profession just for earning money) as it is directly related to humanity. So it can be considered natural that the level of the teachers and administrators' "Affective Commitment" which refers to employees' emotional attachment to the organization are higher than their level of "Continuance Commitment" based on the costs that employees associate with leaving the organization or their level of "Normative Commitment" which refers to employees' feelings of obligation to remain with the organization.

The organizational commitment level of the secondary school administrators are higher than those of the teachers in the "Affective Commitment" component while any significant difference cannot be observed in overall scale and other components. According to the research results of Balay (2000) and Gören et. al (2015) the organizational commitment level of the secondary school administrators are higher than those of the teachers. This can result from the administrators' sense of ownership of their school. The concept of "organizational justice" which was mentioned as an enhancing factor of organizational commitment in the qualitative research can also be the reason for this situation too. Secondary school administrators who think that they provide organizational justice in their school could have developed greater organizational commitment than the teachers who think that organizational justice cannot be provided at school.

The organizational commitment levels of the middle school administrators and teachers differ significantly, in terms of tenure at school in "Continuance Commitment" component while they don't differ in other components and overall scale. The "Continuance Commitment" levels of the secondary school teachers and administrators working at the same school for 7-9 years are higher than those of the teachers and administrators working at the same school for 4-6 years and for 3 years or less. Again, the "Continuance Commitment" levels of the secondary school teachers and administrators working at the same school for 10 years or more are higher than those of the teachers and administrators working at the same school for 4-6 years. In their study on the antecedents of organizational commitment, Mathieu and Zajac (1990) suggest that years spent in an organization are likely to increase side bets such as pension plans and lead to develop greater continuance commitment. Likewise, Kurşunoğlu et. al (2010) suggest that teachers' tenure at school can be perceived as an investment and they can develop greater commitment to their school in order not to lose the investments and the effort that they made.

The organizational commitment levels of the middle school administrators and teachers differ significantly, in terms of employment type in "Normative Commitment" component while they don't differ in other components and overall scale. The "Normative Commitment" levels

of the middle school teachers working as substitute teachers are higher than those of the permanent and redundant teachers. The finding of Budak (2009) supports the finding of this research too. There are few studies that investigate whether the organizational commitment levels of the teachers differ significantly according to their employment type in literature. In the abovementioned study the situation of the contracted teachers can be associated with substitute teachers in this study. This can be due to teachers' feeling gratitude to the current administration for employing them as substitute teachers since they couldn't find job as permanent teachers at public or private schools.

The "Affective Commitment", "Normative Commitment" and general commitment levels of the administrators and teachers who think that the physical conditions of their school are adequate are higher than those of administrators and teachers who think that the physical conditions of their school are inadequate. This finding supports the finding of Yücel's (2009) article named "The Relationship between the Organizational Commitment and Organizational Climate". In the aforesaid research it is proposed that positive physical working conditions affect the organizational climate and, positive organizational climate effects the organizational climate in a positive way. The "Continuance Commitment" levels of the middle school administrators and teachers differ in favour of those who think that the physical conditions of their school inadequate. Even though the teachers and administrators think that the physical conditions of their school are inadequate they can develop continuance commitment since they don't have any other alternatives.

According to the result of the qualitative research, organizational factors are more determinative on the organizational commitment level than personal factors. Positive school climate, administrators' supportive approach, strong relations among administrators-teachers-students-parents, a healthy communication among the school staff, student achievement, organizational justice and democratic school environment are the organizational factors that enhance the organizational commitment while organizational injustice and inadequate physical conditions are the organizational factors that lower the organizational commitment. Long-term school tenure and the fear of not getting accustomed to a new school are among the personal factors that enhance the organizational commitment while working as a redundant teacher and short-term school tenure are among the personal factors that lower the organizational commitment.

According to the qualitative research, among the organizational factors that enhance the organizational commitment, positive school climate is the subcategory with the highest frequency. This can be derived from the teachers' and administrators' feeling happier, safer and more peaceful in a positive school climate. Administrators' positive and supportive approach is one of the subcategories with a rather high frequency. John and Taylor (1999) emphasizes in their research that supportive administrator behaviors affect the school environment and accordingly the teachers' organizational commitment positively.

Keywords: Organizational commitment, secondary school, teacher, administrator

Giriş

Örgütsel bağlılık, özellikle son yıllarda araştırmacıların oldukça ilgisini çeken konulardan biri haline gelmiştir. Allen ve Meyer'a (2000) göre örgütsel bağlılık, örgütsel psikologlar tarafından çalışılan konular arasında iş doyumundan sonra en fazla ilgi gören konudur. Bu durum, bahsedilen değişkenlerin örgütsel performans ve etkililiğin en büyük belirleyicileri olarak görülmesinden kaynaklanmaktadır (Riketta, 2002). Bazı çalışmalar örgütsel bağlılık ile iş doyumunu ve iş bırakma arasında güçlü korelasyonlar olduğunu göstermiştir (Benkhoff, 1997). Eğer işgörenler, işlerinden tatmin olmazlarsa ve işlerine daha az bağlılarsa işi bırakmak ve başka bir iş bulmak için fırsat kollarlar. Eğer bu fırsatı elde edemezlerse örgütlerinden duygusal ve zihinsel olarak uzaklaşırlar. Bu yüzden örgütsel bağlılık, çalışanların iş bırakma niyetlerinin ve örgütlerine genel katkılarının değerlendirilmesinde oldukça önemli bir tutumdur.

Mowday, Porter ve Steers (1979) da örgütsel bağlılığın yoğun ilgi görmesinin üç olası nedeni olduğunu belirtmektedirler. Birincisi; çalışanın örgüte olan bağlılığının, özellikle de örgütten ayrılma niyeti gibi bazı davranışların habercisi olmasıdır. Örgütlerine bağlı işgörenler örgütte kalmaya devam etmek isteyerek örgütün hedefleri doğrultusunda çalışırlar. İkinci olarak; bağlılık kavramı, hem yöneticilerin hem de sosyal bilimcilerin ilgisini çekmektedir. İşgören bağlılığını arttırmaya yönelik ilgi, işgören sadakatini inceleyen eski çalışmalara kadar dayanmaktadır. Üçüncü olarak da; örgütsel bağlılığın daha iyi anlaşılması, insanların çevrelerindeki nesnelerle nasıl özdeşleştikleri ve bu çevreyi nasıl anlamlandırdıkları gibi daha genel psikolojik süreçlerin doğasını kavramamıza ve dolayısıyla insanların hayattaki amaçlarını nasıl bulduklarını açıklamamıza yardımcı olabilir.

1970'li yılların sonlarından itibaren araştırmacılar örgütsel bağlılığı tutumsal ve davranışsal bakış açılarıyla incelemeye başlamıştır. Mowday ve diğerlerine (1979) göre tutumsal bağlılık, bireyin örgütte ve bu örgütün hedefleriyle özdeşleştiği ve bu hedeflere ulaşmak için örgütte kalmaya devam etmeyi arzuladığı bir durum olarak nitelendirilebilir. Wiener (1982) ise örgütsel bağlılığı, 'örgütsel hedefleri ve çıkarları karşılayacak şekilde davranmaya zorlayan normatif baskıların tümü' olarak tanımlamıştır. Wiener'a göre örgütsel özdeşleşme, sadakat ve değerler örgütsel bağlılığın doğrudan belirleyicileridir. Bağlılık; bu yüzden, hem kişisel eğilimlerden hem de örgütsel etkenlerden etkilenebilir. O'Reilly ve Chatman (1986) bağlılığı psikolojik bir durum olarak değerlendirerek psikolojik bağlılığın altında yatan boyutlara odaklanmış ve bunları uyum, özdeşleşme ve içselleştirme olarak adlandırmıştır. O'Reilly, Chatman ve Caldwell (1991) bağlılığın, işgörenleri örgütlerine bağlayan psikolojik bağı yansıttığını ifade etmişler, özdeşleşme ve içselleştirme boyutlarını birleştirerek normatif bağlılığı açıklamaya çalışmışlardır. Meyer ve Allen (1991) bağlılığı "Duygusal Bağlılık", "Devam Bağlılığı" ve "Normatif Bağlılık" olarak üç boyutta ele almışlar; duygusal bağlılığın örgüte olan duygusal bir yönelimi, devam bağlılığının örgütten ayrılmayla birlikte ortaya çıkacak maliyetleri göz önünde bulundurmaya ve normatif bağlılığın örgütte kalmaya yönelik ahlaki bir zorunluluk hissini yansıttığını belirtmişlerdir. Bu çalışmada da kullanılan "Üç Boyutlu Örgütsel Bağlılık Ölçeği"ni geliştirmişlerdir. Günümüzde ise örgütsel bağlılık, işgörenlerin özelliklerine ve örgütsel bağlılığın oluşmasına neden olan örgütsel etkenlere dayanan psikolojik bir çerçevede çalışılmaktadır (Singh ve Venugopal, 2008).

Her ne kadar eğitim örgütlerinde örgütsel bağlılık konusu son yıllarda araştırmacıların ilgisini çekmeye başladıysa da, öğretmenlerin örgütsel bağlılığı konusunda bazı belirsizlikler mevcuttur. Bazı araştırmalar bağlılığı profesyonel olmak ve profesyonel olarak hareket etmek olarak görürken; bazıları bağlılığın kişisel, kurumsal ve politik bağlamlara göre dalgalandığını öne sürmektedir. Öğretmenlerin örgütsel bağlılığı, performanslarının öngörülmesi açısından oldukça önemli kabul edilmektedir (Day, Elliot ve Kington, 2005). Örgütsel bağlılık ile işe devamsızlık, mesleki tükenmişlik ve engellenme arasındaki ilişkileri inceleyen araştırmalar, örgütsel bağlılığın öğretmen memnuniyetsizliğinin önemli bir faktörü olabileceğini göstermektedir. Sonuç olarak bu

durum, öğrencinin motivasyonunu ve başarısını, öğrenmeye karşı tutumunu ve de okulun tüm bileşenlerinin başarısını etkilemektedir (Day ve diğerleri, 2005; Firestone, 1996).

Celep'e (2000) göre de düşük bağlılık, okulun etkililiğini olumsuz bir şekilde etkilemekte, öğretmenlerin mesleki performanslarında daha başarısız olmalarına, hatta mesleği bırakmalarına neden olmaktadır. Bağlılığı düşük seviyede olan öğretmenler öğrencilerin olumsuz davranışlar geliştirmelerine de neden olabilir. Eğitim, uzun bir süreci kapsadığı için öğrencilerin davranışsal sonuçlarını anlık olarak gözlemlemek mümkün olmayabilir. Sonuçta öğrencilerin olumsuz davranışları yıllar sonra fark edilebilir. Öğretmen bağlılığının nasıl sağlanacağı ise hâlâ bir tartışma konusudur.

Henkin ve Holliman (2009) öğretmen bağlılığıyla ilgili makalelerinde, demografik değişkenlerin ve çalışma koşullarının örgütsel bağlılığa etkisinin daha geniş örneklemlemlerle araştırılması gerektiğini ileri sürmüşlerdir. Onlara göre öğretmenlerin çalışma koşulları ve işyeri deneyimlerinin öğretmen bağlılığını ve bağlılıkla ilgili normları nasıl etkileyebileceği konusunda da henüz yeterince araştırma yapılmış değildir. Eğitim örgütlerinde örgütsel bağlılıkla ilgili Türkiye'de yapılan bazı araştırmalarda demografik değişkenlerin örgütsel bağlılık üzerine etkisinin incelendiği görülmektedir (Durna ve Eren, 2005; Izgar, 2008; Kurşunoğlu, Bakay ve Tanrıoğlu, 2010; Çoban ve Demirtaş, 2011; Gören, 2012; Nayır, 2013; Sönmez, 2016). Öte yandan örgütsel bağlılıkla ilişkili olan bazı değişkenler de çalışılmıştır. Örneğin Izgar (2008) okul yöneticilerinde örgütsel bağlılık ile iş doyumu arasındaki ilişkiyi incelerken, Yüceler (2009) akademisyenler üzerinde yaptığı araştırmada örgüt iklimi, örgüt kültürü ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkileri incelemiştir. Sezgin (2010) ilköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeyleri ile okul kültürüne ilişkin algıları arasındaki ilişkileri, Çoban ve Demirtaş (2011) okulların akademik iyimserliği ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığı arasındaki ilişkiyi, Yörük ve Sağban (2012) okul müdürlerinin kültürel liderlik rollerinin, öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyi üzerine etkisini, Uğurlu ve Üstüner (2011) okul yöneticilerinin etik liderlik ve örgütsel adalet davranışlarının öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerine etkisini incelemişlerdir. Bunların dışında Celep (2000), "*Eğitim Örgütlerinde Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığı*" adlı çalışmada öğretmenlerin örgütsel bağlılığını okula bağlılık, çalışma grubuna bağlılık, mesleğe bağlılık ve öğretme işine bağlılık olmak üzere dört başlık altında incelemiştir.

Bu araştırmada ise anılan araştırmalardan farklı olarak ortaokul öğretmen ve yöneticileri örneklem olarak alınmış, onların örgütsel bağlılık düzeylerinin demografik değişkenlerin yanı sıra örgütsel değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığı da incelenmiştir. Ayrıca nicel araştırma desenleriyle ortaya çıkarılması zor olan kişisel ya da örgütsel etkenler, nitel araştırma deseniyle de ortaya konmaya çalışılmıştır.

Talim Terbiye Kurulu'nun 07.07.2009 tarih ve 80 no'lu kararında öğretmen, "Yükseköğretim kurumlarında genel kültür, özel alan ve pedagojik formasyon eğitimi alarak yetişmiş olan, her derece ve türdeki örgün ve yaygın eğitim kurumları ile kurs ve seminerlerde eğitim-öğretim hizmetlerini yürüten kişi" olarak tanımlanmaktadır (http://pgm.meb.gov.tr/daireler/kadro_web_site/yazisma/80_kk_esaslar_cizelge.pdf). Diğer bir deyişle öğretmenlik mesleğinin yerine getirilebilmesi için gerekli nitelikler; özel alan bilgisi, pedagojik formasyon ve genel kültürdür. Oysa sadece bunlar öğretmenin görevini iyi yapması için yeterli değildir. Bu noktada karşımıza çıkan önemli ve belirleyici kavramlardan biri de örgütsel bağlılıktır. Öğretmenlerin okullarına bağlılıkları onların mesleki performanslarını önemli ölçüde etkilemektedir. Öğretmen bağlılığını geliştirmek, iyi bir öğretimin yaygınlaştırılması için gerekli ve önemli bir adımdır. İyi bir öğretim, dikkatli bir planlamanın yanı sıra öğretmenin kendi performansını öğrenciden gelen yanıtlara göre ayarlamasını da gerektiren karmaşık bir görevdir. Bu karmaşıklık, öğretmenlerin öğrencilerin eleştirel düşünmesini sağlaması boyutunda daha da artmaktadır. Eleştirel düşünme ise, daha az öğretmen kontrollü ve daha çok etkileşimli bir yaklaşımı gerektirmektedir

(Firestone ve Pennell, 1993). Ne yazık ki bu tür yaklaşımlar çok az sayıda öğretmen tarafından uygulanabilmektedir. Shulman'a (1987) göre bu başarısızlığın nedenlerinden biri ise öğretmen bağlılığıdır. Öğretmenler genellikle kendi öğrenciliklerinde de deneyimledikleri geleneksel yaklaşımlara bağlıdırlar. Fullan'a (1991) göre yeni yaklaşımları öğrenmek; öğretmenler için aylarca süren ek çalışma ve "rahatsızlık" demektir. Hâlbuki bu zorlu sürecin üstesinden gelebilmek ve yeni yaklaşımları denemedeki istekliliği sağlamak, öğretmen bağlılığını geliştirerek mümkün olabilir (Firestone ve Pennell, 1993).

Görüldüğü üzere öğretmenlerin okullarına bağlılıkları hem kendileri hem de öğrencileri açısından oldukça önemlidir. Ergün (1999), bir okulda uygulanan eğitim ve öğretim faaliyetlerinin amacına ulaşmasında ve başarılı olmasında en büyük sorumluluğun öğretmenlere ve okul yöneticilerine ait olduğunu belirtmektedir. Bu bağlamda yönetici ve öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerini belirlemek, örgütsel bağlılığı etkileyen kişisel ve örgütsel faktörleri incelemek ve öğretmenler ile yöneticilerin örgütsel bağlılık düzeylerini arttıracak önlemler almak oldukça önemlidir. Öte yandan, bu konunun genellikle nicel yöntemlerle ele alındığı gözlenmiştir. Çalışmanın nitel verilerle de desteklenmiş olmasının alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda araştırma sonuçlarının; (1) öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri ve örgütsel bağlılık etkenleri ile ilgili nicel ve nitel araştırmalara kaynaklık etmesi ve (2) öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerini arttırabilecek önlemler almaları açısından yönetici, uygulayıcı ve eğitim politikacılarına katkı sağlaması beklenmektedir.

Bu doğrultuda bu araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmaktadır:

1. Ortaokul öğretmen ve yöneticilerinin örgütsel bağlılık düzeyleri nasıl bir dağılım göstermektedir?
2. Ortaokul öğretmen ve yöneticilerinin örgütsel bağlılık düzeyleri (a) öğretmen ya da yönetici olmalarına, (b) çalışmakta oldukları kurumdaki hizmet sürelerine, (c) kadro durumlarına ve (d) görev yaptıkları okulun fiziki koşullarını yeterli bulup bulmamalarına göre önemli bir farklılık göstermekte midir?
3. Ortaokul öğretmen ve yöneticileri kendi örgütsel bağlılıklarını hangi düzeyde algılamaktadır?
4. Ortaokul öğretmen ve yöneticilerinin örgütsel bağlılıklarını algılama düzeylerini etkileyen etkenler nelerdir?

Yöntem

Bu araştırma karma yöntem araştırmasıdır. "Karma yöntem araştırmaları, araştırmacının bir çalışma veya birbirini izleyen çalışmalar içerisinde nitel ve nicel yöntem, yaklaşım ve kavramları birleştirmesi" olarak tanımlanır (Baki ve Gökçek, 2012: 2). Araştırmanın nicel verileri Allen ve Meyer (1990) tarafından geliştirilen ve Wasti (2000) tarafından Türkçe'ye uyarlanarak geçerlik ve güvenirlik analizi yapılan "Örgütsel Bağlılık Ölçeği (ÖBÖ)" ölçeği olarak kullanılmıştır. Çalışmanın nitel verileri ise yarı-yapılandırılmış görüşme tekniğine uygun olarak, araştırmacılarca hazırlanmış olan "Öğretmen ve Yöneticilerin Örgütsel Bağlılıklarına İlişkin Görüşme Formu (ÖYÖBGF)" aracılığıyla toplanmıştır.

Araştırmanın evrenini İzmir ili Gaziemir ilçesi sınırları içinde bulunan resmi ve özel ortaokullarda görevli yönetici ve öğretmenler oluşturmuştur. Araştırmanın nicel bölümü için tam sayım yöntemiyle evrende belirtilen ortaokullarda görev yapan tüm öğretmenler araştırmaya dâhil edilmiştir. 17 ortaokulda uygulama yapılmış, bu okullarda geçerli olarak geri dönen 401 ölçek araştırma kapsamına alınmıştır. Çalışmanın nitel bölümünde ise katılımcılar, amaçlı örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Bu doğrultuda araştırmanın nitel verilerini toplamak amacıyla İzmir ili

Gaziemir ilçesinde bulunan 2 okuldan 6 yönetici ve 18 öğretmen olmak üzere toplam 24 katılımcıyla görüşme yapılmıştır.

Araştırmada nicel veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen "Kişisel Bilgi Formu (KBF)" ve Allen ve Meyer (1990) tarafından geliştirilen ve Wasti (2000) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Örgütsel Bağlılık Ölçeği (ÖBÖ)" aracılığıyla toplanmıştır. Ayrıca, araştırmanın nitel verileri, araştırmacı ve bir uzman tarafından geliştirilen "Öğretmen ve Yöneticilerin Örgütsel Bağlılıklarına İlişkin Görüşme Formu (ÖYÖBGF)" aracılığıyla elde edilmiştir. Aşağıda ölçme aracının ilgili bölümlerine ait açıklamalara yer verilmektedir.

a. Kişisel Bilgi Formu (KBF): Kişisel Bilgi Formunda yönetici ve öğretmenlerin kişisel ve mesleki özellikleri ile görev yaptıkları okulun bazı özelliklerini içeren kapalı uçlu sorular yer almaktadır. Formda yer alan özellikler, araştırmanın alt problemlerine uygun olarak, katılımcı ve uzmanların görüşleri ile alanyazına dayanarak seçilmiştir.

b. Örgütsel Bağlılık Ölçeği (ÖBÖ): Çalışmada veriler ÖBÖ ile elde edilmiştir. 18 maddeden oluşan beşli Likert tipi ÖBÖ; Allen ve Meyer (1990) tarafından geliştirilmiş, Wasti (2000) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Ölçek; "Duygusal bağlılığı", "Devam bağlılığını" ve "Normatif Bağlılığı" ölçen üç boyuttan oluşmaktadır. Ölçekteki toplam 18 ifadenin 14'ü olumlu, 4'ü (3, 4, 5, 13. maddeler) olumsuzdur. Ölçekte yer alan olumlu maddeler "Kesinlikle Katılmıyorum" seçeneğinden başlayıp "Tamamen Katılıyorum" seçeneğine uzanacak şekilde 1'den 5'e doğru, olumsuz maddeler ise 5'ten 1'e doğru puanlanmıştır.

Wasti (2000) ölçeğin Türk çalışanlarına uygunluğunu belirlemek üzere 351 kamu ve 916 özel sektör çalışanı üzerinde geçerlik ve güvenirlik çalışması yapmıştır. Wasti, ayrıca ölçeğin "Devam Bağlılığı" boyutunun 'Alternatif Azlığı' ve 'Yatırımlar' olmak üzere 2 boyutta incelenebileceğini belirtmiştir. "Duygusal Bağlılık" boyutunun Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayısı kamu için 0,79, özel sektör için 0,78; "Normatif Bağlılık" boyutunun Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayısı kamu için 0,75, özel sektör için 0,80 ve "Devam bağlılığı" boyutunun Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayısı kamu için 0,58, özel sektör için 0,60'tır.

Ayrıca ölçeğin eğitim örgütleri için geçerlik ve güvenirlik çalışmaları Yalçın (2009) tarafından 437 öğretmen üzerinde yapılmıştır. "Duygusal Bağlılık" boyutunun Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayısının 0,84; "Normatif bağlılık" boyutunun 0,81; "Devam Bağlılığı" boyutunun ise 0,63 olduğu görülmüştür. Yalçın (2009) "Devam bağlılığı" boyutunu 'Yatırımlar' ve 'Alternatif Kısıtlılığı' olarak ikiye ayırarak ÖBÖ'nün faktör analizini yapmıştır. "Duygusal Bağlılık" boyutunun öz değerinin 5,35; "Normatif Bağlılık" boyutunun 2,70; "Yatırımlar" boyutunun 1,72; "Alternatif Kısıtlılığı" boyutunun ise 1,43 olduğu görülmüştür.

ÖBÖ'de yer alan örnek iki yargı maddesi aşağıdaki gibidir:

1. Okulumdan şimdi ayrılısam kendimi suçlu hissederim.
2. Bu okuldan ayrılmanın az sayıdaki olumsuz sonuçlarından biri alternatif kısıtlılığı olurdu.

c. Öğretmen ve Yöneticilerin Örgütsel Bağlılıklarına İlişkin Görüşme Formu (ÖYÖBGF): Çalışmanın nitel bölümünde veri toplamak için yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi seçilmiştir. "Görüşme yöntemi uygulanan kuralların katılığına göre yapılandırılmamış, yarı-yapılandırılmış ve yapılandırılmış olarak üçe ayrılmaktadır" (Karasar, 2010: 167). Bu araştırmada ne yapılandırılmış görüşme kadar katı ne de yapılandırılmamış görüşme kadar esnek olan yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. ÖYÖBGF hazırlanmadan önce ilgili alanyazın taraması yapılmıştır. ÖYÖBGF'de katılımcılara yöneltilen sorular şu şekilde belirlenmiştir:

1. Görev yapmakta olduğunuz okula olan bağlılık düzeyinizi nasıl tanımlarsınız?

2. Görev yapmakta olduğunuz okula olan bağlılık düzeyinizi etkileyen etkenler nelerdir?

Bu soruların amaç ve kapsam değerlendirmesini yapmak üzere bir öğretim üyesi, bir araştırma görevlisi ve bir okul müdürünün görüşleri alınmıştır. Bir öğretmen ve bir yönetici ile ön uygulama yapıldıktan sonra forma son hali verilmiştir. Nitel araştırmanın güvenilirliğini test etmek üzere araştırmacı ve uzman (araştırma görevlisi), forma son halinin verilmesinin ardından 15 gün geçtikten sonra, formu tekrar incelemiş ve gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra asıl görüşmelere geçilmiştir. Katılımcıların görüşleri, hiç değiştirilmeden not edilmiştir.

Araştırmanın nicel verilerinin analizinde Aritmetik Ortalama, Standart Sapma; bağımsız iki grubun ortalamaları arasındaki farkın önemliliğinin belirlenmesinde İki Ortalama Arasındaki Farkın Önemliliği Testi (*t*- testi), üç veya daha fazla grubun ölçümleri arasındaki farkın test edilmesinde ANOVA, çoklu grupların farklı algılarının kaynağını saptamada da LSD Önemlilik Testi kullanılmıştır. Çalışmanın nitel verilerini çözümlemek için İçerik Analizi tekniği kullanılmıştır. Bilindiği gibi “İçerik analizinde elde edilen veriler yakından incelenir ve bu verileri açıklayan kavram ve temalara ulaşılır.” (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 89). Dolayısıyla mevcut araştırmada da öncelikle veriler kodlanarak kavramlaştırılmış, ardından bu kavramlar birbirleriyle ilişkilendirilerek kategorilere ve temalara ulaşılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde katılımcılardan KBF, ÖBÖ ve ÖYÖBGF yoluyla elde edilen verilerin çözümlenmesiyle ulaşılan bulgular ve bu bulgulara ait yorumlara yer verilmektedir.

Ortaokul öğretmen ve yöneticilerinin örgütsel bağlılık düzeylerine ilişkin algıları

Araştırmanın temel amacı ortaokul öğretmen ve yöneticilerinin örgütsel bağlılık düzeylerini ortaya çıkarabilmektir. Bu doğrultuda kullanılan ölçekte yer alan ifadelerle ilişkin veriler incelenerek aritmetik ortalama değerlerine bakılmış ve bu değerler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Ortaokul Öğretmen ve Yöneticilerinin Örgütsel Bağlılık Düzeylerine ilişkin Algılarının Dağılımı

Boyutlar	Öğretmen		Yönetici	
	$\bar{x}$	SS	$\bar{x}$	SS
Duygusal Bağlılık	3,62	,77	3,99	,84
Devam Bağlılığı	2,67	,61	2,78	,55
Normatif Bağlılık	3,26	,76	3,42	,75
Genel Toplam	3,18	,52	3,40	,54

Tablo 1 incelendiğinde hem öğretmenlerin ($\bar{x} = 3,18$) hem de yöneticilerin ($\bar{x} = 3,40$) örgütsel bağlılıklarının “kararsızım” düzeyinde olduğu görülmektedir. Ortaokul yöneticilerinin ÖBÖ’nün “Duygusal Bağlılık” ve “Normatif Bağlılık” boyutlarına “katılıyorum”, “Devam Bağlılığı” boyutuna ise “kararsızım” düzeyinde puan verdikleri anlaşılmaktadır. Öğretmenler ise “Duygusal Bağlılık” boyutuna “katılıyorum”, “Devam Bağlılığı” ve “Normatif Bağlılık” boyutlarına ise “kararsızım” düzeyinde puan vermişlerdir.

Tablo 1’e bakıldığında, hem yöneticilerde ($\bar{x} = 3,99$) hem de öğretmenlerde ($\bar{x} = 3,62$) en yüksek ortalamaya sahip örgütsel bağlılık boyutunun “Duygusal Bağlılık” olduğu; hem yöneticilerde ($\bar{x} = 3,42$) hem de öğretmenlerde ($\bar{x} = 3,26$) “Duygusal Bağlılık” boyutunu “Normatif Bağlılık” boyutunun takip ettiği ve yine hem yöneticilerde ($\bar{x} = 2,78$) hem de öğretmenlerde ($\bar{x} = 2,59$) en düşük ortalamaya sahip örgütsel bağlılık boyutunun ise “Devam Bağlılığı” olduğu görülmektedir.

Ortaokul öğretmen ve yöneticilerinin örgütsel bağlılık düzeylerinin öğretmen ya da yönetici olma değişkenine göre incelenmesi

Ortaokul öğretmen ve yöneticilerinin örgütsel bağlılık düzeylerine ilişkin algılarında “öğretmen ya da yönetici olma” değişkenine göre anlamlı farklılık olup olmadığını inceleyebilmek için *t*-testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Ortaokul Öğretmen ve Yöneticilerinin Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin Öğretmen ya da Yönetici Olmalarına Göre *t*- Testi Sonuçları

Boyutlar	Unvan	n	$\bar{x}$	SS	SD	t	p
Duygusal Bağlılık	Öğretmen	378	3,62	,77	399	-2,18	,03*
	Yönetici	23	3,99	,84			
Devam Bağlılığı	Öğretmen	378	2,67	,61	399	-,84	,40
	Yönetici	23	2,78	,55			
Normatif Bağlılık	Öğretmen	378	3,26	,76	399	-,96	,34
	Yönetici	23	3,42	,75			
Genel Bağlılık	Öğretmen	378	3,19	,52	399	-1,88	,06
	Yönetici	23	3,40	,54			

* ($p < ,05$)

Tablo 2’ye göre, ortaokul öğretmen ve yöneticilerinin örgütsel bağlılık düzeyi puan ortalamalarının öğretmen ya da yönetici olma durumuna göre önemli bir farklılık gösterip göstermediğini test etmek üzere yapılan *t*- testi sonucunda yalnızca “Duygusal Bağlılık” boyutunda önemli bir farklılık saptanmıştır ($t = -2,18$; $p < ,05$). Ölçeğin geneli ile ($t = -1,88$; $p > ,05$), “Devam Bağlılığı” ($t = -,84$; $p > ,05$) ve “Normatif Bağlılık” ($t = -,96$; $p > ,05$) boyutlarında ise önemli bir farklılık bulunmamıştır. Tabloya 2’ye göre ortaokullarda görev yapan yöneticilerin “Duygusal Bağlılık” düzeyi ($\bar{x} = 3,99$) öğretmenlerinkinden ($\bar{x} = 3,62$) daha yüksektir.

Ortaokul öğretmen ve yöneticilerinin örgütsel bağlılık düzeylerinin çalışmakta oldukları okuldaki hizmet sürelerine göre incelenmesi

Ortaokul öğretmen ve yöneticilerinin örgütsel bağlılık düzeylerine ilişkin algılarında “kurumdaki hizmet süresi” değişkenine göre önemli farklılık olup olmadığını inceleyebilmek için ANOVA Testi ve bu test sonucunda ortaya çıkan farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan LSD Testi sonuçları Tablo 3’te verilmektedir.

Tablo 3. Ortaokul Öğretmen ve Yöneticilerinin Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin Çalışmakta Oldukları Okullardaki Hizmet Sürelerine Göre ANOVA ve LSD Sonuçları

Boyutlar	Okuldaki Hizmet Süresi	n	$\bar{x}$	SS	Sd	F	p	Fark
Duygusal Bağlılık	3 yıl ve altı	257	3,62	,82	400	2,04	,11	
	4-6 yıl	91	3,79	,69				
	7-9 yıl	26	3,39	,66				
	10 yıl ve üstü	27	3,64	,73				
Devam Bağlılığı	3 yıl ve altı	257	2,66	,60	400	3,50	,02*	3-1
	4-6 yıl	91	2,59	,62				3-2
	7-9 yıl	26	2,94	,64				4-2
	10 yıl ve üstü	27	2,89	,52				
Normatif Bağlılık	3 yıl ve altı	257	3,26	,80	400	2,39	,07	
	4-6 yıl	91	3,38	,64				
	7-9 yıl	26	2,95	,72				
	10 yıl ve üstü	27	3,35	,75				
Genel Bağlılık	3 yıl ve altı	257	3,18	,56	400	1,11	,35	
	4-6 yıl	91	3,25	,41				
	7-9 yıl	26	3,09	,45				
	10 yıl ve üstü	27	3,30	,52				

*(p<,05)

Tablo 3'te görüldüğü gibi, grupların puanlarının ortalamaları arasında yalnızca “Devam Bağlılığı” boyutunda anlamlı bir farklılık vardır ($F=3,50$; $p=,02$). Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için LSD testi yapılmıştır. Bu test sonucuna göre 7-9 yıldır aynı okulda görev yapmakta olan öğretmen ve yöneticilerin “Devam Bağlılığı” boyutunda örgütsel bağlılık düzeyleri, üç yıldan az bir süredir ve 4-6 yıldır aynı okulda görev yapanlarından daha yüksektir. 10 yıl ve daha fazla süredir aynı okulda görev yapmakta olan katılımcıların anılan boyuttaki örgütsel bağlılık düzeyleri de 4-6 yıldır aynı okulda görev yapanların örgütsel bağlılık düzeyinden daha yüksektir.

Ortaokul öğretmen ve yöneticilerinin örgütsel bağlılık düzeylerinin kadro durumlarına göre incelenmesi

Ortaokul öğretmen ve yöneticilerinin örgütsel bağlılık düzeylerine ilişkin algılarında “kadro durumu” değişkenine göre önemli farklılık olup olmadığını inceleyebilmek için ANOVA Testi ve bu test sonucunda ortaya çıkan farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan LSD Testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Ortaokul Öğretmen ve Yöneticilerinin Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin Kadro Durumlarına Göre ANOVA ve LSD Sonuçları

Boyutlar	Kadro Durumu	n	$\bar{x}$	SS	Sd	F	p	Fark
Duygusal Bağlılık	Kadrolu	372	3,65	,78	2	2,05	,13	
	Norm Fazlası	14	3,31	,78	398			
	Ücretli	15	3,89	,76	400			
Devam Bağlılığı	Kadrolu	372	2,69	,61	2	1,35	,26	
	Norm fazlası	14	2,45	,52	398			
	Ücretli	15	2,57	,58	400			
Normatif Bağlılık	Kadrolu	372	3,26	,75	2	4,13	,02*	3-1
	Norm fazlası	14	3,10	,88	398			3-2
	Ücretli	15	3,80	,76	400			
Genel Bağlılık	Kadrolu	372	3,20	,52	2	2,92	,06	
	Norm fazlası	14	2,95	,57	398			
	Ücretli	15	3,42	,53	400			

*(p<,05)

Tablo 4’te görüldüğü gibi, grupların puanlarının ortalamaları arasında sadece “Normatif Bağlılık” boyutunda anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir (F=4,13; p=,02). Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için LSD Testi yapılmıştır. Bu test sonucuna göre ücretli öğretmenlerin “Normatif Bağlılık” düzeyi hem kadrolu hem de norm fazlası olanlardan daha yüksek bulunmuştur.

Ortaokul öğretmen ve yöneticilerinin örgütsel bağlılık düzeylerinin görev yaptıkları okulun fiziki koşullarını yeterli bulup bulmama değişkenine göre incelenmesi

Ortaokul öğretmen ve yöneticilerinin örgütsel bağlılık düzeylerine ilişkin algılarında “görev yapılan okulun fiziki koşullarını yeterli bulup bulmama” değişkenine göre anlamlı farklılık olup olmadığını inceleyebilmek için t-testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5. Ortaokul Öğretmen ve Yöneticilerinin Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin

Okulun Fiziki Koşullarını Yeterli Bulup Bulmamalarına t- Testi Sonuçları

Boyutlar	Fiziki Koşulları Yeterli Bulup Bulmama	n	$\bar{x}$	SS	SD	t	p
Duygusal Bağlılık	Evet	208	3,89	,74	399	7,06	,00*
	Hayır	193	3,37	,72			
Devam Bağlılığı	Evet	208	2,59	,63	399	-2,98	,03*
	Hayır	193	2,77	,57			
Normatif Bağlılık	Evet	208	3,48	,75	399	5,75	,00*
	Hayır	193	3,05	,71			
Genel Bağlılık	Evet	208	3,32	,53	399	4,99	,00*
	Hayır	193	3,06	,48			

* (p<,05)

Ortaokul öğretmen ve yöneticilerinin örgütsel bağlılık düzeyinin görev yapılan okulun fiziki koşullarını yeterli bulup bulmama değişkenine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını saptamak üzere t- Testi yapılmıştır. Tablo 5’e göre, ÖBÖ’nün tüm boyutları ile ölçek genelinde anlamlı bir

farklılığın bulunmadığı belirlenmiştir (“Duygusal Bağlılık”ta $t=7,06$; $p<.05$; “Devam Bağlılığı”nda $t=-2,98$; “Normatif Bağlılık”ta $t=5,75$ ve ölçek genelinde $t=4,99$; $p>.05$). Tablo 5’e göre görev yaptıkları okulun fiziki koşullarını yeterli bulan öğretmen ve yöneticilerin ölçek geneli, “Duygusal Bağlılık” ve “Normatif Bağlılık” düzeyleri görev yaptıkları okulun fiziki koşullarını yeterli bulmayanlardan daha yüksektir. “Devam Bağlılığı” boyutunda ise tam tersi bir durum söz konusudur.

Ortaokul öğretmen ve yöneticilerinin örgütsel bağlılık düzeylerine ilişkin görüşlerinin incelenmesi

Ortaokul öğretmen ve yöneticilerine “Görev yapmakta olduğunuz okula olan bağlılık düzeyinizi nasıl tanımlarsınız?” sorusu yöneltilmiştir. Katılımcıların verdiği yanıtlar yüksek, orta ve düşük olarak sınıflandırılmıştır.

Katılımcı görüşlerine göre, öğretmen ve yöneticilerde örgütsel bağlılık düzeyini yüksek olarak algılayanların frekansı 20, orta olarak algılayanların frekansı 3, düşük olarak algılayanların frekansı ise 6’dır. 5 katılımcı ise örgütsel bağlılık düzeylerini bazen yüksek bazen de düşük bulduklarını ifade etmişlerdir. Örgütsel bağlılık düzeyini yüksek olarak algılayan öğretmen ve yöneticiler, okullarına bağlılık düzeylerini ifade ederken okulu “aile”, “yuva” ve “ev” metaforlarını kullanmışlardır. Örneğin bir yönetici (Y2) “...Okulumu bir aile ortamı olarak görüyorum. Nasıl aile içinde iletişim, samimiyet ve güven ortamı ne kadar güçlü ve uyumlu olursa insan o kadar mutlu olur, okulumuzda da bu iletişim, uyum ve güven ortamı iyi olduğu için bağlılığım yüksek düzeyde.” şeklinde görüş bildirmiştir. Bir başka okul yöneticisi de (Y3) benzer şekilde “...Çalıştığım okula bağlılık düzeyimi yüksek düzeyde olarak tanımlayabilirim. Bu okulda uzun zamandır çalışıyorum ve okul benim evim gibi. Okulumuzda aile ortamı hâkim. Tüm öğretmenlerimiz birbirine oldukça bağlı. Bu durumda kendimi ailemin bir üyesi olarak hissetmem çok kolay.” derken bir öğretmen ise (Ö3) “...Ben öncelikle okulumda çok mutluyum. [Okulumuzu] adeta ikinci bir yuva gibi görüyorum... Bu okulda huzurla çalışıyorum. Bağlılığım yüksektir.” ifadelerine yer vermiştir.

Bağlılığını orta düzeyde algılayan öğretmenlerden biri (Ö13) “...Çalıştığım okula bağlılık düzeyimi orta olarak düşünüyorum. Çünkü bağlılık zamanla gelişen bir şeydir.” şeklinde özetleyerek bu düzeyi okulda çalışma süresiyle ilişkilendirmiştir.

Bağlılık düzeyini düşük bulan bir öğretmen ise (Ö4) örgütsel bağlılık düzeyinin düşük olmasını okul ortamıyla ilişkilendirmiştir. Söz konusu katılımcı bu görüşünü “...Meslek açısından bağlılığım tartışılmayacak kadar yüksek olsa da çalıştığım ortam örgütsel bağlılık düzeyimi olumsuz etkiliyor.” diyerek ifade etmiştir.

Örgütsel bağlılık düzeylerini bazen yüksek bazen de düşük bulduklarını ifade eden öğretmenlerden biri (Ö14) “...Okula olan bağlılığım zaman zaman değişik seviyelerde olabiliyor. Şu anki amirim ve arkadaşlarımla [bağlılığımı] yüksek seviyede hissediyorken, okul ortamında farklı uygulanan kurallar okula bağlılığımı sorgulamama neden oluyor.” ifadesinde bulunmuştur. Bir diğeri de (Ö 18) benzer şekilde “...Ben okula bağlılığımı etkileyen (yükselten veya düşüren) bazı faktörler olduğunu düşünüyorum. Dolayısıyla bağlılığımı bazen yüksek seviyede bulurken bazen düşük seviyede bulabiliyorum.” şeklinde görüş bildirerek bu düzeyin durağan olmadığını dile getirmiştir.

“...Okulumda huzurlu bir şekilde görevimi yerine getiriyorum. Zümrelerim başta olmak üzere okulumdaki arkadaşlarımdan ve idarecilerimden çok memnunum. Bu yıl tayin isteyecek olmama rağmen bir tarafım okuldan ayrılmayı hiç istemiyor. Çünkü okulumda çok mutluyum. Arkadaşlarımı çok seviyorum. Gideceğim yerde aynı ortamı bulamamaktan ciddi anlamda korkuyorum.” (Ö2) şeklinde görüş beyan eden ve orta düzeyde okula bağlı olduğunu ifade eden bir öğretmen aslında kendi isteğiyle ailesinin bulunduğu şehre tayin istemektedir ama bir taraftan da okula olan bağlılığı bu kararını sorgulatmaktadır. Meyer ve Herscovitch’e (2001) göre bağlılık, (a) sabitleyici veya zorlayıcı bir güç olup, (b) davranışa yön verir (özgürlüğü kısıtlar, kişiyi belli bir

şekilde hareket etmeye zorlar vb.). Burada bağlılığın nasıl zorlayıcı bir güç olduğu ve davranışa yön verdiği görülmektedir.

Ortaokul öğretmen ve yöneticilerinin örgütsel bağlılık düzeylerini etkileyen etmenlere ilişkin görüşlerinin incelenmesi

Ortaokul öğretmen ve yöneticilerine “Görev yapmakta olduğunuz okula olan bağlılık düzeyinizi etkileyen etkenler nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Katılımcıların bu soruya karşılık olarak verdikleri yanıtlar örgütsel bağlılık düzeyini yükselten ve düşüren etmenler olarak temalandırılmış sonra bu etmenler de kendi aralarında örgütsel ve kişisel etmenler olarak kategorilere ayrılmıştır. Singh ve Venugopal’a (2008) göre de günümüzde örgütsel bağlılık; çalışanların özelliklerine ve örgütsel bağlılığın oluşmasına neden olan örgütsel etkenlere dayanan psikolojik bir çerçevede çalışılmaktadır.

Katılımcıların görüşlerine göre örgütsel bağlılık düzeyini yükselten etkenler incelendiğinde örgütsel etkenlerin (f=52), örgütsel bağlılık düzeyi üzerinde kişisel etkenlerden (f=12) daha fazla rol oynadığı görülmektedir. Örgütsel etkenler arasında ise frekansı en yüksek olan alt kategori “ılımlı okul iklimi”dir (f=15). Bu doğrultuda görüş bildiren bir öğretmen (Ö 8) “...*Bu okulda bulunmaktan çok memnunum. İdare ve okul arkadaşlarımla aramızda olumlu bir bağ var. Herkes birbirine gerektiği zaman yardımcı olur. O yüzden okulumda çok mutluyum. Hiçbir zaman zorunda kalmadıkça ayrılmayı düşünmüyorum. Meslektaşlarımla aramızdaki bu güçlü bağ öğrencilere de olumlu bir şekilde yansıyor. Gerek akademik başarı gerekse sosyal beceri anlamında öğrencilerimizde olumlu bir gelişme oldu.*” derken bir diğeri de “...*Kısaca okulda psikolojik olarak rahat bir ortam var, diyebilirim. Karşılıklı anlayış, hoşgörü, sevgi ve saygı ortamı, bizi rahatlatıyor.*” diyerek okul ortamının altını çizmiştir.

“Yöneticilerin olumlu ve destekleyici yaklaşımı” (f=13) da frekansı oldukça yüksek olan bir örgütsel etken olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu konuda bir öğretmen (Ö3) “...*İdarenin bize yaklaşımı her zaman olumlu ve sıcak. Derdimizi dinler, mutluluğumuzu paylaşır, ihtiyacımız olduğunda çalabileceğimiz bir kapıdır. Bu nedenle kendimi değerli hissediyorum.*” şeklinde görüş bildirerek örgütsel bağlılıkta yönetici yaklaşımına vurgu yapmıştır.

“Yönetici-öğretmen-öğrenci-veli ilişkileri” (f=7) de örgütsel bağlılık düzeyini yükselten örgütsel etkenler arasındadır. Bu konuda bir okul yöneticisi (Y2) “...*Okul ortamındaki idare-öğretmen-öğrenci-veli arasındaki ilişki ne kadar güçlü ve samimi olursa beraberinde bu uyum başarıyı getirmekte, bunun sonucunda da bağlılık yüksek düzeyde gerçekleşmektedir. Bu ilişkiler arasındaki halkaların birinde bir kopukluk olursa bağlılık da o derecede düşmektedir. Ben müdür yardımcısı olarak kendimi bu saydığım çerçevede, tüm halkalarla aramdaki iletişim iyi olduğu için, okula karşı bağlılığımı da yüksek düzeyde algılıyorum.*” diyerek anılan ilişkilerin okula bağlılık düzeyini doğrudan etkilediğine işaret etmiştir.

Öğretmen ve yöneticilerin örgütsel bağlılık düzeyini yükselten örgütsel etkenlerden biri de “çalışanlar arası iletişim”dir (f=7). Bu doğrultuda bir öğretmen (Ö7) “...*Okulunda öğretmenler arası iletişim ve ilişkiler gayet iyi. İdarenin eğitime bakış açısı ve çalışanlarla iletişimi çok iyi. Bundan dolayıdır ki bu okulda çalışmaktan mutluyum.*” şeklinde görüşünü dile getirmiştir.

“Öğrenci başarısı” da (f=6) örgütsel bağlılık düzeyini yükselten örgütsel etkenler arasında yer almıştır. Bu konuda bir öğretmen (Ö12) “...*Önceliğin kişisel ilişkiler değil, öğrenci başarısı olması gerekir.*”, bir başkası (Ö4) “...*Öğrencilerimi ve mesleğimi çok seviyorum. Öğrencilerime örnek olmak, açtığım yolda ilerlemelerini izlemek, başarılı olduklarını görmek beni gururlandırıyor.*” demek suretiyle öğrenci başarısının önemine değinmişlerdir.

“Örgütsel adalet” (f=2) ve “demokratik okul ortamı” (f=2) örgütsel bağlılık düzeyini yükselten etkenler arasındadır. “...*Bu okulda 3 yıldır görev yapıyorum. Gerek okul ortamı gerekse*

idarecilerin tutumu sayesinde okula yüksek düzeyde bağlılık geliştirebildim. Çünkü bu okula geldiğimde çok sıcak bir ortamla karşılaştım. Yabancılık çekmedim hiç. Çok sık okul değiştirmiş biri olarak en rahat çalıştığım okul diyebilirim. Tabii bunda müdürümüzün tutumu da çok önemli. Herkese karşı adil ve anlayışlı.” şeklinde görüş bildiren bir öğretmen (Ö15) örgütsel adaletin; “...Okulumuzda demokrasi ortamı hâkim. Herkes fikrini dilediğince ifade edebilir.” diyen bir okul yöneticisi (Y3) ise örgütsel bağlılıkta demokrasi kavramının önemini vurgulamışlardır.

Öğretmen ve yöneticilerin örgütsel bağlılık düzeylerini yükselten kişisel özellikler incelendiğinde ise en fazla etkili olan etkenin “okuldaki görev süresinin uzunluğu” (f=5) olduğu dikkati çekmektedir. Bu konuda bir öğretmen (Ö17) “...Aday öğretmen olarak bir dönem için burada olduğumdan dolayı düşük düzeyde bağlılık geliştireceğimi düşünüyordum. Fakat burada geçirdiğim süre ve girdiğim ders sayısı arttıkça bağlılık düzeyimin arttığını görüyorum.” şeklinde görüşünü ifade ederek Porter, Steers, Mowday&Boulian (1974) ile Meyer&Allen’ın (1984) “Kurumda çalışma süresi arttıkça örgütsel bağlılık düzeyi de artmaktadır.” saptamasını desteklemiştir.

“Yeni bir okula alışamama korkusu” (f=4) öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerini yükselterek okuldan ayrılmalarına engel olan bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır. Örneğin bir okul yöneticisi “...Örneğin 10 yıl önce bu okula ilk geldiğimde hedefim kısa süre içinde İzmir’de isim yapmış öğrenci başarısının yüksek olduğu bir Anadolu Lisesi’ne yerleşmektir. Öğretmenlikte üç yıl görev yapmış olma şartını yerine getirir getirmez Anadolu Liselerine Öğretmen Seçme Sınavlarına girdim. Yüksek bir puan almama rağmen oğlum yeni doğduğu için Gaziemir dışında bir okulda çalışmak istemedim. Birkaç yıl sonra başvururum, diye düşündüm. Birkaç yıl geçtikten sonra Anadolu Liselerine Öğretmen Seçme Sınavı da kaldırılmasına rağmen tayin için hiç başvurmadım. Çünkü okuluma alışmışım. Başka bir okula tayin isteyip oraya alışmaya çalışmak beni korkutmuştu.” diyerek bu konuya dikkat çekmiştir.

“Mesleğe bağlılık düzeyinin yüksek olması” (f=2) ve “okul için harcanan emek ve zaman” da bağlılık düzeyini arttıran etkenler arasında yer almaktadır. Bu konuda bir öğretmen (Ö14) “...Bu nedenle düşük olan bağlılığımı mesleğe olan sevgime odaklanarak yükseltmeye çalışıyorum.” ve bir okul yöneticisi (Y4) “...Okula bağlılığımız harcadığımız emek ve zamanın değerini bildiğimiz sürece yüksek düzeyde kalmaktadır.” şeklinde görüş bildirmişlerdir.

Yukarıda sözü edilen mesleğe bağlılık aslında düşük olan örgütsel bağlılığı telafi etmeye ve yükseltmeye yönelik bir bağlılık olarak yorumlanabilir. Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerini düşüren en önemli örgütsel etken “örgütsel adaletsizlik” (f=4) olarak algılanmaktadır. Öğretmenlerden alınan görüşler doğrultusunda elde edilen verilere göre örgütsel adaletsizlik “kişiye özel uygulamalar” (f=3) ve “ödüllendirmede adaletsizlik” (f=1) olarak sınıflandırılmıştır. Öğretmenlerin örgütsel adaletsizlikle ilgili görüşleri şu şekildedir:

“...Her ortamda olduğu gibi bizim okulda da bazı haksızlıkların olduğunu düşünüyorum. Kişiye özel davranışlar (ders programı, nöbet günü ayarlanması vb.) beni rahatsız ediyor. Önceliğin kişisel ilişkiler değil, öğrenci başarısı olması gerekir.” (Ö12)

“...Okul ortamında farklı uygulanan kurallar okula bağlılığımı sorgulamama neden oluyor. Mesela ders programında bazı arkadaşlara ilk 2 saat boş bırakılırken, bazılarının bunun yapılmaması benim adalet duygumu zedeliyor, okula olan güvenimi zedeliyor.” (Ö14)

“...Ödüllendirmede de bazı haksızlıkların olduğunu düşünüyorum ve bu da benim bağlılık düzeyimi düşürüyor. Ödüllendirmelerin hangi kriterlere göre yapıldığı belli olmalı.” (Ö18)

“Okulun fiziki koşullarının yetersizliği” (f=3) de bağlılığı düşüren örgütsel nedenlerden biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğretmenler bu konuyla ilgili olarak ders araç gereçlerinin, spor alanlarının ve sosyal etkinlik alanlarının eksikliğinden de bahsetmektedirler. Bir öğretmen konuyla ilgili olarak şu ifadelerde bulunmuşlardır:

“...Okulun fiziki şartlarının olumsuzluğu, ders araç gereçlerinin yetersizliği ve branşım gereği spor alanlarının yetersizliği derslerde sıkıntı yaratıyor. Ama mesleğime olan bağlılığım ve bu işi aşkla yapıyor oluşum bu eksiklikleri bir nebze olsun gidermeme yardımcı oluyor.” (Ö4)

Örgütsel bağlılık düzeyini düşüren kişisel etkenlerin başında “norm fazlası durumunda çalışma” (f=3) gelmektedir. Bunu “okuldaki görev süresinin kısalığı” (f=2) ve “branşı dışında ders verme” (f=1) takip etmektedir. Konuyla ilgili öğretmen görüşleri şu şekildedir:

“...Bağlılık, okuldaki görev süresine göre değişebilir bence. Kısa süredir burada olmam sebebiyle bağlılığım, uzun süredir bu okulda çalışan birine göre tam gelişemedi. Aynı zamanda alışık olduğum paylaşımları okulda yeni olmam sebebiyle yaşayamayabiliyorum. Bu anlamda kendi durumum sebebiyle kendimi tam bağlı hissetmiyorum. Norm fazlası öğretmen olmam da bu hislerimin kaynağı olabilir.” (Ö11)

“...Örgütsel bağlılığımı en fazla düşüren etken ise birkaç yıl önce norm fazlası durumuna düşmemdi. Bu tamamen idarenin norm kadro hesabını yanlış yapmasından kaynaklanıyordu. O yıl nereye gideceğimi bilmemek (ki büyük ihtimalle varoşlarda bir okula atanacaktım) okula aidiyet hissimi ortadan kaldırmış, bu da bağlılık seviyemin düşmesine neden olmuştu.” (Ö18).

“...Asıl branşım meslek dersi öğretmenliği. Özel sebeplerden dolayı ortaokulda derse giriyorum. Dersimin içeriği nedeniyle TEOG’da soru sorulmuyor. Bu nedenle branşım gerek idare, gerekse öğretmenler, veliler ve öğrenciler için gereksiz bir branş olarak görüldüğü için kendimi önemsiz ve değersiz hissediyorum. 12 yıl önce alanımda öğretmenlik yaparken okul benim hayatımda ilk sırada yer alıyordu.” (Ö5).

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Ortaokul yöneticileri ve öğretmenlerinin örgütsel bağlılıklarının “kararsızım” düzeyinde olduğu görülmüştür. Bu sonuç, Gören’in (2012) araştırma sonucuyla tutarlılık göstermemektedir. Anılan çalışmada yönetici ve öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ölçek genelinde “az katılıyorum” düzeyinde bulunmuştur.

Hem yöneticilerde hem de öğretmenlerde en yüksek ortalamaya sahip örgütsel bağlılık boyutu “Duygusal Bağlılık”tır. “Duygusal Bağlılık” boyutunu “Normatif Bağlılık” boyutu takip etmektedir. En düşük ortalamaya sahip örgütsel bağlılık boyutu ise “Devam Bağlılığı”dır. Örgütsel bağlılık boyutlarını önem derecesine göre sıralayan Brown (2003) çalışanlarda en yüksek derecede “Duygusal Bağlılığın”, daha sonra “Normatif Bağlılığın” ve en düşük derecede de “Devam Bağlılığının” olması gerektiğini savunmaktadır. Bu çalışmada elde edilen bulgular da bu doğrultudadır. Kurşunoğlu ve diğerleri (2010), Gören ve Yengin-Sarpkaya (2014) ve Sezgin’in (2010) araştırmalarında da öğretmenlerin en yüksek düzeyde gösterdikleri bağlılığın “Duygusal Bağlılık” olduğu, bunu “Normatif Bağlılığın” izlediğini ve öğretmenlerin en düşük düzeyde sergiledikleri bağlılığın ise “Devam Bağlılığı” olduğu görülmüştür. Görüldüğü üzere üç bağlılık düzeyinin karşılaştırılması sonucunda elde edilen bulgular bahsi geçen araştırmaların bulgularıyla örtüşmektedir. Bu durum öğretmenlik mesleğinin aslında bir “gönül işi” olmasından kaynaklanıyor olabilir. Çünkü öğretmenlik, diğer mesleklerle karşılaştırıldığında duygusal boyutu daha fazla ön planda olan bir meslektir. Şişman’a göre (2007) öğretmenlik; statü ve saygınlığı, ülke ve kültürlere göre değişmekle birlikte, doğrudan insanla ilgili bir meslek olması yönüyle, öteden beri sadece bir kazanç kapısı olarak değil, aynı zamanda kutsal bir meslek olarak görülmüştür. Bu durumda öğretmen ve yöneticilerin, örgütsel bağlılık boyutları arasından okula olan duygusal bir yönelimi ifade eden “Duygusal Bağlılık” düzeylerinin, örgütten ayrılmayla birlikte ortaya çıkacak maliyetleri göz önünde bulundurmakla ilgili olan “Devam Bağlılığı”ndan veya örgütte kalmaya yönelik ahlaki bir zorunluluk hissini yansıtan “Normatif Bağlılık”tan daha yüksek olması olağan karşılanabilir.

Ortaokul yöneticilerinin örgütsel bağlılık düzeyi “Duygusal Bağlılık” boyutunda öğretmenlerden anlamlı düzeyde daha yüksek iken, ölçeğin genelinde ve diğer boyutlarında önemli bir farklılık gözlenmemiştir. Balay (2000) ile Gören ve diğerlerinin (2015) araştırma sonuçlarına göre de yöneticilerin örgütsel bağlılık düzeyleri öğretmenlerinden daha yüksektir. Bu durum, yöneticilerin görev yaptıkları okulları sahiplenme düşüncesinden kaynaklanıyor olabilir. Başka bir neden de, araştırmanın nitel kısmında örgütsel bağlılığın etkenlerinden biri olarak elde edilen “örgütsel adalet” kavramı olabilir. Örgütsel adaleti sağladığını düşünen okul yöneticileri, okulda örgütsel adaletin sağlanmadığını düşünen öğretmenlerden daha yüksek düzeyde bağlılık geliştiriyor olabilirler.

Öğretmen ve yöneticilerin okuldaki görev sürelerine göre örgütsel bağlılık düzeyleri “Devam Bağlılığı” boyutunda anlamlı farklılık göstermekte, diğer boyutlarda ve ölçeğin genelinde ise önemli bir farklılık bulunmamaktadır. 7-9 yıldır aynı okulda görev yapmakta olan öğretmen ve yöneticilerin “Devam Bağlılığı” boyutunda örgütsel bağlılık düzeyleri, 3 ve daha az süredir ve 4-6 yıldır aynı okulda görev yapanların örgütsel bağlılık düzeyinden daha yüksektir. 10 yıl ve daha fazla süredir aynı okulda görev yapmakta olan katılımcıların anılan boyuttaki örgütsel bağlılık düzeyleri, 4-6 yıldır aynı okulda görev yapanlardan daha yüksektir. Mathieu ve Zajac (1990) örgütsel bağlılık etkenleri üzerinde yaptıkları çalışmada, bir örgütte geçirilen yıllar arttıkça emeklilik planları gibi yan bahislerin de arttığını, dolayısıyla devam bağlılığının da artacağını ileri sürmektedirler. Yine Kurşunoğlu ve diğerleri (2010) öğretmenlerin örgütsel bağlılığı üzerine gerçekleştirdikleri araştırmalarında, öğretmenlerin görev yaptıkları okulda uzun süreli çalışmalarının bir yatırım olarak algılanabileceği ve çalıştıkları okula verdikleri emek ve yatırımları kaybetmemek için okullarına daha fazla bağlanmış olabileceklerini belirtmektedirler.

Ortaokul öğretmen ve yöneticilerinin örgütsel bağlılık düzeyleri yalnızca “Normatif Bağlılık” boyutunda kadro durumu bakımından önemli bir farklılık gösterirken, diğer boyutlarda ve ölçek genelinde bu değişken önemli bir farklılık yaratmamaktadır. Ücretli olarak çalışan öğretmenlerin “Normatif Bağlılık” boyutunda örgütsel bağlılık düzeyleri, kadrolu ve norm fazlası olarak görev yapan öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyinden daha yüksektir. Budak’ın (2009) “İlköğretim Okullarında Görev Yapan Kadrolu ve Sözleşmeli Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıkları” adlı araştırmasında elde edilen bulgu da bu bulguyu destekler niteliktedir. Alanyazında öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin kadro durumlarına göre farklılık gösterip göstermediğini inceleyen az sayıda araştırma bulunmaktadır. Anılan çalışmada sözleşmeli öğretmenlerin durumları bu çalışmadaki ücretli öğretmenlerin durumlarına benzetilebilir. Bu durum, uzun süredir atama beklemelerine rağmen, gerek resmî gerekse özel okulun kadrolu öğretmeni olamayan ve İl Milli Eğitim Müdürlüklerine veya özel okullara ücretli olarak çalışmak için başvurup, okulda öğretmen açığı olması durumunda ücretli olarak göreve başlayan öğretmenlerin mevcut yönetime kendilerini kabul ettikleri için minnettarlık duymalarından kaynaklanıyor olabilir.

Görev yaptıkları okulun fizikî koşullarını yeterli bulan öğretmen ve yöneticilerin “Genel Bağlılık”, “Duygusal Bağlılık” ve “Normatif Bağlılık” düzeyleri, görev yaptıkları okulun fizikî koşullarını yeterli bulmayan öğretmen ve yöneticilerin düzeyinden daha yüksektir. Bu bulgu, Yüceler’in (2009) “Örgütsel Bağlılık ve Örgüt İklimi İlişkisi” adlı makalesindeki bulgusuyla paralellik göstermektedir. Anılan çalışmada, katılımcılar tarafından önemli bulunan olumlu fizikî çalışma koşullarının örgüt iklimini, olumlu örgüt ikliminin de örgütsel bağlılığı olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Görev yaptıkları okulun fizikî koşullarını yeterli bulmayan öğretmen ve yöneticilerin “Devam Bağlılığı” düzeyi ise görev yaptıkları okulun fizikî koşullarını yeterli bulanların düzeyinden daha yüksektir. Öğretmen ve yöneticiler görev yaptıkları okulun fizikî koşullarını yeterli bulmasalar bile başka bir alternatifleri olmadığı için devam bağlılığı geliştiriyor olabilirler.

Araştırmanın nitel bölümünde elde edilen bulgulara göre; örgütle ilgili etkenler, yönetici ve öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri üzerinde kişisel etkenlerden daha fazla etkilidir. İlimli okul iklimi, yöneticilerin destekleyici yaklaşımı, yönetici-öğretmen-öğrenci-veli ilişkilerinin güçlü olması, çalışanlar arasındaki iletişimin iyi olması, öğrenci başarısı, örgütsel adalet ve demokratik okul ortamı örgütsel bağlılığı yükselten örgütsel etkenlerdir. Örgütsel adaletsizlik ve okulun fiziki koşullarının yetersizliği ise örgütsel bağlılığı düşüren örgütsel etkenlerdir. Okuldaki görev süresinin uzunluğu ve yeni bir okula alışamama korkusu örgütsel bağlılığı yükselten kişisel etkenler arasındayken, okulda norm fazlası olarak çalışma ve okuldaki görev süresinin kısalığı örgütsel bağlılık düzeyini düşüren kişisel etkenlerdendir.

Katılımcıların örgütsel bağlılık düzeylerini etkileyen örgütsel etkenler arasında frekansı en yüksek olan alt kategori “ılımlı okul iklimi”dir. Bu durum; ılımlı bir okul ortamında çalışan öğretmen ve yöneticilerin kendilerini daha mutlu, huzurlu ve güvende hissetmelerinden kaynaklanıyor olabilir. “Yöneticilerin olumlu ve destekleyici yaklaşımı” da frekansı oldukça yüksek olan bir örgütsel etken olarak karşımıza çıkmaktadır. John ve Taylor (1999) da araştırmalarında destekleyici müdür davranışlarının okul iklimini ve dolayısıyla öğretmenlerin örgütsel bağlılığını olumlu yönde etkilediğini vurgulamaktadırlar.

Araştırmanın bulgularına dayanarak şu öneriler sıralanabilir:

1. Bu araştırmada yöneticilerin örgütsel bağlılık düzeyleri öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyinden daha yüksek bulunmuştur. Yöneticiler, öğretmenlerin örgütsel bağlılığını arttırmak üzere daha destekleyici, yapıcı, insan ilişkilerine ve katılıma önem veren, çözüm odaklı yaklaşımlar benimsemelidir. Bunu yapabilmeleri için okul yöneticilerine hizmet içi eğitim ya da seminerler verilerek örgütsel bağlılığın önemi anlatılmalı ve öğretmenlerin örgütsel bağlılığını nasıl arttırabilecekleri konusunda ipuçları verilmelidir. Sunulacak eğitimlerde Eğitim Fakültelerinin ilgili bölüm öğretim elemanlarından destek alınmalıdır.

2. Okuldaki görev süresinin öğretmen ve okul yöneticilerinin örgütsel bağlılık düzeylerinde farklılık yarattığı bulgusundan hareketle norm fazlası olarak çalışma, görevlendirme, rotasyon vb. nedenlerle sözü edilen meslek grubundakilerin görev yerleri sık sık değiştirilmemelidir.

3. Kadro durumunun öğretmen ve okul yöneticilerinin örgütsel bağlılık düzeylerinde farklılık yarattığı bulgusu dikkate alındığında; öğretmenlerin kadrolu, sözleşmeli, ücretli ve norm fazlası gibi farklı kadro tiplerinde görevlendirilmelerine son verilmelidir. Okulların norm kadrolarının titizlikle belirlenmesi de mağduriyetlerin oluşmasını engelleyebilir.

4. İlimli bir okul ikliminin ve örgütsel adaletin sağlandığı okul yaratma üzerinde okul yöneticilerinde bilinç oluşturma yoluna gidilmelidir.

6. Örgütsel bağlılıkla ilişkili bulunan iş doyumu, örgütsel adalet, örgüt kültürü, örgüt iklimi, liderlik tarzı, öğretmen yetkilendirmesi, otonomi ve kararlara katılım gibi değişkenlerin örgütsel bağlılık üzerine etkileri araştırılabilir.

7. Zorunlu hizmet bölgelerinde görev yapan öğretmen ve okul yöneticilerinin örgütsel bağlılık düzeylerini inceleyen araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

Allen, N. J. & Meyer, J. P. (1990). The measurement and antecedents of affective, continuance and normative commitment to the organization. *Journal of Occupational Psychology*. 63 (1), 1-18.

- Allen, N. J. & Meyer, J. P. (2000). Construct validation in organizational behavior research: The case of organizational commitment. In *Problems and Solutions in Human Assessment* (pp. 285-314). Springer US.
- Baki, A. ve Gökçek, T. (2012). Karma yöntem araştırmalarına genel bir bakış, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11-42, 1-21.
- Benkhoff, B. (1997). Disentangling organizational commitment: The dangers of the OCQ for research and policy. *Personnel Review*, 26 (1/2), 114-131.
- Brown, B. B. (2003). *Employees' organizational commitment and their perception of supervisors' relations-oriented and task-oriented leadership behaviors*. Unpublished Doctoral dissertation, Virginia Polytechnic Institute and State University.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör analizi: Temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 32 (32), 470-483.
- Celep, C. (2000). Teachers' organizational commitment in educational organizations. *National Forum of Teacher Education Journal*, 10 (3), 1999-2000.
- Çoban, D. ve Demirtaş, H. (2011). Okulların akademik iyimserlik düzeyi ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığı arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 17 (3), 317-348.
- Day, C., Elliot, B. & Kington, A. (2005). Reform, standards and teacher identity: Challenges of sustaining commitment. *Teaching and Teacher Education*, 21 (5), 563-577
- Durna, U. ve Eren, V. (2005). Üç bağlılık unsuru ekseninde örgütsel bağlılık. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 6 (2), 210-219.
- Ergün, M. (1999). *Eğitim Felsefesi*. (Birinci Baskı). Ankara: Ocak Yayınları.
- Firestone, W. A. & Pennell, J. R. (1993). Teacher commitment, working conditions, and differential incentive policies. *Review of Educational Research*, 63 (4), 489-525.
- Firestone, W. A. (1996). Images of teaching and proposals for reform: A comparison of ideas from cognitive and organizational research. *Educational Administration Quarterly*, 32 (2), 209-235.
- Fullan, M. G. (1991). *The new meaning of educational change*. New York: Teachers College Press.
- Gören, T. (2012). *İlköğretim kurumlarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri (Aydın ili örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gören, T. ve Yengin-Sarpkaya, P. (2014). İlköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri (Aydın ili örneği). *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 40, 69-87.
- Henkin, A. B. & Holliman, S. L. (2009). Urban teacher commitment exploring associations with organizational conflict, support for innovation, and participation. *Urban Education*, 44 (2), 160-180.
- http://pgm.meb.gov.tr/daireler/kadro_web_site/yazisma/80_kk_esaslar_cizelge.pdf (Erişim tarihi: 10.04.2016).
- Izgar, H. (2008). Okul yöneticilerinde iş doyumu ve örgütsel bağlılık. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 317-334.
- Karasar, N. (2010). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. (21. Baskı) Ankara: Nobel Yayıncılık.

- Kaya, Y. ve Özdevecioğlu, M. (2008). Organizasyonlarda algılanan mağduriyetin örgütsel bağlılık üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik bir araştırma. *Afyon Kocatepe Üniversitesi, İ.İ.B.F. Dergisi*, 10 (1), 19-37.
- Kurşunoğlu, A., Bakay, M. E. ve Tanrıöğen, A. (2010). İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeyleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28 (28), 101-115.
- Meyer, J. P. & Allen, N. J. (1991). A three-component conceptualization of organizational commitment. *Human Resource Management Review*, 1 (1), 61-89.
- Meyer, J. P. & Herscovitch, L. (2001). Commitment in the workplace: Toward a general model. *Human Resource Management Review*, 11(3), 299-326.
- Mowday, R. T., Steers, R. M. & Porter, L. W. (1979). The measurement of organizational commitment. *Journal of Vocational Behavior*, 14 (2), 224-247.
- Nayır, F. (2013). İlköğretim okulu yöneticilerinin örgütsel bağlılık düzeyi. *İlköğretim Online*, 12 (1), 179-189.
- Nunnally, J. C. & Bernstein, I. H. (1994). The assessment of reliability. *Psychometric Theory*, 3, 248-292.
- O'Reilly, C. A., Chatman, J., & Caldwell, D. F. (1991). People and organizational culture: A profile comparison approach to assessing person organization fit. *Academy of Management Journal*, 34, 487-516.
- O'Reilly, C. A. & Chatman, J. (1986). Organizational commitment and psychological attachment: The effects of compliance, identification, and internalization on prosocial behavior. *Journal of Applied Psychology*, 71 (3), 492.
- Porter, L. W., Steers, R. M., Mowday, R. T. & Boulian, P. V. (1974). Organizational commitment, job satisfaction, and turnover among psychiatric technicians. *Journal of Applied Psychology*, 59 (5), 603-609.
- Riketta, M. (2002). Attitudinal organizational commitment and job performance: A meta-analysis. *Journal of Organizational Behavior*, 23 (3), 257-266.
- Salancik, G. (1977). Commitment is too easy! *Organizational Dynamics*, 6, 62-80.
- Sezgin, F. (2010). Öğretmenlerin örgütsel bağlılığının bir yordayıcısı olarak okul kültürü. *Eğitim ve Bilim*, 35 (156), 142-159.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57 (1), 1-23.
- Singh, B. & Venugopal, S. (2008). Organizational Commitment: Revisited. *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology*, 34 (1), 57-68.
- Sönmez, M. (2016). *İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin örgütsel bağlılıklarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bahçeşehir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Şişman, M. (2007). *Eğitim Bilimine Giriş*. (3. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Uğurlu, C. T. ve Üstüner, M. (2011). Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerine yöneticilerinin etik liderlik ve örgütsel adalet davranışlarının etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 434-448.

-
- Wasti, S. A. (2000). Meyer ve Allen'in üç boyutlu örgütsel bağlılık ölçeğinin geçerlilik ve güvenilirlik analizi. 8. *Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi*, 25-27 Mayıs, 401-410.
- Wiener, Y. & Gechman, A. S. (1977). Commitment: A behavioral approach to job involvement. *Journal of Vocational Behavior*, 10 (1), 47-52.
- Wiener, Y. (1982). Commitment in organizations: A normative view. *Academy of Management Review*, 7 (3), 418-428.
- Yalçın, B. (2009). *Eğitim örgütlerinde Meyer ve Allen üç boyutlu örgütsel bağlılık ölçeğinin geçerlilik ve güvenilirlik çalışması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.
- Yörük, S. ve Sağban, Ş. (2012). Okul müdürlerinin kültürel liderlik rollerinin öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyine etkisi. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7 (3), 2795-2813.