



**ÖĞRETMENLERİN ÖRGÜTSEL BAĞLILIKLARININ OKUL
İKLİMİ VE ÖĞRETMEN ÖZNEL İYİ OLUŞU YÖNÜYLE
İNCELENMESİ**

Tuğba Uzun

**YÜKSEK LİSANS TEZİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

ARALIK 2023

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren bir ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Tuğba
Soyadı : Uzun
Bölümü : Eğitim Yönetimi
İmza :
Teslim Tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı : Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıklarının Okul İklimi ve Öğretmen Öznel İyi Oluşu Yönüyle İncelenmesi
İngilizce Adı : Investigation of Teachers' Organizational Commitment in Terms of School Climate and Teacher's Subjective Well-Being

ETİK İLKELERİ UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı: Tuğba Uzun

İmza:

JÜRİ ONAY SAYFASI

Tuğba Uzun tarafından hazırlanan “Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıklarının Okul İklimi ve Öğretmen Öznel İyi Oluşu Yönüyle İncelenmesi” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Doç. Dr. Fatih ŞAHİN

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi

.....

Başkan: Doç. Dr. Zeki ÖĞDEM

Eğitim Bilimleri Bölümü, Ankara Müzik ve Güzel Sanatlar Üniversitesi

.....

Üye: Doç. Dr. Emre SÖNMEZ

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi

.....

Tez Savunma Tarihi: 27/10/2023

Bu tezin Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Şaban ÇETİN

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü



Aileme...

TEŞEKKÜR

Araştırma sürecinde beni destekleyen, bana yol gösteren, uzun ve zorlu süreçte beni her zaman cesaretlendiren, akademik duruşu ile kendisini örnek aldığım ve öğrencisi olmaktan gurur duyduğum danışman hocam Doç. Dr. Fatih Şahin'e sonsuz saygı ve şükranlarımı sunarım.

Yüksek lisans öğrenimim süresince paylaştıkları bilgi ve tecrübeleriyle ufkumu genişleten, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi Bilim Dalı'ndaki tüm hocalarıma teşekkürü bir borç bilirim.

Araştırma verilerinin analizinde teknik destek sağlayan Ersin Eren Akgöz'e, veri toplama sürecinde yardımlarını esirgemeyen ve araştırmayı mümkün kılan değerli okul idarecilerine, çalışmaya katılan meslektaşlarıma, dostluklarını ve deneyimlerini benimle paylaşan arkadaşlarıma teşekkür ve saygılarımı sunarım.

Son olarak bugünlere gelmeme en büyük vesile gördüğüm, hayatımın her alanında beni destekleyen, anlayışla karşılayan, çalışmam boyunca her zaman bana sabır gösteren ve yanımda olan aileme teşekkür ederim.

Çalışmanın alana katkı sağlaması ve sonraki çalışmalara ışık tutması dileğiyle.

ÖĞRETMENLERİN ÖRGÜTSEL BAĞLILIKLARININ OKUL İKLİMİ VE ÖĞRETMEN ÖZNEL İYİ OLUŞU YÖNÜYLE İNCELENMESİ

(Yüksek Lisans Tezi)

Tuğba Uzun

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Aralık 2023

ÖZ

Resmî ortaokullarda çalışan öğretmenlerin destekleyici okul iklimine ilişkin algıları, öznel iyi oluş düzeyleri ve örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesini amaçlayan bu nicel araştırma, ilişkisel tarama modeli kullanılarak yürütülmüştür. Araştırmanın örneklemini 2021-2022 eğitim ve öğretim yılında, Ankara ili ve merkez ilçelerinde bulunan Millî Eğitim Bakanlığına bağlı resmî ortaokullarda ve imam hatip ortaokullarında görev yapan 607 öğretmen oluşturmuştur. Öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeylerini belirlemek için Renshaw, Long ve Cook (2015) tarafından geliştirilen, Ergün ve Nartgün'ün (2017) Türkçeye uyarladığı “Öğretmen Öznel İyi Oluş Ölçeği” kullanılmıştır. Okullarda öğretmenler tarafından algılanan destekleyici okul iklimi düzeyini belirlemek amacıyla Kavgacı (2010) tarafından Türkçeye uyarlanan “Okul İklimi Ölçeği” kullanılmıştır. Öğretmenlerin örgütlerine bağlılık düzeylerini belirlemek için ise Meyer, Allen ve Smith (1993) tarafından geliştirilen Dağlı vd. (2018) tarafından Türkçeye uyarlanan “Örgütsel Bağlılık Ölçeği” kullanılmıştır. Elde edilen veriler doğrultusunda ölçeğin yapı geçerliğini tespit etmek için açımlayıcı faktör analizi (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmış, güvenilirliğini tespit etmek için Cronbach-Alfa katsayıları hesaplanmıştır. Analizler ve hesaplamalar neticesinde ölçeklerin Ankara ili örnekleminde geçerliği ve güvenilirliği teyit edilmiştir. Verilerin analizinde frekans analizi; öznel iyi oluş, destekleyici okul iklimi ve örgütsel bağlılık ölçeklerinin bazı demografik değişkenlere göre ortalamaları ve bu

ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı bağımsız gruplarda T-testi, Tek Yönlü Varyans Analizi; değişkenler arasındaki ilişkileri ve öznel iyi oluşun destekleyici okul iklimi ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişki üzerindeki potansiyel aracılık etkilerini incelemek için korelasyon analizi ve aracılık analizi kullanılmıştır. Araştırma ilişkisinde verilen model yapısal eşitlik modeliyle test edilmiş ve kabul edilebilir uyum değerler içinde doğrulanmıştır. Araştırmada öğretmenlerin destekleyici okul iklimi algıları ve örgütsel bağlılık algı düzeyleri orta düzey; öznel iyi oluş algıları ise yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin destekleyici okul iklimi ile öğretmen iyi oluşu algı düzeyleri arasındaki ilişkinin anlamlı, pozitif ve zayıf düzeyde olduğu; öğretmenlerin destekleyici okul iklimi ile örgütsel bağlılık algı düzeyleri arasındaki ilişkinin anlamlı, pozitif ve zayıf olduğu; öğretmen öznel iyi oluşu ile örgütsel bağlılık algı düzeyleri arasındaki ilişkinin anlamlı, pozitif ve zayıf olduğu ve öğretmen öznel iyi oluşunun, destekleyici okul iklimi ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkide kısmi aracılık etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma; destekleyici okul ikliminin, öğretmenlerin öznel iyi oluş ve örgütsel bağlılıkla olumlu yönde ilişkili olduğunu vurgulamaktadır. Bu araştırma, öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeylerinin destekleyici okul iklimine ve örgütsel bağlılıkları üzerindeki etkisini ortaya koyduğundan eğitim yöneticilerine yönetim süreçlerine katkı sağlayarak okullarda öğretmenlerin öznel iyi oluşlarının yüksek tutulabileceği ortam sağlama açısından yardımcı olacağı düşünülmektedir. Öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeylerinin, destekleyici okul iklimi algılarının ve örgütsel bağlılıklarının, verilen eğitim kalitesini önemli düzeyde etkilediği söylenebilir. Bu bağlamda bu araştırmanın daha etkili bir eğitim süreci ve öğrenme ortamı oluşturma bakımından öğretmenlere, okul yöneticilerine ve alandaki uzmanlara yeni öneriler sunabileceği söylenebilir.

Anahtar Kelimeler : Öğretmen, örgütsel bağlılık, destekleyici okul iklimi, öznel iyi oluş
Sayfa Adedi : xx + 100
Danışman : Doç. Dr. Fatih Şahin

**EXAMINATION OF TEACHERS' ORGANIZATIONAL
COMMITMENT IN TERMS OF SCHOOL CLIMATE AND
TEACHER'S SUBJECTIVE WELL-BEING**

(M.S. Thesis)

Tugba Uzun

GAZI UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

December 2023

ABSTRACT

This quantitative study, which aims to examine the relationship between teachers' perceptions of supportive school climate, subjective well-being levels and organizational commitment, was conducted using the relational survey model. The sample of the study consisted of 607 teachers working in official secondary schools and imam hatip secondary schools affiliated to the Ministry of National Education in Ankara province and its central districts in the 2021-2022 academic year. "Teacher Subjective Well-Being Scale" developed by Renshaw, Long, and Cook (2015) and adapted into Turkish by Ergün and Nartgün (2017) was used to determine teachers' subjective well-being levels. In order to determine the level of supportive school climate perceived by teachers in schools, "Organizational Climate Scale" adapted into Turkish by Kavgacı (2010) was used. The "Organizational Commitment Scale" developed by Meyer, Allen, and Smith (1993) and adapted into Turkish by Dağlı et al. (2018) was used to determine teachers' level of commitment to their organizations. In line with the data obtained, exploratory factor analysis (EFA) and confirmatory factor analysis (CFA) were conducted to determine the construct validity of the scale, and Cronbach-Alpha coefficients were calculated to determine its reliability. As a result of the analyses and calculations, the validity and reliability of the scales in the Ankara province sample were confirmed. In the analysis of the data, frequency analysis; T-test in independent groups and One-Way Analysis of Variance were used to examine the averages of subjective well-being,

supportive school climate and organizational commitment scales according to some demographic variables and whether the difference between these averages was significant; correlation analysis and mediation analysis were used to examine the relationships between variables and the potential mediating effects of subjective well-being on the relationship between supportive school climate and organizational commitment. The model given in the research relationship was tested with structural equation modeling and confirmed within acceptable fit values. In the study, it was found that teachers' perceptions of supportive school climate and organizational commitment were at medium level, while their perceptions of subjective well-being were at high level. It was concluded that the relationship between teachers' perceptions of supportive school climate and teacher well-being was significant, positive and weak; the relationship between teachers' perceptions of supportive school climate and organizational commitment was significant, positive and weak; the relationship between teacher subjective well-being and organizational commitment was significant, positive and weak; and teacher subjective well-being had a partial mediating effect on the relationship between supportive school climate and organizational commitment. The study emphasizes that supportive school climate is positively related to teachers' subjective well-being and organizational commitment. Since this research reveals the effect of teachers' subjective well-being levels on supportive school climate and organizational commitment, it is thought that it will help educational administrators in terms of providing an environment where teachers' subjective well-being can be kept high in schools by contributing to management processes. It can be said that teachers' subjective well-being levels, their perceptions of supportive school climate and their organizational commitment significantly affect the quality of education. In this context, it can be said that this research can provide new suggestions to teachers, school administrators and experts in the field in terms of creating a more effective educational process and learning environment.

Key Words : Teacher, organizational commitment, supportive school climate, subjective well-being

Page Number : xx + 100

Supervisor : Assoc. Prof. Dr. Fatih Şahin

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU	i
ETİK İLKELERİ UYGUNLUK BEYANI	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI.....	iii
TEŞEKKÜR.....	v
ÖZ	vi
ABSTRACT	viii
İÇİNDEKİLER.....	x
TABLolar LİSTESİ.....	xv
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xvii
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xviii
BÖLÜM I	1
GİRİŞ.....	1
Problem Durumu	1
Araştırmanın Amacı	5
Araştırmanın Önemi.....	6
Sayıtlar	7
Sınırlılıklar.....	7
Tanımlar.....	7

BÖLÜM II.....	9
KAVRAMSAL ÇERÇEVE	9
Örgütsel Bağlılık.....	9
Örgütsel Bağlılık Modelleri.....	11
<i>Allen ve Meyer'in Örgütsel Bağlılık Modeli</i>	<i>11</i>
Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığı	14
Okul İklimi.....	18
Okul İkliminde Yönetici ve Öğretmen Davranışı	19
<i>Okul İkliminde Yönetici Davranışları</i>	<i>20</i>
<i>Destekleyici Müdür Davranışı</i>	<i>20</i>
<i>Emredici Müdür Davranışı</i>	<i>20</i>
<i>Kısıtlayıcı Müdür Davranışı.....</i>	<i>20</i>
<i>Okul İkliminde Öğretmen Davranışları</i>	<i>20</i>
<i>İş Birlikçi Öğretmen Davranışı</i>	<i>21</i>
<i>Samimi Öğretmen Davranışı</i>	<i>21</i>
<i>Umursamaz Öğretmen Davranışı</i>	<i>21</i>
Okul İkliminin Boyutları.....	21
Olumlu Okul İkliminin Sonuçları	23
Öznel İyi Oluş	25
Öznel İyi Oluş Kavramı.....	25
Öznel İyi Oluşa Etkisi Olan Faktörler	26
Öğretmenlerin Öznel İyi Oluşları.....	28
BÖLÜM III	31
YÖNTEM.....	31
Araştırmanın Modeli	31
Evren ve Örneklem	32

Demografik Bilgilerin Dağılımı.....	34
Veri Toplama Aracı	35
Öznel İyi Oluş Ölçeği	35
Okul İklimi Ölçeği.....	36
Örgütsel Bağlılık Ölçeği.....	38
Verilerin Toplanması	39
Verilerin Analizi	39
BÖLÜM IV	41
BULGULAR VE YORUM	41
Öğretmenlerin Destekleyici Okul İklimi, Öznel İyi Oluş ve Örgütsel Bağlılığa İlişkin Algı Düzeylerinin İncelenmesi	41
Öğretmenlerin Destekleyici Okul İklimine İlişkin Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi.....	42
Öğretmenlerin Destekleyici Okul İklimine İlişkin Algılarının Medeni Durum Değişkenine Göre İncelenmesi	42
Öğretmenlerin Destekleyici Okul İklimine İlişkin Algılarının Yaş Değişkenine Göre İncelenmesi.....	43
Öğretmenlerin Destekleyici Okul İklimine İlişkin Algılarının Okulda Çalışma Süresi Değişkenine Göre İncelenmesi.....	43
Öğretmenlerin Destekleyici Okul İklimine İlişkin Algılarının Meslekte Çalışma Süresi Değişkenine Göre İncelenmesi.....	44
Öğretmenlerin Öznel İyi Oluşlarına İlişkin Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi.....	45
Öğretmenlerin Öznel İyi Oluşlarına İlişkin Algılarının Medeni Durum Değişkenine Göre İncelenmesi.....	45
Öğretmenlerin Öznel İyi Oluşlarına İlişkin Algılarının Yaş Değişkenine Göre İncelenmesi.....	46

Öğretmenlerin Öznel İyi Oluşlarına İlişkin Algılarının Okulda Çalışma Süresi Değişkenine Göre İncelenmesi	46
Öğretmenlerin Öznel İyi Oluşlarına İlişkin Algılarının Meslekte Çalışma Süresi Değişkenine Göre İncelenmesi	47
Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığa İlişkin Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi.....	49
Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığa İlişkin Algılarının Medeni Durum Değişkenine Göre İncelenmesi.....	49
Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığa İlişkin Algılarının Yaş Değişkenine Göre İncelenmesi.....	50
Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığa İlişkin Algılarının Okulda Çalışma Süresi Değişkenine Göre İncelenmesi	51
Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığa İlişkin Algılarının Meslekte Çalışma Süresi Değişkenine Göre İncelenmesi	52
Öğretmenlerin Destekleyici Okul İklimine İlişkin Algıları, Öznel İyi Oluşları ve Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi.....	53
Destekleyici Okul İklimi ve Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişkide Öğretmen Öznel İyi Oluşunun Aracılık Etkisi	54
BÖLÜM V	57
TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	57
Tartışma	57
Öğretmenlerin Destekleyici Okul İklimi Algı Düzeylerine İlişkin Tartışma....	57
Öğretmenlerin Destekleyici Okul İklimi Algı Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesine İlişkin Tartışma.....	57
Öğretmenlerin Öznel İyi Oluş Düzeylerine İlişkin Tartışma.....	59
Öğretmenlerin Öznel İyi Oluş Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesine İlişkin Tartışma.....	59
Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeylerine İlişkin Tartışma	61

Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesine İlişkin Tartışma.....	62
Öğretmenlerin Destekleyici Okul İklimine İlişkin Algıları, Öznel İyi Oluşları ve Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişkiye Yönelik Tartışma.....	64
Destekleyici Okul İklimi ve Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişkide Öğretmen Öznel İyi Oluşunun Aracılık Etkisine Yönelik Tartışma	65
Sonuç	66
Öğretmenlerin Destekleyici Okul İklimi Algı Düzeylerine İlişkin Sonuçlar	66
Öğretmenlerin Öznel İyi Oluş Düzeylerine İlişkin Sonuçlar	67
Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeylerine İlişkin Sonuçlar	69
Öğretmenlerin Destekleyici Okul İklimine İlişkin Algıları, Öznel İyi Oluşları ve Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişkiye Yönelik Sonuçlar	71
Destekleyici Okul İklimi ve Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişkide Öğretmen Öznel İyi Oluşunun Aracılık Etkisine Yönelik Sonuçlar	71
Öneriler	72
Araştırmaya Yönelik Öneriler	72
Uygulamaya Yönelik Öneriler	72
KAYNAKLAR.....	74
EKLER.....	91
EK-1. Kişisel Bilgiler.....	92
EK-2. Öğretmen Öznel İyi Oluş Ölçeği.....	93
EK-3. Okul İklimi Ölçeği.....	94
EK-4. Örgütsel Bağlılık Ölçeği.....	95
EK-5 Ölçek Kullanım İzinleri	96
EK-6. İzinler	97

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. <i>Ertekin'e Göre Örgüt İklimi Boyutları</i>	22
Tablo 2. <i>Ankara İli ve İlçelerinde Bulunan Ortaokul ve Öğretmen Sayıları</i>	33
Tablo 3. <i>Ankara Merkez İlçelerde Araştırmaya Dahil Olan Ortaokul ve Öğretmen Sayıları</i>	33
Tablo 4. <i>Demografik Bilgilerin Dağılımı</i>	34
Tablo 5. <i>Öğretmen Öznel İyi Oluş Ölçeğinin Güvenirlik Katsayıları</i>	35
Tablo 6. <i>Öznel İyi Oluş Geçerlik Katsayıları</i>	36
Tablo 7. <i>Okul İklimi Ölçeği Destekleyicilik Boyutu Güvenirlik Katsayıları</i>	37
Tablo 8. <i>Okul İklimi Ölçeği Destekleyicilik Boyutu Geçerlik Katsayıları</i>	37
Tablo 9. <i>Örgütsel Bağlılık Ölçeği Güvenirlik Katsayıları</i>	38
Tablo 10. <i>Örgütsel Bağlılık Ölçeği Geçerlik Katsayıları</i>	39
Tablo 11. <i>Ölçeklerin çarpıklık ve basıklık değerleri</i>	40
Tablo 12. <i>Öğretmen Görüşlerine Göre Destekleyici Okul İklimi, Öğretmen Öznel İyi Oluşları ve Örgütsel Bağlılık Düzeyleri</i>	41
Tablo 13. <i>Okulu İklimi Ölçeği Destekleyicilik Boyutunun Cinsiyete Göre Değişimi</i>	42
Tablo 14. <i>Okul İklimi Ölçeği Destekleyicilik Boyutunun Medeni Duruma Göre Değişimi</i>	42
Tablo 15. <i>Okul İklimi Ölçeği Destekleyicilik Boyutunun Yaş Gruplarına Göre Değişimi</i> ..	43
Tablo 16. <i>Okul İklimi Ölçeği Destekleyicilik Boyutunun Okulda Çalışma Süresine Göre Değişimi</i>	43
Tablo 17. <i>Okul İklimi Ölçeği Destekleyicilik Boyutunun Meslekte Çalışma Süresine Göre Değişimi</i>	44

Tablo 18. Öğretmen Öznel İyi Oluş Ölçeğinin Cinsiyete Göre Değişimi.....	45
Tablo 19. Öznel İyi Oluş Ölçeğinin Medeni Duruma Göre Değişimi	45
Tablo 20. Öğretmen Öznel İyi Oluş Ölçeğinin Yaşa Göre Değişimi	46
Tablo 21. Öğretmen Öznel İyi Oluş Ölçeğinin Okulda Çalışma Süresine Göre Değişimi..	47
Tablo 22. Öğretmen Öznel İyi Oluş Ölçeğinin Meslekte Çalışma Süresine Göre Değişimi	48
Tablo 23. Örgütsel Bağlılık Ölçeğinin Cinsiyete Göre Değişimi	49
Tablo 24. Örgütsel Bağlılık Ölçeğinin Medeni Duruma Göre Değişimi	49
Tablo 25. Örgütsel Bağlılık Ölçeğinin Yaş Gruplarına Göre Değişimi	50
Tablo 26. Örgütsel Bağlılık Ölçeğinin Okulda Çalışma Süresine Göre Değişimi	51
Tablo 27. Örgütsel Bağlılık Ölçeğinin Meslekte Çalışma Süresine Göre Değişimi.....	52
Tablo 28. Öğretmen Görüşlerine Göre Destekleyici Okul İklimi, Öğretmen Öznel İyi Oluşları ve Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişki	53
Tablo 29. Korelasyon Aralığı	54
Tablo 30. Araştırmada Test Edilen Modele ait Process Regresyon Analizi.....	55
Tablo 31. Sobel ve Aroian Test Sonuçları	56

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Aracı değişken modeli.....	32
Şekil 2. Aracı değişken modeli.....	54



KISALTMALAR LİSTESİ

AGFI	: Adjusted Goodness of Fit Index
Akt.	: Aktaran
CFI	: Comparative Fit Index
f	: Varyans
IFI	: Incremental Fit Index
n	: Örneklem Büyüklüğü
OCDQRE	: Örgütsel İklimi Tanımlama Anketi
ÖÖİÖÖ	: Öğretmen Öznel İyi Oluş Ölçeği
p	: Anlamlılık Değeri
r	: Pearson Korelasyon Katsayısı
RMR	: Root Mean Square Residual
RMSEA	: Root Means Quare Error of Approximation
Sd	: Standart Değer
SPSS	: Statistical Package for the Social Sciences
SS	: Standart Sapma
T	: Dağılım Değeri
TSWQ	: Teacher Subjective Wellbeing Questionnaire
χ^2	: Ki-Kare
Vd.	: Ve Diğerleri

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumuna, amacına, önemine, varsayımlarına, sınırlılıklarına, tanımlarına ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Problem Durumu

Örgütler; belirli hedeflere ulaşmak için kişilerin önceden belirlenen kalıplara göre eylemler, görev ve sorumluluklar çerçevesinde bir araya gelmesi ile meydana gelen toplumsal yapılanmalardır. Hız kazanan küreselleşme ile hızlı bir değişim ve gelişme sürecinde örgütlerin ayakta kalabilmeleri ve daha fazla güçlenerek geleceğe doğru sağlıklı ilerleyebilmeleri için ekonomik kaynaklar ve yapısal öğelerin yanında birey faktörü önem kazanmıştır. Bu nedenle bireylerin çalıştıkları örgütün hedef ve değerlerini özümsemesi ve bu hedeflere ulaşabilmek için daha fazla gayret göstermeleri, örgütleriyle bütünleşmeleri, örgütteki üyeliklerini devam ettirebilmek için kuvvetli istek duymaları olarak tanımlanabilen örgütsel bağlılık kavramı karşımıza çıkmaktadır (Allen & Meyer 1996; Çetin, 2004; Hoy, Tarter & Kottkamp, 1991).

Örgütsel bağlılığın örgütsel davranışlarla olumlu ilişkilerini ortaya koyan çok sayıda çalışma bulunmaktadır. Boz, Duran ve Uğurlu'nun (2021) ile Zincirkıran, Çelik, Ceylan ve Emhan (2015)'nın çalışması, örgütsel bağlılığı yüksek olan işgörenlerin örgütsel performans düzeylerinin de yüksek olduğunu; Çekmecelioğlu (2006), Karataş ve Güleş (2010) ile Öztürk ve Özdoğan'nın (2022) çalışması bireylerin örgütsel bağlılığının iş tatminlerini olumlu yönde etkilediği ve dolayısıyla da örgütsel bağlılığın verimliliğe katkıda bulunduğunu, işgörenlerin işten ayrılma niyetlerini azalttığını; Ak (2017) ve Karadirek'in

(2022) araştırması ise, örgütsel bağlılığın örgütsel etkililiği olumlu yönde etkilediğini ortaya koymaktadır.

Bunun yanında örgütsel bağlılık, bireylerin diğer çalışanlar ile iş birliği halinde olma ve değişime uyum sağlayabilme (Tekin, 2021; Zedeoğulları, 2010); işgörenlerin iş doyumlarının yüksek olması (Öztürk & Özdoğan, 2022; Şenergüç, 2009); bireylerin fazladan çaba gösterme, sürekli gelişmeyi arzulama ve yapılan işten memnun olma (Bakan, 2011) gibi durumları da olumlu yönde etkilemekte olup çalışanların işe devamsızlığı ve işten ayrılma isteğini de azaltır (Güzeller & Çeliker, 2020; Valentine, Godkin & Lucero, 2002). Bu sebeple örgütlerin refah içerisinde olmaları ve devamlılığını sağlamaları için çalışanların bağlılıklarını arttırmaya yönelik uygulamalarda bulunmaları gerekmektedir.

Pek çok disiplin alanında ele alınan örgütsel bağlılık konusu, eğitim bilimleri alanında da araştırmalara konu olmuştur (Altun, 2017; Balay, 2000; Hoy & Tarter, 1997; Mustafa, Nordin & Razzaq, 2020; Tarter & Kottkamp, 1991; Tsui & Cheng, 1999). Eğitimin uygulama alanı olan ve toplumların en önemli kurumlarından olan eğitim kurumlarında da ciddi bir etkililik sağlamak ve bunu devam ettirebilmek için örgütsel bağlılığın güçlü olması gerektiği kaçınılmazdır. Öğretmenlerin okul ortamlarının niteliğine yönelik algıları, örgütsel bağlılıklarını ve dolayısıyla da işteki motivasyon ve performanslarını ve okulda sunulan eğitimin niteliğini etkilemektedir (Hoy & Miskel, 2015; Jameel, Mahmood & Jwmaa, 2020; Tsui & Cheng, 1999). Eğitim kurumlarının girdi, işlem ve çıktı aşamalarının her birinde insan unsuru bulunmaktadır. Girdi aşamasında öğrenci, işlem aşamasında öğretmen, çıktı aşamasında ise nitelikli ve etkili olan ürün; başarı ve davranış değişikliğidir. Yani eğitim kurumlarında en ciddi ögenin birey; ürün olarak ise davranışın olduğunu söyleyebiliriz. Bu bağlamda gerekli davranış değişikliklerini oluşturabilmek için öğrencilerde istek oluşması için gerekli ortamı oluşturabilmek ve öğrencilere gerekli bilgi becerileri kazandırabilmek için öğretmenlerin ve yöneticilerin gerekli yeterliliklerin yanında örgütlerine bağlılık duymaları da gerekmektedir (Akdemir, 2019; Demir, 2020; Hoy vd, 1991). Okullarının amaç ve normlarına güçlü bir şekilde inanıp kabul eden, okulları için önemli seviyede çaba göstermede istekli olan ve okulun bir üyesi olmayı ve okulda çalışmaya devam etme isteği gösteren, bir başka deyişle kurumlarına bağlılık gösteren öğretmenler yüksek performans sergileyip eğitimde etkililiğe ciddi oranda katkıda bulunabileceklerini ifade edilebilir. Yani öğretmenlerin okullarına, yaptığı işlere, öğrencilerin başarılı olmalarına olan bağlılıkları arttıkça eğitim kurumlarının etkililiğinin artacağı belirtilebilir.

Örgütsel bağlılığın ilişkili olduğu kavramlardan birisi de okul iklimidir. Okul iklimi kavramı, algılamaya bağlı olan psikolojik bir durumdur ve öğretmenlerin, öğrencilerin ve diğer çalışanların okul ortamına yönelik algılarını yansıtan okul ikliminin öğrenci ve öğretmen davranışları üzerinde etkili olduğunu söylemek mümkündür (Dönmez & Korkmaz, 2011; Hoy, Smith & Sweetland, 2002; Khan, 2019). Öğretmenlerin okul ortamlarına yönelik algıları; öğretmenlerin örgütlerine olan bağlılığını, çalışma motivasyon ve performanslarını dolayısıyla da okullarda sunulan eğitimin niteliğini ve okul etkililiğini etkilemektedir (Darling-Hammond & DePaoli, 2020; Hoy vd., 1991). Benzer olarak Khan (2019), Korkmaz (2011); McMurray, Scott ve Pace (2004); Özgenel (2020) ve Turan (1998) okul ikliminin örgütsel bağlılık ile pozitif yönde ilişkili olduğunu ifade etmişlerdir.

Açık iklime sahip okullarda, yönetici ve öğretmenler uyum içerisinde çalışmakta, iletişimler açık ve net bir şekilde gerçekleşmektedir. Bu bağlamda öğretmenler okulda yaptıkları işe ve okula yoğun olarak bağlılık göstermektedirler. Kapalı okul ikliminde ise örgütün tüm üyeleri ilgisiz ve aralarındaki etkileşim düşüktür. Böyle bir okul ikliminde ise çalışanların görev başarı ve sosyal ihtiyaç tatminleri yok denecek kadar azdır. Dolayısıyla kapalı okul iklimine sahip okullarda öğretmenlerin motivasyon ve performansları düşük, örgütsel bağlılıkları zayıftır (Halpin & Croft, 1963; Hoy vd., 1991; Özgenel, 2020; Toropova, Myrberg & Johansson, 2021).

Çalışan bireylerin kurumla olan ilişkilerini biçimlendiren, verimlilik ve performanslarını arttıran, örgüt üyeliğinin devam ettirilmesinde güçlü bir etkisi olan psikolojik bir durum olan örgütsel bağlılığı yükseltmenin yollarından birisi de çalışan bireylerin yaşamlarını hem duygusal hem bilişsel olarak değerlendirmelerini kapsayan öznel iyi oluş düzeyinin yüksek tutulmasıdır (Darvishmotevali & Ali, 2020; Kılıç, Karaman & Yoldaş, 2020; Meyer & Allen, 1990). Bireylerin olumsuz duyguları az iken olumlu duygularının daha fazla olması sonucundaki ruh hâli, o bireyin öznel iyi oluşu olarak ifade edilmektedir (Diener, Suh, Lucas & Smith, 1999). Bireyler yaşamlarını ve deneyimlerini ne kadar olumlu yorumlarsa, yaşamlarından ve kendilerinden ne kadar memnun olurlarsa öznel iyi oluşları da o kadar yüksek olur (Diener, Lucas & Oishi, 2003). Bir başka ifade ile insanlar, hoş duyguları nahoş duygulara göre daha fazla hissettiklerinde ve zevkleri acılara göre daha fazla deneyimleyip hayatlarından memnun olduklarında öznel iyi oluşları yüksek olmaktadır. Değerli bir yaşamın ve ruh sağlığının ek özellikleri bulunmaktadır ancak öznel iyi oluş alanı, insanların kendi yaşamlarına ilişkin değerlendirmelerine odaklanmaktadır (Campbell, 1976; Diener, 2000; Diener & Chan 2011).

Bireyin öznel iyi oluş seviyesinin yüksek olabilmesi okul, iş, kişiler arası ilişkiler gibi farklı yaşam alanlarına dair değerlendirmelerin olumlu olmasına bağlıdır (Diener, Oishi & Lucas, 2002). Bireylerin şu anki yaşamındaki genel memnuniyeti ve genel memnuniyetin yanı sıra iş, ilişkiler, aile hayatı gibi bireyin yaşamının çeşitli alanlarındaki memnuniyetini içeren öznel iyi oluşu yüksek olan çalışan bireyler, kurumlarının değer ve normlarını güçlü bir biçimde benimser ve kurumun bir parçası olarak kalmayı ister (Atilla & Yıldırım, 2019; Çetin, 2004; Öztürk, 2015). Öznel iyi oluşun bireylerin yaşamlarına katkıda bulunduğu birçok olumlu noktalar bulunmaktadır: Daha etkili sosyal ilişkilere sahip olma, bedensel ve ruhsal olarak daha sağlıklı olma, bireylerin işlerinde performans, başarılarının ve bağlılık seviyelerinin artması olarak sayılabilir (Diener, 1984; Diener & Chan, 2011; Erceylan, Öztürk, Uludağ, Uzunbacak & Akçakanat, 2021).

Öznel iyi oluşu yüksek olan bireyler, bireysel fayda sağlamak kadar topluma fayda sağlamayı da önemsedikleri için topluma fayda sağlayacağını düşündükleri eylemlerde bulunur ve daha çok çalışırlar (Deci & Ryan, 2000; Salgado, Blanco ve Moscoso, 2019). Toplumun geleceği ve gelecekteki refahı için toplumun her kesimini etkileme ve şekillendirme gücüne sahip olan öğretmenlerin öznel iyi oluşunun yüksek olması toplumlar için büyük önem taşımaktadır. Öğretmenlerin öznel iyi oluş seviyeleri; öğretmenin öğrencileri etkileme, yönlendirme ve örnek olma gücünün çok yüksek olduğu düşünüldüğünde toplumsal bir yatırım olarak görülmektedir. Bu yüzden öğretmenlerin mutluluğu ülkenin geleceğini oluşturan çocuklarımızın mutluluğunun temelini oluşturmaktadır (Yalız Solmaz, 2014). Dolayısıyla öğretmenlerin öznel iyi olma durumları öğrencileri, aileleri, yöneticileri ve toplumu doğrudan ya da dolaylı olarak önemli ölçüde etkilemektedir (Ergün & Nartgün 2017). Bununla beraber öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeylerinin yüksek olması iş performansını, iş tatminini, üretkenlik ve verimliliğini, okul içi ve dışı sosyal ilişkilerini, kariyer uyumunu, psikolojik sağlamlığını ve mesleki dayanıklılığını pozitif yönde etkilemektedir (Boyacı, 2022; Cropanzano, 2009; Çetin, 2019; Diener & Ryan, 2009; Eryılmaz & Kara, 2019; Uzun, 2019).

Tüm incelemeler neticesinde okul iklimi ve örgütsel bağlılık (Akpolat, 2023; Busby, 1992; Dönük & Bindak, 2022; Khan, 2019; Korkmaz, 2011; McMurray, Polat, 2019; Scott & Pace, 2004; Turan, 1998; Yateno & Mahrinasari, 2022; Yüceler, 2009), öznel iyi oluş ile örgütsel bağlılık (Ağaçbacak, 2019; Bilgin, 2018; Clarence & George, 2017; İncekara, 2020; Karadaş & Akın, 2023; Karama & Yoldaş, 2020; Kılıç, Öztürk & Alperen, 2022; Köylü & Gündüz, 2019; Sancak, 2019; Santos & Gonçalves, 2015; Schulz, Martin & Meyer, 2017; Sevimli,

2015), öğretmen öznel iyi oluşu ve okul iklimi arasındaki ilişkiyi araştıran çalışmalar yapılmış olup (Anvari & Mikaeli, 2021; Arslan & Tura, 2022; Aydoğan, 2019; Çetinel, 2022; Durmaz, 2020; Yang, vd., 2022; Zhang, Fathi & Mohammaddockht, 2023) öğretmen öznel iyi oluşu, destekleyici okul iklimi ve örgütsel bağlılık ilişkisini araştıran çalışmaya rastlanmamıştır.

Öğretmenlerin yaratıcı performans sergilemesine destek sağlayarak motivasyonlarını artıran, iyi bir okul ikliminin oluşmasına (Cohen, 2006); öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin artmasına dolayısıyla da okul gelişimi ve etkililiğine katkıda bulunan unsurlardan olan öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeylerinin önemli olduğu söylenebilir. Bu sebeple bu çalışma; örgütsel bağlılık, destekleyici okul iklimi ve öznel iyi oluş boyutları arasındaki ilişkiyi ortaya koyması bakımından eğitim yönetimi alanına önemli bir katkı sunacağı ve okullarda örgütsel bağlılığın geliştirilmesine yönelik birtakım bulgular sunacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı resmî ortaokullarda çalışan öğretmenlerin destekleyici okul iklimine ilişkin algıları, öznel iyi oluş düzeyleri ve örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki alt sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğretmenlerin destekleyici okul iklimine ilişkin algıları ne düzeydedir?
2. Öğretmenlerin öznel iyi oluşlarına ilişkin algıları ne düzeydedir?
3. Öğretmenlerin örgütsel bağlılığa ilişkin algıları ne düzeydedir?
4. Öğretmenlerin destekleyici okul iklimine, öznel iyi oluşa ve örgütsel bağlılığa ilişkin algıları cinsiyete, medeni duruma, yaşa, mevcut okulundaki görev süresine ve toplam hizmet süresine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
5. Öğretmenlerin destekleyici okul iklimine ilişkin algıları, öznel iyi oluş düzeyleri ve örgütsel bağlılık düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmakta mıdır?
6. Destekleyici okul iklimi ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkide öğretmen öznel iyi oluşu aracı bir etkiye sahip midir?

Araştırmanın Önemi

Bu çalışmanın amacı öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ile destekleyici okul iklimi ve öğretmen öznel iyi oluşu arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bireylerin günlük yaşamlarında öznel iyi oluş düzeyleri; iş, ilişkiler, aile hayatı gibi bireyin yaşamının çeşitli alanlarındaki yaşamlarına katkıda bulunduğu birçok olumlu noktalar bulunmaktadır: daha etkili sosyal ilişkilere sahip olma, bedensel ve ruhsal olarak daha sağlıklı olma, bireylerin işlerinde performans, başarı ve bağlılık seviyelerinin artması gibi. Öznel iyi oluşu yüksek olan çalışan bireyler, kurumlarının değer ve normlarını güçlü bir biçimde benimsemekte, kurumlarıyla özdeşleşmekte, kurumun bir parçası olarak kalmayı istemekte, topluma yarar sağlamayı bireysel yarar sağlamak kadar önemseydiği için topluma yarar sağlayacağını düşündükleri eylemler sergilemekte ve daha fazla çaba sarf etmektedirler. Bu bağlamda bir toplumun geleceği ve gelecekteki refah seviyesi için toplumun her kesimi etkileme ve şekillendirme gücü bulunan öğretmenlerin öznel iyi oluş seviyelerinin yüksek olmasının, toplumlar için büyük önem taşıdığı söylenebilir. Eğitimde belirlenmiş hedeflere başarılı bir şekilde ulaşılabilmesi için öğretmenin kendini iyi hissetmesi, yaptığı işten doyum alması ve çalıştığı kurumdan memnun kalması son derece önemlidir. Meslek yaşamında öğrencileri ile sürekli ilişki ve iletişim halinde bulunan öğretmenlerin öznel iyi oluşlarının yüksek olması öğrencilerine daha etkili bir eğitim vermesi ve öğrencileriyle pozitif yönde ilişkiler kurması bakımından da oldukça önemlidir. Öznel iyi oluşu yüksek olan öğretmenlerin, okul yönetimi ve çalışma arkadaşlarıyla iletişiminin daha iyi olabileceği, çalıştığı kurumla bağlarının güçlü olabileceği ve kurumuna aidiyet hissinin de yüksek olabileceği düşünülmektedir. Bu sebeple öğretmen öznel iyi oluşunun destekleyici okul iklimi ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkide etkisini inceleyen bu çalışmanın, eğitim literatürü için önemli olduğu düşünülmektedir.

Öte yandan literatür taramalarında okul iklimi ve örgütsel bağlılık kavramları ile ilgili farklı değişkenlerle yapılan farklı içerikte çok sayıda çalışmaya rastlanmıştır. Öğretmenlerin öznel iyi oluşları ile ilgili yurt içinde ve eğitim alanında yeterli kadar çalışılmadığı görülmektedir. Ayrıca ilgili alanyazında öğretmen öznel iyi oluşu, destekleyici okul iklimi ve örgütsel bağlılık ilişkisini araştıran çalışmaya rastlanmamıştır. Bu doğrultuda, yapılan bu çalışmanın özgün bir araştırma özelliği taşıdığı düşünülmektedir. Yapılan araştırmada, üç önemli değişkenin birbiriyle ilişkileri incelendiğinde ortaya çıkacak bulguların; uygulayıcılara, politika yapıcılara ve araştırmacılara bazı katkılar sağlaması beklenmektedir. Öncelikle uygulayıcılar açısından düşünüldüğünde, okul müdürlerinin destekleyici okul iklimi uygulamalarını benimseyerek öğretmenlerin bağlılığını arttırmada öznel iyi oluşun aracı rolü

hakkında bilgi verme potansiyeli bulunmaktadır. Öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının artması ile öğrencilerin katılımı, başarısı ve özgüveni de artarak öğrencilerin olumlu yönde etkileneceği ve dolayısıyla da eğitimde etkililiğin de artacağı söylenebilir. Diğer yandan eğitim politikacıları açısından bu çalışmanın bulguları, okul yöneticilerinin destekleyici okul iklimi oluşturma becerilerini ve öznel iyi oluş hakkındaki bilgi ve becerilerini geliştirecek mesleki gelişim faaliyetleri ve hizmet içi eğitimlerin içeriğini düzenlemesine yardımcı olabilir. Aynı zamanda bu çalışmanın bulguları, eğitimde karar alıcıların öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeylerini yükseltmeye dayalı bir okul ikliminin oluşmasını arttıracak politikalara kaynaklık edebilir. Dolayısıyla bu çalışmanın bulgularının öğretmenlerin öznel iyi oluşu, okul iklimi ve örgütsel bağlılığı konusunda yapılacak bilimsel çalışmalara kaynak olması beklenmektedir. Bu sebeple araştırmanın eğitim literatürüne önemli bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Sayıtlar

Araştırmanın temel sayıtları şunlardır:

- 1) Araştırmada kullanılan veri toplama araçları, öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeyleri ile destekleyici okul iklimi ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiyi belirlemek için yeterlidir.
- 2) Katılımcılar, araştırmada kullanılan ölçeklere samimi ve gerçekçi cevaplar vermişlerdir.

Sınırlılıklar

1. Araştırma 2021-2022 eğitim öğretim yılı Ankara merkez ilçelerdeki ortaokullarda görev yapan öğretmenlerle sınırlıdır.
2. Araştırma, Öğretmen Öznel İyi Oluş Ölçeği, Okul İklimi Ölçeği ve Örgütsel Bağlılık Ölçeği ile toplanan verilerle sınırlıdır.

Tanımlar

Öznel iyi oluş: Bireylerin yaşamlarına ilişkin, bilişsel ile duyuşsal durumları ve değerlendirmeleridir (Diener, 2000).

Okul iklimi: Bir okulu diğerlerinden farklı kılan ve çalışanların davranışlarını etkileyen içsel özellikler dizisidir (Hoy & Hannum, 1997).

Örgütsel bağlılık: Bireyin kurumda uyum, özdeşleşme ve içselleştirme boyutlarını kapsayan; örgütüne yaptığı yatırım, davranışlara yönelik tutumu ve örgütün hedefleri ve değer sistemiyle bütünleşmesi olarak tanımlanabilir (Balay, 2014).



BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde kavramsal çerçeve ile ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

Örgütsel Bağlılık

1956 yılında ilk defa Whyte tarafından araştırılan ve üzerinde çalışılan bu konu geçmişten beri Becker, (1960), Kanter, (1968), Salancik, (1977), Mowday vd., (1982), O'Reilly ve Chatman, (1986), Allen ve Meyer, (1990) tarafından da araştırılmıştır. Örgütlerin etkililiği büyük oranda bağlılık kavramı ile ilişkilidir. Alanyazında örgütsel bağlılık kavramı Allen ve Meyer, (1990); Mottaz, (1987); Mathews ve Shepherd, (2002) tarafından bireyi örgüte bağlayan psikolojik durum, örgüt ile birey arasındaki çeşitli uyaranlar sonucu oluşan bağlılık, bireyin işe ve kuruma olan tutumu ve davranışı gibi tanımlamalarla ifade edilmeye çalışılmıştır (O'Reilly ve Chatman, 1986'dan akt. Karataş & Güleş, 2010).

Örgütsel bağlılık O'Reilly tarafından üç aşamalı olarak ifade edilmiş olup bunlar; bireyin örgüte uyumu, bireyin örgütle özdeşleşmesi ve bireyin örgütün değerlerini içselleştirmesidir (O'Reilly & Chatman, 1986'dan akt. Karataş & Güleş, 2010). Örgütsel bağlılık, kişinin örgüt ile bütünleşmesi ve örgütün etkin bir ferdi olmayı sürdürmesidir. Çalışanın gelecekte örgütünde devam etmeyi istemesinin ölçüsüdür. Schermerhorn (2018)'e göre örgütsel bağlılık, bireyin örgütü ile oluşturduğu gönül birliğinin ve şahsını örgütün bir üyesi olarak görme seviyesidir (Schermerhorn, 1994'ten akt. Bakan, 2018). Örgütsel bağlılık; örgütün hedeflerine yürekten inanma ve güvenme, bu uğurda gerekli mücadeleyi gösterme ve örgütte kalmaya devam etmesi ve kişinin işine ruhsal olarak ait hissetmesi ve yaptığı işten tam olarak keyif alması bile işini sürdürmesidir. Çalışanın kurumunun hedefleriyle özdeşleşmesi, kurumun çıkarlarını kendi çıkarları sayması, işini aksatmaması ve işe devamlılık isteği

duymasıdır. Örgütün amaç ve değerleri ile bireyin amaç ve değerlerinin aynı seviyeye getirilmesi veya eşleştirilmesi sürecidir. Örgütsel amaçlara ulaşmak için bireyin algılaması, içselleştirmesi ve çabasıdır (Bakan, 2018; Öge, 2018).

Örgütsel bağlılıkta kişinin örgütüne bağlılık gösterip göstermediğinin kıstasları şu şekilde ifade edilmektedir:

- Örgütün amaç, hedef ve değerlerini benimseme
- Örgüt için gerekli fedakârlıklarda bulunabilme
- Örgüt üyeliğini sürdürebilmek için kuvvetli bir arzu duyma
- Örgütle özdeşleşme
- Örgütü içselleştirme

Örgütsel bağlılığın üç yönlü tanımında; örgütsel hedef ve değerlere inanç duyulması, yüksek düzeyde performans ve örgütte kalabilmek için güçlü istek gereklidir. Bu tür tanımlamalarda bağlılık, duygusallığın yanı sıra davranışsal bir olgu olarak da ifade edilmektedir. Ayrıca literatür araştırmacıları bağlılığı çok boyutlu olarak ifade etmektedirler (Porter vd. 1974'den akt. Bakan, 2018).

Svvailes (2002) örgütsel bağlılığı, örgütün misyonuna ve vizyonuna yürekten bağlanma ve bu hedefe ulaşmak için tüm benliği ile mücadele etme ve her şartta örgütte kalmaya devam etme olarak ifade etmiştir. İşgörenlerin örgütü özümseyerek şahsını örgütün bir parçası olarak görmesi hem kendini daha verimli kılıp örgütüne artı değer katmasını sağlar, hem de örgütünün eleman kaybı endişesini ortadan kaldırır. Örgütsel bağlılık aynı zamanda örgütteki bu tür kötü atmosferi daha olumlu ve ılımlı bir ortama dönüştürür (Svvailes, 2002'den akt. Üzümlü, 2019).

Örgütsel bağlılık, işgörenlerin örgütle ilişkisini gösteren psikolojik bir durum olarak, örgüte üyeliği devam ettirme ya da ettirmeme kararının belirleyicisidir (Meyer, Allen ve Smith, 1993). Mottaz (1998) örgütsel bağlılığı çalışanın örgütünü özümsemesi, örgütüne elinden gelen desteği sunması ve bu destek sunma arzusunu da örgütü ile bütünleştirmesi olarak ifade etmiştir (Mottaz, 1998'den akt. Üzüm, 2017).

Porter vd. (1973) göre örgütsel bağlılık, işgörenlerin kendini o örgüt ile ifade etmesidir. O'Reilly ve Chatman'na (1986) göre örgütsel bağlılık ise; kişinin örgütü ile duygusal olarak bağ kurmasıdır (Porter vd. 1973'den akt. Doğan, Bakan & Oğuz, 2017).

İşgörenlerin örgütsel bağlılıkları her alanda oldukça büyük önem taşımaktadır. Çünkü hangi alan olursa olsun nitelikli, kalifiye işgücünü bulmak ve o işgücünü elinde tutup ondan istifade etmek oldukça güç olmaktadır. Örgütler varlıklarını üst düzeyde devam ettirebilmek için çalışanlarının niteliğine, örgütsel bağlılığına ihtiyaç duyarlar. Bu anlamda işverenler, nitelikli işgörenlerinin her konudaki (sosyal, psikolojik ve ekonomik) ihtiyaçlarına cevap vermek durumundadırlar. Bununla birlikte, okullar da bu durumdan farklı düşünülemez. Okullarda öğretmenin örgütsel bağlılığı, öğrencinin başarısına dolaylı olarak da okulun başarısına yansımaktadır (Karataş & Güleş, 2010).

Örgütsel Bağlılık Modelleri

Örgütsel bağlılık kavramının sınıflandırılmasına yönelik ilgili alanyazın tarandığında bu sınıflandırmaların tutumsal yaklaşım ve davranışsal yaklaşımına dayandığı görülmektedir. Tutumsal yaklaşımda örgütsel bağlılığı belirleyen tutumlar; örgüt hedef ve değerleri ile özdeşleşme, örgütte üyeliği devam ettirmek için çabalama isteğidir. Tutumsal yaklaşımı benimseyen örgütsel bağlılık sınıflandırmaları; Allen ve Meyer (1990) tarafından duygusal bağlılık, devam bağlılığı ve normatif bağlılık; Etzioni (1961) tarafından ahlaki bağlılık, hesapçı bağlılık, yabancılaştırıcı bağlılık; Kanter (1968) tarafından devam bağlılığı, bağdaşım bağlılığı ve kontrol bağlılığı; O'Reilly ve Chatman (1986) tarafından uyum bağlılığı, özdeşleşme bağlılığı ve içselleştirme bağlılığı olarak sınıflandırılmıştır (Gülbüz, 2006).. Davranışsal yaklaşımı benimseyen örgütsel bağlılık sınıflandırmaları; Becker, Stowe ve Salancik'in çalışmalarına dayanmaktadır. Alanyazındaki güncel sınıflandırmalar incelendiğinde en çok kullanılan modelin Allen ve Mayer modeli olduğu görülmektedir. Araştırmada Allen ve Mayer tarafından geliştirilen örgütsel bağlılık ölçeği kullanıldığı için bu sınıflandırma daha detaylı ele alınmıştır.

Allen ve Meyer'in Örgütsel Bağlılık Modeli

Allen ve Meyer (1990) örgütsel bağlılığı, çalışanların kurumla olan ilişkilerini kendi değer ve hedefleriyle örgütün norm ve hedeflerini uyumlu olup olmadığı açısından değerlendirdikleri bir süreç olarak tanımlamaktadırlar. Çalışanların genellikle bir örgüte duydukları psikolojik bağlılığın sadece değerler ve hedeflerle sınırlı olmadığını, aynı zamanda örgüt üyeliğini sürdürme arzusu, ihtiyacı veya yükümlülüğünü de yansıttığını öne sürmüşlerdir. Allen ve Meyer tarafından geliştirilen ve bu araştırmada kullanılan örgütsel

bağlılık ölçeğinde üç çeşit bağlılıktan söz edilmektedir. Bu üç bağlılık türü, çalışanların bir örgüte duygusal ve psikolojik olarak bağlanmasını, katılımını ve aynı zamanda örgütle olan ilişkilerini değerlendirirken bireysel çalışanların tutumlarını içermektedir. Bu bağlılık boyutları:

- Duygusal Bağlılık
- Devam Bağlılığı
- Normatif Bağlılıktır (Allen & Meyer, 1990).

Duygusal bağlılık, çalışanın örgüte bağlanma isteğinin psikolojik yönüdür. Çalışan bireyin kurumuna duygusal yönden bağlanmasını, kurumuyla özdeşleşmesini ve bütünleşmesini içermektedir (Allen & Meyer, 1990).

Duygusal bağlılığı yüksek olan bireyler; örgütün norm ve değerlerine sıkı sıkıya bağlıdır ve kendilerini kurumun bir parçası olarak görmektedirler. Duygusal bağlılığı yüksek seviyede olan çalışanlar örgütlerine zorunluluk ya da ihtiyaçtan dolayı değil kendileri istedikleri için üyeliklerini devam ettirirler. Duygusal bağlılık boyutu, kurumlarda en çok istenen ve beklenen örgütsel bağlılık türüdür. Kurumun norm, değer ve amaçlarının benimsenmesi ve örgütteki üyeliğin devamının çalışanlarca istenmesi, yöneticilerin örgütlerde oluşturmak istediği davranışlardır. Duygusal bağlılığı kuvvetli olan çalışan bireyler, kurumun norm ve amaçlarını kendi gereksinimleri önüne koyarak kurumlarına karşı güçlü bir ait olma duygusu hissederler.

Örgütlerde çalışan bireylerin duygusal bağlılığın yüksek düzeyde sağlanması örgütlerde birtakım öğelerin mevcudiyetine bağlıdır. Allen ve Meyer, çalışanların duygusal bağlılıklarını etkileyen öğeleri şöyle açıklamışlardır:

- İşin Çekiciliği: Kurumda çalışan bireye verilen görevin ilgi çekici ve etkileyici olması,
- Görevin Netliği: Örgüt, çalışanına görevlerini açık bir şekilde sunar,
- Hedefin Netliği: Çalışan bireyin icra edeceği görevi ne hedefle yapacağını bilmesi,
- Amaç Güçlüğü: Çalışandan işin gereklerinin yerine getirilmesini talep etmek,
- Önerilere Açıklık: Üst yönetim, organizasyondaki diğer personelin görüşlerini dikkate alır,
- Örgütte Çalışan Bireyler Arasındaki Olumlu İlişki: Örgüt çalışanlarının birbirleri ile pozitif ilişkiler geliştirmesi,

- Örgütün Güvenirliğı: Kurumdaki bireyler, kurumlarının iletteğı tüm aktiviteleri gerçekleştireceğini bilirler,
- Adillik: Örgüt üyeleri eşittir, aralarında hiçbir ayırım yoktur,
- alışana Verilen Önem: Üyelerin gerçekleştirdiğı görevlerin örgütün değerlerine ciddi yarar kattığı hissinin çalışanlarca hissedilmesi,
- Geri Dönüt: Örgüt üyelerine çalışmaları ile ilgili sürekli veri sunulması,
- Bireylerin Etkinliğı: Örgüt üyelerinin üzerlerine düşen görevleri ve çalışmalarıyla ilgili alınan kararlara aktif katılmaları.

Duygusal bağlılık boyutu, örgüt üyesinin normatif bağlılık ve devamlılık bağlılığına göre kendileri isteyerek davranış sergilediğı bağlılıktır. Bu bağlılık, bireyleri örgütüne psikolojik olarak bağlayan ve çalışanın kendini örgütün bir parçası olarak görmesini sağlayan kişinin değer ve hedefleri ile kurumun değerleri arasında olan uyum ile oluşan bağlılıktır.

Devam bağlılığı, örgüt üyelerinin kurumlarından ayrılması sonucunda algılanan maliyetler ve başka bir kurumda iş bulamama gibi durumları düşünerek örgütlerinde çalışmaya devam etme zorunluluğu olarak ifade edilebilir. Örgüt üyelerinin örgütlerine sağladığı yatırım ve özveri sonucunda ortaya çıkan bağlılık türüdür. alışan, organizasyonda çalışırken zaman, çaba ve özveri harcar ve bu sayede belirli bir statü ve finansal fırsat elde eder. Devam bağlılığı, çalışan bireyin kurumlarındaki mevcut durumlarını kaybetmemek için kurumlarına olan bağlılığıdır.

Devam bağlılığı, çalışanın ekonomik menfaatlerine dayanmaktadır. Çalışanın organizasyonda çalışırken yaptığı maliyetleri ve yatırımları dikkate alarak organizasyonda kalma ihtiyacının farkına varılmasıyla ilgilidir. Başka bir ifadeyle süreklilik, çalışanın örgütten ayrılması halinde maliyetlerin yüksek olacağı anlayışıyla örgüt üyeliğini sürdürmek anlamına gelmektedir. Devam etme isteğini etkileyen faktörler arasında başka bir iş bulamama, başka bir iş için beceri eksikliği, sağlık nedenleri, ailevi nedenler, emeklilik süresinin kısalması ve mali kayıplar yer almaktadır (Demirel, 2008).

Aşağıda, alışan bağlılığının devam etmesine yol açan bireysel ve kurumsal faktörler listelenmiştir (Allen & Meyer, 1990):

- Yetenek: Çalışanın çalıştığı kurumda kazandığı becerilerin/tecrübelerin ne kadarının diğer organizasyonlarda kendisine fayda sağlayabileceğı ve bu becerilerin/tecrübelerin ne kadarının diğer organizasyonlara aktarılabileceğı kaygısı,

- Eğitim: İşçinin örgün eğitiminin kendisine mevcut organizasyon ve benzeri durumlar dışında pek bir fayda sağlayamayacağı durum algısı,
- Farkı Kuruma Geçme: Çalışanın kuruluştan ayrılması durumunda başka bir yerleşim yerine taşınmak istememesi,
- Kişisel Emek: Çalışan zamanının ve emeğinin çoğunu çalıştığı kurumda geçirdiği için kendine yatırım yaptığına inanır,
- Emeklilik Bonusu: Bir çalışanın mevcut organizasyonda kalması veya ayrılması durumunda almış olabileceği emeklilik katkı payını kaybedebileceği fikri.
- Topluluk: Çalışanın ikamet ettiği yer ve ikamet yerindeki uzun süreli yaşı,
- Seçenekler: Bir çalışan kuruluştan ayrılırsa, başka bir yerde benzer veya daha iyi bir iş bulması onun için zor olacaktır.

Örgütsel bağlılığın devamlılık boyutu, örgüt üyesinin çalıştığı kurumdaki emekleri ve çalışmaları sonucunda kurumundan elde ettiği çıkarlarla kurumuna karşı geliştirmiş olduğu bağlılıktır. Bu bağlılık boyutu ile çalışan örgütten ayrılmanın mali sonuçlarından kaçındığı için bir zorunlulukla kurumunda çalışmayı sürdürmesi olarak açıklanmaktadır.

Normatif bağlılık, örgüt üyesinin çalıştığı kuruma girmeden önce ve kurumundaki tecrübeleri neticesinde kurumda çalışmayı devam ettirme zorunluluğundan kaynaklanan bağlılık boyutudur. Bu bağlılık türünde çalışan bireyin örgütünde kalmak için örgütüne karşı hissettiği sorumluluk ve görev duygusu yer almaktadır. Normatif bağlılıkta çalışanlar örgütlerine karşı zorunluluk ve ahlaki yükümlülük hissetmektedirler (Swales,2002).

Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığı

Eğitim sisteminde en vazgeçilmez unsurların başında okullar gelmektedir. Okulların vasıtalığı ile eğitimde ulaşmak istenen amaçlara ve başarılarla ulaşılmaktadır. Belirlenen amaç ve başarılarla erişmek için de moral ve motivasyonları yüksek öğretmenler ve okul yöneticileri gerekmektedir. Öğretmenlerin çalıştıkları okullara bağlanmasında okul yönetimi önemli bir rol oynamaktadır. Okulun öğretmenler için daha yaşanabilir ve çekici hale getirilmesi kurumun liderlik bağlılığının sağlanması açısından büyük önem taşımaktadır (Yalçın, 2014).

Etkili okullar üzerine 1970'li yıllardan bu yana yapılan çalışmalar, eğitim örgütlerinin norm ve amaçlarına ulaşmasında okul yöneticileri ve öğretmenlerin en önemli ögeler olduğunu göstermiştir. Yönetici, etkili öğrenme ortamı oluşturmak adına gereken düzenlemeleri

yaparak öğretmen de öğrencilere akademik davranışlar kazandırarak kendisinden beklenen davranışı gerçekleştirmiş olmaktadır (Aydemir, 2009).

Yapılan araştırmalar, öğretmenlerin eğitim kurumları olan okullara bağlılığında öğretmenlerin okullarının norm ve hedeflerini kabullenip özümsemeleri, öğretmenlerin kurumlarında çalışmasını sürdürmeye devam etmesi ve okullarına bağlı hissedip kurumlarında kalmaları olarak üç farklı bağlılık olduğunu göstermiştir. Weber (1997), eğitimde öğretim ögesine bağlılık noktasında çeşitli araştırmaların olduğunu ve öğretime olan bağlılığın öğretmenlerin eğitimde etkili olma konusunda arzulu olmaları, öğrencilerinin öğrenebileceklerine olan itikatları ve etkili öğretim sağlamak için gereken motivasyon ve gayret olarak ifade edilebilir (Weber, 1997'den akt. Balay, 2014).

Eğitim örgütleri olan okullar ve öğretmenler arasındaki bağ hem kuvvetli hem de sosyal olmalıdır. Öğretmenler kendilerini okullarına ait hissetmeli ve kurumun birer parçası olarak değerlendirmelidirler. Öğretmenin okula olan örgütsel bağlılığı yüksek olmalı ve aynı zamanda gelişmelidir (Canbaz, 2019). Tsui ve Cheng (1999) öğretmenlerin örgütsel bağlılığını, çalıştıkları okulla özdeşleşmeleri olarak tanımlamaktadır.

Firestone ve Pennell (1993)'e göre okul yöneticileri ve öğretmenlerin okullarına bağlanmalarını artırmak için kurumda çalışma koşullarını düzenleme ve çalışanların gayretlerini çoğaltmak için bunları destekleyecek politikaların hayata geçirilmesi gerekmektedir (Firestone ve Pennell, 1993'den akt. Balay, 2000).

Farber (1984), Kushman (1992) ve Rosenholtz (1989) çalışmalarında öğrenci başarısı ve öğretmen bağlılığı arasındaki bağlantıyı araştırmışlardır. Araştırmaları neticesinde ise öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının öğrencilerin akademik başarısına etkide bulunurken bir taraftan da öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının öğrencilerin başarılarından etkilendiği sonucuna ulaşmışlardır. Öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının düşük seviyede olması öğrenci başarılarını da negatif olarak etkilemektedir. Okulundan hoşnut olmayan, tükenme seviyesi fazla olan öğretmenler, daha yorgun, daha hoşgörüsüz tavırlar göstermektedirler. Böylesi bir durumda da öğrencilerin başarıları olumsuz yönde etkilenmektedir (Farber, 1984 ve Kushman, 1992'den akt. Balay, 2014).

Öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarını yükseltmeye yardımcı olabilmek için öğretmenlere birtakım öğrenme öğretme olanakları sağlanabilir. Öğretmenler için öğretme ve öğrenme olanakları ile örgütsel bağlılıkları arasındaki bağlantıyı çalışan az miktarda çalışma

mevcuttur. Eğitimdeki çalışmalar özellikle bazı kaynakların öğretmen bağlılığında önem gösterdiği sonucuna ulaşmışlardır (Balay, 2014):

- Yeterli Fiziksel Koşullar: Rosenblum (1988), New Jersey okulları üzerinde yaptığı çalışmada, iyi olanaklara sahip okullarda daha fazla öğretmen katılımının daha yaygın olduğunu bulmuştur.
- Yeterli Öğretimsel Kaynaklar: Sonuçlar, yeterli pedagojik kaynaklara sahip eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin daha pozitif yönde eğilim gösterdiklerini belirtmektedir.
- Tertipli ve Disiplinli Bir Çevre: Etrafı tertipli ve disiplinli olan eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- Yönetimsel Dayanak: Okul yöneticileri; öğretmen görevlerinin net bir şekilde belirtildiği, normlara göre davranış sergilendiği, adil bir ortam oluşturup öğretmenlerin bağlılıklarının yükselmesine olanak sağlayabilirler. Firestone & Rosenblum (1988) çalışmalarında öğretmenlerin en çok bağlılık gösterdikleri okulların yönetsel destek sağlayan okullar olduğu sonucuna varmışlardır.
- İş Yüğü Seviyesi: Okullarda öğretmenlere gereğinden fazla iş verilmemesi öğretmenlerin derslerinde daha etkin olmasını ve öğrencilerine daha verimli vakit ayırmaları konusunda yardımcı olabilir.

Reyes (1990), çalışmasında örgütsel bağlılığı yüksek olan öğretmenlerin niteliklerini araştırmıştır. Okullarına güçlü bağlılık duyan öğretmenlerin özellikleri şunlardır (Reyes, 1990'dan akt. Razak, Darmawan ve Keeves, 2009):

- Okul norm ve hedeflerine güçlü bir inanç duymak ve bu doğrultuda davranışlarını sergilemek, gerektiğinde mesleki olmayan faaliyetlere zaman ayırmak,
- Okulu için çok çalışıp görevine geç kalmaması ve okulu erken bırakma davranışı göstermemesi,
- Görevinde çok çaba göstermesi ve öğrenciler için elinden gelenin en iyisini yapması ile öğrenci başarısına olumlu etki etmesi,

Yukarıda belirtildiği gibi kendi kuruluşlarıyla ilişkili öğretmenler; sorumluluk sahibi, fedakâr, planlı, çalışkan, zamanını akıllıca ve etkili kullanan, mükemmeliyetçi özelliklere sahip oldukları söylenebilir.

Rosenholtz ve Simpson (1990) çalışmalarında öğretmenlerde örgütsel bağlılığı incelemiş olup bağlılığa etki eden faktörleri şu şekilde belirtmişlerdir:

- Örgüt faktörleri; öğretmenlerin okuldaki çalışma koşullarına ve öğretmenlerin kurumlarına olan bağlılıklarına etki eden tüm öğelerdir.
- Özerklik; öğretmenler eğitim öğretim süreçlerinde bazı kararları alma konusunda özgürlerdur. Baskılanan ve kısıtlanan öğretmenlerin moral ve motivasyonları olumsuz yönde etkilenir ve yaratıcı hâlleri de olumsuz etkilenebilir. Başarılı olmak için öğretmenin eğitim-öğretim sürecinde özgür olmaları öğretmenlerin kurumlarına örgütsel bağlılıklarını arttıracaktır.
- Manevi mükâfatlar; öğretmenler başarı gösterdikleri hâllerde okul yöneticileri ya da idari amirler bu öğretmenlere bazı ödüllerle geri bildirimler iletirler. Öğretmenlerin bu ödüllerden yoksun kalmaları, onların okula bağlılığını olumsuz yönde etkileyecektir. Bu nedenle okul ortamında başarılı öğretmenlere hem yönetimden hem de öğretmenlerden geri bildirim verilmesi ve öğretmenlerin teşvik edilmesi öğretmenlerde örgütsel bağlılığı pozitif yönde etkileyebilir.
- Öğrenci davranışları idaresi; öğretmenlerin pedagojik görevlerinin bir parçası olarak sorumluluklarından biridir. Öğrenci davranışlarını kontrol etmek genellikle okulun amaç ve sorumluluklarından biridir. Ancak okul liderleri öğretmenlerle birlikte çalıştığında, öğretmenlerin görüşlerini dikkate aldığında ve öğrenci davranışının sınırlarını belirleyen kurallar belirlediğinde, öğretmenler sınıf hedeflerine ve süreçlerine daha iyi katkıda bulunabilirler. Bunun okula katılımları üzerinde olumlu bir etkisi vardır.
- Performans faaliyetleri; öğretmenlerin verimleri yüksek olduğunda öğretmenler işlerini nasıl daha iyi yapabilecekleri konusunda net bir fikir geliştirirler. Performans etkililiği algısı yüksek olan öğretmenlerin okullarına daha fazla bağlılık duydukları ifade edilebilir.
- Mesleki ve kişisel gelişim; kendini geliştirmek isteyen öğretmenlerle ilgilidir. Mesleki literatüre bakıldığında öğretmenlerin ilerleyememesi ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasında bir ilişki olduğu bulunmuştur. Okul yöneticileri ve ilgili birimler öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarını arttırmak için birtakım kişisel ve mesleki gelişim olanakları sağlayabilirler.

Okul İklimi

Bir toplumsal yapı içinde birden fazla kişinin belli bir amaca ulaşmak için oluşturdukları kurumlara örgüt adı verilir. Okullar, toplumun eğitim ve öğretim gibi temel ihtiyaçlarını karşılamak, insanlara daha iyi bir gelecek sağlamak, mutlu, huzurlu, yetenekli ve sorumluluk sahibi insanlar yetiştirmek amacıyla oluşturulan sosyal yapılardır (Akbaba & Erdoğan, 2014).

Topluma kaliteli eğitim verebilmek için sağlıklı ve verimli bir okul iklimi oluşturmak şarttır. Etkili olmak için bir okul, öğrenmeyi ve öğretmeyi teşvik eden bir sosyal ortam yaratmalıdır (Şişman, 2013). Okullar, insanların eğitim ihtiyaçlarına cevap vermek amacıyla kurulmuş örgütsel yapılardır ve diğer örgütsel yapılar gibi kendine özgü özellikleri ile de birbirlerinden ayrılmaktadırlar. Bu özelliklerinden kaynaklı olarak okulları yalnızca bürokratik özellikler taşıyan resmî kurumlar olarak kabul etmek, önemli yanılgıların doğmasına neden olabilecektir (Uğurlu, 2015).

Bu nedenle okulun duyuşsal ve ilişkisel boyutuyla ilgili olan iklim boyutuna da odaklanmak önem arz etmektedir. Çünkü okul iklimi okul örgütü içerisinde bulunan çocuk, öğretmen ya da yöneticiyi okulu sevmeye ve orada bulunmak için istekli olmaya iten şey ya da okulun ruhu olarak tanımlanmaktadır (Freiberg & Stein, 1999). Günümüzde halen yaygın bir biçimde kullanılan ilk tanımlardan birine göre okul iklimi, “bireyin çalışma ortamındaki diğer çalışanlarla olan ilişkisinin ölçüsü”, “okulun kişiliğidir” (Hoy & Clover, 1986).

Başka bir ifadeyle örgütsel iklim örgüt koşullarının, örgüt içerisinde çalışanlar tarafından nasıl algılandığını ve onların davranışlarını etkileme gücüne sahip psikolojik değişkenleri ifade etmektedir (Litwin & Stringer, 1968). Tüm organizasyonlar gibi okulların da kendi iklimi vardır. Okulun öğretmenler üzerindeki yapısal ve işlevsel etkisi, diğer kuruluşların personeli üzerindeki etkisi ile aynıdır. Öğretmenlerin okula karşı hissettikleri okul iklimi olarak tanımlanabilir. Okul iklimi; Okulun iç kalitesi, yapısı ve işleyişi, okulun kalitesi, öğretmen ve öğrencilerin eğilimleri programın planlanması ve uygulanmasında önemli etkiye sahiptir (Memduhoğlu & Şeker, 2011).

Okul organizasyonu okuldaki tüm insanların ilişkilerini içerir. Okuldaki ilişkiler sadece resmi öğrenmeyle sınırlı değildir; başka birçok ilişki türü de var. Okul liderliğinde insan ilişkileri ön plândadır ve eğitim doğrudan insanları hedef aldığı için toplumun tüm kesimlerinin ilgi odağıdır (Aydın, 2019).

Okul iklimi, okulun kimliğini meydana getiren, okulu diğer okullardan farklı kılan, okulu ortaya koyan, okula hâkim olan, okulun kendisinin kararlı, değişmez, devamlı ve okulda var olan kişilerin davranışlar üzerinde etkisi olan ve onların davranışları tarafından biçimlendirilen, somut bir şekilde elle tutulup gözle görülemeyen fakat okul içindeki kişilerce hissedilip algılanabilen bütün özellikleri içine alan bir terimdir (Karcıoğlu, 2001).

Bilgin (2009) okulun paydaşlarının okuldaki ortama dair algılarıyla oluşan duyguları; Hoy ve Miksel (2012) okulun paydaşları tarafından hissedilen, onların tutum ve davranışlarına yön veren bir kavram olarak tanımlamışlardır. Cohen, McCabe, Michelli ve Pickeral (2009)'a göre okul iklimi okulun genel havası, okul hayatının özelliklerinin niteliğidir.

Kurt ve Çalık (2010) da okul ikliminin okulun işlevini yerine getirmesinde son derece önemli bir kavram olduğunu vurgulamışlardır. Loukas, Suzuki ve Horton (2006) okul ikliminin okul bağlamında gelişen ilişkilerin niteliğini ortaya koyan bir kavram olarak belirtmişlerdir. Okul iklimi okuldaki bireylerin okullarına karşı duyguları olarak da tanımlanmıştır (Şişman, 2013). Terzi (2018)'ye göre okul iklimi okulun paydaşları arasında var olan ilişkinin ürünüdür. Okul iklimi okuldaki hayatın süreklilik arz eden özellikleri olarak da tanımlanmıştır (Hoy & Tarter, 1997).

Yüksel (1998) okul iklimini okul iklimi okulu diğer okullardan ayıran davranışlar ve uygulamalar bütünü olarak; Hoy ve Miksel (2010, s. 185) insan için kişilik neyi ifade ediyorsa okul için de iklim onu ifade eder demişlerdir. Okul ikliminin birey, ekoloji, sosyal sistem, organizasyon, kültür öğeleri bulunmaktadır. Okul iklimi sadece okula kişilik kazandırmaz, okuldaki bireylerin tutum ve davranışlarını da etkilemektedir (Korkmaz, 2011).

Okul İklminde 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 (Celep, 2014; Hoy & Forsyth, 1986; Hoy, Tarter & Kottkamp, 1991).

Okul İklminde Yönetici Davranışları

Okul ikliminde yönetici davranışları “destekleyici müdür davranışı”, “emredici müdür davranışı” ve “kısıtlayıcı müdür davranışı” olmak üzere 3 boyutta incelenmektedir.

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.

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.

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.

Okul İklminde Öğretmen Davranışları

Okul ikliminde öğretmen davranışları “iş birlikçi öğretmen davranışı”, “samimi öğretmen davranışı” ve “umursamaz öğretmen davranışı” olmak üzere 3 boyutta incelenmektedir (Celep, 2014; Hoy & Forsyth, 1986; Hoy, Tarter & Kottkamp, 1991).

İş Birlikçi Öğretmen Davranışı

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

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.

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.

Okul İkliminin Boyutları

Araştırmacılar iklimin tanımlanması, boyutlandırılması ve değerlendirilmesi konusunda farklı yaklaşımlar geliştirmişlerdir. Bunun nedeni, iklim göstergelerinin geniş kapsamlı olması ve kuruluşun psikolojik kapsamının çok karmaşık olmasıdır (Genç & Karcıoğlu, 2000). Özellikle eğitim örgütlerinde, iklimi değerlendirmek ve boyutlandırmak çok zordur (Owens & Valesky, 2014).

Okul İkliminin boyutları şunlardır: Okul ve etrafının fiziksel durumları, işten memnuniyet duyma derecesi, iş değiştirme isteği, başkalarınca takdir edilme, işe özendirme, okuldaki diğer kişilerle iyi niyete dayanan dostça ilişkiler, milli eğitimde kariyer basamaklarında yükselme imkânları, işin güvenliği, hizmet içi eğitim imkânlarından yararlanma, eğitim-öğretimi ilgi çekici bulma durumu, okuldaki disiplin durumu, öğretmenin aldığı maaşın beklentilerini karşılama durumu, öğretmenin yaptığı işin önemine inanması, okulda alınan kararlara tüm paydaşların katılımı, okulun amaçlarına ulaşma, uygun çalışma ve dinlenme

saatleri, okul yöneticilerinin öğretmenlerin sorunlarına karşı duyarlı olması, okul yöneticilerinin nitelikleri ve bu niteliklerin öğretmenlerce algılanışı, öğretmenlerin denetim algıları, okul içi çatışma durumları, algılanan okul imajı. Okul ikliminin boyutları bireysel, örgütsel ve çevresel boyutlar olmak üzere sınıflandırılabilir (Taymaz, 2007).

Ertekin (1978) örgüt iklimi boyutlarını Tablo 1’de belirtildiği gibi üçe ayırmaktadır.

Tablo 1

Ertekin’e Göre Örgüt İklimi Boyutları

Bireysel Özellikler	Örgütsel Özellikler	Çevresel Özellikler
-Doyum -Yükselme ve ilerleme olanakları -Kişiye verilen önem ve saygınlık -Engellenme -Güven duygusu - Diğer örgüt üyelerine karşı beslenen duyarlılık -Tehlikeyi göze alabilme -Arkadaşlık ilişkiler	-Örgütün yapısı -Örgütün politikası - Örgütün amacı -Ödül düzeni ve ücret -Örgütsel çatışma -Örgütle bağdaşmazlık -Çok sıkı gözetim ve denetim -Bildirişme -Liderlik -Karar verme -Örgütün gelişme olanakları - Örgütsel açıklık	-Sınırlayıcı ve güdüleyici çevre - Çalışma koşulları -Yönetimsel destek - Baskı -Yönetimi eleştirme

Not: Ertekin, Y. (1978). *Örgüt iklimi*. Ankara: TODAİE.

Yukarıda görüldüğü gibi Ertekin (1978) örgüt ikliminin parametrelerini şöyle açıklamaktadır; bireysel özellikler daha çok çalışanın örgüt iklimini algılamasıyla ilgili iken örgütsel özellikler örgütün yapısı ve işleyişi ile ilgilidir. Çevrenin özellikleri, örgütsel ve personel faktörlerinin bir kombinasyonunun sonucudur.

Hoy ve Miskel (2010) bir örgüt olan ancak diğer örgütlerden farklı olan bu çalışmada kullanılan okul iklimi parametrelerini şu şekilde ifade etmektedirler:

Destekleyici Müdür Davranışı: Bu boyutta okul yönetimi öğretmenleri dinler ve öğretmenlerin önerilerine açıktır. Öğretmenler okuldaki çalışmalarının bir sonucu olarak gerçek bir takdir ve destek alırlar ve yargıları genellikle yapıcıdır.

Emredici Müdür Davranışı: Bu boyutta okul yönetimi otoriter davranışlar sergileme eğilimindedir. Okul yönetim kurulunun öğretmenlere yönelik katı ve sıkı düzenlemeleri vardır. Bu davranışa sahip bir müdür, tüm öğretmen davranışlarını ve okul faaliyetlerini en ince ayrıntısına kadar yakından ve sürekli olarak izler.

Kısıtlayıcı Müdür Davranışı: Bu boyutta müdür, öğretmenlerin işini kolaylaştırmak yerine onların aleyhine çalışır. Öğretmene gereksiz evrak işleri, sürekli görevler, fazla mesai vererek, öğretmene rutin bir iş yükü bindirmekte ve asıl faaliyeti olan öğretim ve eğitim faaliyetlerine müdahale etmektedir.

Meslektaşlar Arası İş birliği Öğretmen Davranışı: Bu boyutta eğitimciler kendi aralarında mesleki davranışları desteklerler. Öğretmenler azimli, kabul edici, birbirlerine yardım eden ve meslektaşlarının mesleki yeterliliklerine saygı duyan kişilerdir.

Öğretmenlerin Arkadaşça Davranışları: Bu bağlamda öğretmenler okulda güçlü ve yakın sosyal destek ağları oluşturmuşlardır. Öğretmenler birbirlerini çok iyi tanır, yakın dostluklar kurar ve sık sık buluşurlar.

Umursamaz Öğretmen Davranışı: Bu boyuttaki öğretmenler karşılıklı anlayış eksikliğini yansıtır ve kendi mesleki faaliyetlerine odaklanırlar. Öğretmenlerin okuldaki tek amacı zamanı doldurmaktır. Bu nedenle meslektaşlarına karşı davranışları olumsuzdur ve birbirlerini acımasızca eleştirirler.

Olumlu Okul İkliminin Sonuçları

Okul ikliminin olumlu ya da olumsuz özellikleri, okuldaki tüm insanlar ve okul başarısı üzerinde farklı etkilere sahiptir. Olumlu bir iklim, öğretmenler için sağlam bir çalışma ortamı ve öğrenciler için sağlıklı bir öğrenme ortamı yaratır (Hoy, Tarter & Kottkamp, 1991).

Olumlu bir okul iklimi öğretmenlerin eşitliğini ve iş tatminini artırır ve daha yüksek öğrenci başarısı ve daha az yabancılaşma ile olumlu yönde ilişkilidir (Hoy, Tarter & Kottkamp, 1991). Okul iklimi konusunda daha önce yapılan araştırmalar sonucunda öğrenci başarısı ve okula uyumu, öğretmen desteği, öğrencinin okuldaki sosyal etkinliklere katılımı, veli katılımı, yasalara uygunluk, okul ve sınıfın görkemi, öğretimde yenilik, öğrencilerin katılımı gibi sonuçlar elde edilmiştir (Brand, Felner, Shim, Seitsinger & Dumas, 2003).

Sağlıklı bir iklimin yaratıldığı okulda olumlu bir atmosfer vardır. Olumlu okullarda çalışan öğretmenler sıklıkla öğrencilerin akademik başarısını vurgular ve öğrencilere yararlı ve yaratıcı beklentiler aşılamlarına yardımcı olur. Okuldaki yaratıcı öğretmenler birbirleriyle yardımsever, anlayışlı ve dürüst etkileşimler geliştirirler. Bu nedenle okul liderleri okuldaki insanlarla profesyonel ve olumlu bir anlayış ilişkisi kurarlar. Okuldaki olumlu atmosfer, okulun bir misyon duygusuna sahip olduğunu ve kendisini dış etkenlerden koruduğunu açıkça göstermektedir. Olumlu ve istikrarlı bir okul iklimi öğrenci performansını artırır, morali en üst düzeye çıkarır ve olumlu çalışma ve öğrenme yollarını teşvik eder (Wei, 2003).

Olumlu okul ikliminin öğrenci performansı üzerindeki etkisi: Daha önce yapılan çalışmalar sonucunda öğrencilerin başarıları ile olumlu okul iklimi arasında bir bağlantı olduğu

vurgulanmıştır. Ayrıca öğrencilerin öğrenme istekliliği, görev sorumlulukları ve karar verme becerilerinin artması ile okuldaki olumlu atmosfer arasında pozitif bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Olumlu okul ikliminin personel davranışlarına etkisi: Olumlu okul iklimine sahip okullarda yönetici ve personel arasında iş birliği, destek, dürüstlük ve saygı ön koşuldur.

Olumlu okul iklimi ve çatışmalar: Kapalı iklime sahip okullarda, kanunların katı tanımı ve sorun çözme becerilerinin düşük olması nedeniyle çatışmaların karlı bir şekilde çözülmesi mümkün olmamaktadır. Ancak olumlu iklime ve açık iletişime sahip okullarda ortak çözüm bulunur ve anlaşmazlıklar personel tarafından çözülür.

Olumlu okul iklimi ve bağlılık: Olumlu bir okul iklimi ile personel bağlılığı arasında bir bağlantı olduğu ve olumlu bir iklimin bağlılığı ve dürüstlüğü teşvik etmektedir. Okul liderleri, çalışanlarının profesyonel ve kişisel yaşamlarına daha fazla dahil olmalarını desteklemeli ve olumlu bir okul iklimi yaratmak için somut adımlar atmalıdır.

Olumlu okul ikliminin değişim ve yenilik üzerindeki etkileri: Açık iklim okulları daha yenilikçi, düzeltici ve değişime açıktır. Önceki çalışmalar, yenilikçi eğitim teknolojilerinin kullanımı ile açık okul iklimi arasında yüksek bir ilişki olduğunu bulmuştur.

Olumlu bir okul iklimi sayesinde: Yeniliklere ve değişime uyum sağlayabilen bir okul ortamı oluşur. Okul üyelerinin 21. Yüzyılın gerektirdiği beceri ve yeterliliklerinin gelişmesi sağlanır. Okul üyelerinin sağlıklı ve sürdürülebilir ilişkiler kurması sağlanarak okulda ve okul dışındaki şiddet, baskı gibi olumsuz davranışları en aza indirilir. Öğrencilerin devamsızlık ve okula geç gelme gibi problemlerinin azalmasına katkı sağlanır. Olumlu okul iklimi neticesinde öğrencilerin öğretim faaliyetlerine aktif katılımı sağlanır ve akademik başarıları arttırılır. Sağlanan esnek ve rahat okul yapısı sayesinde öğretmenlerin mesleki stres ve tükenmişlik duygusu gibi şikâyetleri en aza iner, mesleki tatminleri gerçekleşir (Palindrom Eğitim Araştırma, 2019).

Öznel İyi Oluş

Öznel İyi Oluş Kavramı

Binlerce yıldır düşünürler “mutluluk ya da iyi yaşam nedir?” sorusunun cevabını aramışlardır. Bu nedenle mutluluk kavramı geçmişten bu yana araştırılan ve önem verilen bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Mutluluk kavramı düşünürlerin önem verdiği, çok eski dönemlerden beri araştırılan ve günümüzde de halâ araştırılmalara devam edilen bir kavramdır.

Tarih boyunca düşünürler mutluluğu, insanların tüm yaşamları için asıl motivasyon kaynağı olduğunu ileri sürmüşlerdir. Psikoloji araştırmacıları mutsuzluğun kaynaklarını derinlemesine araştırıp öznel iyi oluş kavramı üzerinde gerekli çalışmaları göz ardı etmişlerdir. Öznel iyi oluş kavramına dönük araştırmalar 1970’li yıllardan bu yana artarak devam etmektedir (Diener, 1984). Öznel iyi oluş, klinik psikoloji bilim dalı tarafından olumsuz haller olan depresyon, umutsuzluk gibi kavramları içermesinin yanında insanların iyi olma hallerini ve bu hallerin nedenlerini de kapsamaktadır. Başka bir ifade ile öznel iyi olma hali; insanların duygusal tepkilerini, alan tatminlerini ve yaşam memnuniyetine ilişkin yargılarını içeren geniş bir olgu kategorisidir.

Pozitif psikoloji alanının önemli kavramlarından olan öznel iyi oluş kavramı, bireylerin yaşamlarına ilişkin bilişsel ve duyuşsal değerlendirmelerinin toplamıdır. Öznel iyi oluş kavramı, bireylerin yaşamlarına ilişkin kendi bireysel değerlendirmelerine odaklanmaktadır. Öznel iyi oluşun en önemli özellikleri; kişisel farklılık göstermesi, olumlu ölçütlerin olumsuz ölçütlerden daha fazla olması, kişilerin yaşamlarına ilişkin bilişsel ve duyuşsal değerlendirmeleridir. Öznel iyi oluşun bileşenleri ise; insanların yaşam memnuniyetleri, olumlu duygulanımları ve olumsuz duygulanımlarıdır. İnsanlar hoş olmayan durumlardan çok hoş duygulanım hissettiklerinde, çok sayıda zevk az sayıda acı yaşadıklarında, yaşamlarından memnun olduklarında öznel iyi oluşları da doğal olarak yüksek olacaktır (Diener, Oishi & Lucas, 2003).

Ryff (1989), öznel iyi oluşu açıklamak için çok boyutlu model geliştirmiştir. Bu modelde öznel iyi oluşu; kişinin kendisini ve geçmiş yaşamını olumlu değerlendirmesi (kendini kabul), bir kişi olarak sürekli büyüme ve gelişme duygusu (kişisel gelişim), yaşamının amaçlı ve anlamlı olduğu inancı (yaşam amacı), başkalarıyla kaliteli ilişkilere sahip olma (başkalarıyla olumlu ilişkiler), yaşamını ve çevresindeki dünyayı etkili bir şekilde yönetme

kapasitesi (çevresel ustalık) ve kendi kaderini tayin etme duygusu (özerklik) olarak tanımlanmaktadır.

Pozitif psikoloji literatürü incelendiğinde öznel iyi oluş tanımları; bireylerin hayatlarında olumlu duygulanımın olumsuz duygulanımdan daha fazla olduğu değerlendirmelerini içermektedir. Öznel iyi oluşları yüksek olan bireylerin; sürekli olarak yakın bir sosyal ağa sahip oldukları, kişinin hayatında akış hissi yaratan anlamlı faaliyetlerde bulundukları, güçlü bir öz yeterlilik duygusuna sahip oldukları ve potansiyel olarak olumsuz durumları veya sonuçları geçici olarak gördükleri bir açıklama tarzına sahip oldukları görülmektedir (Diener, Oishi & Lucas, 2003; Myers & Diener, 1995; Ndayambaje vd., 2020; Ryf, 1989).

İlgili alanyazın tarandığında çalışmalarda öznel iyi oluşun üç bileşeni ele alınmaktadır:

- Hoş olan durumlar; bireyler yaşamlarında birçok olumlu duygulanım hissederler. Sevinç, gurur, memnuniyet, neşe gibi. Öznel iyi oluşu yüksek bireylerin olumlu duygulanımları olumsuz duygulanım hallerinden daha fazladır.
- Hoş olmayan durumlar; İnsanlar yaşamlarında üzüntü, kaygı, stres, depresyon, suçluluk ve utanç gibi olumsuz duygular da hissederler. Ancak öznel iyi oluşu yüksek olan bireyler olumsuz duyguları daha az yaşamaktadır.
- Yaşam ve alan memnuniyeti; İnsanlar yaşamlarında iş, aile, sosyal ilişkiler gibi gruplara dahildir. Bu gruplarda da mevcut halinden memnun olan bireylerin öznel iyi oluşları yüksektir (Diener, Suh, Lucas & Smith, 1999).

Öznel İyi Oluşa Etkisi Olan Faktörler

Öznel iyi oluşa ilişkin çalışmalarda öznel iyi oluşu etkileyen birçok faktörün olduğu gözlemlenmiştir. Bu faktörler; kişilik, cinsiyet, yaş, eğitim, evlilik ve aile, sağlık, din, sosyal ilişkiler, maddiyat, kültürdür. Son yıllarda öznel iyi oluşu belirleyen faktörlere yönelik araştırmalar artmıştır (Diener, Suh & Oishi, 1997; Lyubomirsky, King & Diener 2005):

Kişilik: Öznel iyi oluş halinin üzerinde mizacın büyük etkisi vardır. Mizacın öznel iyi oluş üzerindeki etkisini araştıran çalışmalarda, beş faktör modeli olarak adlandırılan kişilik sisteminin özellikle dışadönüklük ve nevrotiklik ögeleri dikkat çekmiştir. Dışadönük özelliğine sahip bireyler daha olumlu duygular yaşarken nevrotik olan bireyler daha fazla hoş olmayan duygular yaşamaktadırlar. Diğer boyutlardan uyumluluk ve sorumluluk daha fazla çevresel ilişkiler ve ödüller ile ilgilidir. Beş faktör kişilik modelinin son boyutu ise

duygusal yoğunluktur. Bu boyutun da kişilerin mutluluğunu etkileyen bir kişilik özelliği olduğu ileri sürülmektedir.

Yaş ve cinsiyet: Cinsiyet ve yaş faktörlerinin öznel iyi oluş hali üzerinde yapılan birçok araştırmaya göre bu faktörlerin öznel iyi oluş durumu üzerinde önemli etkilerinin olmadığı görülmüştür.

Evlilik ve Aile: Öznel iyi oluş ve evlilik arasındaki ilişkiye dönük çalışmalar, evli bireylerin bekar ya da boşanmış bireylere göre öznel iyi oluş hallerinin daha yüksek olduğunu göstermiştir. Mutlu olan bireyler daha tatmin edici evlilik yapma ya da evliliklerinden daha memnun olma eğilimi göstermişlerdir. Evlilik ve aile yaşamından memnuniyetin öznel iyi oluş üzerinde güçlü bir etkisi vardır.

Eğitim: Öznel iyi oluş ve eğitim arasındaki ilişkide anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Eğitim bireylerin hedeflerine doğru ilerlemelerinde veya çevrelerindeki değişime uyum sağlamalarına olanak sağlayarak öznel iyi oluşlarını etkilemektedir. Eğitim faktörü bireylerin arzularında ve beklentilerinde artış sağlayabilir. Eğitim kişilerin karşılanabilen beklentilerini sağlıyor ise öznel iyi oluşu olumlu yönde etkileyecektir. Eğitim kişilerin maddi durumu, işindeki statü, kültürel değerleri ve yaşam tercihleri gibi değişkenlerle beraber anlam kazanmakla birlikte öznel iyi oluş üzerinde etki göstermektedir.

Din : Din faktörünün öznel iyi oluş üzerindeki etkisini araştıran çalışmalarda aralarında anlamlı bağ olduğu bulunmuştur. Din insanlarda hem psikolojik hem sosyal etkiye sahiptir. Din, benzer tutum ve değerleri paylaşan bireylere güvenilir sosyal davranışlar sunarak toplumun sosyal amaçlarına da hizmet etmektedir. Bireysel açıdan bakıldığında ise çok güç durumda kalan bazı insanları inançları ile bu zor durumları kabullenip daha kolay bir şekilde aşabilmektedirler. Bu sebeple de din faktörünün öznel iyi oluşa olumlu etkisinden söz edilebilir ancak her toplum ve her dinde bu durum olmayabilir. Bu sebeple bu konuda daha fazla araştırmaya ihtiyaç olduğu söylenebilir.

Sosyal İlişkiler: İnsanların sosyal ilişkileri öznel iyi oluş düzeylerine önemli düzeyde etki eden bir faktördür. Çalışmalar bireylerin öznel iyi oluş ile sosyal ilişkileri arasında anlamlı ilişkiler olduğunu göstermiştir. Öznel iyi oluşu yüksek olan bireylerin sosyal yaşamlarında aile ya da iş arkadaşlarından daha fazla duygusal destek aldığını ileri sürmektedir. Çevresinden gördüğü destekle kendini daha iyi hisseden birey problemler karşısında daha sağlam durabilmektedir. Bu durum bireylerin öznel iyi oluş düzeylerini artırmaktadır. Öznel

iyi oluş seviyesi yüksek olan bireylerin yüksek kaliteli sosyal ilişkilere sahip olduğu söylenebilir.

Gelir: Öznel iyi oluş ve gelir arasında doğrudan bir ilişki olmayıp kişinin geliri ile öznel iyi oluşu arasındaki ilişki daha çok yaşa ve cinsiyete bağlıdır (Diener, 1984; Diener & Diener, 1996). Gelir ile bireyin öznel iyi oluşu arasındaki bağlantıya bakıldığında genel olarak olumlu etkisi olan bir faktör olduğu söylenebilir. Aynı zamanda finansal gelirdeki artışın birey için risk oluşturabileceği varsayılmaktadır.

Kültür: Kültür faktörü ve öznel iyi oluş hali arasındaki ilişkide bireyci ve toplumcu kültürler arasında araştırmalar yapılmıştır. Bireyci kültürlerde bireylerin özerkliği, kendi istekleri daha önemlidir. Toplumcu kültürlerde ise bireylerin ailesi, işi, sosyal ilişkileri ile uyumu ve sosyal rollerini hayata geçirmeleri önemlidir. Bireylerin kendi istekleri ve özgür olmaları ikinci plandadır. Bazı araştırmalar bireyci kültürlerin toplumcu kültürlerle göre öznel iyi oluş seviyesini daha olumlu yönde etkilediğini belirtmektedir. Ancak değişik kültürlerde yaşamlarını sürdüren insanların hangi kültürlerde daha fazla mutlu olduğuna ulaşmak oldukça zordur. Bu durum da bireyci ve toplumcu kültürlerdeki bireyleri mutlu eden faktörlerin farklılığından kaynaklanmaktadır. Bu sebeple de öznel iyi oluş açısından kültürün önemini inkâr etmeden her kültürü kendi içinde değerlendirmek daha doğru olacaktır.

Sağlık: Öznel iyi oluş halinin üzerinde sağlığın önemli bir etkisi vardır. Sağlık faktörü bireyin durumunu algılamasına bağlıdır. Bu sebeple bireylerin sağlığı ile öznel iyi oluş düzeyleri arasında güçlü bir ilişki mevcuttur. Bireylerde ciddi bir hastalık ya da bedensel zihinsel engellerin bulunması bireylerin hedeflere ulaşmasında ciddi derecede engel olabilir ve dolayısıyla da öznel iyi oluşu olumsuz etkileyebilir. Başka bir ifade ile bireylerin sağlığı yaşam kalitelerine yansımakta ve öznel iyi oluşu etkilemektedir.

Öğretmenlerin Öznel İyi Oluşları

Eğitim akademisyenleri ve reformcular tarafından, eğitimde öğretmenin öznel iyi oluşunun önemi konusunda bir fikir birliğine varılmaktadır. Öğretmen ve öğrencinin öznel iyi oluşunun aynı madalyonun iki yüzü olarak düşünülmektedir. Bu nedenle, eğitimde öğretmenin öznel iyi oluşunu iyileştirme durumu çok önemlidir. Bununla birlikte, öğretmenin öznel iyi oluşu, birden çok değişken tarafından yönetilen geniş bir kavramdır. Bu değişkenler; takdir edici liderlik, sosyal inşacılık, takdir edici sorgulama ve olumlu psikolojidir. Takdir edici liderlik stratejileri ve uygulamaları öğretmenin öznel iyi oluşu

üzerinde son derece olumlu bir etkiye sahiptir (Bashaireh & David, 2019). Diğer taraftan iş tatmini ile öznel iyi oluş arasındaki ilişki araştırılmıştır. İş tatmini, insanların işlerine yönelik tepkileri ve duygularıyla ilgilidir. İş tatmini duygusal iyilik veya psikolojik sağlık göstergesidir. Öte yandan, öznel iyi oluş, bireylerin hayatlarını duyuşsal ve bilişsel olarak değerlendirmelerini içermektedir. Araştırmalar, iş tatmini ve öznel iyi oluş arasında manidar bir ilişkinin varlığını göstermektedir (Calaguas, 2017). Bununla birlikte okullarda görev yapan öğretmenlerin iş tatminlerinin yüksek oluşu öğretmenlerin öznel iyi oluşları üzerinde olumlu bir etkide bulunmaktadır.

Öğretmenlerin, çocukların bilişsel, duyuşsal ve davranışsal gelişiminde son derece önemli bir etkisi vardır. Bu nedenle, öğretmenlerin öznel iyi oluşunu etkileyen faktörleri araştırmak önemli hale gelmektedir (Arslan, 2018). Öğretmenin öznel iyi oluşunu iyileştirme ihtiyacı eğitim endüstrisi için bir ihtiyaçtır (Bashaireh & David, 2019). Daha spesifik olarak, öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeylerinin eğitim sisteminin işleyişinde önemli bir role sahip olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin öznel iyi oluşu öğrencilerin okullaşmasında uzun ve olumlu sonuçları beraberinde getirmektedir (Hung, Lin & Yu, 2016).

Öğretmenlerin fiziksel ve psikolojik sağlığını ve öznel iyi oluşunu artırmak, okullardaki genel atmosferin iyileştirilmesi açısından önemlidir. Ayrıca yüksek düzeyde öznel iyi oluş, öğretmenlerin profesyonel performansını arttırmaktadır (Rahm & Heise, 2019). Eğitim ve öğretim sisteminde kilit rol oynayan öğretmenler içerisinde öznel iyi oluş düzeyleri yüksek olan öğretmenler, öğrencilerine daha verimli eğitim sağlayabilmektedir. Okul müdürünün aktif katılım, ilgi, kararlılık, tavsiye verme, duygusal destek ve uygun bilgi sağlama olarak tanımlanan destekleyici davranışının öğretmenlerin öznel iyi oluşu ile ilişkili olduğu görülmektedir (Janovská, Orosova & Janoysky, 2017). Bu nedenle okul ortamının daha verimli hale gelmesinde okul müdürlerinin etkisi yadsınamayacak kadar fazladır. Okul müdürlerinin liderlik tarzı, öğretmenlerin okuldaki öznel iyi oluşunu ve bir iş yeri olarak okula olan duygusal bağlılığını şekillendiren bir faktör olarak değerlendirilebilmektedir (Heidmets & Liik, 2014). Bu sebeple öğretmenlerin, kendilerini rahat hissedebilmeleri, duygu ve düşüncelerini rahat ifade edebilmeleri, bunun yanında kendilerini çalıştıkları okula ait hissedebilmeleri öznel iyi oluşlarını olumlu etkilemektedir. Bu noktada da okul müdürlerinin öğretmenlere yönelik tavırları ve de liderlik tarzları önem kazanmaktadır.

Birçok araştırma bulgularına göre öğretmenlerin öznel iyi oluşları farklı değişkenlerden etkilenmektedir. Öğretmenlerin öznel iyi oluşları; yaşam doyumu statü, müfredat, işle ilgili stresle başa çıkma, okul yöneticisi gibi çeşitli değişkenlere bağlıdır (Cenkseven-Önder &

Sarı, 2009). Bununla birlikte; cinsiyet, yaş, idari pozisyon, medeni durum, sınıf mevcudu, ücretler ve mesleki eğitimin kırsal kesimdeki öğretmenlerin öznel iyi oluşunu etkilediği görülmektedir (Tang, 2018). Bu noktada okullara ve politika yapıcılara önemli görevler düşmektedir. Okullar ve politika yapıcılar yalnızca fiziksel sağlığı değil, aynı zamanda öğretmenlerin psikolojik sağlığını da önemseyen, stresle başa çıkma stratejileri sağlayan pozitif ve sağlıklı bir çalışma ortamı yaratmalıdır (Hung, vd., 2016).



BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizi ile ilgili bilgilere yer verilmektedir.

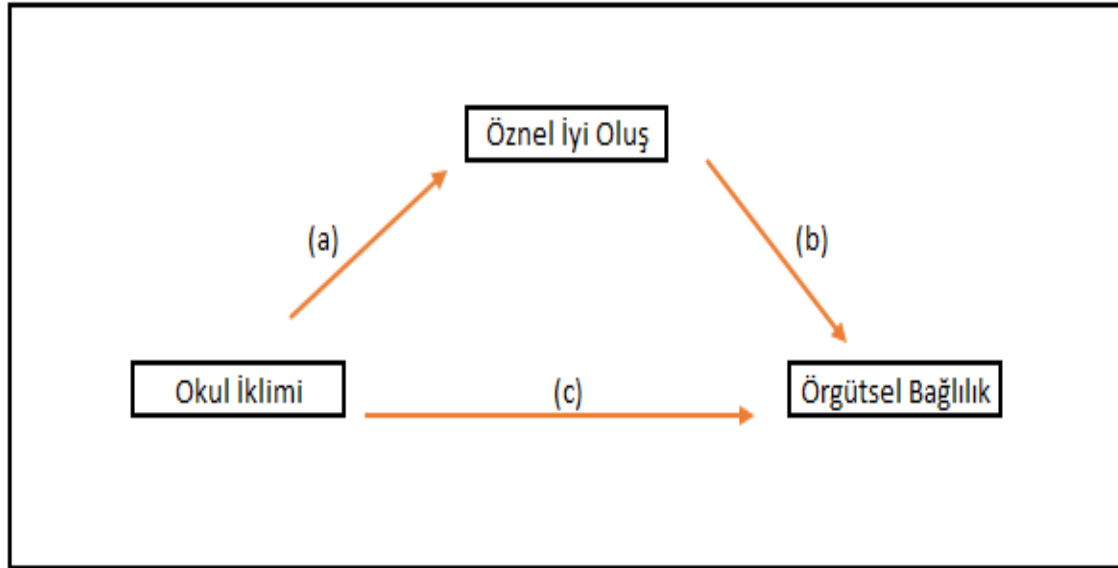
Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada resmî ortaokullarda çalışan öğretmenlerin destekleyici okul iklimine ilişkin algıları, öznel iyi oluş düzeyleri ve örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı hedeflediği için tarama modellerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Karasar (2011) ilişkisel tarama modelini, iki ya da daha fazla değişken arasında birlikte değişimin varlığını veya derecesini belirlemeyi amaçlayan tarama modeli olarak tanımlamıştır.

Bu araştırmanın bağımsız değişkeni destekleyici okul iklimi, bağımlı değişkeni örgütsel bağlılık ve aracı değişkeni ise öznel iyi oluş olarak belirlenmiştir. Çalışmanın sonunda ortaya çıkan bulgular ile değişkenler arasında saptanan ilişkiler ve bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki doğrudan ve dolaylı etkileri incelenmiştir. Bağımsız değişken ile bağımlı değişken arasındaki ilişkide aracılık değişkeninin rolü belirlenmiştir. Bu doğrultuda yapısal eşitlik modeli kullanılmıştır. Yapısal eşitlik modeli yöntemi gözlenen ve gözlenmeyen değişkenler arasındaki ilişkileri test eder ve en büyük özelliği teoriye dayalı olmasıdır (Yücenur, Demirel, Ceylan & Demirel, 2011). Yapısal eşitlik modeli tek bir istatistiksel tekniği tanımlamaz, ilgili prosedürün bir ailesini ifade eder. Yapısal eşitlik modelinin girdilerini; hipotezler, değişkenler arasındaki ilişkiyi içeren sorular ve çoğunluğu deneysel olmayan tasarımlar oluştururken, modelin çıktılarını; model parametrelerinin sayısal tahminleri, modelin test edilebilir olan sonuçların seviyesinin veriler tarafından desteklenmesi ve spesifik bir parametreye direkt karşılık gelmeyen ancak test edilebilen bir

grup mantıksal çıkarımlar oluşturmaktadır. Yapısal eşitlik modelinin ailesi, gözlenen değişkenlerin regresyon analizi ve gizli değişkenlerin faktör analizinin merkezinde birleşir. Yapısal eşitlik modelinin amacı uygun gözlenen değişkenler ile ölçülen makul teori inşa edip, tahminleri yansıtan bir model belirleyerek bir teoriyi test etmektir (Kline, 1998). Modelin son yıllarda hemşirelik alanında kullanımının arttığı ancak uygun kullanımı ile ilgili eksiklikler olduğu bildirilmiştir (Sharif, Mostafiz & Guptan, 2018).

Araştırma modelini test etmek için ise yapısal eşitlik modeli kurulmuş ve analiz edilmiştir. Aracı ve düzenleyici etki analizleri için ise process makro yöntemi kullanılmıştır. Aracılık analizi, etkinin aracı olarak adlandırılan başka bir değişken tarafından ne kadar iyi açıklanabildiğini inceleyerek böyle bir etkinin anlaşılmasına katkıda bulunmaktadır (Demming, Jahn & Boztuğ, 2017). Yapısal eşitlik modeli Şekil 1’de verilmiştir.



Şekil 1. Aracı değişken modeli

Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini 2021-2022 eğitim ve öğretim yılında, Ankara ili ve merkez ilçelerinde bulunan Millî Eğitim Bakanlığına bağlı resmî ortaokullarda ve imam hatip ortaokullarında görev yapan çeşitli branşlardan öğretmenler oluşturmuştur. Araştırma örneklemini için tabakalı örnekleme yöntemi tercih edilmiş olup araştırmaya tabii tutulan merkez ilçelerdeki okul sayıları dikkate alınarak 439 resmî ortaokul ve 63 imam hatip ortaokulları dahil olmak üzere toplam 502 okulun 61’inden araştırma verileri toplanmıştır. Araştırma evreninde yer alan ve yaklaşık %12.1 resmi ortaokul ve imam hatip ortaokulu

örnekleme dahil edilmiş olup ilçeler düzeyinde yakın oranda okula ulaşılmaya çalışılmıştır. Araştırma evren ve örneklemine ilişkin okul ve öğretmen verilerinin yer aldığı bilgiler Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2

Ankara İli ve İlçelerinde Bulunan Ortaokul ve Öğretmen Sayıları

İlçeler	Okul Sayısı	Öğretmen Sayısı
Altındağ	56	1.630
Çankaya	76	2.361
Etimesgut	48	2.021
Gölbaşı	30	685
Keçiören	72	3.107
Mamak	75	2.908
Pursaklar	25	689
Sincan	55	2.524
Yenimahalle	65	2.311
Toplam	502	18.236

Tablo 2 incelendiğinde, 2021-2022 eğitim – öğretim yılında Ankara ili merkez ilçelerdeki 502 okulda 18.236 öğretmen görev yapmaktadır.

Tablo 3

Ankara Merkez İlçelerde Araştırmaya Dahil Olan Ortaokul ve Öğretmen Sayıları

İlçeler	Okul Sayısı	Öğretmen Sayısı
Altındağ	7	67
Çankaya	9	88
Etimesgut	5	54
Gölbaşı	4	44
Keçiören	9	86
Mamak	9	87
Pursaklar	3	36
Sincan	7	67
Yenimahalle	8	78
Toplam	61	607

Tablo 3 incelendiğinde toplam 61 okuldan 607 öğretmenin araştırmaya katıldığı görülmektedir. En çok dokuzar okulla Çankaya, Keçiören ve Mamak ilçelerinden katılım sağlandığı görülmektedir. En çok katılım sağlayan öğretmen grubu ise 88 kişi ile Çankaya ilçesi oluşturmaktadır.

Demografik Bilgilerin Dağılımı

Katılımcıların demografik bilgilerinin dağılımı frekans analizi ile incelenmiştir.

Tablo 4

Demografik Bilgilerin Dağılımı

		n	%
Cinsiyet	Erkek	262	43,2
	Kadın	345	56,8
	Total	607	100,0
Yaş	20-30	66	10,9
	31-40	416	68,5
	40+	125	20,6
	Total	607	100,0
Medeni Durum	Evli	341	56,2
	Bekar	266	43,8
	Total	607	100,0
Eğitim Durumu	Lisans	389	64,1
	Lisansüstü	201	33,1
	Doktora	17	2,8
	Total	607	100,0
Meslekte çalışma süresi	1-5 yıl	61	10,0
	6-10 yıl	193	31,8
	11-15 yıl	226	37,2
	15-20 yıl	74	12,2
	20 yıldan fazla	53	8,7
	Total	607	100,0
Okulda çalışma süresi	1-5 yıl	359	59,5
	6-10 yıl	215	35,7
	11-15 yıl	29	4,8
	Total	603	100,0

Katılımcıların cinsiyete göre dağılımları incelendiğinde erkeklerin oranı %43,2; kadınların oranı %56,8'dir. Yaş gruplarına göre dağılım incelendiğinde 20-30 yaş grubu kişilerin oranı %10,9; 31-40 yaş grubu kişilerin oranı %68,5, 40+ yaş grubu kişilerin oranı %20,6'dır. Katılımcıların %64,1'i lisans mezunu; %33,1'i lisansüstü mezunu %2,8'i ise doktora eğitim düzeyine sahiptir. Meslekte çalışma süresine göre dağılım incelendiğinde 1-5 yıl süre ile meslekte çalışanların oranı %10; 6-10 yıl süre ile meslekte çalışanların oranı %31,8; 11-15 yıl süre ile meslekte çalışanların oranı %37,2; 15-20 yıl süre ile meslekte çalışanların oranı %12,2; 20 yıldan fazla süre ile meslekte çalışanların oranı %8,7'dir. Okulda çalışma süresine göre dağılım incelendiğinde 1-5 yıl süre ile çalışanların oranı %59,5; 6-10 yıl süre ile çalışanların oranı %35,7; 11-15 yıl süre ile çalışanların oranı %4,8'dir.

Veri Toplama Aracı

Öznel iyi oluş, okul iklimi ve örgütsel bağlılık konuları ile ilgili literatür taranmış ve dört bölümden oluşan anket kullanılmasına karar verilmiştir. Anketin birinci bölümünde kişisel bilgiler yer almaktadır. Bu bilgiler öğretmenin görev yaptığı okulun bulunduğu ilçe, cinsiyet, branş, öğrenim durumu, öğretmenlik mesleğindeki toplam hizmet süresi, halen görev yaptığı okuldaki hizmet süresi şeklindedir. Anketin ikinci bölümünde “Öğretmen Öznel İyi Oluş Ölçeği” yer almaktadır. Öğretmen Öznel İyi Oluş Ölçeği, 4’lü likert tipi 8 sorudan oluşmaktadır. Anketin üçüncü bölümünde “Örgütsel İklimi Tanımlama Anketi- İlkokullar İçin Gözden Geçirilmiş Versiyon(OCDQRE)” yer almaktadır. Okul İklim Ölçeği 5’li likert tipi 25 sorudan oluşmaktadır. Anketin dördüncü bölümünde “Örgütsel Bağlılık Ölçeği” yer almaktadır. Örgütsel Bağlılık Ölçeği, 5’li likert tipi 18 sorudan oluşmaktadır. Ölçek kullanım izinleri alınmış olup Ek-5 ve Ek-6’da gösterilmiştir.

Öznel İyi Oluş Ölçeği

Renshaw, Long ve Cook (2015) tarafından geliştirilmiş Öğretmen Öznel İyi Oluş Ölçeğini (Teacher Subjective Wellbeing Questionnaire – TSWQ) Ergün ve Nartgün 2017 yılında Türkçe’ye uyarlayarak eğitim örgütlerinde uygulanabilir hale getirmiştir.

“Öğretmen Öznel İyi Oluş Ölçeği” 8 maddeden oluşmakta; “Okul bağlılığı” ve “Öğretim yeterliği” olmak üzere 2 alt boyuttan oluşmaktadır. Dörtlü Likert tipi kullanılan bu ölçekte derecelendirme; 1: Neredeyse hiçbir zaman, 2: Bazen, 3: Sık sık, 4: Neredeyse her zaman olarak belirlenmiştir. Ölçeğin tamamının Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı .82 olarak bulunmuştur. Türk kültürüne uyarlanan Öğretmen Öznel İyi Oluş Ölçeği’nin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu söylenebilir.

Araştırmada kullanılan ölçeklere ait güvenirlik çalışmaları yapılmış ve bu kapsamda Cronbach Alpha katsayıları hesaplanmıştır.

Tablo 5

Öğretmen Öznel İyi Oluş Ölçeğinin Güvenirlik Katsayıları

	α	Madde Sayısı
Öznel İyi Oluş Ölçeği	0,91	8
Okul Bağlılığı Boyutu	0,86	4
Öğretim Yeterliliği Boyutu	0,87	4

Tablo 5 incelendiğinde “Öznel İyi Oluş Ölçeği” toplam puanına ilişkin elde edilen güvenirlik katsayısı 0,91 olup Büyüköztürk (2020) 0,70 üzerinde olan Cronbach Alfa katsayısı ölçeğin güvenirliğine ilişkin yeterliğin sağladığını ifade etmektedir. Dolayısıyla öznel iyi oluş ölçeğine ait güvenirlik katsayısının yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

Öznel İyi Oluş Ölçeği’ne ilişkin geçerlik katsayıları hesaplanarak aşağıda tabloda verilmiştir.

Tablo 6

Öznel İyi Oluş Geçerlik Katsayıları

Kabul Edilebilir Uyum İndeksleri	Hesaplanan Uyum İndeksleri
$\chi^2/sd < 5$	4,447
GFI > 0.90	0,926
AGFI > 0.90	0,945
CFI > 0.90	0,901
TLI > 0.90	0,906
RMSEA < 0.08	0,077
RMR < 0.08	0,062

Tablo 6 incelendiğinde öznel iyi oluş ölçeğine ilişkin hesaplanan uyum endekslerinin kabul edilebilir sınırlarda olduğu görülmektedir.

Okul İklimi Ölçeği

Araştırmada öğretmenlerin görüşlerinden faydalanılarak okul iklimini tespit etmek üzere geliştirilen ve Kavgacı (2010) tarafından dilimize uyarlanan “Okul İklimi Ölçeği” kullanılmıştır. “Başlangıçta Halpin’in ve Croft’ın geliştirdiği ölçek ilkokullar için güncellenmiştir. Orijinal ölçek 42 maddeden ve 6 boyuttan oluşmaktadır. Ölçek, hiçbir zaman (1), bazen (2), sık sık (3) ve her zaman (4) şeklinde cevaplandırılan ve puanlanan 4’lü Likert tipi bir ölçektir.” Anketi, Kavgacı (2010) İngilizceden Türkçeye çevirmiş daha sonra bu çevrilen metin tekrar başka bir İngilizce öğretmeni tarafından İngilizceye çevrilmiş ve orijinali ile karşılaştırılmıştır. Anketin güvenirliğini test etmek için Kavgacı (2010) tarafından güvenirlik analizi yapılarak Cronbach Alfa güvenirlik katsayıları ile madde toplam korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Güvenirlik analizi sonucunda alt ölçekler için Cronbach alfa güvenirlik katsayıları destekleyici boyut için .90, sınırlayıcı boyut için .80 ve yönlendirme boyutu için .76 ve samimiyet boyutu için .83 olarak hesaplanmıştır. Anketin

tamamını kapsayan Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı .85’dir. Okul İklimi Anketine ilişkin ön uygulama sonucu elde edilen verilere dayalı olarak hesaplanan değerler, anketin geçerlik ve güvenilirlik düzeyi yüksek bir veri toplama aracı olduğunun belirtisi olarak kabul edilmiştir.

Araştırmada kullanılan ölçeklere ait güvenilirlik çalışmaları yapılmış ve bu kapsamda Cronbach Alpha katsayıları hesaplanmıştır.

Tablo 7

Okul İklimi Ölçeği Destekleyicilik Boyutu Güvenirlik Katsayıları

	α	Madde Sayısı
Destekleyici Okul İklimi	0,95	9

Tablo 7’de araştırmada kullanılan “Okul İklimi Ölçeği” destekleyici boyutu puanına ilişkin elde edilen güvenilirlik katsayısı 0,95 olup Büyüköztürk’e (2020) göre; 0,70 üzerinde olan Cronbach Alfa katsayısı ölçeğin güvenilirliğine ilişkin yeterliği sağlamaktadır. Dolayısıyla okul iklimi ölçeği destekleyicilik boyutuna ait güvenilirlik katsayısının yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

Okul İklimi Ölçeği - Destekleyicilik boyutuna ilişkin geçerlik katsayıları hesaplanarak aşağıda tabloda verilmiştir.

Tablo 8

Okul İklimi Ölçeği Destekleyicilik Boyutu Geçerlik Katsayıları

Kabul Edilebilir Uyum İndeksleri	Hesaplanan Uyum İndeksleri
$\chi^2/sd < 5$	4,141
GFI >0.90	0,936
AGFI >0.90	0,917
CFI >0.90	0,903
TLI >0.90	0,909
RMSEA <0.08	0,071
RMR <0.08	0,074

Tablo 8 incelendiğinde okul iklimi ölçeği destekleyicilik boyutuna ilişkin hesaplanan uyum endekslerinin kabul edilebilir sınırlarda olduğu görülmektedir.

Örgütsel Bağlılık Ölçeği

Bu araştırmada Meyer, Allen ve Smith (1993) tarafından geliştirilen, Dağlı vd., (2018) tarafından Türkçeye uyarlanan “Örgütsel Bağlılık Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek 3 boyut ve 18 maddeden oluşmaktadır. Birinci boyut olan duygusal bağlılık 6 maddeden (1, 2, 3, 4, 5, 6), ikinci boyut olan devam bağlılığı 6 maddeden (7, 8, 9, 10, 11, 12) ve üçüncü boyut olan normatif bağlılık ise yine 6 maddeden (13, 14, 15, 16, 17, 18) oluşmaktadır. Ölçme aracındaki sorulara verilen yanıtlar; “Kesinlikle katılmıyorum (1)”, “Katılmıyorum (2)”, “Kısmen Katılıyorum (3)”, “Katılıyorum (4)” ve “Tamamen katılıyorum (5)” şeklinde derecelendirilmiştir. Ayrıca, ölçekte duygusal bağlılık boyutu kapsamında yer alan 3, 4 ve 5 numaralı maddeler ile normatif bağlılık boyutu kapsamında yer alan 13 numaralı madde ters madde olarak tasarlanmıştır. Dolayısıyla bu maddelerin puanlanması tersten yapılmıştır. Dağlı vd., (2017) tarafından yapılan analizlere göre Cronbach Alpha değerlerine bakıldığında; birinci boyutta .80, ikinci boyutta .73, üçüncü boyutta .80 ve ölçek toplamında ise .88 olduğu saptanmıştır.

Araştırmada kullanılan ölçeklere ait güvenirlik çalışmaları yapılmış ve bu kapsamda Cronbach Alpha katsayıları hesaplanmıştır.

Tablo 9

Örgütsel Bağlılık Ölçeği Güvenirlik Katsayıları

	α	Madde Sayısı
Örgütsel Bağlılık Ölçeği	0,86	18
Duygusal Bağlılık Boyutu	0,76	6
Devam Bağlılık Boyutu	0,90	6
Normatif Bağlılık Boyutu	0,77	6

Araştırmada kullanılan “Örgütsel Bağlılık Ölçeği”ne ait güvenirlik çalışmaları yapılmış ve bu kapsamda Cronbach Alpha katsayısı hesaplanmıştır. Tablo 9’a göre “Örgütsel Bağlılık Ölçeği” toplam puanına ilişkin elde edilen güvenirlik katsayısı 0,86 olduğu görülmektedir. Büyüköztürk (2020) 0,70 üzerinde olan Cronbach Alfa katsayısı ölçeğin güvenirliğine ilişkin yeterliliği sağladığını ifade etmektedir. Dolayısıyla örgütsel bağlılık ölçeğine ait güvenirlik katsayısının yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

Örgütsel Bağlılık Ölçeği’ne ilişkin geçerlik katsayıları hesaplanarak aşağıda tabloda verilmiştir.

Tablo 10

Örgütsel Bağlılık Geçerlik Katsayıları

Kabul Edilebilir Uyum İndeksleri	Hesaplanan Uyum İndeksleri
$\chi^2/sd < 5$	3,916
GFI > 0.90	0,906
AGFI > 0.90	0,933
CFI > 0.90	0,924
TLI > 0.90	0,936
RMSEA < 0.08	0,081
RMR < 0.08	0,074

Tablo 10 incelendiğinde örgütsel bağlılık ölçeğine ilişkin hesaplanan uyum endekslerinin kabul edilebilir sınırlarda olduğu görülmektedir.

Verilerin Toplanması

Araştırmada kullanılmak için uygun bulunan ölçekleri geliştiren ve Türkçeye uyarlamasını yapan araştırmacılarla e-posta yoluyla iletişime geçilerek ölçme aracını araştırmada kullanabilmek için izin alınmıştır. Veri toplama araçlarının uygulanabilmesi için Gazi Üniversitesi Bilimsel Araştırmalar Etik Komisyonundan ve Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler alınmıştır. İzinler alındıktan sonra uygulama öncesinde öğretmenlerden randevu alınmış olup belirlenen okullardaki öğretmenlere ulaşılmış ve eğitim-öğretimi aksatmayacak zaman aralıklarında görüşmeler yapılmıştır. İlk olarak araştırma hakkında gerekli açıklamalar (araştırmanın amacı, önemi, etik onayı ve elde edilen verilerin gizliliği) yapılmıştır. Daha sonra ölçekler araştırmaya katılmaya gönüllü öğretmenlere araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Öğretmenlerin ölçeklere yanıt verme süreleri 10 ila 15 dakika arasında değişmiştir. Veri toplama araçlarını okullarda uygulamak için Gazi Üniversitesi Bilimsel Araştırmalar Etik Komisyonundan alınan onay yazısı ve Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğünden alınan uygulama izin yazısı, ölçek kullanım izinleri ve araştırmada kullanılan ölçekler Ek'ler bölümünde yer almıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizi SPSS 26.0 ve SPSS Process Makro istatistik paket programları kullanılarak yapılmıştır. Verilerin analizi iki ardışık aşamada takip edilmiştir. Birinci aşamada veriler eksik değer, aykırı değer, normallik, çoklu değişme gibi varsayım testleri açısından incelenerek verilerin yapılacak analizlerin önkoşulu olan sayıltıları karşılayıp karşılamadığı

test edilmiştir. Daha sonra araştırmanın problem cümlesi ve alt problemlerine ilişkin analizler yapılmıştır.

Tabloda Öğretmen Öznel İyi Oluş Ölçeği, Okul İklimi Ölçeği ve Örgütsel Bağlılık Ölçeğinin çarpıklık ve basıklık değerleri verilmiştir.

Tablo 11

Ölçeklerin çarpıklık ve basıklık değerleri

Ölçek Adı	Çarpıklık Katsayısı	Basıklık Katsayısı
Öznel İyi Oluş Ölçeği		
Okul bağlılığı	-,412	-,008
Öğretim yeterliği	-,778	,671
Okul İklimi Ölçeği		
Destekleyici boyut	-,424	,105
Örgütsel Bağlılık Ölçeği		
Duygusal bağlılık	,723	1,310
Devam bağlılığı	-,489	-,385
Normatif bağlılık	-,514	,021

Tabachnick ve Fidel'e (2013) göre çarpıklık ve basıklık katsayı değerlerinin -1,5 ile +1,5 arasında olması hâlinde verilerin normal dağılım gösterdiği söylenebilir. Tablo incelendiğinde her üç ölçeğe ilişkin alt boyut puanları ile ölçek toplam puanlarının çarpıklık ve basıklık katsayı değerlerinin -1,5 ile +1,5 arasında olduğu görülmektedir. Buna göre verilerin normal dağılım sergilediği söylenebilir.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırmanın alt problemlerini çözümlmek amacıyla yapılan istatistiksel analizlere ve bu analizler sonucu elde edilen bulgu ve yorumlara yer verilmiştir.

Öğretmenlerin Destekleyici Okul İklimi, Öznel İyi Oluş ve Örgütsel Bağlılığa İlişkin Algı Düzeylerinin İncelenmesi

Öğretmenlerin destekleyici okul iklimi, öznel iyi oluş ve örgütsel bağlılığa yönelik algı düzeylerine ilişkin bulgular Tablo 12’de gösterilmiştir.

Tablo 12

Öğretmen Görüşlerine Göre Destekleyici Okul İklimi, Öğretmen Öznel İyi Oluşları ve Örgütsel Bağlılık Düzeyleri

	<i>n</i>	$\bar{X}$	SS	Değerlendirme
Destekleyici Okul İklimi	607	3,27	,085	Öğretmenler destekleyici okul ikliminin olumlu olmasını “Orta Düzey” olarak algılamaktadır.
Öğretmen Öznel İyi Oluşu	607	3,24	,026	Öğretmenler öznel iyi oluş düzeylerini “Neredeyse her zaman” olarak algılamaktadır.
Öğretmen Örgütsel Bağlılığı	607	3,19	,026	Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerini “Orta Düzey” olarak algılamaktadır.

Tablo 12 incelendiğinde öğretmen görüşlerine göre öğretmenler destekleyici okul ikliminin olumlu olmasını “orta düzey” olarak algılamaktadırlar. Yine tablo verilerine göre öğretmen görüşleri incelendiğinde öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeylerini “neredeyse her zaman” olarak algılamaktadırlar. Son olarak öğretmen görüşlerine göre öğretmenler örgütsel bağlılık düzeylerini “orta düzey” olarak algılamaktadırlar.

Öğretmenlerin Destekleyici Okul İklimine İlişkin Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi

Okul iklimi ölçeğinin destekleyicilik boyutunun cinsiyete göre ortalamaları ve bu ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı bağımsız gruplar t testi ile incelenmiştir.

Tablo 13

Okul İklimi Ölçeği Destekleyicilik Boyutunun Cinsiyete Göre Değişimi

	Cinsiyet	<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>SS</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Destekleyicilik	Erkek	262	26,66	7,05	1,785	0,075
	Kadın	345	25,50	8,55		

* $p < 0,05$

Öğretmen destekleyici okul iklimi algısının cinsiyete göre değişimi incelendiğinde ölçeğin geneli ile alt boyutlarının cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği görülmüştür ($p > 0,05$). Diğer bir ifade ile kadın ve erkeklerin destekleyici okul iklimi algı düzeyleri aynı seviyededir denilebilir.

Öğretmenlerin Destekleyici Okul İklimine İlişkin Algılarının Medeni Durum Değişkenine Göre İncelenmesi

Okul iklimi ölçeği destekleyicilik boyutunun medeni durum değişkenine göre ortalamaları ve bu ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı bağımsız gruplar t testi ile incelenmiştir.

Tablo 14

Okul İklimi Ölçeği Destekleyicilik Boyutunun Medeni Duruma Göre Değişimi

Medeni Durum		<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>SS</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Destekleyicilik	Evli	341	26,38	7,42	1,361	0,075
	Bekâr	266	25,50	8,57		

* $p < 0,05$

Okul iklimi ölçeği destekleyicilik boyutunun medeni duruma göre değişimi incelendiğinde anlamlı bir fark göstermediği görülmüştür.

Öğretmenlerin Destekleyici Okul İklimine İlişkin Algılarının Yaş Değişkenine Göre İncelenmesi

Okul iklimi ölçeği destekleyicilik boyutunun yaşa göre ortalamaları ve bu ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı tek yönlü varyans analizi ile incelenmiştir.

Tablo 15

Okul İklimi Ölçeği Destekleyicilik Boyutunun Yaş Gruplarına Göre Değişimi

		<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>SS</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Destekleyicilik	20-30	66	3,29	0,78	3,204	0,041*
	31-40	416	3,22	0,87		
	40+	125	3,44	0,82		
	Total	607	3,27	0,85		

*p<0,05

Okul iklimi ölçeği destekleyicilik boyutunun yaş gruplarına göre değişimi incelendiğinde; yaş gruplarına göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği (p<0,05) görülmüştür. Anlamlı farklılık gösteren alt boyutlar için farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını tespit etmek amacıyla yapılan TUKEY testi sonuçlarına göre;

Destekleyicilik alt boyutu için 40+ yaş grubu kişilerin ortalaması 20-30 yaş grubu ve 31-40 yaş grubu kişilerden anlamlı derecede daha yüksektir.

Öğretmenlerin Destekleyici Okul İklimine İlişkin Algılarının Okulda Çalışma Süresi Değişkenine Göre İncelenmesi

Okul iklimi ölçeğinin okulda çalışma süresine göre ortalamaları ve bu ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı tek yönlü varyans analizi ile incelenmiştir.

Tablo 16

Okul İklimi Ölçeği Destekleyicilik Boyutunun Okulda Çalışma Süresine Göre Değişimi

		<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>SS</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Destekleyicilik	1-5 yıl	359	25,61	7,93	6,963	0,000*
	6-10 yıl	215	27,31	7,85		
	11-15 yıl	29	22,10	7,20		
	Total	603	26,05	7,95		

*p<0,05

Okul iklimi ölçeği destekleyicilik boyutunun okulda çalışma süresine göre değişimi incelendiğinde ölçek genelinin okulda çalışma süresine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği görülmüştür ($p<0,05$). Anlamlı farklılık gösteren ölçek için farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını tespit etmek için yapılan TUKEY testi sonuçlarına göre;

6-10 yıl süre ile okulda çalışanların destekleyicilik düzeyi 1-5 yıl ve 11-15 yıl süre ile çalışanlardan anlamlı derecede daha yüksektir.

Öğretmenlerin Destekleyici Okul İklimine İlişkin Algılarının Meslekte Çalışma Süresi Değişkenine Göre İncelenmesi

Okul iklimi ölçeği destekleyicilik boyutunun meslekte çalışma süresine göre ortalamaları ve bu ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı tek yönlü varyans analizi ile incelenmiştir.

Tablo 17

Okul İklimi Ölçeği Destekleyicilik Boyutunun Meslekte Çalışma Süresine Göre Değişimi

		<i>n</i>	$\bar{X}$	SS	<i>F</i>	<i>p</i>
Destekleyicilik	1-5 yıl	61	25,21	9,47	10,255	0,000*
	6-10 yıl	193	24,25	7,32		
	11-15 yıl	226	28,20	8,13		
	15-20 yıl	74	23,24	6,25		
	20 yıldan fazla	53	27,70	6,87		
	Total	607	26,00	7,95		
	6-10 yıl	193	24,24	7,87		
	11-15 yıl	226	26,85	6,76		
	15-20 yıl	74	24,11	8,06		
	20 yıldan fazla	53	24,94	4,92		
	Total	607	25,41	7,24		

* $p<0,05$

Okul iklimi ölçeği destekleyicilik boyutunun meslekte çalışma süresine göre değişimi incelendiğinde anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği görülmüştür ($p<0,05$). Anlamlı farklılık gösteren ölçek geneli ile alt boyutlar için farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını tespit etmek için yapılan TUKEY testi yapılmıştır. TUKEY testi sonuçlarına göre;

Destekleyicilik alt boyutu için; 11-15 yıl süre ile meslekte çalışanların destekleyicilik düzeyi 1-5 yıl, 6-10 yıl ve 15-20 yıl meslekte çalışanlardan anlamlı derecede daha yüksektir. 20 yıldan fazla süre ile meslekte çalışanların destekleyicilik düzeyi 6-10 yıl ve 15-20 yıl süre ile meslekte çalışanlardan anlamlı derecede daha yüksektir.

Öğretmenlerin Öznel İyi Oluşlarına İlişkin Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi

Öğretmen öznel iyi oluş ölçeğinin cinsiyete göre ortalamaları ve bu ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı bağımsız gruplar t testi ile incelenmiştir.

Tablo 18

Öğretmen Öznel İyi Oluş Ölçeğinin Cinsiyete Göre Değişimi

Cinsiyet Değişkeni		<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>SS</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Öznel İyi Oluş	Erkek	262	25,73	5,50	0,761	0,447
	Kadın	345	25,41	4,79		
Okul Bağlılığı	Erkek	262	12,37	3,18	2,212	0,027*
	Kadın	345	11,81	3,03		
Öğretim Yeterliliği	Erkek	262	13,36	2,65	-1,180	0,238
	Kadın	345	13,61	2,41		

*p<0,05

Öğretmen öznel iyi oluşun cinsiyete göre değişimi incelendiğinde okul bağlılığı alt boyutunun cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği yani erkeklerin okul bağlılığı alt boyutu algı düzeyleri kadınlara göre daha yüksek düzeyde görülürken (p<0,05), ölçeğin geneli ile öğretim yeterliliği alt boyutunun cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği görülmüştür.

Öğretmenlerin Öznel İyi Oluşlarına İlişkin Algılarının Medeni Durum Değişkenine Göre İncelenmesi

Öğretmen öznel iyi oluş ölçeğinin medeni durum değişkenine göre ortalamaları ve bu ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı bağımsız gruplar t testi ile incelenmiştir.

Tablo 19

Öznel İyi Oluş Ölçeğinin Medeni Duruma Göre Değişimi

Medeni Durum		<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>SS</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Öznel İyi Oluş	Evli	341	26,24	4,47	3,804	0,000*
	Bekâr	266	24,67	5,70		
Okul Bağlılığı	Evli	341	12,47	2,78	3,795	0,000*
	Bekâr	266	11,52	3,41		
Öğretim Yeterliliği	Evli	341	13,77	2,20	3,019	0,003*
	Bekâr	266	13,15	2,84		

*p<0,05

Öğretmen öznel iyi oluşunun medeni duruma göre değişimi incelendiğinde ölçek geneli ile okul bağlılığı ve öğretim yeterliliği alt boyutlarının medeni duruma göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği görülmüştür. Evli olanların öznel iyi oluş genel düzeyi ile okul bağlılığı ve öğretim yeterliliği düzeyleri bekar olanlardan anlamlı derecede daha yüksektir.

Öğretmenlerin Öznel İyi Oluşlarına İlişkin Algılarının Yaş Değişkenine Göre İncelenmesi

Öğretmen öznel iyi oluş ölçeğinin yaşa göre ortalamaları ve bu ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı tek yönlü varyans analizi ile incelenmiştir.

Tablo 20

Öğretmen Öznel İyi Oluş Ölçeğinin Yaşa Göre Değişimi

		<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>SS</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Öznel İyi Oluş	20-30	66	24,27	5,49	2,346	0,097
	31-40	416	25,69	5,24		
	40+	125	25,77	4,33		
	Total	607	25,55	5,10		
Okul Bağlılığı	20-30	66	11,30	3,46	2,355	0,096
	31-40	416	12,10	3,16		
	40+	125	12,30	2,67		
	Total	607	12,05	3,11		
Öğretim Yeterliliği	20-30	66	12,97	2,95	1,767	0,172
	31-40	416	13,59	2,50		
	40+	125	13,47	2,31		
	Total	607	13,50	2,52		

* $p < 0,05$

Öznel iyi oluş ölçeğinin yaşa göre değişimi incelendiğinde ölçek geneli ile alt boyutlarının yaşa göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği görülmüştür ($p > 0,05$). Diğer bir ifade ile farklı yaş gruplarının öznel iyi oluş ve okul bağlılığı ile öğretim yeterliliği alt boyutları aynı düzeydedir denilebilir.

Öğretmenlerin Öznel İyi Oluşlarına İlişkin Algılarının Okulda Çalışma Süresi Değişkenine Göre İncelenmesi

Öğretmen öznel iyi oluş ölçeğinin okulda çalışma süresine göre ortalamaları ve bu ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı tek yönlü varyans analizi ile incelenmiştir.

Tablo 21

Öğretmen Öznel İyi Oluş Ölçeğinin Okulda Çalışma Süresine Göre Değişimi

		<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>SS</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Öznel İyi Oluş	1-5 yıl	359	24,38	5,13	45,748	0,000*
	6-10 yıl	215	28,06	3,85		
	11-15 yıl	29	23,00	5,01		
	Total	603	25,62	5,05		
Okul Bağlılığı	1-5 yıl	359	11,26	3,15	48,538	0,000*
	6-10 yıl	215	13,62	2,33		
	11-15 yıl	29	10,72	3,13		
	Total	603	12,08	3,10		
Öğretim Yeterliliği	1-5 yıl	359	13,11	2,64	25,071	0,000*
	6-10 yıl	215	14,43	1,81		
	11-15 yıl	29	12,28	2,52		
	Total	603	13,54	2,47		

*p<0,05

Öznel iyi oluş ölçeğinin okulda çalışma süresine göre değişimi incelendiğinde; ölçeğin geneli ile okul bağlılığı ve öğretim yeterliliği alt boyutlarının okulda çalışma süresine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği görülmüştür ($p<0,05$). Anlamlı farklılık gösteren ölçek geneli ile alt boyutları için farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını tespit etmek için yapılan TUKEY testi sonuçlarına göre;

Öznel iyi oluş ölçeği geneli için; 6-10 yıl süre ile okulda çalışanların öznel iyi oluş düzeyi 1-5 yıl ve 11-15 yıl süre ile çalışanlardan anlamlı derecede daha yüksektir.

Okul bağlılığı alt boyutu için; 6-10 yıl süre ile okulda çalışanların okul bağlılığı düzeyi 1-5 yıl ve 11-15 yıl süre ile çalışanlardan anlamlı derecede daha yüksektir.

Öğretim yeterliliği alt boyutu için; 6-10 yıl süre ile okulda çalışanların öğretim yeterliliği düzeyi 1-5 yıl ve 11-15 yıl süre ile çalışanlardan anlamlı derecede daha yüksektir.

Öğretmenlerin Öznel İyi Oluşlarına İlişkin Algılarının Meslekte Çalışma Süresi Değişkenine Göre İncelenmesi

Öğretmen öznel iyi oluş ölçeğinin meslekte çalışma süresine göre ortalamaları ve bu ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı tek yönlü varyans analizi ile incelenmiştir.

Tablo 22

Öğretmen Öznel İyi Oluş Ölçeğinin Meslekte Çalışma Süresine Göre Değişimi

		<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>SS</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Öznel İyi Oluş	1-5 yıl	61	23,84	6,57	8,004	0,000*
	6-10 yıl	193	25,09	4,08		
	11-15 yıl	226	26,78	5,47		
	15-20 yıl	74	25,89	4,43		
	20 yıldan fazla	53	23,49	4,47		
	Total	607	25,55	5,10		
Okul Bağlılığı	1-5 yıl	61	11,11	4,11	6,323	0,000*
	6-10 yıl	193	11,68	2,57		
	11-15 yıl	226	12,82	3,30		
	15-20 yıl	74	11,89	2,80		
	20 yıldan fazla	53	11,42	2,46		
	Total	607	12,05	3,11		
Öğretim Yeterliliği	1-5 yıl	61	12,72	3,34	8,875	0,000*
	6-10 yıl	193	13,40	2,07		
	11-15 yıl	226	13,96	2,55		
	15-20 yıl	74	14,00	2,16		
	20 yıldan fazla	53	12,08	2,51		
	Total	607	13,50	2,52		

* $p < 0,05$

Öznel iyi oluş ölçeğinin meslekte çalışma süresine göre değişimi incelendiğinde; ölçeğin geneli ile okul bağlılığı ve öğretim yeterliliği alt boyutlarının meslekte çalışma süresine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği görülmüştür ($p < 0,05$). Anlamlı farklılık gösteren ölçek geneli ile alt boyutları için farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını tespit etmek için yapılan TUKEY testi sonuçları aşağıda verilmiştir.

Öznel iyi oluş alt boyutu için; 11-15 yıl meslekte çalışma süresi olanların 1-5 yıl, 6-10 yıl ve 20 yıldan fazla süre ile meslekte çalışma süresi olanlardan anlamlı derecede daha yüksektir. Ek olarak 15-20 yıl meslekte çalışanların öznel iyi oluş düzeyi 1-5 yıl ve 20 yıldan fazla süre ile meslekte çalışanlardan anlamlı derecede daha yüksektir.

Okul bağlılığı alt boyutu için; 11-15 yıl meslekte çalışma süresi olanların 1-5 yıl, 6-10 yıl ve 20 yıldan fazla süre ile meslekte çalışma süresi olanlardan anlamlı derecede daha yüksektir. Ek olarak 15-20 yıl meslekte çalışanların öznel iyi oluş düzeyi 1-5 yıl ve 20 yıldan fazla süre ile meslekte çalışanlardan anlamlı derecede daha yüksektir.

Öğretim yeterliliği alt boyutu için; 11-15 yıl meslekte çalışma süresi olanların öğretim yeterliliği düzeyi 1-5 yıl, 6-10 yıl ve 20 yıldan fazla meslekte çalışanların öğretim yeterliliği düzeyinden anlamlı derecede daha yüksektir. Ek olarak 15-20 yıl meslekte çalışma süresine sahip olanların öğretim yeterliliği düzeyi 1-5 yıl ve 20 yıldan fazla süre ile meslekte çalışanlardan anlamlı derecede daha yüksektir.

Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığa İlişkin Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi

Örgütsel bağlılık ölçeğinin cinsiyete göre ortalamaları ve bu ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı bağımsız gruplar t testi ile incelenmiştir.

Tablo 23

Örgütsel Bağlılık Ölçeğinin Cinsiyete Göre Değişimi

Cinsiyet		<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>SS</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Örgütsel Bağlılık	Erkek	262	64,54	15,49	3,220	0,001*
	Kadın	345	60,69	13,89		
Duygusal Bağlılık	Erkek	262	22,27	5,01	1,851	0,065
	Kadın	345	21,55	4,57		
Devam Bağlılığı	Erkek	262	20,51	6,28	1,559	0,119
	Kadın	345	19,77	5,39		
Normatif Bağlılık	Erkek	262	21,76	5,96	4,852	0,000*
	Kadın	345	19,37	6,05		

* $p < 0,05$

Örgütsel bağlılık ölçeğinin cinsiyete göre değişimi incelendiğinde ölçeğin geneli ile normatif bağlılık alt boyutunun cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği görülürken ($p < 0,05$), duygusal bağlılık ve devam bağlılığı alt boyutlarının anlamlı düzeyde farklılık göstermediği görülmüştür. Erkeklerin örgütsel bağlılık genel düzeyi ile normatif bağlılık düzeyi kadınlardan anlamlı derecede daha yüksektir.

Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığa İlişkin Algılarının Medeni Durum Değişkenine Göre İncelenmesi

Örgütsel bağlılık ölçeğinin medeni durum değişkenine göre ortalamaları ve bu ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı bağımsız gruplar t testi ile incelenmiştir.

Tablo 24

Örgütsel Bağlılık Ölçeğinin Medeni Duruma Göre Değişimi

Medeni Durum		<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>SS</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Örgütsel Bağlılık	Evli	341	63,67	14,53	2,501	0,013*
	Bekâr	266	60,67	14,80		
Duygusal Bağlılık	Evli	341	22,47	4,74	3,611	0,000*
	Bekâr	266	21,08	4,72		
Devam Bağlılığı	Evli	341	20,70	5,59	2,944	0,003*
	Bekâr	266	19,31	5,96		
Normatif Bağlılık	Evli	341	20,50	6,31	0,425	0,671
	Bekâr	266	20,29	5,88		

* $p < 0,05$

Öğretmen örgütsel bağlılığının medeni duruma göre değişimi incelendiğinde; örgütsel bağlılık ölçeği geneli ile duygusal bağlılık ve devam bağlılığı alt boyutu medeni duruma göre anlamlı düzeyde farklılık gösterirken ($p<0,05$), normatif bağlılık alt boyutu anlamlı düzeyde farklılık göstermemektedir. Evli olanların, örgütsel bağlılık, duygusal bağlılık ve devam bağlılığı düzeyi bekar olanlardan anlamlı derecede daha yüksektir.

Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığa İlişkin Algılarının Yaş Değişkenine Göre İncelenmesi

Örgütsel bağlılık ölçeğinin yaşa göre ortalamaları ve bu ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı tek yönlü varyans analizi ile incelenmiştir.

Tablo 25

Örgütsel Bağlılık Ölçeğinin Yaş Gruplarına Göre Değişimi

		<i>n</i>	$\bar{X}$	SS	<i>F</i>	<i>p</i>
Örgütsel Bağlılık	20-30	66	52,18	12,70	20,515	0,000*
	31-40	416	64,21	14,41		
	40+	125	61,54	14,54		
	Total	607	62,35	14,71		
Duygusal Bağlılık	20-30	66	18,27	4,37	22,422	0,000*
	31-40	416	22,26	4,61		
	40+	125	22,42	4,76		
	Total	607	21,86	4,78		
Devam Bağlılığı	20-30	66	16,68	5,00	16,221	0,000*
	31-40	416	20,82	5,79		
	40+	125	19,46	5,50		
	Total	607	20,09	5,79		
Normatif Bağlılık	20-30	66	17,23	5,78	13,263	0,000*
	31-40	416	21,13	5,94		
	40+	125	19,66	6,29		
	Total	607	20,41	6,12		

* $p<0,05$

Örgütsel bağlılık ölçeğinin yaş gruplarına göre değişimi incelendiğinde; ölçeğin geneli ile alt boyutların tamamı yaş gruplarına göre anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir ($p>0,05$). Anlamlı farklılık gösteren ölçek geneli ile alt boyutları için farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını tespit etmek için yapılan TUKEY testi sonuçlarına göre;

Örgütsel bağlılık ölçeği geneli için; 31-40 ve 40+ yaş grubu kişilerin örgütsel bağlılık düzeyi 20-30 yaş grubu kişilerin örgütsel bağlılık düzeyinden anlamlı derecede daha yüksektir.

Duygusal bağlılık alt boyutu için 31-40 ve 40+ yaş grubu kişilerin duygusal bağlılık düzeyi 20-30 yaş grubundan anlamlı derecede daha yüksektir.

Devam bağıllığı alt boyutu için 31-40 yaş grubu kişilerin devam bağıllığı düzeyi 20-30 yaş grubu ve 40+ yaş grubu kişilerden anlamlı derecede daha yüksektir. Ek olarak 40+ yaş grubunun devam bağıllığı düzeyi 20-30 yaş grubundan anlamlı derecede daha yüksektir.

Normatif bağıllık alt boyutu için; 31-40 yaş grubu kişilerin normatif bağıllık düzeyi 20-30 yaş grubu ve 40+ yaş grubu kişilerden anlamlı derecede daha yüksektir. Ek olarak 40+ yaş grubunun normatif bağıllık düzeyi 20-30 yaş grubundan anlamlı derecede daha yüksektir.

Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığa İlişkin Algılarının Okulda Çalışma Süresi Değişkenine Göre İncelenmesi

Örgütsel bağıllık ölçeğinin okulda çalışma süresine göre ortalamaları ve bu ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı tek yönlü varyans analizi ile incelenmiştir.

Tablo 26

Örgütsel Bağlılık Ölçeğinin Okulda Çalışma Süresine Göre Değişimi

		<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>SS</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Örgütsel Bağlılık	1-5 yıl	359	59,30	14,69	29,892	0,000*
	6-10 yıl	215	68,38	12,41		
	11-15 yıl	29	57,59	17,16		
	Total	603	62,45	14,71		
Duygusal Bağlılık	1-5 yıl	359	20,63	4,62	44,157	0,000*
	6-10 yıl	215	24,17	4,20		
	11-15 yıl	29	20,21	4,70		
	Total	603	21,87	4,79		
Devam Bağlılığı	1-5 yıl	359	19,04	5,82	18,343	0,000*
	6-10 yıl	215	21,97	5,00		
	11-15 yıl	29	20,21	7,15		
	Total	603	20,14	5,78		
Normatif Bağlılık	1-5 yıl	359	19,63	6,00	17,349	0,000*
	6-10 yıl	215	22,23	5,66		
	11-15 yıl	29	17,17	7,59		
	Total	603	20,44	6,13		

* $p < 0,05$

Örgütsel bağıllık ölçeğinin okulda çalışma süresine göre değişimi incelendiğinde ölçek geneli ile alt boyutlarının meslekte çalışma süresine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği görülmüştür ($p < 0,05$). Anlamlı farklılık gösteren ölçek geneli ile alt boyutlar için farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını tespit etmek için yapılan TUKEY testi sonuçlarına göre;

Örgütsel bağıllık ölçeği geneli için; 6-10 yıl süre ile okulda çalışanların örgütsel bağıllık düzeyi 1-5 yıl ve 11-15 yıl süre ile çalışanlardan anlamlı derecede daha yüksektir.

Duygusal bağıllık alt boyutu için; 6-10 yıl süre ile okulda çalışanların duygusal bağıllık düzeyi 1-5 yıl ve 11-15 yıl süre ile çalışanlardan anlamlı derecede daha yüksektir.

Devam bağılılığı alt boyutu için 6-10 yıl süre ile okulda çalışanların devam bağılılığı düzeyi 1-5 yıl süre ile çalışanlardan anlamlı derecede daha yüksektir.

Normatif Bağılılık alt boyutu için; 6-10 yıl süre ile okulda çalışanların normatif bağılılık düzeyi 1-5 yıl süre ve 11-15 yıl süre ile okulda çalışanlardan anlamlı derecede daha yüksektir.

Öğretmenlerin Örgütsel Bağılılığa İlişkin Algılarının Meslekte Çalışma Süresi Değişkenine Göre İncelenmesi

Örgütsel bağılılık ölçeğinin meslekte çalışma süresine göre ortalamaları ve bu ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı tek yönlü varyans analizi ile incelenmiştir.

Tablo 27

Örgütsel Bağılılık Ölçeğinin Meslekte Çalışma Süresine Göre Değişimi

		<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>SS</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Örgütsel Bağılılık	1-5 yıl	61	56,43	15,36	23,084	0,000*
	6-10 yıl	193	60,31	12,47		
	11-15 yıl	226	68,90	13,38		
	15-20 yıl	74	58,62	17,59		
	20 yıldan fazla	53	53,91	11,47		
	Total	607	62,35	14,71		
Duygusal Bağılılık	1-5 yıl	61	19,21	5,26	25,278	0,000*
	6-10 yıl	193	20,99	3,76		
	11-15 yıl	226	24,08	4,57		
	15-20 yıl	74	21,15	5,22		
	20 yıldan fazla	53	19,60	3,84		
	Total	607	21,86	4,78		
Devam Bağılılığı	1-5 yıl	61	18,08	5,77	14,604	0,000*
	6-10 yıl	193	19,77	5,56		
	11-15 yıl	226	22,07	5,21		
	15-20 yıl	74	18,74	6,19		
	20 yıldan fazla	53	16,98	5,71		
	Total	607	20,09	5,79		
Normatif Bağılılık	1-5 yıl	61	19,13	6,29	16,127	0,000*
	6-10 yıl	193	19,55	5,17		
	11-15 yıl	226	22,75	5,61		
	15-20 yıl	74	18,73	7,57		
	20 yıldan fazla	53	17,32	5,74		
	Total	607	20,41	6,12		

* $p < 0,05$

Örgütsel bağılılık ölçeğinin meslekte çalışma süresine göre değişimi incelendiğinde ölçek geneli ile alt boyutlarının meslekte çalışma süresine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği görülmüştür ($p < 0,05$). Anlamlı farklılık gösteren ölçek geneli ile alt boyutlar için farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını tespit etmek için yapılan TUKEY testi sonuçları aşağıda verilmiştir.

Örgütsel bağlılık ölçeği geneli için; meslekte 11-15 yıl süre ile meslekte çalışanların örgütsel bağlılık düzeyi diğer gruplardan anlamlı derecede daha yüksektir. Ek olarak 6-10 yıl süre ile meslekte çalışanların örgütsel bağlılık düzeyi 20 yıldan fazla süre ile meslekte çalışanlardan anlamlı derecede daha yüksektir.

Duygusal bağlılık alt boyutu için; meslekte 11-15 yıl süre ile meslekte çalışanların duygusal bağlılık düzeyi diğer gruplardan anlamlı derecede daha yüksektir. Ek olarak 6-10 yıl süre ile meslekte çalışanların duygusal bağlılık düzeyi 1-5 yıl ve 20 yıldan fazla süre ile meslekte çalışanlardan anlamlı derecede daha yüksektir.

Devam bağlılığı alt boyutu için; meslekte 11-15 yıl süre ile meslekte çalışanların devam bağlılığı düzeyi diğer gruplardan anlamlı derecede daha yüksektir. Ek olarak 6-10 yıl süre ile meslekte çalışanların devam bağlılığı düzeyi 1-5 yıl ve 20 yıldan fazla süre ile meslekte çalışanlardan anlamlı derecede daha yüksektir.

Normatif bağlılık alt boyutu için; meslekte 11-15 yıl süre ile meslekte çalışanların devam bağlılığı düzeyi diğer gruplardan anlamlı derecede daha yüksektir. Ek olarak 6-10 yıl süre ile meslekte çalışanların normatif bağlılık düzeyi meslekte 20 yıldan fazla süre ile çalışanlardan anlamlı derecede daha yüksektir.

Öğretmenlerin Destekleyici Okul İklimine İlişkin Algıları, Öznel İyi Oluşları ve Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi

Öğretmenlerin destekleyici okul iklimine ilişkin algıları, öznel iyi oluşları ve örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki Pearson Korelasyon analizi ile incelenmiş ve analiz sonucu elde edilen veriler aşağıda Tablo 28’de paylaşılmıştır.

Tablo 28

Öğretmen Görüşlerine Göre Destekleyici Okul İklimi, Öğretmen Öznel İyi Oluşları ve Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişki

Korelasyon		Öğretmen iyi oluş	Okul iklimi	Bağlılık
Öğretmen iyi oluş	r	1	,473**	,461**
	p		,000	,000
	N	607	607	607
Destekleyici okul iklimi	r	,473**	1	,448**
	p	,000		,000
	N	607	607	607
Bağlılık	r	,461**	,448**	1
	p	,000	,000	
	N	607	607	607

*p<.05

Tabloya göre destekleyici okul iklimi ile öğretmen iyi oluşu arasındaki ilişkinin ($r=.473$; $p<.05$) anlamlı, pozitif ve zayıf düzeyde (.26 ile .49) olduğu görülmektedir. Destekleyici okul iklimi ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkinin ($r=.448$; $p<.05$) anlamlı, pozitif ve zayıf (.26 ile .49) olduğu görülmektedir. Son olarak öğretmen iyi oluşu ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkinin ($r=.461$; $p<.05$) anlamlı, pozitif ve zayıf (.26 ile .49) olduğu görülmektedir.

Tablo 29

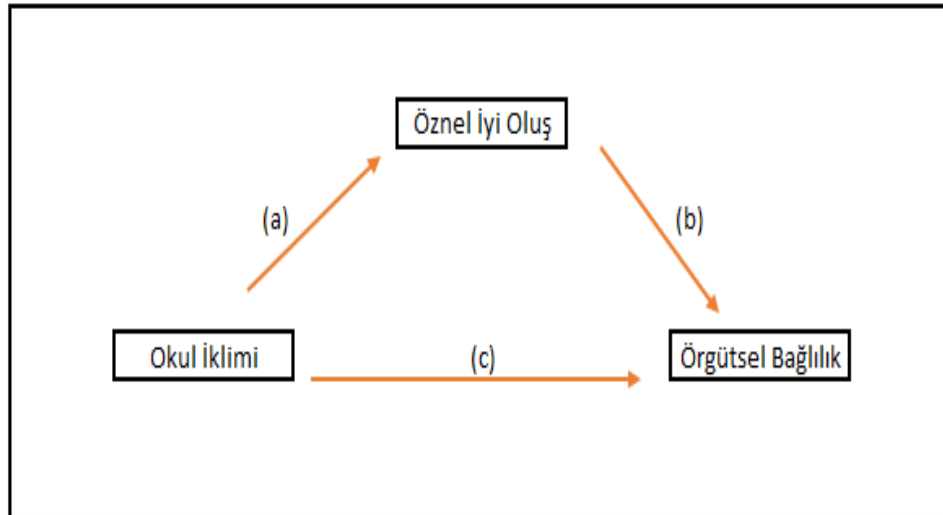
Korelasyon Aralığı

	İlişki Düzeyi
0,00 ve 0,25	Çok zayıf
0,26 ve 0,49	Zayıf
0,50 ve 0,69	Orta
0,70 ve 0,89	Yüksek
0,90 ve 1,00	Çok yüksek

Not: Ersöz, H. Ö., & Ersöz, F. G. (2022). BİST Aydın ve Denizli şehir endekslerinde yer alan şirketlerin çevresel sürdürülebilirlik kodları. *Business Economics and Management Research Journal*, 5(1), 34-49.

Öğretmenlerin destekleyici okul iklimine ilişkin algıları, öznel iyi oluşları ve örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki yukarıda verilen korelasyon aralığına göre yorumlanmıştır.

Destekleyici Okul İklimi ve Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişkide Öğretmen Öznel İyi Oluşunun Aracılık Etkisi



Şekil 2. Aracı değişken modeli

Yukarıda Şekil 2’de verilen bu çalışmanın ana değişkenleri ve modeli yer almaktadır. Bu model Hayes (2013) Model 4 esas alınarak hazırlanmıştır. Bu modelde bağımsız değişken destekleyici okul iklimi, bağımlı değişken örgütsel bağlılık ve aracı değişken ise öğretmen öznel iyi oluşudur. Hayes’in geliştirdiği macro process ile model numaraları uyumlu olarak çalışmaktadır. Bu analiz sayesinde değişkenler arasındaki aracılık etkisine bakılabilmektedir. Hayes tarafından geliştirilen process makrosu, Baron ve Keny (1986) tarafından geliştirilen üç aşamalı regresyona dayalı olarak yapılan aracılık testine göre daha pratiktir ve özetlenebilir veriler sunmaktadır.

Aracılık modeli olan Model 4’e göre SPSS process makrosuna veriler girilmiş ve aşağıdaki tabloda verilen yol, etki değeri, t değeri ve p değerleri elde edilmiştir.

Tablo 30

Araştırmada Test Edilen Modele ait Process Regresyon Analizi

Yol	Etki Değeri	t Değeri	p Değeri
a	B=0,2970	t(607)=13,1970	p=,0000
b	B=0,3766	t(607)=8,2035	p=,0000
c	B=0,3299	t(607)=7,5608	p=,0000
c’	B=0,2180	t(607)=7,5608	p=,0000
Dolaylı Etki	B=0,1118	SE=0,0202	%95 CI[0,0737 0,1534]

Tablo 30’a göre bağımsız değişken olan destekleyici okul ikliminden, bağımlı değişken olan örgütsel bağlılığa giden yol katsayısının (c’) 0,4727 ($p<.05$) olduğu ve modelde aracı değişken olan öğretmen öznel iyi oluşu eklendiğinde yol katsayısının (c) 0,3230’a ($p<.05$) düştüğü görülmektedir. Hayes (2013) process makrosunda aracılık analizinde aracı değişken modele dahil edildiğinde bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisi istatistiksel olarak anlamlı olmasını ve katsayılarda bir düşüş olması beklendiğini ifade etmektedir. Bu şekilde hem istatistiksel olarak anlamlı hem de bir düşüş olması durumunda aracı değişkenin kısmi aracılık rolünün olduğu belirtilmektedir. Tablo 30 incelendiğinde yukarıda sıralanan şartların sağlandığı, istatistiksel olarak anlamlı bir düşüş olduğu görülmektedir. Process çıktısı incelendiğinde %95 güven aralığında, Bootstrap değerlerinin 0,0984 alt değer ile 0,2022 üst değerleri arasında olduğu görülmektedir. Bu değer aralığı ise sıfır (0) içermemesinden dolayı istatistiksel olarak anlamlı olduğu anlamına gelmektedir. Dolayısıyla öğretmen öznel iyi oluşun, destekleyici okul iklimi ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkide kısmi aracılık etkisinin olduğu ileri sürülebilir. Burada kısmi aracılık etkisinin anlamlı olup olmadığını ölçmek için Sobel ve Arioan testlerinin yapılması gerekliliği ifade edilmektedir (MacKinnon & Dwyer, 1994).

MacKinnon ve Dwyer (1994) çalışması ile MacKinnon, Warsi ve Dwyer'ın (1995) çalışmasından yola çıkarak Sobel ve Aroian testlerinin formülasyonu Eşitlik 1 ve Eşitlik 2'deki gibidir.

Sobel testi için Z test istatistiği hesaplaması Eşitlik 1'de gösterilmektedir.

Eşitlik 1:

$$Z = \frac{\alpha\beta}{\sqrt{\beta^2\sigma_a^2 + \alpha^2\sigma_\beta^2}}$$

Aroian testi için Z test istatistiği hesaplaması Eşitlik 2'dedir.

Eşitlik 2:

$$Z = \frac{\alpha\beta}{\sqrt{\beta^2\sigma_a^2 + \alpha^2\sigma_\beta^2 + \sigma_a^2\sigma_\beta^2}}$$

Aracılık modelinde, bağımsız değişken ve bağımlı değişken arasındaki ilişki üçüncü bir değişken aracılığıyla ortaya çıkan dolaylı etki hipotezlere dökülerek incelenir. Modele aracı bir değişken dâhil edildiğinde, bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisi düşer ve aracı değişkenin etkisi anlamlı olur. Sobel ve Aroian testi basitçe t testinin özelleştirilmiş halidir. Modele aracı değişken eklendikten sonra bağımsız değişkendeki etkinin düşüşün anlamlı olup olmadığını ve aracılık etkisinin anlamlılığını test eder.

Tablo 31

Sobel ve Aroian Test Sonuçları

	Test istatistiği	p-değeri
Sobel testi	6.96712176	.0000
Aroian testi	6.98159391	.0000

Tablo 31'e göre öğretmen öznel iyi oluşunun, destekleyici okul iklimi ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkide kısmi aracılık etkisinin olduğu ($p<,05$) görülmektedir. Araştırmanın altıncı alt problemi olan; “öğretmenlerin öznel iyi oluşlarının destekleyici okul iklimi ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkide aracı rolü bulunmaktadır” yapılan analizler neticesinde doğrulanmaktadır.

BÖLÜM V

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmanın amacı öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları, destekleyici okul iklimi ve öğretmen öznel iyi oluşu arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda bazı alt problemlere cevap aranmıştır. Bu kapsamda araştırma bulgularından elde edilen sonuçlar tartışılmış ve yorumlanmıştır. Araştırmada elde edilen sonuçlar ışığında araştırmacı ve uygulayıcılara öneriler sunulmuştur.

Tartışma

Öğretmenlerin Destekleyici Okul İklimi Algı Düzeylerine İlişkin Tartışma

Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin destekleyici okul iklimine ilişkin algılarının orta düzeyde ortalamaya sahip olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlar Anvari ve Mikaeli Manee (2021), Aydoğan (2019), Durmaz (2020), Memduhoğlu ve Şeker (2011), Tepe ve Yılmaz (2020), Tiwa ve Sengkey (2021) ve Tofur ve Balıkçı (2018) tarafından yapılan araştırma sonuçlarıyla desteklenmektedir.

Öğretmenlerin Destekleyici Okul İklimi Algı Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesine İlişkin Tartışma

Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin destekleyici okul iklimine ilişkin algılarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği görülmüştür. Diğer bir ifade ile kadın ve erkeklerin destekleyici okul iklimi algı düzeyleri aynı seviyededir denilebilir. Araştırmanın bu sonucu, Memduhoğlu ve Şeker (2011), Mert ve Özdemir (2019),

Özdemir (2023) ve Şahin ve Atbaşı (2020) tarafından elde edilen sonuçlarca desteklenmektedir.

Diğer taraftan öğretmenlerin destekleyici okul iklimine ilişkin algılarının yaş değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Destekleyicilik alt boyutu için 40+ yaş grubu kişilerin ortalaması, 20-30 yaş grubu ve 31-40 yaş grubu kişilerden anlamlı derecede daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu tespit Dağ (2020) ve Degges-White ve Myers (2006) tarafından sağlanan araştırma sonuçlarıyla desteklenmektedir.

Bunun yanı sıra öğretmenlerin destekleyici okul iklimine ilişkin algılarının mevcut okulundaki çalışma süresi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Okullarında 6-10 yıl aralığında çalışan öğretmenlerin 1-5 ve 11-15 yıl aralıklarında görev yapanlara göre destekleyici okul iklimine ilişkin algıları daha yüksek olarak belirlenmiştir. Ayrıca okullarında 1-5 yıl süre aralığında çalışanların yönlendiricilik düzeyi, 11-15 yıl süre ile çalışanlardan anlamlı derecede daha yüksek olduğu saptanmıştır. Bu doğrultuda okullarında 6-10 aralığında görev yapan öğretmenlerin 1-5 ve 11-15 yıl aralıklarında görev yapanlara göre okul yöneticilerini samimi ve ulaşılabilir olarak gördüğü, öğretmenlerin işlerini hevesle icra ettikleri, okuldaki öğretmenlerin adil, sıcak ve öğrenciler için kendilerinden beklenenin fazlasını yaptığı algısına sahip olduğu söylenebilir. Literatürde öğretmenlerin okul iklimine ve alt boyutlarına ilişkin algılarının mevcut okulundaki çalışma süresi değişkenine göre anlamlı farklılık gösteren birçok araştırma mevcut olsa da bu ikisi arasında anlamlı ilişki bulunmayan araştırmalar da mevcuttur; Acet (2006), Akpolat (2023), Durmaz (2020) ve Salatan (2017).

Bir başka araştırma bulgusuna göre öğretmenlerin destekleyici okul iklimine ilişkin algılarının medeni durum değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği görülmüştür. Yani evli olanların destekleyici okul iklimi algı düzeyleri ile bekar olanların destekleyici okul iklimi algı düzeyleri birbirine yakındır yorumu yapılabilir. Bu sonucu Aydoğan (2019) ve Aygün (2016) araştırmaları desteklemektedir.

Son olarak, öğretmenlerin destekleyici okul iklimine ilişkin algılarının meslekte çalışma süresine göre değişimi incelendiğinde ölçek geneli ile alt boyutlarının meslekte çalışma süresine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği görülmüştür. Araştırmanın bu sonucu, Emerce, Şahin, Gündüz ve Timur (2022) tarafından elde edilen sonuçlarca desteklenmektedir. Daha özel bir ifade ile öğretmenlik mesleğindeki toplam hizmet süresi

11-15 yıl aralığında olan öğretmenlerin destekleyici okul iklimi algıları genel düzeyi 1-5, 6-10, 15-20 ve 20+ yıl meslekte çalışanlardan anlamlı derecede daha yüksektir. Bu doğrultuda 11-15 yıl aralığında görev yapan öğretmenlerin diğer yıl aralıklarında görev yapanlara göre okullarını “sosyal gereksinimlerinin karşılanması ve aynı zamanda işlerinden hoşlanmaları” açısından daha olumlu değerlendirmektedirler. Bu da öğretmenlerin mesleğindeki ilk yılların stres ve belirsizliklerinden kendilerini kurtarmış olabildiklerini ve mesleğe alıştıkları yorumu yapılabilir.

Öğretmenlerin Öznel İyi Oluş Düzeylerine İlişkin Tartışma

Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeylerine ilişkin algılarının yüksek olduğu görülmektedir. Ulaşılan bu sonuç Aydoğan (2019), Çetin (2019), Doğan ve Aslan (2022), Karaçam (2016) ve Köylü (2018) tarafından yapılan araştırma sonuçlarıyla desteklenmektedir. Araştırma sonucuna göre öğretmenlerin öznel iyi seviyelerinin yüksek olması mutlu ve kendilerini iyi hissettikleri bir meslek grubu oldukları şeklinde yorumlanabilir. Buna göre genel olarak öğretmenlerin anlamlı ve amaçlı bir yaşam sürdüğü, sosyal ilişkilerinin destekleyici ve tatmin edici olduğu, günlük aktivitelerine bağlı ve ilgili oldukları, başkalarının mutlu ve iyi olmalarına aktif olarak katkıda bulundukları, kendileri için önemli olan etkinliklerde yetenekli ve yeterli oldukları, kendilerini iyi bir insan olarak gördükleri ve iyi bir yaşam sürdükleri, gelecekleri hakkında iyimser oldukları, insanların kendilerine saygı duyduğunu düşündükleri söylenebilir.

Öğretmenlerin Öznel İyi Oluş Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesine İlişkin Tartışma

Araştırma bulgularına göre, öğretmenlerin öznel iyi oluşunun cinsiyete göre değişimi incelendiğinde okul bağlılığı alt boyutunun cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği görülürken, ölçeğin geneli ile öğretim yeterliliği alt boyutunun cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği görülmüştür. Bu tespit Durmaz (2020), Gürbüz (2020) ve Roy’un (2018) araştırmasındaki sonuçlarla benzerlik göstermektedir. Buna karşın öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermeyen araştırmalar da mevcuttur Aydoğan (2019), Demirtaş (2016), İncekara (2020), Korkut (2019) ve Şimşek (2018).

Bir diğ er araştırma bulgusuna göre, öğretmenlerin öznel iyi oluşunun medeni duruma göre değişimi incelendiğinde ölçek geneli ile okul bağlılığı ve  ğretim yeterliliği alt boyutlarının medeni duruma göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği görülmüştür. Evli olanların öznel iyi oluş genel düzeyi ile okul bağlılığı ve  ğretim yeterliliği düzeyleri bekar olanlardan anlamlı derecede daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu tespit Diener, Gohm, Suh ve Oishi (2000), Duman (2015), Ndayambaje, Pierewan, Nizeyumukiza, Nkundimana ve Ayriza, (2020), Uzakgiden'in (2019) bulgularıyla desteklenmektedir. Ayrıca Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) tarafınca 2022 yılında yapılan araştırmaya göre evli bireylerin, evli olmayan bireylere göre daha mutlu olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Literatürde her ne kadar öğretmenlerin öznel iyi oluşunun medeni duruma göre anlamlı fark olduğunu gösteren çalışmalar olsa da Bakar (2018) ve Din 'in (2018)  alışmalarında öğretmenlerin öznel iyi oluşu ve medeni durum arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı sonucuna ulaşmışlardır.

Öğretmenlerin  znel iyi oluş düzeylerinin yaşa göre değişimi incelendiğinde ölçek geneli ile alt boyutlarının yaşa göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği görülmüştür. Diğ er bir ifade ile farklı yaş gruplarının öznel iyi oluş ve okul bağlılığı ile  ğretim yeterliliği alt boyutları aynı düzeydedir denilebilir. Yani araştırmada öznel iyi oluşun yaş ile birlikte arttığı veya en azından azalmadığı görülmüştür. Araştırmanın bu sonuçları Din  (2018), Enginar (2022) ve Kahraman'ın (2021) araştırma sonuçlarıyla desteklenmektedir. Buna karşılık Ağaçbacak (2019) araştırmasında sınıf  ğretmenlerinin öznel iyi oluş düzeylerinin yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği ve 30 yaş ve altı ile 31-40 yaş grubunda bulunan öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeylerinin, 41-50 ve 51 yaş ve üstü yaş grubunda bulunan öğretmenlerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Durmaz (2020) araştırmasında, öğretmenlerin öznel iyi oluş seviyelerinin yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte olduğunu belirtmiştir. Bu çalışmada 54 yaş ve üzeri yaşa sahip olan öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeylerinin, 24-33 yaş aralığına ve 34-43 yaş aralığına sahip öğretmenlerine göre anlamlı şekilde yüksek olduğunu bulmuştur.

Öğretmenlerin  znel iyi oluş düzeyi algılarının okulda çalışma süresine göre değişimi incelendiğinde; ölçeğin geneli ile okul bağlılığı ve  ğretim yeterliliği alt boyutlarının okulda çalışma süresine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği görülmüştür. Okulda  alışma süresi 6-10 yıl olan çalışanların öznel iyi oluş düzeyi 1-5 yıl ve 11-15 yıl süre ile çalışanlardan anlamlı derecede daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Araştırmanın bu sonuçları Durmaz'ın (2020) bulgularıyla desteklenmektedir. Durmaz (2020)  alışmasında,

7-9 yıl aynı okulda görev yapan öğretmenlerin öznel iyi oluş düzey algılarının, 3 yıldan daha az görev yapan öğretmenlerin algılarından anlamlı bir şekilde yüksek olduğunu belirtmiştir.

Öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeyi algılarının meslekte çalışma süresine göre değişimi incelendiğinde; ölçeğin geneli ile okul bağlılığı ve öğretim yeterliliği alt boyutlarının meslekte çalışma süresine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği görülmüştür. 11-15 yıl meslekte çalışma süresi olanların 1-5 yıl, 6-10 yıl ve 20 yıldan fazla süre ile meslekte çalışma süresi olanlardan anlamlı derecede daha yüksektir. Ek olarak 15-20 yıl meslekte çalışanların öznel iyi oluş düzeyi 1-5 yıl ve 20 yıldan fazla süre ile meslekte çalışanlardan anlamlı derecede daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Literatürde araştırma bulgularını destekleyen çalışmalar görülmektedir. Uzakgiden (2019) araştırmasında meslekte çalışma süresi 7 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeylerinin 1-3 yıl ve 4-6 yıl olan öğretmenlerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Düzgün (2016) çalışmasında öğretmenlerin meslekteki çalışma süresinin mutluluk üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğunu tespit etmiştir. Bu bağlamda meslekte çalışma süresi arttıkça öğretmenlerin meslekten aldığı doyum yükselmekte ve bunun neticesinde öznel iyi oluş düzeyleri de yükselmektedir. Buna karşılık, öğretmenlerin meslekte çalışma sürelerinin öznel iyi oluş algılarında istatistiksel olarak farklılaşmaya neden olmadığı sonucuna ulaşan çalışmalar da mevcuttur. Altuntaş ve Genç'in (2018) çalışmalarında, meslekteki hizmet süresinin öznel iyi oluş düzeyi üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığını, öznel iyi oluş ile görevde çalışma süresi arasında anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeylerine İlişkin Tartışma

Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerine ilişkin algılarının orta düzeyde olduğu görülmektedir. Ulaşılan bu sonuç Ağaçbacak (2019), Aksoy (2022), Atalay (2023), Çimen (2022) tarafından sağlanan araştırma sonuçlarıyla desteklenmektedir. Araştırmanın bu sonucu, öğretmenlerin okulun amaç ve değerlerini orta düzeyde benimsemesi, okul için çok fazla fedakârlık yapmaması, okulda uzun süre kalma istekliliği göstermemesi, okulla kendini çok fazla özdeşleştirmemesi ve içselleştirmemesi olarak ifade edilebilir. Örgütsel bağlılık, örgütün en önemli kaynağını oluşturan insan gücünün devamlılığını ve performansını artırmanın en önemli yollarından biridir (Topaloğlu, Koç ve Yavuz, 2008). Çünkü örgütüne bağlılık duyan çalışanlarda görevlerde aktif katılım isteği, örgütte kalma isteği, görevine güdülenme, iş doyumunu ve işe devamsızlık göstermeme gibi

davranışsal sonuçlar ortaya çıktığı görülmektedir (Balay, 2014). Öğretmenlerin duygusal bağlılığın yüksek olması, çalıştıkları okullar ve paydaşları için önemli olduğu söylenebilir. Çünkü duygusal bağlılık, bireyin örgütle özdeşleşmesi, örgütün düzenlediği faaliyetlere katılması ve örgütün üyesi olmaktan doyum almasıdır (Allen & Meyer, 1990). Böylelikle duygusal bağlılığı yüksek olan öğretmenlerin gelecek planıyla ilgili kaygıları yoktur ve iş değiştirme, işten ayrılma olasılıkları düşük seviyelerdedir denilebilir. Örgütün hedeflerini ve amaçlarını özümstedikleri için iş durumu ile ilgili stresleri ya da görevlerini yavaşlatma olasılıkları da düşük seviyelerdedir yorumu yapılabilir. Bu araştırma bulgularının aksine Doğan ve Çelik (2019) öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarını ana boyutta ve tüm alt boyutlarda düşük bulmuşlardır.

Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesine İlişkin Tartışma

Araştırma bulgularına göre örgütsel bağlılık ölçeğinin cinsiyete göre değişimi incelendiğinde ölçeğin geneli ile normatif bağlılık alt boyutunun cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği görülürken, duygusal bağlılık ve devam bağlılığı alt boyutlarının anlamlı düzeyde farklılık göstermediği görülmüştür. Erkeklerin örgütsel bağlılık genel düzeyi ile normatif bağlılık düzeyi kadınlardan anlamlı derecede daha yüksektir. Bu tespit, Alcan (2018) ile Nacar ve Demirtaş'ın (2017) bulgularıyla örtüşmektedir. Buna karşılık cinsiyet faktörünün örgütsel bağlılık üzerine etkisinin araştırıldığı pek çok araştırma yapılmış ve araştırmalarda farklı sonuçlar ortaya çıkmıştır. İlişen (2017), Toka (2019), Eleswed ve Mohammed (2013), Kurşunoğlu ve Tanrıoğlu (2010) çalışmalarında kadınların örgütsel bağlılık düzeyi erkeklere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlara göre kadınların daha duygusal olmaları ve kendilerini ait hissetme ihtiyacının yüksek olması yorumu yapılabilir. Ayrıca evlilik ve çocuk durumu sebebi ile yeni iş olanaklarını değerlendirmede ikilem yaşamaları yorumu da yapılabilir. Bu araştırma bulgularının aksine Atik (2012), Erdaş (2009), Kalay (2015) yaptıkları araştırmada öğretmenlerin cinsiyetlerine göre örgütsel bağlılık düzeylerinde anlamlı farklılık bulamamıştır. Örgütsel bağlılık algılarının erkeklerde mi yoksa kadınlarda mı daha yüksek olduğu konusunda literatürde kesin bir kanaate varılamamış, bazı araştırmacılar erkeklerin, bazıları ise kadınların daha yüksek bağlılık gösterdiklerini ortaya koymuşlardır. Farklı sonuçların ortaya çıkmasında araştırmaların örneklem sayılarının ve örneklem grubunun farklı olmasından kaynaklanabilir yorumunu yapabiliriz.

Bir diğerk araştırma bulgusuna göre öğretmen örgütsel bağlılığının medeni duruma göre değişimi incelendiğinde; örgütsel bağlılık ölçeğigeneli ile duygusal bağlılık ve devam bağlılığı alt boyutu medeni duruma göre anlamlı düzeyde farklılık gösterirken normatif bağlılık alt boyutu anlamlı düzeyde farklılık göstermemektedir. Evli olanların, örgütsel bağlılık, duygusal bağlılık ve devam bağlılığı düzeyi bekar olanlardan anlamlı derecede daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu sonucu Ndayambaje vd. (2020) ile Özkul, Doğan, Abdurrezzak ve Yıldızbaş'ın (2022) araştırmaları desteklemektedir. Yeşil (2023) ise araştırmasında bekar öğretmenlerin evli öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde örgütsel bağlılık gösterdikleri sonucuna ulaşmıştır. Evli ve bekar öğretmenlerin gelecek kaygıları ve sorumlulukları aynı olmayabileceğinden iki kategoride de anlamlı farklılık çıkmış olması muhtemeldir yorumunu yapabiliriz.

Araştırmanın bir diğerk bulgusuna göre öğretmenlerin örgütsel bağlılık algı düzeylerinin yaş gruplarına göre değişimi incelendiğinde; ölçeğingeneli ile alt boyutların tamamı yaş gruplarına göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Örgütsel bağlılık ölçeğigeneli ve alt boyutları için; 31-40 ve 40+ yaş aralığında olan öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyi 20-30 yaş grubu öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyinden anlamlı derecede daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Yaş değişkenine göre öğretmenlerin yaşı arttıkça ve meslekte tecrübe kazandıkça okullarına bağlılıklarının da arttığını söyleyebiliriz. Bu çalışmayı destekleyen çalışmalar mevcuttur. Canpolat (2011) yaş aralığı 31-40 arasında olan öğretmenler ve 50 yaşın üzerindeki öğretmenlerin duygusal ve devam bağlılığı düzeylerini 21-30 yaş grubundan yüksek olduğunu; Degges-White ve Myers (2006) araştırmalarında, 31-40 ve 40 yaş arası bireylerin genel örgütsel bağlılık düzeyinin 20-30 yaş arası bireylere göre daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Bu araştırmalara benzer olarak Doğan (2009) araştırmasında 41 ve üstü yaş grubundaki öğretmenlerin genel örgütsel bağlılıklarını diğerk yaş grubundaki öğretmenlerden yüksek bulmuştur. Bunlara karşılık Bilgin (2018), Özyavuz (2021), Sevilir (2023) araştırmalarında öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin yaş değişkenine göre istatistiki olarak anlamlı farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Öğretmenlerin örgütsel bağlılık algı düzeylerinin okulda çalışma süresine göre değişimi incelendiğinde ölçek geneli ile alt boyutlarının meslekte çalışma süresine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği görülmüştür. 6-10 yıl süre ile okulda çalışan öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyi 1-5 yıl ve 11-15 yıl süre ile çalışanlardan anlamlı derecede daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Canpolat (2011), Dönmez (2015) ile Özkeskin'in (2019)

çalışmaları da bu çalışmayı desteklemektedir. Bunlara karşılık Özyavuz (2023) ile Yeşil (2023) araştırmalarında öğretmenlerin bulundukları kurumda çalışma sürelerine göre örgütsel bağlılık düzeylerinde utlarında anlamlı farklılık bulunamamıştır.

Son olarak öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri ve meslekte çalışma süreleri arasında anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği görülmüştür. 11-15 yıl süre ile meslekte çalışan öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyi diğer gruplardan anlamlı derecede daha yüksek olduğu ve ek olarak 6-10 yıl süre ile meslekte çalışanların örgütsel bağlılık düzeyi 20 yıldan fazla süre ile meslekte çalışanlardan anlamlı derecede daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca göre 11-15 yıldan düşük mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin 11-15 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlere göre mesleki tecrübelerinin az olmasından, 11-15 yıl üstü kıdeme sahip öğretmenlerin ise 11-15 yıl arası öğretmenlere göre mesleki tükenmişlik ve yorgunluklarının fazla olmasından dolayı 11-15 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin daha yüksek olduğu yorumunu yapabiliriz. Bu sonucu, Kamar ve Gökbulut'un (2023) çalışması destekler niteliktedir. Ağaçbacak (2019), Çimen (2022), Saydam ve Selvi (2023), Sevilir (2023) çalışmalarında öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre örgütsel bağlılık düzeylerinde örgütsel bağlılık ana boyutu ve alt boyutlarında anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşmışlardır.

Öğretmenlerin Destekleyici Okul İklimine İlişkin Algıları, Öznel İyi Oluşları ve Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişkiye Yönelik Tartışma

Araştırma bulgularına göre öğretmen öznel iyi oluşu ve destekleyici okul iklimi arasındaki ilişkinin anlamlı, pozitif ve zayıf düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin destekleyici okul iklimine ilişkin algıları ve öğretmen öznel iyi oluş algı düzeyleri arasındaki ilişki değeri .473 olup korelasyon aralığı .50'ye yakın olduğu için öğretmenlerin destekleyici okul iklimine ilişkin algıları ve öznel iyi oluş algı düzeyleri arasındaki ilişki orta düzeydedir de denilebilir. Bu sonuç doğrultusunda öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeyleri arttıkça destekleyici okul iklimine ilişkin algıları da artmaktadır yorumunu yapabiliriz. Bu sonuç literatürdeki diğer bazı çalışmaların sonuçlarıyla da desteklenmektedir Aydoğan (2019), Çetinel (2022), Yurdaişık, Karaman, Atasayar, İriz ve Bakırtaş (2023), Luthans, Avey, Avolio ve Peterson (2010). Öznel iyi oluş algısı yüksek olan öğretmenlerin performansa ve insan kaynaklarının gelişimine katkıda bulunduğunu ve kişilerarası etkileşimdeki rolleri sebebiyle hem sınıf hem okul ortamında başarı sağladıkları ve bu durumun da öğretmenlerin

çalıştıkları kurumdaki meslektaşları ve yöneticileri ile iş birliği içerisinde olması, eğitim-öğretim ortamındaki ilişkilerinin olumlu olması ve yöneticileriyle kararlara katılmalarını içeren okul iklimini doğrudan etkilemekte olduğunu söyleyebiliriz.

Öğretmenlerin destekleyici okul iklimine ilişkin algıları ile örgütsel bağlılık algı düzeyleri arasındaki ilişkinin anlamlı, pozitif ve zayıf olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin destekleyici okul iklimine ilişkin algıları ve örgütsel bağlılık algı düzeyleri arasındaki ilişki değeri .448 olup korelasyon aralığı .50'ye yakın olduğu için öğretmenlerin destekleyici okul iklimine ilişkin algıları ve örgütsel bağlılık algı düzeyleri arasındaki ilişki orta düzeydedir de denilebilir. Araştırmanın bu sonucunu Çevik (2022), Dönük ve Bindak (2022), Khan (2019), Korkmaz (2011), Manla (2020) ve Özdemir'in (2017) araştırma sonuçları destekler niteliktedir. Buna karşın Chung (2020), Çağırtekin (2022), Terzi (2018) araştırmalarında öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algıları ile örgütsel bağlılık algı düzeyleri arasındaki ilişkinin anlamlı, pozitif ve yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Son olarak öğretmen öznel iyi oluşu ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkinin anlamlı, pozitif ve zayıf olduğu görülmektedir. Bu ilişkinin değeri .461 olup korelasyon değeri .50'ye yakın olduğu için öğretmenlerin öznel iyi oluş ve örgütsel bağlılık algı düzeyleri arasındaki ilişki orta düzeydedir ve öğretmenlerin psikolojik iyi oluş düzeyleri arttıkça örgütsel bağlılık düzeyleri de artmakta olduğu söylenebilir. Araştırmanın bu sonucunu Ağaçbacak (2019), Aslan (2017), İncekara (2020), Köylü ve Gündüz (2019), Yurdaşık vd.nin (2023) çalışma sonuçları da bu sonuçlarını desteklemektedir. Her araştırmada olduğu gibi bu çalışmanın da mutlaka bir sınırlılığı vardır. Bu çalışmaya katılan öğretmenlerin ölçeklere verdikleri cevaplar o gün, o an ki duygusal-ruhsal durumlarıyla ilişkilidir. Bu anlık yaşantılarının cevaplarını etkilemiş olması dahi bir sınırlılık oluşturmaktadır.

Destekleyici Okul İklimi ve Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişkide Öğretmen Öznel İyi Oluşunun Aracılık Etkisine Yönelik Tartışma

Araştırma bulguları incelendiğinde öğretmen öznel iyi oluşunun, destekleyici okul iklimi ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkide kısmi aracılık etkisinin olduğu tespit edilmiştir. Araştırmanın altıncı alt problemi olan; “öğretmenlerin öznel iyi oluşlarının destekleyici okul iklimi ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkide aracı rolü bulunmaktadır” yapılan analizler neticesinde doğrulanmaktadır. Bu sonuçtan yola çıkarak, öğretmenlerin destekleyici okul iklimi algı düzeylerinin hem doğrudan hem de öznel iyi oluş vasıtasıyla dolaylı olarak

öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerini etkilediği tespit edilmiştir. Bu kapsamda elde edilen bulgular neticesinde yaşamlarında genellikle olumlu duygular besleyen ve hayatlarının anlamı ve amacı olduğunu düşünen, kendinden emin, kendini iyi hisseden ve yaşam durumlarını seven öğretmenlerin daha yüksek örgütsel bağlılık gösterdiği söylenebilir. Dolayısıyla, öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeylerinin örgütsel bağlılık düzeylerini de etkilediği söylenebilmektedir. Başka bir ifadeyle öğretmenlerin o an kendilerini nasıl hissettikleri ve genel yaşam durumlarını nasıl değerlendirdikleri örgütsel bağlılık düzeylerini etkilemektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin destekleyici okul iklimi algıları, öznel iyi oluşlarını; öznel iyi oluşları da örgütsel bağlılık düzeylerini etkilemektedir. Bu bulgulardan hareketle öğretmenlerin destekleyici okul iklimi algılarının örgütsel bağlılık düzeylerini doğrudan etkilediği ve bu, eğitim kurumlarında öğretmenlerin öznel iyi oluşu desteklendiğinde öğretmenlerin destekleyici okul iklimi algı düzeylerinin örgütsel bağlılık düzeyleri üzerinde dolaylı etkilerinin görülebileceğini söylemek mümkündür. Ayrıca söz konusu bulgu, öğretmenlerin destekleyici okul iklimine ilişkin algıları arttıkça öznel iyi oluşlarının da yükseleceği ve sonuç olarak örgütsel bağlılıklarının da artacağı şeklinde yorumlanabilir. Bu kapsamda eğitim örgütlerinin etkili ve verimli biçimde eğitim ve öğretim faaliyetlerini yerine getirebilmesinde olumlu okul iklimi ortamının oluşturulmasının önemli olduğu söylenebilir.

Sonuç

Öğretmenlerin Destekleyici Okul İklimi Algı Düzeylerine İlişkin Sonuçlar

1. Öğretmenlerin destekleyici okul iklimi algı düzeyleri orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir.
2. Öğretmen destekleyici okul iklimi algısının cinsiyete göre değişimi incelendiğinde cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği görülmüştür.
3. Öğretmenlerin destekleyici okul iklimi algısının medeni duruma göre değişimi incelendiğinde medeni duruma göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği görülmüştür.
4. Öğretmenlerin destekleyici okul iklimi algısının yaş gruplarına göre değişimi incelendiğinde anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Destekleyicilik

alt boyutu için 40+ yaş grubu kişilerin ortalaması 20-30 yaş grubu ve 31-40 yaş grubu kişilerden anlamlı derecede daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

5. Öğretmenlerin destekleyici okul iklimi algılarının okulda çalışma süresine göre değişimi incelendiğinde anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği görülmüştür. 6-10 yıl süre ile okulda çalışanların destekleyicilik düzeyi 1-5 yıl ve 11-15 yıl süre ile çalışanlardan anlamlı derecede daha yüksek olduğu görülmüştür.
6. Destekleyici okul iklimi ölçeğinin meslekte çalışma süresine göre değişimi incelendiğinde anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Öğretmenlerin destekleyici okul iklimine yönelik algı düzeylerindeki anlamlı farklılığı grup düzeyinde incelendiğinde, 11-15 yıl süre ile meslekte çalışanların destekleyicilik düzeyi 1-5 yıl, 6-10 yıl ve 15-20 yıl meslekte çalışanlardan anlamlı derecede daha yüksek olduğu ve 20 yıldan fazla süre ile meslekte çalışanların destekleyicilik düzeyi 6-10 yıl ve 15-20 yıl süre ile meslekte çalışanlardan anlamlı derecede daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin Öznel İyi Oluş Düzeylerine İlişkin Sonuçlar

1. Öğretmenlerin öznel iyi oluşlarına ilişkin algı düzeylerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir.
2. Öğretmen öznel iyi oluşun cinsiyete göre değişimi incelendiğinde okul bağlılığı alt boyutunun cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği görülürken ölçeğin geneli ile öğretim yeterliliği alt boyutunun cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği tespit edilmiştir.
3. Öğretmen öznel iyi oluşunun medeni duruma göre değişimi incelendiğinde ölçek geneli ile okul bağlılığı ve öğretim yeterliliği alt boyutlarının medeni duruma göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği görülmüştür. Evli olanların öznel iyi oluş genel düzeyi ile okul bağlılığı ve öğretim yeterliliği düzeyleri bekar olanlardan anlamlı derecede daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.
4. Öznel iyi oluş ölçeğinin yaşa göre değişimi incelendiğinde ölçek geneli ile alt boyutlarının yaşa göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği tespit edilmiştir.
5. Öznel iyi oluş ölçeğinin okulda çalışma süresine göre değişimi incelendiğinde; ölçeğin geneli ile okul bağlılığı ve öğretim yeterliliği alt boyutlarının okulda çalışma süresine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği görülmüştür.

6. Öğretmen öznel iyi oluşu ve alt boyutlarına yönelik algı düzeylerindeki anlamlı farklılığı grup düzeyinde incelendiğinde,
- Öznel iyi oluş ölçeği geneli için; 6-10 yıl süre ile okulda çalışanların öznel iyi oluş düzeyi 1-5 yıl ve 11-15 yıl süre ile çalışanlardan anlamlı derecede daha yüksek olduğu,
 - Okul bağlılığı alt boyutu için; 6-10 yıl süre ile okulda çalışanların okul bağlılığı düzeyi 1-5 yıl ve 11-15 yıl süre ile çalışanlardan anlamlı derecede daha yüksek olduğu,
 - Öğretim yeterliliği alt boyutu için; 6-10 yıl süre ile okulda çalışanların öğretim yeterliliği düzeyi 1-5 yıl ve 11-15 yıl süre ile çalışanlardan anlamlı derecede daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.
7. Öznel iyi oluş ölçeğinin meslekte çalışma süresine göre değişimi incelendiğinde; ölçeğin geneli ile okul bağlılığı ve öğretim yeterliliği alt boyutlarının meslekte çalışma süresine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği görülmüştür.
8. Öğretmen öznel iyi oluşu ve alt boyutlarına yönelik algı düzeylerindeki anlamlı farklılığı grup düzeyinde incelendiğinde,
- Öznel iyi oluş alt boyutu için; 11-15 yıl meslekte çalışma süresi olanların 1-5 yıl, 6-10 yıl ve 20 yıldan fazla süre ile meslekte çalışma süresi olanlardan anlamlı derecede daha yüksek olduğu ve ek olarak 15-20 yıl meslekte çalışanların öznel iyi oluş düzeyi 1-5 yıl ve 20 yıldan fazla süre ile meslekte çalışanlardan anlamlı derecede daha yüksek olduğu,
 - Okul bağlılığı alt boyutu için; 11-15 yıl meslekte çalışma süresi olanların 1-5 yıl, 6-10 yıl ve 20 yıldan fazla süre ile meslekte çalışma süresi olanlardan anlamlı derecede daha yüksek olduğu ve ek olarak 15-20 yıl meslekte çalışanların öznel iyi oluş düzeyi 1-5 yıl ve 20 yıldan fazla süre ile meslekte çalışanlardan anlamlı derecede daha yüksek olduğu,
 - Öğretim yeterliliği alt boyutu için; 11-15 yıl meslekte çalışma süresi olanların öğretim yeterliliği düzeyi 1-5 yıl, 6-10 yıl ve 20 yıldan fazla meslekte çalışanların öğretim yeterliliği düzeyinden anlamlı derecede daha yüksek olduğu ve ek olarak 15-20 yıl meslekte çalışma süresine sahip olanların öğretim yeterliliği düzeyi 1-5 yıl ve 20 yıldan fazla süre ile meslekte çalışanlardan anlamlı derecede daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeylerine İlişkin Sonuçlar

1. Öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarına ilişkin algı düzeylerinin orta düzey olduğu tespit edilmiştir.
2. Örgütsel bağlılık ölçeğinin cinsiyete göre değişimi incelendiğinde ölçeğin geneli ile normatif bağlılık alt boyutunun cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği görülürken duygusal bağlılık ve devam bağlılığı alt boyutlarının anlamlı düzeyde farklılık göstermediği görülmüştür. Erkeklerin örgütsel bağlılık genel düzeyi ile normatif bağlılık düzeyi kadınlardan anlamlı derecede daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.
3. Öğretmen örgütsel bağlılığının medeni duruma göre değişimi incelendiğinde; örgütsel bağlılık ölçeği geneli ile duygusal bağlılık ve devam bağlılığı alt boyutu medeni duruma göre anlamlı düzeyde farklılık gösterirken normatif bağlılık alt boyutu anlamlı düzeyde farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Evli olanların, örgütsel bağlılık, duygusal bağlılık ve devam bağlılığı düzeyi bekar olanlardan anlamlı derecede daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.
4. Örgütsel bağlılık ölçeğinin yaş gruplarına göre değişimi incelendiğinde; ölçeğin geneli ile alt boyutların tamamı yaş gruplarına göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği tespit edilmiştir.
5. Öğretmen örgütsel bağlılık ve alt boyutlarına yönelik algı düzeylerindeki anlamlı farklılığı grup düzeyinde incelendiğinde,
 - Örgütsel bağlılık ölçeği geneli için; 31-40 ve 40+ yaş grubu kişilerin örgütsel bağlılık düzeyi 20-30 yaş grubu kişilerin örgütsel bağlılık düzeyinden anlamlı derecede daha yüksek olduğu,
 - Duygusal bağlılık alt boyutu için 31-40 ve 40+ yaş grubu kişilerin duygusal bağlılık düzeyi 20-30 yaş grubundan anlamlı derecede daha yüksek olduğu,
 - Devam bağlılığı alt boyutu için 31-40 yaş grubu kişilerin devam bağlılığı düzeyi 20-30 yaş grubu ve 40+ yaş grubu kişilerden anlamlı derecede daha yüksek olduğu ve ek olarak 40+ yaş grubunun devam bağlılığı düzeyi 20-30 yaş grubundan anlamlı derecede daha yüksek olduğu,
 - Normatif bağlılık alt boyutu için; 31-40 yaş grubu kişilerin normatif bağlılık düzeyi 20-30 yaş grubu ve 40+ yaş grubu kişilerden anlamlı derecede daha yüksek olduğu ve buna ek olarak 40+ yaş grubunun normatif bağlılık düzeyi 20-30 yaş grubundan anlamlı derecede daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

6. Örgütsel bağlılık ölçeğinin okulda çalışma süresine göre değişimi incelendiğinde ölçek geneli ile alt boyutlarının meslekte çalışma süresine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği görülmüştür.
7. Öğretmen örgütsel bağlılığı ve alt boyutlarına yönelik algı düzeylerindeki anlamlı farklılığı grup düzeyinde incelendiğinde,
 - Örgütsel bağlılık ölçeği geneli için; 6-10 yıl süre ile okulda çalışanların örgütsel bağlılık düzeyi 1-5 yıl ve 11-15 yıl süre ile çalışanlardan anlamlı derecede daha yüksek olduğu,
 - Duygusal bağlılık alt boyutu için; 6-10 yıl süre ile okulda çalışanların duygusal bağlılık düzeyi 1-5 yıl ve 11-15 yıl süre ile çalışanlardan anlamlı derecede daha yüksek olduğu,
 - Devam bağlılığı alt boyutu için 6-10 yıl süre ile okulda çalışanların devam bağlılığı düzeyi 1-5 yıl süre ile çalışanlardan anlamlı derecede daha yüksek olduğu,
 - Normatif Bağlılık alt boyutu için; 6-10 yıl süre ile okulda çalışanların normatif bağlılık düzeyi 1-5 yıl süre ve 11-15 yıl süre ile okulda çalışanlardan anlamlı derecede daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.
8. Örgütsel bağlılık ölçeğinin meslekte çalışma süresine göre değişimi incelendiğinde ölçek geneli ile alt boyutlarının meslekte çalışma süresine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği görülmüştür.
9. Öğretmen örgütsel bağlılığı ve alt boyutlarına yönelik algı düzeylerindeki anlamlı farklılığı grup düzeyinde incelendiğinde,
 - Örgütsel bağlılık ölçeği geneli için; meslekte 11-15 yıl süre ile meslekte çalışanların örgütsel bağlılık düzeyi diğer gruplardan anlamlı derecede daha yüksek olduğu ve ek olarak 6-10 yıl süre ile meslekte çalışanların örgütsel bağlılık düzeyi 20 yıldan fazla süre ile meslekte çalışanlardan anlamlı derecede daha yüksek olduğu,
 - Duygusal bağlılık alt boyutu için; meslekte 11-15 yıl süre ile meslekte çalışanların duygusal bağlılık düzeyi diğer gruplardan anlamlı derecede daha yüksek olduğu ve ek olarak 6-10 yıl süre ile meslekte çalışanların duygusal bağlılık düzeyi 1-5 yıl ve 20 yıldan fazla süre ile meslekte çalışanlardan anlamlı derecede daha yüksek olduğu,

- Devam bağıllığı alt boyutu için; meslekte 11-15 yıl süre ile meslekte çalışanların devam bağıllığı düzeyi diğer gruplardan anlamlı derecede daha yüksek olduğu ve ek olarak 6-10 yıl süre ile meslekte çalışanların devam bağıllığı düzeyi 1-5 yıl ve 20 yıldan fazla süre ile meslekte çalışanlardan anlamlı derecede daha yüksek olduğu,
- Normatif bağıllık alt boyutu için; meslekte 11-15 yıl süre ile meslekte çalışanların devam bağıllığı düzeyi diğer gruplardan anlamlı derecede daha yüksek olduğu ve ek olarak 6-10 yıl süre ile meslekte çalışanların normatif bağıllık düzeyi meslekte 20 yıldan fazla süre ile çalışanlardan anlamlı derecede daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin Destekleyici Okul İklimine İlişkin Algıları, Öznel İyi Oluşları ve Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişkiye Yönelik Sonuçlar

1. Destekleyici okul iklimi ile öğretmen iyi oluşu arasındaki ilişkinin anlamlı, pozitif ve zayıf düzeyde olduğu tespit edilmiştir.
2. Destekleyici okul iklimi ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkinin anlamlı, pozitif ve zayıf olduğu tespit edilmiştir.
3. Son olarak öğretmen iyi oluşu ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkinin anlamlı, pozitif ve zayıf olduğu tespit edilmiştir.

Destekleyici Okul İklimi ve Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişkide Öğretmen Öznel İyi Oluşunun Aracılık Etkisine Yönelik Sonuçlar

Öğretmen öznel iyi oluşunun, destekleyici okul iklimi ile örgütsel bağlılık arasındaki aracılık etkisi incelendiğinde, bağımsız değişken olan destekleyici okul ikliminden, bağımlı değişken olan örgütsel bağlılığa giden yola aracı değişken olan öğretmen öznel iyi oluşu eklendiğinde istatistiksel olarak anlamlı bir sonuca ulaşılmış ve öğretmen öznel iyi oluşunun, destekleyici okul iklimi ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkide kısmi aracılık etkisinin olduğu tespit edilmiştir.

Öneriler

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın sonuçlarından hareketle hem araştırmaya hem de uygulamaya yönelik öneriler sunulmuştur.

Araştırmaya Yönelik Öneriler

1. Öğretmenlerin destekleyici okul iklimine ilişkin algıları, öznel iyi oluş düzeyleri ve örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin tespit edildiği bu araştırma resmî okullarda görev yapan öğretmenlerin katılımıyla yapılmıştır. Araştırma farklı okul türlerinde de uygulanarak konuya derinlik kazandırılabilir.
2. Ankara ili dokuz merkez ilçe ile sınırlı olacak şekilde uygulanan bu araştırma farklı illerde de uygulanarak genişletilebilir.
3. Örgütsel bağlılık çalışmaları incelendiğinde daha çok kurumlardaki çalışanlar ve yöneticiler üzerinde yapılan araştırmalar yer almaktadır. Bu anlamda okul çalışanlarının (öğretmen, müdür ve yardımcılar, hizmetli personeli) örgütsel bağlılıkları incelenip bu bağlılığa etkileyen olumlu olumsuz etmenler araştırılabilir.
4. Bu araştırma nicel araştırma yöntemi kullanılarak yapılmıştır. Bu araştırmanın sonucunda elde edilen veriler doğrultusunda oluşturulacak olan yarı yapılandırılmış sorularla derinlemesine nitel analizler yapılarak daha somut ve daha spesifik sonuçlara ulaşılabilir.

Uygulamaya Yönelik Öneriler

1. Öznel iyi oluş düzeyiyle hem destekleyici okul iklimi hem de örgütsel bağlılık arasında pozitif yönlü bir ilişkinin olmasından yola çıkılarak öğretmenlerinin hem mesleki hem de kişisel gelişmelerine yönelik kurs, seminer ve hizmet içi eğitimler gibi destekleyici ve teşvik edici çalışmalar yapılabilir.
2. Öğretmenlerin, okul yöneticilerinin ve hatta okul personelinin birbiriyle kaynaşması ve çalışanların örgütsel bağlılığını arttırmak açısından sene başı, ortası ve sonu gibi zamanlarda kaynaşma ve iletişimi güçlendirme amaçlı kahvaltı, gezi, yemek gibi etkinlikler yapılabilir.
3. Okul yöneticileri çalışanlara değer verme, saygı gösterme, empatik bir şekilde yaklaşma gibi davranışlarda bulunduğu zaman okullarda açık bir iklim oluşturabilirler. Olumlu ve destekleyici bir okul iklimi, öğretmenlerin örgütlerine

olan bağılılıkları üzerinde doğrudan etkiye sahiptir. Yöneticiler, okul iklimini iyileştirerek öğretmen katılımını ve bağılılığını artırabilirler. Bunun için okul yöneticileri için de örgütsel bağılılığı, okul iklimini tanıtan MEB'in uygun hizmet içi eğitim seminer programları, panel ve toplantıların düzenlenmesinin yararlı olacağı düşünülmektedir.

4. Özel iyi oluş, destekleyici okul iklimi ve örgütsel bağılılık arasındaki ilişkiyi anlamak, destekleyici ve ilgi çekici eğitim ortamları yaratmak için çok önemlidir. Politika yapıcılar, yöneticiler ve uygulayıcılar, bu makalede tartışılan önerileri uygulayarak öğretmenlerin özel iyi oluşunu, memnuniyetini ve bağılılığını daha yüksek düzeyde geliştirebilirler. Sonuçta bu çabalar öğrenci sonuçlarını olumlu yönde etkileyecek ve gelişen bir eğitim topluluğına katkıda bulunacaktır.

KAYNAKLAR

- Acet, Ö. (2006). *İlköğretim okullarında örgüt iklimi ile karara katılma süreci arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Ağaçbacak, P. M. (2019). *Pozitif psikoloji bağlamında sınıf öğretmenlerinin psikolojik iyi oluş düzeyleri ile özyeterlik inançları ve örgütsel bağlılık davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Akbaba, A. & Erdoğan, H. (2014). Okul yöneticileri ve öğretmen görüşlerine göre okul ikliminin oluşması. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(5), 211-227.
- Akdemir, Ö. A. (2019). Teachers' organizational communication and their job motivation. *Journal of Education and Learning*, 8(2), 264-270.
- Akpolat, Y. C. (2023). *Okul ikliminin örgütsel bağlılık üzerindeki etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Arel Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Aksoy, F. (2022). *Öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının örgütsel sinerji ve örgütsel mutluluk düzeylerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Alcan, E. E. (2018). *Öğretmenlerin örgütsel destek, örgütsel özdeşleşme ve örgütsel bağlılık algıları arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Allen, NJ, & Meyer, J.P. (1990). Organizasyona yönelik duygusal, devamlılık ve normatif bağlılığın ölçümü ve öncülleri. *Mesleki Psikoloji Dergisi*, 63, 1-18.

- Alper, F. (2007). *Çalışanların örgütsel bağlılıklarının belirleyicisi olarak örgütsel adalet algılamaları: Antalya bölgesinde bulunan beş yıldızlı otel işletmelerine yönelik bir araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.
- Altun, M. (2017). Öğretmen bağlılığının öğrenci başarısı üzerindeki etkileri: Irak'ta bir örnek olay. *Uluslararası İşletme ve Sosyal Bilimler Akademik Araştırma Dergisi* , 7 (11), 417-426.
- Altuntaş, S., & Genç, H. (2018). Mutluluğun yordayıcısı olarak psikolojik sağlık: öğretmen örnekleminin incelenmesi. *Hacettepe University Journal of Education Faculty*, 1, 15.
- Anvari, F., & Mikaeli Manee, F. (2021). Developing a causal model of subjective well being based on academic resilience and mediating roles of teacher-student relationship, emotional adjustment and school climate. *Research in School and Virtual Learning*, 9(1), 9-26.
- Arslan, A., & Tura, G. (2022). Öğretmenlerin psikolojik iyi oluşlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi: Yüksekova örneği. *Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 212-234.
- Arslan, G. (2018). Understanding the association between positive psychological functioning at work and cognitive wellbeing in teachers. *Journal of Positive School Psychology*, 2(2), 113-127.
- Aslan, İ. (2017). *Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye algıları ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Siirt.
- Atalay, U.S. (2023). *Ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin sanal kaytarma davranışları ile örgütsel bağlılık düzeyleri*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Atik, S. (2012). *İlköğretim okullarının örgüt tipi ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığı arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.

- Atilla, G., & Yıldırım, G. (2019). Öznel iyi oluş hâlinin işe tutkunluğa etkisi: Sinop ili tekstil sektörü örneği. *Kırklareli Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 8(2), 188-205.
- Aydemir, Ö. (2009). *Meslek lisesi müdürlerinin yöneticilik davranışlarının öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Aydın, A. S., Akyüz, K. C., Yıldırım, İ. & Köse, Ş. (2017). İlk ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin iş tatmini ve örgütsel bağlılık düzeylerinin analizi. *Uluslararası İktisadi ve İdari İncelemeler Dergisi*, 18, 23-52.
- Aydın, M. (2019). *Eğitim yönetimi* (11. Baskı). Ankara: Hatipoglu.
- Aydoğan, İ. (2019). *Öğretmenlerin psikolojik iyi oluş düzeylerinin yordayıcısı olarak okul iklimi algıları*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Aygün, G. (2016). *İlkokul öğretmenlerinin rehberlik hizmetlerine yönelik tutumları ile okul iklimi algıları arasındaki ilişki incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Bakan, İ. (2018). *Örgütsel bağlılık*. Ankara: Gazi.
- Bakar, H. (2018). *Lise öğretmenlerinin duygusal emek davranışı ile öznel iyi oluş düzeyleri ve aralarındaki ilişkilerin incelenmesi: Kastamonu ili örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kastamonu.
- Balay, R. (2000). *Yönetici ve öğretmenlerde örgütsel bağlılık*. Ankara: Pegem Akademi.
- Balay, R. (2014). *Yönetici ve öğretmenlerde örgütsel bağlılık*. Ankara: Pegem Akademi.
- Baron, R. M., & Keny, D. A. (1986). The mediator-moderator distinction in social psychology: Conceptual, Strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 1173-1182.
- Bashaireh, S., & David, S. A. (2019). Appreciate leadership and teacher's subjective well-being: an appreciative tool for an appreciative outcome. *Specialty Journal of Psychology and Management*, 5(3), 46-63.

- Bilgin, İ. (2009). The effects of guided inquiry instruction incorporating a cooperative learning approach on university students' achievement of acid and bases concepts and attitude toward guided inquiry instruction science process skills and attitudes toward science. *Scientific Research and Essay*, 4 (10), 1039-1041
- Bilgin, Y. (2018). *Özel eğitim okullarında görev yapan öğretmenlerin çalışma yaşam kalitesi, psikolojik iyi oluş ve örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Boyacı, P. (2022). *Investigating the relationship between Turkish EFL teachers' subjective well-being and their occupational resilience in university contexts*. Yüksek Lisans Tezi, Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Boz, D., Duran, C. & Uğurlu, E. (2021). Örgütsel bağlılığın iş performansına etkisi. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(1), 345-355.
- Brand, S., Felner, R., Shim, M., Seitsinger, A. & Dumas, T. (2003) Middle school improvement and reform: Development and validation of a school-level assessment of climate, cultural pluralism, and school safety. *Journal of Educational Psychology*, 95 (3), 570-588.
- Calaguas, G. M. (2017). Satisfied and happy: Establishing link between job satisfaction and subjective well-being. *Asia Pacific Journal of Multidisciplinary Research*, 5(1), 104-111.
- Canbaz, F. (2019). *Okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özellikleri ile öğretmenlerin örgüte bağlılık düzeyleri arasındaki ilişki*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Canpolat, C. (2011). *Öğretmen kariyer basamakları uygulaması ile öğretmen motivasyonu ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiler*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Celep, C. (2014). *Örgütsel adanma*. Ankara: Nobel Akademik.
- Cenkseven-Önder, F., & Sarı, M. (2009). The quality of school life and burnout as predictors of subjective well-being among teachers. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 9(3), 1223-1235.

- Clarence, F. M., & George, T. S. (2017). Role of spiritual competence and subjective well-being in organizational commitment among catholic college teachers. *SJCC Management Research Review*, 7(2), 112-130.
- Cohen, J. (2006). Social, emotional, ethical, and academic education: Creating a climate for learning, participation in democracy, and well-being. *Harvard Educational Review*, 76(2), 201-237.
- Cohen, J., McCabe, L., Michelli, N. M. & Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers College Record*, 111(1), 180-213.
- Cropanzano, R. (2009). Writing nonempirical articles for journal of management: General thoughts and suggestions. *Journal of Management*, 35(6), 1304-1311.
- Çetin, A. (2019). An analysis of the relationship between teachers' subjective wellbeing and their occupational resilience. *Sakarya University Journal of Education*, 9(3), 506-521.
- Çetin, M.Ö. (2004). *Örgüt kültürü ve örgütsel bağlılık*, Ankara: Nobel.
- Çetinel, R. (2022). *Pozitif öğretmen özelliklerinin mesleki benlik saygısı ve okul iklimi açısından incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Çevik, M.N. (2022). *Okulların örgüt yapısıyla örgütsel bağlılık arasındaki ilişkide okul ikliminin aracı rolü*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Dağlı, A. (2017). *Örgütsel iklim*. Ankara: Pegem Akademi.
- Darling-Hammond, L., & DePaoli, J. (2020). Why School Climate Matters and What Can Be Done to Improve It. *State Education Standard*, 20(2), 7.
- Darvishmotevali, M. & Ali, F. (2020). İş güvensizliği, öznel refah ve iş performansı: Psikolojik sermayenin düzenleyici rolü. *Uluslararası Otelcilik Yönetimi Dergisi*, 87, 102462.
- Degges-White, S., & Myers, J. E. (2006). Women at midlife: An exploration of chronological age, subjective age, wellness, and life satisfaction. *Adultspan Journal*, 5(2), 67-80.

- Demir, S. (2020). The role of self-efficacy in job satisfaction, organizational commitment, motivation and job involvement. *Eurasian Journal of Educational Research*, 20(85), 205-224.
- Demirel, Y. (2008). Örgütsel güvenin örgütsel bağlılık üzerine etkisi: Tekstil sektörü çalışanlarına yönelik bir araştırma. *Celal Bayar Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 15(2), 179-194.
- Demirtaş, S. (2016). *Okul yöneticilerinin psikolojik iyi olma ve örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Demming, C. L., Jahn, S., & Boztuğ, Y. (2017). Conducting mediation analysis in marketing research. *Marketing: ZFP–Journal of Research and Management*, 39(3), 76-93.
- Diener, E. & Diener, C. (1996). Most people are happy. *Psychological Science*, 7(3), 181-185.
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95(3), 542-575.
- Diener, E., & Biswas-Diener, R. (2002). Para öznel iyi oluşu artıracak mı?. *Sosyal Göstergeler Araştırması*, 57, 119–169.
- Diener, E., Lucas, R. E. & Oishi, S. (2002). Subjective well-being: The science of happiness and life satisfaction. In *The Handbook of Positive Psychology* (pp. 12-18). New York: Oxford University.
- Diener, E., Oishi, S. & Lucas R.E. (2003). Personality, culture, and subjective well-being: Emotional and cognitive evaluations of life. *Annual Review of Psychology*, 54(1), 403–425.
- Diener, E., Suh, E. & Oishi, S. (1997). Recent findings on subjective well-being. *Indian Journal of Clinical Psychology*, 24(1), 25-41.
- Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R.E. & Smith H. L. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125(2), 276-302.
- Diener, E., Suh, E., & Oishi, S. (1997). Recent findings on subjective well-being. *Indian journal of clinical psychology*.

- Dinç, G. (2018). *Özel eğitim kurumlarında çalışan özel eğitim öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri ile öznel iyi oluş düzeylerinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Doğan, H., & Çelik, K. (2019). Okul yöneticilerinin gücü kullanma stillerinin öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ve iş performansları ile ilişkisi. *Eğitim ve Bilim*, 44(198), 37-55.
- Doğan, İ. F., Bakan, İ., & Oğuz, M. (2017). Çalışanların motivasyonları üzerinde örgütsel bağlılık mı mesleki bağlılık mı daha etkili? *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 9(2), 71-86.
- Doğan, N. (2009). *Sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâları ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki, İstanbul ili Anadolu yakası örneği*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Doğan, S. & Kılıç, S. (2007). Örgütsel bağlılığın sağlanmasında personel güçlendirmenin yeri ve önemi. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 29, 37-61.
- Doğan, Ü., & Aslan, M. (2022). Öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algıları ile psikolojik iyi oluşları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(3), 1482-1499.
- Dönmez, B., & Korkmaz, M. (2011). Örgüt kültürü-örgütsel iklim ve etkileşimleri. *Uluslararası Hakemli Akademik Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(1), 169-186.
- Dönmez, N. (2015). *Ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin psikolojik sözleşme düzeyleri ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Dönük, O. & Bindak, R. (2022). Ortaokul matematik öğretmenlerinin tükenmişliklerinin yordayıcısı olarak okul iklimi ve örgütsel bağlılık. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 599-620.
- Duman, N. (2015). *Yöneticilerde zihinsel iş yükünün öznel iyi oluşa etkisinde boş zaman davranışlarının rolü*. Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.

- Durmaz, C. (2020). *Öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeyleri ile okul iklimine ilişkin algıları ve sınıf yönetim becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Düzce.
- Düzgün, O. (2016). *Ortaokulda görev yapmakta olan öğretmenlerin mutluluk düzeyleri ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.
- Eleswed, M., & Mohammed, F. (2013). Job satisfaction and organizational commitment: A correlational study in Bahrain. *International Journal of Business, Humanities and Technology*, 3(5), 44-53.
- Emerce, A., Şahin, S., Gündüz, R., & Timur, Ş. (2022). Örgütsel iletişim ve okul iklimi arasındaki ilişkinin öğretmen algılarına göre tespiti. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 10(13), 1-39.
- Enginar, R. (2022). *Öğretmenlerin izlenim yönetimi taktikleri, örgütsel muhalefet düzeyleri ile öznel iyi oluş durumları arasındaki ilişki*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Erceylan, N., Öztürk, M., Uludağ, K., Uzunbacak, H. H., & Akçakanat, T. (2021). İçsel motivasyon ve öznel iyi oluş arasındaki ilişki: İş becerikliliği ve akış deneyiminin seri aracılık rolü. *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 19(40), 413-436.
- Erdaş, Y. (2009). *Denizli il merkezinde çalışan ilköğretim öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeyleri*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Ersöz, H. Ö., & Ersöz, F. G. (2022). BİST Aydın ve Denizli şehir endekslerinde yer alan şirketlerin çevresel sürdürülebilirlik kodları. *Business Economics and Management Research Journal*, 5(1), 34-49.
- Ertekin, Y. (1978). *Örgüt iklimi*. Ankara: TODAİE.
- Eryılmaz, A. (2010). Ergenlerde öznel iyi oluşu artırma stratejilerini kullanma ile akademik motivasyon arasındaki ilişki. *Klinik Psikiyatri Dergisi*, 13(2), 77-84.
- Eryılmaz, A., & Kara, A. (2019). The mediator role of goal striving between teachers' career adaptability and subjective well-being. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 9(52), 1-21.

- Firestone, W.A & Rosenblum, S. (1988). Şehir liselerinde bağlılık oluşturmak. *Eğitim Değerlendirmesi ve Politika Analizi*, 10 (4), 285–299.
- Freiberg, H. J. & Stein, T. A. (1999). Measuring, improving and sustaining healthy learning environments. In Freinberg, H.J. (Ed.). *School climate: measuring, improving and sustaining healthy learning environments* (pp. 11-29). London: Farmer.
- Genç N. & Karcıoğlu F. (2000). *Örgüt ikliminin gücü, aşkale çimento örneği*. İstanbul: Karima.
- Gürbüz, G. (2020). *Öğretmenlerin örgütsel mutluluk algıları ile örgütsel güven arasındaki ilişki*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Gürbüz, S. (2006). Örgütsel vatandaşlık davranışı ile duygusal bağlılık arasındaki ilişkilerin belirlenmesine yönelik bir araştırma. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Ekonomik Fakültesi ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(1), 48-75.
- Güzeller, CO & Çeliker, N. (2020). Örgütsel bağlılık ile işten ayrılma niyeti arasındaki ilişkinin bir meta-analiz yoluyla incelenmesi. *Uluslararası Kültür, Turizm ve Otelcilik Araştırmaları Dergisi*, 14 (1), 102-120.
- Hayes, N. (Ed.). (2013). *Psikolojide niteliksel analiz yapmak*. Ankara: Psikoloji Basını.
- Heidmets, M., & Liik, K. (2014). School principals' leadership style and teachers' subjective well-being at school. *Problems of Education in the 21st Century*, 62, 40-50.
- Hoy, J. K., & Tarter C. J. (1997). *The road to open and healthy schools: The handbook for change*. New York: Corwin.
- Hoy, W. K. & Clover, S. I. (1986). Elementary school climate: A revision of the OCDQ. *Educational Administration Quarterly*, 22(1), 93-110.
- Hoy, W. K. & Forsyth, P. B. (1986). *Effective supervision theory into practice*. New York: Random House.
- Hoy, W. K. & Miskel, C. G. (2015). Okullarda kültür ve iklim. (Çev: Şişman, M. & Şengül, U.). *Eğitim yönetimi içinde* (ss. 26-38). Ankara: Nobel Akademik.
- Hoy, W. K., & Hannum, J. (1997). Middle school climate: An empirical assessment of organizational health and student achievement. *Educational Administration Quarterly*, 33, 290-311.

- 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, R. B. (1991a). *Open schools/healthy schools: Measuring organizational climate*. Beverly Hills, CA: SAGE.
- Hoy, W. K., Tarter, C. J., & Kottkamp, R. B. (1991b). *Open school, healthy school: Making schools work*. Newbury Park, CA: Corwin.
- Hoy, WK & Miskel, CG (2010). *Yönetim teorisi, araştırma ve uygulama*. Ankara: Nobel.
- Hung, C. H., Lin, C. W., & Yu, M. N. (2016). Reduction of the depression caused by work stress for teachers: Subjective well-being as a mediator. *International Journal of Research Studies in Psychology*, 5(3), 25-35.
- İlişen, E, (2017) *Öğretmenlerin örgütsel destek algıları ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- İncekara, S. (2020). *Özel okul öğretmenlerinin örgütsel mutluluk ve örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişki*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Jameel, A. S., Mahmood, Y. N., & J Jwmaa, S. (2020). Organizational justice and organizational commitment among secondary school teachers. *Erbil Journal of Humanities and Social Sciences*, 4(1), 1-6.
- Janovská, A., Orosová, O., & Janovský, J. (2017). Head teacher's social support, personality variables and subjective well-being of Slovak primary teachers. *Orbis Scholae*, 10(3), 71-87.
- Kahraman, G. (2021). *Okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerinin öğretmenlerin öznel iyi oluşları ile ilişkisi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Kalay, M. (2015). *İlkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel bağlılık ve motivasyonları arasındaki ilişki: (Bolu ili örneği)*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

- Kamar, M., & Gökbulut, B. (2023). Okul yöneticilerinin demokratik tutum ve davranışları ile öğretmenlerin motivasyon ve örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişki. *EKEV Akademi Dergisi*, (93), 386-404.
- Kanter, R.M. (1968). Commitment and social organizations. *American Sociological Review*, 2(3), 449-517.
- Karaçam, A. (2016). *Beden eğitimi öğretmenlerinin başarı algılarında yordayıcı olarak akademik iyimserlik, psikolojik iyi oluş ve fiziksel saygı*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Karadaş, H. & Akın, MA (2023). Öğretmenlerin örgütsel mutluluğu ve örgütsel bağlılıklarının incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14 (2), 289-309.
- Karadirek, G. (2022). Örgüt kültürü, örgütsel performans ve bağlılık arasındaki ilişkilerin belirlenmesi. *Uluslararası Yönetim ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(17), 45-58.
- Karasar, N. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel.
- Karataş, S., & Güleş, H. (2010). İlköğretim okulu öğretmenlerinin iş tatmini ile örgütsel bağlılığı arasındaki ilişki. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(2), 74-89.
- Karcıoğlu, F. (2001). Örgüt kültürü ve örgüt iklimi ilişkisi. *İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 15(1-2), 265-283.
- Khan, N. (2019). The impact of organizational climate on teachers commitment. *Journal of Education and Educational Development*, 6(2), 327-342.
- Kline, R. B. (1998). *Structural equation modeling*. New York: Guilford.
- Korkmaz M. (2011) İlköğretim okullarında örgütsel iklim ve örgüt sağlığının örgütsel bağlılık üzerindeki etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 17(1), 117-139.
- Köylü, D. (2018). *Öğretmenlerin karar alma sürecine katılım düzeylerinin örgütsel bağlılık ve psikolojik iyi oluş ile ilişkisi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Köylü, D., & Gündüz, Y. (2019). Öğretmenlerin karar alma sürecine katılım düzeylerinin örgütsel bağlılık ve psikolojik iyi oluş ile ilişkisi. *Ufuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 279-299.

- Kurşunoğlu, A. & Tanrıöğen, E. B. A. (2010). İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeyleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28 (28), 101-115.
- Kurt, T. & Çalık, T. (2010). Okul iklimi ölçeğinin geliştirilmesi (SCS). *Eğitim ve Bilim*, 35(157), 167-180.
- Litwin, G. & Stringer, R. (1968). *Motivation and organizational climate. division of research graduate school of business administration*. Boston: Printed United States of America.
- Luthans, F., Avey, J. B., Avolio, B. J. & Peterson, S. J. (2010). The development and resulting performance impact of psychological capital. *Human Resource Development Quarterly*, 21 (1), 41-67.
- Lyubomirsky, S., King, L., & Diener, E. (2005). The benefits of frequent positive affect: Does happiness lead to success?. *Psychological bulletin*, 131(6), 803.
- MacKinnon, D. P., Warsi, G., & Dwyer, J. H. (1995). A simulation study of mediated effect measures. *Multivariate behavioral research*, 30(1), 41-62.
- MacKinnon, DP ve Dwyer, JH (1993). Önleme çalışmalarında aracılı etkilerin tahmin edilmesi. *Değerlendirme incelemesi*, 17 (2), 144-158.
- Manla, V. H. (2020). School climate: its impact on teachers' commitment and school performance. *Journal of World Englishes and Educational Practices (JWEPP)*, 3(2), 21-35.
- Memduhoğlu H. B. & Şeker G. (2011). Öğretmenlerin algılarına göre ilköğretim okullarının örgütsel iklimi. *Inonu University Journal of the Faculty of Education* 12(1), 1 – 26.
- Mert, A. & Özdemir, G. (2019). Öğretmenlerin psikolojik okul iklimi algıları ile iş doyumu arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İnsan ve Toplum bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 8(11), 91-109.
- Meyer, JP, Allen, NJ ve Smith, CA (1993). Kuruluşlara ve mesleklere bağlılık: Üç bileşenli bir kavramsallaştırmanın genişletilmesi ve test edilmesi. *Uygulamalı Psikoloji Dergisi*, 78 (4), 538.

- Mustafa, M. Z. B., Nordin, M. B., Razzaq, A., & bin Ibrahim, B. (2020). Organizational commitment of vocational college teachers in Malaysia. *PalArch's Journal of Archaeology of Egypt/Egyptology*, 17(9), 5023-5029.
- Myers, D. G. & Diener, E. (1995). Who is happy? *Psychological Science*, 6(1), 10-19.
- Nacar, D., & Demirtaş, Z. (2017). Lise öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeyleri. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(9): 547-558.
- Ndayambaje, E., Pierewan, A. C., Nizeyumukiza, E., Nkundimana, B., & Ayriza, Y. (2020). Marital status and subjective well-being: Does education level take into account. *Cakrawala Pendidikan*, 39(1), 120-132.
- 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.
- Owens, R.G. & Valesky, T.C. (2014). *Organizational behavior in education: leadership and school reform*. (10th edition). New Jersey: Pearson.
- Özdemir, A. (2017). *Okul iklimine ilişkin öğretmen ve müdür davranışları ile örgütsel bağlılık ilişkisinde işkolikliğin aracılık etkisi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Özdemir, H. (2023). *Öğretmenlerin okul yöneticileriyle ilgili algıladıkları örgütsel güç mesafesinin algılanan okul iklimi ile ilişkisinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Özgenel, M. (2020). Okulun etkililiğini yordayan örgütsel bir faktör: Okul iklimi. *Uluslararası Psikoloji ve Eğitim Çalışmaları Dergisi*, 7 (1), 38-50.
- Özkeskin, M. (2019). *Öğretmenlerin işle bütünleşme düzeyleri ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Özkul, R., Doğan, Ü., Abdurrezzak, S., & Yıldızbaş, Y. V. (2022). Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılık ve örgütsel güven düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(82), 584-602.

- Öztürk, C., & Alperen, S. A. Z. (2022). A field research on the relationship between organizational commitment and subjective well-being: basic and secondary education teachers in Tatvan/Bitlis. *JOEEP: Journal of Emerging Economies and Policy*, 7(1), 361-369.
- Öztürk, C., & Özdoğan, D. (2022). Örgütsel bağlılık ile iş doyumu ilişkisi: Tatvan devlet hastanesi örneği. *Uluslararası Yönetim ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(17), 1-10.
- Palindrom Bilim, Kültür Eğitim Araştırma (2019). *Okul İklimi*. www.okuliklimi.com sayfasından erişilmiştir.
- Polat, D. D. (2019). *Öğretmenlerin yılmazlık düzeyleri ile iş doyumu, mesleki tükenmişlik, örgütsel bağlılık düzeyleri ve örgüt iklimi algıları arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. Doktora Tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Rahm, T., & Heise, E. (2019). Teaching happiness to teachers-development and evaluation of a training in subjective well-being. *Frontiers in Psychology*, 10, 2703.
- Razak, N. A., Darmawan, G. N. & Keeves, J. P. (2009). Teacher commitment. Saha, L.J. & Dworkin, A.G. (Eds.), *International Handbook of research on teachers and teaching*, (pp. 343–360). Berlin: Springer.
- Rosenholtz, S.J. & Simpson, C. (1990) Sınıf organizasyonu ve öğrencilerin tabakalaşması. *Basında İlköğretim Okulu Dergisi*, 6(1), 12-18.
- Roy, S. (2018). Ortaokul ve Yüksek Ortaokul Öğretmenlerinin refahı. *Uluslararası Araştırma ve Analitik İncelemeler Dergisi*, 5 (3), 2348-1269.
- Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(6), 1069- 1081.
- Salancik, GR (1977). Bağlılık çok kolaydır!. *Organizasyonel Dinamikler*, 6 (1), 62-80.
- Salatan, T. (2017). *Örgüt iklimi performans ilişkisi ortaokul öğretmenleri örneği*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Salgado, J. F., Blanco, S., & Moscoso, S. (2019). Subjective well-being and job performance: Testing of a suppressor effect. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 35(2), 93-102.

- Sancak, T. (2019). *Öğretmenlerin okullardaki mekân düzenlemelerine ilişkin memnuniyetleri ile mutluluk ve örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Santos, J. V. D., & Gonçalves, G. (2015). The influence of organizational commitment and well-being at work on subjective well-being. *Revista Psicologia Organizações e Trabalho*, 15(2), 123-132.
- Saydam, H., & Selvi, Ö. (2023). Öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkilerinin incelenmesi. *Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi*, 11(1), 803-825.
- Schulz, S. A., Martin, T., & Meyer, H. M. (2017). Factors influencing organization commitment: Internal marketing orientation, external marketing orientation, and subjective well-being. *Journal of management development*, 36(10), 1294-1303.
- Sevilir, C., F. (2023). *Okul yöneticilerinin etik liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel sinizm algıları ve örgütsel bağlılık düzeylerinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Sevimli, H. (2015). *Örgütsel bağlılık ile psikolojik iyilik hali arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Swales, S. (2002). Örgütsel bağlılık: yapının ve önlemlerin eleştirisi. *Uluslararası yönetim incelemeleri dergisi*, 4(2), 155-178.
- Şahin, A., & Atbaşı, Z. (2020). Olumlu okul iklimi oluşturmada öğretmenin rolünün incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(3), 672-689.
- Şimşek, M. (2018). *Öğretmenlerin örgütsel imaj algıları ile psikolojik iyi olma düzeyleri arasındaki ilişki*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Şişman, M. (2013). *Eğitimde mükemmellik arayışı etkili okullar*. Ankara: Pegem Akademi.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. Boston: Pearson Education.

- Tang, Y. (2018). What makes rural teachers happy? An investigation on the subjective well-being (SWB) of Chinese rural teachers. *International Journal of Educational Development*, 62, 192-200.
- Taymaz, H. (2007). *Okul yönetimi*. Ankara: Pegem.
- Tekin, E. (2021). Örgütsel bağlılık ve işgören performansı arasındaki ilişki. *The International New Issues in Social Sciences*, 9(2), 133-154.
- Tepe, N., & Yılmaz, G. (2020). Öğretmenlerin okul iklimi algılarının yordayıcısı olarak okul yöneticilerinin toksik liderlik davranışları. *OPUS International Journal of Society Researches*, 15(25), 3360-3381.
- Terzi, A. R. (2018). *Kuramdan araştırmaya okul iklimi*. Ankara: Detay.
- Tiwa, T. M. & Sengkey, M. M. (2021). School organizational climate and its relationship with teachers innovative work behavior in junior high schools. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 603, 379-383.
- Tofur, S., & Balıkcı, A. (2018). Okul yöneticileri ve öğretmenlere göre okul iklimini etkileyen faktörlerin incelenmesi: ortaokul örneği. *Electronic Turkish Studies*, 13(11).
- Toka, R. (2019) *Okul ilişkilerinde öğretmenlerin ön yargıları ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Topaloğlu, M., Koç, H. & Yavuz, E. (2008). Öğretmenlerin örgütsel bağlılığının bazı temel faktörler açısından analizi. *Kamu-İş*, 9(4), 1-19.
- Toropova, A., Myrberg, E. ve Johansson, S. (2021). Öğretmen iş doyumu: okul çalışma koşullarının ve öğretmen özelliklerinin önemi. *Eğitim İncelemesi*, 73 (1), 71-97.
- Tsui, K. T. & Cheng, Y. C. (1999). School organizational health and teacher commitment: A contingency study with multi level analysis. *Educational Research and Evaluation*, 5(3), 249-268.
- Uğurlu, C. T. (2017). *Okul yönetimi ve liderlik*. *Okul yönetimi*. Ankara: Anı.
- Uğurlu, Z. (2015). *Okul örgütü ve yönetimi*. Ankara: Pegem.
- Uzun, Ü. (2019). *Öğretmen adaylarının öznel iyi oluş psikolojik sağlamlılık ve yaşam kalitesi arasındaki yordayıcı ilişkiler*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

- Üzümlü, H. (2017). *Elit sporcularda örgütsel stres ve bağlılık*. Ankara: Nobel.
- Üzümlü, A. M. (2019). Çalışanların örgütsel bağlılığını etkileyen faktörler üzerine projektif bir çalışma. *Atatürk İletişim Dergisi*, (17), 112-132.
- Yalçın, S. (2014). *Öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin iş yaşam kalitesi ve örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Yalız, D. S. (2014). The metacognition levels of students: a research school of physical education and sports at Anadolu University. *Journal of Human Sport and Exercise*, 9(1), S398-S408.
- Yang, C., Chan, M. K., Nickerson, A. B., Jenkins, L., Xie, J. S., & Fredrick, S. S. (2022). Teacher victimization and teachers' subjective well-being: Does school climate matter?. *Aggressive Behavior*, 48(4), 379-392.
- Yateno, S. B., & Mahrinasari, M. S. (2022). Organizational commitment role in moderating marketing internal and organizational climate effect on internal customers' satisfaction and loyalty behavior to strengthen marketing performance of indonesia conventional commercial bank. *Journal of Positive School Psychology*, 1569-1595.
- Yeşil, A., Y. (2023). *Psikolojik sözleşme algısının örgütsel bağlılıkla ilişkisi: kadrolu, sözleşmeli ve ücretli öğretmenler üzerine bir araştırma*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Yurdaışık, Ö. E., Karaman, M. A., Atasayar, Ö., İriz, F. & Bakırtaş, E. (2023). Psikolojik iyi oluşun eğitim öğretim süreçlerindeki konumu. *International Journal of Social Humanities Sciences Research*, 10(95), 1090-1098.
- Yücenur, G. N., Demirel, N. Ç., Ceylan, C., & Demirel, T. (2011). Hizmet değerinin müşterilerin davranışsal niyetleri üzerindeki etkisinin yapısal eşitlik modeli ile ölçülmesi. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 12(1), 156-168.
- Zhang, L. J., Fathi, J., & Mohammaddockht, F. (2023). Predicting teaching enjoyment from teachers' perceived school climate, self-efficacy, and psychological wellbeing at work: EFL teachers. *Perceptual and Motor Skills*. 130(5), 2269-2299.

EKLER



EK-1. Kişisel Bilgiler

1. Okulunuz Bulunduğu İlçe: () Altındağ, () Çankaya,
() Etimesgut, () Gölbaşı, () Keçiören, () Mamak,
() Pursaklar, () Sincan, () Yenimahalle

2.	Cinsiyetiniz	1.() Kadın	2.() Erkek
3.	Yaşınız		
4.	Branşınız		
5.	Medeni durumunuz	1.() Bekâr	2. () Evli
6.	Öğrenim durumunuz	1.(Lisans)	2. ()Yüksek Lisans 3.() Doktora

7. Öğretmenlik mesleğindeki toplam hizmet süreniz

8. Halen görev yaptığınız okuldaki hizmet süreniz

EK-2. Öğretmen Öznel İyi Oluş Ölçeği

Maddeler	Neredeyse hiçbir zaman	Bazen	Sık sık	Neredeyse her zaman
1. Kendimi bu okula ait hissediyorum.	1	2	3	4
2. Başarılı bir öğretmenim.	1	2	3	4
3. Bu okulda gerçekten kendim olabilirim.	1	2	3	4
4. Öğrencilerin yeni şeyler öğrenmesine yardım etmede iyiyim.	1	2	3	4
5. Bu okuldaki insanların beni önemsediklerini hissediyorum.	1	2	3	4
6. Bir öğretmen olarak pek çok şey başardım.	1	2	3	4
7. Bu okulda saygı görüyorum.	1	2	3	4
8. Öğretmenliğimin etkili ve yararlı olduğunu hissediyorum.	1	2	3	4

EK-3. Okul İklimi Ölçeği

		Hiç katılmıyorum	Az katılmıyorum	Orta düzeyde katılıyorum	Çok katılıyorum	Tamamen katılıyorum
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
1	Müdürün eleştirileri yapıcıdır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2	Müdür öğretmenlere eşit davranır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3	Yeni öğretmenler, arkadaşları tarafından hemen kabul görür.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
4	Müdür anlaşılması kolay biridir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
5	Müdür öğretmenlere iltifat eder.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
6	Müdür, öğretmenleri takdir ettiğini göstermek için çaba harcar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
7	Müdür, öğretmenlerle ilgili eleştirilerinin sebeplerini açıklar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
8	Müdür, öğretmenlerin bireysel sağlık ve iyiliklerini gözetir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
9	Müdür, öğretmenlerin önerilerini dinler ve kabul eder.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
10	Okulumuzdaki rutin işler öğretime engel olmaktadır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
11	Öğretmenlerin gereğinden fazla kurul görevi vardır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
12	İş yoğunluğu öğretmenlere ağır bir yük getirmektedir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
13	Okuldaki yönetsel yazışmalar yük olmaktadır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
14	Müdür, sınıf içi öğretmen etkinliklerini yakından kontrol eder.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
15	Müdür öğretmenleri yakından denetler.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
16	Müdür, öğretmenlerin planlarını kontrol eder.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
17	Müdür, öğretmenlerin derslerine zamanında girip girmediğini kontrol eder.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
18	Müdür, öğretmenlerin okulda yaptığı her şeyi gözetler.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
19	Öğretmenler, diğer öğretmen arkadaşlarını evlerine davet ederler.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
20	Okuldaki öğretmenler birbirlerinin ailelerini de tanırlar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
21	Öğretmenler birbirlerine destek ve yardımcı olurlar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
22	Öğretmenler meslektaşlarına güçlü sosyal destek sağlarlar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
23	Öğretmenler okulda oldukları zamanda birlikte vakit geçirmekten hoşlanırlar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
24	Okulumuzdaki öğretmenler düzenli aralıklarla diğer öğretmenlerin de katıldığı sosyal etkinlikler (gezi, yemek vb.) düzenlerler.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
25	Öğretmenlerin en yakın arkadaşları, bu okulda görev yapan diğer öğretmenlerdir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

EK-4. Örgütsel Bağlılık Ölçeği

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. Okulum karşı güçlü bir aidiyet <u>hissetmiyorum.</u>					
4. Bu okula karşı duygusal bağlılık <u>hissetmiyorum.</u>					
5. Bu okulda kendimi "ailenin bir parçası" gibi <u>görmüyorum.</u>					
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 <u>hissetmiyorum.</u>					
14. Eğer bu okuldan ayrılmak benim yararına 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.					

1777

EK-5 Ölçek Kullanım İzinleri

Re: Okul İklimi Ölçek Kullanım İzni

HK Hasan Kavgacı
Kime: Tuğba Uzun
13.04.2022 Çar 00:51

Sayın Hocam merhaba.

Ölçeği çalışmanızda kullanabilirsiniz.
Şimdiden başarılar dilerim.
Selamlar.

12 Nis 2022 Sal 11:14 tarihinde Tuğba Uzun
> şunu yazdı:

Sayın Hocam,
Gazi Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve Denetimi bölümünde,
Doç. Dr. Fatih ŞAHİN danışmanlığındaki tez çalışmamda
kullanmak üzere; "Okul İklimi" ölçek aracınızı kaynak
göstermek kaydıyla kullanmak için izin talep ediyorum.

Saygılarımla, iyi çalışmalar.

Tuğba UZUN
Gazi Üniversitesi
Eğitim Yönetimi Tezli Yüksek Lisans Öğrencisi

AD Abidin DAĞLI
Kime: Tuğba Uzun
11.04.2022 Pzt 12:31

Sn. Tuğba UZUN,
Taraflımızdan Türkçeye uyarlanan Örgütsel Bağlılık
Ölçeğini çalışmalarınızda memnuniyetle kullanabilirsiniz.
İyi çalışmalar diliyorum. Sevgilerimle.
Doç.Dr. Abidin DAĞLI

[Android için Outlook'u edinin](#)

From: Tuğba Uzun < >
Sent: Mondav, April 11, 2022 11:37:06 AM
To:
Subject: Ölçek Kullanım İzni

Sayın Hocam,
Gazi Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve Denetimi
bölümünde, Doç. Dr. Fatih ŞAHİN danışmanlığındaki tez
çalışmamda kullanmak üzere; Meyer, Allen ve Smith
(1993) tarafından geliştirilen ve tarafınızca Türkçeye
uyarlanan "Örgütsel Bağlılık" ölçek aracını kaynak
göstermek kaydıyla kullanmak için izin talep ediyorum.

Saygılarımla, iyi çalışmalar.

Tuğba UZUN
Gazi Üniversitesi
Eğitim Yönetimi
Yüksek Lisans Öğrencisi

Re: Yüksek Lisan Tez Çalışması Ölçek Kullanma İzni

EN Şenay Sezgin NARTGÜN
Kime: Tuğba Uzun
7.01.2022 Cum 18:25

Merhaba,
Ölçeği atıflamak şartıyla kullanmanızda sakınca
yoktur. Çalışmanızda başarılar dilerim.

Prof. Dr. Şenay Sezgin Nartgün
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
Eğitim Bilimleri Bölümü

Kimden: "Tuğba Uzun"
Kime: "Şenay Sezgin NARTGÜN"
< >
Gönderilenler: 7 Ocak Cuma 2022 13:37:55
Konu: Yüksek Lisan Tez Çalışması Ölçek Kullanma
İzni

Merhaba Sayın Hocam,
Ben Gazi Üniversitesi Eğitim Yönetimi Bölümünden tez
öğrencisi Tuğba UZUN. "Öğretmenlerin Öznel İyi
Oluşları" konusunu da içeren bir tez çalışması
yapmaktayım.
Tezimi danışmanım Doç. Dr. Fatih ŞAHİN ile
yürütmekteyim. İzniniz olursa ölçeğinizden faydalanmak
isterim. Şimdiden teşekkür ediyoruz.

Tuğba UZUN

EK-6. İzinler

Evrak Tarih ve Sayısı: 27.06.2022-E.396999



T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Sayı : E-17311665-044-396999
Konu : Anketler (Tuğba UZUN)

27.06.2022

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : a) 20.06.2022 tarihli ve 80287700-044- 391841 sayılı yazı.
b) 24.06.2022 tarihli ve E-14588481-605.99-52682786 sayılı yazı.

Enstitünüz Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Yönetimi Bilim Dalı yüksek lisans programı öğrencisi Tuğba UZUN'un, Doç. Dr. Fatih ŞAHİN danışmanlığında yürüttüğü "Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıklarının Okul İklimi ve Öğretmen Öznel İyi Oluşu Yönüyle İncelenmesi" konulu tez çalışması kapsamında Ankara İli, Altındağ, Çankaya, Gölbaşı, Etimesgut, Keçiören, Mamak, Pursaklar, Sincan ve Yenimahalle İlçelerindeki resmî ortaokul ve imam hatip ortaokullarında uygulama yapmasına izin verilmesine ilişkin ilgi (a) yazınız Ankara Valiliğine iletilmiş olup, alınan ilgi (b) cevabı yazı ve ekleri ilişikte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof. Dr. Yücel GELİŞLİ
Rektör Yardımcısı

Ek:İlgi (b) yazı ve ekleri (4 sayfa)

Bu t... ..

Evrak Tarih ve Sayısı: 27.06.2022-E.396999

Evrak Tarih ve Sayısı: 24.06.2022-E.396668



T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-14588481-605.99-52682786
Konu : Araştırma İzni

24.06.2022

GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 2020/2 sayılı Genelgesi.
b) 21.06.2022 tarihli ve 392136 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Yönetimi Bilim Dalı yüksek lisans programı öğrencisi Tuğba UZUN'un "**Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıklarının Okul İklimi ve Öğretmen Öznel İyi Oluşu Yönüyle İncelenmesi**" konulu çalışması kapsamında ilimize bağlı 9 merkez ilçe millî eğitim bakanlığına bağlı resmi orta okullarında uygulama yapma talebi ilgi (a) Genelge çerçevesinde incelenmiştir.

Yapılan inceleme sonucunda, söz konusu araştırmanın Müdürlüğümüzde muhafaza edilen ölçme araçlarının, Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, Millî Eğitim Temel Kanunu ile Türk Millî Eğitiminin genel amaçlarına uygun olarak, ilgili yasal düzenlemelerde belirtilen ilke, esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek, eğitim-öğretim faaliyetlerini aksatmayacak şekilde okul ve kurum yöneticilerinin sorumluluğunda, gönüllülük esasına göre uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Harun FATSA
Vali a.
Millî Eğitim Müdürü

Ek: Uygulama Araçları (3 Sayfa)

Dağıtım:
Gereği:
Gazi Üniversitesi

Bilgi:
9 İlçe MEM



T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Etik Komisyonu

Sayı : E-77082166-302.08.01-380487
Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı

08.06.2022

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı **Yüksek Lisans Öğrencisi Tuğba UZUN'un, Doç.Dr. Fatih ŞAHİN'in** danışmanlığında yürüttüğü *"Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıklarının Okul İklimi ve Öğretmen Öznel İyi Oluşu Yönüyle İncelenmesi"* adlı tez çalışması ile ilgili konu Komisyonumuzun **24.05.2022** tarih ve **10** sayılı toplantısında görüşülmüş olup,

İlgilinin çalışmasının, yapılması planlanan yerlerden izin alınması koşuluyla yapılmasında etik açıdan bir sakınca bulunmadığına oybirliği ile karar verilmiş ve karara ilişkin imza listesi ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi rica ederim.

Araştırma Kod No: 2022 - 749

Prof. Dr. İsmail KARAKAYA
Komisyon Başkanı

Ek:1 Liste

DAĞITIM

Gereği:

Sayın Doç. Dr. Fatih ŞAHİN

Bilgi:

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne

GAZİ ÜNİVERSİTESİ ETİK KOMİSYONU KATILIM LİSTESİ	
TOPLANTI TARİHİ : 24/05/2022	TOPLANTI SAYISI : 10
ADI – SOYADI	İMZA
Prof. Dr. İsmail KARAKAYA BAŞKAN	
Prof.Dr.Kemal ÖZTEMEL BAŞKAN YRD.	
Prof.Dr.C.Haluk BODUR	
Prof.Dr.Seçil ÖZKAN	
Prof.Dr.Cevriye TEMEL GENCER	
Prof.Dr.İsmet YÜKSEL	
Prof.Dr.Aymelek GÖNENÇ	
Prof.Dr.Gülay BAYRAMOĞLU	
Prof.Dr.Makbule GEZMEN KARADAĞ	
Prof.Dr.Zehra GÖÇMEN BAYKARA	
Prof.Dr.İlyas OKUR	
Doç.Dr.Nihan KAFA	
Doç.Dr.Melek Gülşah ŞAHİN	

Bu belge,güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR..