
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Gazi
1926

İLKOKUL ÖĞRETMENLERİNİN ÖRGÜTSEL BAĞLILIKLARI İLE MESLEKİ STATÜ ALGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

Candan Coşkun Hırçın

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 6 (altı) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Candan

Soyadı : Coşkun Hırçın

Bölümü : Eğitim Yönetimi

İmza :

Teslim tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı : İlkokul Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılıkları ile Mesleki Statü Algıları Arasındaki İlişki

İngilizce Adı : The Relationship Between Primary School Teachers' Organizational Commitment and Perceptions of Professional Status

ETİK İLKELERE 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: Candan Coşkun Hırçın

İmza:

JÜRİ ONAY SAYFASI

Candan Coşkun Hırçın tarafından hazırlanan "İlkokul Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılıkları ile Mesleki Statü Algıları Arasındaki İlişki" adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Ana bilim Dalı'nda Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Prof. Dr. Ferudun Sezgin ……...
(Eğitim Yönetimi Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

Başkan: Doç. Dr. Zeki ÖĞDEM ……...
(Eğitim Yönetimi Ana Bilim Dalı, Ankara Müzik ve Güzel Sanatlar Üniversitesi)

Üye: Dr. Öğr. Üyesi Onur Erdoğan ……...
(Eğitim Yönetimi Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

Tez Savunma Tarihi: 06.11.2023

Bu tezin Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Ana bilim Dalı'nda Yüksek Lisans tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Şaban Çetin
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü ……..

Ayten ve Birsen'e..

TEŞEKKÜR

Araştırmam sürecinde bana değerli zamanını ayırarak destek sağlayan saygıdeğer hocam ve danışmanım Prof. Dr. Ferudun SEZGİN'e teşekkür ederim.

Yüksek lisans sürecinde her zaman beni destekleyen ve yanımda olan anneme ve kardeşlerime, yüreğimde desteğini hep hissettiğim babam ve Ayten'e, yanımda olup motivasyonumu arttıran eşime ve en güzel zamanlarından çalmak zorunda kaldığım oğullarıma teşekkür ederim.

Çalışmamın verilerini toplarken değerli zamanlarını ayırıp katkı sağlayan öğretmen meslektaşlarıma teşekkür ederim.

Tezimin savunmasında katkılarını sunan Sayın Doç. Dr. Zeki Öğdem ve Sayın Dr. Öğr. Üyesi Onur Erdoğan'a teşekkür ederim.

İLKOKUL ÖĞRETMENLERİNİN ÖRGÜTSEL BAĞLILIKLARI İLE MESLEKİ STATÜ ALGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

(Yüksek Lisans Tezi)

Candan Coşkun Hırçın
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
Aralık 2023

ÖZ

Bu araştırmanın amacı ilkokul öğretmenlerinin örgütsel bağlılıkları ile mesleki statü algıları arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır. Bu araştırma nicel yöntemlerden korelasyonel desende tasarlanmıştır. Bu araştırmanın evrenini 2020-2021 eğitim ve öğretim yılında Ankara ili merkezindeki Altındağ, Çankaya, Etimesgut, Gölbaşı, Keçiören, Mamak, Pursaklar, Sincan ve Yenimahalle ilçelerindeki resmi eğitim ve öğretim kurumlarında görev yapan ilkokul öğretmenleri oluşturmuştur. Araştırmanın örneklemini bu evren içinden uygun örnekleme yöntemi ile ulaşılan 505 ilkokul öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada üç bölümden oluşan veri toplama aracı kullanılmıştır. Birinci bölümde kişisel bilgiler; ikinci bölümünde Meyer ve Allen (1991) tarafından alana kazandırılan, Baysal ve Paksoy (1999) tarafından Türkçe'ye çevrilerek uyarlaması yapılan ve takip eden yıllarda Pelit, Boylu ve Güçer (2007) tarafından geçerlik ve güvenirliği tekrar edilen "Örgütsel Bağlılık Ölçeği (ÖBÖ)"; üçüncü bölümde ise Şenol (2020) tarafından geliştirilen "Öğretmenlik Mesleği Statüsü Algısı Ölçeği (ÖMSAÖ)" yer almıştır. İlkokul öğretmenlerinin örgütsel bağlılıkları ile mesleki statü algıları arasındaki ilişkiyi tespit etmek amacıyla SPSS 22 programında betimsel analizler yapılmıştır. Araştırma verilerinin normal dağılım göstermesi nedeniyle parametrik testler uygulanmıştır. Araştırmada

demografik değişkenlerden iki kategorili olanlar için bağımsız örneklem t-testi, üç ya da daha fazla kategorili olanlar için tek yönlü varyans analizi testlerinden yararlanılmıştır. Tek yönlü varyans analizi neticesinde anlamlı bir farklılığın tespit edilmesi durumunda hangi gruplar arasında anlamlı bir farklılık olduğunu belirleyebilmek için tamamlayıcı Post-hoc testlerinden Hochberg's GT2 testi uygulanmıştır. İlkokul öğretmenlerin örgütsel bağlılık ve alt boyut düzeyleri ile mesleki statü algıları düzeyleri arasında bir ilişki olup olmadığı korelasyon analizi testi ile tespit edilmiştir. İlkokul öğretmenlerinin mesleki statü algıları ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiyi yordamak için regresyon analizi uygulanmıştır. Araştırma sonucunda ilkokulda görev yapan öğretmenlerin örgütsel bağlılık, devam bağlılığı ve normatif bağlılık düzeyleri orta; duygusal bağlılıkları ise yüksek düzeyde tespit edilmiştir. İlkokul öğretmenlerinin örgütsel bağlılık, duygusal bağlılık, devam bağlılık düzeyleri ve normatif bağlılıkları cinsiyet, eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. İlkokul öğretmenlerinin duygusal, devam, normatif ve örgütsel bağlılık düzeyleri yaş ve hizmet yılı değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. İlkokulda görev yapan öğretmenlerin mesleki statü algıları orta düzeydedir. İlkokul öğretmenlerinin mesleki statü algıları düzeyi cinsiyet, yaş ve öğrenim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. İlkokul öğretmenlerinin mesleki statü algıları düzeyi öğretmenlik hizmet yılı değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. İlkokul öğretmenlerinin örgütsel bağlılıkları ile mesleki statü algısı arasında orta düzeyde ve pozitif yönde ilişki olduğu tespit edilmiştir. Örgütsel bağlılığın alt boyutlarından duygusal bağlılık ile mesleki statü algısı arasında pozitif yönde, orta düzeyde, örgütsel bağlılığın alt boyutlarından normatif bağlılık ile mesleki statü algısı arasında pozitif yönde, düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Örgütsel bağlılığın alt boyutlarından devam bağlılığı ile mesleki statü algısı arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir. İlkokul öğretmenlerinin mesleki statü algısının duygusal bağlılıklarına, normatif bağlılıklarına ve örgütsel bağlılıklarına pozitif yönde ve zayıf düzeyde anlamlı bir etkisinin olduğu, ilkokul öğretmenlerinin mesleki statü algısının devam bağlılıklarına anlamlı bir etkisinin olmadığı tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler : Örgütsel bağlılık, mesleki statü, ilkokul öğretmeni
Sayfa Adedi : xvii+134
Danışman : Prof. Dr. Ferudun Sezgin

THE RELATIONSHIP BETWEEN PRIMARY SCHOOL TEACHERS' ORGANIZATIONAL COMMITMENT AND THEIR PERCEPTIONS OF PROFESSIONAL STATUS

(Master's Thesis)

Candan Coşkun Hırçın

GAZİ UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

December 2023

ABSTRACT

The aim of this research is to reveal the relationship between primary school teachers' organizational commitment and their perception of professional status. This research was designed with a correlational pattern, one of the quantitative methods. The population of this research consisted of primary school teachers working in official education and training institutions in Altındağ, Çankaya, Etimesgut, Gölbaşı, Keçiören, Mamak, Pursaklar, Sincan and Yenimahalle districts in the center of Ankara in the 2020-2021 academic year. The sample of the research consists of 505 primary school teachers who were reached from this universe using the convenient sampling method. A data collection tool consisting of three parts was used in the research. In the first section, personal information; The "Organizational Commitment Scale (ORS)", which was introduced to the field by Meyer and Allen (1991) in its second part, was translated and adapted into Turkish by Baysal and Paksoy (1999), and whose validity and reliability were repeated by Pelit, Boylu and Güçer (2007) in the following years. ”; In the third part, the "Teaching Profession Status Perception Scale (TMSAÖ)" developed by Şenol (2020) was included.

Descriptive analyzes were conducted in the SPSS 22 program to determine the relationship between primary school teachers' organizational commitments and their perceptions of professional status. Since the research data showed normal distribution, parametric tests were applied. In the study, independent sample t-test was used for demographic variables with two categories, and one-way analysis of variance tests were used for demographic variables with three or more categories. If a significant difference was detected as a result of one-way analysis of variance, Hochberg's GT2 test, one of the complementary Post-hoc tests, was applied to determine which groups there was a significant difference. Whether there is a relationship between primary school teachers' levels of organizational commitment and sub-dimensions and their levels of professional status perceptions was determined by correlation analysis test. Regression analysis was applied to predict the relationship between primary school teachers' perceptions of professional status and organizational commitment. As a result of the research, the organizational commitment, continuance commitment and normative commitment levels of primary school teachers were medium; Their emotional commitment was found to be at a high level. Primary school teachers' organizational commitment, emotional commitment, continuance commitment levels and normative commitment do not show any significant difference according to gender and educational level. Primary school teachers' emotional, attendance, normative and organizational commitment levels show significant differences according to age and years of service. The professional status perceptions of primary school teachers are at a medium level. The level of professional status perceptions of primary school teachers does not show a significant difference according to gender, age and education level. The level of professional status perception of primary school teachers shows a significant difference according to the variable of years of teaching service. It was determined that there was a moderate and positive relationship between the organizational commitment of primary school teachers and their perception of professional status. It was determined that there was a positive, medium-level significant relationship between emotional commitment, one of the sub-dimensions of organizational commitment, and professional status perception, and a positive, low-level significant relationship between normative commitment, one of the sub-dimensions of organizational commitment, and professional status perception. No significant relationship was detected between continuance commitment, one of the sub-dimensions of organizational commitment, and perception of professional status. It was determined that primary school teachers' perception of professional status had a positive and weakly significant effect on their emotional commitment, normative commitment and organizational commitment, and that primary school teachers' perception of professional status did not have a significant effect on their continuance commitment.

Key Word : Organizational commitment, professional status, primary school teacher
Page Number : xvii+134
Supervisor : Prof. Dr. Ferudun Sezgin

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI ii
JÜRİ ONAY SAYFASI iii
TEŞEKKÜR v
ÖZ vi
ABSTRACT viii
İÇİNDEKİLER x
TABLOLAR LİSTESİ xv
SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ xvii
BÖLÜM I 1
GİRİŞ 1
Problem Durumu 1
Araştırmanın Amacı 7
Araştırmanın Önemi 8
Varsayımlar 8
Sınırlılıklar 8
Tanımlar 9
BÖLÜM II 10
KAVRAMSAL ÇERÇEVE 10
Örgütsel Bağlılık 10
Örgütsel Bağlılık İle İlgili Teoriler 12
Tutumsal Bağlılık Yaklaşımları 13
Etzioni Yaklaşımı 13
O'Reilly ve Chatman Yaklaşımı 13
Kanter Yaklaşımı 14
Penley ve Gould Yaklaşımı 15

Wiener Yaklaşımı **15**

Allen ve Meyer Yaklaşımı **16**

Duygusal Bağlılık ***16***
Devam Bağlılığı ***17***
Normatif Bağlılık ***17***

Davranışsal Bağlılık Yaklaşımları **18**

Becker'in Yan Bahis Yaklaşımı **18**

Salancik Yaklaşımı **19**

Çoklu Bağlılık Yaklaşımı **19**
Örgütsel Bağlılık Düzeyleri **20**

Düşük Örgütsel Bağlılık **20**

Ilımlı Örgütsel Bağlılık **20**

Yüksek Örgütsel Bağlılık **21**

Örgütsel Bağlılığı Etkileyen Faktörler **22**

Kişisel Faktörler **22**

İş Beklentileri ***22***
Psikolojik Sözleşme ***23***
Kişisel Özellikler ***23***

Cinsiyet *23*
Yaş *24*
Medeni Durum *24*
Eğitim Düzeyi *25*
Çalışma Süresi (Kıdem) *25*

Örgütsel Faktörler **26**

Örgüt Kültürü **26**

Örgütsel Adalet **27**

Yönetim ve Liderlik **27**

Ücret **28**

Rol Çatışması ve Belirsizliği **28**

İşin Niteliği ve Önemi **29**

Örgütsel Ödüller ve Cezalar **29**

Diğer Faktörler **30**

Alternatif İş İmkânları **30**

Profesyonellik **30**

Meslek **31**

Statü **32**

Mesleki Statü **33**

Öğretmenlik Mesleği Statüsü **34**

Öğretmenlik Mesleği Statüsünü Etkileyen Faktörler **36**

Öğretmenlik Mesleğinin Statüsünü Etkileyen Mesleki Faktörler **36**

Öğretmenlik Mesleğinin Ekonomik Kazanımları ***36***

Öğretmenlik Mesleğinin Tercih Edilmesi ***38***

Öğretmenlerin Yetiştirilmesi ***39***

Öğretmen İstihdam Politikaları ***40***

Öğretmenlik Mesleğine Kabul Şartları ***42***

Öğretmenlik Mesleğinin Kariyer Olanakları ***43***

Öğretmenlik Mesleğinin Mesleki Gelişimi ***44***

Öğretmenlik Mesleğinde Motivasyon ve Ceza ***46***

Öğretmenlik Mesleğinin Çalışma Koşulları ***47***

Öğretmenlik Mesleği Meslek Örgütleri ***49***

Öğretmenlik Mesleğinin Statüsünün Etkileyen Meslek Dışı Faktörler **50**

Öğretmenliğin Değişen Rolü ***50***

Öğretmenliğin Toplumsal Kökenleri ***51***

BÖLÜM III **52**

YÖNTEM **52**

Araştırma Modeli **52**

Evren ve Örneklem **53**

Veri Toplama Araçları **53**

Örgütsel Bağlılık Ölçeği **54**

Öğretmenlerin Mesleki Statü Algısı Ölçeği **54**

Verilerin Toplanması **55**

Verilerin Analizi **57**

Güvenirlik Analizi **58**

Normallik Analizleri **59**

BÖLÜM IV **61**

BULGULAR **61**

İlkokul Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılık Düzeylerine İlişkin Bulgular **61**

İlkokul Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin Cinsiyet, Yaş, Öğretmenlik Hizmet Yılı ve Öğrenim Düzeyi Değişkenleri Açısından Analizlerine İlişkin Bulgular **62**

Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular **62**

Yaş Değişkenine İlişkin Bulgular **63**

Öğretmenlik Hizmet Yılı Değişkenine İlişkin Bulgular **66**

Öğrenim Düzeyi Değişkenine İlişkin Bulgular **68**

İlkokul Öğretmenlerinin Mesleki Statü Algıları Düzeylerine İlişkin Bulgular **70**

İlkokul Öğretmenlerinin Mesleki Statü Algısı Düzeylerinin Cinsiyet, Yaş, Öğretmenlik Hizmet Yılı ve Öğrenim Düzeyi Değişkenleri Açısından Analizlerine İlişkin Bulgular **70**

Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular **70**

Yaş Değişkenine İlişkin Bulgular **71**

Öğretmenlik Hizmet Yılı Değişkenine İlişkin Bulgular **72**

Öğrenim Düzeyi Değişkenine İlişkin Bulgular **73**

İlkokul Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılıkları ile Mesleki Statü Algıları Arasındaki İlişkiye İlişkin Bulgular **74**

İlkokul Öğretmenlerinin Mesleki Statü Algılarının Örgütsel Bağlılığını Yordayıp Yordamadığına İlişkin Bulgular **75**

BÖLÜM V **78**

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER **78**

Tartışma ve Sonuçlar **79**

İlkokul Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılık Düzeylerine İlişkin Tartışma ve Sonuç **79**

İlkokul Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin Cinsiyet, Yaş, Öğretmenlik Hizmet Yılı ve Öğrenim Düzeyi Değişkenleri Açısından Analizlerine İlişkin Tartışma ve Sonuç 80

Cinsiyet Değişkenine İlişkin Tartışma ve Sonuç 80
Yaş Değişkenine İlişkin Tartışma ve Sonuç 81
Öğretmenlik Hizmet Yılı Değişkenine İlişkin Tartışma ve Sonuç 84
Öğrenim Düzeyi Değişkenine İlişkin Tartışma ve Sonuç 87

İlkokul Öğretmenlerinin Mesleki Statü Algıları Düzeylerine İlişkin Tartışma ve Sonuç 89

İlkokul Öğretmenlerinin Mesleki Statü Algısı Düzeylerinin Cinsiyet, Yaş, Öğretmenlik Hizmet Yılı ve Öğrenim Düzeyi Değişkenleri Açısından Analizlerine İlişkin Tartışma ve Sonuç 89

Cinsiyet, Yaş, Öğrenim Düzeyi Değişkenine İlişkin Tartışma ve Sonuç ... 89
Öğretmenlik Hizmet Yılı Değişkenine İlişkin Tartışma ve Sonuç 90

İlkokul Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılıkları ile Mesleki Statü Algıları Arasındaki İlişkiye İlişkin Tartışma ve Sonuç 91

İlkokul Öğretmenlerinin Mesleki Statü Algılarının Örgütsel Bağlılığını Yordayıp Yordamadığına İlişkin Tartışma ve Sonuç 91

Öneriler 92

KAYNAKLAR 94

EKLER 126

EK 1. Araştırma Ölçeği 127
EK 2. Örgütsel Bağlılık Ölçeği Kullanım İzni 131
EK 3. Öğretmenlerin Mesleki Statü Algısı Ölçeği Kullanım İzni 132
EK 4. Araştırma İzni Yazısı 133

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. *Öğretmenlerin Çalışma Saatleri (Saat/Yıl)* 47

Tablo 2. *Katılımcıların Demografik Değişkenlere Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları* 56

Tablo 3. *Örgütsel Bağlılık Ölçeği ve Öğretmenlerin Mesleki Statü Algısı Ölçeğine Ait Çarpıklık ve Basıklık Değerleri* 60

Tablo 4. *İlkokul Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılık Düzeyi*.....61

Tablo 5. *İlkokul Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılık ve Alt Boyut Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine İlişkin T-Testi Sonuçları*.....62

Tablo 6. *İlkokul Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılık ve Alt Boyut Düzeylerinin Yaş Değişkenine İlişkin Anova Testi Sonuçları* 64

Tablo 7. *İlkokul Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılık ve Alt Boyut Düzeylerinin Öğretmenlik Hizmet Yılı (Kıdem) Değişkenine İlişkin Anova Testi Sonuçları* 66

Tablo 8. *İlkokul Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılık ve Alt Boyut Düzeylerinin Öğrenim Düzeyi Değişkenine İlişkin T-Testi Sonuçları*.....69

Tablo 9. *İlkokul Öğretmenlerinin Mesleki Statü Algıları Düzeyinin Cinsiyet Değişkenine İlişkin T Testi Sonuçları*.....71

Tablo 10. *İlkokul Öğretmenlerinin Mesleki Statü Algıları Düzeyinin Yaş Değişkenine İlişkin Anova Testi Sonuçları*.....71

Tablo 11. *İlkokul Öğretmenlerinin Mesleki Statü Algıları Düzeyinin Hizmet Yılı Değişkenine İlişkin Anova Testi Sonuçları* 72

Tablo 12. *İlkokul Öğretmenlerinin Mesleki Statü Algıları Düzeyinin Öğrenim Düzeyi Değişkenine İlişkin T-Testi Sonuçları* 73
Tablo 13. *İlkokul Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılık ve Alt Boyutları ile Mesleki Statü Algısı Arasındaki İlişki (Korelasyon)* 74
Tablo 14. *İlkokul Öğretmenlerinin Mesleki Statü Algılarının Örgütsel Bağlılık ve Alt Boyutlarını Yordayıp Yordamadığına İlişkin Basit Regresyon Analizi Sonuçları* 75

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
ÖBÖ	Örgütsel Bağlılık Ölçeği
ÖMSAÖ	Öğretmenlik Mesleği Statü Algısı Ölçeği

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, araştırmanın varsayımları, araştırmanın sınırlılıkları ve tanımlar yer almaktadır.

Problem Durumu

Örgüt kavramı farklı disiplinlerin üzerinde çalıştığı bir kavramdır (Şişman, 1995). Bu kavrama dönük tanımlamalarda, aynı amacı gerçekleştirmek için birlikte çalışan insanların oluşturduğu bir yapıdan bahsedilir (Atak, 2005). Örgütlerde iş görenlerin işe düzenli bir şekilde devam etmeleri, örgütün yatırımlarını korumaları, amaçlarını ve vizyonunu benimsemeleri, motivasyonlarının yüksek olması ve örgütün değerlerini içselleştirip devam ettirmeleri bağlılıkları ile ilgilidir (Meyer ve Allen, 1987; Morrow, 1993; Yağcı, 2007). Sezgin'e (2010) göre örgütsel bağlılığa sahip bir örgüt amaçlarını gerçekleştirmede ve örgüt çalışanlarını bünyesinde tutma hususunda daha kolay bir süreç yaşayacaktır. İş görenlerin örgütlerine karşı olan tutumları ve inançları, onların çalışma performanslarını etkilediği için örgütsel bağlılık önemlidir (Avcı, 2017).

Örgütsel bağlılık bütün örgütlerde olduğu gibi eğitim örgütleri için de önemlidir. Öğretmenlerin işe düzenli devam etmeleri, başka iş arayışı içinde olmamaları, yaptıkları iş

noktasında doyuma ulaşmaları, psikolojilerinin iyi olması, yaptığı işin öneminin farkında olması örgütsel bağlılık düzeyini ortaya koyar (Balay, 2014). Eğitim ve öğretimi sağlayan okullar da bir örgüttür ve amaçladıkları sonuçlara ulaşabilmelerinde öğretmenlerin ve yöneticilerin örgütsel bağlılığı etkilidir (Celep, 2000). Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerini etkileyen faktörler kişisel, örgütsel ve diğer faktörler olarak sınıflandırılabilmektedir. İş beklentileri, psikolojik sözleşme ve cinsiyet, yaş, medeni durum, eğitim düzeyi, kıdem kişisel faktörleri; örgüt kültürü, örgütsel adalet, yönetim, liderlik, ücret, rol çatışması, rol belirsizliği, işin niteliği, işin önemi, denetim ve ödüller örgütsel faktörleri; alternatif iş imkânları ve profesyonellik ise diğer faktörlerin belirleyici unsurlarıdır (Bakan, 2011; Yüceler, 2009). Bütün bu faktörlerin öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyini belirlemede ve eğitimde hedeflenen noktaya ulaşılıp ulaşılamamasında etkili olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin örgütsel bağlılığı ile ilişkili birçok değişken vardır. Bu değişkenlerden birisi de mesleki statü algısıdır. Toplum tarafından bireylere atfedilen saygınlık ve itibar kişinin toplumdaki statüsünü oluşturur (Ceylan, 2011). Meslekler de kişiye toplum nazarında bir konum ve saygınlık kazandırır ancak bu saygınlık kişilerin mesleklerine yönelik farkındalıklarıyla da ilişkilidir (Arı, 2021). Öğretmenlerin meslekleri ile ilgili düşünceleri, mesleklerine yönelik bağlılıklarını da ilgilendiren bir konudur (TEDMEM, 2014). Öğretmenler hem okulda hem de okul haricinde çok fazla rol sahibi olmakla beraber her öğrenciyi yaşama hazırlama noktasında gerekli bilgi ve beceri ile donatma rolünü de üstlenmektedirler (Yıldırım, Ünal ve Çevik, 2011). Tüm bunların yanında toplumun gelişmesinde önemli role sahip eğitimli bireylerin varlığı da öğretmenler sayesinde olmaktadır (Özer ve Gelen, 2008). Bu da öğretmenlere önemli bir misyon yüklemektedir. Öğretmenlik, yalnızca öğrenciyle değil öğrenciye ilişkin tüm paydaşlarla da devamlı ilişki içinde olan bir meslektir (Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005). Bu nedenle diğer meslek gruplarından bu yönüyle ayrılır. Öğretmenlerin mesleklerine yönelik algıları da bu ilişki çerçevesinde, toplumdaki konumundan, saygınlığından ve statüsünden etkilenebilmektedir.

Öğretmenlerin mesleki doyuma ulaşabilmesi, mesleklerine sevgiyle bakabilmesi, kendilerine güven duyabilmeleri öğretmenlik mesleğinin statüsünün yükseltilmesiyle bağlantılıdır (Bek, 2007). Bundan dolayı öğretmenin toplumdaki statüsü giderek daha da önem kazanarak resmi belgelerde, araştırmalarda ve raporlarda üzerinde durulan bir konu olmuştur (Cansız, 2019; Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Raporu, 2017; Mutluer, 2018; Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2018; Özkale, 2016; Şenol, 2020; Ulutaş, 2017).

"Türkiye'de Öğretmen Eğitimi ve İstihdamı, Mevcut Durum ve Öneriler" isimli raporda öğretmenlik mesleğinin statüsü bir bölüm olarak ele alınmış ve öğretmenlerin çalışma koşulları, öğretmenlik mesleğinin profesyonelleşmesi, öğretmen maaşları bağlamında değerlendirilmiştir (Hacettepe, 2017). Öğretmenlerin maaşları ile statüsü arasındaki ilişkinin değerlendirilmesine benzer bir bakış açısı OECD'nin "Bir Bakışta Eğitim: OECD Göstergeleri 2018" isimli raporunda da Türkiye'deki öğretmenlerin maaş değişimlerinin OECD ülkeleri içinde en az düzeyde olan ülke olduğu ifade edilmiştir. OECD ülkelerinde mesleğe başlayan ile meslekte kıdemli olan öğretmen maaşları arasında %77-81 fark varken; bu oran Türkiye'de %27'dir (Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü [OECD], 2018). Uluslararası Öğretme ve Öğrenme Anketi (TALİS) 2018'de öğretmenlerin iş tatminlerini ölçmek için 13 soru sorulmuştur ve bu sorulardan bir tanesi "Toplumda öğretmenlik mesleğine değer verildiğini düşünüyorum" şeklindedir. Türkiye'deki öğretmenlerin %73,9 'u bu soruya katılmadığını %26,1'i katıldığını ifade etmiştir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018).

Öğretmen yetiştirme ve geliştirme noktasında Türkiye'nin yol haritası durumundaki Öğretmenlik Mesleği Strateji Belgesi 2017-2023'te üç amaç belirlenmiştir ve üçüncü amaç Türkiye'deki öğretmenlik mesleğine yönelik algıyı iyileştirmeyi, öğretmenlik mesleğinin statüsünü güçlendirmeyi kapsamaktadır. Bu amacı gerçekleştirebilmek için ise öğretmenlik mesleğinin statüsünü güçlendirmeyi, öğretmenlerin çalışma koşullarını iyileştirmeyi, bölgeler ve eğitim kurumları arasındaki farkı azaltmayı, öğretmenlik mesleğinin kariyer

sistemini ve öğretmenlerin ödüllendirilme şekillerini daha iyi hale getirmeyi hedef olarak belirlemiştir. Bütün bu hedeflere ulaşırken başarılması gereken otuz beş eylem sıralanmıştır (MEB, 2017).

Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı'nın (2019) hazırladığı on birinci kalkınma planında da eğitim kategorisindeki ulaşılması amaçlanan hedeflerden birisi öğretmenlik mesleğinin toplumsal statüsünü güçlendirmektir. Her meslek toplum nezdinde saygın ve itibar gören bir meslek olmak ister. Öğretmenlik mesleğinin diğer mesleklere nazaran bu saygınlığa ve itibara daha çok ihtiyacı vardır çünkü öğrencilerin öğretmene saygı göstermesi ve itibar etmesi toplumun öğretmene gösterdiği saygı ve itibara bağlıdır (Bursalıoğlu, 2000). Öğretmenliğin statüsü, devletin ve halkın eğitime verdiği değeri de göstermektedir (Göker ve Gündüz, 2017).

Alanyazında yapılan araştırmalarda öğretmenlerin mesleki statülerinin öğretmenler ve toplum tarafından düşük olarak algılandığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Öğretmenler %84 oranında mesleki statülerinin düştüğünü düşünmektedir (Özpolat, 2002). Öğretmenlik mesleğinin statüsü ile ilgili yapılan başka bir araştırmada toplumun öğretmenlik mesleğinin öneminden çok öğretmenlik mesleğinin mesai saatleri ile tatil günlerine olumsuz bir yönde baktıkları bulunmuştur (Ceviz, 2018). Maddi imkanların düşük olması, özlük haklarının yeterince iyi olmaması ve medyada öğretmenlik mesleği ile ilgili çıkan olumsuz haberler de öğretmenlik mesleğinin statüsüyle ilgili olumsuz düşünceler oluşmasında etkilidir (Atmaca, 2020; Bozbayındır, 2019). Öğretmenlerin mesleki faktörler ve meslek dışı faktörlerden dolayı mesleklerinin sosyal statüleri ile ilgili olumsuz düşüncelere sahip olmaları ve öğretmenlerin mesleki statülerini yüksek düzeyde tanımlamamaları da araştırmalar neticesinde ortaya çıkan bulgulardır (Mutluer, 2018; Ulutaş, 2017). Yapılan diğer araştırmalarda da öğretmenlik statüsü ile ilgili olarak bu olumsuz algı ifade edilmektedir (Aydın, Canavar ve Akkın, 2018; Kahraman ve Çelik, 2020; Kasapoğlu, 2020 Ünsal, 2018; Yurdakul, Gür, Çelik ve Kurt, 2016). Yurtdışında yapılan araştırmalarda da öğretmenlik meslek statüsü ile ilgili algı olumsuz yöndedir. Avrupa Birliği ülkelerinde son

yıllardaki ekonomik gelişmeler nedeniyle öğretmenlik statüsü algısı olumsuz yönde değişmiştir. İrlanda ve İspanyada da öğretmenlik statüsü düşüş eğilimindedir (Symeonidis, 2018). Hırvatistandaki ilkokul öğretmenlerinin mesleki statüsü hakkında ne düşündükleri ile ilgili yapılan araştırmada ilkokul öğretmenlerinin düşük bir algıya sahip olduklarını tespit edilmiştir. Ayrıca elde edilen sonuçlar Slovenyalı öğretmenlerle karşılaştırılmış ve Slovenyalı öğretmenlerin düşük algıya sahip olmasına rağmen Hırvat öğretmenlerin daha da düşük bir algı seviyesine sahip olduklarını belirlenmiştir (Kalin, Čepić ve Šteh, 2017). Ingersoll ve Merrill (2008) ilkokul öğretmenlerinin diğer mesleklerle karşılaştırıldığında toplum tarafından 14. Sıraya denk gelecek bir itibara sahip olduklarını ifade edilmiştir.

Öğretmenlerin mesleki statü algılarını etkileyen birçok faktör vardır. Hoyle (2001) göre mesleki prestij, statü ve saygı şeklinde üç etken vardır. Mesleki prestij faktörünü toplumun gözünde mesleğe dair algılanan konum oluşturmaktadır. Mesleki saygı faktöründe öğretmenlik mesleğinin uzmanlık ve teknik kısımları dışında kalan ve işlerini özenli, dürüst bir şekilde yerine getirmeleri gibi değerler ifade edilmektedir. Mesleki statü faktöründe ise diğer meslek gruplarının öğretmenlik mesleğine dair olan düşünceleri doğrultusunda oluşan konumuyla ilgili algıdır.

Öğretmenlik mesleğinin statüsünü, öğretmenlerin nitelikli eğitilmesi, öğretmenlik mesleğini tercih etme sebepleri, mesleğe girişte istenen şartlar, öğretmenlerin istihdamındaki durumu, öğretmenlerin sahip oldukları yeterlilikler, mesleği sürdürürken sağlanan gelişim fırsatları, mesleki etik, öğretmenlik mesleğinin haklarının korunması, medyanın öğretmen ile ilgili yaklaşımı ve halkın biçtiği değer etkileyen diğer unsurlardır (Şenol, 2020).

Alanyazın incelendiğinde eğitim alanında Türkiye'de ve yurtdışında örgütsel bağlılık kavramı ile örgütsel vatandaşlık ve örgütsel iklim (Ramli, Prastawa, Bashori ve Sudadi, 2023), dönüşümcü liderlik (Metaferia, Baraki ve Mebratu, 2023), örgütsel vatandaşlık, iş doyumu (Ennida ve Allouani, 2023), duygusal zeka (Alismail, Cavaliere, Srinivasan,

Chauhan, Muda ve Gangodkar, 2022), demografik özellikler (Bakotić, 2022), iş yaşam dengesi ve aşırı iş yükü (Abdulaziz, Bashir ve Alfalih, 2022), psikolojik sözleşme ihlali (Amoah, Annor ve Asumeng, 2021), kişilik (Utami, Widiatna, Ayuningrum, Putri, Herlyna ve Adisel, 2021), idari yönetim (Gonzales, Arias, Rodriguez ve Escalante, 2021), etkili okul (Çeliker, 2021), işte istemeden var olmaları (Mürtezaoğlu, 2021), kuantum liderlik davranışları (Çelik, 2021), yöneticilerin hizmetkar liderlik düzeyleri ve özerk davranışları (Özkan, 2021), okul yöneticilerinin örgütsel adalet davranışları (Demir, 2021), okul yöneticilerinin kullandıkları motivasyonel dil (Bıçak, 2021), örgütsel mutluluk (İncekara, 2020), iş doyum düzeyleri (Demirtaş, 2020; Erbakıcı, 2019; Öcal, 2020), karara katılmaları (Polati 2020), tükenmişlik düzeyleri (Acar, 2020), iş güvencesi algısı (Karapınar, 2020), iş performansı (Yavuzkılıç, 2020), örgüt sağlığı (Demirok, 2020), mobbing algısı (Akgül, 2020), yıldırma davranışları (Çiftcier, 2019), okul yönetimindeki kayırmacılıkla (Özdemir, 2019), örgütsel sinizm (Çillik, 2019; Kahrimani 2019), pozitif psikolojik sermaye algıları (Kılıç, 2019), yıldırma yaşama ve iş yeri arkadaşlık algısı (Durusu, 2019), ön yargıları (Toka, 2019), okul müdürlerinin toksik liderlik davranışları (İlhan, 2019), örgütsel iç imaj algıları (Saylık, 2019), örgütsel adalet (Balcı, 2019), örgütsel ikiyüzlülük algıları (Karagül, 2019), işle bütünleşme düzeyleri (Demircan, 2019), mesleki kimlik algıları (Kavrayıcı, 2019), örgütsel destek ve örgütsel özdeşleşme (Alcan, 2018; İlişen, 2017; Karaçoban, 2015), okul müdürlerinin liderlik stilleri (Demirçelik, 2017), öğretmenlerin değişime karşı dirençleri (Özdemir, 2016), okul yöneticilerinin dağıtımcı liderlik davranışları ve okulların akademik iyimserlikleri (Ataş Akdemir, 2016) kavramları arasındaki ilişkileri araştıran çalışmalar gerçekleştirilmiştir. Yapılan birçok araştırmaya rağmen öğretmenlerin örgütsel bağlılığı ile mesleki statüsünü doğrudan ele alan herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bir mesleği icra edenlerin kendi mesleklerine dair sahip oldukları düşünceler, mesleki davranışlarını, mesleki performanslarını ve bağlılıklarını etkileyebilmektedir ve toplumun öğretmenliğe bakış açısı kadar öğretmenlerin kendilerini ve mesleklerini nasıl algıladıkları da oldukça önem arz etmektedir (TEDMEM, 2014).

Öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ile mesleki statü algıları arasında ilişki olup olmadığını görmek ve varsa düzeyini tespit etmek eğitim örgütleri olan okulların amaçlarını gerçekleştirebilmesi ve eğitimin önemli bir öğesi olan öğretmenlere dair farklı bir pencereden bilgi sunması önemli olabilir. Toplumun gelişip ilerleyebilmesi, öğrenci başarısının artması etkili okullarla olabilir ve etkili okullar da mesleğine, okuluna bağlı öğretmenlerle mümkündür (Çeliker, 2021; Çobanoğlu ve Badavan, 2016). Öğretmenin mesleki statülerini algılama biçimleri de örgütlerine olan bağlılıklarıyla ilişkilidir. Bu araştırmayla öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ile mesleki statü algıları arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığı Ankara ili özelinde incelenecektir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada ilkokul öğretmenlerinin örgütsel bağlılıkları ile mesleki statü algıları arasındaki ilişkinin tespit edilmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır.

1. İlkokul öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeyleri nedir?

2. İlkokul öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeyleri cinsiyet, yaş, öğretmenlik hizmet yılı ve öğrenim düzeyi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

3. İlkokul öğretmenlerinin mesleki statü algıları düzeyi nedir?

4. İlkokul öğretmenlerinin mesleki statü düzeyi cinsiyet, yaş, öğretmenlik hizmet yılı ve öğrenim düzeyi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

5. İlkokul öğretmenlerinin örgütsel bağlılıkları ile mesleki statü algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

6. İlkokul öğretmenlerinin mesleki statü algıları örgütsel bağlılığını anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?

Araştırmanın Önemi

Ülkenin ve milletin kalkınması ve geleceğe doğru daha emin adımlar atabilmesinde eğitimin ve bu eğitimi veren öğretmenlerin payının büyük olduğu ifade edilebilir. Öğrencilerin geleceğini aydınlatan, yaratıcılık, eleştiri, araştırma kabiliyetine sahip bireyler olarak yetişmesini sağlayan ve okulların başarılı olmasında kilit isim niteliğindeki öğretmenlerin statü algıları ve örgütsel bağlılıklarının kuvvetli olması önem arz etmektedir (Kahraman ve Çelik, 2020). Toplumun öğretmeni ne derece değerli gördüğü ve öğretmenlerin bu değeri anlamlandırma biçimleri ile öğretmenlerinin örgütleri olan okullarına duydukları bağlılıkları, duygusal yakınlıkları, işe devam etmeleri hususunda belirleyici olabilir.

Bu çalışma ile alanyazındaki eğitim alanında öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ile mesleki statüleri algıları arasındaki ilişkiyi doğrudan araştıran ilk çalışma olarak bu alandaki eksikliği gidermesi ve sonraki çalışmalara katkı sağlaması beklenmektedir. Bunun yanı sıra araştırma sonuçlarının eğitim yöneticilerine eğitim politikaları ve stratejileri oluştururken, kararlarını alırken öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ve mesleki statü algıları arasındaki ilişki noktasında ihtiyaçları olan verileri sağlaması hususunda fayda sağlayacağı düşünülmektedir.

Varsayımlar

Öğretmenlerin mesleki statülerini objektif bir şekilde ve detaylı olarak değerlendirecek kadar mesleki yaşantı ve deneyime sahip oldukları varsayılmaktadır.

Sınırlılıklar

Araştırmada ilkokul öğretmenlerinin örgütsel bağlılıkları ile mesleki statü algıları arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Bu bağlam çerçevesinde araştırma

verileri araştırmacı tarafından yüz yüze toplanmak istenmesine rağmen Covid-19 pandemisi nedeniyle verilerin çevrim içi toplanma olasılığı durumunda etkileşimin zayıflayacağı sınırlılık olarak ifade edilebilir.

Tanımlar

Statü: Öğretmenin ya da öğretmenlerin toplum içinde bulundukları konumdur (Giddens, 2000; Tezcan, 1997).

Mesleki Statü: Öğretmenlik mesleğin toplum nezdinde benimsenme ve saygı duyulma düzeyidir (Giddens, 2000; Yaman, Yaman ve Eskicumalı, 2001).

Örgütsel Bağlılık : Öğretmenin kurumun amaçlarını ve değerlerini kabullenerek, bu amaç ve değerlere inanması ve kurumuyla bütünleşmesidir (Allen ve Meyer, 1990).

Duygusal Bağlılık **:** Öğretmenin kendisini okulun bir parçası gibi görmesi, okuluyla bütünleşmesi ve okuluna karşı hissettikleridir (Allen ve Meyer, 1990).

Devam Bağlılığı: Öğretmenin çalıştığı kurumdan ayrılması durumunda kaybedeceklerinin farkında olması ve kurum üyeliğine devam etmesidir (Allen ve Meyer, 1990).

Normatif Bağlılık **:** Öğretmenin ahlaki değerleri sebebiyle sorumluluk duygusu çerçevesinde kurumda bir çalışan olarak kalmasıdır (Allen ve Meyer, 1990).

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Örgütsel Bağlılık

Bilimden sanayiye ve teknolojiye kadar ortaya koymuş olduğu çalışmalarla kendi yaşam kalitesini arttıran birey, bunun daha fazlasını yapabilmek için de kendini geliştirmeye devam etmiştir. Bu süreç yalnızca bireyler ile ilgili olmayıp toplumsal yapıyı oluşturan tüm örgüt ve kurumlarla da ilişkilidir (Aslan ve Terzi, 2023). Örgütlerin ve kurumların istedikleri amaçlara ulaşabilmesinde bireylerin örgütle olan ilişkilerinin öneminin giderek arttığı ifade edilebilir. Bu noktada öne çıkan bir kavram olan örgütsel bağlılık hem örgüt hem iş gören açısından önemli bir kavramdır bundan dolayı birçok araştırmanın da konusu olmuştur (Bayram, 2005; Gül, 2002).

Kavrama yönelik alanyazın taraması yapıldığında hem birbiriyle ilişkili hem de ilişkisiz birçok tanımlama olduğu görülebilir. Meyer ve Allen (1997) ile Mowday, Porter ve Steers (1982) bunun sebebini farklı disiplinlerde çalışan araştırmacı ve uzmanların kendi perspektiflerine dayanarak örgütsel bağlılığı açıklamalarından kaynaklandığını ifade etmişlerdir. Üzerinde uzlaşılan ortak bir tanımı olmayan örgütsel bağlılık iş görenlerin işlerine karşı geliştirdiği tutum olarak değerlendirilmektedir (Cengiz, 2002). Örgüt amaç ve değerleriyle özdeşleşmek, kendisini örgüte ait hissedebilmek için çabalamak ve bu sayede büyük bir şeyin parçası gibi hissedebilmek bağlılıkla ilgili yapılan ilk araştırmaların

konusu olmuştur (Steers, 1977). İlk kez 1956'da Whyte, "Organization Man" adlı kitabında örgütsel bağlılık kavramını incelemiştir. Burada iş görenin yalnızca örgüte hizmette bulunmadığını ait olma ve adanmışlık duygularını yaşadığını ifade etmiştir. (Whyte'dan aktaran: Afşar, 2011). Mowday ve arkadaşları ise iş görenlerin örgütün amaçlarına ve ideallerine güçlü bir şekilde inanmaları sonucunda örgütteki varlıklarını devam ettirmedeki istek ve gayretleri olarak tanımlamışlardır (Mowday, Steers ve Porter, 1979). Becker (1960) örgütsel bağlılık kavramını bireyin örgütte çalışırken harcadığı çaba, iş gücü, maddi kazanç, zaman, sosyal statü vb. kazanımları işten ayrılma durumunda kaybetmesi ve boşa emek harcamış olacağı fikri sonucunda yaşayacağı korku olarak ifade etmiştir (Becker, 1960). Balcı (2005) çalışanın örgüte kendisini adaması, onunla özdeşim kurması hatta ona dâhil olmasının bir gücü olarak tanımlamıştır. İnce ve Gül (2005) örgütsel bağlılığı, örgütte çalışan bir iş görenin örgütün amacını ve değerlerini içselleştirmesi ve sağlam bir inançla bağlı olması, bu amaçları gerçekleştirirken olağanüstü çaba sarf etmesi ve örgütten ayrılmak istememesi olarak tanımlamıştır. Sığrı (2007) örgütsel bağlılığı tanımlarken, bağlılık kelimesinin içinde ait olma hissi barındırdığını ve bu kavramın örgüt kelimesi ile birleştirildiğinde bireyin örgütü ile bağ kurmasına ve bu sayede örgütte yer alan herkesi ortak bir amaca ve değere inanmasını sağlayarak bir arada tutabildiğini ifade etmiştir. İş görenin, baskı ve zorlama olmadan dolaysız bir şekilde örgüte ve işe olan sadakati de örgütsel bağlılık olarak yorumlanmaktadır (Sing, 2006). İş görenin örgüte duygusal bakımdan yakın olması, örgütün ortak kültür ve değerlerini benimsemesi, örgütten ayrılmak istememesi ve bundan dolayı da örgütü için emek harcaması örgütsel bağlılığıyla ilişkilendirilir (Mowday, Steers ve Porter, 1979). Meyer ve Allen, (1997) örgütsel bağlılığı iş görenin işe devamlılığının düzenli olması, zamanının tamamını işini yapmaya ayırması, örgüte dair belirlenen hedefleri benimsemesi ve örgütün varlığını sahiplenmesi şeklinde açıklamışlardır. Bağlılıkla ilgili temel nokta kişinin hedefine ulaşırken yaşadığı zorluklara karşın yılmaması yoluna devam etmesidir (Christen ve Soberman, 2006; Jin, vd., 2018). Davranışçı araştırmacılar bağlılığı, örgüte ait hedef ve

kazanımların çalışan tarafından benimsenmesi ve o örgütte kalmalarını sağlayıcı bir unsur olarak tanımlamışlardır (Çırpan, 1999). Bu nedenle de örgüte karşı sadık olma ve örgütsel değerlere gönülden bağlanma duygularını da içinde barındırır (Akıncı, 1997). Örgütler, çalışanlarının yaptıkları iş ile ilgili olumlu bir tutuma sahip olmasını, ortaya çıkması beklenen iş ve hizmet kadar önemli görmektedir (Uygur, 2009). Çünkü olumlu duygular iş ve hizmetin kalitesini artırabilmektedir. Örgütsel bağlılık herhangi bir ödül ya da cezaya gerek kalmadan işgörenin örgüt amaçlarını içselleştirmesi ve örgütte kalma isteğidir (Schwenk, 1986). Balcı (2019) örgütsel bağlılığı, çalışanların örgüt amaçlarını içselleştirmeleri ve bu amaçlar için çaba harcamaları, örgüt değerlerine inanmaları ve kabul etmeleri, örgütten ayrılmak istememeleri, bireysel çıkarlarının geri planda kalması, örgüt çıkarlarının önemsenmesi yani çalışanın örgütü ile kurduğu duygusal bir bağ şeklinde tanımlamıştır. Tüm bu tanımlamaların birleştiği yer, örgüt hedeflerinin iş gören tarafından içselleştirilmesi ve benimsenmesidir. Sonuç olarak işgörenin örgüt ile kurduğu bu ilişki, ortaya konan hizmetin kalitesini de artırmaktadır (Uğurlu, 2019).

Örgütsel Bağlılık İle İlgili Teoriler

Örgütsel bağlılığın tanımında görülen farklı düşünceler aynı şekilde örgütsel bağlılığın sınıflandırılmasında da görülmektedir. Sınıflandırmaların her biri birbirinden farklı iken ortak paydaları örgüt çalışanının örgütüne olan bağlılığını açıklamaya çalışmaları ve bunu boyutlandırmalarıdır (Üstüner, 2009). Alanyazında örgütsel bağlılık sınıflandırmasının tutumsal, davranışsal, çoklu örgütsel bağlılık yaklaşımları olarak üç başlık altında yapıldığı görülmektedir (Gül, 2002).

Tutumsal Bağlılık Yaklaşımları

Tutumsal bağlılık yaklaşımları: Etzioni Yaklaşımı, O'Reilly ve Chatman Yaklaşımı, Kanter Yaklaşımı, Penley ve Gould Yaklaşımı, Wiener Yaklaşımı, Allen ve Meyer Yaklaşımıdır (Hodge ve Ozag, 2007).

Etzioni Yaklaşımı

Etzioni'ni örgütsel bağlılığı ahlaki bağlılık, hesapçı bağlılık, yabancılaştırıcı bağlılık şeklinde üç boyuta ayırarak sınıflandırmıştır. (Özyer ve Alici, 2015). Ahlaki bağlılık boyutunda örgüt çalışanı örgüt sahibine duyduğu değerden dolayı örgüt amaçlarına ulaşmaya çaba göstermektedir. Örgüt çalışanın örgütsel kimliği arttıkça ahlaki bağlılığı da artmaktadır. Örgüte değer vermek ahlaki bağlılığın içindeki motivasyon kaynağıdır ve örgüt yararına eylemleri oluşturur (Akdemir, 2016; Penley ve Could, 1988). Hesapçı bağlılık boyutunda örgüt çalışanı örgüt amaçları için sergileyeceği performans neticesinde bir ödül etmektedir. Örgütsel ödüller örgüt çalışanın motivasyonunu sağlamaktadır. Örgüt ile örgüt çalışanı karşılıklı olarak eylemlerini gerçekleştirmektedir. Örgüt çalışanı performans sergilemekte ve örgüt de ödülü vermektedir (Doğan ve Kılıç, 2007; Köse, 2014). Yabancılaştırıcı bağlılık boyutunda örgüt çalışanları örgüte cezalandırıcı olarak olumsuz duygularla bakmaktadır. Bu bağlılık boyutunda örgüt çalışanı örgütte kalmaya mecbur hissetmektedir (Gül, 2002).

O'Reilly ve Chatman Yaklaşımı

O'Reilly ve Chatman örgütsel bağlılığı üç boyut ile sınıflandırarak açıklamıştır. Uyum boyutunda örgüt çalışanları ödüllerin ve cezaların etkisiyle eylemde bulunmaktadır. Özdeşleşme boyutunda örgüt çalışanı iş doyumu hazzını yaşamak için eylemde bulunmaktadır. Örgüt çalışanı örgütün bir üyesi olmaktan mutluluk duymakta ve bunun devam etmesini istemektedirler. İçselleştirme boyutunda örgüt çalışanın kendi değerleri ile örgütteki diğer çalışanların değerleri birbirine yaklaştıkça oluşmaktadır (Bakır, 2013;

Balay, 2000). O'Reilly ve Chatman örgütsel bağlılık yaklaşımının birden fazla olmasına vurgu yapmışlar ancak bunlarının hepsinin ortak bir yönleri olduğunu savunmuşlardır. Bu ortak nokta bütün yaklaşımlarda örgüt çalışanın örgütüne yönelik psikolojik bir şekilde bağlanması olarak ifade edilmiştir (Bayram, 2005; Kul, 2010) O'Reilly ve Chatman örgütsel bağlılığı sınıflandırırken Kelman'ın (1958) yılında ileri sürdüğü sosyal etkilenme süreci ile ilgili teoriden hareket etmişlerdir (Yazıcıoğlu ve Topaloğlu, 2009).

Kanter Yaklaşımı

Örgütler bir sosyal sistemdir ve bu sosyal sistem çalışanlarından bazı istek ve beklentiler içine girmektedir. Örgüt çalışanları örgütlerine karşı geliştirecekleri olumlu duygu ve tutumlarla örgütlerinin kendilerinden beklentilerini gerçekleştirebilirler (Gül, 2002; Sevinç ve Şahin, 2012). Kanter örgütsel bağlılığı üç boyut ile sınıflandırarak açıklamıştır. Birinci boyut olan kenetlenme bağlılığında örgüt çalışanı örgütteki diğer çalışanlarla ile sosyal bir ilişki kurmaktadır ve bu da örgüte olan bağlılığına etki etmektedir. Örgüt çalışanı diğer kişilerle kurduğu ilişki vasıtasıyla kendini değerli hissetmekte ve bir bütün içinde kendini konumlandırmaktadır (Ateş, 2019; Dolu, 2011;). İkinci boyutta devama yönelik bağlılıkta örgüt çalışanının örgütün devamlılığı için fedakârlıklarda bulunması ve kendini örgüde adaması söz konusudur. Örgüt çalışanı örgütten ayrılma eylemi ile birlikte kaybedeceklerinin farkındadır ve bu sebeple örgütte kalmaya ve devam etmeye isteklidir (Bakan, 2011; Gül, 2002). Üçüncü boyut kontrol bağlılığında ise örgüt çalışanının örgütün sahip olduğu kurallara uymada olumlu bir tutum sergilemesidir. Örgüt çalışanı örgütün hedeflerini gerçekleştirmek için örgüt normlarının gerekliliğinin farkındadır (Ateş, 2019; Gül, 2002).

Penley ve Gould Yaklaşımı

Penley ve Gould yaklaşımının temelinde Etzioni'nin ahlaki bağlılık, hesapçı bağlılık, yabancılaştırıcı bağlılık şeklindeki örgütsel bağlılık yaklaşımı vardır. Penley ve Gould Etzioni'nin örgütsel bağlılık yaklaşımının karmaşık olmasından dolayı alanyazında yeterince anlaşılamadığı düşüncesindedirler (Sever İşçimen, 2012). Etzioni'nin örgütsel bağlılık sınıflandırmasındaki ahlaki bağlılık ile yabancılaştırıcı bağlılık sınıflandırmalarının sınırları net değildir. Bu iki sınıflandırma birbiriyle uyumlu mudur yoksa birbirinin zıttı mıdır tam olarak anlaşılamamaktadır (Penley ve Gould, 1988). Yine Etzioni'nin örgütlerdeki bağlılığı tek bir uyum sistemi ile açıklaması da yetersizdir ve örgütlerde birden fazla uyum sistemi mevcuttur (Penley ve Gould, 1988). Penley ve Gould da örgütsel bağlılığı ahlaki bağlılık, çıkarcı bağlılık, yabancılaştırıcı bağlılık olarak sınıflandırarak açıklamıştır. Ahlaki bağlılık boyutunda örgüt çalışanı örgütün başarılı olmasından ya da başarısızlık yaşamasından kendini sorumlu görmekte ve kendini örgütün bir üyesi olarak görerek örgütün amaçlarını kabullenmektedir. (Penley ve Gould, 1988). Çıkarcı bağlılık boyutunda örgüt çalışanı ile örgüt arasında çıkar ilişkisi mevcuttur. Örgüt çalışanı çıkarlarını elde ettikçe performans sergilemektedir ya da bir başka ifade ile ödüllere ulaşmak için performans sergilemektedir. Yabancılaştırıcı bağlılık boyutunda örgüt çalışanı örgütüne karşı olumsuz duygular taşımakta ve örgütüne mecbur olduğunu düşünmektedir. Örgüt çalışanı başka bir iş imkanı olmadığını düşündüğü için kendisini örgütte kalmaya zorlamaktadır (Penley ve Gould, 1988).

Wiener Yaklaşımı

Wiener yaklaşımında örgütsel bağlılık iki boyut ile açıklanmıştır. Araçsal bağlılık boyutunda örgüt çalışanı kendi çıkarları ile hareket etmekte ve çıkar ilişkisi oluşturmaktadır. Araçsal bağlılığı karşılayan diğer bir ifade ise değişimsel bağlılıktır çünkü örgüt çalışanı ile örgüt arasında istediklerini elde etme açısından bir değişim

yaşanmaktadır. Normatif bağlılık boyutunda ise örgüt çalışanı değerler ve ahlaki tutumlar ile örgüte bağlı kalmaktadır (Balay, 2000; Güney, 2007).

Allen ve Meyer Yaklaşımı

Örgüt çalışanlarının bağlılıkları ile ilgili yaklaşımlardan biri de Allen ve Meyer tarafından oluşturulmuştur. Allen ve Meyer örgütsel bağlılığı 1984 yılında iki boyut ile açıklamışlardır. Bu boyutlar duygusal bağlılık ve devam bağlılığıdır. Çalışmalarına ilerleyen yıllarda normatif bağlılık boyutunu da ekleyerek örgütsel bağlılığı üç boyutla oluşan psikolojik bir tutum olarak açıklamışlardır (Meyer, Allen ve Smith, 1993; Wasti, 2002).

Duygusal Bağlılık

Örgüt çalışanın duygularıyla örgüte bağlanmasıdır ve kurduğu bu duygusal bağ sayesinde performans sergilemesidir. Örgüt çalışanı kendisini örgütle bir bütün hissederek örgütte çalışmayı istemektedir (Güven, 2006). Bağlılık boyutları içinde örgüt çalışanlarının sahip olması durumunda örgütün amaçlarına ulaşmak için büyük emek gösterecekleri ve örgütte kalmayı kendi istekleri ile gerçekleştirecekleri bağlılık türüdür (Uyguç ve Çımrın, 2004). Allen ve Meyer'e (1990) göre örgüt çalışanın duygusal bağlılığının oluşması için, işin ne zor ne de kolay olması, iş tanımının net olması, örgüt amaçlarının çalışan tarafından anlamlandırılmış olması, örgüt çalışanın karara katılma hakkının olması, örgüt içinde personeller arasında sağlıklı bir iletişimin olması, örgüt ile çalışan arasında güven hissinin olması ve örgüt içi uygulamalarda adil bir sürecin işlemesi gerekmektedir. Duygusal bağlılık yaşayan bir örgüt çalışanı örgütte olmaktan mutludur, örgütün problemlerini kendi problemleri olarak görür, örgütü bir aileye benzetir, güçlü bir aidiyet duygusu yaşar, örgütünde dışarıda gururla bahseder, örgütü ona kişisel olarak anlam taşır (Pelit, Boylu ve Güçer, 2007).

Devam Bağlılığı

Örgütsel bağlılığın ikinci boyutu olan devam bağlılığında ise örgüt çalışanı çalıştığı örgütten ayrılmanın kendisi için zararlarını düşünerek ayrılmamayı seçme halidir. Bu boyutta duygulardan ziyade kaybedilecek şeylerin farkında olunması söz konusudur (İlsev, 1997). Örgüt çalışanın örgüte bağlayan faktörler maddi yönü olan faktörlerdir. Bu maddi faktörlerin kaybedilmek istenmemesi örgütsel bağlılığı beraberinde getirmektedir (Cevahiroğlu, 2017). Maddi faktörlerin yanı sıra sosyal ve psikolojik çıkarlar da devam bağlılığı üzerinde etkilidir. Örgüt çalışanı maddi, sosyal ve psikolojik çıkarlarına ulaşmak için performans sergiler ve bu çıkarları kaybetmemek için de performansını sürdürür (Eren, 2012). Örgüt çalışanın devam bağlılığı üzerinde başka bir örgütte iş bulma imkânı ve şartları da etkilidir (Durusu, 2019). Örgüt çalışanı örgütü için çalıştığı süre içinde zaman ve emek gibi yatırımlarda bulunmuştur. Başka bir örgüte geçmesi bu emeğine ve zamanı için bir kayıp oluşturur. Örgüt çalışanının başka yerde iş bulmaya yetecek yetenek ve bilgisi de olmayabilir. Bir tür baskı unsuru olan bir bağlılık türüdür (Ölçüm Çetin, 2004). Devam bağlılığı yaşayan bir örgüt çalışanı örgütünden ayrıldığında maddi zarara uğrayacağına inanır. Örgütü dışında çok az seçim şansı olduğunu düşünür. Örgütünde sahip olduğu haklara başka bir örgütte sahip olamayacağı yönünde düşüncelere sahiptir. Herhangi bir iş ayarlamadan örgütten ayrılma fikri endişe verir (Pelit, Boylu ve Güçer, 2007).

Normatif Bağlılık

Allen ve Meyer tarafından örgütsel bağlılık yaklaşımlarına en son ekledikleri boyut olan normatif bağlılıkta örgüt çalışanı örgütüne psikolojik, duygusal ya da baskı oluşturan zorunluluklardan dolayı değil; sadakat, sorumluluk ve borçluluk hislerinden dolayı bağlı hissetmektedir (Ölçüm Çetin, 2004). Normatif bağlılığa sahip bir örgüt çalışanı örgütüne karşı kendini sorumlu hissettiği için örgütün amaçlarını gerçekleştirmek için performans

sergilemektedir (Eren, 2012). Normatif bağlılık ahlaki bir boyuttur ve örgüt çalışanı örgütten ayrılmamanın, örgütte işe devam etmenin doğru karar olduğuna ve böylece yükümlülüklerini yerine getirdiğine inanması söz konusudur (Gül, 2002). Normatif bağlılık yaşayan bir örgüt çalışanı kendi avantajına olsa bile örgütten ayrılmayı yanlış olarak değerlendirir. Örgütünün sadakatini hak ettiğini ve örgütteki kişilere karşı sorumluluklarından dolayı örgütten ayrılmaması gerektiğine inanır. Örgütüne çok borçlu olduğunu ve örgütten ayrılırsa suçlu olacağı fikri vardır (Pelit, Boylu ve Güçer, 2007).

Davranışsal Bağlılık Yaklaşımları

Davranışsal bağlılık yaklaşımları: Becker'in Yaklaşımı, Salancik'in Yaklaşımıdır (Hodge ve Ozag, 2007).

Becker'in Yan Bahis Yaklaşımı

Becker'in yan bahis yaklaşımı, örgüt çalışanın sergileyeceği davranışı o davranışla doğrudan ilgili olmayan başka çıkarları ile açıklamaktadır. Örgüt çalışanı bazı kazanımlarını kaybetmemek için davranışlarını tutarlı bir şekilde sürdürmektedir (Becker, 1960; İnce ve Gül, 2005; Meyer ve Allen, 1984). Örgüt çalışanı ile örgüt örgütsel bağlılık sürecinde karşılıklı olarak bahse girmektedir. Her iki tarafta değer verdiği şeylerle bahse girmektedir. Bahse girilen şey ne kadar değerli olursa örgütsel bağlılığın düzeyi de bundan etkilenmektedir (Becker, 1960). Becker'in örgüt çalışanları dört farklı açıdan bahse girmektedirler. Birinci bahis kaynağı toplumsal beklentilerdir. Örgüt çalışanı içinde yaşadığı toplumun beklentileri sebebiyle yan bahislere girer. Toplumda çok iş değiştiren kişinin güvenin az olması bu kaynaktan dolayıdır (İlsev, 1997). İkinci bahis kaynağı bürokratik düzenlemelerdir. Bu kaynakta devletin düzenlediği hukuksal kazanımlar ile bir bahis konusudur. Emeklilik hakkı ya da emeklilik ikramiyesi bürokratik kaynaklar arasında ifade edilebilir. Üçüncü bahis kaynağı sosyal etkileşimlerdir. Örgüt çalışanı sosyal ilişkiler

içinde oluşturduğu kendisiyle ilgili imaja zarar vermemek için buna uygun davranışlar sergiler. Dördüncü bahis kaynağı sosyal rollerdir. Örgüt çalışanı örgütteki rolüne uyum sağladığı ve alıştığı için farklı bir role bürünmesi zordur (İlsev, 1997).

Salancik Yaklaşımı

Salancik'in yaklaşımında örgüt çalışanı sergilediği davranışa alışmış olduğu için bunu devam ettirme eğilimi içindedir (O'Reilly ve Caldwell, 1981). Örgüt çalışanın sahip olduğu tavır ile sergilediği davranış arasındaki uyum ya da uyumsuzluk örgütsel bağlılığı etkilemektedir. Tavır ile sergilenen davranış uyum içinde ise örgütsel bağlılık artmakta; tavır ile sergilenen davranış uyum içinde değilse örgüt çalışanı bir gerilim hissetmektedir (O'Reilly ve Caldwell, 1981). Salancik yaklaşımında davranışlarla ilgili kesinlik, tersine çevrilebilirlik, genellik gibi özellikler ve örgüt çalışanının iradesi örgütsel bağlılık üzerinde etkili kavramlardır (Ölçüm Çetin, 2004).

Çoklu Bağlılık Yaklaşımı

Çoklu bağlılık yaklaşımında örgüt çalışanın taşıdığı kişisel özellikler örgütsel bağlılığın oluşmasında etkili olduğu ifade edilmektedir. Örgüt çalışanını etkileyen örgüt içi ve örgüt dışı faktörler de örgütsel bağlılığın derecesini belirlemektedir (Balay, 2000; Gül, 2002). Örgüt çalışanlarının her biri birbirinden farklı bir şekilde farklı kaynaklardan etkilenerek bağlılıklarını oluşturabilmektedir (Üstüner, 2009). Aynı zamanda örgüt çalışanları örgüte, örgüt içindeki çalışma arkadaşlarına, örgüt liderlerine de farklı bağlılıklar oluşturabilmektedir (Balay, 2000). Örgüt çalışanın bağlılığı sadece örgüte karşı olmadığı için örgütsel bağlılık belirlenirken de örgüt ile ilgili grupların belirlenmesi gerekmektedir (Gül, 2002).

Örgütsel Bağlılık Düzeyleri

Örgütsel bağlılık düzeylerinin örgüte üç farklı yönde etkisi olabilmektedir. Birincisi düşük örgütsel bağlılık, ikincisi ılımlı örgütsel bağlılık ve üçüncü ve sonuncusu da yüksek örgütsel bağlılıktır (Randall, 1987).

Düşük Örgütsel Bağlılık

Düşük örgütsel bağlılığın olumlu ve olumsuz birtakım sonuçları vardır. Düşük örgütsel bağlılığın örgüte olan olumlu sonuçları arasında şunlar sayılabilir: Örgüt çalışanın bireysel olarak yaratıcı ve özgün olmasını sağlamaktadır (Şan, 2017). Örgüt çalışanın düşük performans sergilemesi sebebiyle işten çıkarılması diğer çalışanların bu durumu örnek almasını sağlayabilir (Blau ve Boal, 1987). Düşük performansa sahip örgüt çalışanı işten çıkarılır (Seyhan, 2014).

Düşük örgütsel bağlılığın örgüte olan olumsuz sonuçları arasında şunlar sayılabilir: Örgüt çalışanın örgütüne karşı güçlü bir tutumu, eğilimi yoktur, örgüt çalışanı örgüt hedeflerine ulaşmak için az çaba gösterir. Örgütüne karşı hissettiği inanç yoktur. Örgüt için göstereceği performans düşüktür (Koç, 2009, Öztürk, 2018; Şan, 2017). Örgüt içinde yapılan işin niteliğinin düşmesi, örgüt çalışanın sadakatsiz olması, örgüt içinde çatışmalar yaşanması da düşük örgütsel bağlılığın çıktıları arasındadır (Şan, 2017).

Ilımlı Örgütsel Bağlılık

Ilımlı örgütsel bağlılığın olumlu ve olumsuz birtakım sonuçları vardır. Ilımlı örgütsel bağlılığın örgüte olan olumlu sonuçları arasında şunlar sayılabilir: Örgüt çalışanları ılımlı bir düzeyde örgütsel bağlılığa sahip olduklarında örgüt hedeflerini benimserler ve buna ulaşmak için gayret ederler. (Öztürk, 2018). Örgüt çalışanı örgütüne karşı ait olma hissi yaşar. Ilımlı örgütsel bağlılık örgütten ayrılma isteğini de azaltır (Balay, 2000).

Ilımlı örgütsel bağlılığın örgüte olan olumsuz sonuçları arasında şunlar sayılabilir: Genellikle örgüt çalışanı örgütün kendisinden beklentilerini gerçekleştirir. Örgüt çalışanları ılımlı bir düzeyde örgütsel bağlılığa sahip olduklarında örgüt çalışanın kişisel çıkarları ile örgütsel çıkarlar karşı karşıya geldiğinde bireysel çıkarlar galip gelir (Öztürk, 2018). Ilımlı düzeyde örgütsel bağlılığa sahip bir örgüt çalışanı örgütün kendisine şekil vermesine izin vermemektedir. Bu bağlılık düzeyine sahip örgüt çalışanları örgüte ait değerleri bazen kabul etme bazen ise kabul etmeme davranışı göstermektedir (Doğan ve Kılıç, 2007).

Yüksek Örgütsel Bağlılık

Yüksek örgütsel bağlılığın olumlu ve olumsuz birtakım sonuçları vardır. Yüksek örgütsel bağlılığın örgüte olan olumlu sonuçları arasında şunlar sayılabilir: Örgüt amaçlarını içselleştiren bir örgüt çalışanı oluşur. Kendilerini örgütlerine adayan ve performans gösteren bir örgüt çalışanı oluşur. Örgüt içinde çalışamaya devam etme hissi yaşayan örgüt çalışanı oluşmasını sağlar. Örgütsel sadakatin yüksek olmasını sağlar (Öztürk, 2018). Yüksek örgütsel bağlılığa sahip örgüt çalışanları örgütsel ödüllere ulaşır ve aldıkları örgütsel ödüller onların daha güçlü motivasyon sağlamaları sonucu oluşturur (Balay, 2000).

Yüksek örgütsel bağlılığın örgüte olan olumsuz sonuçları arasında şunlar sayılabilir: Yüksek örgütsel bağlılık yaratıcılık sergilenememesine sebep olabilmektedir. İnsan kaynaklarının etki bir şekilde yönetilememesi gibi sorunlara sebebiyet verebilir (Aydoğan, 2018). Örgüt çalışanın kendisini geliştirmesine engel olabilir. Örgüt çalışanın yüksek örgütsel bağlılığı diğer örgüt mensupları tarafından dışlanmalarına sebep olabilir (Lee vd., 1982).

Örgütsel Bağlılığı Etkileyen Faktörler

Örgütsel bağlılığı kişisel faktörler, örgütsel faktörler ve diğer faktörler şeklinde sınıflandırabileceğimiz etkenler etkilemektedir (Ateş, 2019; Atlamaz, 2019; Durusu, 2019). Kişisel faktörler: İş beklentileri, psikolojik sözleşme, kişisel özelliklerdir. Örgütsel faktörler: Örgüt kültürü, örgütsel adalet, yönetim ve liderlik, ücret, rol çatışması ve belirsizliği, işin niteliği ve önemi, denetim (nezaret), örgütsel ödüllerdir. Diğer faktörler ise alternatif iş imkânları ve profesyonelliktir.

Kişisel Faktörler

Bu başlık iş beklentileri, psikolojik sözleşme ve kişisel özellikleri kapsamaktadır (Cihangirlioğlu, 2009).

İş Beklentileri

Örgütsel bağlılığı etkileyen etmenlerden biri iş beklentileridir. Örgüt mensubu çalışan çalışması esnasında var olan kabiliyetlerini kullanmayı ve bu kabiliyetleri sergilerken de bireysel amaçlarına ulaşabileceği bir çalışma yeri isteği taşır (Cohen, 1992). Kişi kendi bireysel amaçlarına yaklaştığını hissettikçe ve bunda örgütün rolünü gördüğünde yaşayacağı örgütsel bağlılık da artış gösterir. Bunun aksi durumda örgütün kendi amaçlarını gerçekleştirmede herhangi bir destek olmuyorsa yaşayacağı örgütsel bağlılık da azalma gösterir (Şaklak, 2018). Bu noktada örgüt amaçlara ulaşmak için bir araç konumundadır. Bu araç bireyin amaçlarına ulaşmak için ne kadar etkili ise oluşan örgütsel bağlılık bundan etkilenmektedir ve örgüt çalışanının örgüt içinde kalma eylemi devam etmektedir (Zaccaro ve Dobbins, 1989). Kendi amaçlarını gerçekleştirirken örgütle bütünleşen örgüt çalışanları iş yaparken sorumluluk ve yetki almaya daha istekli olmaktadırlar (Eren, 2012).

Psikolojik Sözleşme

Örgüt çalışanlarının örgütle aralarında yaptıkları sözleşmeler bulunur. Bu sözleşmelerden birincisi resmi iş sözleşmesidir. İş sözleşmesini örgüt çalışanı yasal bir süreç olarak imzalamaktadır ve örgüt ile örgüt çalışanı arasındaki hak ve yükümlülükleri belirtmektedir. Bu sözleşmenin yanı sıra örgüt çalışanın örgüt içinde uyması gereken ve örgütün beklenti içinde olduğu yazılı olmayan kurallar ve beklentiler ise psikolojik sözleşmedir (McDonald ve Makin, 2000). Resmi bir şekilde herhangi bir yerde yazılı olmayan psikolojik sözleşme örgüt için önemlidir. Psikolojik sözleşme ile örgüt çalışanın, örgüte ait olan değerleri kabul etmesi ve örgüt mensubu olmaya devam etme isteği içinde olması sağlanır (Arslan, 2008).

Kişisel Özellikler

Cinsiyet

Örgütsel bağlılığı etkileyen etmenlerden biri cinsiyettir. Alanyazında yapılan araştırmalarda birbirinden farklı sonuçlara ulaşılmıştır. Kadın cinsiyetine sahip örgüt çalışanlarının erkek cinsiyetine sahip olanlara göre örgütsel bağlılığı daha fazla sergiledikleridir ki bunun nedeni olarak da kadın cinsiyetinin iş imkanlarının az olması ve çalışma hayatına atılmasının daha zor olmasıdır (İnce ve Gül, 2005). Başka bir sonuç ise bağlılık üzerinde cinsiyet demografik değişkenin olumlu ya da olumsuz yönde bir etkisinin olmadığı yönündedir (Uymaz, 2012). Bir başka görüşte ise örgütsel bağlılığı cinsiyetin etkilediği ve erkek cinsiyetine sahip örgüt çalışanlarının kadın cinsiyetine sahip olanlara göre örgütsel bağlılığı daha fazla sergiledikleridir ki bunun nedeni olarak kadın cinsiyetine sahip örgüt çalışanın ev ile ilgili sorumluluklarının, çocuk ile ilgili sorumluluklarının daha fazla olması şeklinde açıklanmaktadır. Kadın örgüt çalışanları aile ile iş arasında bir seçim

yapma durumu oluştuğunda ilk olarak aileyi seçme eğilimi göstermektedirler. (Aven, Parker ve McEvoy, 1993). Örgüt içinde beklentilerin de cinsiyete göre değiştiği ifade edilmektedir. Erkek örgüt çalışanının ücret ve kariyer ile örgütsel bağlılığı artış gösterirken; kadın örgüt çalışanı için çalışma şartları ve örgüt içindeki sosyal ilişkiler örgütsel bağlılığı arttırmaktadır (Keleş, 2006).

Yaş

Örgütsel bağlılığı etkileyen etmenlerden biri yaştır. Alanyazında yapılan araştırmalarda yaş etmenin örgütsel bağlılık ile pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki içinde olduğu bulunmuştur. Örgüt çalışanının yaşı arttıkça örgütsel bağlılığı da artmaktadır çünkü alternatif iş imkanları azalmakta ve çalışan örgütten ayrılmaya cesaret edememektedir (Çırpan, 1999). Sadece iş imkanlarının azalması değil aynı zamanda örgüt çalışanın yıllar geçtikçe sahip olduğu uzmanlık bilgisinin artışı örgütsel bağlılığını da arttırmakdatır (Griffiths, 1999). Yaşları ileri olan örgüt çalışanlarının normatif ve devam bağlılık düzeyleri artış gösterirken; yaşları genç olan örgüt çalışanlarının duygusal bağlılık düzeyleri daha yüksek çıkmaktadır. Bunun sebebi olarak genç örgüt çalışanlarının çalışma şartlarını daha fazla önemsemesi ve yaşlı örgüt çalışanlarının ise işten ayrılmayı istememeleri ve yeni bir iş imkanına sahip olmadıklarını düşünmeleridir (Winter, 2000). Cohen'e (1993) göre örgüt çalışanlarının örgüte karşı olan tutumları her yaş seviyesinde farklılık göstermektedir. Bunun nedeni olarak ise örgüt çalışanın her yaş döneminde farklı beklentiler içinde olması gösterilmiştir. Yine yaş ile örgüt içinde çalışma süreleri birbiriyle ilişkili demografik değişkenler olarak ele alınmaktadır (Özalp ve Kırel, 2005).

Medeni Durum

Örgütsel bağlılığı etkileyen etmenlerden biri medeni durumdur. Evli bir örgüt çalışanı örgütten ayrılmayı istememekte ve örgütsel bağlılıkları artmaktadır. Çünkü işten ayrılma

maliyetini göze alamamaktadırlar (Balay, 2000). Evli örgüt çalışanları bekar örgüt çalışanlarına nazaran daha yüksek bir örgütsel bağlılığa sahiptir (Ateş ve Buluç, 2018). Örgüt çalışanlarının sahip olduğu medeni durum onların yükümlülüklerini ve sorumluluklarını etkilemekte ve bu da örgütsel bağlılıklarının farklı olmasını sağlamaktadır. Evli bir örgüt çalışanının ailesi için gerekli ekonomik kaynaktan dolayı örgütsel bağlılığı pozitif yönde etkilenmektedir (Brunning ve Synder, 1983).

Eğitim Düzeyi

Örgütsel bağlılığı etkileyen etmenlerden biri eğitim düzeyidir. Alanyazında yapılan araştırmalarda örgütsel bağlılık ile eğitim düzeyi arasında negatif yönlü ve anlamlı bir ilişki tespit edildiği görülmüştür. Örgüt çalışanının eğitim seviyesi artış gösterdikçe beklentileri de o oranda artış göstermektedir. Ayrıca iş seçenekleri de artış gösterdiği için örgütsel bağlılığı azalmaktadır (Bakan, 2011). Bunun tersi durum ise örgüt çalışanın eğitim seviyesi düştükçe sahip olduğu örgütsel bağlılık seviyesi de artmaktadır. Düşük eğitim seviyesine sahip kişi daha az beklenti içinde olduğu için daha yüksek bir örgütsel bağlılık yaşamaktadır (Keleş, 2007). Yine düşük eğitim seviyesine sahip örgüt çalışanları mesleki gelişimlerine örgütün büyük katkı sunduğunu düşünerek daha fazla bağlılık yaşamaktadırlar (Joiner ve Bakalis, 2006).

Çalışma Süresi (Kıdem)

Örgütsel bağlılığı etkileyen etmenlerden biri çalışma süresidir. Örgütsel bağlılık ile örgtüt çalışanının kıdemi arasında doğru orantılı ve pozitif bir ilişki vardır (Uymaz, 2012). Becker (1960) örgüt çalışanının sahip olduğu kıdemin örgütsel bağlılığına olan etkisini yan bahis yaklaşımı ile açıklamaktadır. Bu yaklaşıma göre örgüt çalışanın bağlılığına etki eden dolaylı yatırımlar söz konusudur. Örgüt çalışanın yıllar geçtikçe kazandığı kıdem tazminatı ve emeklilikle ilgili kazanımları bu dolaylı yatırıma girmektedir ve örgüt çalışanı işten

ayrılmanın maliyetini kıdemi arttıkça göze almamaktadır, örgütsel bağlılığı artmaktadır (Mathicu ve Zajac, 1990). Meyer ve Allen (1993) araştırmalarında örgüt çalışanın kıdeminin devam bağlılığına daha fazla etkisinin olduğunu tespit etmişlerdir.

Örgütsel Faktörler

Örgütsel bağlılığı etkileyen kişisel özelliklerin yanı sıra örgütsel faktörler de bulunmaktadır. Bu faktörler arasında örgüt kültürü, örgütsel adalet, yönetim ve liderlik, ücret, rol çatışması ve belirsizliği, işin niteliği ve önemi, örgütsel ödüller sayılabilir (Ünal, 2017).

Örgüt Kültürü

Örgütsel bağlılığı etkileyen etmenlerden biri örgüt kültürüdür. Kültür insan yaşamında ortak değerlerin oluşmasını sağlayan ve bunların paylaşılmasıyla yaşamlarına yön veren bir bütündür. İnsan ve toplum yaşamındaki etkisi gibi örgüt içinde oluşan kültür de örgüt çalışanları üzerinde bir etkiye sahiptir (Gürdoğan, 2010). Örgüt çalışanları tarafından benimsenen ve yaşatılan örgüt kültürü sayesinde örgüt içinde hangi davranış sergilenirse iyi karşılanacağı hangi davranışın iyi karşılanmayacağı ortak bir benimsenme şeklinde ortaya çıkar ve bu benimsenen kurallar diyebileceğimiz değerler herhangi bir yerde yazılı değildir ancak örgüt çalışanı bu değerleri hisseder (Özalp ve Kırel, 2003). Örgüt çalışanın bağlılığı ile örgüt kültürü arasında pozitif yönlü bir ilişki vardır. Örgüt kültürünü yaşayan bir örgüt çalışanı işten ayrılma davranışını daha az yapma eğilimi içinde olacaktır (Gürdoğan, 2010).

Örgütsel Adalet

Örgütsel bağlılığı etkileyen etmenlerden bir diğeri örgütsel adalettir. Örgütsel adalet örgüt çalışanlarının örgüt içindeki uygulamalarda hissettikleri eşitlik ya da eşitsizlik duygularıdır (Özdevecioğlu, 2003). Örgütü yönetenlerin aldıkları kararların ve bu kararların uygulanışı ile ilgili olarak örgüt çalışanları tarafından algınan durumdur (Şanlı, 2014). Örgüt çalışanlarının bağlılığı üzerinde örgütsel adaletin etkisi büyüktür (Doğan, 2002). Örgütsel adalet aynı zamanda örgütsel kaynakların eşit bir şekilde dağıtılmasında da örgüt çalışanları tarafından hissedilen bir kavramdır (Baştaş ve Öztuğ, 2012). Örgüt içinde uygulanan örgütsel adaletin iki boyutu vardır: Birinci boyut örgüt çalışanlarına yapılan maaş ödemesi ve örgüt çalışanlarının yapacakları işler olarak ifade edilebilecek olan dağıtımsal adalet; ikincisi ise örgüt yönetcilerinin adil olup olmadığı hissini uyandıracak olan iş ve durumlardan oluşan prosedürel adalettir (İnce ve Gül, 2005).

Yönetim ve Liderlik

Örgütsel bağlılığı etkileyen etmenlerden biri yönetim ve liderliktir. Yöneticinin sahip olduğu yönetim anlayışı örgüt çalışanın bağlılığını farklı şekillerde etkileyebilmektedir. Yönetici demokratik bir yönetim sergilerse örgüt çalışanın bağlılığı artmakta; yönetici otokratik bir yönetim sergilerse ise örgüt çalışanın bağlılığı azalmaktadır. (İnce ve Gül, 2005; Meyer ve Allen, 1991; Şan, 2017). Örgüt yöneticisinin örgüt çalışanlarının isteklerine ters yönetim uygulamaları sergilemeleri örgüt çalışanın motivasyonunu da olumsuz etkilemektedir ve örgüt yöneticisinin uygulamalarını yaparken örgüt çalışanını teşvik edecek, tatmin edecek, bağlılıklarını arttıracak uygulamalar sergilemesi örgütsel yönetim ve liderlik bağlamında önemlidir (Zeffane, 1994). Örgüt liderinin örgüt çalışanlarına destek olduğunu göstermesi, güven vermesi, geribildirimde bulunması örgüt çalışanın yaşayacağı motivasyon ve göstereceği performans üzerinde de etkilidir (Özutku vd, 2007).

Ücret

Örgütsel bağlılığı etkileyen etmenlerden biri ücrettir. Ücretlerin örgüt çalışanlarına adil bir şekilde verilmesi, asgari ücret beklentilerinin karşılanması, beklentinin üzerinde ücret ödemesi yapılması örgüt çalışanın doyuma ulaşmasını sağlamakta ve bağlılığını arttırmaktadır. Örgüt çalışanı, aldığı ücret oranında daha iyi bir performans sergilemektedir (Erceylan, 2010). Ücret örgüt çalışanın toplum içindeki statüsünde de önemli bir etkendir (Gözen, 2007). Örgüt çalışanın iş seçiminde ve işe başladıktan sonra işe devam etmesinde kendisine ödenen ücretin etkisi vardır (Barutçugil, 2004). Örgüt çalışanı ücret doyumu yaşadığı zaman örgüte yönelik hisleri pozitif duygular şeklinde olmaktadır (Yavuz ve Tokmak, 2009).

Rol Çatışması ve Belirsizliği

Örgütsel bağlılığı etkileyen etmenlerden biri rol çatışması ve belirsizliğidir. Örgüt çalışanlarının örgüt çalışanın yetkisinin ne olduğu, hangi görevleri yapacağının net olmaması, sorumluluklarının sınırı hususunda açıklık olmaması durumunda yaşadığı belirsizliğe rol belirsizliği denilmektedir (Cengiz, 2001; Çöl ve Ardıç, 2008) Rol belirsizliği yaşayan bir örgüt çalışanı görevi yerine getirmeme, kaçma, işi yavaşlatma, düşük performans sergileme, karar alma sürecinde çekimser davranma eğilimleri içinde olacaktır. Örgütün rol belirsizliğinin olumsuz etkilerinden uzaklaşabilmek için örgüt yönetimi örgüt çalışanlarının rol, yetki ve sorumluluklarıyla ilgili tanımları oluşturması gereklidir (Cengiz, 2001).

İşin Niteliği ve Önemi

Örgütsel bağlılığı etkileyen etmenlerden biri işin niteliği ve önemidir. Alanyazında yapılan araştırmalarda işin niteliği ile ilgili özelliklerin örgüt çalışanının bağlılığı ile ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Örgüt çalışanına sorumluluklar yüklenmesinin örgütsel bağlılığını arttırması ve tam tersi durumda yani sorumluluğun sınırlı tutulma durumunda ise örgütsel bağlılığın azaldığı görülebilir (Çetin, 2004). Örgüt içinde yükseldikçe alınan sorumluluklar da arttığı için yüksek pozisyondaki örgüt çalışanlarının örgütsel bağlılıkları da daha yüksek olmaktadır (Gümüş, 1995). İşle ilgili olarak örgüt çalışanın iş tanımının yetersizliğinden dolayı farklı işleri gerçekleştirmesi, personel eksikliğinden dolayı örgüt çalışanın iş yükünün fazla olması da örgütsel bağlığın olumsuz etkilenmesine sebebiyet vermektedir (Öztürk, 2018).

Örgütsel Ödüller ve Cezalar

Örgütsel bağlılığı etkileyen etmenlerden biri örgütsel ödüllerdir. Örgütsel ödüller iki farklı şekilde oluşmaktadır. Birincisi maddi yönü olan ücret, prim, ikramiye gibi ödüller iken; ikincisi maddi yönü olmayan soyut durumdaki sevgi, saygı, kariyer gibi ödüllerdir. Örgütsel ödüller örgütsel bağlılık için güçlü bir etmendir ve örgütsel ödüller ile örgütsel bağlılık arasında doğrudan bir ilişki söz konusudur (Balcı, 1992; Balay, 2000; Çelik Keleş, 2006; Williamson, Burnett ve Bartol, 2009). Örgüt çalışanın örgüt hedefleri için çalışması noktasında ve işinin gereğini yerine getirip getirmemesinin kontrol edilmesi hususlarında örgütsel ödüller ve cezalar örgüt yöneticisinin elinde örgüt çalışanını güdülemek için kullandığı bir araçtır. Ödüller, ceza ile karşılaştırıldığında olumlu bir yaklaşım olduğu için hem olumlu bir etkisi olmakta hem de etkisi uzun sürmektedir. Ceza ise daha kısa süreli bir etkiye sahiptir (Balcı, 1992).

Diğer Faktörler

Diğer faktörler ise alternatif iş imkanları ve profesyonelliktir (Ekinci, 2006; Şaklak, 2018).

Alternatif İş İmkânları

Örgütsel bağlılığı etkileyen etmenlerden biri alternatif iş imkânlarıdır. Alternatif iş olanakları ile örgütsel bağlılık arasında ters bir orantı söz konusudur. İş bulma şansı arttıkça örgütsel bağlılık düşerken; iş bulma şansı azaldıkça örgütsel bağlılık artmaktadır (Balay, 2000; Ekinci, 2006). Gelişmekte olan ülkelerde işsizlik sorunu olması bu ülkelerdeki örgüt çalışanlarının örgütsel bağlılıklarını arttırmaktadır. Bir örgüt çalışanın işe yeni başladığında sahip olacağı alternatif iş imkânları o örgüt çalışanının örgütsel bağlılığını güçlü bir şekilde etkileyecektir (Balay, 2000). Alternatif iş imkânlarına sahip olmak sadece örgüt çalışanın kişisel yetenekleriyle ve kendini donatması ile ilgili değildir. Örgütün yaptığı iş kolu, yaşanılan ülkenin sosyo-ekonomik yapısı, küresel etkiler gibi değişkenler de alternatif iş imkânları üzerinde etkiye sahiptir (İnce ve Gül, 2005).

Profesyonellik

Örgütsel bağlılığı etkileyen etmenlerden biri alternatif profesyonelliktir. Mesleki profesyonellik örgüt çalışanın uzmanlık derecesi ile ilgilidir. Örgüt çalışanın yaptığı işte kendini yetiştirmesi, mesleğini icra ederken alacağı kararlarda ve etkinliklerde öngörü sahibi olması mesleki profesyonelliğin bir çıktısıdır. Alanyazında yapılan araştırmalarda profesyonellik ile örgütsel bağlılık arasında negatif yönlü bir ilişki tespit edilmiştir (Bakan, 2011; Şaklak, 2018). Kişiler profesyonelleştikleri oranda alternatif iş imkanlarına sahip olmakta ve bu da onların örgütleri ile olan ilişkilerini etkilemektedir. Mesleki profesyonelliğin getirdiği olumlu yönlerden biri ise örgüt içinde işbirliğini ve takım halinde çalışma becerisini arttırmasıdır (Şaklak, 2018).

Meslek

Meslek, eğitim ile öğrenilen, bilgi ve yeteneğe dayalı, insanların faydasına üretim yapmak, hizmet sağlamak, para kazanmak için gerçekleştirilen iştir (TDK, 2023). Meslek kavramı belli bir alanda uzmanlaşma ile yakın, amatör ile uzak anlamlıdır ve insanlar yaşamlarını idame ettirebilmek için yaptıkları gelir getiren uğraştır (Gömleksiz, 2004; Sökmen ve Tarakçıoğlu, 2011). Geleneksel yapı içinde meslek sahibi olmak isteyen kişiler çırak olarak bir ustadan ders almışlar ya da devletin sağladığı mesleki ve teknik eğitimi görerek mesleklerine ulaşmışlardır. Herhangi bir işin meslek olarak kabul edilebilmesi için gerekli hususlar şunlardır:

a) Mesleğin uzmanlığa dayalı ve bilgi birikimi çerçevesinde yürütülüyor olması gereklidir.

b) Mesleği icra edenlerin meslek ile ilgili kurallara uyması gereklidir.

c) Mesleğin toplum nezdinde kabul görmüş olması gereklidir.

d) Meslek örgütüne sahip olması gereklidir. Bu meslek örgütlerinin de mesleği icra edenleri bir araya getirmesi ve mesleğin icrası hususunda denetleme yapması gereklidir.

e) Mesleğin icrasının mesleği icra edene faydasının dokunmasının yanı sıra toplumsal da bir fayda üretmesi gereklidir (Arslan, 2001).

Meslek kavramı çok yönlü ve kapsamlı bir kavramdır. İşletme, psikoloji, ekonomi, endüstri, sosyal psikoloji ve sosyal bilimler gibi bilim dallarının araştırma alanına giren disiplenlerarası bir kavramdır (İlhan, 2004). Meslek kelimesinin Latince'de ifade ediliş biçimi "profession" şeklindedir. Meslek kelimesinin kullanımı yaklaşık olarak dört asırlık bir zaman dilimi öncesine uzanmaktadır (Karasu, 2001; Şahin, 2010). Ancak ilk kullanıldığı zamanlardaki anlamı ile bugünkü kullanımındaki anlamı arasında farklılıklar vardır. Bugünkü gibi uzmanlık gerektiren ve bilgiye dayanan kullanımı on dokuzuncu yüzyıla tekabül etmektedir. Mesleklerin uzmanlaşma ve işi paylaşma gibi özelliklere daha

fazla ihtiyaç duyması sanayi devrimi ile birlikte ifade edilebilir (Ünal ve Ada, 1999). Mesleklerin oluşumunda toplumun ihtiyaçları esas olmuştur ve oluşumları çeşitli evrelerden geçtikten sonra tamamlanmıştır (Sabancıoğulları ve Doğan, 2011). Mesleği icra edenler yaptıkları iş neticesinde bir ünvana sahip olurlar (Erden, 1998; Taşkın ve Koç, 2008). Meslekler insanların kimliklerini belirleyen bir durumdadır. Günümüzde insanlar tanıştıkları birine sordukları ilk sorular arasında işleri gelmekte ve işleriyle o kişinin kimliğini tamamlamaya çalışmaktadırlar (Sunar vd, 2014).

Statü

Kişinin toplumdaki konumunu anlatan statü kavramı Latince "standing" yani mertebe sözcüğünden gelmektedir. Statü, kişinin saygınlık derecesinin değerlendirilmesi neticesinde ona tanınan sosyal mertebedir. Kişinin toplum içinde diğer kişilere göre farklılığı ve seviyesidir (Parsons, 1967). Statü kavramı günlük olarak kişinin konumunu anlatmasının yanı sıra kişinin haklarını ve sorumluluklarını da ifade eder. Statünün toplumsal yönü toplumdaki rol ve iş bölümüne işaret etmesinden gelmektedir. Toplum, kişinin statüsünün gereği olan yükümlülüklerini yerine getirmesini bekler (Turner, 2001). Statü toplum için önemli bir kavramdır. Statü ile birlikte toplum içinde kişilere ayrıcalık tanınır, hiyerarşik bir sıralama gerçekleşir, saygınlık atfeder. Ancak sosyal statüyü oluşturan etmenler değiştikçe o mesleğin saygınlığı da bundan etkilenir. Bu etkilenme sebebi ile statü toplumun değer verdiği mertebe ile ölçülür. Toplumlar değişse de her toplumda hiyerarşik statüler bulunur ve toplum hayatında kendisine bir yer kazanır. Toplumun belli bir statüye düşük ya da yüksek değer vermesi o statüye sahip kişilere haksız kazançlar ya da eşitsizlikler getirebilmektedir (Kerbo, 1983). Turner'e göre (2001) statütün iki farklı boyutu vardır. Birinci boyut kişiyi toplum içinde pozitif yönde ayıran ve ayrıcalıklı haklar verirken; ikinci boyutta kişiye sahip olduğu statüdeki zümrenin yaşam biçimine ulaştırmaktadır. Statünün özelliklerinden birisi kişiye rastlantısal bir şekilde

verilmemesidir. Kişilere statü atfedilirken toplum iki farklı şekilde hareket eder. Birincisinde kişiye verilmiş bir statü vardır. İkincisinde ise kişinin hak ederek kazandığı bir statü vardır (Fichter, 1994).

Mesleki Statü

Toplum hayatında her kişi, içinde bulunduğu toplumun yapısına göre bir statüye sahiptir (Fichter, 1994). Toplumun kültürel olarak bazı sosyal statülere verdiği değer diğer statülerden daha üstündür. Toplum için önemli değerlerden biri olan ekonomik değerler neticesinde kişisinin elde ettiği kazanç o kişinin sosyal statüsünü de belirlemektedir. Macionis (2012) kişinin yaptığı mesleğin ifade ettiği anlamlar içinde eğitim seviyesi, gelir durumu ve sosyal kökenler olduğu için önemli bir gösterge olduğunu ifade etmiştir. Bir meslek diğer mesleğe göre statü açısından farklıdır ve mesleğe verilen değer arttıkça kişinin statüsü de etkilenmektedir. Kültürel farklılıklar toplumdan topluma statülere atfedilen değerin farklılaşmasına sebep olmaktadır (Kalaycıoğlu, 2012). Fershtman, Murphy ve Weisssource'ye göre (1996) sosyal statü beşeri sermayeden beslenir. Bir mesleğe ait statü değerini arttırmak diğer mesleklerin statü değerinin azalmasıyla ilgilidir. Bir kişi bir meslek grubuna dâhil olduğu anda gelirine ya da kişinin kabiliyetlerine bakılmaksızın o mesleği yapan diğer kişilerle aynı statüye sahip olur. Mesleklerin sahip oldukları sosyal statüler o meslek grubundaki kişilerin sosyal statüsünde önemli bir belirleyici durumundadır. Geleneksel toplumlarda verilmiş statü etkili iken; günümüz toplumlarında verilmiş statü etkisini kaybetmiş ve kazanılmış statü daha çok etki kazanmıştır. Meslek yine de kişinin statüyü kazanmasında toplumda yer edinmesinde belirleyici olmaktadır (Ceylan, 2011). Toplum mesleklerin statüsünü belirlerken birçok etkenden etkilenebilmektedir. Mesleğin siyasal, bilimsel, dinsel, ekonomik yönleri bu etkenler arasında sayılabilir (Çapcıoğlu, 2013). Bilimsel araştırmalarda mesleki statü kavramı ile mesleki prestij kavramı birbirini karşılayacak şekilde kullanıldıkları da

görülmektedir. Prestij kavramı bazı araştırmalarda saygınlık, statü anlamlarına gelecek şekilde kullanılırken(Ceylan, 2011; Özan, 2003); Hoyle (2001) göre prestij mesleğin meslek sıralamasındaki konumudur yani değerlendirme içinde nerede olduğudur, derecesidir. Mesleki statüyü tanımlarken kullanılan başka bir kavram ise mesleki imajdır. Mesleği imaj kavramı mesleğin hizmet sağladığı kişilerin gözünde o meslekle ilgili oluşan düşüncelerdir (Karaköse, 2007).

Öğretmenlik Mesleği Statüsü

Eğitim ve öğretim faaliyetin gerçekleştiği yer olan okullar sosyal bir sistem olarak öneme sahiptir. Okul içinde eğitimin gerçekleşmesini sağlayan birçok kaynak vardır. Bu kaynaklar içinde en değerli olanı insan kaynağı olarak öğretmenlerdir. Öğretmenlik meslek olarak toplumun değerlerinin oluşmasında, yayılmasında ve nesilden nesile geçmesinde etkilidir. Öğretmenlik diğer mesleklerin öğreticisi olarak bireylerin uzmanlık bilgisine ulaşması için gerekli eğitim ve öğretimi sağlayan uzmanlık mesleğidir (Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005). Sistem olarak eğitim bütün bileşenleriyle açık bir sistemdir. Bu açık sistemin temel uygulayıcısı ise öğretmenlerdir ve eğitimin hedeflerine ulaşması hususunda önemli bir mesleğe sahiptiler (Öztürk, 2002). Öğretmenlik mesleği 19. yüzyıldan sonra meslek olarak kabul görmeye başlamıştır (Gönülaçar, 2016). Bir uğraşının meslek olarak nitelendirilebilmesi için gereken uzmanlığa dayalı olma, bilgi birikimi çerçevesinde yürütülme, kurallara sahip olma, topluma fayda sağlama, toplumda kabul görmüş olma, meslek örgütüne sahip olma gibi özelliklerin tamamını karşılayan öğretmenlik önemli bir meslektir (Arslan, 2015; Akyüz, 2012; Azar, 2011). Öğretmenlik mesleği statüsü ile ilgili olarak UNESCO ve ILO (1966) Öğretmenlerin Durumuna İlişkin Raporunda, toplum gözünde öğretmenlerin görev ve kabiliyetleri doğrultusunda gördükleri değer ve çalışma şartları ile ücret noktasında farklı mesleklere kıyasla faydalandıkları artıları ifade etmiştir. Bu raporda öğretmenlik mesleğinin toplum hayatındaki yerine atıfta bulunulmuş ve

öğretmenlere bu önem oranında statü sağlamanın gerekliliği vurgulanmıştır. Öğretmenin sahip olduğu statü eğitim sisteminin de değerini ortaya koyar (Cameron, 2003). Öğretmenlik mesleği zaman içinde kurumsal bir hale bürünerek her ders için uzmanlıklara bölünmüştür. Günümüzde dersler konunun uzmanı olan o alanda eğitim almış kişilerce verilmektedir. Teknolojik gelişimler öğretmenliği de etkilemiştir. Eskiden öğretmenler bilgiye ulaşmak ve öğrenmek için tek kaynak konumunda iken günümüzde internet ile birlikte değişikliğe uğramıştır.

Türkiye'nin eğitim tarihinde öğretmenlik mesleğinin statüsüyle ilgili olarak 1939-1982 yılları arasında düzenlenen Milli Eğitim Şuralarının hiçbirinde bu konuya değinilmemiştir (Akyüz, 1982). 11. Milli Eğitim Şurasında öğretmenlik mesleğinin değerinin toplum nezdinde düşmeye başladığı ve öğretmenlerin de kendi yaşam standartlarından şikayetçi olduklarına değinilmiştir (MEB, 1982).

Türkiye'de mesleklerin sosyal konumları ile ilgili olarak ülke genelinde yapılan ilk araştırma 2014 yılında 32 ilde 2500 katılımcıya 133 meslek hakkındaki görüşleri sorulmuştur. Katılımcıların her mesleğe 100 kadar olacak bir puanlama yapmaları istenmiştir. Elde edilen veriler neticesinde ise mesleki itibar skalasına ulaşılmıştır. (Sunar vd., 2014). Araştırmada mesleklerin skalada oldukları sıra ile kazançları doğru orantılıdır. Mesleklerin sıralamadaki yerini uzun ve nitelikli bir eğitime sahip olmaları, topluma faydalı olmaları, bedensel güce ihtiyaç duymayan işler olmaları mesleki itibarı olumlu etkileyen hususlardır. Skalada bulunan hekimlik 88,3 skorla ilk sırada yer alırken; üniversite profesörü 83,3; hakim 82.1; öğretmen 80,9; diş hekimi 79,5; general 78,3; vali 78,1; yüzbaşı 77,9; büyükelçi 76,6; mimar 76,2 puanla listede sıralanmışlardır. Öğretmenler, topluma olan faydaları, insanların karakterine olan etkileri ve toplum hayatındaki faydalarının öneminden hareketle toplumsal rollerine uygun bir statü istemektedirler (Gülmez, 2010).

Dünyada öğretmenlik mesleği statüsü indeksini araştırıp yayımlayan bir araştırmada öğretmenlerin statüleri, kültürel, sosyal ve ekonomik rolleri ölçmeyi amaçlanmıştır. Araştırmada öğretmenlerin statüleri 1-100 puan arasında sıralanmıştır. Araştırma sonucunda Çin 100 puanla ilk sırada, Malezya 93.3 puanla ikinci, Tayvan 70.2, Rusya 65, Türkiye 59.1, Hindistan 58, Yeni Zelanda 56, Singapur 51,7 puanla sıralamada yerini bulmuşlardır (The Varkey Foundation, 2018).

Öğretmenlik Mesleği Statüsünü Etkileyen Faktörler

Alanyazındaki araştırmalar incelendiğinde öğretmenlik mesleğinin statüsünü etkileyen faktörler mesleki etkenler ve meslek dışı etkenler olmak üzere ikiye ayrılmıştır. Mesleki etkenler arasında öğretmenlik mesleğinin ekonomik kazanımları, öğretmenlik mesleğinin tercih edilmesi, öğretmenlerin yetiştirilmesi, öğretmen istihdam politikaları, öğretmenlik mesleğine giriş şartları, öğretmenlik mesleğinin kariyer olanakları, öğretmenlik mesleğinin mesleki gelişimi, öğretmenlik mesleğinde motivasyon ve ceza, çalışma koşulları ile meslek örgütleri yer almaktadır. Meslek dışı etkenler arasında öğretmenliğin değişen rolü, toplumsal kökenleri ve medyadaki imajı yer almaktadır (Ulutaş, 2017).

Öğretmenlik Mesleğinin Statüsünü Etkileyen Mesleki Faktörler

Öğretmenlik Mesleğinin Ekonomik Kazanımları

Mesleklerin statüsünü belirleyen etkenlerin en başında mesleklerin ekonomik kazanımları vardır. Birçok ülkede mesleğin saygınlığı kazandığı ücretten etkilenmektedir. Mesleğin ekonomik getirisi arttıkça saygınlığı da artmaktadır. Türkiye'de ekonomik kazançları yüksek olduğu için saygın meslekler arasında mühendislik, diş hekimliği, hekimlik, avukatlık sayılabilir. Öğretmenlik mesleği de Türkiye'de tatil olanaklarına sahip, her ay

standart bir ücret kazabileceğin iş güvencesi olan bir meslek olarak görülmektedir. (Özoğlu, Gür ve Altunoğlu, 2013). Öğretmenlik mesleğinin ekonomik kazanımı emsali olan diğer mesleklerle kıyaslandığında az olduğu ifade edilebilir. Bir mesleğin kazancı değerlendirilirken uzmanlık gerektirip gerektirmediği, hangi eğitim düzeyine sahip çalışanları olduğu, topluma olan faydası, ekonomiye olan faydası, riskli bir meslek olup olmaması, çalışma koşulları gibi faktörler göz önünde bulundurulmalıdır. Öğretmenlik mesleği bu hususlar değerlendirildiğinde düşük ekonomik getiriye sahiptir (Erden, 2010).

OECD raporlarında Türkiye'de görev yapan öğretmenlerin eğitim düzeyine denk eğitim alan diğer meslek gruplarının kazancının %80'nini kazanmaktadırlar. Türkiye'deki öğretmenlerin maaşları düşüktür ve düşük seyretmektedir. Yine öğretmen maaşlarında hangi kademede eğitim ve öğretim faaliyetini gerçekleştirdiği fark etmeksizin maaşlar belirlenmektedir. Türkiye'deki öğretmenler deneyim kazandıkça maaşları deneyimlerine oranla artış göstermemektedir. Mesleğe yeni başlayan bir öğretmen ile emekliliğe yaklaşan öğretmen arasında sadece %27'lik bir fark vardır. OECD ülkelerinin ortalaması ise % 80 gibi bir farklılık göstermektedir (OECD, 2018).

Singapur'da öğretmen adayları üniversite eğitimine başladıkları zaman maaşları ödenmeye başlamakta ve bu sayede öğretmenlik mesleği teşvik edilmiş ve toplum tarafından statüsünün daha olumlu görülmesi için desteklenmiş olmaktadır (Goodwin, 2012). Öğretmenlerin aldıkları maaşların düzeyi, öğretmenlik mesleğini seçmeyi düşünen kişiler üzerinde etkilidir. Ayrıca öğretmenlik mesleğini icra edenlerin meslekte devam etmelerini sağlamakta da etkisi vardır. Türkiye'de kamu personelleri içinde öğretmenlere ödenen maaş düzeyi bunları sağlamakta yeterli değildir (Hacettepe, 2017). Türkiye'de öğretmenlerin istihdam oranlarına bakıldığında büyük bir oran kamu tarafından istihdam edilmektedir. Bu nedenle öğretmenlere ödenen maaşları devlet belirlemekte ve öğretmenlerin statülerine devletin politikası belirleyici bir unsur olarak ortaya çıkmaktadır (Güven, 2010). Yine öğretmenlerin maaşlarının devlet tarafından ödenmesi, devletin güvencesi öğretmenlik mesleğinin statüsüne olumlu katkı sunmaktadır (Bozbayındır,

2019). Öğretmenlerin aldıkları maaşlarıyla ilgili memnuniyetleri noktasında %89'u memnun olmadıklarını ifade etmiş ve maaşlarının yaptıkları işe oranla düşük olduğunu düşündüklerini söylemiştir (Eğitim-Bir-Sen, 2004). Yine öğretmenlerin %58'i aldıkları maaşın günlük geçimlerini sağlamakta yeterli olmadığını ifade etmiştir (Yurdakul vd., 2016). Öğretmenlerin tarihin belli dönemlerinde yaşadıkları bu geçim sıkıntısı nedeniyle özel ders vermek, kırtasiyecilik yapmak, seyyar satıcılık yapmak gibi işler ile sıkıntılarını gidermeye çalıştıkları da görülmüştür (Güven, 2003). Öğretmenlerin, Türkiye Cumhuriyeti tarihi içinde kamu görevlisi olarak aldıkları ücret kamu çalışanları içinde 7., 8. sıralarda olmuştur (Gönülaçar, 2016).

Öğretmenlik Mesleğinin Tercih Edilmesi

Öğretmenlik mesleğinin statüsünü etkileyen etmenlerden biri de öğretmenlik mesleğinin tercih edilmesidir. Öğretmen adaylarının öğretmenliği seçmelerinde birçok sebep bulunmaktadır. Bunlar arasında çocuk sevgisi, çalışma süresinin fazla olmaması, tatil döneminin uzun olması, güvenceli bir iş olması, topluma faydalı olma isteği, öğretmenlik mesleğine karşı olan sevgi, öğretmenlik mesleğinin saygın bir meslek olduğunu düşüncesi, aile yönlendirmesi, çevresindeki kişilerin yönlendirmesi, eğitim hayatları içinde bir öğretmenden etkilenmiş olmaları ve o öğretmeni idol olarak almaları, üniversite sınav sonuçlarının öğretmen olmak için uygun olması, öğrencilere başarı duygusunu kazandırmak istemek, bilgiyi öğreten kişi olmak isteği şeklinde sayılabilir (Boz ve Boz, 2008; Eskicumalı, 2002; Ubuz ve Sarı, 2009; Thom, 1992).

Öğretmenlik mesleğinin statüsünü yükseltmek için mesleği seçen kişilerin başarılı ve istekli öğrenciler tarafından tercih edilmesini sağlamak önemlidir (Hacettepe, 2017). Türkiye'de öğretmenlik mesleğini tercih eden öğretmen adayları düşük sosyoekonomik bir seviyeye sahip olan ailelerin çocuklarıdır ve ailenin eğitim seviyesi de düşüktür (Çermik, Doğan ve Şahin, 2010; Özsoy, 2010). Öğretmenlik mesleğinin kişiler tarafından dışsal

sebeplerle tercih edilmesi, kişinin ilgili ve yetenekli olduğu için olmadığı ve bilinçli bir seçim sürecinin de yaşanmadığı görülmektedir (Yazıcı, 2009). Öğretmen adaylarının mesleği seçerken mevcut durumda var olan sorunlar şu şekildedir: Öğretmenlik eğitimi sağlayan eğitim fakültelerinin kontenjanları yüksektir ve bu da öğretmenlik mesleğine giriş puanının düşük olmasına sebebiyet vermektedir. Öğretmenlik mesleğini yapabilmesi için gerekli özellikleri taşıyan adayların meslek eğitimi için seçilememesi, adayların bilinçli bir şekilde mesleği seçmiyor olması, mesleki statünün düşük olmasının öğretmenlik mesleğinin seçilmesini engellemesidir (Hacettepe Üniversitesi, 2017).

Öğretmenlerin Yetiştirilmesi

Dünyada öğretmenlerin mesleğe hazırlanmaları ve eğitimleri iki farklı modele göre gerçekleştirilmektedir. Birincisi ardışık model, ikincisi ise eş zamanlı modeldir. Ardışık modelde öğretmen yetiştirilirken öğretmen olmak isteyen ilk olarak yükseköğrenimlerini bitirmekte ve sonrasında öğretmenlik için gerekli olan pedagojik eğitime katılım sağlamaktadırlar. Eş zamanlı modelde ise yükseköğrenim eğitimi devam ederken öğretmen olmak için gerekli olan pedagojik dersler de eş zamanlı olarak verilmektedir. Ardışık model esnek bir modelken; eş zamanlı model daha esnek olmayan bir modeldir (EURYDiCE, 2018). Dünyada bu iki modelden sadece biri ya da ikisi birden kullanılabilmektedir. Türkiye'de her iki modelin de uygulandığı ifade edilebilir. Eğitim fakülteleri eş zamanlı modele göre öğretmen yetiştirmektedir. Yine pedagojik formasyon ya da tezsiz yüksek lisans ortaöğretim alan öğretmenliği uygulaması da ardışık modelin Türkiye'deki uygulama şeklidir. (OECD, 2014). Bazı ülkelerde üçüncü bir model olarak istihdam temelli ve hızlı bir şekilde uygulanan kısa süreye sahip programlar da öğretmen eksikliğinin yaşandığı ülkelerde kullanılmaktadır (OECD, 2014). Öğretmenlik mesleğinin statüsüne zarar verdiği ifade edilebilecek olan bu uygulamalar Türkiye'de de birçok kez uygulanmıştır. 1960 yılında lise mezunlarına öğretmenlik kursu verilmiş ve askerliklerini

yedek subay öğretmen unvanıyla köylerde gerçekleştirmeleri vasıtasıyla o günkü öğretmen ihtiyacı giderilmeye çalışılmıştır. 1974 yılında üniversiteye girişte görülen yığılma sorununa çözüm olması için "Mektupla Yüksek Öğretim Merkezi" oluşturulmuş ve 45.000 kişi öğretmen yetiştirme programına kabul edilmiştir. Bu program çerçevesinde öğretmen adaylarına 3 yıl süreyle yaz aylarında eğitim verilmiştir. 1977 yılında yükseköğrenimdeki siyasi ve fiziki çatışmalardan dolayı öğrenime devam edemeyen birçok öğrenci olması dolayısıyla hızlandırılmış öğretmen yetiştirilmiştir. Üç yıl gibi bir zamanda uygulamalı eğitimle yetiştirilmesi gereken öğretmenler uygulamalı eğitim yapılmadan üç ayda yetiştirilmişlerdir. Sonraki dönemde mezun olan 30 bin öğretmenden 5 bin kişinin öğretmenlik diploması geri alınmıştır. 1996 yılında branş gözetilmeksizin dört yıllık ve iki yıllık yükseköğrenim mezunlarına sınıf öğretmeni olabilme hakkı verilmiştir. Bu hak sayesinde büyük orandaki öğretmen herhangi bir öğretmenlik eğitimi almadan, sınava tabi tutulmadan sınıf öğretmeni olarak göreve başlatılmıştır. Eğitim dünyada ve Türkiye'de büyük bir önemle bahsedilen bir konudur ancak buna rağmen geçmişteki örneklere bakıldığında çok önemsenmeyen ve istismara uğrayan bir alandır (Gönülaçar, 2016).

Öğretmen İstihdam Politikaları

Öğretmenlerin istihdamı ile ilgili dünyada birbirinden farklı uygulamalar mevcuttur. İki farklı model ön plana çıkmaktadır. Birincisi devlet tarafından öğretmenlerin istihdam edildiği model iken; ikincisi sözleşmeli modeldir. Sözleşmeli modelde öğretmenler sözleşme imzalayarak ve özel sektör çalışanı olarak görev yaparken işe alımı yerel yönetim ya da okullar gerçekleştirmektedir. Devletin istihdam ettiği modelde iş güvencesi daha güçlü bir şekildedir (Gönülaçar, 2016). Türkiye'de şu anda her iki model de uygulanmaktadır. Devlet tarafından istihdam edilen öğretmenler 657 Sayılı Devlet Memurları Kanunu ile istihdam edildiği için iş güvencesi, devletin güvencesindedir (Devlet Memurları Kanunu, 1965; Gönülaçar, 2016).

Türkiye'de görev yapan öğretmenlerin istihdam türleri de birbirinden farklıdır. Kadrolu istihdam, sözleşmeli istihdam, vekil öğretmen, ücretli öğretmen, asker öğretmen bu istihdam türleridir. Kadrolu öğretmenlik istihdam türü öğretmen istihdam türünün büyük bir bölümünü kapsamaktadır. Sözleşmeli öğretmenlik 2005 yılından itibaren uygulanmaya konmuş 2016 yılında daha kalıcı bir hukuksal zemine sahip olmuştur. Öğretmenlerin istihdam türleri içinde ikinci sayısal büyüklüğe sahiptir. Ayrıca görevlendirme yerleri de kalkınmada birinci öncelikli bölgelere gerçekleşmektedir (Gürcüoğlu, 2019; Kavaklı ve Gül, 2021). Vekil öğretmenlik uygulamasında askere giden, doğum sonrası izne çıkan öğretmenler gibi izin alan öğretmenlerin yerine o öğretmenler gelene kadar vekaleten bakan kadro türüdür. Ücretli öğretmenlik kadro tipinde ise üniversite mezunu olarak başvuru yapan öğretmenler arasından kısa süreli olarak norm açığı olan okula taşra teşkilatı tarafından eğitim ve öğretimin aksamadan devam edebilmesi için görevlendirme yapılarak çalışmaları sağlanan kadro türüdür. Asker öğretmenlik uygulaması ise askerliğini öğretmen olarak yapan öğretmenlerin oluşturduğu kadro türüdür (Kavaklı ve Gül, 2021).

Öğretmen istihdamında işe alma süreçleri de birbirinden farklıdır. Dünyada açık işe alım, aday listeleri ve rekabetçi sınav yöntemleri ile işe alımlar gerçekleştirilmektedir. Açık işe alım sürecinde yerel yönetimler ve okullar işe alım sürecinde etkilidir ve öğretmen iş başvurusunu okula gerçekleştirir. Aday listesi işe alım sürecinde ise öğretmenlik eğitimi görmüş kişiler sınava girmeden iş başvurusunda bulunur ve yapılan başvuru sonrasında kriterlere göre sıralama yapılır. Rekabetçi sınav işe alım sürecinde sınavdan en yüksek puanı alan öğretmenler istihdam edilir. Türkiye'de rekabetçi sınav işe alım sürecinde uygulanan yöntemdir. 668 Sayılı Kanun Hükmünde Kararnamenin 2016 yılında çıkması sadece rekabetçi sınav uygulaması ile işe alıma son verilmiştir. Bu kanun hükmündeki kararname sonrasında Milli Eğitim Bakanlığı almak istediği öğretmen sayısından üç katını sınavda aldıkları sınav puanı sıralamasına göre sözlü mülakat sınavına çağırmakta ve bu kişiler arasından alım yapmaktadır (Gönülaçar, 2016).

Öğretmen istihdamı kavramı aynı zamanda eğitim planlaması ve eğitim politikaları kavramı ile de yakından ilgilidir (Gönülaçar, 2016). Eğitim politikasının temelindeki eğitim planlamasının amacı hem nicel hem de sayısal bir olgu olarak eğitimde herhangi bir sıkıntının yaşanmaması için bugünden hesaplar yaparak üretilen çözümlerin sonuçlarını tahmin ederek uzun zaman sonrasının planlarını ortaya koymaktır (Aydın, 2010). Türkiye'de öğretmenleri yetiştiren kurum Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK) iken istihdamı sağlayan MEB bu süreçte daha etkindir (Gönülaçar,2016).

Öğretmenlik Mesleğine Kabul Şartları

Öğretmenlik mesleğinin statüsünü etkileyen bir başka etmen ise öğretmenlik mesleğine kabul şartlarıdır. Dünyada öğretmen yetiştirme sürecine iki farklı yaklaşımla seçim yapılmaktadır (Barber ve Mourshede, 2007). Birincisi yaklaşımda arz ve talep dengesi göz önüne alınarak yeteri kadar sayı eğitime kabul edilmekte ve yetiştirilmektedir. Yetiştirilen kişiler eğitimi tamamladıktan sonra göreve başlarlar. Bu kişilerin istihdam edilmeden önce herhangi bir eleme olmadığı için ilk olarak eğitime başlamadan önce iyi bir elemeden geçerler. İkinci yaklaşımda ise arz talep dengesi gözetilmeksizin gerekenden çok daha fazla öğretmen eğitime kabul edilir ve eğitim sürecini tamamladıklarında istihdam etmek için ayrıca bir seçim süreci gerçekleştirilir (Eğitim-Bir-Sen, 2019). Öğretmenlerin öğretmenlik eğitiminden mezun olduktan sonra öğretmen oldukları kabulünü öngören ülkeler olduğu gibi öğretmenlik eğitimi sonrasında yazılı test, mülakat, portfolyo dosyalarının değerlendirilmesi, öğretmenlik uygulamalarının yapılıp yapılamadığına dair gözlem yapılması gibi yöntemlerle sınav uygulaması yapan ülkelerde mevcuttur. Türkiye'de ise öğretmenlik eğitimi alan kişiler öğretmen olmaktadır. Devlet tarafından istihdam edilmek isterlerse rekabetçi sınavlara girmeleri gerekmektedir (ÖSYM, 2023).

Öğretmenlik mesleğine kabul şartları ile ilgili bir diğer husus öğretmen olmak isteyen kişilerde bulunması gereken kriterlerdir. Türkiye'de devlet kadrolarında öğretmen olmak isteyen adaylarda şu özelliklerin olması beklenmektedir:

a) Öğretmenlik için gerekli olan yükseköğretim programından mezun olmuş olmak.

b) Türkiye'nin her yerinde çalışabilecek sağlığa sahip olmak ve bunu belgelendirmek.

c) Kırk yaşından gün almamış olmak.

d) Öğretmenlik mesleğinden atılmaya sebep olacak ilgili cezalardan almamış olmak.

e) Yurtdışından mezun olan adaylar için Türkiye'den denkliğini almış olmak.

f) Eğitim gördüğü süre içinde en az 3 kredilik bilgisayar eğitimi almış olmak.

g) Kamu Personeli Seçme Sınavında (KPSS) belirlenen taban puanı almış olmak.

h) Askerlikle ilgili özel maddelere uygun olmak (ÖSYM, 2023).

Öğretmenlik Mesleğinin Kariyer Olanakları

Öğretmenlik mesleğinin statüsünü etkileyen bir diğer etmen ise mesleğin kariyer imkânlarıdır (Mutluer, 2018). Kariyer, bir insanın çalışma yaşamında adım adım ilerleyerek yükselmesi, çalışanın ulaşmayı hedeflediği uzmanlık mertebesidir (Dağlı, 2007). Türkiye'de öğretmenlik kariyeri ile ilgili olarak eğitim tarihinde iki farklı dönemde düzenleme yapılmıştır. Bu düzenlemelerden ilki 2005 yılında "Öğretmen Kariyer Basamaklarında Yükselme Yönetmeliği" ikincisi ise 2022 yılında "Öğretmenlik Meslek Kanunu" şeklindedir (MEB, 2005; Öğretmenlik Meslek Kanunu, 2022). 2022 yılındaki "Öğretmenlik Meslek Kanunu" madde 6'ya göre on yıl hizmet süresine sahip öğretmenler 180 saatlik Uzman Öğretmenlik Eğitim Programını tamamladıktan sonra girecekleri yazılı sınavdan 70 ve üzeri puan almaları halinde uzman öğretmen sertifikasını almaya hak kazanırlar. Uzman öğretmenliğe başvuru yapabilmek için kademe ilerlemesi cezası

almamış olmak şartı aranmaktadır. Uzman öğretmen olarak on yıl hizmet eden uzman öğretmenlerden 240 saatlik Başöğretmenlik Eğitim Programını tamamladıktan sonra girecekleri yazılı sınavdan 70 ve üzeri puan almaları halinde başöğretmenlik sertifikasını almayı hak kazanırlar. Yüksek lisans eğitimi almış öğretmenler uzman öğretmenlik sınavından; doktora eğitimi almış öğretmenler başöğretmenlik sınavından muaf olurlar (Öğretmenlik Meslek Kanunu, 2022). 2005 yılındaki yönetmelikten önce öğretmenler sadece öğretmen unvanı ile mesleklerini sürdürmüşlerdir.

Öğretmenlik Mesleğinin Mesleki Gelişimi

Öğretmenlerin mesleki statülerini etkileyen bir başka etken ise öğretmenlik mesleğinin mesleki gelişimidir. Eğitim sisteminin başarılı bir şekilde amaçlarına ulaşabilmesi için sistemin en önemli unsuru olan öğretmenin niteliğine bağlıdır (Abazaoğlu, 2014). Mesleki gelişim öğretmenin niteliğini arttırmada etkin bir araçtır. Mesleki gelişim öğretmenin kendisini geliştirmek için öğretmenlik mesleğiyle ilgili olarak sahip olduğu bilgi ve yetenekleri geliştirmek ya da sahip olmadıklarını edinmek şeklinde tanımlanabilir. Mesleki gelişimde iki farklı model vardır. Birinci model gelişimsel yaklaşım; ikinci yaklaşım ise uzmanlık yaklaşımıdır. Birinci modelde öğretmenin gelişimi meslekte bulunduğu yıllar esas alarak gerçekleşmektedir. İkinci modelde ise öğretmen öğrenmeyi öğrenen bir birey olarak görülür ve meslek hayatı boyunca sürekli öğrenmesi, araştırma yapması, uygulamalarla sahip olduğu bilgi ve yetenekleri geliştirmesi esastır (Güneş, 2016). Bir okulun kalitesi ve niteliği sahip olduğu öğretmenlere bağlıdır. Öğretmenlik mesleğini icra eden öğretmenlerin kendisini alanı, pedagojik formasyonu ve genel kültürü açısından geliştirmesi ve bu yönde eğilim göstermesi bir gerekliliktir (Özdemir, 2016). Resmi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin kariyerlerini geliştirebilmeleri için MEB Milli Eğitim Bakanlığı Bilişim Sistemleri (MEBBİS) internet sitesi üzerinden hizmetiçi eğitim modülü oluşturmuş ve hizmetiçi eğitim ile ilgili iş ve işlemleri tek bir noktadan

sağlamaktadır. Öğretmenler hizmetiçi eğitim modülünden faaliyet başvurusunda ve ihtiyaç analizinde bulunabilir, aldıkları faaliyetin ve faaliyet görevlisi ya da görevlilerinin değerlendirmesini yapabilir, aldıkları eğitimlerin e-sertifikalarını yönetebilir. Hizmetiçi eğitim modülünde öğretmenler bakanlık ya da il milli eğitim müdürlüklerince açılan kurs, seminer, komisyon çalışması, konferans, mesleki gelişim topluluğu, öğretmen-yönetici değişimi faaliyetlerinin başvurusunu faaliyetin yüz yüze ya da uzaktan olma durumuna göre başvuruda bulunabilmektedir. Bu faaliyetlerden bazıları sınırlı kontenjana sahip olduğu için gerekli başvuru sonrası faaliyete kabul edilip edilmemesi değerlendirilmektedir (MEB, 2023). Öğretmenlerin kendi istekleriyle hizmetiçi eğitime başvuru yapabilmelerinin yanı sıra ilkyardım, iş güvenliği ve sağlığı gibi birçok eğitim de resen öğretmenlere hizmetiçi eğitim yoluyla verilebilmektedir (Karbuz, 2019).

TALIS 2018'de ele alınan birçok başlıktan bir tanesi de öğretmenlerin mesleki gelişimleridir. TALIS 2018'de öğretmenlere son bir yıl içinde mesleki gelişim faaliyetlerinde bulunup bulunmadıkları sorusu yöneltilmiştir. Türkiye'deki öğretmenlerin %86'sı bu soruya evet şeklinde cevap vermiştir. Türkiye bu oranla katılan diğer 48 ülke içinde en yüksek ortalamaya sahiptir. Yine 48 ülke içinde en yüksek ortalamaya sahip olan başka bir kategori ise son bir yıl içinde resmi bir belge ya da sertifika veren bir eğitime katılmış olmalarıdır. Çevrimiçi kurslara katılma oranı % 46, bir konferansa katılma oranları % 51, öğretmen iletişim ağına katılma oranı % 43, mesleki yayınları okuma oranı % 69'tur. Türkiye'deki öğretmenlerin % 64'ü kendi alanlarıyla ilgili hizmetiçi eğitimlere katıldıklarını ifade etmişlerdir. Türkiye'deki öğretmenlerin % 4'ü alan bilgisinde mesleki eğitime ihtiyaç duyarken, % 4'ü pedagojik alanda, % 4'ü müfredat bilgisinde, % 6'sı öğrenci değerlendirmesinde, % 7'si ise öğretmen-veli iş birliği mesleki gelişim konularında yüksek düzeyde ihtiyaç duyduklarını söylemişlerdir. Türkiye'deki öğretmenlerin % 7'si ön gerekliliğe sahip olamadığı için, % 41'i mesleki gelişim faaliyetleri pahalı olduğu için, % 55'i yeterli kurum desteği olmadığı için, % 39'u ailevi sorumlulukları nedeniyle, % 52'si uygun bir mesleki gelişim faaliyetinin olmamasından

dolayı, % 68'si mesleki gelişim faaliyetine katılımı özendirici faaliyetlerin olmamasından dolayı mesleki eğitime katılmadıklarını ifade etmişlerdir. Türkiye'deki öğretmenlerden % 72'si son bir yılda katıldıkları mesleki gelişim çalışmalarının olumlu bir etkisi olduğunu düşünürken; % 28'si ise son bir yılda katıldıkları mesleki gelişim çalışmalarının olumlu bir etkisi olduğunu düşünmediklerini ifade etmişlerdir. (TALIS, 2018).

Öğretmenlik Mesleğinde Motivasyon ve Ceza

Öğretmenlik mesleki statüsünü etkileyen etmenlerden biri de öğretmenlik mesleğinde motivasyon ve cezadır. İnsanlar hayatları boyunca çevrelerinden yaptıkları olumlu davranışlarda ödül; olumsuz davranışlarda ise ceza almaktadırlar (Yiğit, 2003). Öğretmenlik mesleğinde de motivasyon oluşturmak için verilen ödüller ve cezalar vardır. Öğretmenlik mesleğindeki ödüllerden birincisi 657 Sayılı Devlet Memurları Kanunun 122. maddesine göre görevlerinde başarılı olanlara başarı belgesi verilir. Üç defa başarı belgesi alanlara üstün başarı belgesi verilir. 657 Sayılı Devlet Memurları Kanunun 125.maddesine göre görevinin gereklerini yerine getirmeyenlere, uyulması zorunlu kurallara uymayanlara, yasaklanan işleri icra edenlere durumun özelliğine ve ağırlığına göre disiplin cezası verilir. Sırasıyla bu cezalar şu şekildedir: Uyarı, kınama, aylıktan kesme, kademe ilerlemesinin durdurulması, devlet memurluğundan ihraçtır (Devlet Memurları Kanunu, 1965). Türkiye'de MEB'in ödül ve ceza ile ilgili resmi hukuksal boyutun yeterli olmaması, okul yöneticilerine inisiyatif bırakılmış olması, nesnellikten uzak değerlendirme yapılması, öğretmenlerin sicil raporlarıyla ve denetmen raporlarıyla değerlendirilmeye alınmasında bilimsel ölçütlere yer verilmemiş olması, değerlendirme yapacak denetmenlere ve yöneticilere eğitim verilmemiş olması ödül sisteminin etkin bir şekilde kullanılamamasına neden olmaktadır (Yiğit, 2003).

Öğretmenlik Mesleğinin Çalışma Koşulları

Öğretmenlik mesleki statüsünü etkileyen etmenlerden biri de öğretmenlik mesleğinin çalışma koşullarıdır. Öğretmenlik mesleğinin çalışma koşulları olarak öğretmenlerin iş yüküne, öğretmenlerin hesap verilebilirliklerine, çalışma saatlerine, okulların fiziki yapılarına bakmak gerekmektedir (Yurdakul vd, 2016).

Öğretmenlerin iş yükleri çalışma koşullarının içindeki ölçütlerdendir (Sunar vd, 2014). Öğretmenlerin iş yüklerinden birisi de çalışma saatleridir. Türkiye'de öğretmenlerin çalışma saatleri ve OECD Bir Bakışta Eğitim Raporuna (2022) göre karşılaştırmalı durumları Tablo 1'deki gibidir.

Tablo 1

Öğretmenlerin Çalışma Saatleri (Saat/Yıl)

Okul Kademesi	Öğretim İçin Kullanılan Süre		Yasal Çalışma Süresi	
	Türkiye	OECD Ortalaması	Türkiye	OECD Ortalaması
Okul Öncesi	930	987	1576	-
İlkokul	744	784	1576	1543
Ortaokul (genel programlar)	521	711	1576	1559
Ortaöğretim (genel programlar	521	684	1576	1559
Ortaöğretim (mesleki programlar)	521	684	1576	1570

Not: OECD (2023), Education at a glance 2023: OECD Indicators. Paris: OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/e13bef63-en. kaynağından uyarlanmıştır.

Tablo 1'e göre Türkiye'deki öğretmenlerden okul öncesi kademesinde görev yapan öğretmenler 1576 saatten 930 saati öğretim için kullanmaktadır. İlkokul kademesinde

görev yapan öğretmenler 1576 saatten 744 saati öğretim için kullanmaktadır. Ortaokul, ortaöğretim genel programlar ve mesleki programlar kademesinde görev yapan öğretmenler 1576 saatten 521 saati öğretim için kullanmaktadır. Ortaokulda ve ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin yasal çalışma sürelerinin % 33'lük yani 3'te 1'lik bir süresinde öğretim yaptıkları ve 3'te 2'sinde ise ders planlarını hazırlama, öğrencileri değerlendirmek için sınavları okuma, zümre toplantıları, öğretmenler kurulu toplantıları, şube öğretmenler kurulu toplantıları, komisyon toplantıları gibi sorumlu oldukları işleri yaptıkları ifade edilmiştir.

Öğretmenlerin iş yüklerinden bir diğeri ise sınıfların sahip olduğu öğrenci sayılarıdır. Sınıftan öğrenci sayısı arttıkça öğretmenlerin yaşadıkları yorgunluk ve stres gibi durumlar da buna paralel olarak artış göstermektedir (Hacettepe, 2017). Öğretmenlerin iş yüklerinden bir diğeri ise öğretmen başına düşen öğrenci sayısıdır. Türkiye'de devlet okullarının sahip olduğu öğrenci sayısı ortalaması ile özel okulların sahip olduğu öğrenci sayısı ortalaması arasındaki fark yüksektir. Öğrenci sayıları eğitim kaynaklarının kullanımı ile ilgili yol göstericidir ayrıca öğretim süresini, öğretmenlerin çalışma saatlerini etkilemektedir.

Türkiye'de ilkokul kademesinde devlet okulu sınıf mevcudu 23 iken özel okul sınıf mevcudu 17'dir. İlkokul kademesinde öğretmen başına düşen öğrenci sayısı 18'dir. Bu sayı OECD ortalamasında 15'tir. Türkiye'de ilkokul kademesinde öğretmen başına düşen öğrenci sayısında OECD ortalamasından biraz daha yüksektir. Türkiye'de ortaokul kademesinde devlet okulu sınıf mevcudu 26 iken özel okul sınıf mevcudu 17'dir. Ortaokul kademesinde öğretmen başına düşen öğrenci sayısı 15'tir. Türkiye'de ortaokul kademesinde öğretmen başına düşen öğrenci sayısında OECD ortalamasından biraz daha yüksektir.

Öğretmenlerin çalışma koşulları içinde sayılabilecek başka bir husus ise fiziksel mekân özellikleridir. Eğitim-Bir-Sen'in 2015 yılında yaptığı bir araştırmada öğretmenlere işlerini

yapabilmeleri için çalıştıkları kurumun fiziki şartlarının yeterli olup olmadığı sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerin % 50'si çalıştıkları fiziki şartların yeterli olduğunu ifade etmiştir. % 30'u ise yeterli olmadığını ifade etmiştir. Bir diğer soru ise öğretmenlerin işlerini yaparken kendilerini güvende hissedip hissetmedikleridir. Öğretmenlerin % 47,7'si güvende hissettiğini, % 31'i ise güvende hissetmediğini ifade etmiştir (Yurdakul vd, 2015).

Öğretmenlik Mesleği Meslek Örgütleri

Öğretmenlik mesleki statüsünü etkileyen etmenlerden biri de öğretmenlik mesleği meslek örgütleridir. Mesleklerin meslek olabilmeleri noktasında gerekliliklerinden bir tanesi de mesleki örgütlenmeye sahip olmalarıdır (Arslan, 2001). Öğretmenlerin meslek örgütlerine sahip olmaları birçok noktada önemlidir. Ekonomik kazanımlar için, sosyal haklar için, eğitim politikalarında karar sürecinde yer alabilmek için, mesleki işbirliğini sağlayabilmek için bir gerekliliktir (Gökırmak, 2006). Tarihsel serüvenine bakıldığında sendikalaşma oranlarında eğitimciler öncü olmuşlardır (Cerev, 2013). Öğretmenler sendika üyesi olurken haklarının savunulmasını, örgütlemeyi sağlamasını, dünya görüşünü yansıtmasını, kararlara katılmayı sağlamasını, öğretmenlerin sesini duyurmasını, arkadaşlık ilişkileri geliştirmesi beklentileri içinde oldukları görülmektedir (Köybaşı, Uğurlu ve Arslan, 2016). Öğretmenler iyi bir sendikanın aynı zamanda öğretmenlik mesleğinin saygınlığını da arttırması gerektiğini düşünmektedirler (Köybaşı, Uğurlu ve Arslan, 2016). Türkiye'de mevcut durumda eğitim, öğretim ve bilim hizmetleri kolunda 1.256.576 çalışan içinde 429.792 üye ile Eğitim-Bir-Sen en çok üyeye sahiptir. Türk Eğitim-Sen 251.8089 üye ile ikinci sıradadır. Eğitim-Sen'in 78.304 üyesi varken; Eğitim-İş sendikasının 77.241 üyesi mevcuttur. Türkiye'de eğitim, öğretim ve bilim hizmetleri kolunda toplam 49 sendika vardır (Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı, 2022).

Öğretmenlik Mesleğinin Statüsünün Etkileyen Meslek Dışı Faktörler

Öğretmenliğin Değişen Rolü

Öğretmenlik mesleki statüsünü etkileyen etmenlerden biri de öğretmenliğin değişen rolüdür. Meslekler tarihte ihtiyaçlar çerçevesinde oluşmuşlardır. Toplumsal, ekonomik koşullar bu oluşumda etkili olmuştur. Öğretmenlik mesleği tarihte on dokuzuncu yüzyılda meslek olarak kabul görmüştür (Gönülaçar, 2016). Öğretmenlerin rolleri gereği onlardan beklenenler vardır. Eğitimi planlı ve programlı bir şekilde yapmaları, eğitim kurumunu hedeflerine ulaştırmaları, öğrencilerde istendik yönde davranış değişikliği oluşturmaları sayılabilir (Ertürk,1975; Yazar, 2015). Bunların dışında öğretmenlerden uzman, aydın, memur, model, lider, bilgi kaynağı, anne ya da baba, rehberlik eden, öğrenmeyi kolaylaştıran, öğrenciyi geliştiren, çevresine ışık tutan gibi roller de beklenmektedir (Açıkgöz, 2016; Çeliköz, 2003). Ünsal (2021) yapmış olduğu araştırmada öğretmenlere değişen rollerine yönelik düşüncelerini sormuştur. Öğretmenler değişen rollerini şu şekilde ifade etmektedir: Öğrencileri merkezi sınavlara hazırlama rolü, öğrenmeyi öğretme rolü, değişimi yönetme rolü, ebeveyn olma rolü, kendini yenileme rolü, teknolojik okuryazar olma rolü, rehber olma rolü, öğrenmeyi sağlama rolü, tiyatrocu olma rolü, organizatör olma rolü, psikolog olma rolü, bakıcılık rolü, ödev verme rolü, destekleyici olma rolü bunlar arasındadır.

Değişen başka bir rol ise öğretmenlerin bilgi için tek kaynak olmamaları durumudur. Gelişen teknoloji ile birlikte bilgiye ulaşma şekli ve öğrenme şekli değişikliğe uğramıştır (Akpınar, 2017).

Öğretmenliğin Toplumsal Kökenleri

Öğretmenlik mesleki statüsünü etkileyen etmenlerden biri de öğretmenliğin toplumsal kökenleridir. Öğretmenliğin bir devlet memurluğu olarak düzenli geliri olan iş güvencesine sahip bir iş olduğu için bu mesleği yapmayı seçenler orta düzey sosyo-ekonomik düzeye sahip ailelerin mensubudur (Aslan, 2015). Sosyo-ekonomik düzeyi orta düzey ailelerin mensuplarının öğretmenlik mesleğini seçmesi çeşitliliği engellemesi açısından bir sorun olarak ifade edilebilir (Özpolat, 2002).

Öğretmenliğin toplumsal kökeni noktasında öne çıkan başka bir husus ise kadın öğretmen sayısının gün geçtikçe artmasıdır. 1999 yılında 468.480 öğretmenden 260.486'sı erkek; 207.994 öğretmen kadındır. 2022 yılında 993.669 öğretmenden 423.354'ü erkek; 570.315'i kadındır. Bu oranla erkekler % 43 iken kadınlar % 57 ile daha büyük paya sahiptir (Anadolu Ajansı, [AA] 2022; Erginer ve Saklan, 2020; Yaman, Yaman ve Eskicumalı, 2001). Ülkelerin birçoğunda kadın öğretmen sayısının arttığı ifade edilmektedir. Çocuklar için erkek rol modelin görülememesi bir sorun alanı olarak bu noktada ortaya çıkmaktadır. Birçok ülkede bu bir sorun olarak gündeme gelmez iken bazı ülkelerde erkek öğretmenleri öğretmenlik mesleğine çekebilmek için kampanyalar yapılmaktadır (Erginer ve Saklan, 2020).

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın yöntemi, evren ve örneklemi, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizi konuları bulunmaktadır.

Araştırma Modeli

Araştırma ilişkisel tarama modelindedir. İlişkisel tarama modeli ile iki veya daha fazla değişkenin kendi aralarında değişimin yaşanıp yaşanmadığı ve değişim yaşanıyor ise de derecesinin tespiti söz konusudur (Karasar, 2007). İlişkisel (Korelasyonel) modelde değişkenler arasındaki ilişki türünün ya da türlerinin ne düzeyde olduğu tespit edilmeye çalışılır. Araştırmacının verileri toplarken yönlendirmeden kaçınması gerekir. Araştırmacı olguları değiştirmeden doğal olarak var olan olgular arasındaki ilişkileri bulmalıdır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2019). Bu araştırmada öğretmenlerin mesleki statü algısı bağımsız değişken; öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri ise bağımlı değişken olarak belirlenmiştir.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2020-2021 eğitim ve öğretim yılında Ankara ili merkezindeki Altındağ, Çankaya, Etimesgut, Gölbaşı, Keçiören, Mamak, Pursaklar, Sincan ve Yenimahalle ilçelerindeki resmi eğitim ve öğretim kurumlarında görev yapan ilkokul öğretmenleri oluşturmaktadır (Ankara Kalkınma Ajansı, 2014). Araştırmanın örneklemini ise evrenin tamamına ulaşmakta yaşanacak ulaşım, zaman, maliyet sınırlılıkları ve Mart 2020 tarihinden itibaren bütün dünyada olduğu gibi Türkiye'de de görülen Covid-19 pandemisi nedeniyle evrenden veri toplamada karşılaşılan güçlükler sebebiyle uygun örnekleme yöntemi ile örneklem oluşturulmuştur. Uygun örnekleme yöntemi ile araştırmacı ihtiyacı olan örneklem büyüklüğü sayısına ulaşana kadar en kolay ulaşabildiği cevaplandırıcıya giderek örneklemini oluşturur (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2019). Araştırmanın evrenini oluşturan 2020-2021 eğitim ve öğretim yılındaki Ankara ili merkezindeki Altındağ, Çankaya, Etimesgut, Gölbaşı, Keçiören, Mamak, Pursaklar, Sincan ve Yenimahalle ilçelerindeki resmi eğitim ve öğretim kurumlarında görev yapan 17.772 ilkokul öğretmeni vardır (MEB, 2023).

Araştırmanın 17.772 öğretmen tarafından oluştuğu bu çalışmada .95 güven aralığında analiz sonuçları için ihtiyaç duyulan örneklem büyüklüğü 377'dir (Raosoft, 2023). 20.000'e kadar bir evrende .95 güven aralığında analiz sonuçları için en az 377 en fazla 644 kişiden oluşan bir örnekleme ulaşmak gerekmektedir (Büyüköztürk vd., 2019). Bu araştırmada evren içinden 505 kişilik bir örnekleme ulaşılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Veri toplama aracının birinci bölümünde araştırmanın amacını ifade eden paragraf, veri toplama aracının nasıl doldurulması gerektiği ile ilgili yönerge, araştırmaya katılan öğretmenlerin cevaplarken nelere dikkat etmeleri gerektiği ve araştırmayı yapan kişiyi tanıtan bilgiler ile birlikte cinsiyet, yaş, öğretmenlik kıdemi, eğitim düzeyi gibi demografik

bilgiler yer almaktadır. Veri toplama aracının ikinci bölümünde Meyer ve Allen (1991) tarafından alana kazandırılan, Baysal ve Paksoy (1999) tarafından Türkçe'ye çevrilerek uyarlaması yapılan ve takip eden yıllarda Pelit, Boylu ve Güçer (2007) tarafından geçerlik ve güvenirliği tekrar edilen "Örgütsel Bağlılık Ölçeği (ÖBÖ)" yer alırken; üçüncü bölümde ise Şenol (2020) tarafından geliştirilen "Öğretmenlik Mesleği Statü Algısı Ölçeği (ÖMSAÖ)" kullanılmıştır (EK 1).

Örgütsel Bağlılık Ölçeği

Örgütsel Bağlılık Ölçeğini Allen ve Meyer (1991) oluşturmuş, Baysal ve Paksoy (1999) ölçeğin Türkçe'ye çevrilmesini ve adaptasyonunu sağlamış ve daha sonraki araştırmalarda Pelit, Boylu ve Güçer (2007) tarafından ölçeğin geliştirilmesi gerçekleştirilmiştir. Örgütsel Bağlılık Ölçeği Likert Tipi dereceleme şeklinde 16 maddeden oluşturulmuştur. Ölçeğe ait dereceleme tercihleri "Kesinlikle katılmıyorum: 1, Kesinlikle katılıyorum: 5" olacak şekilde ifade edilmiştir (Sezgin, 2010). Ölçekte üç alt boyut yer almaktadır. Duygusal bağlılık altı madde, devam bağlılığı beş madde, normatif bağlılık ise beş madde olarak oluşturulmuştur. Ölçeğin güvenirliğini ölçmek için Pelit, Boylu ve Güçer (2007) tarafından Cronbach Alfa Katsayıları hesaplamaları yapılmıştır. Yapılan hesaplar neticesinde Duygusal bağlılık 0,91; devam bağlılığı 0,77; Normatif bağlılık ise 0,78 ve ölçeğin geneli 0.82 şeklinde tespit edilmiştir. Elde edilen sonuçlar sosyal bilimler açısından güvenilirdir (Arabacı, Alanoğlu ve Doğan, 2014). Ölçeğin yapısını oluşturan üç faktörün doğrulanması için yapılan DFA neticesinde modele ait olan iyilik uyum indeksi kabul edilebilir düzeydedir (Sezgin, 2010). Ölçeğin uygulanabilmesi için gerekli izinler alınmıştır (EK 2).

Öğretmenlerin Mesleki Statü Algısı Ölçeği

Öğretmenlerin Mesleki Statü Algısı Ölçeği, Şenol (2020) tarafından geliştirilmiştir. Şenol (2020) ölçeği geliştirme aşamasında öğretmenlere açık uçlu sorular sorarak madde havuzu

oluşturmuştur. Açık uçlu sorulardan hareketle kapalı uçlu sorular hazırlanmış ve alanyazın incelemesi sonucunda ölçek hazırlanmıştır. Ölçeğin kapsam ve görünüş geçerliliği için beş uzmana görüş sorulmuştur. Uzman görüşleri neticesinde ölçekte gerekli değişiklikler gerçekleştirilmiştir. Ön uygulaması 40 öğretmene yapılmıştır. Ön uygulama sonrasında ön uygulamaya katılan öğretmenlerle görüşme yapılmış ve yapılan görüşmeye göre ölçekte herhangi bir değişikliğe gidilmemiştir. Ölçek beşli Likert tipi dereceleme şeklinde 12 maddeden oluşturulmuştur. Ölçeğe ait dereceleme tercihleri "Hiç Katılmıyorum:1, Tamamen Katılıyorum: 5" olacak şekilde ifade edilmiştir. Ölçeğin yapı geçerliliği Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) .64 ile .89 arasında değişmektedir. Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) sonucu t değeri 9.54 ile 17.81 arasında; yakınsak geçerliliği sonucu maddelerin faktör yükleri .56 ile .88 arasında tespit edilmiştir. Ayrıca ölçeğin Cronbach alfa güvenirliği katsayısı .95 şeklinde tespit edilmiştir. (Şenol, 2020). Ölçeğin uygulanabilmesi için yazardan gerekli izinler alınmıştır (EK 3).

Verilerin Toplanması

Araştırma verilerinin toplanabilmesi için Milli Eğitim Bakanlığı'ndan (MEB) gereken izinler alınarak Ankara ili merkezindeki Altındağ, Çankaya, Etimesgut, Gölbaşı, Keçiören, Mamak, Pursaklar, Sincan ve Yenimahalle ilçelerindeki resmi eğitim ve öğretim kurumlarına gidilerek veri toplama aracının dağıtımı yapılmış ve cevaplandırılan veri toplama araçları alınmıştır. Mart 2020 tarihinden bu yana devam eden Covid-19 pandemisi gibi mucbir sebepler nedeni ile çevrim içi araçlar vasıtasıyla da veriler toplanmıştır. Toplanan verilerin 394 kişilik bölümü yüz yüze; 111 kişilik bölümü ise çevrim içi araçlar vasıtasıyla elde edilmiştir. Katlımcılara ait sosyo-demografik veriler ve dağılımları frekans (f) ve yüzde (%) değerleri hesaplanmıştır. Tablo şeklinde verilmiştir.

Tablo 2

Katılımcıların Demografik Değişkenlere Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları

Değişkenler	Kategoriler	*n*	Yüzde
Cinsiyet	Erkek	125	24,8
	Kadın	380	75,2
	Toplam	505	100,0
Yaş	20-30	65	12,9
	31-40	160	31,7
	41-50	173	34,3
	51 ve Üstü	107	20,4
	Toplam	505	100,0
Kıdem	1-10	114	22,6
	11-20	182	36,0
	21-30	165	32,7
	31-40	44	8,7
	Toplam	505	100,0
Eğitim Düzeyi	Ön Lisan ve Lisans	433	83,2
	Yüksek Lisans ve Doktora	72	13,9
	Toplam	505	100,0

Araştırmaya katılan 505 öğretmenden 125 kişi erkek iken; 380 kişi kadın cinsiyetindedir. Öğretmenlerden % 24.8'i erkek iken; % 75,2'si kadındır. Araştırmaya katılan 505 öğretmenden 65 kişi 20-30 yaş arası, 160 kişi 31-40 yaş arası, 173 kişi 41-50 yaş arası, 103 kişi 51 ve üstü yaştadır. Öğretmenlerden % 12,9'u 20-30 yaş arası, % 31,7'si 31-40 yaş arası, % 34,3'ü 41-50 yaş arası, % 21,2'si 51 ve üstü yaştır. Araştırmaya katılan 505 öğretmenden 114 kişi 1-10 yıl arası, 182 kişi 11-20 yıl arası, 165 kişi 21-30 yıl arası, 43 kişi 31-40 yıl arası, 1 kişi 41-50 yıl arası hizmet yılına sahiptir. Öğretmenlerden % 22,6'sı 1-10 yıl arası, % 36'sı 11-20 yıl arası, % 32,7'si 21-30 yıl arası, % 8,7'Si 31-40 yıl arası hizmet yılına sahiptir. Araştırmaya katılan 505 öğretmenden 433 kişi ön lisans ve lisans mezunu, 72 kişi yüksek lisans mezunu ve doktora mezunudur. Öğretmenlerden % 85,7'si ön lisans mezunu ve lisans, % 14,3'ü yüksek lisans ve doktora mezunudur.

Verilerin Analizi

Araştırmada ilkokul öğretmenlerinden elde edilen veriler SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) yazılımına aktarılmıştır. Veriler SPSS yazılımına aktarıldıktan sonra eksik veri olup olmadığı kontrol edilmiştir. ÖBÖ'ye ve ÖMSAÖ'ye güvenirlik analizi testi yapılmıştır. Hem ÖBÖ hem ÖMSAÖ'nün yüksek güvenirlikli ölçekler olduğu tespit edilmiştir. Verilerin normal dağılıp dağılmadığı normal dağılım testi, histogram grafiği ve çarpıklık ile basıklık değerleri istatistiklerine göre değerlendirilmiş, ÖBÖ'nün ve ÖMSAÖ'nün normal dağılım gösterdikleri tespit edilmiştir. Normal dağılım gösteren araştırmalarda parametrik testler kullanıldığı için analizlerde parametrik testlerle değerlendirme gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmada iki kategoriden oluşan demografik değişkenler için bağımsız örneklem t testi, üç ya da daha fazla kategoriden oluşan demografik değişkenler için tek yönlü varyans analizi (One Way Anova) testlerinden yararlanılmıştır. Tek yönlü varyans analizi neticesinde anlamlı bir farklılığın tespit edilmesi durumunda hangi gruplar arasında anlamlı bir farklılık olduğunu belirleyebilmek için tamamlayıcı Post-hoc testlerinden Hochberg's GT2 testi uygulanmıştır. Gruplar arasındaki örneklem sayılarının farkı büyük ise Hochberg's GT2 testi güçlü bir testtir (Field, 2013). İlkokul öğretmenlerin örgütsel bağlılık ve alt boyut düzeyleri ile mesleki statü algıları düzeyleri arasında bir ilişki olup olmadığı korelasyon analizi testi ile tespit edilmiştir. İlkokul öğretmenlerinin örgütsel bağlılık ve alt boyut düzeyleri ile mesleki statü algısı arasındaki ilişkiyi yordamak için regresyon analizinden faydalanılmıştır. Analizlerde 0,05 anlamlılık derecesi esas alınmıştır. Örgütsel Bağlılık Ölçeğindeki aralıkların eşit olduğu varsayılarak beş seçenek için alt ve üst sınırlar belirlenmiştir: 1.00 - 1.79 arası kesinlikle katılmıyorum, 1.80 - 2.59 arası katılmıyorum, 2.60 - 3.39 arası kararsızım, 3.40 - 4.19 arası katılıyorum, 4.20 - 5.00 arası kesinlikle katılıyorum. İlkokul öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeylerini yorumlayabilmek ve hangi düzeyde bir bağlılığa sahip oldukları tespit edebilmek için "kesinlikle katılmıyorum" ve "katılmıyorum" dereceleri

düşük düzey; “kararsızım” orta düzey; “katılıyorum” ve kesinlikle katılıyorum” dereceleri yüksek düzey olarak belirlenmiştir (Uçar ve Uçar, 2014). Araştırmacı tarafından Mesleki Statü Ölçeğinde aralıkların eşit olduğu varsayılarak beş seçenek için alt ve üst sınırlar belirlenmiştir: 1.00 - 1.79 arası hiç katılmıyorum, 1.80 - 2.59 arası az katılıyorum, 2.60-3.39 arası orta düzeyde katılıyorum, 3.40 - 4.19 çoğunlukla katılıyorum, 4.20 - 5.00 arası tamamen katılıyorum. İlkokul öğretmenlerinin mesleki statü algısı düzeylerini yorumlayabilmek ve hangi düzeyde bir mesleki statü algısına sahip oldukları tespit edebilmek için “hiç katılmıyorum ve az katılıyorum” dereceleri düşük düzey; “orta düzeyde katılıyorum” orta düzey; “çoğunlukla katılıyorum ve tamamen katılıyorum” dereceleri yüksek düzey olarak belirlenmiştir.

Güvenirlik Analizi

Veri toplama aracında bulunan ölçeklerin güvenirlik seviyelerini belirlemek için güvenirlik analizleri gerçekleştirilir. Güvenirlik test puanlarında hatalardan arınma derecesidir. Katılımcıların doldurduğu ölçeklerdeki verilerde rastlantının olup olmadığı güvenirlik analizleri ile değerlendirmeye tabi tutulur. Güvenirlik analizlerinde Cronbach’s Alpha (α) değerine göre karar verilir (Baykul, 2010; Crocker ve Algina, 2006; Kalaycı,2009).

Bu araştırmada katılımcılardan alınan veriler değerlendirmeye tabi tutulmadan önce veri toplama aracında bulunan “Örgütsel Bağlılık Ölçeği” ile “Mesleki Statü Algısı Ölçeği”ne güvenirlik testi yapılmıştır. Yapılan test sonucunda Örgütsel Bağlılık Ölçeği için Cronbach Alfa değeri ,87; duygusal bağlılık alt boyutu ,85; devam bağlılığı alt boyutu ,81; normatif bağlılık alt boyutu ,81 ve Mesleki Statü Algısı Ölçeği için Cronbach Alfa değeri ,92 olarak bulunmuştur. Bu sonuçlar neticesinde Örgütsel Bağlılık Ölçeği ve Mesleki Statü Algısı Ölçeği yüksek güvenirliktedir.

Normallik Analizleri

Araştırma sonucunda elde edilen verilerin normal dağılıp dağılmadığı çeşitli yöntemlerle tespit edilmiştir. Elde edilen verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini tespit etmek için ilk olarak her iki ölçeğe de normallik testi uygulanmıştır. Normallik testlerinde Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testleri bulumaktadır. Örneklemdeki kişi sayısına göre bu iki testten uygun olan test analiz için tercih edilir. Örneklemdeki kişi sayısı 35'den az olduğu durumlarda Shapiro-Wilk testi sonuçları; örneklemdeki kişi sayısı 35'den fazla olduğu durumlarda Kolmogorov-Smirnov testi sonuçlarına bakılır (Schoder, Himmelmann ve Wilhelm, 2006). Örgütsel Bağlılık Ölçeği Normallik Testi sonucunda anlamlılık değeri ,01 şeklinde tespit edilmiştir. Mesleki Statü Ölçeği Normallik Testi sonucunda anlamlılık değeri ,20 şeklinde tespit edilmişti. Anlamlılık değeri olan sig. değerinin 0,05'ten büyük olması, anlamlı bir sonucun çıkması ölçeğin normal dağılım gösterdiğini ifade eder. Normallik testinin yanısıra normallik dağılımı için histogram grafigi analizine ve ölçeklere ait çarpıklık ve basıklık değerlerinin analizlerine bakarak normal dağılım olup olmadığının değerlendirmesi yapılmalıdır (Büyükyıldırım ve Büyükdoğan, 2019). Normallik değerlendirmelerinde betimsel yöntemlerin diğer yöntemlerle beraber analizde yer alması ve sonuçların beraber değerlendirilmesi öneriler arasındadır (Abbott, 2011; Gnanadesikan, 1997; McKillup, 2012).

Araştırmada elde edilen verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini tespit etmek için ikinci olarak ÖBÖ'ye ait histogram grafiğine ve ÖMSAÖ'ye ait histogram grafiğine bakılmıştır. Örgütsel Bağlılık Ölçeği ve Mesleki Statü Algısı Ölçeği'nin histogram grafiğinde histogram deseninin sağa ya da sola çarpık olmadığı ve tam bir çan eğrisi şekli gösterdiği tespit edilmiştir. Her iki şekilde de çan eğrisi deseninin ortaya çıkması nedeniyle dağılımın normal dağıldığı ifade edilebilir.

Araştırmada elde edilen verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini tespit etmek için üçüncü olarak ÖBÖ'ye ve ÖMSAÖ'ye ait basıklık ve çarpıklık değerlerine Tablo 3'te yer verilmiştir.

Tablo 3

Örgütsel Bağlılık Ölçeği ve Öğretmenlerin Mesleki Statü Algısı Ölçeğine Ait Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

Ölçekler	ÖBÖ		ÖMSAÖ	
	İstatistik	Standart hata	İstatistik	Standart hata
Anlam	3,28	,03	2,96	,04
95% için güven aralığı alt sınır	3,21		2,87	
95% için güven aralığı üst sınır	3,34		3,04	
5% Kesilmiş ortalama	3,28		2,96	
Medyan	3,25		2,91	
Varyans	,52		,87	
Standart sapma	,72		,93	
Minimum	1,38		1,00	
Maksimum	5,31		5,00	
Menzil	3,94		4,00	
Çeyrekler arası aralık	,94		1,25	
Çarpıklık	,04	,10	-,04	,10
Basıklık	-,19	,21	-,51	,21

Tablo 3'te ÖBÖ'nün çarpıklık değeri ,04 ve basıklık değeri ,19; ÖMSAÖ'nün çarpıklık değeri ,04 ve basıklık değeri ,51 şeklindedir. Çarpıklık ve basıklık katsayılarının +1 ve -1 değerleri içinde olması ölçekteki verilerin normal dağılım gösterdiğine kanıt olarak değerlendirilir (Tabachnich ve Fidel, 2013). Bu araştırmadaki değerlerin de +1 ve -1 değerleri içinde olması normal dağılım gösterdiğine bir kanıttır. Araştırmadaki verilerin normal dağılım gösterdiği tespit edildiği için verilerin analizinde parametrik testler yapılmasına karar verilmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR

İlkokul Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılık Düzeylerine İlişkin Bulgular

İlkokulda görev yapan öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri aritmetik ortalama $\overline{X}$ ve standart sapma (S) ile verilmiştir. İlkokulda görev yapan öğretmenlerin örgütsel bağlılık ve alt boyutlarının bağlılık düzeylerine Tablo 4'de yer verilmiştir.

Tablo 4

İlkokul Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılık Düzeyi

Ölçek/Boyut	*n*	$\overline{X}$	*S*
Duygusal Bağlılık Düzeyi	505	3,74	,91
Devam Bağlılığı Düzeyi	505	2,87	,97
Normatif Bağlılık Düzeyi	505	3,13	,92
Örgütsel Bağlılık Toplam Düzeyi	505	3.28	,72

Tablo 4'e göre öğretmenlerin duygusal bağlılık düzeyi ($\overline{X}$ = 3.74; S = ,91) yüksek düzeydedir. Öğretmenlerin devam bağlılığı düzeyi ($\overline{X}$ = 2,87; S = ,97) orta düzeydedir. Öğretmenlerin normatif bağlılık düzeyi ($\overline{X}$ = 3,13; S = ,92) orta düzeydedir. Öğretmenlerin örgütsel bağlılık toplam düzeyi ($\overline{X}$ = 3,28; S = ,72) orta düzeydedir.

İlkokul Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin Cinsiyet, Yaş, Öğretmenlik Hizmet Yılı ve Öğrenim Düzeyi Değişkenleri Açısından Analizlerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt probleminde ilkokul öğretmenlerinin örgütsel bağlılık ve alt boyutlarının bağlılık düzeylerinin cinsiyet, yaş, kıdem, eğitim düzeyi değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir.

Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan ilkokul öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin t-testi sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5

İlkokul Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılık ve Alt Boyut Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine İlişkin T-Testi Sonuçları

Ölçek/Boyut		*n*	$\overline{X}$	*S*	*SD*	*T*	*p*
Duygusal Bağlılık	Erkek	125	3,8	,98	503	1,32	,18
	Kadın	380	3,7	,88			
Devam Bağlılığı	Erkek	125	2,8	,96	503	,18	,85
	Kadın	380	2,8	,97			
Normatif Bağlılık	Erkek	125	3,1	,97	503	,00	,99
	Kadın	380	3,1	,91			
Örgütsel Bağlılık Toplam	Erkek	125	3,3	,73	503	,70	,48
	Kadın	380	3,2	,71			

Tablo 5'e göre ilkokul öğretmenlerinin duygusal bağlılık düzeyleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir (t (503) = 1,32; p > 0,05). Erkek öğretmenlerin duygusal bağlılık düzeyleri ($\overline{X}$ = 3,8), kadın öğretmenlerin duygusal bağlılık düzeyleri ($\overline{X}$ = 3,7) arasında anlamlı bir farklılık yoktur. İlkokul öğretmenlerinin devam

bağlılıkları düzeyleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir (*t* (503) = ,18*; p* > 0,05*).* Erkek öğretmenlerin devam bağlılıkları düzeyleri ($\overline{X}$ = 2,8), kadın öğretmenlerin devam bağlılık düzeyleri ($\overline{X}$ = 2,8) arasında anlamlı bir farklılık yoktur. İlkokul öğretmenlerinin normatif bağlılık düzeyleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir (*t (*503) = ,00; *p* > 0,05). Erkek öğretmenlerin normatif bağlılık düzeyleri ($\overline{X}$ = 3,1), kadın öğretmenlerin normatif bağlılık düzeyleri ($\overline{X}$ = 3,1) arasında anlamlı bir farklılık yoktur. İlkokul öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeyleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir (*t* (503) = ,70; *p* > 0,05). Erkek öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri ($\overline{X}$ = 3,3), kadın öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri ($\overline{X}$ = 3,2) arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

Yaş Değişkenine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan ilkokul öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin yaş değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin ANOVA testi sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6

İlkokul Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılık ve Alt Boyut Düzeylerinin Yaş Değişkenine İlişkin Anova Testi Sonuçları

Ölçek /Boyut	Yaş	*n*	$\overline{X}$	*S*	Varyansın Kaynağı	*KT*	*sd*	*KO*	*F*	*p*	Fark Hochberg's Gt2
Duygusal Bağlılık	20-30	65	4,05	1,09	Gruplar Arası	10,43	3	3,47	4,25	,00	1-2,3
	31-40	160	3,64	,85							
	41-50	173	3,64	,90	Grup İçi	409,31	501	,81			
	51 ve üstü	107	3,84	,85							
	Toplam	505	3,74	,91	Toplam	419,74	504				
Devam Bağlılığı	20-30	65	3,27	,97	Gruplar Arası	15,89	3	5,29	5,75	,00	1-3,4
	31-40	160	2,94	,97							
	41-50	173	2,73	,92	Grup İçi	461,49	501	,92			
	51 ve üstü	107	2,76	,99							
	Toplam	505	2,87	,97	Toplam	477,39	504				
Normatif Bağlılık	20-30	65	3,70	,83	Gruplar Arası	25,53	3	8,51	10,45	,00	1-2,3,4
	31-40	160	3,11	,92							
	41-50	173	2,98	,90	Grup İçi	407,82	501	,81			
	51 ve üstü	107	3,04	,90							
	Toplam	505	3,13	,92	Toplam	433,36	504				
Örgütsel Bağlılık	20-30	65	3,70	,73	Gruplar Arası	14,17	3	4,72	9,55	,00	1-2,3,4
	31-40	160	3,26	,70							
	41-50	173	3,15	,72	Grup İçi	247,87	501	,495			
	51 ve üstü	107	3,25	,64							
	Toplam	505	3,28	,72	Toplam	262,04	504				

Tablo 6'ya göre ilkokul öğretmenlerinin duygusal bağlılığı düzeyleri yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($F = 4,25$; $p < 0,05$). Anova testi sonucunda anlamlı bir farklılığın tespit edilmesi nedeniyle hangi gruplar arasında anlamlı bir farklılık olduğunu

belirleyebilmek için tamamlayıcı Post-hoc testlerinden Hochberg's GT2 testi uygulanmıştır. Hochberg's GT2 testi sonuçlarına göre 20- 30 yaş arası ilkokul öğretmenlerinin duygusal bağlılık düzeyi ortalamalarının ($\overline{X}$ = 4,05), 31- 40 yaş arası ($\overline{X}$ = 3,64) ve 41- 50 yaş ($\overline{X}$ = 3,64) arası ilkokul öğretmenlerinin duygusal bağlılık düzeyi ortalamalarından daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

Tablo 6'ya göre ilkokul öğretmenlerinin devam bağlılığı düzeyleri yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir (F = 5,75; p < 0,05). Anova testi sonucunda anlamlı bir farklılığın tespit edilmesi nedeniyle hangi gruplar arasında anlamlı bir farklılık olduğunu belirleyebilmek için tamamlayıcı Post-hoc testlerinden Hochberg's GT2 testi uygulanmıştır. Hochberg's GT2 testi sonuçlarına göre 20- 30 yaş arası ilkokul öğretmenlerinin devam bağlılığı düzeyi ortalamalarının ($\overline{X}$ = 3,27), 41- 50 yaş arası ($\overline{X}$ = 2,73) ve 51 ve üstü yaş ($\overline{X}$ = 2,76) ilkokul öğretmenlerinin devam bağlılığı düzeyi ortalamalarından daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

Tablo 6'ya göre ilkokul öğretmenlerinin normatif bağlılık düzeyleri yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir (F = 10,45; p < 0,05). Anova testi sonucunda anlamlı bir farklılığın tespit edilmesi nedeniyle hangi gruplar arasında anlamlı bir farklılık olduğunu belirleyebilmek için tamamlayıcı Post-hoc testlerinden Hochberg's Gt2 testi uygulanmıştır. Hochberg's Gt2 testi sonuçlarına göre 20- 30 yaş arası ilkokul öğretmenlerinin normatif bağlılık düzeyi ortalamalarının ($\overline{X}$ = 3.70), 31- 40 yaş arası ($\overline{X}$ = 3,11), 41- 50 yaş arası ($\overline{X}$ = 2,98) ve 51 ve üstü yaş ($\overline{X}$ = 3,04) ilkokul öğretmenlerinin normatif bağlılık düzeyi ortalamalarından daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

Tablo 6'ya göre ilkokul öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeyleri yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir (F = 9,55; p < 0,05). Anova testi sonucunda anlamlı bir farklılığın tespit edilmesi nedeniyle hangi gruplar arasında anlamlı bir farklılık olduğunu belirleyebilmek için tamamlayıcı Post-hoc testlerinden Hochberg's Gt2 testi uygulanmıştır. Hochberg's Gt2 testi sonuçlarına göre 20- 30 yaş arası ilkokul öğretmenlerinin örgütsel

bağlılık düzeyi ortalamalarının ($\overline{X}$ = 3,70) , 31- 40 yaş arası ($\overline{X}$ = 3,26), 41- 50 yaş arası ($\overline{X}$ = 3,15) ve 51 ve üstü yaş arası ($\overline{X}$ = 3,25) ilkokul öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeyi ortalamalarından daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

Öğretmenlik Hizmet Yılı Değişkenine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan ilkokul öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin öğretmenlik hizmet yılı değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin ANOVA testi sonuçları Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7

İlkokul Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılık ve Alt Boyut Düzeylerinin Öğretmenlik Hizmet Yılı (Kıdem) Değişkenine İlişkin Anova Testi Sonuçları

Ölçek/Boyut	Öğretmenlik Hizmet Yılı	*n*	$\overline{X}$	*S*	Varyansın Kaynağı	*KT*	*sd*	*KO*	*F*	*p*	Fark Hochberg's Gt2
Duygusal Bağlılık	1-10	114	3,90	,99	Gruplar Arası	10,05	3	3,35	4,09	,00	1-2;4-2
	11-20	182	3,59	,89							
	21-30	165	3,72	,85	Grup İçi	409,69	501				
	31-40	44	3,99	,86							
	Toplam	505	3,74	,91	Toplam	419,74	504				
Devam Bağlılığı	1-10	114	3,28	,89	Gruplar Arası	28,94	3	9,65	10,78	,00	1-2,3
	11-20	182	2,77	,97							
	21-30	165	2,67	,93	Grup İçi	448,44	501	,89			
	31-40	44	3,05	,99							
	Toplam	505	2,87	,97	Toplam	477,39	504				
Normatif Bağlılık	1-10	114	3,47	,95	Gruplar Arası	25,95	3	8,65	10,63	,00	1-2,3;4-3
	11-20	182	3,04	,92							
	21-30	165	2,91	,85	Grup İçi	407,40	501	,81			
	31-40	44	3,40	,82							
	Toplam	505	3,13	,92	Toplam	433,36	504				
Örgütsel Bağlılık	1-10	114	3,57	,72	Gruplar Arası	17,99	3	5,99	12,31	,00	1-2,3; 4-2,3
	11-20	182	3,16	,75							
	21-30	165	3,14	,64	Grup İçi	244,05	501	,48			
	31-40	44	3,51	,58							
	Toplam	505	3,28	,72	Toplam	262,04	504				

Tablo 7'ye göre ilkokul öğretmenlerinin duygusal bağlılık düzeyleri öğretmenlik hizmet yılı değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir (F = 4,09*; $p < 0,05$).* Anova testi sonucunda anlamlı bir farklılığın tespit edilmesi nedeniyle hangi gruplar arasında anlamlı bir farklılık olduğunu belirleyebilmek için tamamlayıcı Post-hoc testlerinden Hochberg's Gt2 testi uygulanmıştır. Hochberg's Gt2 testi sonuçlarına göre 1- 10 yıl arası hizmet süresi olan ilkokul öğretmenlerinin duygusal bağlılık düzeyi ortalamalarının ($\overline{X}$ = 3,90), 11- 20 yıl arası hizmet süresi olan ilkokul öğretmenlerinin duygusal bağlılık düzeyi ($\overline{X}$ = 3,59) ve 31- 40 yıl arası hizmet süresi olan ilkokul öğretmenlerinin duygusal bağlılık düzeyi ortalamalarının ($\overline{X}$ = 3,99), 11- 20 yıl arası hizmet süresi olan ilkokul öğretmenlerinin duygusal bağlılık düzeyi ortalamalarından ($\overline{X}$ = 3,59) daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

Tablo 7'ye göre ilkokul öğretmenlerinin devam bağlılığı düzeyleri öğretmenlik hizmet yılı değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir *(F = 9,22; $p < 0,05$).* Anova testi sonucunda anlamlı bir farklılığın tespit edilmesi nedeniyle hangi gruplar arasında anlamlı bir farklılık olduğunu belirleyebilmek için tamamlayıcı Post-hoc testlerinden Hochberg's Gt2 testi uygulanmıştır. Hochberg's Gt2 testi sonuçlarına göre 1- 10 yıl arası hizmet süresi olan ilkokul öğretmenlerinin devam bağlılığı düzeyi ortalamalarının ($\overline{X}$ = 3,28), 11- 20 yıl arası hizmet süresi olan ilkokul öğretmenlerinin devam bağlılığı düzeyi ($\overline{X}$ = 2,77), 21- 30 yıl arası hizmet süresi olan ilkokul öğretmenlerinin devam bağlılığı düzeyi ortalamalarından ($\overline{X}$ = 2,67) daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

Tablo 7'ye göre ilkokul öğretmenlerinin normatif bağlılık düzeyleri öğretmenlik hizmet yılı değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir (F = 8,81 ; $p < 0,05$). Anova testi sonucunda anlamlı bir farklılığın tespit edilmesi nedeniyle hangi gruplar arasında anlamlı bir farklılık olduğunu belirleyebilmek için tamamlayıcı Post-hoc testlerinden Hochberg's Gt2 testi uygulanmıştır. Hochberg's Gt2 testi sonuçlarına göre 1- 10 yıl arası hizmet süresi olan ilkokul öğretmenlerinin normatif bağlılık düzeyi ortalamalarının ($\overline{X}$ = 3,47), 11-20 yıl arası ($\overline{X}$ = 3,04) ve 21- 30 yıl arası hizmet süresi olan ilkokul öğretmenlerinin normatif

bağlılık düzeyi ortalamalarından ($\overline{X}$ = 2,91) daha yüksek olduğuna ve 31- 40 yıl arası hizmet süresi olan ilkokul öğretmenlerinin normatif bağlılık düzeyi ortalamalarının ($\overline{X}$ = 3,40), 21-30 yıl arası hizmet süresi olan ilkokul öğretmenlerinin normatif bağlılık düzeyi ortalamalarından ($\overline{X}$ = 2,91) daha yüksek olduğuna sonucuna varılmıştır.

Tablo 7'ye göre ilkokul öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeyleri öğretmenlik hizmet yılı değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir (F = 10,46 ;p < 0,05). Anova testi sonucunda anlamlı bir farklılığın tespit edilmesi nedeniyle hangi gruplar arasında anlamlı bir farklılık olduğunu belirleyebilmek için tamamlayıcı Post-hoc testlerinden Hochberg's GT2 testi uygulanmıştır. Hochberg's Gt2 testi sonuçlarına göre 1- 10 yıl arası hizmet süresi olan ilkokul öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeyi ortalamalarının ($\overline{X}$ = 3,57), 11- 20 yıl arası ($\overline{X}$ = 3,16) ve 21- 30 yıl arası hizmet süresi olan ilkokul öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeyi ortalamalarından ($\overline{X}$ = 3,14) ve 31- 40 yıl arası hizmet süresi olan ilkokul öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeyi ortalamalarının ($\overline{X}$ = 3,51), 11- 20 yıl arası ($\overline{X}$ = 3,16) ve 21- 30 yıl arası hizmet süresi olan ilkokul öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeyi ortalamalarından ($\overline{X}$ = 3,14) daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

Öğrenim Düzeyi Değişkenine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan ilkokul öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin öğrenim düzeyi değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin t-testi sonuçları Tablo 8'de verilmiştir

Tablo 8

İlkokul Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılık ve Alt Boyut Düzeylerinin Öğrenim Düzeyi Değişkenine İlişkin T-Testi Sonuçları

Ölçek/Boyut		*n*	$\overline{X}$	*S*	*SD*	*T*	*p*
Duygusal Bağlılık	Ön Lisans ve Lisans	433	3,75	,89	503	,74	,45
	Yüksek Lisans ve Doktora	72	3,66	1,02			
Devam Bağlılığı	Ön Lisans ve Lisans	433	2.90	,98	503	1,27	,20
	Yüksek Lisans ve Doktora	72	2,74	,90			
Normatif Bağlılık	Ön Lisans ve Lisans	433	3,13	,91	503	,19	,84
	Yüksek Lisans ve Doktora	72	3,11	1,00			
Örgütsel Bağlılık Toplam	Ön Lisans ve Lisans	433	3,29	,70	503	,97	,33
	Yüksek Lisans ve Doktora	72	3,20	,81			

Tablo 8'e göre ilkokul öğretmenlerinin duygusal bağlılık düzeyleri öğrenim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir (t (503) = ,74; p > 0,05). Ön lisans ve lisans öğrenim düzeyine sahip öğretmenlerin duygusal bağlılık düzeyleri ($\overline{X}$ = 3,75), yüksek lisans ve doktora öğrenim düzeyine sahip öğretmenlerin duygusal bağlılık düzeyleri ($\overline{X}$ = 3,66) arasında anlamlı bir farklılık yoktur. İlkokul öğretmenlerinin devam bağlılıkları düzeyleri öğrenim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir (t (503) = 1,27; p > 0,05). Ön lisans ve lisans öğrenim düzeyine sahip öğretmenlerin devam bağlılığı düzeyleri ($\overline{X}$ = 2,90), yüksek lisans ve doktora öğrenim düzeyine sahip öğretmenlerin devam bağlılık düzeyleri ($\overline{X}$ = 2,74) arasında anlamlı bir farklılık yoktur. İlkokul öğretmenlerinin normatif bağlılık düzeyleri öğrenim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir (t (503) = ,19; p > 0,05). Ön lisans

ve lisans öğrenim düzeyine sahip öğretmenlerin normatif bağlılık düzeyleri ($\overline{X}$ = 3,13), yüksek lisans ve doktora öğrenim düzeyine sahip öğretmenlerin normatif bağlılık düzeyleri ($\overline{X}$ = 3,11) arasında anlamlı bir farklılık yoktur. İlkokul öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeyleri öğrenim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir (t (503) = ,97; p > 0,05). Ön lisans ve lisans öğrenim düzeyine sahip öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri ($\overline{X}$ = 3,29), yüksek lisans ve doktora öğrenim düzeyine sahip öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri ($\overline{X}$ = 3,20) arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

İlkokul Öğretmenlerinin Mesleki Statü Algıları Düzeylerine İlişkin Bulgular

Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin mesleki statü algıları düzeyi ($\overline{X}$ = 2,96; S = ,93) orta düzeydedir. Bu sonuçlara göre ilkokulda görev yapan öğretmenlerin mesleki statü düzeyi orta düzeydedir.

İlkokul Öğretmenlerinin Mesleki Statü Algısı Düzeylerinin Cinsiyet, Yaş, Öğretmenlik Hizmet Yılı ve Öğrenim Düzeyi Değişkenleri Açısından Analizlerine İlişkin Bulgular

Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan ilkokul öğretmenlerinin mesleki statü algıları düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin t-testi sonuçları Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9

İlkokul Öğretmenlerinin Mesleki Statü Algıları Düzeyinin Cinsiyet Değişkenine İlişkin T Testi Sonuçları

Cinsiyet	*n*	$\overline{X}$	*S*	*SD*	*T*	*p*
Erkek	125	2,8	,92	503	-1,14	,25
Kadın	380	2,9	,93			

Tablo 9'da göre ilkokul öğretmenlerinin mesleki statü algıları düzeyi cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir (t (503) = -1,14; p > 0,05). Erkek öğretmenlerin mesleki statü algıları düzeyi ($\overline{X}$ = 2,8), kadın öğretmenlerin mesleki statü algıları düzeyi ($\overline{X}$ = 2,9) arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

Yaş Değişkenine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan ilkokul öğretmenlerin mesleki statü algıları düzeyinin yaş değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin ANOVA testi sonuçları Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10

İlkokul Öğretmenlerinin Mesleki Statü Algıları Düzeyinin Yaş Değişkenine İlişkin Anova Testi Sonuçları

Yaş	*n*	$\overline{X}$	*S*	Varyansın Kaynağı	*KT*	*sd*	*KO*	*F*	*p*	Fark
20-30	65	3,16	1,12	Gruplar Arası	3,62	3	1,20	1,38	,24	Yok
31-40	160	2,92	,91							
41-50	173	2,90	,88							
51 ve üstü	107	2,98	,90	Grup İçi	436,80	501	,87			
Toplam	505	2,96	,93	Toplam	440,43	504				

Tablo 10'da göre ilkokul öğretmenlerinin mesleki statü algıları düzeyi yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir (F = 1,38; p > 0,05*)*. 20- 30 yaş arası öğretmenlerin mesleki statü algıları düzeyi ($\overline{X}$ = 3,16), 31- 40 yaş arası öğretmenlerin mesleki statü algıları düzeyi ($\overline{X}$= 2,92), 41- 50 yaş arası öğretmenlerin mesleki statü algıları düzeyi ($\overline{X}$ = 2,90), 51 ve üstü yaş sahibi öğretmenlerin mesleki statü algıları düzeyi ($\overline{X}$ = 2,98) arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

Öğretmenlik Hizmet Yılı Değişkenine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan ilkokul öğretmenlerin mesleki statü algıları düzeyinin öğretmenlik hizmet yılı değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin ANOVA testi sonuçları Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11

İlkokul Öğretmenlerinin Mesleki Statü Algıları Düzeyinin Hizmet Yılı Değişkenine İlişkin Anova Testi Sonuçları

Öğretmenlik Hizmet Yılı	*n*	$\overline{X}$	*S*	Varyansın Kaynağı	*KT*	*sd*	*KO*	*F*	*p*	Fark Hochberg's Gt2
1-10	114	3,57	,72							
				Gruplar Arası	17,99	3	5,99			
11-20	182	3,16	,75							
								12,31	,00	1-3;4-3
21-30	165	3,14	,64							
				Grup İçi	244,05	501	,48			
31-40	44	3,51	,58							
Toplam	505	3,28	,72	Toplam	262,04	504				

Tablo 11'de göre ilkokul öğretmenlerinin mesleki statü algıları düzeyi öğretmenlik hizmet yılı değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir (F = 4,37; p < 0,05*)*. Anova testi sonucunda anlamlı bir farklılığın tespit edilmesi nedeniyle hangi gruplar arasında anlamlı

bir farklılık olduğunu belirleyebilmek için tamamlayıcı Post-hoc testlerinden Hochberg's GT2 testi uygulanmıştır. Hochberg's Gt2 testi sonuçlarına göre 1- 10 yıl arası hizmet süresi olan ilkokul öğretmenlerin mesleki statü algısı düzeyi ortalamalarının ($\overline{X}$ = 3,57), 21- 30 yıl arası hizmet süresi olan ilkokul öğretmenlerin mesleki statü algısı düzeyi ortalamalarından ($\overline{X}$ = 3,16); 31- 40 yıl arası hizmet süresi olan ilkokul öğretmenlerin mesleki statü algısı düzeyi ortalamalarının ($\overline{X}$ = 3,51), 21- 30 yıl arası hizmet süresi olan ilkokul öğretmenlerin mesleki statü algısı düzeyi ortalamalarından($\overline{X}$ = 3,14) daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

Öğrenim Düzeyi Değişkenine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan ilkokul öğretmenlerinin mesleki statü algıları düzeyinin öğrenim düzeyi değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin t-testi sonuçları Tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 12

İlkokul Öğretmenlerinin Mesleki Statü Algıları Düzeyinin Öğrenim Düzeyi Değişkenine İlişkin T-Testi Sonuçları

Öğrenim Düzeyi	*n*	$\overline{X}$	*S*	*SD*	*T*	*p*
Ön lisans ve Lisans	433	2,94	,92	503	-,90	,36
Yüksek Lisans ve Doktora	72	3,05	,99			

Tablo 12'de ilkokul öğretmenlerinin mesleki statü algıları düzeyi eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir (t (503) = -,90; p > 0,05). Ön lisans ve lisans öğrenimine sahip öğretmenlerin mesleki statü algıları düzeyi ($\overline{X}$ = 2,94), yüksek lisans ve doktora öğrenimine sahip öğretmenlerin mesleki statü algıları düzeyi ($\overline{X}$ = 3,05) arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

İlkokul Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılıkları ile Mesleki Statü Algıları Arasındaki İlişkiye İlişkin Bulgular

İlkokul öğretmenlerinin örgütsel bağlılık ve alt boyutları ile mesleki statü algısı arasında ilişki olup olmadığını tespit etmek için Pearson Korelasyon analizinden faydalanılmıştır.

Tablo 13

İlkokul Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılık ve Alt Boyutları ile Mesleki Statü Algısı Arasındaki İlişki (Korelasyon)

Ölçek/Boyut	Örgütsel Bağlılık	Duygusal Bağlılık	Devam Bağlılığı	Normatif Bağlılık	Mesleki Statü Algısı
Örgütsel Bağlılık	1	,75*	,70*	,86*	,30*
Duygusal Bağlılık		1	,15*	,52*	,34*
Devam Bağlılığı			1	,50*	,05
Normatif Bağlılık				1	,29*
Mesleki Statü Algısı					1

*p < 0,01

Tablo 13'te verilen pearson korelasyon analizine göre ilkokul öğretmenlerinin örgütsel bağlılıkları ile mesleki statü algısı arasında orta düzeyde ve pozitif yönde (r = .30 ; p < 0,01); ilişki olduğu görülmektedir.

Tablo 13'te verilen pearson korelasyon analizine göre öğretmenlerin örgütsel bağlılığın alt boyutları ile mesleki statü algısı arasında pozitif yönde, düşük ve orta düzeyde anlamlı ilişki olduğu görülmektedir. Örgütsel bağlılığın alt boyutlarından duygusal bağlılık ile mesleki statü arasında pozitif yönde, orta düzeyde (r = ,34; p < 0,01); Örgütsel bağlılığın alt boyutlarından normatif bağlılık ile mesleki statü arasında pozitif yönde, düşük düzeyde

(r = ,29; p < 0,01) anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Örgütsel bağlılığın alt boyutlarından devam bağlılığı ile mesleki statü arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir (r = ,05; p > 0,01).

İlkokul Öğretmenlerinin Mesleki Statü Algılarının Örgütsel Bağlılığını Yordayıp Yordamadığına İlişkin Bulgular

İlkokul öğretmenlerinin mesleki statü algılarının, ilkokul öğretmenlerinin örgütsel bağlılığını ve alt boyutlarını yordamayıp yormadığını tespit etmek için regresyon analizinden faydalanılmıştır.

Tablo 14

İlkokul Öğretmenlerinin Mesleki Statü Algılarının Örgütsel Bağlılık ve Alt Boyutlarını Yordayıp Yordamadığına İlişkin Basit Regresyon Analizi Sonuçları

Bağımlı Değişken	*B*	Std Hata	(β)	*t*	*P*	*R*	R^2	*F*	*p*
Duygusal Bağlılık	2,75	,12	,34	21,66	,00	,34	,11	67,06	,00
Devam Bağlılığı	2,71	,14	,05	18,83	,00	,05	,00	1,51	,21
Normatif Bağlılık	2,26	,13	,29	17,25	,00	,29	,08	48,31	,00
Örgütsel Bağlılık	2,58	,10	,30	25,42	,00	30	,09	51,53	,00

*p < 0,01

Tablo 14'te mesleki statü algısı ile duygusal bağlılık arasındaki ilişkide anlamlılık düzeyi (signifcance) p < 0,01 olduğu için kurulan regresyon modeli anlamlıdır. İlişkinin yordanmasına yönelik yapılan regresyon analiz sonuçlarına göre; ilkokul öğretmenlerinin mesleki statü algısının duygusal bağlılıklarına pozitif yönde ve zayıf düzeyde anlamlı bir etkisinin olduğu görülmektedir. Modelin açıklama gücü olarak ifade edilen R^2 değeri; ,118 olarak hesaplanmıştır (R = ,34; R^2 = ,11; p < 0,01). Bu değer ilkokul öğretmenlerinin örgütsel bağlılık değişkenin (varyansın) % 11'nin modeldeki bağımsız değişken, yani

mesleki statü algısı tarafından açıklandığını göstermektedir. Regresyon modeline dâhil edilen bağımsız değişkenin Beta katsayısı = ,34'tür (p < 0,01). Buna göre mesleki statü algısı p < 0,05 olduğu için, duygusal bağlılık düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkiye sahiptir.

Tablo 14'te mesleki statü algısı ile devam bağlılığı arasındaki ilişkide anlamlılık düzeyi (signifcance) p > 0,01 olduğu için kurulan regresyon modeli anlamsızdır. İlişkinin yordanmasına yönelik yapılan regresyon analiz sonuçlarına göre; ilkokul öğretmenlerinin mesleki statü algısının devam bağlılıklarına anlamlı bir etkisinin olmadığı görülmektedir.

Tablo 14'te mesleki statü algısı ile normatif bağlılık arasındaki ilişkide anlamlılık düzeyi (signifcance) p < 0,01 olduğu için kurulan regresyon modeli anlamlıdır. İlişkinin yordanmasına yönelik yapılan regresyon analiz sonuçlarına göre; ilkokul öğretmenlerinin mesleki statü algısının normatif bağlılıklarına pozitif yönde ve zayıf düzeyde anlamlı bir etkisinin olduğu görülmektedir. Modelin açıklama gücü olarak ifade edilen R^2 değeri; ,08 olarak hesaplanmıştır (R = ,29; R^2 = ,08; p < 0,01). Bu değer ilkokul öğretmenlerinin örgütsel bağlılık değişkenin (varyansın) % 8,8'nin modeldeki bağımsız değişken, yani mesleki statü algısı tarafından açıklandığını göstermektedir. Regresyon modeline dahil edilen bağımsız değişkenin Beta katsayısı = ,29'tir (p < 0,01). Buna göre mesleki statü algısı p < 0,05 olduğu için, örgütsel bağlılık düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkiye sahiptir.

Tablo 14'te mesleki statü algısı ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkide anlamlılık düzeyi (signifcance) p < 0,01 olduğu için kurulan regresyon modeli anlamlıdır. İlişkinin yordanmasına yönelik yapılan regresyon analiz sonuçlarına göre; ilkokul öğretmenlerinin mesleki statü algısının örgütsel bağlılıklarına pozitif yönde ve zayıf düzeyde anlamlı bir etkisinin olduğu görülmektedir. Modelin açıklama gücü olarak ifade edilen R^2 değeri; ,09 olarak hesaplanmıştır (R = ,30; R^2 = ,09; p < 0,01). Bu değer ilkokul öğretmenlerinin örgütsel bağlılık değişkenin (varyansın) % 9,3'nün modeldeki bağımsız değişken, yani mesleki statü algısı tarafından açıklandığını göstermektedir. Regresyon modeline dahil

edilen bağımsız değişkenin Beta katsayısı = ,30'tir ($p < 0,01$). Buna göre mesleki statü algısı $p < 0,01$ olduğu için, örgütsel bağlılık düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkiye sahiptir.

BÖLÜM V

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın bulgularına dayalı olarak ulaşılan sonuçlar, tartışma ve öneriler vardır. Araştırma sonuçları ve tartışması araştırmanın alt problemlerindeki sırasıyla verilmiştir. İlkokul öğretmenlerinin örgütsel bağlılık alt boyutu olan duygusal bağlılık düzeyleri ve demografik değişkenlerden cinsiyet, yaş, kıdem ve eğitim durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığı verilmiş ve tartışılmıştır. İlkokul öğretmenlerinin örgütsel bağlılık alt boyutu olan devam bağlılığı düzeyleri ve demografik değişkenlerden cinsiyet, yaş, kıdem ve eğitim durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığı verilmiş ve tartışılmıştır. İlkokul öğretmenlerinin örgütsel bağlılık alt boyutu olan normatif bağlılık düzeyleri ve demografik değişkenlerden cinsiyet, yaş, kıdem ve eğitim durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığı verilmiş ve tartışılmıştır. İlkokul öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeyleri ve demografik değişkenlerden cinsiyet, yaş, kıdem ve eğitim durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığı verilmiş ve tartışılmıştır. İlkokul öğretmenlerinin mesleki statü algısı düzeyleri ve demografik değişkenlerden cinsiyet, yaş, kıdem ve eğitim durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığı verilmiş ve tartışılmıştır. İlkokul öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeyleri ile mesleki statü algısı düzeyi arasındaki ilişkisel sonuçlara; örgütsel bağlılığın alt boyutları ile mesleki statü algısı düzeyi arasındaki ilişkisel sonuçlara yer

verilmiş ve tartışılmıştır. Son olarak ilkokul öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeylerinin yordayıcısı olarak mesleki statü algısına vurgu yapılmıştır.

Tartışma ve Sonuçlar

İlkokul Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılık Düzeylerine İlişkin Tartışma ve Sonuç

Araştırma sonucunda ilkokulda görev yapan öğretmenlerin örgütsel bağlılık, devam bağlılığı ve normatif bağlılık düzeyleri orta; duygusal bağlılıkları ise yüksek düzeyde tespit edilmiştir. Duygusal bağlılık değişkeni ile ilgili araştırma sonuçları Aliustaoğlu (2019), Demir (2016), Dur (2019), Durusu (2019), Kaplan (2020), Noordin, Rashid, Ghani, Aripin ve Darus (2010), Uğurlu (2009) ile paralellik göstermektedir. Acar (2020) araştırması neticesinde duygusal bağlılık düzeyini orta olarak tespit etmiştir. Devam bağlılığı değişkeni ile ilgili araştırma sonuçları alanyazındaki Acar (2020), Alcan (2018), Durusu (2019), Kaplan'ın (2020) ve Noordin vd'nin (2010) araştırmalarıyla ile uyum içindedir. Bu araştırmalarda da öğretmenlerin bağlılık düzeyi orta olarak bulunmuştur. Aliustaoğlu (2019), Uğurlu (2019) tarafından yapılan araştırmalarda devam bağlılığı yüksek olarak raporlanmıştır. Dur (2019) tarafından yapılan araştırmada ise devam bağlılığı düşük olarak tespit edilmiştir. Normatif bağlılık değişkeni ile ilgili araştırma sonuçları Acar, (2020), Alcan (2018), Durusu (2019), Kaplan (2020), ve Noordin vd'nin (2010) ile aynı şekilde orta düzey olarak rapor edilmiştir. Aliustaoğlu (2019) ve Uğurlu (2009) yaptıkları araştırmalarda normatif bağlılık düzeyini yüksek bulmuşlardır. Örgütsel bağlılık ile ilgili araştırma sonuçları Acar, (2020), Aksakal (2020), Aliustaoğlu (2019), Durusu (2019), Kaplan (2020) ile paralellik göstermektedir. Mousa ve Alas (2016) Mısırlı öğretmenler üzerinde yürüttükleri araştırmalarında duygusal, devam, normatif ve örgütsel bağlılık düzeylerini yüksek olarak tespit etmiştir. Ayrıca normatif bağlılık düzeyinin duygusal ve

devam bağlılıklarından daha yüksek olduğunu bulmuştur. Bu sonuçlar ilkokul öğretmenlerinin yüksek düzeyde duygusal bağlılık göstermelerinin çalıştıkları kurumda kariyerlerini devam ettirmeye çok istekli oldukları, kurumlarını tam olarak bir aile gibi gördükleri, kurumlarına karşı hissettikleri aidiyet duygusunun çok güçlü olduğu şeklinde yorumlanabilir. İlkokul öğretmenlerinin devam bağlılıklarını orta düzey göstermelerinin kurumdan ayrılsalar bile başka bir okulda çalışabileceklerini düşündükleri, tek seçeneklerinin çalıştıkları kurum olmadığını düşündükleri, başka bir kurumda da benzer haklar ve kazanca sahip olabileceklerini düşündükleri, öğretmenlerin kişisel çıkarlarının örgüt çıkarlarından önce geldiği şeklinde yorumlanabilir. İlkokul öğretmenlerinin orta düzeyde normatif bağlılık göstermeleri kurumdan istedikleri zaman ayrılabileceklerini düşündükleri, kurumlarına karşı çok güçlü bir sadakat hissetmedikleri ve çalıştıkları kuruma kendilerini çok borçlu hissetmedikleri şeklinde yorumlanabilir. İlkokul öğretmenlerinin örgütsel bağlılıklarının orta düzeyde olması, öğretmenlerin örgüt amaçlarını içselleştirdiğini ve bu hedefler için çaba gösterebileceklerini, örgütlerine karşı aidiyetlerinin yüksek olduğunu ancak öğretmenlerin bireysel çıkarlarının ön planda olabileceği şeklinde yorumlanabilir.

İlkokul Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin Cinsiyet, Yaş, Öğretmenlik Hizmet Yılı ve Öğrenim Düzeyi Değişkenleri Açısından Analizlerine İlişkin Tartışma ve Sonuç

Cinsiyet Değişkenine İlişkin Tartışma ve Sonuç

İlkokul öğretmenlerinin örgütsel bağlılık, duygusal bağlılık, devam bağlılık düzeyleri ve normatif bağlılıkları cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bu araştırma sonuçları Acar'ın (2020) devam bağlılığı, normatif bağlılığı ve örgütsel bağlılığı;

Ahmad, Yunus, Norwani ve Musa (2011), Akbolat (2023), Akgül (2020), Alcan (2018), Aliustaoğlu, (2019), Demirağ'ın (2022) örgütsel bağlılığı; Demirok (2020), Durusu'nun (2019) devam bağlılığı; Kaplan (2020), Oysal'ın (2022) duygusal bağlılığı, devam bağlılığı ve örgütsel bağlılığı; Zülfikar (2023) ile paralellik göstermektedir. Durusu (2019) erkek cinsiyetine sahip öğretmenlerin duygusal, normatif ve örgütsel bağlılıklarının daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Oysal (2022) erkek cinsiyetine sahip öğretmenlerin normatif bağlılıklarının daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Ullah, Wahab ve Khan (2022) erkek ve kadın öğretmenler arasında örgütsel bağlılık açısından anlamlı bir farklılık tespit etmiş ve erkek öğretmenlerin gösterdiği düşük örgütsel bağlılık için daha fazla araştırılma yapılması gerektiğini ifade etmiştir. Bu sonuçlar neticesinde hem erkek hem de kadın cinsiyetinde örgütsel bağlılığın ve alt boyutlarının aynı oranda yaşandığı şeklinde yorumlanabilir. Her iki cinsiyette olumlu ve olumsuz anlamda aynı şekilde etkilenmektedir şeklinde yorumlanabilir.

Yaş Değişkenine İlişkin Tartışma ve Sonuç

İlkokul öğretmenlerinin duygusal bağlılık düzeyleri yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. 20- 30 yaş arası ilkokul öğretmenlerinin duygusal bağlılık düzeyi ortalamalarının, 31- 40 yaş arası ve 41- 50 yaş arası ilkokul öğretmenlerinin duygusal bağlılık düzeyi ortalamalarından daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Durusu (2019) 21-30 yaş ile 51-60 yaş arasında ve 31- 40 yaş ile 51- 60 yaş arasında farklılıklar tespit etmiştir. Yeşil (2023) 20-30 yaşa sahip öğretmenlerin 31- 40 ve 41 ve üstü yaşa sahip öğretmenlerden daha yüksek duygusal bağlılığa sahip olduklarını tespit etmiştir. Alanyazında yaş değişkenin duygusal bağlılık üzerinde farklılık oluşturmadığını tespit eden araştırmalar da vardır (Acar, 2020; Aksakal, 2020; Alcan, 2018). Bu sonuçlar 20- 30 yaş arası ilkokul öğretmenlerinin mesleği daha yeni icra etmeye başladıkları için 31- 40 yaş arası ve 41- 50 yaş arası ilkokul öğretmenlerine nazaran kendilerini kurumlarına daha

bağlı, kariyerlerini aynı kurumda geçirmeyi düşünme konusunda daha güçlü ve kurumlarına daha fazla kişisel anlam yükledikleri şeklinde yorumlanabilir.

İlkokul öğretmenlerinin devam bağlılığı düzeyleri yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. 20- 30 yaş arası ilkokul öğretmenlerin devam bağlılığı düzeyi ortalamalarının, 41- 50 yaş arası ilkokul öğretmenlerin devam bağlılığı düzeyi, 51 ve üstü yaş ilkokul öğretmenlerin devam bağlılığı düzeyi ortalamalarından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu araştırma sonuçları Akgül (2020), Dur (2019) ile paralellik göstermektedir. Dur (2019) araştırmasında 28-33 yaş grubu öğretmenlerin devam bağlılığı düzeyinin 46 yaş ve üzeri öğretmenlerden daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Yeşil (2023) 20-30 yaşa sahip öğretmenlerin 31- 40 ve 41 ve üstü yaşa sahip öğretmenlerden daha yüksek devam bağlılığına sahip olduklarını tespit etmiştir. Acar (2020), Alcan (2018), Durusu (2019), Uğurlu (2009) devam bağlılığı düzeyinde yaş değişkenine göre herhangi bir farklılık tespit etmemiştir. Bu sonuçlar 20- 30 yaş arası ilkokul öğretmenlerinin devam bağlılığının, 41- 50 yaş arası ve 51 ve üstü yaş arası ilkokul öğretmenlerinden daha yüksek olması, 20- 30 yaş arası ilkokul öğretmenlerinin yeni atanmış olmaları ve atama koşullarının gün geçtikçe zor hale gelmesi nedeniyle kurum değiştirmek için çok az seçimleri olduğunu düşündükleri ve henüz çok genç oldukları için kurum değiştirme isteklerinin düşük olduğunu düşündükleri şeklinde yorumlanabilir.

İlkokul öğretmenlerinin normatif bağlılık düzeyleri yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. 20- 30 yaş arası ilkokul öğretmenlerin normatif bağlılık düzeyi ortalamalarının, 31- 40 yaş arası ilkokul öğretmenlerin normatif bağlılık düzeyi, 41- 50 yaş arası ilkokul öğretmenlerin normatif bağlılık düzeyi ortalamalarından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu araştırma sonuçları Akgül (2020) ile paralellik göstermektedir. Ancak alanyazında yaş değişkeninin normatif bağlılık üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşan araştırmalar da vardır (Acar, 2020;Alcan (2018); Durusu, 2019; Uğurlu, 2009). Alcan (2018) araştırmasında 51 ve üstü yaşa sahip öğretmenlerin normatif bağlılık düzeylerinin 21-30 yaş ve 31-40 yaş ile 41-50 yaş öğretmenlerden daha yüksek olduğunu

tespit etmiştir. Bu sonuçlar 20- 30 yaş arası ilkokul öğretmenlerinin normatif bağlılık düzeyinin 31- 40 yaş arası, 41- 50 yaş arası ve 51- 60 yaş arası ilkokul öğretmenlerinin normatif bağlılık düzeyinden yüksek olması, 20- 30 yaş arası ilkokul öğretmenlerinin daha idealist olmaları, öğrenci ve topluma etkide bulunma arzusu taşımaları, örgüt normlarına daha fazla itaat etme eğiliminde olmaları onların normatif bağlılıklarını arttırabilir. Bu durumda çalıştıkları kurumda çalışmaya devam etme hususunda daha güçlü olduklarını, kendilerini kurumlarına daha borçlu hissettikleri şeklinde yorumlanabilir.

İlkokul öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeyleri yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. 20- 30 yaş arası ilkokul öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeyi ortalamalarının, 31- 40 yaş arası, 41- 50 yaş arası ve 51 ve üstü yaş ilkokul öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyi ortalamalarından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu araştırma sonuçları Akbolat (2023), Demirağ (2022), Yeşil (2023) ile paralellik göstermektedir. Demirağ (2022) 31-40 yaş arası öğretmenlerin 41 ve üstü yaşa sahip öğretmenlerden daha yüksek örgütsel bağlılık düzeyine sahip olduğunu tespit etmiştir. Yeşil (2023) 20-30 yaşa sahip öğretmenlerin 31- 40 ve 41 ve üstü yaşa sahip öğretmenlerden daha yüksek örgütsel bağlılığa sahip olduklarını tespit etmiştir. Acar (2020), Aksakal (2020), Demirok (2020), Durusu (2019), Oysal (2022), Uğurlu (2009) araştırmaları sonucunda örgütsel bağlılık üzerinde yaş değişkeninin herhangi bir fark oluşturmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Bu sonuçlar 20- 30 yaş arası ilkokul öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeyinin 31- 40 yaş arası, 41- 50 yaş arası, 51 ve üstü yaşa sahip ilkokul öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeyinden yüksek olması, mesleği yeni icra etmeye başlamanın enerjisine sahip olmaları, büyük hayallere sahip olmaları, mesleklerini icra ederken henüz olumsuz bir deneyim yaşamamış olmaları, bir kuruma kendilerini ait hissetme isteklerinin yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmenlik Hizmet Yılı Değişkenine İlişkin Tartışma ve Sonuç

İlkokul öğretmenlerinin duygusal bağlılık düzeyleri öğretmenlik hizmet yılı değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. 1- 10 yıl arası hizmet süresi olan ilkokul öğretmenlerinin duygusal bağlılık düzeyi ortalamalarının, 11- 20 yıl arası hizmet süresi olan ilkokul öğretmenlerinin duygusal bağlılık düzeyi ve 31- 40 yıl arası hizmet süresi olan ilkokul öğretmenlerinin duygusal bağlılık düzeyi ortalamalarının, 11- 20 yıl arası hizmet süresi olan ilkokul öğretmenlerinin duygusal bağlılık düzeyi ortalamalarından daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Bu araştırma sonuçları Durusu (2019) ve Oysal (2022), Yeşil (2023) ile uyumludur. Durusu (2019) 31-40 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin daha yüksek duygusal bağlılığa sahip olduğunu tespit etmiştir. Oysal (2022) araştırmasında 1-3 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin 4-6 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerden daha yüksek duygusal bağlılığa sahip olduklarını tespit etmiştir. Yeşil (2023) 0-7 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin 8-15 yıl, 16-23 yıl, 24 ve üstü yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerden daha yüksek duygusal bağlılığa sahip olduklarını tespit etmiştir. Bu araştırma sonuçları Acar (2020), Akbolat (2023), Akgül (2020), Alcan (2020), Aliustaoğlu (2019) ile paralellik göstermemektedir. Araştırma sonuçları 1- 10 yıl arası hizmet süresi olan ilkokul öğretmenlerinin duygusal bağlılık düzeyinin 11- 20 yıl arası hizmet süresi olan ilkokul öğretmenlerinin duygusal bağlılık düzeyinden yüksek olmasının kariyerleri ile ilgili planlarının henüz 11- 20 yıl hizmet süresi olan öğretmenlere göre daha belirsiz olması şeklinde yorumlanabilir. 31- 40 yıl arası hizmet süresi olan ilkokul öğretmenlerinin duygusal bağlılık düzeyi ortalamalarının, 11- 20 yıl arası hizmet süresi olan ilkokul öğretmenlerinin duygusal bağlılık düzeyi ortalamalarından daha yüksek olması ise öğretmenlerin mesleğin sonuna doğru iş doyumu yaşamalarından ve kendini gerçekleştirmenin verdiği duygulardan kaynaklandığı şeklinde yorumlanabilir.

İlkokul öğretmenlerinin devam bağlılığı düzeyleri öğretmenlik hizmet yılı değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. 1- 10 yıl arası hizmet süresi olan ilkokul öğretmenlerinin devam bağlılığı düzeyi ortalamalarının, 11- 20 yıl arası ve 21- 30 yıl arası

hizmet süresi olan ilkokul öğretmenlerinin devam bağlılığı düzeyi ortalamalarından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu araştırma sonuçları Oysal (2022) ve Yeşil (2023) ile paralellik göstermektedir. Oysal (2022) araştırmasında 1- 3 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin 10 ve üstü yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerden daha yüksek devam bağlılığına sahip olduklarını tespit etmiştir. Yeşil (2023) 0- 7 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin 8- 15 yıl, 16- 23 yıl, 24 ve üstü yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerden daha yüksek devam bağlılığına sahip olduklarını tespit etmiştir. Ancak alanyazında öğretmenlik hizmet yılı değişkeninin devam bağlılığı üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşan araştırmalar da vardır (Acar, 2020; Akgül, 2020; Akbolat, 2023; Alcan, 2018; Dur, 2019; Durusu, 2019; Uğurlu, 2019). Bu sonuçlar 1- 10 yıl arası hizmet süresi olan ilkokul öğretmenlerinin devam bağlılığı düzeyi ortalamalarının 11- 20 yıl arası ve 21- 30 yıl arası hizmet süresi olan ilkokul öğretmenlerinin devam bağlılığı düzeyinden yüksek olması 1- 10 yıl arası hizmet süresi olan ilkokul öğretmenlerinin henüz yeni kazanç elde etmeye başladıkları ve başka bir kurumda bu kazançtan yana sıkıntı yaşayacaklarını düşündükleri şeklinde yorumlanabilir.

İlkokul öğretmenlerinin normatif bağlılık düzeyleri öğretmenlik hizmet yılı değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. 1- 10 yıl arası hizmet süresi olan ilkokul öğretmenlerinin normatif bağlılık düzeyi ortalamalarının, 11- 20 yıl arası ve 21- 30 yıl arası hizmet süresi olan ilkokul öğretmenlerinin normatif bağlılık düzeyi ortalamalarından daha yüksek olduğuna ve 31- 40 yıl arası hizmet süresi olan ilkokul öğretmenlerinin normatif bağlılık düzeyi ortalamalarının, 21- 30 yıl arası hizmet süresi olan ilkokul öğretmenlerinin normatif bağlılık düzeyi ortalamalarından daha yüksek olduğuna sonucuna varılmıştır. Bu araştırma sonuçları Alcan (2018), Aliustaoğlu (2019), Oysal (2022) ile paralellik göstermektedir. Oysal (2022) araştırmasında 4-6 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin 10 ve üstü yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerden daha yüksek normatif bağlılığa sahip olduklarını tespit etmiştir. Ancak alanyazında öğretmenlik hizmet yılı değişkeninin normatif bağlılık üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşan

araştırmalar da vardır (Acar, 2020; Akbolat, 2023; Akgül, 2020; Durusu, 2019; Uğurlu, 2009; Yeşil, 2023). Bu sonuçlar 1- 10 yıl arası hizmet süresi olan ilkokul öğretmenlerinin normatif bağlılık düzeyinin 11- 20 yıl arası ve 21- 30 yıl arası ve 31-40 yıl arası hizmet süresi olan ilkokul öğretmenlerinin normatif bağlılık düzeyinin 21-30 yıl arası hizmet süresi olan ilkokul öğretmenlerinin normatif bağlılık düzeyinden yüksek olması 1- 10 ve 31- 40 yıl arası hizmet süresi olan ilkokul öğretmenlerinin kurumlarına daha sadık oldukları, kurumdan ayrılırsa daha çok suçluluk duygusu yaşayacakları şeklinde yorumlanabilir.

Hochberg's Gt2 testi sonuçlarına göre 1- 10 yıl arası hizmet süresi olan ilkokul öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeyi ortalamalarının, 11- 20 yıl arası ve 21- 30 yıl arası hizmet süresi olan ilkokul öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeyi ortalamalarından daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

İlkokul öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeyleri öğretmenlik hizmet yılı değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. 1- 10 yıl arası hizmet süresi olan ilkokul öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyi ortalamalarının, 11- 20 yıl arası ve 21- 30 yıl arası hizmet süresi olan ilkokul öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeyi ortalamalarından ve 31-40 yıl arası hizmet süresi olan ilkokul öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeyi ortalamalarının, 11- 20 ve 21- 30 yıl arası hizmet süresi olan ilkokul öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeyi ortalamalarından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu araştırma sonuçları Acar (2020), Alcan (2018), Aliustaoğlu (2019), Demirağ, 2022, Oysal (2022), Yeşil (2023) ile uyum içindedir. Demirağ (2022) araştırmasında 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin 6-10 yıl ve 16-20 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerden; 11-15 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin 21 ve üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenlerden; 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin 21 ve üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenlerden; 21 ve üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin 6-10 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerden daha yüksek örgütsel bağlılık düzeyine sahip olduklarını tespit etmiştir. Oysal (2022) araştırmasında 4-6 yıl mesleki kıdeme sahip

öğretmenlerin 10 ve üstü yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerden daha yüksek örgütsel bağlılığa sahip olduklarını tespit etmiştir. Yeşil (2023) 0-7 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin 8-15 yıl, 16-23 yıl, 24 ve üstü yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerden daha yüksek örgütsel bağlılığa sahip olduklarını tespit etmiştir. Ancak alanyazında öğretmenlik hizmet yılı değişkeninin örgütsel bağlılık üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşan araştırmalar da vardır (Akbolat, 2023; Aksakal, 2020; Demirok, 2020; Durusu, 2019; Uğurlu, 2009). Bu sonuçlar 1-10 yıl arası hizmet süresi olan ilkokul öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeyinin 11- 20 yıl arası ve 21- 30 yıl arası hizmet süresi olan ilkokul öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeyinden yüksek olması ve ve 31- 40 yıl arası hizmet süresi olan ilkokul öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeyi ortalamalarının, 11- 20 ve 21- 30 yıl arası hizmet süresi olan ilkokul öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeyi ortalamalarından yüksek olması öğretmenlerin mesleklerinin başında ve sonunda yüksek örgütsel bağlılık yaşadıklarını, mesleğin başındayken idealist olarak mesleğe başladıkları ve tutku içinde mesleklerine bağlandıkları; mesleğin sonunda ise mesleği icra ettikleri süreçte mesleki doyuma ulaştıkları şeklinde yorumlanabilir.

Öğrenim Düzeyi Değişkenine İlişkin Tartışma ve Sonuç

İlkokul öğretmenlerinin duygusal bağlılık düzeyleri öğrenim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bu araştırma sonuçları Akbolat (2023), Aliustaoğlu (2019), Dur (2019) ile paralellik göstermektedir. Ancak alanyazında öğrenim düzeyi değişkeninin duygusal bağlılık üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturduğu sonucuna ulaşan araştırma da vardır (Kaplan, 2020). Kaplan (2020) araştırmasında ön lisans seviyesi eğitime sahip öğretmenlerin yüksek lisans ve doktora eğitimine sahip öğretmenlere göre kurumlarına duygusal olarak daha bağlı olduklarını tespit etmiştir. Bu sonuçlar duygusal bağlılık açısından hangi eğitim düzeyine sahip olursa olsun öğretmenleri aynı şekilde etkilediği şeklinde yorumlanabilir.

İlkokul öğretmenlerinin devam bağlılığı düzeyleri eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bu araştırma sonuçları Aliustaoğlu (2019), Dur (2019) ile paralellik göstermektedir. Ancak alanyazında öğrenim düzeyi değişkeninin devam bağlılığı üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturduğu sonucuna ulaşan araştırma da vardır (Kaplan, 2020). Kaplan (2020) araştırmasında ön lisans mezunu öğretmenlerin lisans ve yüksek lisans mezunu öğretmenlere göre daha yüksek bir devam bağlılığı tespit etmiştir. Bu sonuçlar devam bağlılığı açısından hangi eğitim düzeyine sahip olursa olsun öğretmenleri aynı şekilde etkilediği şeklinde yorumlanabilir.

İlkokul öğretmenlerinin normatif bağlılık düzeyleri eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bu sonuçlar Aliustaoğlu (2019) ile paralellik göstermektedir. Ancak alanyazında öğrenim düzeyi değişkeninin normatif bağlılık üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturduğu sonucuna ulaşan araştırma da vardır (Kaplan (2020). Kaplan (2020) araştırmasında ön lisans mezunu öğretmenlerin lisans ve yüksek lisans mezunu öğretmenlere nazaran daha olumlu olduğunu tespit etmiştir. Bu sonuçlar eğitim düzeyi değişkenin öğretmenlerin normatif bağlılıklarına etkisinin olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Eğitim düzeyi değişkeni öğretmenlerin sadakati, kurumlarına karşı hissedebilecekleri borçluluk hissi, çalışma arkadaşlarına yönelik taşıdıkları sorumluluk bilinci ve kurumdan ayrılsalar yaşayacakları suçluluk hissi üzerinde etkisinin olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

İlkokul öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeyleri eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bu araştırma sonuçları Akbolat (2023), Aliustaoğlu (2019), Demirağ (2022), Demirok (2020) ile paralellik göstermektedir. Ancak alanyazında farklı sonuçlara ulaşan çalışma da vardır. Kaplan (2020) araştırmasında ön lisans mezunu öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının lisans ve yüksek lisans mezunu öğretmenlere göre daha olumlu olduğunu tespit etmiştir. Bu sonuçlar öğretmenlerin örgütlerine karşı hissettikleri bağlılıkta eğitim durumu değişkenin etkisi olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

İlkokul Öğretmenlerinin Mesleki Statü Algıları Düzeylerine İlişkin Tartışma ve Sonuç

İlkokulda görev yapan öğretmenlerin mesleki statü algıları orta düzeydedir. Bu araştırma sonuçları Şenol'un (2020) araştırması ile uyum göstermektedir. Ancak alanyazında farklı sonuçlara ulaşan araştırmalar da vardır. Araştırma sonuçları Ulutaş'ın (2017) araştırmasında öğretmenlerin mesleki statü algısı düşük sonucuna ulaşması, Kıyak'ın (2022) araştırmasında iyi düzeyde çıkması nedeniyle paralellik göstermemektedir. Bu sonuçlar ilkokul öğretmenlerinin çevrelerinde çok önemsendiklerini düşünmediğini, toplum tarafından mesleklerinin ideal bir meslek olarak görülmediğini, mesleklerini kariyer mesleği olarak görmediğini, öğretmenliğin rahat bir yaşam olanağı sunmadığını, aldıkları maaşların iyi olmadığını düşündükleri şeklinde yorumlanabilir.

İlkokul Öğretmenlerinin Mesleki Statü Algısı Düzeylerinin Cinsiyet, Yaş, Öğretmenlik Hizmet Yılı ve Öğrenim Düzeyi Değişkenleri Açısından Analizlerine İlişkin Tartışma ve Sonuç

Cinsiyet, Yaş, Öğrenim Düzeyi Değişkenine İlişkin Tartışma ve Sonuç

İlkokul öğretmenlerinin mesleki statü algıları düzeyi cinsiyet, yaş ve öğrenim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Şenol(2020) araştırmasında erkek ve kadın cinsiyetinin mesleki statü algısı üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı tespit edilmiştir. Ancak alanyazında cinsiyetin mesleki statü algısı üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturduğunu bulan araştırmalar da vardır. Kıyak (2022) araştırmasında örneklemi seçerken ilkokul öğretmenlerinin yanı sıra okul öncesi öğretmenlerini de örnekleme dâhil etmiştir. Bu sonuçlar mesleki statü algısının hem erkek hem de kadın ilkokul öğretmenleri tarafından aynı şekilde algılandığı şeklinde yorumlanabilir. Yaş değişkeni ile ilgili

araştırma sonuçları Kıyak (2022) ile paralellik göstermektedir. Bu sonuçlar mesleki statü algısının ilkokul öğretmenlerinin yaşlarına göre farklı bir şekilde algılanmadığı şeklinde yorumlanabilir. Öğrenim düzeyi ile ilgili araştırma sonuçları Ceviz (2018), Kıyak (2022), Şenol (2020) ile uyum içindedir. Bu sonuçlar ilkokul öğretmenlerinin almış oldukları eğitimin mesleki statü algılarını değiştirmediği şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmenlik Hizmet Yılı Değişkenine İlişkin Tartışma ve Sonuç

İlkokul öğretmenlerinin mesleki statü algıları düzeyi öğretmenlik hizmet yılı değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. 1- 10 yıl arası hizmet süresi olan ilkokul öğretmenlerin mesleki statü algısı düzeyi ortalamalarının, 21- 30 yıl arası hizmet süresi olan ilkokul öğretmenlerinin mesleki statü algısı düzeyi ortalamalarından ve 31- 40 yıl arası hizmet süresi olan ilkokul öğretmenlerin mesleki statü algısı düzeyi ortalamalarının, 21- 30 yıl arası hizmet süresi olan ilkokul öğretmenlerinin mesleki statü algısı düzeyi ortalamalarından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu araştırma sonuçları Kıyak (2022) ile paralellik göstermektedir. Kıyak (2022) araştırmasında mesleki kıdemi 2-11 yıl arasında olan öğretmenlerin mesleki statü algısının, mesleki kıdemi 12-21 yıl arasında olan öğretmenlerden daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Ancak alanyazında öğretmenlik meslek yılının mesleki statü algısı üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığını bulan araştırmalar da vardır (Şenol, 2020). Bu sonuçlar 1- 10 yıl arası hizmet süresi olan ilkokul öğretmenlerin mesleki statü algısı düzeyinin 21- 30 yıl arası hizmet süresi olan ilkokul öğretmenlerin mesleki statü algısı düzeyinden ve 31- 40 yıl arası hizmet süresi olan ilkokul öğretmenlerin mesleki statü algısı düzeyinin 21- 30 yıl arası hizmet süresi olan ilkokul öğretmenlerin mesleki statü algısı düzeyinden yüksek olması 1-10 yıl arası hizmet süresi olan öğretmenlerin mesleğe yeni başlamış olmaları ve mesleklerine bakış açılarının oldukça olumlu olduğu ve hizmet süresi arttıkça ilkokul öğretmenlerinin meslekleri ile ilgili düşüncelerinin değiştiği ve 31-40 yıl hizmet süresine sahip öğretmenlerin ise 21-30

yıl arası hizmet yılına sahip öğretmenlerden daha yüksek çıkması ise emekliliğe yakın dönemde öğretmenlerin tecrübe ve bilgi birikimlerinin artması dolayısıyla liderlik ve yol göstericilik rollerinin ön plana çıkmasının mesleklerine olan bakış açısını olumlu etkilemesi nedeniyle mesleklerinin statüsü ile ilgili fikirlerinin değiştiği şeklinde yorumlanabilir.

İlkokul Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılıkları ile Mesleki Statü Algıları Arasındaki İlişkiye İlişkin Tartışma ve Sonuç

İlkokul öğretmenlerinin örgütsel bağlılıkları ile mesleki statü algısı arasında orta düzeyde ve pozitif yönde ilişki olduğu tespit edilmiştir. İlkokul öğretmenlerinin örgütsel bağlılığın alt boyutları ile mesleki statü algısı arasında pozitif yönde, düşük ve orta düzeyde anlamlı ilişki olduğu görülmektedir. Örgütsel bağlılığın alt boyutlarından duygusal bağlılık ile mesleki statü algısı arasında pozitif yönde, orta düzeyde, örgütsel bağlılığın alt boyutlarından normatif bağlılık ile mesleki statü algısı arasında pozitif yönde, düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Örgütsel bağlılığın alt boyutlarından devam bağlılığı ile mesleki statü algısı arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir. Bu sonuçlar mesleki statü algısı ile örgütsel bağlılık arasında ilişki olduğu ve bu ilişkinin boyutlara göre farklılık gösterdiği şeklinde yorumlanabilir.

İlkokul Öğretmenlerinin Mesleki Statü Algılarının Örgütsel Bağlılığını Yordayıp Yordamadığına İlişkin Tartışma ve Sonuç

İlkokul öğretmenlerinin mesleki statü algısının duygusal bağlılıklarına, normatif bağlılıklarına ve örgütsel bağlılıklarına pozitif yönde ve zayıf düzeyde anlamlı bir etkisinin olduğu, ilkokul öğretmenlerinin mesleki statü algısının devam bağlılıklarına anlamlı bir etkisinin olmadığı tespit edilmiştir. Bu sonuçlar ilkokul öğretmenlerinin meslekleri ile ilgili

algı düzeylerinin örgütlerine olan duygusal, normatif ve örgütsel bağlılıklarına düşük bir etkisinin olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Öneriler

Araştırma sonuçları doğrultusunda uygulamaya ve araştırmaya ilişkin aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur.

MEB, öğretmenlerin adil bir ortamda çalışabilmesi için gereken düzeltmeleri yapabilir.

MEB, okul yöneticilerini seçerken örgütsel bağlılığı arttırabilecek liyakate sahip adayları tespit eden bir yaklaşım geliştirebilir.

MEB, öğretmenlerin ücretlerini iyileştirebilir.

MEB, okulların denetim mekanizmasını çağın gereklerine uygun hale getirebilir.

MEB, ödüllendirme sistemini adil ve daha etkin bir hale getirebilir.

MEB, sürekli gelişim bağlamında öğretmenlere çağın gereklerine göre daha yetkin ve donanımlı hale gelmeleri için hizmet içi eğitim fırsatları sunabilir.

MEB, öğretmenlik mesleğini daha çok tercih edilir hale getirmek için Yüksek Öğretim Kurumu birlikte hareket edebilir.

MEB, öğretmen yetiştirme ve istihdam politikalarını gözden geçirilebilir.

Bu araştırma öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ile mesleki statü algısı arasındaki ilişkiyi ilkokul kademesi seviyesinde incelemiştir. Aynı konu farklı okul türleri ve kademelerinde de araştırılabilir.

Bu araştırma Ankara ili merkez ilçelerinde gerçekleştirilmiştir. Genel bir yargıya ulaşabilmek için başka evren ve örneklemlerde araştırma yapılabilir.

Bu araştırmada ilkokul öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeyi ile mesleki statü algısı arasındaki ilişki incelenmiştir. Aynı ilişki öğretmen yerine okul yönetici düzeyinde de araştırılabilir.

Bu araştırmada ilkokul öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeyi ile mesleki statü algısı arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu iki konunun üçüncü bir değişken daha eklenerek yeniden araştırılması yapılabilir.

KAYNAKLAR

Abazaoğlu, I. (2014). Dünyada öğretmen yetiştirme programları ve öğretmenlere yönelik mesleki gelişim uygulamaları. *Electronic Turkish Studies, 9*(5), 1-46.

Abbott, M. L. (2011). *Understanding educational statistics using Microsoft Excel and SPSS.* New Jersey: John Wiley ve Sons, Inc.

Abdulaziz, A., Bashir, M., ve Alfalih, A. A. (2022). The impact of work-life balance and work overload on teacher's organizational commitment: Do Job Engagement and Perceived Organizational support matter. *Education and Information Technologies, 27*(7), 9641-9663.

Acar, A. (2020). *Sınıf öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki.* Yüksek Lisans Tezi, Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Siirt.

Açıkgöz, K. (2016). *Etkili öğretme ve öğrenme.* İstanbul: Biliş Gelişim Coşkusu.

Ada, S., ve Ünal, S. (1999). *Öğretmenlik mesleğine giriş.* İstanbul: Marmara Üniversitesi.

Ahmad, A., Yunus, N., Norwani, N., ve Musa, K. (2012). Organization commitment of public primary school senior head teachers. *International Journal of Economics Business and Management Studies, 1*(1), 9-14.

Akbolat, Y. C. (2023). *Okul ikliminin örgütsel bağlılık üzerindeki etkisi.* Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Arel Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.

Akgül, R. (2020). *Öğretmenlerin algısal mobbing düzeylerinin örgütsel sosyalleşme, örgütsel bağlılık ve örgütsel yalnızlık ile ilişkisi.* Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.

Akıncı, B. (1997). *Kurum kültürü ve örgütsel iletişim*. İstanbul: İletişim.

Akpınar, B. (2017). Bilgi çağında öğretmen itibarı. *Eğitime Bakış, 13*(41), 27-34.

Aksakal, H. İ. (2020). *İlköğretim okullarında örgütsel sinisizm ve örgütsel maneviyatın örgütsel bağlılık üzerindeki rolü.* Yüksek Lisans Tezi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Üniversitesi, Rize.

Akyüz, Y. (1982). *Türk eğitim tarihi*. Ankara: Pegem.

Akyüz, Y. (2012). *Türkiye'de öğretmenlerin toplumsal değişmedeki etkileri*. Ankara: Pegem.

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.

Alismail, S. S., Cavaliere, L. P. L., Srinivasan, K., Chauhan, S., Muda, I., ve Gangodkar, D. (2022). The effect of emotional intelligence on job satisfaction and organizational commitment in the case of educational sector. *Webology*, *19*(1), 5236-5258.

Aliustaoğlu, S. (2019). *Özel ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Allen, N. J., ve Meyer, J. P. (1990). The measurement and antecedents of affective, continuance and normative commitment to the organization. *Journal of Occupational Psychology, 63*(1), 1-18. doi:10.1111/j.2044-8325.1990.tb00506.x

Amoah, V. S., Annor, F., ve Asumeng, M. (2021). Psychological contract breach and teachers' organizational commitment: mediating roles of job embeddedness and leader-member exchange. *Journal of Educational Administration, 59*(5), 634-649.

Anadolu Ajansı. (2022). *Öğretmen sayıları.* https://www.aa.com.tr/tr/egitim/mebe-bagli-okullarda-yuzde-57-oraninda-kadin-ogretmen-gorev-basinda/2526181 sayfasından erişilmiştir.

Ankara Kalkınma Ajansı. (2014). *Ankara bölge planı 2014-2023.* https://www.ankaraka.org.tr/tr/ankara-bolge-plani-2014-2023_295.html sayfasından erişilmiştir.

Arabacı, İ. B., Alanoğlu, M., ve Doğan, B. (2014). Okul müdürlerinin karizmatik liderlik özellikleri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki. *Turkish Journal of Educational Studies, 1*(1), 192-221.

Arı, S. (2021). Birey veya meslek grupları için toplumsal statü bağlamında amaç yönelimli mesleki farkındalık eğitiminin önemi. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum, 10*(29), 405-427.

Arslan, M. (2001). *İş ve meslek ahlakı*. Ankara: Nobel.

Arslan, T. (2008). *Yöneticilerin statüleri ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkinin tespitine yönelik bir çalışma.* Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.

Aslan, N. (2015). Öğretmenliğin meslek olarak seçilmesinde etkili olan temel unsurlar. *International Journal of Social Science, 37*(1), 53-64.

Aslan, Ö. Ş., ve Terzi, R. (2023). Örgütsel bağlılık ve örgütsel sinizm ilişkisi: Bir meta-analiz çalışması. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 23*(1), 79-98.

Atak, M. (2005). Örgütlerde resmi olmayan iletişimin yeri ve önemi. *Havacılık ve Uzay Teknolojileri Dergisi, 2*(2), 59-67.

Ataş Akdemir, Ö. (2016). *Öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin dağıtımcı liderlik davranışlarının okulların akademik iyimserlikleri ile örgütsel bağlılık ve okul başarısıyla ilişkisi.* Doktora tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Ateş, A. (2019). *Farklılıkların yönetimi ile iş doyumu ve örgütsel bağlılık ilişkisinde algılanan örgütsel desteğin aracılık rolü.* Doktora tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Ateş, Ö. T., ve Buluç, B. (2018). İlköğretim öğretmenlerinde motivasyon ve örgütsel bağlılığın demografik değişkenler açısından incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (48), 1-30.

Atlamaz, S. (2019). *Ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin yöneticilerinin iletişim yeterliği algıları ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Atmaca, T. (2020). Öğretmenlerin toplumsal saygınlık ve imajlarına olumsuz etki eden faktörlerin incelenmesi, *Journal of Education for Life, 34*(1),152-167. doi: 10.33308/26674874.2020341165.

Avcı, A. (2017). Turkish Studies International Periodical for the Languages, *Literature and History of Turkish or Turkic 12*(6), 55-76.

Aven, F. F., Parker, B., ve McEvoy, G. M. (1993). Gender and attitudinal commitment to organizations: A meta analysis. *Journal of Business Research, 26*(1), 63–73. https://doi.org/10.1016/0148-2963(93)90043-O

Aydın, A., Sarıer, Y., Uysal, Ş., Aydoğdu-Özoğlu, E., ve Özer, F. (2014). Türkiye'de öğretmen istihdamı politikalarının değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, *20*(4), 397-420.

Aydın, R., Canavar, O., ve Akkın, A. (2018). Öğretmenlerin, öğretmenlik mesleği ve öğretmenliğin toplumsal statüsüne ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. 21. *Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, *7*(21), 965-990.

Aydoğan, H. (2018). *Özel Eğitim okullarında rehabilitasyon merkezlerinde çalışan yönetici ve öğretmenlerin paylaşılan liderlik algısı ile öergütsel bağlılık düzeyleri.*Yüksek Lisans Tezi, Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.

Azar, A. (2011). Türkiye'deki öğretmen eğitimi üzerine bir söylem: Nitelik mi, nicelik mi?. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, (1), 36-38.

Bakan, İ. (2011). *Örgütsel stratejilerin temeli örgütsel bağlılık kavram, kuram, sebep ve sonuçlar.* Ankara: Gazi.

Bakotić, D. (2022). How do demographic characteristics relate to organizational commitment? Evidence from Croatia. *Economic Research-ekonomska istraživanja*, *35*(1), 3551-3570.

Balay, R. (2000). *Yönetici ve öğretmenlerde: örgütsel bağlılık*. Ankara: Nobel.

Balay, R. (2000). *Özel ve resmi liselerde yönetici ve öğretmenlerin örgütsel bağlılığı (Ankara ili örneği).* Doktora tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Balay, R. (2014). *Yönetici ve öğretmenlerde: Örgütsel bağlılık.* Ankara: Pegem.

Balcı, A. (2005). *Açıklamalı eğitim yönetimi terimleri sözlüğü*. Ankara: Tek Ağaç.

Balcı, E. (1992). *Ödüller güdeleme kuramları ve Türkiye'de öğretmen ödülleri.* Ankara: Adım.

Balcı, İ. (2019). *Mesleki ve teknik anadolu liselerinde görev yapan öğretmenlerin örgütsel adalet ve örgütsel bağlılık seviyelerinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Harran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Şanlıurfa.

Balcı, T. D. (2019). *Okul öncesi öğretmenlerinin algılarına göre yöneticilerin liderlik stili ile okul öncesi öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Barber, M. ve Mourshed, M. (2007). *How the world's best-performing school systems comeout on top.* London: McKinsey.

Barutçugil, İ. (2004). *Stratejik insan kaynakları yönetimi*. Ankara: Kariyer.

Baştaş, M., ve Öztuğ, Ö. (2012). Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Konusundaki Algılarının Örgütsel Bağlılıkları Üzerindeki Etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (2), 125-133.

Baykul, Y. (2010). *Eğitimde ve psikolojide ölçme: Klasik test teorisi ve uygulaması.* Ankara: ÖSYM.

Bayram, L. (2005). Yönetimde yeni bir paradigma: Örgütsel bağlılık. *Sayıştay Dergisi*, (59), 125-139.

Baysal, A. C., ve Paksoy, M. (1999). Mesleğe ve örgüte bağlılığın çok yönlü incelenmesinde Meyer-Allen modeli. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi, 2*(1), 7-15.

Becker, H. S. (1960). Notes on the concept of commitment. *American journal of Sociology*, *66*(1), 32-40.

Bıçak, H. (2021). *Okul yöneticilerinin kullandıkları motivasyonel dil ile öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişki.* Yüksek Lisans Tezi, On Dokuz Mayıs Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Samsun.

Blau, G. J., ve Boal, K. B. (1987). Conceptualizing how job involvement and organizational commitment affect turnover and absenteeism. *Academy of management review*, *12*(2), 288-300.

Boz, Y. ve Boz, N. (2008). Kimya ve matematik öğretmen adaylarının öğretmen olma nedenleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 16*(1), 137–144.

Bozbayındır, F. (2019). Öğretmenlik mesleğinin statüsünü etkileyen unsurların öğretmen görüşleri temelinde incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 18*(72), 2076-2104. Doi: https://doi.org/10.17755/esosder.583274.

Bruning, N. S., ve Snyder, R. A. (1983). Sex and position as predictors of organizational commitment. *Academy of Management Journal*, *26*(3), 485-491.

Bursalıoğlu, Z. (2000). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranıs.* Ankara: Pegem.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* Ankara: Pegem.

Büyükyıldırım, B., ve Büyükdoğan, B. (2019). Sanayide marka ve marka imajının tüketicilerin satın alma davranışları üzerine etkisi: otomotiv sektörü üzerine bir araştırma. *Karatay Sosyal Araştırmalar Dergisi*, (3), 7-36.

Cameron, M. (2003). *Teacher status project: Stage 1 research: Identifying teacher status, its impact and recent teacher status initiatives*. Wellington: Ministry of Education.

Canbaz, F. (2019). *Okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özellikleri ile öğretmenlerin örgüte bağlılık düzeyleri arasındaki ilişki (Bolu- merkez ortaöğretim örneği).* Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.

Cansız, H. O. (2019). *Öğretmenlerin mesleki imajlarının iş doyumlarına etkisi.* Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Celep, C. (2000). *Eğitimde örgütsel adanma ve öğretmenler.* Ankara: Anı.

Cengiz, A.A. (2001). *Kişisel özelliklerin örgütsel bağlılık üzerindeki etkileri ve Eskişehir'de sağlık personeli üzerinde bir uygulama.* Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Eskişehir.

Cengiz, A. A. (2002). Örgüt yaşamında örgütsel bağlılığın belirleyicileri ve Eskişehir bölgesinde doktor ve hemşire meslek grupları arasında karşılaştırmalı bir çalışma. *10. Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi Bildiri Kitabı,* Akdeniz Üniversitesi, Antalya.

Cerev, G. (2013). Geçmişten günümüze öğretmenlerin sendikal örgütlenme mücadelesi. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 4*(2), 203-216.

Cevahircioğlu, B. (2017). *Spor yükseköğretim kurumlarında stratejik liderlik ve örgütsel bağlılık ilişkisinin incelenmesi.* Doktora Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

Ceviz, H. (2018). *Toplumdaki öğretmenlik mesleğine ilişkin algı ile öğretmenin mesleki motivasyonu arasındaki ilişki.* Yüksek Lisans Tezi, Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Düzce.

Ceylan, T. (2011). Toplumsal sistem analizinde toplumsal statü ve rol. *Journal of Graduate School of Social Sciences, 15*(1), 89-104.

Christen, Markus, Iyer, Ganesh and Soberman, David (2006). Job satisfaction, job performance, and effort: A reexamination using agency theory. *Journal of Marketing, 70*(1), 137-150.

Cihangirlioğlu, N. (2009). *Örgütsel bağlılığın belirleyicileri olarak örgütsel adalet ve karara katılım.* Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

Cohen, A. (1993). Age and tenure in relation to organizational commitment: A meta-analysis. *Basic and applied social psychology, 14*(2), 143-159.

Crocker, L. ve Algina, J. (2006). *Introduction to classical and modern test theory.* Fort Worth: Harcourt Brace Jovanovich College.

Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı. (2022*). T.C. Resmi Gazete.* 31884, 2.7.2022.

Çapcıoğlu, İ. (2013). Toplumsal statü ve toplumsal rol. İhsan Çapcıoğlu ve Hayati Beşirli (Ed.), *Sosyolojiye Giriş* içinde (s.169-183). Ankara: Grafiker.

Çelik Keleş, H. N. (2006). *İş tatmininin örgütsel bağlılık üzerindeki etkisine ilişkin ilaç üretim ve dağıtım firmalarında yapılan bir araştırma.* Doktora Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Konya.

Çelik, M. (2021). *Okul yöneticilerinin kuantum liderlik davranışlarının yönetim tarzlarına ve öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyine etkisi.* Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Çeliker, S. (2021). *Öğretmenlerin örgütsel bağlılık algıları ile etkili okul arasındaki ilişkinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.

Çeliköz, N. (2003). Öğretmenlik mesleği ve etiği, M. Ç. Özdemir, (Ed.) *Öğretmenlik mesleğine giriş* içinde (s. 329-390). Ankara: Asil.

Çelikten, M., Şanal, M., ve Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 19,* 207-237

Çermik, H., ve Şahin, B. D. A. (2010). Sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini tercih sebepleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 28*(28), 201-212.

Çetin, M. (2004). *Örgüt kültürü ve örgütsel bağlılık,* Ankara: Nobel.

Çırpan, H. (1999). *Örgütsel öğrenme iklimi ve örgüte bağlılık ilişkisi: bir alan araştırması.* Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Çiftcier, D. (2019). *İlkokul öğretmenlerinin maruz kaldıkları yıldırma davranışları ile örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi: Erzurum ili örneği.* Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Çobanoğlu, F., ve Badavan, Y. (2017). Başarılı okulların anahtarı: Etkili okul değişkenleri. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 26*, 114-134

Çöl, G. ve Ardıç, K.(2008). Sosyal yapısal özelliklerin örgüte bağlılık üzerine etkileri. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, *22*(2), 157-174.

Çeliker, S. (2021). *Öğretmenlerin örgütsel bağlılık algıları ile etkili okul arasındaki ilişkinin incelenmesi,* Yüksek Lisans Tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.

Çillik, A. (2019). *Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri ile örgütsel sinizm algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

Dağlı, A. (2007). İlköğretim öğretmenlerinin öğretmenlik kariyer basamaklarında yükselme sistemine ilişkin görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 6*(22), 184-197.

Demir, N. (2021). *Okul yöneticilerinin örgütsel adalet davranışları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılık ve örgütsel güven duyguları arasındaki ilişkinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.

Demirağ, B. İ. (2022). *Resmi ortaokullardaki öğretmenlerin yöneticilerine duyduğu güven ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi ve İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüleri, İstanbul.

Demircan, T. (2019). *Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri ile örgütsel mutlulukları arasındaki ilişkinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.

Demirçelik, E. (2017). *Okul müdürlerinin liderlik stilleriyle öğretmenlerin örgütsel sinizm ve örgütsel bağlılık algıları arasındaki ilişki.* Doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Demirok, K. N. (2020). *İlkokullarda örgüt sağlığı ile sınıf öğretmenlerinin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki.* Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Demirtaş, K. (2020). *Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin iş doyum düzeyleri ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki.* Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Derin, F. (2019). *Ortaokul öğretmenlerinin iş doyumu ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi (Bolu-merkez örneği).* Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.

Devlet Memurları Kanunu. (1965). *T.C. Resmi Gazete.* 12056. 23.07.1965

Doğan, S., ve Kılıç, S. (2007). Örgütsel bağlılığın sağlanmasında personel güçlendirmenin yeri ve önemi. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 29,* 37-61.

Dolu, B. (2011). *Bankacılık sektöründe çalışanların örgütsel bağlılık düzeyleri üzerine bir araştırma*. Doktora tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.

Dur, Ş. (2019). *Sınıf öğretmenlerinde iş-yaşam dengesinin, örgütsel bağlılık ve iş doyumu ile ilişkisi.* Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi ve İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Durusu, H. (2019). *Öğretmenlerin yıldırma yaşama, iş yeri arkadaşlık algısı ile örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişki ve bazı değişkenlere göre incelenmesi (Bilecik ili örneği).* Doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Eğitim-Bir-Sen. (2019). *Dünyada ve Türkiye'de öğretmen yetiştirme istihdam ve mesleki gelişim politikaları.* Ankara: Ebsam.

Ekinci, H. (2021). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin görüşlerine göre iş yaşam dengesi ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişki.* Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.

Ekinci, K. (2006). *Örgütsel iletişim ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişki.* Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

Ennida, K., ve Allouani, S. A. (2023). Job satisfaction and organizational commitment of teacher-researchers through organizational citizenship behavior: A literature review. *Open Journal of Social Sciences*, *11*(3), 164-184.

Erbakıcı, H. (2019). *Branş öğretmenlerinin örgütsel bağlılıkları ile iş doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi (Zonguldak örneği).* Yüksek Lisans Tezi, Düzce Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Düzce.

Erceylan, N. (2010). *Yöneticilerin liderlik davranışlarının çalışanların örgütsel bağlılıkları üzerindeki etkileri ve bir araştırma.* Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.

Erdem, A. R. (2010). Sınıf öğretmenlerinin karşılaştığı toplumsal sorunlar ve toplumsal sorunların performansına etkisi konusundaki görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *28*(28), 147-163.

Erden, M. (1998). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. İstanbul: Alkım.

Eren, E. (2012). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi*. İstanbul: Beta.

Erginer, A., ve Saklan, E. (2020). Öğretmenlik mesleğinin bir kadın mesleğine dönüşmesinin yaratabileceği sorunlara yönelik öğretmen adaylarının geliştirdikleri çözüm önerileri. *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi*, *6*(2), 363-393.

Ermiş, M. (2019). *Öğretmenlerin öz yeterlilik düzeyleri ile kuruma bağlılıkları arasındaki ilişki.* Yüksek Lisans Tezi, Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Amasya.

Ertürk, S. (1975). *Eğitimde program geliştirme.* Ankara: Yelkentepe.

Eskicumalı, A., Yaman, E., ve Yaman, H. (2001). Öğretmenlik mesleğinin sosyo-ekonomik statüsü ve bu mesleğin bir kadın mesleği haline dönüşmesi üzerine bir araştırma. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2*, 53-68.

EURYDİCE. (2018). Eurydice publications. https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/publications/2018-eurydice-publications sayfasından erişilmiştir.

Fershtman, C., Murphy, K. M., ve Weiss, Y. (1996). Social status, education, and growth. *Journal of Political Economy*, *104*(1), 108-132.

Fichter, J. (1994). *Sosyoloji nedir.* (N. Çelebi, Çev.). Ankara: Atilla.

Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics*. Thousand Oaks: Sage.

Giddens, A. (2008). *Sosyoloji* (C. Güzel, Çev.). İstanbul: Kırmızı.

Gnanadesikan, R. (1997). *Methods for statistical data analysis of multivariate observations.* United States: John Wiley ve Sons, Inc.

Gonzales, V. A., Arias, M. G. I., Rodríguez, P. O., ve Escalante, J. L. (2021). Administrative management and organizational commitment in educational institutions. *Propósitos Y Representaciones*, *9*(1), 79.

Goodwin, A. L. (2012). Quality teachers, Singapore style. L. Darling-Hammond ve A. Lieberman (Eds.), *Teacher education around the World: Changing policies and practices*. In (p. 216-238). London and NewYork: Routledge Taylor and Francis.

Göker, S. D., ve Gündüz, Y. (2017). Dünya ölçeğinde öğretmenlerin saygınlık statüsü ve özlük hakları. *Milli Eğitim Dergisi, 46*(213), 177-196.

Gökırmak, A. (2006). *Öğretmen statüleri üzerine bir araştırma.* Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Gömleksiz, M. N. (2004). Kitap okuma alışkanlığına ilişkin bir tutum ölçeğinin geçerlilik ve güvenirliği. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 14*(2), 185–195.

Gönülaçar, Ş. (2016). Türkiye'de öğretmen imajı ve itibarı üzerine bir inceleme. *https://www. academia. edu/20607351/T% C3% BCrkiye_de_% C3, 96,* C4 sayfasından erişilmiştir.

Griffiths, A. (1999). Work design and management-the older worker. *Experimental Aging Research, 25*(4), 411-420.

Gül, H. (2002). Örgutsel bağlılık yaklaşımlarının mukayesesi ve değerlendirmesi. *Ege Academic Review, 2*(1), 37-56.

Gülmez, M. (2010). *Öğretmenlerin statüsü tavsiyesi*. Ankara: Eğitim-Sen.

Gümüş, M. (1995). *Yönetimde başarı için altın kurallar*. İstanbul: Alfa.

Güneş, F. (2016). Mesleki gelişim yaklaşımları ve öğretmen yetiştirme. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (24), 1006-1041.

Güney, S. (2007). *Yönetim ve organizasyon*. Ankara: Nobel.

Gürcüoğlu, S. (2019). Milli Eğitim Bakanlığı sözleşmeli öğretmenlik uygulamasının kamu politikası açısından değerlendirilmesi. *Sosyal Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, *19*(37), 26-48.

Gürdoğan, A. (2010). *Turizm lisans eğitimi veren yüksek öğretim kurumu yöneticilerin liderlik davranışlarının öğretim elemanlarının örgütsel bağlılığına etkisi.* Doktora Tezi. Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.

Güven, D. (2010). Profesyonel bir meslek olarak Türkiye'de öğretmenlik. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, *27*(2), 13-21.

Güven, İ. (2003). 1940'dan günümüze öğretmenlerin ekonomik sorunlarının tarihsel analizi. *Milli Eğitim Dergisi, 160*, 12-17.

Güven, M. (2006). *Örgütsel bağlılık ve örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki ilişki.* Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Hacettepe Üniversitesi. (2017). *Türkiye'de öğretmen eğitimi ve istihdamı: Mevcut durum ve öneriler.* https://yunus.hacettepe.edu.tr/~sadi/yayin/HUEF_OgretmenEgitimi istihdam_Raporu-2017.pdf sayfasından erişilmiştir.

Hakan, K. O. (2009). Örgütsel bağlılık ve sadakat ilişkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 8*(28), 200-211.

Hodge, E. M., ve Ozag, D. (2007). The relationship between north carolina teachers trust and hope and their organizational commitment. *Delta Pi Epsilon Journal*, *49*(2), 128-139.

Hoyle, E. (2001), Teaching prestige, status and esteem. *Educational Management Administration ve Leadership*, *29*(2), 139-152. doi: 10.1177/0263211X010292001

Ingersoll, R. M., ve Perda, D. (2008). The status of teaching as a profession. *Schools and society: A sociological approach to education*, *3*, 106-118.

İbrahim, G., ve Kavaklı, F. (2021). Öğretmenlerin istihdam şekillerine göre iş doyum düzeyleri ile iş performansları arasındaki ilişki. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education Faculty*, *40*(1), 191-205.

İlhan, S. (2004). Bazı temel işlevleri ve artan önemi açısından meslek. *Fırat Üniversitesi Doğu Araştırmaları Dergisi, 3*(1), 132-137.

İlhan, H. (2019). *Okul müdürlerinin toksik liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Karabük.

İlişen, E. (2017). *Öğretmenlerin örgütsel destek algıları ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki.* Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

İlsev, Arzu (1997). *Örgütsel bağlılık: hizmet sektöründe bir araştırma***.** Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

İncekara, S. (2020). *Özel okul öğretmenlerinin örgütsel mutluluk ve örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişki.* Yüksek Lisans Tezi, Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Antalya.

İnce, M. ve Gül, H. (2005). *Yönetimde yeni bir paradigma örgütsel bağlılık.* Konya: Çizgi.

Jin, M., H., McDonald, B., ve Park, J. (2018). Does public service motivation matter in public higher education? Testing the theories of person–organization fit and organizational commitment through a serial multiple mediation model. *The American Reviewof Public Administration, 48*(1), 82-97.

Joiner, T. A., ve Bakalis, S. (2006). The antecedents of organizational commitment: The case of Australian casual academics. *International Journal Of Educational Management, 20*(6), 439-452.

Kahraman, Ü. ve Çelik, O. T. (2020). Öğretmen penceresinden öğretmenlik mesleğinin statüsü, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi. 26(3)*, 25-70.

Kahriman, U. (2019). *İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin örgütsel sinizm ile örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişki.* Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale On sekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.

Kalaycı, Ş. (2009). *Spss uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Ankara: Asil.

Kalaycıoğlu, S., Çelik, K., Çelen, Ü., ve Türkyılmaz, S. (2010). Temsili bir örneklemde sosyo-ekonomik statü (SES) ölçüm aracı geliştirilmesi: Ankara kent merkezi örneği. *Sosyoloji Araştırmaları Dergisi*, *13*(1), 182-220.

Kalin, J., Cepic, R., ve Šteh, B. (2017). Status of Teachers and the Teaching Profession: A Study of Elementary School Teachers' Perspectives. *Bulgarian Comparative Education Society*.

Kaplan, V. (2020). *Öğretmenlerin kişilik özellikleri ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin bazı değişkenlere göre incelenmesi (Kayseri ili örneği).* Doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Kara, E. (1996). *Öğretmenlerin statü düzeyleri.* Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Karaçoban Tuna, S. (2015). *İlköğretim kurumu öğretmenlerinin algılanan sosyal destek düzeyleri ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki: Samsun ili örneği.* Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.

Karagül, K. (2019). *İlkokul ve ortaokulda görev yapan öğretmenlerin örgütsel ikiyüzlülük algıları ile örgütsel bağlılık davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Rize.

Karaköse, T. (2007). Örgütlerde itibar yönetimi. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler E-Dergisi*, *11*(9), 1-12.

Karapınar, A. (2020). *Özel eğitim kurumlarında görev alan öğretmenlerin iş güvencesi algısının örgütsel bağlılık ve performansa etkisi.* Yüksek Lisans Tezi, Bahçeşehir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Karasar, N. (2007). *Bilimsel araştırma yöntemi.* Ankara: Nobel.

Karasu, K. (2001). *Profesyonelleşme olgusu ve kamu yönetimi*. Ankara: Mülkiyeliler Birliği Vakfı.

Karbuz, N. (2019). Bilgi toplumuna geçiş sürecinde kamuda eğitim sektöründeki yöneticilere yönelik hizmet içi eğitim stratejisi. *Uluslararası Eğitim Araştırmacıları Dergisi, 2*(1), 22-39.

Kasapoğlu, H. (2020). Status of teaching profession from the perspective of the teachers. *Eurasian Journal of Educational Research*, *20*(87), 119-136.

Kavrayıcı, C. (2019). *Öğretmenlerin mesleki kimlik algıları ve örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki.* Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Kelman, H. C. (1958). Compliance, identification and internalization: Three processes of attitude change, *The Journal of Conflict Resolution, 2*(1), 51-60.

Kerbo, H. R. (1983). *Social stratification and ınequality*. New York: McGraw-Hill.

Kılıç, E. (2019). *Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye algılarının bazı iş tutumları (iş performansı, iş tatmini, örgütsel bağlılık) üzerine etkilerinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Kılıç, S. (2016). Cronbach'ın alfa güvenirlik katsayısı. *Journal of Mood Disorders, 6* (1), 47-48.

Kılıç, S., Doğan, S., ve Demiral, Ö. (2007). Kurumların başarısında duygusal zekânın rolü ve önemi. *Yönetim ve Ekonomi Dergisi, 14*(1), 209-230.

Köse, O. (2014). *Örgüt kültürü ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkinin incelenmesi: Bir kamu kurumunda alan araştırması.* Doktora tezi, Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

Köybaşı, F., Ugurlu, C. T., ve Arslan, C. (2016). Öğretmenlerin sendikal örgütlenmeye ilişkin görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *9*(27/3), 101-123.

Kul, M. (2010). *Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile beden eğitimi öğretmenlerinin yıldırma (mobbing) yaşama düzeyleri, örgütsel bağlılıkları ve iş doyumu arasındaki ilişki.* Doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Lee, T. W., Ashford, S. J., Walsh, J. P., ve Mowday, R. T. (1992). Commitment propensity, organizational commitment, and voluntary turnover: A longitudinal study of organizational entry processes. *Journal Of Management*, *18*(1), 15-32.

Macionis, J. J. (2012). *Sosyoloji* (V. Akan, Çev.). Ankara: Nobel.

Mahmutoğlu, A. (2007). *Milli Eğitim Bakanlığı merkez örgütünde iş doyumu ve örgütsel bağlılık.* Doktora Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

Mathieu, J. E., ve Zajac, D. M. (1990). A review and meta-analysis of the antecedents, correlates, and consequences of organizational commitment. *Psychological Bulletin, 108*(2), 171–194. https://doi.org/10.1037/0033-2909.108.2.171

McDonald, D. J., ve Makin, P. J. (2000). The psychological contract, organisational commitment and job satisfaction of temporary staff. *Leadership ve Organization Development Journal*, *21*(2), 84-91.

McKillup, S. (2012). *Statistics explained: An introductory guide for life scientists.* United States: CambridgeUniversity Press.

Milli Eğitim Bakanlığı. (1982). *Öğretmen sorunları ve eğitimleri araştırması.* Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2023). *Millî Eğitim Bakanlığı Bilişim Sistemleri.* https://mebbisyd.meb.gov.tr/ sayfasından erişilmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2005). Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselme Yönetmeliği. https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2005/08/20050813-2.htm sayfasından erişilmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2023). *Eğitim İstatistikleri.* https://ankara.meb.gov.tr//www.egitim-istatistikleri/icerik/24 sayfasından erişilmiştir.

Metaferia, T., Baraki, Z., ve Mebratu, B. (2023). Link between transformational leadership and teachers organizational commitment in Addis Ababa government secondary schools. *Cogent Education*, *10*(1), 2187563.

Meyer, J. P., ve Allen, N. J. (1997). *Commitment in the Workplace Theory, Researc and Application*, London: Sage.

Meyer, J. P., ve Allen, N. J. (1984). Testing the" side-bet theory" of organizational commitment: Some methodological considerations. *Journal of applied psychology*, *69*(3), 372-378.

Meyer, J. P., ve Allen, N. J. (1987). A longitudinal analysis of the early development and consequences of organizational commitment. *Canadian Journal of Behavioural Science / Revue canadienne des sciences du comportement, 19*(2), 199–215. https://doi.org/10.1037/h0080013

Meyer, J. P., ve Allen, N. J. (1991). A three-component conceptualization of organizational commitment. *Human Resource Management Review*, *1*, 61-89.

Meyer, J. P., Allen, N. J., ve Gellatly, I. R. (1990). Affective and continuance commitment to the organization: Evaluation of measures and analysis of concurrent and time-lagged relations. *Journal Of Applied Psychology*, *75*(6), 710-720.

Meyer, J. P., Allen, N. J., ve Smith, C. A. (1993). Commitment to organizations and occupations: Extension and test of a three-component conceptualization. *Journal of Applied Psychology*, *78*(4), 538–551. https://doi.org/10.1037/0021-9010.78.4.538

Milli Eğitim Bakanlığı. (2017). *Öğretmenlik Strateji Belgesi 2017-2023.* http://oygm.meb.gov.tr/www/ogretmen-strateji-belgesi/icerik/406 sayfasından erişilmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). *Türkiye'deki öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşleri, öğretim koşulları*. Ankara: MEB.

Morrow, P. C. (1983). Concept redundancy in organizational research, the case of work commitment. *Journal of Occupational Behavior, 34*, 40-56.

Mousa, M., ve Alas, R. (2016). Organizational commitment: a case study of Egyptian teachers post revolution. *International Journal of Business Administration*, *7*(4), 33-42.

Mowday, R. T., Porter, L. W. ve Steers, R. M. (1979). The Measurement Of Organizational Commitment. *Journal of Vocational Behavior, (14)*, 224-247.

Mowday, R. T., Porter, L. W. ve Steers, R. M. (1982). *Employee-organization linkages: The psychology of commitment, absenteeism, and turnover*, New York: Academic.

Mutluer, Ö. (2018). *Öğretmenlik mesleğinin sosyal statüsü: Bir olgubilim çalışması*. Doktora tezi, Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.

Mürtezaoğlu, S. (2021). *Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin işte istemeden var olmalarına (presenteeism) etkisi.* Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

Noordin, F., Rashid, R. M., Ghani, R., Aripin, R., ve Darus, Z. (2010). Teacher professionalisation and organisational commitment: Evidence from Malaysia. *International Business ve Economics Research Journal (IBER), 9*(2).

O'Reilly III, C. A., ve Caldwell, D. F. (1981). The commitment and job tenure of new employees: Some evidence of postdecisional justification. *Administrative Science Quarterly*, 597-616. Doi: https://doi.org/10.2307/2392342

Organisation for Economic Co-operation and Development. (2014). Education at a Glance 2014. https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2014_eag-2014-en sayfasından erişilmiştir.

Organisation for Economic Co-operation and Development. (2018). *Education at a glance 2018.* https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2018_eag-2018-en sayfasından erişilmiştir.

Organisation for Economic Co-operation and Development. (2021). *Education at a glance 2021.* https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/ sayfasından erişilmiştir.

Organisation for Economic Co-operation and Development. (2022). *Education at a glance 2022.* https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/ sayfasından erişilmiştir.

Oysal, Ş. (2022). *İlkokul öğretmenlerinin algılarına göre okul yöneticilerinin kayırmacılık davranışları ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki.* Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Kültür Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.

Öcal, Ç. (2020). *Türkçe öğretmenlerinin iş doyumu ve örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.

Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Kurumu (2023). *KPSS: Kamu Personel Seçme Sınavı.* https://www.osym.gov.tr/TR,3512/1-genel-bilgiler-temel-ilke-ve-kurallar.html sayfasından erişilmiştir.

Öğretmenlik Meslek Kanunu. (2022). *T.C. Resmi Gazete*. 7354. 3.2.2022.

Ölçüm Çetin, M. (2004). *Örgüt kültürü ve örgütsel bağlılık.* Ankara: Nobel.

Özan, M. B. (2003). Role of school admınıstratorsın teachers'acquırıng prestıge. *Journal of Social Science*, *13*(1), 177-184.

Özdemir, A. (2016). *Mesleki ve teknik Anadolu lisesi öğretmenlerinin değişime karşı dirençleri ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki: Bakırköy ilçesi örneği.* Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Özdemir, İ. H. (2019). *Okul yönetimindeki kayırmacılığın örgütsel güven ve örgütsel bağlılık ile olan ilişkisinin öğretmen algılarına göre incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, On Dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun

Özdemir, S. M. (2016). Öğretmen niteliğinin bir göstergesi olarak sürekli mesleki gelişim. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, *2*(3), 233-244.

Özdevecioğlu, M. (2003). Algılanan örgütsel adaletin bireylerarası saldırgan davranışlar üzerindeki etkilerinin belirlenmesine yönelik bir araştırma. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, (21), 77-96.

Özer, B., ve Gelen, İ. (2008). Öğretmenlik mesleği genel yeterliklerine sahip olma düzeyleri hakkında öğretmen adayları ve öğretmenlerin görüşlerinin değerlendirilmesi, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *5*(9), 39-55.

Özkale, U. S. (2016). *Öğretmenlik mesleğinin toplumdaki statü ve saygınlığının azalmasının nedenleri ve çözüm önerileri (Azize Abdulkadir Hamamcıoğlu*

Ortaokulu örneği). Yüksek Lisans Tezi, Zirve Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.

Özkan, A. (2021). *Özel eğitim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının yöneticilerinin hizmetkâr liderlik düzeyleri ve özerklik davranışları ile ilişkisi.* Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Kültür Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.

Özkalp, E. ve Kırel, Ç. (2003), *Örgütsel davranış.* Eskişehir Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi.

Özkeskin, M. (2019). *Öğretmenlerin işle bütünleşme düzeyleri ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kastamonu.

Özoğlu, M., Gür, B. S., ve Altunoğlu, A. (2013). Türkiye ve dünyada öğretmenlik. *Retorik ve Pratik, 1*(1), 41-60.

Özpolat, A. (2002). *Sosyolojik açıdan öğretmenlik mesleği ve öğretmenlerin toplumdaki yeri, öğretmen, öğrenci ve veli algılarına göre: Zonguldak örneği.* İstanbul Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Özsoy, G., Özsoy, S., Özkara, Y., ve Memiş, A. D. (2010). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini tercih etmelerinde etkili olan faktörler. *İlköğretim Online, 9*(3), 910-921.

Öztürk, H. İ. (2002). *Öğretmenlik mesleğine giriş*, Ankara: HD.

Öztürk, M. (2018). *Örgüt kültürünün örgütsel bağlılığa etkisi: Konaklama işletmeleri üzerine bir araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.

Öztürk, Y. K. (2018). *Örgütsel bağlılık ve sağlık çalışanlarının örgütsel bağlılık düzeyleri (Cerrahpaşa örneği).* Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Özutku, H., Veysel, A., ve Cevrioğlu, E. (2010). Lider-üye etkileşim teorisi çerçevesinde, yönetici-ast etkileşimi ile örgütsel bağlılık boyutları ve iş performansı arasındaki ilişki: Ampirik bir inceleme. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, *22*(2), 193-210.

Özyer, K., ve Alici, İ. (2015). Duygusal zekâ ile örgütsel bağlılık ve örgütsel vatandaşlık davranışı ilişkisi üzerine ampirik bir araştırma. *Zeitschrift für die Welt der Türken/Journal of World of Turks*, *7*(1), 69-85.

Penley, L. E., ve Gould, S. (1988). Etzioni's model of organizational involvement: A perspective for understanding commitment to organizations. *Journal of Organizational Behavior*, *9*(1), 43-59.

Polat, İ. (2020). *Öğretmenlerin karara katılmaları ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki: İzmir örneği.* Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Ramli, A., Prastawa, S., Bashori, B., ve Sudadi, S. (2023). Analysis of the role of organizational commitment as ıntervening variable in the relationship between organizational citizenship behavior, organizational climate and teacher performance. *Journal on Education*, *6*(1), 6140-6146.

Randall, D. M. (1987). Commitment and the organization: The organization man revisited. *The Academy of Management Review, 12*(3), 460-471.

Raosoft Basit Örneklem Hesaplayıcı (2023). *Örneklem büyüklüğü hesaplama.* https://raosoft.com/samplesize.htlm sayfasından erişilmiştir.

Parsons, T. (2013). *The social system*. Boca Raton: Routledge.

Pelit, E., Boylu, Y., ve Güçer, E. (2007). Gazi üniversitesi ticaret ve turizm eğitim fakültesi akademisyenlerinin örgütsel bağlılık düzeyleri üzerine bir araştırma. *Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi, 1*, 86-114.

Sabancıoğulları, S., ve Doğan, S. (2011). Profesyonel kimliğin dışa yansıyan boyutu: profesyonel imaj ve hemşirelik. *Hemşirelikte Eğitim ve Araştırma Dergisi, 8(2), 28, 37*.

Saylık, G. (2019). *Lise öğretmenlerinin örgütsel iç imaj algıları ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki.* Yüksek Lisans Tezi, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.

Schoder, V., Himmelmann, A., ve Wilhelm, K. P. (2006). Preliminary testing for normality: Some statistical aspects of a common concept. *Clinical and Experimental Dermatology*, *31*(6), 757-761.

Schwenk, C. H. (1986). Information, cognitive biases, and commitment to a course of action. *Academy of Management Review*, *11*(2), 298-310.

Sever İşçimen, D. (2012). *Y kuşağı çalışanların iş yaşamından bekletilerinin karşılanma düzeyi ile kurumsal bağlılık arasındaki ilişki ve bir örnek uygulama*. Doktora tezi, Bahçeşehir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Sevinç, İ., ve Şahin, A. (2012). Kamu çalışanlarının örgütsel bağlılığı: Karşılaştırmalı bir çalışma. *Maliye Dergisi, 162*, 266-281.

Seyhan, M (2014). *İşletmelerde örgütsel bağlılık ve örgütsel bağlılığı etkileyen faktörler: gümrük memurları üzerine bir araştırma.* Yüksek Lisans Projesi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.

Sezgin, F. (2010). Öğretmenlerin örgütsel bağlılığın bir yordayıcısı olarak okul kültürü. *Eğitim ve Bilim, 35*(156), 142-159.

Sığrı, Ü. (2007). İş görenlerin örgütsel bağlılıklarının Meyer ve Allen tipolojisiyle analizi: Kamu ve özel sektörde karşılaştırmalı bir araştırma. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 7*(2), 261-278.

Sing, K. (2006). Predicting organizational commitment through organization culture: A study of automobile ındustry in India, *Journal of Business Economics and Management, 8*(1), 29-37.

Sökmen, A., ve Tarakçıoğlu, S. (2011). *Mesleki etik*. Ankara: Detay.

Steers, R. (1977). Antecedents and outcomes of organizational commitment, *Administrative Science Quarterly*, (22), 46-56.

Sunar, L., Kaya, Y., Otrar, M., Demiral, S., Nerse, S., ve Kalpaklıoğlu, B. (2014). *Türkiye mesleki itibar araştırması.* https://tyap.net/mia sayfasından erişilmiştir.

Symeonidis, V. (2018). Revisiting the European Teacher Education Area: The transformation of teacher education policies and practices in Europe. *Ceps Journal, 8*(3), 13-34.

Şahin, E. (2010). *İlköğretim öğretmenlerinde yaratıcılık, mesleki tükenmişlik ve yaşam doyumu*. Doktora Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

Şaklak, Ö. (2018). *Öğretim Elemanlarının Örgütsel Adalet Algısının Örgütsel Bağlılıklarına Etkisi: Ankara İli Örneği.* Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Şan, B. Ç. (2017). *Öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin psikolojik güçlendirme ve örgütsel bağlılıklarına ilişkin algıları*. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

Şanlı, Ö. (2014). *Ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel kimlik, örgütsel imaj algılarının örgütsel bağlılıklarına etkisi (Malatya ili örneği*.) Doktora Tezi. Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.

Şenol, C. (2020). *Öğretmenlerin mesleki profesyonellik algılarının mesleki statü, iş memnuniyeti ve öz yeterlik algıları üzerine etkisi.* Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.

Şişman, M. (1995). Örgüt kavramının kültürel açıdan çözümlenmesi ve eğitim örgütleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 1*(1), 79-94.

TALİS. (2018). *Türkiye'deki öğretmen ve okul müdürlerinin görüşleri, öğretim koşulları*. https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_09/10142823_TALIS_RAPORU-.pdf sayfasından erişilmiştir.

Taşkın, E., ve Sönmez, S. (2005). Kurumsal imaj oluşturmada halkla ilişkilerin rolü ve bir alan araştırması. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler E-Dergisi*, *7*, 1-27.

TEDMEM. (2014). *Öğretmenlerin gözüyle öğretmenlik mesleği.* Ankara: Ted https://tedmem.org/yayin/ogretmen-gozuyle-ogretmenlik-meslegi sayfasından erişilmiştir.

Tezcan, M. (1997). *Eğitim sosyolojisi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi.

The Varkey Foundation (2018). *Global teacher statüs index.* https://www.varkeyfoundation.org/ sayfasından erişilmiştir.

Thom, D. J. (1992). *Teacher trainees' attitudes toward the teaching career*. Canada: Xancor.

Toka, R. (2019). *Okul ilişkilerinde öğretmenlerin ön yargıları ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki.* Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.

Tokmak, C., ve Yavuz, E. (2009). İş görenlerin etkileşimci liderlik ve örgütsel bağlılık ile ilgili tutumlarına yönelik bir araştırma. *Uluslararası İktisadi ve İdari İncelemeler Dergisi, 1*(2), 18-19.

Turner, B. S. (2001). *Statü* (K. İnal, Çev.). Ankara: Ütopya.

Türk Dil Kurumu. (2023). Türkçe sözlük. Ankara: TDK.

Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı. (2019). *On birinci kalkınma planı (2019-2023).* https://www.sbb.gov.tr/kalkinma-planlari/ sayfasından erişilmiştir.

Ubuz, B. ve Sarı, S. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğini seçme nedenleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 24,* 113–119.

Uğurlu, C. T. (2009). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeylerine yöneticilerinin etik liderlik ve örgütsel adalet davranışlarının etkisi.* Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.

Ullah, S., Wahab, A., ve Khan, F. U. (2022). A study on the organizational commitment of teachers and their classroom performance, *Global Social Sciences Review*, *VII(*II), 532–541. https://doi.org/10.31703/gssr.2022(VII-II).51

Ulutaş, P. (2017). *Öğretmenlerin bakış açısından öğretmenlik mesleğinin toplumsal statüsü.* Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.

UNESCOve ILO (1966). *Öğretmenlerin statüsü tavsiyesi 1966 UNESCO / ILO ortak belgesi.* https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_dialogue/---sector/documents/normativeinstrument/wcms_162034.pdf sayfasından erişilmiştir.

Utami, P. P., Widiatna, A. D., Ayuningrum, S., Putri, A., Herlyna, H., ve Adisel, A. (2021). personality: How does it impact teachers'organizational commitment?. *Jurnal Cakrawala Pendidikan, 40*(1), 120-132.

Uyguç, N. ve Çımrın, D. (2004). Dokuz Eylül Üniversitesi Araştırma ve Uygulama Hastanesi Merkez Laboratuarı çalışanlarının örgüte bağlılıklarını ve işten ayrılma niyetlerini etkileyen faktörler. *Dokuz Eylül Üniversitesi İ.İ.B.F.Dergisi, 19*(1), 91-99.

Uygur, A. (2009). *Örgütsel bağlılık ve işe bağlılık.* Ankara: Barış Platin.

Uymaz, A. O. (2012). *Örgütsel davranışa post-modern yaklaşım.* Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Ünal, B. S. (2017). *Dönüşümcü liderliğin örgütsel çıktılara etkisi: Bir meta-analiz çalışması.* Doktora Tezi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.

Ünsal, S. (2015). *Öğretmenlerin mesleki imajlarına ilişkingörüşleri ve mesleki imaja etki eden faktörler.* Doktora Tezi, Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Gaziantep.

Ünsal, S. (2018). Türkiye'de öğretmenlik mesleğinin statüsüne ilişkin bir pareto analizi. *Sakarya University Journal of Education*, *8*(2), 111-130.

Üstüner, M. (2009). Öğretmenler için örgütsel bağlılık ölçeği: geçerlik ve güvenirlik çalısması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *10*(1), 1-18.

Wasti, S. A. (2002). Affective and continuance commitment to the organization: Test of an integrated model in the Turkish context. *International Journal of Intercultural Relations*, *26*(5), 525-550.

Wiener, Y. (1982). Commitment in organization: a normative view. *Academy of Management Review, 7*, 418-428. http://dx.doi.org/10.2307/257334

Williamson, I. O., Burnett, M. F., ve Bartol, K. M. (2009). The interactive effect of collectivism and organizational rewards on affective organizational commitment. *Cross Cultural Management: An İnternational Journal*, *16*(1), 28-43.

Winter, R., Taylor, T., ve Sarros, J. (2000). Trouble at mill: Quality of academic worklife issues within a comprehensive Australian university. *Studies in Higher Education*, *25*(3), 279-294.

Yaman, E., Yaman, H., ve Eskicumalı, A (2001). Öğretmenlik mesleğinin sosyo-ekonomik statüsü ve bu mesleğin bir kadın mesleği haline dönüşmesi üzerine bir araştırma. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *2*, 53-68.

Yang, Y. ve Green, S.B. (2011). Coefficient alpha: A reliability coefficient for the 21st century?, *Journal of Psychoeducational Assessment. 29*(4) 377-392.

Yavuzkılıç, S. (2020). *Bağımsız anaokullarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin örgütsel bağlılıkları ile iş performansları arasındaki ilişki.* Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

Yıldırım, A., Ünal, A., ve Çelik, M. (2011). Öğretmen kavramına ilişkin öğretmen, yönetici ve müfettiş algılarının analizi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, *8*(2), 92-109.

Yağcı, K. (2007). Meyer-Allen örgütsel bağlılık modeli yaklaşımıyla otel işletmeleri işgörenlerinin örgütsel bağlılık düzeylerinin ölçülmesine yönelik bir araştırma. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 9*(3), 114-129.

Yazar, T. (2015). Eğitim ve öğretim ile ilgili temel kavramlar. T. Y. Yelken, ve C. Akay (Ed.)*, Öğretim ilke ve yöntemleri* içinde (s. 1-24). Ankara: Anı.

Yazıcı, H. (2009). Öğretmenlik mesleği, motivasyon kaynakları ve temel tutumlar: Kuramsal bir bakış. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, *17*(1), 33-46.

Yazıcıoğlu, İ. ve Topaloğlu, I. G. (2009). Örgütsel adalet ve bağlılık ilişkisi: Konaklama işletmelerinde bir uygulama, *İşletme Araştırmaları Dergisi,* 1(1), 3-16.

Yeşil, A. Y. (2023). *Psikolojik sözleşme algısının örgütsel bağlılıkla ilişkisi: kadrolu,sözleşmeli ve ücretli öğretmenler üzerine bir araştırma.* Yüksek Lisans Tezi, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.

Yiğit, M. (2003). *Öğretmenlerin ödül ve cezaya ilişkin algıları.* https://dspace.trakya.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/trakya/65/Yi%20it,%20M%C3%BCzeyyen.pdf?sequence=1 sayfasından erişilmiştir.

Yurdakul, S., Gür, B. S., Çelik, Z. ve Kurt, T. (2016). Öğretmenlik mesleği ve mesleğin statüsü. *Ankara: Eğitim-Bir-Sen Stratejik Araştırmalar Merkezi*, *70*(13), 1-121.

Yüceler, A. (2009). Örgütsel bağlılık ve örgüt iklimi ilişkisi: teorik ve uygulamalı bir çalışma. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (22), 445-458.

Zaccaro, S. ve Dobbins, G. (1989). "Contrasting Group and Organizational Commitment: Evidence for Differences Among Multilevel Attachment". *Journal of Organizational Behavior*. *10*(3), 267–273.

Zeffane, R. (1994). Patterns of organizational commitment and perceived management style: A comparison of public and private sector employees. *Human Relations*, *47*(8), 977-1010.

Zülfikar, E. (2023). *Covid-19 salgını sürecinde devlet okullarında çalışan lise öğretmenlerinin uzaktan eğitime ilişkin tutumları ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Kültür Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.

EKLER

EK 1. Araştırma Ölçeği

Değerli Meslektaşım,

Bu veri toplama aracı, "İlkokul Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıkları ile Mesleki Statü Algıları Arasındaki İlişki" isimli araştırma için veri toplamak amacıyla hazırlanmıştır. Siz değerli meslektaşlarımdan aşağıdaki ölçek maddelerini dikkatlice okuyarak size uygun olan seçeneği işaretlemenizi (x) rica ediyorum. Lütfen hiçbir soruyu boş bırakmayınız. Elde edilecek veriler bilimsel amaçlar için topluca değerlendirilecektir ve kimseyle paylaşılmayacaktır.

Ayıracağınız zaman ve katkılarınız için şimdiden teşekkür ederim.

Candan COŞKUN HIRÇIN

Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü,

Eğitim Yönetimi Ana Bilim Dalı, Yüksek Lisans Öğrencisi

BÖLÜM I

Kişisel Bilgiler

1. Cinsiyetiniz

( ) Erkek ( ) Kadın

2. Yaşınız .....

3. Öğretmenlik hizmet yılınız .....

4. Eğitim Düzeyiniz

( ) Ön Lisans ( ) Lisans ( ) Yüksek Lisans ( ) Doktora

BÖLÜM II

Örgütsel Bağlılık Ölçeği

Aşağıda çalıştığınız kurumla ilgili olabilecek bazı ifadeler yer almaktadır. Sizden istenilen, bu ifadeleri okuyarak söz konusu ibarenin sizin görüşünüze ne derecede uyduğunu değerlendirmenizdir. Lütfen size en uygun gelen ifadenin altına (x) koyarak düşüncenizi belirtiniz.			katılmıyoru	Katılmıyoru m	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
			1	2	3	4	5
DUYGUSAL BAĞLILIK	1	Kariyer hayatımın geriye kalanını bu kurumda geçirmekten mutluluk duyarım.					
	2	Çalıştığım kurumun problemlerini kendi problemlerim gibi hissediyorum.					
	3	Bu kurumda kendimi “ailenin bir parçası” gibi hissediyorum.					
	4	Çalıştığım kuruma karşı güçlü bir aidiyet duygusu hissediyorum.					
	5	Çalıştığım kurumdan, dışarıdaki insanlara gururla bahsediyorum.					
	6	Bu kurum benim için çok fazla kişisel anlam taşıyor.					
DEVAM BAĞLILIĞI	7	Şu an bu kurumdan ayrılmam, bundan sonraki hayatımda maddi zarara uğramama neden olur.					
	8	Bu kurumdan ayrılmayı düşünmek için çok az seçim hakkına sahip olduğuma inanıyorum.					
	9	Benim için bu kurumdan ayrılmanın olumsuz sonuçlarından biri de, başka bir kurumun burada sahip olduğum olanakları sağlayamama ihtimalidir.					

	10	Başka bir iş ayarlamadan bu kurumdan ayrıldığımda neler olacağı konusunda endişe hissediyorum.					
	11	Bu kurumda çalışmaya devam etmemin önemli nedenlerinden biri de, ayrılmamın kişisel fedakârlık gerektirmesidir.					
NORMATİF BAĞLILIK	12	Benim avantajıma olsa bile, çalıştığım kurumdan şimdi ayrılmak bana doğru gelmiyor.					
	13	Bu kurum benim sadakatimi hak ediyor.					
	14	Bu kurumdan şimdi ayrılmanın burada çalışan diğer insanlara karşı duyduğum sorumluluklar nedeniyle yanlış olacağını düşünüyorum.					
	15	Çalıştığım kuruma çok şey borçluyum.					
	16	Bu kurumdan şimdi ayrılırsam suçluluk hissederim.					

BÖLÜM III

Öğretmenlik Mesleği Statüsü Algı Ölçeği

Aşağıda öğretmenlerin mesleki statü algısını ölçmek için sorular yöneltilmiştir. Lütfen size en uygun gelen ifadenin altına (x) koyarak düşüncenizi belirtiniz.		Hiç katılmıyorum	Az katılıyorum	Orta düzeyde katılıyorum	Çoğunlukla katılıyorum	Tamamen katılıyorum
		1	2	3	4	5
1	Öğretmenler, çevrelerinde bulunan insanlar tarafından önemsenir.					
2	Öğretmenlik, toplum tarafından gurur duyulacak bir meslek olarak görülür.					
3	Öğretmenlerin topluma yön veren bireyler olduğu düşünülür.					
4	Öğretmenlik, toplumda ideal bir meslek olarak görülür.					
5	Toplum tarafından öğretmenliğin talep gören bir meslek olduğuna inanılır.					
6	Öğretmenlerin toplum tarafından kültürlü bireyler olduğu düşünülür.					
7	Öğretmenlik, toplumda bir kariyer mesleği olarak kabul edilir.					
8	Toplum tarafından öğretmenlik mesleğinin rahat bir yaşam olanağı sunduğu düşünülür.					
9	Öğretmenlerin aldığı maaş başkalarını imrendirir.					
10	Toplum tarafından öğretmenliğin kutsal bir meslek olduğuna inanılır.					
11	Öğretmenlik mesleğinin bilgi toplumunda vazgeçilmez bir öneme sahip olduğu düşünülür.					
12	Öğretmenlik, toplum tarafından saygı duyulan bir meslek olarak görülür.					

EK 2. Örgütsel Bağlılık Ölçeği Kullanım İzni

Gönderici: 15 Ara 2020 21:45

Alıcı:

Saygıdeğer Hocam,

Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi Tezli Yüksek Lisans öğrencisiyim. Yüksek lisans çalışmamda kullanmak üzere "Örgütsel Bağlılık Ölçeği"nin kullanım iznini talep ediyorum. Ölçek kullanımına ilişkin cevabınızı bekliyorum. İyi çalışmalar dilerim.

Candan Coşkun Hırçın

Gönderici: 16 Ara 2020 12:15

Alıcı:

Sevgili Candan Coşkun Hırçın,

Söz konusu ölçeği çalışmanızda kullanmanızda herhangi bir sakınca bulunmamaktadır.

Çalışmalarınızda kolaylıklar dilerim.

EK 3. Öğretmenlerin Mesleki Statü Algısı Ölçeği Kullanım İzni

Gönderi: 15 Ara 2020 21:48

Alıcı:

Saygıdeğer Hocam,

Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi Tezli Yüksek Lisans öğrencisiyim. Yüksek lisans çalışmamda kullanmak üzere "Öğretmenlik Mesleği Statüsü Algı Ölçeği"nin kullanım iznini talep ediyorum. Ölçek kullanımına ilişkin cevabınızı bekliyorum. İyi çalışmalar dilerim.

Candan Coşkun Hırçın

Gönderici: Cem Şenol 15 Ara 2020 21:51

Alıcı:

Merhabalar Candan Hocam,

Ölçeği, atıf kullanma ilkelerine bağlı kalarak kullanabilirsiniz..

İyi çalışmalar..

EK 4. Araştırma İzni Yazısı

Evrak Tarih ve Sayısı: 30.05.2022-E.372875

Evrak Tarih ve Sayısı: 30.05.2022-E.372703

T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-14588481-605.99-50556553 27.05.2022
Konu : Araştırma İzni

GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2020/2 sayılı Genelgesi.
b) 16.05.2022 tarihli ve 361396 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi Bilim Dalı Yüksek Lisans programı öğrencisi Candan COŞKUN HIRÇIN'ın **"İlkokul Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılıkları ile Mesleki Statü Algıları Arasındaki İlişki"** konulu çalışması kapsamında İlimize bağlı ilkokullarda uygulama yapma talebi ilgi (a) Genelge çerçevesinde incelenmiştir.

Yapılan inceleme sonucunda, söz konusu araştırmanın Müdürlüğümüzde muhafaza edilen ölçme araçlarının; Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, Milli Eğitim Temel Kanunu ile Türk Milli 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.
Milli Eğitim Müdürü

Ek:
Uygulama Araçları

Dağıtım:
Gereği:
Gazi Üniversitesi

Bilgi:
B Planı

Adres : Ei



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR…