



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

**ÖRGÜT KÜLTÜRÜ, PSİKOLOJİK GÜÇLENDİRME VE  
ÖRGÜTSEL BAĞLILIK ARASINDAKİ İLİŞKİLER**

**Ece BALÇIK**

**Denizli, 2018**

**T.C.  
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI  
EĞİTİM YÖNETİMİ, TEFTİŞİ PLANLAMASI VE EKONOMİSİ BİLİM DALI  
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**ÖRGÜT KÜLTÜRÜ, PSİKOLOJİK GÜÇLENDİRME VE ÖRGÜTSEL  
BAĞLILIK ARASINDAKİ İLİŞKİLER**

**Ece BALÇIK**

**Danışman**

**Dr. Öğr. Üyesi Aydan ORDU**

## YÜKSEK LİSANS TEZİ ONAY FORMU

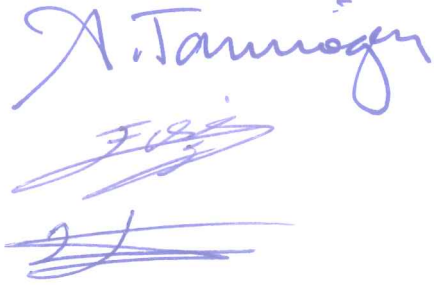
Bu çalışma, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi Bilim Dalı'nda jürimiz tarafından Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

İmza

Başkan: Prof. Dr. Abdurrahman TANRIÖĞEN

Üye: Dr. Öğr. Üyesi Evrim EROL

Üye: Dr. Öğr. Üyesi Aydan ORDU



Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun 31./08./2018 tarih ve 32/6..... sayılı kararı ile onaylanmıştır.



Prof. Dr. Mustafa BULUŞ

Enstitü Müdürü

## ETİK BEYANNAMESİ

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada;

- Tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi;
- Görsel, işitsel ve yazılı tüm bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu;
- Başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu;
- Atıfta bulunduğum eserlerin tümünü kaynak olarak gösterdiğimi;
- Kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı;
- Bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı beyan ederim.

Ece BALÇIK

## TEŞEKKÜR

Bu araştırmanın başlangıç noktasından sonuçlandırılmasına kadar geçen süreç boyunca değerli görüş, öneri ve desteği ile her zaman yanımda olup süreci kolaylaştıran, kıymetli vaktini hiçbir zaman esirgemeyerek çalışmanın daha anlamlı olmasını sağlayan, kendisiyle çalışmaktan gurur ve keyif duyduğum tez danışmanım Sayın Dr. Öğr. Üyesi Aydan ORDU'ya çok teşekkür ederim.

Yüksek lisans eğitimimde alanlarımız ayrıldığı için kendisiyle çalışma fırsatı bulamadığım fakat lisans dönemimde bu yola girmem adına bana akademik ruhu aşıl原因ayan ve beni cesaretlendiren hocam, Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi Sayın Dr. Öğr. Üyesi Berna CANTÜRK GÜNHAN'a teşekkür ederim.

Yüksek lisans eğitimim süresince bilgi ve deneyimlerini paylaşarak kendimizi geliştirmemize olanak sağlayan, tez süresince ve dışındaki her araştırma fikrinde yapıcı yorumlarıyla yanımda olan ve desteklerini esirgemeyen değerli hocalarım Sayın Prof. Dr. Abdurrahman TANRIÖĞEN, Sayın Doç. Dr. Kazım ÇELİK, Sayın Doç. Dr. Türkay Nuri TOK'a ilgi, destek ve katkılarından dolayı teşekkür ederim.

Güçlü bir birey olmam adına desteklerini ve güvenlerini her zaman hissettiğim, aldığım her kararda arkamda sapa sağlam duran, bu kararlar ile hayatın bize güzellikler getireceğinden emin olan, benimle gurur duyduklarını her fırsatta dile getiren hayatımın en büyük ödülü ailemin üyeleri annem Fatma BALÇIK, babam Osman BALÇIK, ağabeyim Ahmet BALÇIK ve ailemizin en küçük üyesi yeğenim Çağan Osman BALÇIK' a.

Bir yanda akademik kariyer sürecim ile yakından ilgilenen ve isterlerse başaramayacakları hiçbir şey olmadığını düşündüğüm öğrencilerim, diğer yanda yoğunluğumu hafifletmek adına, ellerinden gelebilecek bir şey olup olmadığını her zaman soran ve süreci güzelleştiren arkadaşlarıma,

Öğretmenlik mesleğindeki ilk yılımda meslekte kendimi geliştirmem adına fikirlerimi destekleyip olanak yaratan, programlamada gerekli desteği göstererek yardımcı olan tüm okul yöneticilerime ve katkıda bulunmak adına zamanını ayıran Manavgat'ın değerli eğitim kadrosuna, bu araştırmanın önemli bir parçası olan katkılarıyla araştırmayı sağlaştırdıkları için sonsuz teşekkür ederim.

## ÖZET

### Örgüt Kültürü, Psikolojik Güçlendirme ve Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişkiler

Ece BALÇIK

Bu çalışma, öğretmenlerin algılarına göre örgüt kültürü, psikolojik güçlendirme ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkileri araştırmak amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın örneklemini 2016-2017 eğitim - öğretim yılında Antalya ili Manavgat ilçesinde bulunan ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan 331 öğretmen oluşturmaktadır. İlişkisel tarama modelinde tasarlanan araştırmada veriler “Kişisel Bilgi Formu”, “Örgüt Kültürü Ölçeği”, “Psikolojik Güçlendirme Ölçeği” ve “Örgütsel Bağlılık Ölçeği” aracılığı ile toplanmıştır. Öğretmenlerin örgüt kültürü, psikolojik güçlendirme ve örgütsel bağlılığa ilişkin algılarının belirlenmesinde aritmetik ortalama ve standart sapmadan yararlanılmıştır. Öğretmenlerin algılarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılaşma gösterip göstermediğine t-testi; branş, yaş, kıdem, okul yılı ve okul kademesi değişkenlerine göre farklılaşma gösterip göstermediğine ise tek yönlü varyans analizi kullanılarak bakılmıştır. Öğretmenlerin örgüt kültürü, psikolojik güçlendirme ve örgütsel bağlılığa ilişkin algıları arasındaki ilişkiler Pearson Korelasyon katsayısı yardımıyla analiz edilmiştir. Örgüt kültürü ve psikolojik güçlendirmenin örgütsel bağlılığı yordayıp yordamadığını belirlemek amacıyla çoklu regresyon analizi kullanılmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin okullarında en yüksek algıladıkları kültür görev kültürü iken; en düşük algıladıkları kültür de bürokratik kültür çıkmıştır. Psikolojik güçlendirmeye ilişkin en yüksek algı anlam boyutunda, en düşük algı ise etki boyutunda görülmektedir. Örgütsel bağlılığın alt boyutlarında ise duygusal bağlılık en yüksek, devam bağlılığı en düşük çıkmıştır. T testi ve varyans analizleri sonuçlarına göre öğretmenlerin bürokratik kültür algılarının yaşa göre, başarı kültürü algılarının cinsiyete göre, destek ve başarı kültürü algılarının okul yılına göre; yeterlilik ve özerklik algılarının okul kademesine göre, psikolojik güçlendirme algılarının mesleki deneyime göre; devam bağlılığı ve normatif bağlılık algılarının okul yılına göre, duygusal bağlılık algılarının mesleki deneyime göre farklılaştığı görülürken diğer değişkenlerde istatistiksel olarak herhangi bir farka rastlanmamıştır. Ölçeklerin alt boyutları arasındaki ilişkiler incelendiğinde, en yüksek ilişki normatif bağlılık ile başarı kültürü arasında orta düzeyde ve pozitif yönde çıkmıştır. Regresyon analizi sonuçlarına göre ise örgüt kültürünün alt

boyutları ve psikolojik güçlendirmenin doğrusal kombinasyonunun öğretmenlerin duygusal, devam ve normatif bağlılıklarını anlamlı bir biçimde yordadığı görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Örgüt kültürü, psikolojik güçlendirme, örgütsel bağlılık, öğretmen



## ABSTRACT

### **The Relationships between Organizational Culture, Psychological Empowerment and Organizational Commitment**

Ece BALÇIK

This study was conducted to investigate the relationships between organizational culture, psychological empowerment and organizational commitment according to the perceptions of teachers. The sample of the research consisted of 331 teachers working in primary school, secondary school and high school in Manavgat district of Antalya province in 2016-2017 education year. In the research, data were collected with "Personal Information Form", "Organizational Culture Scale", "Psychological Empowerment Scale" and "Organizational Commitment Scale". In determining the perceptions of teachers about organizational culture, psychological empowerment and organizational commitment, arithmetic mean and standard deviation were used. The t-test was used to determine whether or not the perceptions of the teachers differed according to gender variable; one-way variance analysis was used to determine whether there were any differences according to the variables of branch, age, seniority, school year and school level. Relationships between teacher perceptions of organizational culture, psychological empowerment and organizational commitment were analyzed with Pearson Correlation Coefficient. Multiple regression analysis was used to determine whether organizational culture and psychological empowerment predicted organizational commitment significantly.

The teachers who participated in the research had the highest perception in task culture in their schools and the lowest in bureaucratic culture. The highest perception of psychological empowerment was in the meaning dimension, and the lowest perception was in the impact dimension. In the sub-dimensions of organizational commitment, affective commitment was the highest and continuance was the lowest. According to the results of t-test and variance analysis, the findings showed that teacher's bureaucratic culture perceptions differed by age, perceptions of success culture differed by gender, perceptions of support and success culture differed by school year, perceptions of competence and self determination differed by school level, perceptions of psychological empowerment differed by professional experience, perceptions of continuance commitment and normative commitment differed by the school year,



perceptions of affective commitment differed by professional experience. In other variables, there was no statistically significant difference. When the relationships between the sub-dimensions of the scales were examined, the highest correlation was found between normative commitment and success culture. According to the results of the regression analysis, it was seen that the linear combination of organizational cultures and psychological empowerment significantly predicted teachers' affective commitment, continuance commitment, normative commitment.

**Key Words:** Organizational culture, psychological empowerment, organizational commitment, teacher



## İÇİNDEKİLER

YÜKSEK LİSANS TEZ ONAY FORMU .....	iii
ETİK BEYANNAMESİ .....	iv
TEŞEKKÜR.....	v
ÖZET .....	vi
ABSTRACT.....	viii
İÇİNDEKİLER .....	x
TABLOLAR LİSTESİ.....	xiii
ŞEKİLLER LİSTESİ .....	xvi
BİRİNCİ BÖLÜM: GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Problem Cümlesi.....	4
1.3. Alt Problemler.....	4
1.4. Araştırmanın Amacı.....	4
1.5. Araştırmanın Önemi .....	5
1.6. Sınırlılıklar .....	6
1.7. Sayıtlar.....	6
1.8. Tanımlar.....	6
1.9. Simge ve Kısaltmalar Listesi .....	7
İKİNCİ BÖLÜM: KAVRAMSAL ÇERÇEVE İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR .....	8
2.1. Örgüt Kültürü.....	8
2.1.1. Kültür .....	8
2.1.2 Örgüt Kültürü.....	9
2.1.3Örgüt Kültürünün Boyutları ve Öğeleri.....	10
2.1.4.Örgüt Kültürünün Oluşturulması, Sürdürülmesi ve Değiştirilmesi .....	11
2.1.5. Kültürün Seviyeleri.....	12
2.1.6. Örgüt Kültürünü Açıklamada Kullanılan Modeller .....	12
2.1.6.1. Parsons'ın AGIL Modeli .....	13
2.1.6.2. Ouchi Modeli – Z Kuramı .....	14
2.1.6.3. Peters ve Waterman'ın Mükemmellik Modeli.....	15
2.1.6.4. Deal ve Kennedy Modeli .....	16
2.1.6.5. Hofstede Modeli .....	18
2.1.6.6. Harrison, Handy ve Pheysey Modelleri .....	19

2.1.6.7. Quinn ve Cameron Modeli .....	20
2.1.7. Örgüt Kültürünün Etkileri ve Sonuçları.....	22
2.2. Psikolojik Güçlendirme .....	23
2.2.1. Güç Kavramı.....	23
2.2.2 Güçlendirme Kavramı .....	23
2.2.3 Personel Güçlendirme.....	24
2.2.3.1. Yapısal Güçlenme.....	25
2.2.3.2. Psikolojik Güçlendirme .....	25
2.2.4.Öğretmen Güçlendirme.....	27
2.3. Örgütsel Bağlılık.....	28
2.3.1. Örgütsel Bağlılığın Tanımı ve Önemi .....	28
2.3.2.Örgütsel Bağlılığın Sınıflandırılması.....	29
2.3.2.1. Allen ve Meyer'in yaklaşımı .....	30
2.3.3. Örgütsel Bağlılığı Etkileyen Faktörler.....	31
2.4. İlgili Araştırmalar .....	33
2.4.1. Örgüt Kültürü ve Güçlendirme İlişkisi ile İlgili Yapılan Araştırmalar .....	33
2.4.2. Örgüt Kültürü ve Örgütsel Bağlılık İlişkisi ile İlgili Yapılan Araştırmalar.....	36
2.4.3. Psikolojik Güçlendirme ve Örgütsel Bağlılık ile İlgili Yapılan Araştırmalar .....	39
2.4.4. Örgüt Kültürü, Psikolojik Güçlendirme ve Örgütsel Bağlılık ile ilgili Yapılan Araştırmalar .....	42
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: YÖNTEM.....	43
3.1. Araştırmanın Modeli.....	43
3.2. Evren ve Örneklem .....	43
3.3. Veri Toplama Araçları .....	45
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu.....	45
3.3.2. Örgüt Kültürü Ölçeği .....	45
3.3.3. Örgütsel Bağlılık Ölçeği .....	46
3.3.4. Psikolojik Güçlendirme Ölçeği.....	47
3.4. Verilerin Toplanması .....	47
3.5. Verilerin Analizi .....	47
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM: BULGULAR VE YORUM .....	50
4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	50
4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum .....	54
4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum .....	59

4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	62
4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	69
4.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	72
4.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	76
4.8. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	79
BEŞİNCİ BÖLÜM: TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER .....	83
KAYNAKLAR .....	88
EKLER .....	99
Ek A: Araştırma İzin Belgesi.....	99
Ek B: Kişisel Bilgiler.....	104
Ek C: Örgüt Kültürü Ölçeği.....	105
Ek D: Örgütsel Bağlılık Ölçeği.....	106
Ek E: Psikolojik Güçlendirme Ölçeği.....	107
Ek F: Özgeçmiş.....	108

## TABLolar LİSTESİ

Tablo 3.1. Öğretmenlere Ait Demografik Bilgiler .....	44
Tablo3.2. Örgüt Kültürü, Psikolojik Güçlendirme ve Örgütsel Bağlılığın Alt Boyutlarına İlişkin Çarpıklık – Basıklık Değerleri.....	48
Tablo 4.1.Görev Kültürü Alt Boyutlarına İlişkin Verilerin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri .....	50
Tablo 3.2.Destek Kültürü Alt Boyutlarına İlişkin Verilerin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri .....	51
Tablo 4.3.Bürokratik Kültür Alt Boyutlarına İlişkin Verilerin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri .....	52
Tablo 4.4.Başarı Kültürü Alt Boyutlarına İlişkin Verilerin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri .....	53
Tablo 4.5.Örgüt Kültürü Alt Boyutlarına İlişkin Verilerin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri .....	53
Tablo 4.6.Öğretmenlerin Örgüt Kültürü Algılarına Ait Bulguların Cinsiyet Değişkenine İlişkin T-Testi Sonuçları .....	54
Tablo 4.7.Öğretmenlerin Örgüt Kültürü Algılarına Ait Bulguların Yaş Değişkenine İlişkin ANOVA Sonuçları.....	55
Tablo 4.8.Öğretmenlerin Örgüt Kültürü Algılarına Ait Bulguların Branş Değişkenine İlişkin ANOVA Sonuçları .....	56
Tablo 4.9.Öğretmenlerin Örgüt Kültürü Algılarına Ait Bulguların Mesleki Deneyim Değişkenine İlişkin ANOVA Sonuçları .....	57
Tablo 4.10.Öğretmenlerin Örgüt Kültürü Algılarına Ait Bulguların Okul Kademesi Değişkenine İlişkin ANOVA Sonuçları .....	57
Tablo 4.11.Öğretmenlerin Örgüt Kültürü Algılarına Ait Bulguların Okul Yılı Değişkenine İlişkin ANOVA Sonuçları .....	58
Tablo 4.12.Anlamlılık Alt Boyutuna İlişkin Verilerin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri .....	59
Tablo 4.13.Yeterlilik Alt Boyutuna İlişkin Verilerin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri .....	60
Tablo 4.14.Özerklik Alt Boyutuna İlişkin Verilerin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri .....	61
Tablo 4.15.Etki Alt Boyutuna İlişkin Verilerin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri ....	61

Tablo 4.16.Psikolojik Güçlendirme Alt Boyutlarına İlişkin Verilerin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri .....	62
Tablo 4.17.Öğretmenlerin Psikolojik Güçlendirme Algılarına Ait Bulguların Cinsiyet Değişkenine İlişkin T-Testi Sonuçları .....	63
Tablo 4.18.Öğretmenlerin Psikolojik Güçlendirme Algılarına Ait Bulguların Branş Değişkenine İlişkin ANOVA Sonuçları .....	63
Tablo 4.19.Öğretmenlerin Psikolojik Güçlendirme Algılarına Ait Bulguların Yaş Değişkenine İlişkin ANOVA Sonuçları .....	64
Tablo 4.20.Öğretmenlerin Psikolojik Güçlendirme Algılarına Ait Bulguların Mesleki Deneyim Değişkenine İlişkin ANOVA Sonuçları .....	65
Tablo 4.21.Öğretmenlerin Psikolojik Güçlendirme Algılarına Ait Bulguların Okul Yılı Değişkenine İlişkin ANOVA Sonuçları .....	67
Tablo 4.22.Öğretmenlerin Psikolojik Güçlendirme Algılarına Ait Bulguların Okul Kademesi Değişkenine İlişkin ANOVA Sonuçları .....	68
Tablo 4.23.Duygusal Bağlılık Alt Boyutuna İlişkin Verilerin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri .....	70
Tablo 4.24.Devam Bağlılığı Alt Boyutuna İlişkin Verilerin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri .....	70
Tablo 4.25.Normatif Bağlılık Alt Boyutuna Verilerin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri .....	71
Tablo 4.26.Örgütsel Bağlılık Alt Boyutlarına İlişkin Verilerin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri .....	71
Tablo 4.27.Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Algılarına Ait Bulguların Cinsiyet Değişkenine İlişkin T-Testi Sonuçları .....	72
Tablo 4.28.Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Algılarına Ait Bulguların Branş Değişkenine İlişkin ANOVA Sonuçları .....	73
Tablo 4.29.Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Algılarına Ait Bulguların Yaş Değişkenine İlişkin ANOVA Sonuçları .....	73
Tablo 4.30.Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Algılarına Ait Bulguların Mesleki Deneyim Değişkenine İlişkin ANOVA Sonuçları .....	74
Tablo 4.31.Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Algılarına Ait Bulguların Okul Yılı Değişkenine İlişkin ANOVA Sonuçları .....	75
Tablo 4.32.Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Algılarına Ait Bulguların Okul Kademesi Değişkenine İlişkin ANOVA Sonuçları .....	76

Tablo 4.33.Öğretmenlerin Psikolojik Güçlendirme, Örgüt Kültürü, Örgütsel Bağlılık ve Alt Boyutları Arasındaki İlişkilerin Korelasyon Analizi ile İncelenmesi.....	77
Tablo 4.34.Örgüt Kültürü ve Psikolojik Güçlendirmenin Duygusal Bağlılığı Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları .....	79
Tablo 4.35.Örgüt Kültürü ve Psikolojik Güçlendirmenin Devam Bağlılığını Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları .....	81
Tablo 4.36.Örgüt Kültürü ve Psikolojik Güçlendirmenin Normatif Bağlılığı Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları .....	82



## ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1.1. Parsons'ın AGIL Modeli.....	13
Şekil 2.2. Ouchi Modeli.....	14
Şekil 2.3. Peters ve Waterman'ın Mükemmellik Modeli .....	16
Şekil 2.4. Deal ve Kennedy Modeli.....	17
Şekil 2.5. Hofstede Modeli .....	19
Şekil 2.6. Harrison, Handy ve Pheysey Modelleri.....	20
Şekil 2.7. Quinn ve Cameron Modeli .....	21





# BİRİNCİ BÖLÜM

## GİRİŞ

Bu bölümde problem durumu, problem cümlesi, alt problemler, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, araştırmanın sınırlılıkları, sayıltıları ve araştırmada sıklıkla kullanılan tanımlar ve kısaltmalar bulunmaktadır.

### 1.1. Problem Durumu

Modern yaşamın getirdikleri ile birlikte insanların ihtiyaçları da artmaktadır. Dünyadaki kaynakların kısıtlı olması, artan insan ihtiyaçlarının rasyonel biçimde giderilmesini gerektirmektedir. Bu rasyonellik ise örgütler aracılığıyla karşılanabilmektedir. Modern çağda örgütlerin ortaya çıkmasının nedeni, bireysel olarak başarılamayan belirli amaçların birden fazla kişinin bir araya gelerek oluşturduğu örgütler ile gerçekleştirilmesidir (Can, 2007). Her örgütte başlıca birimleri, bölümleri ve birbiri ile ilişkilerini gösteren bir yapı bulunmaktadır. Örgüt yapısı, belirli amaçların gerçekleşmesi için bir araya gelen grubun etkinliklerini düzenleyen bir araçtır. Yapı, örgütün temel amaçları doğrultusunda, çalışanların kendi arasında ilişki kurmasını sağlayan bir çerçevedir ancak tek başına kusursuz bir yapı, çalışan ilişkileri sorunlu olduğu sürece, eksik kalacaktır (Koçel, 2001). Çalışanlar arası ilişkilerin belirleyicisi ve düzenleyicisi ise sağlıklı bir iletişimdir. Örgütlerde sistemli bir iletişim olmadan, verimli bir koordinasyon sağlanamaz. Modern örgüt kuramı, sistemin parçalarını birleştiren üç süreci; karar, iletişim ve denge olarak belirtmektedir. Bu bağlamda modern kuram, örgütü iletişim ağı olarak görmeyi desteklemektedir (Bursalıoğlu, 2002).

Yönetimsel iletişimin amacı, okulun amaçlarının gerçekleştirilmesini sağlamaktır. İletişimde kapalılık, okulda öğretmen ve yöneticilerin yaratıcılığını köreltmektedir. Bu durum eğitimde yenileşmeyi engellemekte, sorunların üstünü örtmekte ve verimliliği azaltmaktadır. İletişimde açıklık, çalışanların iş doyumlarını pozitif yönde etkilemektedir (Başaran, 1996). İletişimin yeterli olduğu bir örgütte, örgütün amaçlarının doğru olarak anlaşılması ve çalışanların ortak amacın gerçekleştirilmesi doğrultusunda eşgüdümlü olarak davranmaları beklenmektedir (Aydın, 2000). Bu bağlamda, örgütteki insan kaynağını etkili kullanmada iletişim kanalları göz ardı edilmemesi gereken bir faktördür.

Değişen dünyada avantaj sağlayacak fırsatlar yaratmak neredeyse bütün örgütlerin ortak amaçlarından biri olarak görülmektedir. Örgütler başarı elde etmek ve sürdürmek için en etkili faktör olarak kabul edilen insan unsurunun önemini kavramaktadır. Değişimin

yaratıcısı olan insan kaynağından en yüksek düzeyde faydalanmak amacıyla örgütlerde bir takım arayışlar görülmektedir. Değişmekte olan dünyanın etkisinde kalan bir örgüt de okullardır. Okullar da amaçlarını gerçekleştirmek için nitelikli insan kaynaklarını en etkili şekilde kullanmanın yollarını yönetsel düşünceyi geliştirerek aramaktadır.

Tarihsel çerçeve içinde, yönetsel düşünce dört modelde incelenmiştir. Bunlar, klasik örgüt yaklaşımı, insan ilişkileri yaklaşımı, davranışçı yaklaşım ve davranışçılık sonrası dönemdir. Klasik örgüt anlayışı, iş ortamındaki psikolojik ve sosyal faktörler ihmal ederek motivasyonun tek kaynağını maddi teşvikler olarak görmektedir. İnsan ilişkileri anlayışı, klasik anlayışın göz ardı ettiği sosyal ve psikolojik ihtiyaçların varlığını kabul etmektedir. Davranışçı yaklaşım hem klasik anlayışın rasyonel modelini hem de insan ilişkileri anlayışının sosyal modelini ele alarak uzlaşmacı bir şekilde ortaya çıkmıştır. Davranışçı yaklaşımın son zamanlarda örgütlerin ve liderliğin modern fikirlerine karşı çıkması sonucu, davranışçılık sonrası bilim dönemi, okul gelişimi, demokratik topluluk ve sosyal adalet şeklinde güçlü ve birbiri ile ilişkili üç kavram ortaya çıkarmıştır. Bu üç kavramdan okul gelişimi; eğitim politikası, yönetimi ve pratiğine odaklanmaktadır (Lunenburg ve Ornstein, 2013).

Literatürdeki örgütsel değişme ve örgüt geliştirme konusuyla ilgili çalışmalar gözden geçirildiğinde, etkili örgüt gelişiminin gerçekleşebilmesi için örgüt kültürünün kritik bir güce sahip olduğu belirtilmektedir. Okul gelişimi sürecinde kültür değişmesi de söz konusu olmaktadır (Şişman, 2002). Toplumsal yaşam biçimi şeklinde tanımlanabilen kültür toplumdan topluma farklılık gösterir. Her toplum kendi kültürünü oluşturur. Her toplumun kendine has bir kültürü olduğu gibi, o toplumdaki örgütlerin de özgün kültürlerinin olması kaçınılmazdır ve bu kültür örgütte çalışan bireylerin davranışlarını şekillendirir (Çelik, 1997; akt. Taymaz, 2011). Bir örgüt pasif veya durağan bir oluşum değildir ve bir örgüt kültürü içinde gelişir ve büyür (Silverthorne, 2004). Eğitim örgütlerinde görülen kendine has kültür, öğretmenlerin davranışlarını şekillendirmektedir.

Öğretmenlerin davranışlarını şekillendiren bir diğer kavram psikolojik güçlendirme değildir. Çalışanlara gerekli özerkliği ve sorumluluğu vererek onları psikolojik açıdan güçlendiren örgütler de birey ve örgüt açısından olumlu çıktılar elde edebilir. Literatürde, çalışan güçlendirme kavramı genelde iki farklı şekilde incelenmektedir. Bunlardan birisi, çalışan güçlendirmeyi çalışanın dışındaki faktörlerle açıklayan yapısal güçlendirme yaklaşımıdır. Diğeri ise çalışan güçlendirmeyi çalışanın içindeki psikolojik süreçlerle açıklayan psikolojik güçlendirme yaklaşımıdır. Güçlendirme çalışanlara, kendilerinin örgütün başarısında hayati rol oynadıklarını hissettirir. Bu yolla çalışanlar

karar verme mekanizmalarına dâhil oldukça, daha değerli olduklarını düşünmektedirler. Ayrıca güçlendirme, aidiyet duygusunu ve bağlılığı da inşa etmektedir (Sever, 2017).

Örgütsel bağlılık, “çalışanın örgüt ile ilişkisini yansıtan ve örgütte kalma kararını ifade eden psikolojik bir durum” (Meyer ve Allen, 1997) olarak ifade edilebilir. Her örgüt çalışanlarının bağlılığının artmasını ister. Çünkü örgütüne bağlı çalışanlar problem yaratan değil, problemlere çözüm bulan bireylere dönüştürür. Bu nedenle örgütsel bağlılık örgütün başarılı olmasında en kritik etken olarak görülmektedir (Dick ve Metcalfe, 2011; akt. Dağdemir, 2008).

Örgüte dâhil olan bireylerin bir takım görev ve sorumlulukları vardır. Toplumsal aidiyet olarak tanımlanan kavram, karşılıklı sorumluluk esasına dayanan sözleşmelerdir ve topluluktaki her bireyin diğerlerine karşı olan sorumluluklarıdır. Bu kavram, bireyin diğerlerinden sağlayacağı yararları garantilemek için sezgisel olarak kabul edilen anlaşmaları içerir (Alptekin, 2011). Toplumu oluşturan bireylerin bir araya gelerek yapboz parçaları gibi daha anlamlı bir bütün oluşturmak için birbirine ihtiyaç duymasına benzer şekilde, örgüt ile birey arasında da aynı durum söz konusudur. Örgütteki her bireyin bu sorumlulukları isteyerek yapmaları ise örgüte bağlılıklarını belirler. Örgütler çalışanlarının bağlılıklarını artırmak için birçok faaliyet ve girişimde bulunmaktadır. Çalışanların bağlılıklarını artıran örgütler örgüt üyelerini olumlu yönde geliştirerek örgüte yatırım yapmaktadır.

Örgüt kültürü, örgütteki bireylerin beklentileriyle örgütün amaçları arasında adeta bir köprü olarak bağlılığı etkilemektedir. Çalışanlar arasındaki aidiyet duygusunun gelişmesine katkıda bulunarak örgütün hedeflerine çalışanların da dâhil olmasını sağlamaktadır (De Cottis ve Summers, 1987). Furman (1998) grup ya da toplulukta üyeler aidiyet duygusunu yaşamazsa, kendilerini güvende hissetmezse ve bir sadakat ortamı olduğunu hissetmezse o topluluğun var olamayacağını ya da varlığının tehlikeye gireceğini belirtmiştir (Osterman, 2000: 323; akt. Alptekin, 2011). Laschinger, Finegan, Shamian ve Casier(2000), güçlendirmenin çalışanların bağlılıklarını pozitif yönde etkilediğini belirtmektedir. Hedeflerine çalışanlarını dâhil ederek, çalışanları ile ortak değerleri paylaşan ve ortak çözüm tarzlarını benimseyerek onları güçlendiren örgütlerin bağlılık açısından olumlu dönütler alması öngörülmektedir. Güçlendirilmiş üyeleri olan ve tüm çalışanlar tarafından benimsenmiş bir kültürün hâkim olduğu örgütte çalışanların da örgüte olumlu bağlılıklarının olması öngörülmektedir. Bu doğrultuda, bu tez çalışmasında okullardaki öğretmenlerin örgüt kültürü, psikolojik güçlendirme ve örgütsel bağlılık

algılarına, bu kavramlar arasındaki ilişkilere, örgüt kültürü ve psikolojik güçlendirmenin örgütsel bağlılığa etkilerine bakılacaktır.

## 1.2. Problem Cümlesi

Araştırmanın ana problemi, “Öğretmen algılarına göre örgüt kültürü, psikolojik güçlendirme örgütsel bağlılık arasında ilişki var mıdır?” şeklinde belirlenmiştir.

## 1.3. Alt Problemler

1. Öğretmenler okullarındaki örgüt kültürünü nasıl algılamaktadır?
2. Öğretmenlerin algılarına göre okullarındaki örgüt kültürü cinsiyet, branş, yaş, mesleki deneyim, aynı okulda çalışma süresi, okul kademesi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmenler kendilerini psikolojik güçlendirme açısından nasıl algılamaktadır?
4. Öğretmenlerin algılarına göre psikolojik güçlendirmeleri cinsiyet, branş, yaş, mesleki deneyim, aynı okulda çalışma süresi, okul kademesi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
5. Öğretmenler kendilerini örgütsel bağlılık açısından nasıl algılamaktadır?
6. Öğretmenlerin algılarına göre örgütsel bağlılıkları cinsiyet, branş, yaş, mesleki deneyim, aynı okulda çalışma süresi, okul kademesi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
7. Öğretmen algılarına göre örgüt kültürü, psikolojik güçlendirme örgütsel bağlılık arasında ilişki var mıdır?
8. Öğretmenlerin algılarına göre örgüt kültürü ve psikolojik güçlendirme, örgütsel bağlılığı anlamlı olarak yordamakta mıdır?

## 1.4. Araştırmanın Amacı

Çağdaş yönetim yaklaşımlarına göre bir örgütün devamlılığını ve etkililiğini sağlayan ana öge, insan faktörüdür. Yapılan çalışmaların ödüllendirilmesi, çalışanların çıktılar üzerinde etki sahibi olduğunu düşünmesi, çalışanlar arası açık iletişim ortamı, okulu bir adım ileriye taşıyacak faktörlerdir. Bu faktörlerin okulun hedeflerine ulaşmasını kolaylaştıracağı düşünülmektedir. Bu bağlamda güçlü kültüre sahip okulda güçlendirilmiş hisseden çalışanlar, örgüt amaçlarını bireysel çıkarlarının önünde görebilir.

Örgüt kültürü, örgütsel bağlılık ve psikolojik güçlendirme arasındaki ilişkilerin eğitim örgütlerinin amaçlarına ulaşmasında önemli bir etkiye sahip olduğu ön görülerek gerçekleştirilen bu araştırmanın genel amacı, örgüt kültürü, psikolojik güçlendirme ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkileri incelemektir. İlk olarak, öğretmenlerin okullarının kültürünü nasıl algıladıkları, psikolojik güçlendirme ve örgütsel bağlılık algılarının nasıl olduğu saptanacaktır. Ardından öğretmenlerin okullarının kültürü, psikolojik güçlendirme ve okullarına bağlılıklarına ilişkin algılarının bir takım değişkenlere göre farklılık gösterme durumlarına bakılacaktır. Son olarak ise bu kavramlar arasındaki ilişkiler, örgüt kültürü ve psikolojik güçlendirmenin örgütsel bağlılığa etkileri belirlenmeye çalışılacaktır.

### 1.5. Araştırmanın Önemi

Örgütler ve çalışanlar, amaçlarını gerçekleştirirken birbirlerinden karşılıklı olarak yararlanmaktadır. Bu nedenle çalışanların mevcut yeteneklerinden üst düzeyde yararlanarak amaçlarına ulaşma düzeyini artırmak isteyen örgütler değişen yönetim anlayışıyla beraber insan unsurunu ön plana almaya başlamıştır. Eğitim örgütlerinin amaçlarına ulaşma düzeyinin artırılması, çıktıları ve ardından toplumu olumlu yönde etkileyeceğinden dolayı istendik bir durumdur. Bu istendik durumu sağlamak adına eğitim ortamlarında amaçlara ulaşma düzeyini artırmak örgütteki insan unsurunu iyileştirme ile olmaktadır. Çünkü sosyal ilişkilerin yoğun bir şekilde yaşandığı ve geleneksel yöntemlerden sıyrılarak kendisini sürekli geliştirmesi gerektiği düşünülen eğitim örgütlerinin, amaçlarını gerçekleştirme düzeyini artırması öğretmenlerin okula karşı tutumunun bilincinde olup gerektiği durumda yapılacak iyileştirmeler ile gerçekleşebilmektedir.

Amaçlarına ulaşma düzeyini artırma yolunda üyelerin rasyonel ve kabul görmüş norm ve değerleri benimsediği ve kendilerini örgütleriyle özdeşleştirmiş biçimde üyelik davranışları gösterdiği olumlu örgüt kültürü ortamı oluşturup sürdürmek faydalı olabilir. Karar alma konusunda çalışanların cesaretlendirilmesi, fikirlerine saygı duyulması, yeterli kaynaklarla donatılarak yeni fikirlerin oluşturulmasında önlerinin açılması ve bu fikirlerin hayata geçirilmesinin sağlanması onları güçlendirecektir. Gerçekleştirilen güçlendirme faaliyetlerinin de eğitim örgütlerinin amaçlarına ulaşmada faydalı olacağı öngörülmektedir. Çalışanların örgütte çalışmaya devam isteği olarak tanımlanabilecek olan örgütsel bağlılık davranışları, örgütün varlığını sürdürmeleri açısından önem göstermektedir.

Literatür tarandığında kültürün (Jones, 1998; Lok, Westwood ve Crawford, 2005; Boom ve Arumugam, 2006; Çakır, 2007; Manatze ve Martins, 2009; Momeni, Marjani ve Saadat, 2012; Selçuklu, 2013; Selden, 2014; Maral, 2015; Ovalı, 2016; Kozo, 2017) ve psikolojik güçlendirmenin (Argyris, 1998; Wiley, 1999; Baker, 2000; Kazlauskaite, Buciuniene ve Turauskas, 2006; Liu,2006; Şen, 2008; Veranyurt, 2009;Joo ve Shim, 2010; Gümüş, 2013; Odabaş, 2014; Şan, 2017) ayrı ayrı bağlılığa etkisini araştıran pek çok çalışma bulunmaktadır.Ancak bu üç değişkeni birlikte inceleyen sınırlı sayıda çalışma (Yücel ve Koçak, 2017;Raymer, 2014) görülmesine karşın eğitim örgütlerinde gerçekleştirilen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu bağlamda bu araştırmada, örgüt kültürü, psikolojik güçlendirme ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiler incelenmiştir. İlgili literatür incelendiğinde örgütsel bağlılık ve örgüt kültürü kavramlarının güçlendirme ile olan ilişkisinin eğitim alanında birlikte incelenmediği görülmüştür. Bu nedenle bu araştırmada elde edilen bulguların literatüre katkısı olabileceği düşünülmektedir.

### 1.6. Sınırlılıklar

1. Araştırma, Antalya ili Manavgat ilçesine bağlı resmi ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlerle sınırlıdır.
2. Ölçeklerin uygulandığı 2016-2017 eğitim-öğretim yılı ile sınırlıdır.
3. Katılımcılardan veri toplamak amacıyla yalnızca “Kişisel bilgi formu”, “Örgüt Kültürü Ölçeği”, “Psikolojik Güçlendirme Ölçeği” ve “Örgütsel Bağlılık Ölçeği”nden yararlanılmıştır.

### 1.7. Sayıtlar

Öğretmenlerin ölçekleri içtenlikle doldurdıkları varsayılmıştır.

### 1.8. Tanımlar

**Örgüt Kültürü:**Bir okulda üyeler arasında kabul görmüş ve yeni üyelere aktarılan gözlenebilen ve gözlenemeyen tüm öğelerdir.

**Görev Kültürü:**Öğretmenlerin öncelikli olarak öğrencilerin akademik başarısını yükseltmek ve okulun başarısını artırmak için kendisini geliştirmekte ve çalışmakta olduğu kültürlerdir.

**Başarı Kültürü:**Öğretmenlerin okulun amaçları doğrultusunda çalıştıklarında takdir edilip ödüllendirildiği okullarda görülen kültür tipidir.

**Destek Kültürü:**Öğretmenler ve yöneticiler yapıcı ve saygılı olduğu, olumlu insan ilişkilerinin görüldüğü kültürdür.

**Bürokratik Kültür:**Öğretmenlerin kurallara uymak zorunda olduğu ve emir – komuta zincirinin net bir şekilde görüldüğü okullardaki kültürdür.

**Örgütsel Bağlılık:**Öğretmenlerin okula devam motivasyonunun altındaki nedenlerin düşünce ve davranışlarına yansımastır.

**Duygusal Bağlılık:**Öğretmenlerin bireysel değerleri ile öğretmenlik mesleğinin değerlerinin uyumudur.

**Devam Bağlılığı:**Öğretmenlerin gereksinim duyduğu için öğretmenlik mesleği yaptığı durumlarda görülen bağlılık türüdür.

**Normatif Bağlılık:**Öğretmenlerin bir yükümlülük – zorunluluk hissettiği için öğretmenlik mesleği yaptığı durumlarda görülen bağlılık türüdür.

**Psikolojik Güçlendirme:**Okulun çalışma kalitesini ve öğretmenlerin içsel motivasyonunu artırmak için gerçekleştirilen yönetsel uygulamadır.

**Anlam:**Öğretmenin okuldaki görevini değerli ve önemli görmesidir.

**Yeterlilik:**Öğretmenin işine yönelik sahip olduğu beceri ve bilgisine dair inancıdır.

**Özerklik:**Öğretmenin yaptığı işte inisiyatif kullanabilme becerisidir.

**Etki:**Öğretmenin okulda yaptığı işler ile bıraktığı izdir.

### 1.9. Simge ve Kısaltmalar Listesi

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

TDK: Türk Dil Kurumu

$\bar{X}$  : Aritmetik Ortalama

SS: Standart Sapma

vb.: ve benzeri

akt. : aktaran

$t$  : Ortalamalar Arası Anlamlılık Testi Sonucu

$f$  : Varyans Analizi Ortalamalar Arasındaki Farkın Anlamlılık Testi Sonucu

## İKİNCİ BÖLÜM

Bu bölümde, araştırmanın dayandığı kavramsal çerçeve doğrultusunda örgüt kültürü, psikolojik güçlendirme ve örgütsel bağlılık kavramları ayrıntılı olarak açıklanmıştır. Ardından bu kavramların birbiri ile ilişkisinin ele alındığı araştırmalar incelenmiştir.

### KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

#### 2.1. Örgüt Kültürü

##### 2.1.1. Kültür

Latince “colere” ya da “cultura” sözcüğünden gelen kültür ile ilgili pek çok tanım yapılmış ve kültür sözcüğünün dört ayrı anlamda kullanıldığı görülmüştür. Bunlar uygarlık anlamına gelen “bilim alanındaki kültür”; eğitim sürecinin ürünü olan “beşeri alandaki kültür”; güzel sanatlarla ilgili olan “estetik alandaki kültür” ve üretme, ekin, çoğaltma ve yetiştirme anlamındaki “maddi (teknolojik) ve biyolojik alanda kültür” olarak ifade edilebilir. Buradan hareketle kültür “toplum, birey, eğitim süreci ve kültürel içerik gibi değişkenlerin ve bu değişkenler arasındaki ilişkilerin işlevi” olarak tanımlanabilir (Güvenç, 1996).

Kültür ile ilgili çalışmaların gelişimi sosyal bilimlerin geçmişi kadar eskiye dayanmaktadır. Kültür kavramını başlıca antropoloji, sosyoloji, sosyal psikoloji bilim dallarıyla ilgilenen bilim insanları incelemektedir. Kroeber ve Kluckhohn’a (1952) göre antropoloji bilimi insan kültürünü inceleyen bir disiplindir. Kültür ve kültür ile ilgili olgular ile en yakından ilgilenen antropologlar bir toplumu tanımanın yolunun onu oluşturan insanlar tarafından oluşturulan kültürün bilinmesinden geçtiğini savunmaktadır. Antropolojik yaklaşımda, bir kültürde kabul gören ve anlamlı olan değer ve inançlar incelenerek insan davranışlarını nasıl etkilediği saptanmaktadır. Sosyologlar kültür ile ilgili olarak, sosyal yapının parçası olan, kutlamalar gibi bir takım alışkanlıkların insan davranışlarını şekillendirerek kültüre yön verdiğini savunmaktadır. Sosyal psikologlar, örgüt kültürünün örgüt içindeki iletişim yoluyla geliştiğini savunmaktadırlar (Özkalp ve Kırel, 2013).

Linton(1936) kültürü“insanlığın sosyal mirasının toplamı” olarak tanımlamıştır Herskovits (1948)’e göre kültür, doğanın insan yapımı olan kısmıdır. Hofstede (1980)’e göre ise kültür, zihnin yazılımıdır. Kroeber ve Kluckhohn (1952)’ye göre kültürgrupların



kendine özgü yapılarınıoluşturan, yaratılmış ve aktarılan semboller aracılığı ile ifade edilen düşünce duygu ve davranış biçimlerinden oluşur (akt. Arık Toprak, 2007).

Geertz (1979), kültürü “insanlığın deneyimlerini açıklayan ve hareketlerine rehberlik eden anlamlı bir yapı”, Sargut (1994) “kavramlar, simgelerden oluşmuş insan ürünü yapay varlıklar bütünü”, Noorman (1991) ise “davranışların temelini oluşturan ve bireyin davranışlarını kestirilebilir hale getirip, ortak amaçlara doğru yönelten ya da bazı genel geçerliği kabul edilmiş durumların korunmasını amaçlayan bir inanış, norm ve paylaşılan değerler toplamı” olarak tanımlamaktadır (Köse ve Ünal, 2003).

Kültür olgusuyla ilgili olarak yukarıdaki tanım ve açıklamalardan şu sonuçlar çıkarılabilir: Kültür, sosyal bir varlık olan insan topluluğunun temel ihtiyacı olan iletişimin kaçınılmaz sonucu olarak oluşmaktadır. Oluşumun devam eden aşamasında atalardan devralınan kültür, öğrenme sonucu üyeler arasında aktarılmaktadır. Bu öğrenme, sosyal ortamlarda kabul görme adına informal bir şekilde olmaktadır. Kültür, alışkanlıklardan doğan, birleştirici bir özgün yapıdır. Bu özgün yapı aynı kültüre ait diğer üyelerin davranış ve tutumlarının tahmin edilmesine olanak sağlamaktadır. Kültür, özgün eserler yaratan bir sanatçı gibidir. Sanatçının üslubu bir eserini diğerine benzetir ancak diğer sanatçıların eserlerinden kolaylıkla sıyrılmaktadır. Resim sanatında saat, karınca, kaşık gibi simgelerin Salvador Dalı’yi, melek ve kuzu gibi simgelerin François Boucher’i çağrıştırdığı gibi, ortak kültür kendi ortak sembolik çağrışımlarını yaratır. Farklı kültürlerin içerdiği norm, değer ve davranışlar da farklıdır.

### **2.1.2.Örgüt Kültürü**

Örgüt kültürü, örgüt üyelerince paylaşılan değer, inanç ve amaçların harmanlandığı bir haritadır. Elde edilen bu harita, örgüt üyelerinin kazandığı kimliğin bir yansımasıdır. Üyeler karşılaşılabilir her durumda gösterecekleri davranışları yönlendiren bir rasyonelleştirme aracı olarak bu haritayı kullanmaktadır. Örgüt kültürünün üyeler tarafından benimsenip yayılması için yaratılan ve paylaşılan kültürün inandırıcı ve saygı duyulur olması gerekmektedir.

Örgüt kültürü ve özellikleri 1970li yılların başından beri araştırmacılar tarafından yönetsel bir araç olarak tanıtılmıştır. Ancak yönetim ve örgüt alanında ayrıntılı bir şekilde ilk kez 1979’da Andrew Pettigrew’in“On Studying Organizational Culture” isimli makalesinde ele alınıp tartışılmıştır. Pettigrew makalesinde antropolojideki kültür kavramının örgütlere nasıl uyarlanabileceğini açıklanmaktadır (Danışman ve Özgen,

2003). Örgüt kültürünün popülarleşmesini ve araştırmacıların konu hakkında daha fazla araştırma yapmasını sağlayan temel üç kitabın, Terrence Deal ve Allan Kennedy'nin (1982) Kurum Kültürü, William Ouchi'nin Z Kuramı(1981), Tom Peters ile Robert Waterman'ın Mükemmeliyet Arayışında (1982) olduğu söylenebilir (Lunenburg ve Ornstein, 2013).

Örgüt kültürü,“çalışanları bir arada tutan, örgütün özgün bir kimliğinin oluşmasını sağlayan paylaşılan tutumlar” olarak tanımlanabilir (Hoy ve Miskel, 1996). Örgütlerde çalışanlar, ortak yararlar için ortaklaşa davranmak zorunluluğunu hissedeler. Bunun için de ortak bir dil, inançlar, kurallar, görüşlere ihtiyaç duyarlar. Çalışanların davranışları da bu ortak dil, inanç, kural ve görüşlerin süzgecinden geçirilerek değerlendirilir. Örgütün oluşturduğu bu kültürel yapı, çalışanların örgütsel sorunlarını çözmesinde, çalışanları ortak değerler çerçevesinde bütünleştirmede ve bu yolla onları örgüte bağlamada, yönetimin gücünü artırmada, çalışanlara rollerini benimsetmede ve örgüte uyumlarını sağlamada kullanılır (Başaran, 1982).

### **2.1.3.Örgüt Kültürünün Boyutları ve Öğeleri**

Deal ve Kennedyörgüt kültürünün dört boyutunu ortaya koymuştur: Bu dört boyut, değerler, kahramanlar, kutlamalar ve iletişim ağlarıdır:

#### **1.Değerler**

Değerler bir kültürdeönem verilen ve tercih edilen şeyleri ifade etmektedir. Doğru ve yanlışın, iyi ve kötünün ne olduğunu belirlemede kullanılan ölçütlerdir. Örgütsel değerler soyuttur, dışarıdan gözlemlenmesi zordur ancak davranışlara bakılarak sezilebilir (Şişman, 2002). Paylaşılmış kavramlar olan değerler çalışanların davranışlarını, başarısını belirlemede sıklıkla başvurulan ölçütlerden biridir. Ayrıca çalışanların örgütsel karakter ve kimlik duygularının anlaşılmasında da bir ölçüt olabilir (Çelik, 2002).

#### **2. Kahramanlar**

Güçlü ve etkili kültürlere sahip örgütler bu kültürü devam ettirmek için, düşünce, davranış, kişilik, başarı gibi özellikleri ile örgütün temel değerlerini simgeleyenkahramanları sürekli yaşatmaya ve anmaya çalışırlar. Bu kişiler örgüt kurucuları, sahipleri, yöneticileri ya da başarılı olmuş çalışanlar olabilir (Şişman, 2002).

Kahramanların örgütün amaç, norm, standart ve değerlerini sürdürmek için örgütlerine olan hizmetleri anlatılır. Kahramanların davranışlarıyla oluşturdukları ahlaksal değer modeline yönelik hikâyeler, örgüt kültürünün yerleşmesinde önemli bir araçtır.

Kahramanlar örgüt üyelerin davranışlarını düzenlemede ve bu doğrultuda alışkanlıklar edinmelerinde rehber görevi görürler (Eren, 2004).

### 3. Kutlamalar

Birbir mesajı ulaştırmakya da daha olağan dışı bir hedefi gerçekleştirmek amacıyla özel olay olarak görülen seremoni etkinlikleri gerçekleştirilmektedir. Bu özel olaylaresnasında çalışanlar, kahramanlar, mitler ve sembollerle ilgili kutlamalar yaparlar. Seremoniler sosyalleştirme dengeleme, güven verme ve mesajları aktarma olarak dört temel role hizmet ederler. Uygun bir şekilde yönetilir ve örgütün mitleri ile uyumlu hale getirilir seritüel ve seremoniler hayal gücünü artırır ve inançların derinleşmesini sağlar. Aksi durumlarda ise, çalışanlar bu etkinliklerden kaçır ve bunları içi boş olarak algılar (Bolman ve Deal, 2003; akt. Tanrıögen, 2013).

### 4. İletişim Ağları

Kahramanlık mitleri ve hikâyeleri örgütteki iletişim ağları aracılığı ile yayılır. Her örgütte örgüt içinde neler olduğuna ilişkin yorum yapan hikâye anlatıcıları vardır. Bu kişilerin yorumları diğer çalışanların örgüte ilişkin algılarında etkilidir (Lunenburg ve Ornstein, 2013). Resmi iletişim ağları otorite hiyerarşisi aracılığı ile gerçekleşir. Resmi olmayan iletişim ağları, resmi iletişim ağları ne kadar ayrıntılı olursa olsun bütün örgütlerde bulunur. Bireyler bir gruba dâhil olduklarında olayları çok hızlı bir şekilde anlayabilmektedirler ve kendi aralarında iyi bir iletişim kurarlar. Gerçekler, düşünceler, tutumlar, şüpheler, söylentiler, dedikodular vs. grup içinde serbest ve hızlı bir şekilde dolaşır (Hoy ve Miskel, 1996).

## 2.1.4. Örgüt Kültürünün Oluşturulması, Sürdürülmesi ve Değiştirilmesi

Örgüt kültürü yönetimi, var olan kültürün yaşatılması, değiştirilmesi ve yeniden oluşturulması süreçlerini kapsar. Bir örgütte kültürü değiştirmek oldukça güçtür. Örgütün yapısı, idari süreçler, çalışan geliştirme etkinlikleri, iç ve dış ortamdaki yenilikler kültürün oluşumu, sürdürülmesi ve değiştirilmesini etkileyen temel faktörlerdir. Yönetim, örgüt kültürünü şekillendirme çalışmalarını üç basamakta gerçekleştirir:

1) Örgüt kültürünün oluşturulabilmesi adına amaçların tespiti, değer, ülkü ve inançlara ilişkin gereksinimlerin çalışanların katılımları ile belirlenmesi ve gerçekleştirilmesi.

2) İhtiyaçların karşılanması adına kaynakların saptanması, plan ve programlama yapımı, çalışanlar arası görev paylaşımı, paylaşılan görevlerin

sahiplendirilmesi sonucu ilgiliyetkinlerin gerçekleştirilmesi ve alt kültürler arası uyum yaratılması.

3) Yapılan çalışmaların devamlı olarak takibi, ortaya çıkabilecek eksikliklerin yok edilmesi, hataların önüne geçilmesi, örgüt kültürünün intişarı ve geliştirilmesi (Taymaz, 2011).

Örgüt yönetimi kültürü oluştururken, yalnızca örgütün yapı, görev, strateji, teknoloji gibi somut yönlerini değil aynı zamanda inanç, değer ve normları da belirlenmesi belirlemelidir (Kilmann ve diğ., 1988; akt.Şişman, 2002).

### **2.1.5. Kültürün Seviyeleri**

Schein (1990)'a göre bir örgütün kültürünü analiz ederken üç temel seviye ya da düzeyi ayırt etmek gereklidir: Gözlemlenebilir öğeler, değerler ve temel varsayımlar. Birey bir örgüte girdiğinde, gözlemlenebilir öğeleri gözlemler ve hisseder. Gözlemlenebilir öğelerin, fiziksel düzen, kıyafetlerle ilgili kurallar, insanların birbirlerini nasıl ele aldıkları, örgüt kayıtları, ürünler ve yıllık raporlar gibi kalıcı belgeler gibi geniş bir kapsamı vardır. Gözlemlenebilir öğeler ile ilgili problem, somuttur, gözlemlenmek kolaydır ancak doğru anlamlandırılmayabilirler. Bir örgütün bir diğerinden çok daha formalite bürokratik olduğunu görebilir ve hissedebiliriz, fakat bu bize neden böyle olduğu veya üyeler için ne anlama geldiği hakkında bir şey söylemez (Schein, 1990).

İkinci seviyede, daha nesnel ve gözlenebilir olan değerler yer almaktadır. Açıklık, güven, iş birliği, yakınlık, takım çalışması bu değerlere örnek olabilir. Üçüncü seviye, temel varsayımlar ise örgütte hâkim olan, gözlenebilir öğeler ve değerleri şekillendiren bir dizi önermedir. İnsanın ve insan ilişkilerinin doğası, doğru ve gerçeğin ne olduğuna ilişkin önermeleri içerir. (Dyer, 1985; akt. Şimşek, 2007).

### **2.1.6. Örgüt Kültürünü Açıklamada Kullanılan Modeller**

Örgüt kültürü alanında çalışan uzmanlar tarafından geliştirilmiş farklı örgüt kültürü modelleri bulunmaktadır. Geliştirilen modellerin en sık karşılaşılanları bu başlık altında açıklanmaktadır.

Örgüt kültürleri, literatürde araştırmacılar tarafından değişik şekillerde bölümlendirilmektedir. Bunlar arasında zayıf kültür ve güçlü kültür şeklinde yapılan bölümlendirme sıklıkla görülmektedir (Ouchi, 1982; Peters ve Waterman, 1982, Deal ve Kennedy, 1982; Cooke ve Rousseau, 1988; Hofstede, 1990). Ancak bu kültürlerin

detaylı özelliklerine çok değinilmemiştir. Çoğunlukla tercih edilen örgüt kültürü güçlü kültürdür. Örgüt kültürü, gerek örgüt, gerekse örgüt üyelerinin hedeflerine hizmet ediyorsa arzu edilen kültür olarak nitelendirilir (Şişman, 2002).

#### . 2.1.6.1. Parsons'ınAGIL Modeli

Amerikalı sosyolog Talcott Parsons, örgüt kültürünün oluşturulmasında ve analizinde sosyal niteliklerin işlevlerini vurgulamaktadır. Parsons'un modeli "uyum (Adaption)", "amaca ulaşma (Goal attainment)", "bütünleşme (Integration)" ve "yasallık (Legitimacy)" olmak üzere dört bileşenden oluşmaktadır. Model bu dört işlev ya da bileşenin baş harflerinden oluşan "AGİL" adıyla da anılmaktadır (Eren, 2004).

Bu modelde, her örgütün devamlılığını sağlaması için belirtilen dört bileşeni sağlaması gerektiği vurgulanmaktadır. Değişmekte olan dinamik bir ortamda eylemsiz kalmak, örgütün rekabet avantajını zayıflatabilmektedir. Uyum sağlamak için öncelikle çevre tanınmalı ve örgütle kıyaslanmalıdır. Ardından çevrenin değişim süreci takip edilip anlaşılmalı ve gerekli entegrasyon örgüte sağlanmalıdır. Bu bağlamda örgütün değişen çevreye uyum sağlama yeteneği önem kazanmaktadır.

Her örgütün bir kuruluş nedeni ve hedefi bulunmaktadır. Çalışanlar bu hedeflere uygun olarak rollerini gerçekleştirirken, gereğine uygun davranışlar gerçekleştirmektedir. Bu modelde örgütün, vizyonunu ve bu vizyona ulaşabilmek adına adımları net bir şekilde belirlemesinin gerekliliğine değinilmektedir.

Örgütün kendisini oluşturan parçaları bir arada tutma ihtiyacı bütünleşme kavramını meydana getirmektedir. Örgütü oluşturan parçalar birbiri ile ilişkili olmalı, bu bağlılık ilişkisi anlaşılmalı, organize olmalı ve eş güdümlü etkinliklerde bulunmalıdır. Örgütün bulunduğu çevrede devamını sağlama ihtiyacı, yasallık kavramını doğurmaktadır (Özkalp, 2004). Parsons'ın AGIL modeli Şekil 2.1.'de (MoorheadveGriffin, 1989; akt. Özkalp, 2004) gösterilmektedir.

<b>Uyum:</b> Örgütün değişen çevreye uyum yeteneği	<b>AmacaUlaşma:</b> Örgütün hedefe ulaşma ve hedef belirleme yeteneği
<b>Bütünleşme:</b> Örgütün parçalarını bir araya getirme yeteneği	<b>Yasallık:</b> Örgütün varlığını sürdürebilme hakkı ve kabulü

Şekil 2.1. Parsons'ın AGIL Modeli

### 2.1.6.2. Ouchi modeli – Z Kuramı

William Ouchi'nin gerçekleştirmiş olduğu çalışmada, A tipi örgütler Kuzey Amerika ve Batı Avrupa işletmelerini, J tipi örgütler Japon ve Çinli işletmeleri, Z tipi örgütler ise A ve J tipi örgütlerin avantajlı taraflarının sentezi, ideal bir işletmeyi temsil etmektedir. Z tipi örgütler, Japon ve Amerikan örgütlerinin en iyi yönetsel uygulamalarını almaya çalışmaktadır. Temel özellikleri arasında eşitlikçi, katılımcı, sadakate ve iş birliğine dayalı olma ile örgütün amaçlarına bağlılık bulunmaktadır (Ouchi, 1981; akt. Açıkgöz, 2006). W. Ouchi analizlerinde bu üç işletme grubunu (A, J ve Z tipi) yedi temel kültürel değer üzerinde durarak kıyaslamıştır. Bu yedi kültürel değer Şekil 2.2.'de (Moorhead ve Griffin, 1989; akt. Özkalp, 2004) gösterilmektedir.

Z kuramı, verimlilik artışında en büyük etkenin çalışanların yönetime katılması olduğu iştirakçi idare anlayışını ve örgüt kültürü kavramını ortaya çıkarmıştır. Z kuramının ayırt edici değerleri uzun süreli işe alım ve yakın kişisel ilişkilerdir. Z kültürünün çalışanlarına bağlılığı en önemli özelliğidir. Z tipi kültürün insancıl özellikleri örgütün duvarlarının ötesinde de varlığını sürdürmektedir. İnsancıl çalışma koşulları yalnızca örgütte üretimi ve karı artırmakla kalmaz aynı zamanda çalışanların özgüvenine katkı da sağlamaktadır. Örgütün yapılanmasında sadakat ve güven kültürünün köşe taşlarıdır. Z kültüründe alt kademelerdeki çalışanlar karar sürecine dâhil edildiklerini düşünmektedirler (Ouchi, 1981, 1989; akt. Tanrıoğen, 2013).

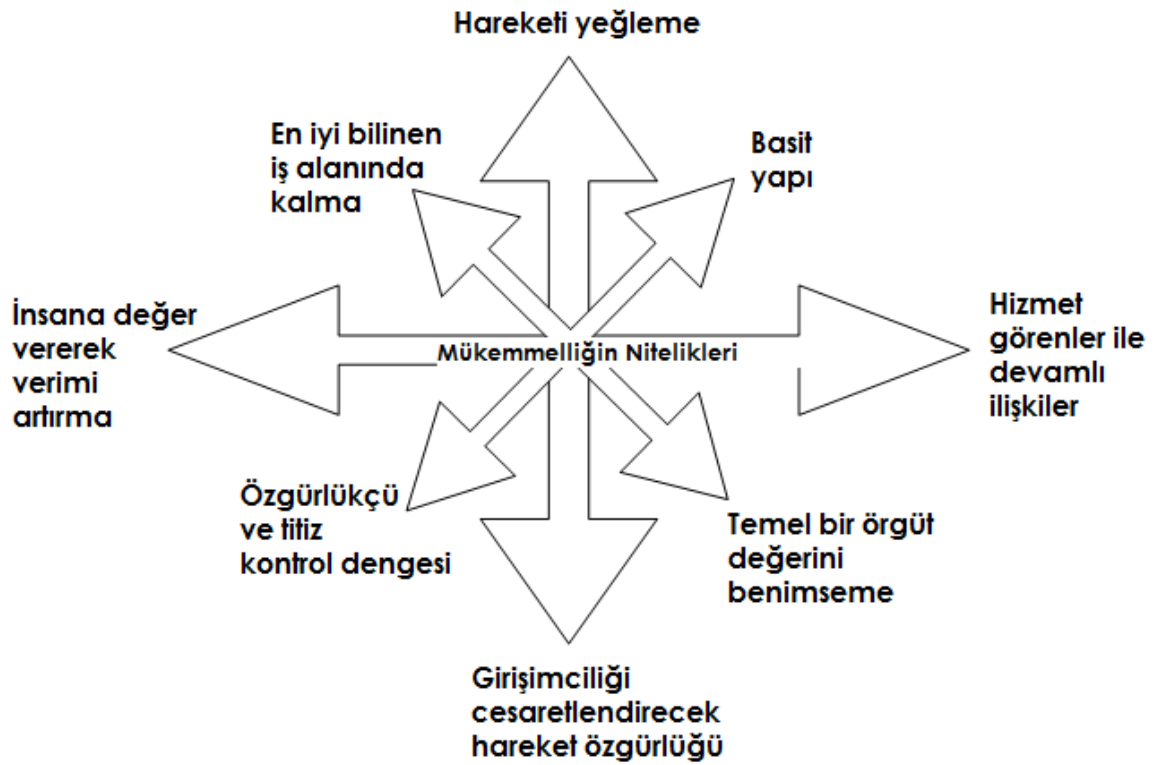
<b>Kültürel Değerler</b>	<b>J Tipi</b>	<b>Z Tipi</b>	<b>A Tipi</b>
<b>Çalışanlara Bağlılık</b>	Yaşam boyu istihdam	Uzun süreli istihdam	Kısa süreli istihdam
<b>Değerlendirme</b>	Yavaş ve nicel	Yavaş ve nicel	Hızlı ve istatistiksel
<b>Kariyer Gelişimi</b>	Geniş zamanlı	Ortalama	Dar zamanlı
<b>Kontrol</b>	Gizli ve informal	Gizli ve informal	Açık ve formal
<b>Karar Verme</b>	Katılımcı	Katılımcı	Bireysel sorumluluk temelli
<b>Sorumluluk</b>	Grup	Bireysel	Bireysel
<b>Çalışanlara İlgi</b>	Bütüncül ve geniş kapsamlı	Bütüncül ve geniş kapsamlı	İş ile kısıtlı ve dar

Şekil 2.2. Ouchi Modeli

### 2.1.6.3. Peters ve Waterman'ın Mükemmellik Modeli

Tom Peters ve Robert Waterman'ın, mesleki hayatta başarı kazanmış Amerikan firmalarını araştırarak onları başarılı yapan şeylerin neler olduğunu açıklamak amacıyla yazdıkları "Mükemmeli Arayış" isimli kitapları oldukça popüler olmuştur. Yazarlar başarılı örgütleri bu başarıya taşıyan sekiz niteliğin bulunduğunu ve bunların hepsinin örgüt kültürünü oluşturduğunu belirtmişlerdir. "Mükemmelliğin Nitelikleri" olarak adlandırılan sekiz özellik aşağıda verilmiştir (Eren, 2004):

- Hareketi yeğleme: Problemler ve analizler içersinde kaybolmak yerine hızlı karar alarak eyleme dönüştürmek.
- Hizmet görenler ile devamlı ilişkiler: Müşterilerle devamlı etkileşimi içersinde olup onlarla yakın olma, onların arzularını bilerek hizmet verme ve hizmet gören memnuniyetine önem verme.
- Girişimciliği cesaretlendirecek hareket özgürlüğü: Alt pozisyonlar hareketlerinde serbestlik ve inisiyatif vererek onların girişimciliğini artırmak.
- İnsana değer vererek verimliliği artırma: İnsana değer göstererek verimliliği artırma, tüm çalışanlara örgüt için önemli olduğu duygusunu aşılıyarak gelecekteki başarıların birlikte paylaşılacağı inancı yaratma.
- Basit yapı: Emir – komuta zincirinin halkalarını basite indirgeme.
- Temel bir örgüt değerini önemseme: Çalışanların davranışlarına rehber olacak ve çalışanlarca bağlılığın sağlandığı bir iklim yaratmak.
- En iyi bilinen iş alanında kalma: Büyük riskler almaktan sauzman olunan alanda büyüme ve gelişme gayesi.
- Özgürlükçü ve titiz kontrol dengesi: Sürekli kontrol altında tutulması gereken önemli konular hakkında titiz olurken, gereken konularda yöneticilere özgürlük tanıma.



Şekil 2.3.Peters ve Waterman'ın Mükemmellik Modeli

#### 2.1.6.4. Deal ve Kennedy Modeli

Deal ve Kennedy oluşturdukları matris üzerinde örgüt kültürü ile çevre arasındaki ilişkileri açıklamaktadırlar. Dikey ekseninde örgütün faaliyetleriyle ilgili riskler “düşük ve yüksek” olarak gösterilmektedir. Yatay ekseninde ise kullanılan stratejinin başarısına yönelik çevreden alınan geri bildirim hızı “yavaş ve hızlı” olarak gösterilmiştir (Şekil 2.4. Deal ve Kennedy Modeli; Morden, 2004; akt. Kalkan, 2013). Değişkenlerden birisi (dikey eksen) alınan stratejik kararlar ile ilgili olarak çevresel belirsizlik oranı, diğeri (yatay eksen) uygulanan kararın başarısı ile ilgili çevrenin geri bildirim hızı ile alakalıdır.



<b>Risk Düzeyi</b>	<b>Yüksek</b>	Sert Erkek – Maço (Atılğan) Kültür	Şirket Üzerine Bahse Girme (Yetki) Kültürü
	<b>Düşük</b>	Sıkı Çalış Sert Oyna (Aktivite) Kültürü	Süreç (Kapalı Hiyerarşi) Kültürü
		<b>Hızlı</b>	<b>Yavaş</b>

### Geri Bildirim Hızı

*Şekil .2.4. Deal ve Kennedy Modeli*

Yüksek risk ve hızlı geribildirim olduğu örgüt kültürü sert erkek - maço (atılğan) kültüre aittir. Bu kültürde risk alıp başarılar cesaretlendirilmektedir. Verilen kararların risk olasılığı yüksektir ve başarının sonucunu zaman kaybetmeden alabilmektedirler. Lider konumundaki kimse çalışanlar üzerinde cesaret ve girişim sembolü olarak etki yapmaktadır. Çevresel başarıda riskin yüksek olduğu ancak çevreden alınacak geribildirim yavaş olduğu örgüt kültürü türü şirket üzerine bahse girme (yetki) kültürüdür. Bu kültürde alınan kararların uygulama süreci hızlıca olmamaktadır ve başarısız olma riski vardır. Bu örgüt tiplerinde çalışan ve liderlerin sabırsız olmaması, dogmatik düşünmemesi gerekmektedir. Liderler yeniliklerden büyük keyif duymalıdır. Onların bireysel çalışarak başarılı olmasının yanında, grup çalışmasına da yatkın bireyler olması gerekmektedir. Bu kültür yaratıcılık ve yenilik gerektirmektedir. Süreç (kapalı hiyerarşi) kültür tipinde çevreden yana risk olmamakla birlikte, kararlar üzerine alınan geribildirim oldukça yavaştır. Bu örgütler karar alırken olası riskleri en düşük seviyeye indirmektedir. Bu kültüre sahip örgütlerde çalışma sonuçlarını değerlendirmek oldukça zaman alır. Son olarak sıkı çalış sert oyna(aktivite) kültürüne sahip örgütlerde alınan kararların risk seviyesinin düşük olduğu gözlenmektedir. Alınan bu kararlara çevreden gelen geribildirimler ise oldukça hızlı alınmaktadır. Bu kültürlerdeki çalışanlar arasında yüksek performansı gösterenler başarılı kabul edilir. İş görenler arasındaki rekabet verimi artırmaktadır. Enerjisi düşen çalışanın örgütten çıkarılmasında yarar görülmektedir. Bu tarz örgütlerde düzenli olarak mevcut durumu değerlendirme, kararları gözden geçirme ve yeni karar alma ile politikalar üretme toplantıları düzenlenmektedir (Vural, 2003).

### 2.1.6.5. Hofstede Modeli

Hofstede'nin modelinde, bir örgüt kültüründe bulunabilecek altı boyut iki uçlu bir biçimde sunulmaktadır (Doğan, 2013).

#### 1. Süreç – Sonuç Odaklılık

Süreç odaklı kültüre sahip örgütlerde çalışanlar risk almaktan kaçan ve sınırlı çaba harcayan kimseler olmakla birlikte her günü aynı olarak görmektedirler. Sonuç odaklı kültürde ise çalışanlar alışılmadık durumlarda rahat davranabilmekte; her yeni günün gelişme gösterilebilecek bir gün olduğunu düşünmektedirler.

#### 2. Çalışan – İş Odaklılık

Çalışan odaklı kültürlerde çalışanlar kişisel problemlerinin önemsendiğini ve önemli kararlarda paylarının olduğunu düşünürler. İş odaklı kültürlerde ise, temel amacın işin bitirilmesi olduğu ve önemli kararlarda tüm çalışanların fikrinin alınmadığı gibi bir düşünce yapısı vardır.

#### 3. Dar Görüşlülük – Profesyonellik

Dar görüşlü kültüre sahip örgütlerde çalışanlar, örgütün normlarının iş yerinde olduğu kadar iş yeri dışını da kapsadığını düşünerek hayatlarını bu yönde şekillendirmektedir. Profesyonel kültüre sahip örgütlerin çalışanları ise özel hayatlarının sadece kendilerini ilgilendirdiğini düşünmektedir.

#### 4. Açık – Kapalı Sistem

Açık sistem kültürüne sahip örgütlerde çalışanlar yeni üyelerin yakın zamanda kendilerini gruba ait olarak hissedeceklerini düşünmektedir. Kapalı sistem kültürüne sahip örgütlerde ise çalışanlar örgütün dışarıdaki insanlara kapalı olduğunu, grubun parçası olmanın zaman alacağını düşünmektedir.

#### 5. Gevşek – Sıkı Denetim

Gevşek denetim kültürüne sahip örgütlerde çalışanlar genellikle örgüt hakkında şakalar yaparak kurallara yaklaşıp olarak uyulduğunu düşünmektedir. Sıkı denetim kültürüne sahip örgütlerde ise çalışanlar kurallara titizlikle uyulduğunu düşünmektedir.

#### 6. Normatif – Pragmatik

Normatif örgütlerde örgütsel prosedürün doğru bir şekilde takip edilmesi birincil önceliklidir ve sonuçlardan daha önemlidir. Pragmatik örgütlerde ise hizmeti alanın ihtiyaçlarının karşılanması birincil önceliklidir ve sonuçlar örgütsel prosedürden daha önemlidir.

<b>Hofstede'nin Kültürel Boyutları</b>	
✓ Süreç odaklı	✓ Sonuç odaklı
✓ Çalışan odaklı	✓ İş Odaklı
✓ Dar Görüşlülük	✓ Profesyonellik
✓ Açık Sistem	✓ Kapalı Sistem
✓ Gevşek Denetim	✓ Sıkı Denetim
✓ Normatif	✓ Pragmatik

Şekil 2.5. Hofstede Modeli

### **2.1.6.6. Harrison, Handy ve Pheysey Modelleri**

Harrison (1972), örgütler açısından kültürü örgütün karakteri karşılığında kullanarak, her birine Eski Yunan Tanrılarının isminin verildiği dört tür kültürden söz etmektedir. Handy (1985), Harrison (1972)' in bölümlenmesini temel alarak, dört tür örgüt kültürüne değinmektedir. Bunlar, güç, rol, görev merkezli ve kişi merkezli kültürlerdir. Pheysey'in sınıflandırmasında ise, Harrison ve Handy'nin sınıflandırmaları ile temelde aynı ayırım yapılmaktadır. Kültür güç, rol başarı ve destek kültürü şeklindesınıflandırılmıştır. Harrison ve Handy'nin sınıflandırmalarında görev kültürü olarak isimlendirilen örgütler burada başarı kültürü, birey kültürü olarak sınıflandırılan kültür ise burada destek kültürü olarak belirtilmektedir (Şişman, 2002):

#### **1. Güç Kültürü (Zeus):**

Genellikle geleneksel yönetim anlayışına sahip örgütlerde gözlenen bu kültüre sahip örgütlerde, güç ve denetim merkezde toplanmakla birlikte örgütlerde sürekli güç ve çıkar çatışmaları görülmektedir. Otokratik bir yönetim anlayışı hâkimdir. Genellikle X kuramının varsayımları kabul görmektedir.

#### **2. Rol Kültürü (Apollo):**

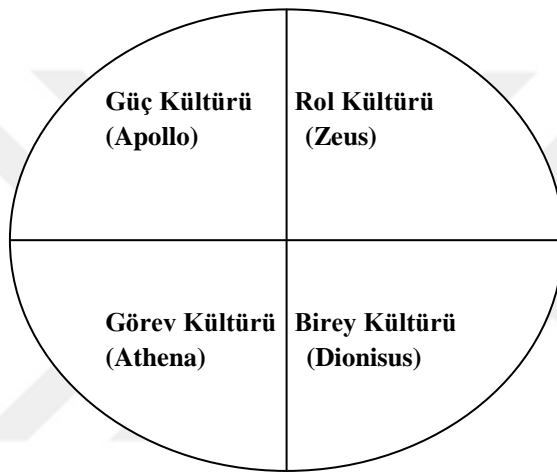
Bürokratik kabullerintemel alındığıkültür tipinde, kural, örgütteki pozisyon, emir – komuta zinciri, makam, kıdem, sorumluluk gibi kavramlara önem verilmektedir. Uzmanlaşan güçlüdür. Çalışan seçiminde işin niteliğine önem verilmektedir. İş tanımları, kurallar ve roller önceden belirlenmiştir.Rasyonellik ve örgütsel amaçlar ön plandadır. Genellikle X kuramının varsayımları kabul görmektedir.

#### **3. Görev Kültürü (Athena):**

Bu tarz örgütlerde değerlendirme ölçütü örgütün amaçlarını karşılayabilme oranıdır. İşlerin tamamlanmasının önemli olduğu örgütlerdir. Esnek bir yapılanma görülmektedir. Genellikle Y kuramının varsayımları kabul görmektedir.

#### 4. Birey Kültürü (Dionisus):

Örgütlerin bireyler için olduğunu savunan oluşturulan örgütlerde birey kültürü görülmektedir. Örgütler bireysel amaçların gerçekleştirilmesine yardımcıdır. Örgüt üyeleri arasındaki karşılıklı etkileşim, ilişkiler, güven ve karara önem verilmektedir. Bireye hizmet ve bireyin mutluluğu ön plandadır.



Şekil 2.6. Harrison, Handy ve Phesey Modelleri

#### 2.1.6.7. Quinn ve Cameron Modeli

Quinn ve Cameron'ın "Rekabetçi Değer" modelinin temelini, örgütsel etkinlik için çalışanların sahip olduğu değer yargılarının ampirik analizi oluşturmaktadır. Modelde (Şekil 2.7. Quinn ve Cameron Modeli) her kültür tipinde bulunan ortak değerler baskın örgütsel özellikler, liderlik tarzı, örgütsel bağlılık aracı, stratejik vurgular olarak belirtilmiştir. Kültür iki eksenle oluşan bir şemada tanımlanmaktadır. Dikey eksenle birbirine tamamen zıt olan organik ve mekanik süreçler yer almaktadır. Organik süreçlerde örgütte esneklik önemlidir. Mekanik süreçlerde ise kontrol, denge ve düzene daha fazla önem verilmektedir. Yatay eksenle içsel koruma ve dışsallaştırma boyutları yer almaktadır. Bütünleşme ve düzenleme gayretli içsel koruma olarak tanımlanmaktadır. Meslekçiğeşme ve farklılaşmaya önem ise dışsal yerleştirmedir. Bu modelden, klan, piyasa, adhokrasi ve hiyerarşi tipi olmak üzere dört tür örgüt kültürü oluşmaktadır. Klan

tipi kültüre sahip örgütlerde, ebeveyn rolündeki liderlik görülmektedir. Üyeler arası bağlılık, birleştiricilik, sadakat ve insan kaynaklarını geliştirmeye yönelik bir çalışma tarzı benimsenmiştir. Piyasa tipi kültüre sahip örgütlerde, örgütün temel yönelimi rekabet ve amaca ulaşmaktır. Klan tipi kültürün tam tersi bir çalışma tarzı benimsenmiştir. Adhokrasi tipi kültüre sahip örgütlerde, örgütün niteliği girişimcilğe ve yaratıcılığa yöneliktir. Burada esneklik olmazsa olmaz bir niteliktir. Hiyerarşi tipi kültüre sahip örgütlerde, üstün tutulan değer düzen, değerler ve kurallardır. İş etkinliğinin ölçütü açıkça belirtilmiş hedeflere ulaşmaktır (Cameron ve Quinn, 2006).

### Organik Süreçler

	<p><b>KLAN</b>  <b>Baskın Özellikler:</b> Bağlılık, katılım, takım Çalışması, aile Hissi  <b>Liderlik Tarzı:</b> Akıl hocası, kolaylaştırıcı, anne – baba Figürü  <b>Örgütsel Bağlılık Aracı:</b> Sadakat, gelenek, bireyler arası uyum  <b>Stratejik Vurgular:</b> İnsan kaynağını geliştirmeye, bağlılığa ve morale yönelik</p>	<p><b>ADHOKRASİ</b>  <b>Baskın Özellikler:</b> Yaratıcılık, girişimcilik, uyum yeteneği, dinamizm  <b>Liderlik Tarzı:</b> Girişimci, yenilikçi, risk üstlenici  <b>Örgütsel Bağlılık Aracı:</b> Girişimcilik, esneklik, risk  <b>Stratejik Vurgular:</b> Yeniliğe, büyümeye, yeni kaynaklara yönelik</p>	
İçsel Devamlılık	<p><b>HİYERARŞİ</b>  <b>Baskın Özellikler:</b> Emir – Komuta, kurallar, düzenlemeler, tek biçimlilik, etkinlik  <b>Liderlik Tarzı:</b> Koordinatör, yönetici  <b>Örgütsel Bağlılık Aracı:</b> Kurallar, politika ve prosedürler, anlaşılır tanımlamalar  <b>Stratejik Vurgular:</b> İstikrara, tahmin edilebilirliğe, düzen içerisinde yürüyen etkinliklere yönelik</p>	<p><b>PAZAR</b>  <b>Baskın Özellikler:</b> Rekabetçilik, amaçlara ulaşma, çevreyi değiştirme  <b>Liderlik Tarzı:</b> Kararlı, üretim ve başarı odaklı  <b>Örgütsel Bağlılık Aracı:</b> Amaç odaklılık, üretim, rekabet  <b>Stratejik Vurgular:</b> Rekabet avantajı ve Pazar üstünlüğüne yönelik</p>	Dışsal Konumlama

### Mekanik Süreçler

Şekil 2.7. Quinn ve Cameron Modeli

Bu araştırmada ise Terzi (2005) tarafından oluşturulan dört boyutlu sınıflandırma dikkate alınacaktır.

1. Destek Kültürü: İşbirlikçi (collegial) olarak da tanımlanmış olduğu bu tip kültürler, insan ilişkileri ve güvene dayalıdır. Örgüt üyeleri arasında karşılıklı ilişki ve bağlılık söz konusudur. Ayrıca, örgüt üyeleri arasında güven ve itimat, somut destek, başarı için yüksek beklentiler, dürüst ve açık iletişim, sorunları gidermede bilgi ağlarını geliştirmek ve önemli olan şeyleri korumak esastır.

2. Bürokratik Kültür: Bu tip örgütlerde, rasyonel ve yasal yapılanmalar söz konusudur. Kişisel ilişkilerden arındırılmış olan bu tip kültürler yöneticilerin uygulamalar üzerindeki kontrol arzularıyla yayılmaktadır. Ayrıntılı tanımlamalar yönetimin örgütü kontrol amacıyla kullanılır. Kurallar ve standartlar artış gösterir. Standartları ve kuralları takip etmeye yönelik güçlü bir vurgu vardır.

3. Başarı Kültürü: Bu tip kültürlere sahip örgütlerde, kurallardan çok işlerin yapılması ve amaçların gerçekleştirilmesi ön planda tutulur. Bireysel sorumluluğa önem verilir. Problemler uygun bir biçimde çözümlenir. İşini başarı ile yapan üyeleri destekleyen örgütleri anlatır.

4. Görev Kültürü: Bu tip kültüre sahip örgütlerde ilgi noktası örgütsel amaçtır. Bu örgütler iş merkezli örgütler olarak nitelendirilmektedir. Örgütte hemen her şey amaçlara yöneliktir ve bireysel amaçlardan çok örgütsel amaçlar ön plandadır.

### **2.1.7. Örgüt Kültürünün Etkileri ve Sonuçları**

Örgüt kültürü, o örgütün diğer örgütlerden farklılıklarını belirleyip, çalışanlara kimlik duygusu kazandırarak onların örgütlerine olan bağlılığını artırmaktadır. Bu açıdan uygun davranış kalıpları oluşturarak sosyal bir yapılandırıcı görevi görmektedir. Ayrıca çalışanların davranışlarını şekillendiren bir denetim mekanizması işlevi olarak tanımlanmaktadır (Robbins, 1990).

Dubrin (2005) örgüt kültürünün sonuç ve etkilerinin rekabette avantajlı olma ve finansal yönden başarı; üretimin artışı, kalite ve ruhsal güç; yenilikçilik, birey ve örgüt arası harmoni olarak sıralamaktadır (akt. Varoğlu, 2013).

## 2.2. Psikolojik Güçlendirme

### 2.2.1. Güç Kavramı

Güç kavramı, “bireyin ya da grubun diğerleri üzerindeki etki ve yaptırabilme yeteneği ve kapasitesi” olarak tanımlanabilir (Sharma ve Kaur, 2008; akt. Temel, 2016). TDK’ya göre ise güç, “fizik, düşünce ve ahlak yönünden bir etki yapabilme veya bir etkiye direnebilme yeteneği” olarak tanımlanmaktadır. Güç kavramı farklı şekillerde ele alınabilmektedir. Örneğin, “pozisyon gücü, uzmanlık gücü, kaynak gücü ve kişilik gücü” gibi (Somuncuoğlu, 2013; Koçel, 2001; Conger ve Kanungo, 1998; Field, 1997). Bu bağlamda güçlendirme, çalışanları dört güç çeşidi ile güçlü bir duruma getirmektir. Çalışanlara daha çok seçim şansı vererek çalışanın “pozisyon gücü”; eğitim ve geliştirme aracılığıyla “uzmanlık gücü”; çalışanlara örgüt içindeki ve dışındaki kaynaklara ulaşma ve bunları kullanma olanağı sağlayarak “kaynak gücü” ve son olarak da çalışanın öz güvenini ve güdüsünü artırarak “kişilik gücü”nü artırmak mümkün olabilmektedir. Böylece “personeli güçlendirme” gerçekleştirilebilir (Koçel, 2001).

### 2.2.2. Güçlendirme Kavramı

Kurt Lewin’in hareket araştırmaları, güçlendirme kavramının çıkış noktasıdır. Bu araştırmalar çalışanların bir takım değişimler yapmaya karar vermesi ve değişimin çabaları konularını içermektedir. Lewin’in, çalışanların kendi kendini yönetmeye katkıda bulunma fikri, McGregor’un insan doğası ve onun nasıl çalıştığına etkilerine yönelik X ve Y Kuramı ile rağbet görmüştür. Likert’in dört yönetim modeli geleneksel hiyerarşik yapının ötesine dönüşüme girmesi gerektiğini göstermiştir. McGregor ve Likert’in çalışmaları 1960’larda katılımcı yönetim anlayışını ortaya çıkarmıştır (Doğan, 2006; akt. Gümüş, 2013).

Kanter (1977, 1993) güçlendirmeyi “Men and Women of the Corporation” isimli kitabında, “bir bireyin hedeflere ulaşmak için bağımsız olarak karar alma ve mevcut kaynaklardan yararlanma yeteneği” şeklinde tanımlamıştır (Sürgevil, Tolay, Topoyan, 2013). Conger ve Kanungo (1988) ise güçlendirmeyi öz yeterlilikle ilgili motivasyonel bir kavram olarak belirtmişlerdir. Yazarlara göre güçlendirme çalışanların öz yeterlilik duygularının artırılmasıdır (Pelit ve Öztürk, 2011). Thomas ve Velthouse güçlendirmenin tek boyutla açıklanamayacağını, birden fazla boyuttan oluşan bir kavram olduğunu belirtmişlerdir. Yazarlar güçlendirmeyi, “bireyin iş rolüne yönelimini yansıtan, dört boyut tarafından açıklanan ve tek bir kavramla ifade edilen içsel görev motivasyonu” şeklinde

tanımlamaktadırlar (Spreitzer, 1995; akt. Koç, 2008).Yönetimsel bir kavram olarak güçlendirme “yardımlaşma, paylaşma, yetiştirme ve ekip çalışması aracılığı ile bireylerin karar verme haklarını artırma ve bireyleri geliştirme süreci” olarak tanımlanabilir (Vogtve Murrel, 1990; akt. Kitapçı, Kaynak ve Ökten, 2013 ).

Güçlendirme, alt düzeydeki çalışanlara karar verme ve yaptıklarının sonuçlarından sorumlu olma yetkisi verme sürecidir. Güçlendirme genellikle yöneticilerin karar vermeye ilişkin yöntemlerini değiştirmelerini gerektirir. Yöneticilerin kararları vermesi ve çalışanlara bunları nasıl gerçekleştireceklerini anlatması yerine, çalışanlara yetki vererek karar verme sorumluluğunun onlarla paylaşılmasını gerektirir (George ve Jones, 2012).

Çağdaş yönetim anlayışında kararlar sadece yöneticiler tarafından alınmamakta, her kademedeki çalışan kararlara dahil edilmeye çalışılmaktadır. Son yıllarda kendi kendini yöneten takımlar, güçlendirme çalışmalarının odak noktası olmaya başlamıştır. Bu tür takımlar bir sürecin tamamı ya da bir ürünün tamamı üzerinde sorumludurlar (Akçakaya, 2010; akt. Gümüş, 2013).

Çalışanları yönetim sürecine dâhil etmek, onlarla çıktılar ile ilgili sorumlulukları paylaşmak, çalışanlara gerekli özerkliği tanımak ve onların yetenek, bilgi ve uzmanlıklarını geliştirmeye olanak yaratmak örgütün etkililiğini ve verimliliğini artıran bir süreçtir. Güçlendirme olarak tanımlanan bu süreçte çalışan, kendisini çarklının bir parçası olarak vasıfsız görmekten sıyrılıp, örgütte gelişen olaylar üzerinde etkisini yadsınamaz görerek motive edilmiş hisseder. Kendini etki yaratan bir faktör olarak gören çalışan, örgütün başarısından da pay çıkaracağı için en iyi performansını göstermeye çabalar.

### **2.2.3. Personel Güçlendirme**

Literatürde personel güçlendirme kavramı genelde iki farklı boyutta incelenmektedir. Bunlardan ilki, yapısal güçlendirme, ikincisi ise psikolojik güçlendirmedir. Yapısal güçlendirme, personel güçlendirmeyi personelin dışındaki faktörlerle açıklayan yaklaşım, psikolojik güçlendirme ise personelin geçirdiği psikolojik süreçler ile açıklayan yaklaşımdır.

Personel güçlendirme, çalışanın potansiyelini ortaya çıkaran ve onun tatminini sağlayarak davranış ve örgüte karşı planlı tutum değişikliğine neden olan bir isteklendirme şeklidir. Çalışanların yaratıcılıklarının gelişmesi ve girişimcilik düzeylerinin artmasının yanında çabalarının artışı sağlar. Personel güçlendirme, çalışanların meslekle ilgili bilgi ve uzmanlıklarına olan güvenin arttığı ve kendilerini güdülenmiş hissettikleri harekete



geçme arzularının içten geldiği, olayları kontrol edebileceklerine ve etkilerinin olduklarına inandıkları ve örgütün hedeflerini gerçekleştirme sürecinde onlara anlamlı ve yapılabilir gelen işleri yapmalarına imkân veren uygulama ve durumları belirtmektedir (Eren, 2004).

### **2.2.3.1.Yapısal Güçlendirme**

Güçlendirmenin yapısal boyutu, güçlendirme konusunda yönetime düşen görev ve sorumlulukların neler olduğunu göz önüne sermekle birlikte güçlendirici lider davranışlarını incelerken yöneticilerin neler yapması gerektiğini ve güçlendirme yolundaki engellerin ne şekilde ortadan kaldırılabileceğine ilişkin açıklamalar da yapmaya çalışır (Psoinos, Anna, Kern, Thomas ve Smithson; 2000 akt. Çavuşoğlu, 2016).

Faulkner ve Laschinger tarafından (2008), bilgi (mesleki teknik ve uzmanlık bilgisi), destek (ekip etkileşimi: geribildirim, yardımlaşma), kaynak (gerekli zaman ve malzemeler) ve fırsatlara (gelişim ve ilerleme olanakları) erişim sağlandıkça çalışanların güçlenme (yapısal) ve saygınlık algısının artacağı belirtilmiştir. Yapısal güçlendirmenin temelinde çalışanların yönetime aktif olarak katılmasının profesyonel uygulama ortamlarını iyileştirilip geliştirilebileceği öne sürülmüştür (Clavelle, O'Grady, Drenkard 2013; Tigert ve Laschinger 2004; akt. Dirik, 2014).

### **2.2.3.2. Psikolojik Güçlendirme**

Psikolojik güçlendirmenin dayandığı temel, Çalışanın kendisine dair inancının geliştirilmesidir. Bukavram, bireyin işi anlamlı bulması, işi ile ilgili etkinliklerde kendisini yeterli görmesi, işi hakkında karar verebilme özgürlüğü sahip olduğunu ve işindeki sonuçlarda etkisi olduğunu düşünmesi anlamına gelmektedir (Spreitzer vd., 1999; akt. İşcan ve Çakır, 2016 ).

Bireyin işini anlamlı bulması, kişisel norm ve değerleri ile mesleki norm ve değerlerin örtüşmesi ile alakalıdır. Mesleki yeterlilik örgüt içi eğitimlerle geliştirilebilir. Karar verebilme özgürlüğünü ve işi ile ilgili sonuçlarda etkisi olduğunu düşünmesi ise katılımcı yönetim anlayışını belirtmektedir. Psikolojik güçlendirmenin dört alt boyutu görülmektedir.

#### **Anlam Boyutu**

Her bireyin hayatta sahip olduğu bir takım değerler vardır. Bu birey iş hayatına girdiğinde sahip olduğu mesleğin amaçlarını görmektedir. İş hayatında çalışan rolü alan

birey, iş ile ilgili amaçları gerçekleştirmek için örgütte yer almaktadır. Çalışan, kişisel kural ve değerleri ile yaptığı iş ile ilgili amaçları kıyaslayarak bir sentez yaratır, bu sentez çalışanın işi için ortaya çıkardığı değerdir ve bu değere anlam denir.

Yapılan iş ile ilgili amaç ve hedefler ile çalışanın kendine özgü kuralları ve standartları birbirine yaklaştıkça, işin birey için taşıdığı önem de artacaktır (Thomas ve Velthouse, 1990). Anlam, bir işin gerekleri ile inançların, değerlerin ve davranışların arasındaki uyumla ilgilidir (Brief ve Nord, 1990; Hackman ve Oldham, 1980 akt. Kitapçı ve diğ., 2013). Bu uyum arttıkça, çalışanın o işe kattığı anlam da artacaktır (Çöl, 2008).

Çalışanın işe kattığı anlamın düşük olduğu durumlarda çalışan olaylara karşı hissiz, ilgisiz ve vurdumduymaz olması kaçınılmazdır. Yüksek olduğu durumlarda ise çalışan işine yakından alaka duymaktadır. Özetle çalışanın yaptığı iş kendisine anlamlı gelmektedir.

#### Yeterlilik Boyutu

Yeterlilik kavramı, işin gereklerini yerine getirmek için gerekli olan yetenek ile kişinin kapasitesine yönelik inancı ile ilişkilidir (Spreitzer, 1995; akt. Odabaş, 2014). Çalışanlar işiyle ilgili yeteneklerine, yeterli olduğuna, işini en iyi ve en yüksek performansla yerine getirebileceğine ilişkin güven duyuyorlarsa yeterlilikleri var demektir. Özet olarak yeterlilik, çalışanların işini gerektiği şekilde yapabileceğine olan inancı olarak ifade edilebilir. Yetenek ve yeteneklerine güvenen çalışanlar güçlendirilmiş olacaklardır (Toplu ve Akça, 2013).

Yeterlilik algısı yüksek çalışan işini en iyi şekilde yerine getirecek yetenek ve kapasiteye sahip olduğunu düşünmektedir. Yeterlilik algısının düşük olduğu durumlarda ise çalışan kendisini iş üzerinde yetersiz görmekte ve bu durum onun çekimser kalmasına neden olmaktadır.

#### Özerklik Boyutu

Çalışanın işe başlarken ya da işi sürdürürken seçim yapma hakkı olarak tanımlanmaktadır (Gagne ve Deci, 2005; akt. Kitapçı ve diğ., 2013). Bir başka ifadeyle özerklik bireyin bir etkinliği başlatma, sürdürme, devamlılığını sağlama ve gereken durumlarda inisiyatif kullanabilme serbestliğine sahip olmasıdır (Çöl, 2008).

Özet olarak, özerklik çalışanın işiyle alakalı karar alabilmesi, işi üzerinde karar verebilme yetkisine sahip olması anlamına gelmektedir. Özerklik algısı yüksek çalışan, işinde daha yaratıcı ve sorumluluk sahibi olacağından dolayı bu durum çıktıları olumlu yönde etkileyecektir. Özerklik algısı düşük çalışan ise, işi hakkında kendi başına karar alamamaktadır.

### Etki Boyutu

Çalışanın örgüt içerisindeki sonuçları etkileyebilmesidir. Yaptığı işle, örgütte bir fark yarattığını düşünmesi ve o örgütün değerini artırdığına inanmasıdır. Bu boyut güçlendirmenin başarısı için gerekli olan bir boyuttur (Spreitzer, 1995; akt. Demir, 2010). Etki çalışanın stratejik ve işlevsel sonuçları etkileyebilme derecesine olan inancını göstermektedir (Ashforth, 1989 akt. Erdem, 2009). Psikolojik güçlendirme konusunda çalışan araştırmacılara göre, çalışanlar öz-etki duygusuna sahip değilse, hangi yönetim uygulamaları olursa olsun, güçlendirme gerçekleşmeyecektir (Conger ve Kanungo, 1988; Thomas ve Velthouse, 1990).

Etki algısı yüksek çalışanın, örgütsel sonuçlar üzerinde kontrol hissi yüksek olacağından dolayı değişimde kendi payını görmesi yüksektir. Bu değişim sorumluluk getirmektedir. Bu tarz çalışan içinde bulunduğu örgütün sonuçları etkileyebilmektedir. Etki boyutu düşük çalışan ise sonuç ve çıktıları değiştiremeyeceği hissine kapılmakta ve daha vurdumduymaz olabilmektedir.

### 2.2.4. Öğretmen Güçlendirme

Literatür tarandığında öğretmenlerin güçlendirilmesi ile ilgili araştırmalar 1980'lerin sonlarında görülmeye başlanmıştır (Edwards, Green ve Lyons, 2002 akt. Altinkurt, Anasız ve Ekinçi, 2016). Melenyzer (1990) öğretmen güçlendirmesinin anlamı ve öğretmenlerin sosyal görevleri hakkında bir çalışma yapmıştır. Araştırma sonucunda güçlendirmenin anlamını tanımlayan on madde belirlemiştir. Bunlar, liderliğin paylaşılması, ortak karar alınması, bilgilendirilmesi, birbirlerine güvenebilecekleri bir ortamın oluşturulması, takdir duygusunun geliştirilmesi, paylaşma ve grup bilincinin yaratılması, öğretmenlerin kendi aralarında ve öğretmenlerin yöneticilerle olan ilişkilerinde güven duygusunun yerleştirilmesi, yüksek beklentiler içinde bulunulması, meslektaş ve yönetici desteğinin sağlanması ve önemli olanın ne olduğu konusunda ortak görüş birliğine varılmasıdır. Bunun yanında, araştırmada diğer varılan nokta, okul kültürel normlarının, başarı kazanılmasında ve öğretmenin güçlendirmesinin sağlanmasında çok önemli olduğudur. Okullarda görevlerin paylaşılması, bunların desteklenmesi, fikirlerin tartışıldıktan sonra sesli karar alınması, öğretmen güçlendirmesini arttırmaktadır. Böyle bir okul ortamında liderlik becerisi ve tecrübesi artmaktadır (Acaray, 2010).

Öğretmenlerin güçlendirilmesinin okulun etkililiği, öğrencilerin akademik başarısı, öğretmenlerin performansları ve öğretimsel etkinlikleri geliştirmeyi olumlu şekilde

etkilediği çeşitli çalışmalarda bulunmuştur (Marks & Louis, 1997; Sweetland & Hoy, 2000; Somech, 2005; akt. Cerit, 2007).

## 2.3. Örgütsel Bağlılık

### 2.3.1. Örgütsel Bağlılığın Tanımı ve Önemi

Literatür incelendiğinde, örgütsel bağlılık ile ilgili oldukça fazla tanım görülmesinin nedeni farklı disiplinlerden gelen araştırmacıların (toplum bilimcisi, psikolog, sosyal psikolog ve örgütsel davranış uzmanı gibi) bu kavramı kendi uzmanlık alanlarının bakış açısı ile ele almalarıdır (Çöl, 2004). Bu tanımlardan bazıları aşağıda verilmiştir:

Sheldon (1971) örgütsel bağlılığı “bireyin kimliğini örgüte bağlayan, örgüte karşı takınılan bir tutum ya da yöneliş” (Varoğlu, 1993);

Wiener (1982) “örgütün amaçları ve çıkarlarını karşılayacak şekilde hareket etmek için içselleştirilmiş normatif baskıların toplamı” (Allen ve Meyer, 1990);

Bateman ve Strasser (1984), “birey ve örgüt arasında algılanan uyumun bir işlevi” (Çöl, 2004);

Meyer ve Allen (1997) ise, “çalışanın örgüt ile ilişkisini yansıtan ve örgütte kalma kararını ifade eden psikolojik bir durum” olarak tanımlamıştır.

Örgütsel bağlılık ile ilgili hayli tanım yapılmasına karşın en fazla kabul görmüş tanımlardan birisi Porter, Mowday ve Steers’in tanımıdır. Bu tanım uyarınca bağlılık, birey örgütle özdeşleştiğinde ve örgütünün amacı ve değerleri doğrultusunda çaba sarf ettiğinde meydana gelir (Çöl, 2004).

Örgütsel bağlılığın;

- Tutumsal, duygusal ve zihinsel özellikler (çalışanların iş bırakma eğilimleri, işe devamları, iş doyumları, moralleri ve performansları vb.)
- Çalışanların işi ile işteki rolü ile ilgili durumlar (çalışanların özerkliği, verilen sorumluluklar, onların katılımı, algıladıkları görevler vb.)
- Çalışanların demografik özellikleri (yaşları, cinsiyeti, kıdemi, örgütsel kıdemi vb.) ile bağlantılı olması onun örgütsel önemini açıklamaktadır.

Ek olarak, çalışanın örgüte bağlılığını sağlayan sebeplerin (örgütsel bağlılığın kestiricileri) teşhisi örgüte oldukça fazla yarar sağlayabilir (Balay, 2000).

### 2.3.2.Örgütsel Bağlılığın Sınıflandırılması

Örgütsel bağlılık çeşitli yazarlar tarafından farklı boyutlarda incelenmiştir. Etzioni (1961) “yabancılaştırıcı”, “hesapçı” ve “ahlaki” bağlılık; Kanter (1968) “devam”, “uyum” ve “kontrol” bağlılığı; Q’Reilly ve Chatman (1986) “uyum”, “özdeşleşme” ve “içselleştirme”; Mowday ve diğ.(1982) “davranışsal” ve “tutumsal” bağlılık olarak sınıflandırmışlardır (Kurşunoğlu, Bakay ve Tanrıoğen, 2010).

Etzioni (1975), çalışanların örgüte bağlılık çeşitlerini üç boyuta ayırmıştır. Bunlar en olumsuz uçtan olumluya doğru yabancılaştırıcı bağlılık, hesapçı bağlılık ve moral bağlılığı olarak sıralanmaktadır. Yabancılaştırıcı (alienative) bağlılıkta birey, örgütü cezalandırıcı ya da zararlı görmekte ancak örgütte kalmaya devam etmektedir. Hesapçı bağlılık nötr bir bağlılık türüdür; birey, bağlılık düzeyini ihtiyaç ve güdülerinin karşılanmasına göre ayarlayabilmektedir. Aldığı ücrete karşılık olarak bir günde çıkarılması gereken iş normuna uygun ölçüde bir bağlılık gösterir. En olumlu uçta yer alan moral bağlılığında ise standartlar ve değerler içselleşmiştir. Bağlılık göreceli olarak ödüldeki değişimlerden etkilenmez. Birey, örgütün amacını ve örgütteki işini değerli görmekte ve işini her şeyden önce ona değer verdiği için yapmaktadır (Newton ve Shore, 1992; Morrow, 1983; Schein, 1978; akt. Balay, 2000).

Kanter’a göre farklı bağlılık türlerinin ortaya çıkmasında örgütün üyelerine empoze ettiği davranışsal beklentiler etkilidir. Bu beklentilerin oluşturduğu bağlılık türleri; Devama yönelik, kenetlenme ve kontrol bağlılıklarıdır. Bunlardan ilkinde örgüt üyeleri örgütün devamı için kendilerini adanmışlardır. Kendini adayan üyeler devama yönelik bağlıdır. Örgüte yaptıkları kişisel yatırımlar ve fedakârlıklardan dolayı örgütten ayrılmaları maliyetli ve zor olmaktadır. Birey örgüte yaptığı fedakârlıklardan dolayı örgütün ayakta kalması için elinden geleni yapmak zorunda olduğunu hisseder. Kenetlenme bağlılığı bireyin örgütteki sosyal ilişkilere bağlılığıdır. Bu bağlılık türünde örgütteki grup üyeleri arasında kenetlenme artar. Örgütler bu bağlılık türünü sağlamak için uyum ve alıştırma, yeni üyelerin duyurulması, üniforma ya da rozet gibi semboller kullanma gibi pek çok faaliyette bulunur. Kontrol bağlılığında ise örgüt üyeleri davranışlarını örgütün istediği gibi şekillendiren örgüt normlarına bağlanır. Kontrol bağlılığı, çalışanlarınörgütün değerleri ve normlarınıdavranışları için önemli bir kılavuz gördüklerinde ve günlük yaşamlarında da bu normlardan etkilendiklerinde ortaya çıkar (Varoğlu,1993).

O’Reilly ve Chatman (1986)’a göre örgütsel bağlılığa ilişkin birçok yaklaşımın ortak noktası, bireyin örgüte psikolojik olarak bağlanmasıdır. Bireyler örgüte ilişkin uyum,

özdeşleşme ve içselleştirmeye dayalı olmak üzere üç tür bağlılık gösterebilir. Uyuma dayalı bağlılıkta bireyin örgüt ile olan psikolojik bağı, belli dışsal ödüllere ulaşmak için örgütü bir araç olarak görmesine dayanmaktadır. Bağın nedeni bireyin örgütün bir parçası olma arzusu ise bu bağlılık özdeşleşmeye dayalıdır. İçselleştirmeye dayalı bağlılıkta ise bireyin değerleri ile örgütsel değerler birbir örtüşmektedir ve birey örgütün değerlerini kendi değerleri gibi benimser (Çöl, 2004).

Mowday ve diğ.(1982)bağlılığı iki şekilde ayırmışlardır. Bunlardan ilki tutumsal ve ikincisi davranışsaldır. Çalışanın örgütün amaçlarına uygun olarak çalışıp, bulunduğu örgüt ile özdeşleşmesi ve bu amaçlar gerçekleştirdiği etkinliklere karşı istekliliği tutumsal bağlılıktır. Davranışsal bağlılık ise, çalışanın davranışsal etkinliklere bağlılığı kaynaklıdır. Bu iki bağlılık arasında karşılıklı dönüşümlü bir ilişki görülmektedir. Buna göre, çalışanın bağlılık yönündeki tutumu ona bağlılık davranışı sağlarken, bağlılık davranışı etkiye tepki prensibi gibi bağlılık tutumunu güçlendirmektedir (Balay, 2000).

### **2.3.2.1. Allen ve Meyer'in Yaklaşımı**

Meyer ve Allen (1991) geliştirmiş olduğu örgütsel bağlılık ölçeğinde üç tür bağlılıktan söz etmektedir. Bu üç bağlılık türü;

#### **Duygusal Bağlılık:**

Çalışanın, kendisini örgüt ile özdeşleşmesi ve örgütsel süreçlere dâhil olması örgüte duygusal açıdan bağlılıkları ile ilişkilendirilebilir. Örgütte kalmayı sürdüren çalışan, örgütte kalmayı gerçekten arzuladığı için kalıyorsa duygusal bağlılığı yüksek demektir (Meyer ve Allen, 1991). Bir başka deyişle duygusal bağlılığı yüksek çalışan, bulunduğu örgütün değerlerini kabul eder ve örgütün bir üyesi olmayı sürdürmeyi arzular. Bu örgütsel bağlılık türü çalışanlar için en istendik bağlanma türüdür. Bu bağlılığa sahip çalışanlar gerçekten kendini örgüte adanmış ve sadıktır. İşlerine karşı olumlu tutum sergileyip gerektiğinde sorumluluklarından daha fazlasını gerçekleştirmeye hazırdır (Çöl, 2004).

#### **Devam Bağlılığı:**

Çalışanların örgütten ayrılmaları durumunda kaybedeceklerinin farkında olmaları olarak ifade edilen devam bağlılığı yüksek çalışan örgütte kalmaya ihtiyacı olduğundan dolayı örgütteki üyeliklerini sürdürür (Meyer ve Allen, 1991). Bu bağlılığı yüksek bir birey, örgütten ayrılırsa daha az seçeneği olacağını düşünmektedir. Bazı çalışanlar başka iş bulamadığından dolayı bazı çalışanlar ise işini sevmek yerine zorlayıcı nedenlerden ötürü (sağlıksal, ailesel, emeklilik vb.) örgütte kalmaya devam etmektedir. Bu tür çalışanlar kötü

iş alışkanlıklarına sahip olup olumsuz davranış sergileyebilir ve yönetim açısından problem oluşturabilir (Çetin, 2004).

#### Normatif Bağlılık:

Çalışanların ahlaki olarak örgütte çalışmaya devam etmek için zorunluluk hissetmeleridir. Bu bağlılığa sahip çalışan, örgütte kalması gerektiği duygusunu taşımaktadır (Meyer ve Allen, 1991). Bireyler örgüte karşı sorumlu olduklarına dair bir inanç içindedirler (Allen ve Meyer, 1990).

Normatif bağlılık, çalışanların örgüte dâhil olma öncesinde ve örgütte kaldığı süre içerisinde hissettiği normatif baskıların içselleştirilmesinden etkilenmektedir. Ayrıca, örgütün çalışanlara yaptığı yatırım ve harcamalar sonucu, çalışanın kendisini örgüte karşı borçlu olarak hissettirebilmektedir. Bu şekilde bir bağlılık fikri yalnızca çalışanın örgüte olan borcunu telafisi ile son bulabilmektedir (Meyer ve Allen, 1991).

Yukarıdaki üç bağlılık boyutunun ortak yönleri vardır. Üçü de çalışanların örgütleri ile ilişkilerini yansıtır; örgüt üyeliğini sürdürme kararı ile psikolojik bir durumu yansıtır; son olarak birey ve örgüt arasında, örgütten ayrılma olasılığını azaltan bir bağın oluşmasına neden olurlar (İnce ve Gül, 2005). Ancak üçünde de birey ile örgüt arasındaki bağlantının niteliği farklıdır. Kuvvetli duygusal bağlılığa sahip çalışan, istediği için; kuvvetli devam bağlılığına sahip çalışan ihtiyaç duyduğu için ve son olarak kuvvetli normatif bağlılığa sahip çalışan, bu işi gerçekleştirmek zorunda olduğunu düşündüğü için örgütte kalmaktadır (Allen ve Meyer, 1990).

Bu araştırmada ise Meyer ve Allen (1991) tarafından oluşturulan üç boyutlu sınıflandırma dikkate alınacaktır.

### **2.3.3. Örgütsel Bağlılığı Etkileyen Faktörler**

Örgütsel bağlılığa yol açan etkenlerin, farklı yazarlar tarafından farklı sınıflamalarla belirtildiği görülmektedir. Mowday, Porter ve Steers'a göre örgütsel bağlılığı etkileyen dört temel etkenden söz edilebilir. Bunlar; bireysel, iş ve role ilişkin, iş deneyimi ve çalışma ortamına ilişkin ve örgüt yapısına ilişkin etkenler olarak sınıflandırılmaktadır (Yalçın ve İplik, 2005).

Bağlılığı etkileyen kişisel faktörler çalışanların yaşı, cinsiyeti, medeni durumu, eğitim düzeyi ve kıdemleri olarak ayrılabilir. Yaş değişkeni çeşitli nedenlerden dolayı örgütsel bağlılıkta etkili olabilmektedir. Yapılan çalışmalara bakıldığında çoğu çalışmada çalışanların yaşı ilerledikçe alternatif iş bulma ve farklı eğitim alma olanakları azalmakta

ve dolayısıyla bağılıklarının arttığı ileri sürülürken (Angle ve Perry, 1981), bazı çalışmalarda ise (Morris ve diğ., 1993) genç çalışanların olabildiği kadar hızlı şekilde mesleki hayatlarına adım atabilmek için yaşlı çalışanların ise gerçekleştirilmeyen ya da gerçekleştirilemeyen beklentilerinden dolayı, yaşlı çalışanların örgütsel bağılıklarının daha düşük olacağı savunulmaktadır (Akt. Aka, 2017).

Cinsiyet değişkenine bakıldığında; kadınlar ve erkeklerin bağılık derecelerine ilişkin otak bir görüşe ulaşılamamıştır. Değişik çalışmalarda farklı görüşler görülmektedir. Birinci görüşte, erkeklerin çoğunlukla kadınlara kıyasla daha iyi pozisyonlarda ve daha yüksek ücretle çalışmalarıkaynaklı örgütlerine daha bağılı oldukları ileri sürülürken; bir diğer görüşe göre kadınlar aile içindeki rollerini esas alarak çalıştıkları örgütleri ikinci planda kalmakta ve örgütlerine erkeklere göre daha az bağlanmaktadır (Aven ve diğ. 1993; akt. Yalçın ve İplik, 2005).

Bir diğer değişken olan eğitim düzeyi ile ilgili, eğitim düzeyi arttıkça alternatif iş bulma imkânları da artacağı için iş değiştirmenin daha kolay olacağı söylenebilir. Bundan dolayı örgütsel bağılık ile eğitim düzeyi arasında negatif yönlü bir ilişki olduğu düşünülmektedir. Diğer taraftan ise, eğitim düzeyinin yüksek olması bireye daha fazla alternatif iş olanakları sunarak sevilen işin yapılması imkânını yaratır ve bu yüzden eğitim seviyesi ile örgütsel bağılık arasında sevilen işi yapıyor olmaktan kaynaklanan pozitif bir ilişki olduğu söylenebilir. Bazı araştırmalara göre, çalışanların eğitim ve bilgi düzeyi arttıkça insiyatif kullanma, sorumluluk alma, bağımsız karar verme ve uygulama imkânları artmaktadır. Bu durum, çalışanların monotonluk ve bıkkınlık durumlarını ortadan kaldırıp işi benimsemelerini sağlayarak ortaya çıkan rahatsızlık ve devamsızlıkları azaltmaktadır (Eren, 2004).

Medeni durum, örgütsel bağılığı etkileyen kişisel özelliklerden bir diğeridir. Evli çalışanların bekâr olan çalışanlara göre ailelerine karşı maddi sorumluluklarının daha fazla olması, işsiz kalma tehlikesini göze almak istememeleri gibi nedenlerle örgütlerinden ayrılmanın maliyetini daha yüksek bulacaklarından dolayı bu çalışanların bağılıklarının daha yüksek olacağı ileri sürülmüştür (Bakan, 2011).

Kıdem ya da çalışma süresi değişkeni ile ilgili olarak, Cohen (1993) çalışanların çalışma süresi arttıkça, örgütten elde ettikleri kazançların da artacağını ileri sürmektedir. Çalışma süresi de bir bakıma yatırım niteliği taşıdığı için bu yatırımları kaybetmek istemeyen çalışanlar örgüte daha fazla bağlanacaktır (İnce ve Gül, 2005). Meyer ve Allen (1991)'e göre örgütteki deneyimleri, beklentileri ile tutarlı olan ve temel ihtiyaçlarını karşılayan çalışanlar diğerlerine oranla daha güçlü bir bağılığa sahip olma eğilimindedirler.



Araştırmalara göre, yapılan işin özellikleri çalışanların bağlılığını etkilemektedir. Çoğunlukla çalışanın sorumluluk aldığı hissini azaltan işler onların bağlılığını olumsuz etkileyebilir. Yapılan işte bazı bölümler daha çok sorumluluk taşımaktadır. Bu bölümün üyesi çalışanların bağlılık algısı daha olumlu görülmektedir. Yüksek sorumluluğa sahip ve karar alma özerkliği olan çalışanaksi özelliklere sahip iş arkadaşlarına kıyasla göre daha olumlu bağlılık göstermektedir (Ölçüm Çetin, 2004). İşin güdüleme seviyesi, çalışanın işin hedefleri ile özdeşleşmesi, işin zorluk oranı, ve alınan geri bildirim gibi özellikler örgütsel bağlılığı etkilemektedir (İnce ve Gül, 2005). Yapılan işin özelliklerinin yanı sıra roller de çalışanların bağlılığını etkileyebilir. Eğer bireylerin örgütlerindeki rolleri çatışıyorsa ve / veya rollerinde belirsizlik varsa, örgütlerine bağlılıkları düşecektir. Rol çatışmasının örgütsel bağlılık üzerinde olumsuz psikolojik etkileri görülmektedir. Bu etkiler davranışsal olarak ortaya çıkmayabilir. Dışa kapanım ve ilgisiz davranma çalışanın gösterebileceği olumsuz tepki davranışlarıdır. (Katz ve Kahn, 1977; akt. Gündoğan, 2009).

Çalışan – yönetici ilişkileri, örgüt iklimi, müşteri - hizmet odaklı bir örgüt ortamı, örgütün güvenilirliği gibi faktörler ise iş deneyimi ve çalışma ortamına ilişkin faktörler arasında sayılabilir (Gilbert, 1999; akt. Özdevecioğlu, 2013).

Örgütün yapısı, çalışanların bağlılık düzeyleri üzerinde etkili olmaktadır. Örgütsel yapı ile ilgili Soler (1999) örgütteki formalleşme yani kurallar ve standartlaşma düzeyi ve merkezileşme arttıkça bağlılığın azaldığını ifade etmektedir. Perçin (2008) ise örgütsel yapıya ait üç kavram (emir-komuta, işbölümü ve uzmanlaşma, hiyerarşik sistem) ile örgütsel bağlılık arasında anlamlı ilişkiler olduğunu belirtmektedir.

## 2.4. İlgili Araştırmalar

### 2.4.1. Örgüt Kültürü ve Güçlendirme İlişkisi ile İlgili Yapılan Araştırmalar

Emet (2006)'nın personel güçlendirme algıları ile örgüt kültürü arasındaki ilişkiyi incelediği tez çalışmasında, örgüt kültürünün personel güçlendirme üzerindeki etkisinin sınırlı düzeyde kaldığı belirtilmektedir. Araştırmaya göre; personelin güçlendirme algısı örgüt kültürünün haricinde başka çeşitli değişkenler tarafından da açıklanmaktadır. Personel güçlendirmede etkili olan bazı etkenler, liderlik, örgütsel yapı ve güven ortamı olabilir.

Çalışkan (2006), örgüt kültürünün personel güçlendirmeye etkisini incelediği tez çalışmasında, güçlendirilmenin başarıyla uygulanabilmesi için, hiyerarşik kademelerin olabildiğince azaltılıp örgüt yapısının sadeleştirilmesi gerektiği sonucunu belirtmiştir. İş

tanımları ve işleyişle ilgili prosedürlerin katılımı sağlayacak şekilde olması güçlendirmeyi olumlu etkiler. Kendilerini yeterli gören, işiyle ilgili kararlarını kendisi alan, işini seven çalışanların, işlerinde başarılı olma şansı ve yaratıcılıkları da artacaktır. Çalışanlar bilgilendirildiklerinde kendilerine güvenleri artmakta ve işlerinin sahibi olduklarını hissetmektedirler. Bu çalışmanın ortaya koyduğu en önemli bulgu, örgüt kültürüyle ilgili değerlere, inanç ve normlara sahip çıkan çalışan ve yöneticilerin personel güçlendirmede başarılı oldukları yönündeki sonuçtur.

Ökten (2008) güçlendirmenin iş doyumu ve işten ayrılma niyeti üzerinde etkisinde kalite kültürünü ara değişken olarak incelediği tez çalışmasını kamu ve özel sektör işletmelerindeki 516 çalışandan anket yoluyla toplanan verilerden elde etmiştir. Yapılan analizlerin sonucunda güçlendirmenin anlam boyutu kamu ve özel sektör işletmeleri için iş tatmini ile pozitif ve işten ayrılma niyeti ile negatif bir ilişki içerisinde bulunmuştur. Güçlendirmenin etki boyutu ile iş tatmini arasında pozitif ilişki görülmektedir. Etki boyutu ile işten ayrılma niyeti arasında ise negatif ilişki görülmektedir. Özerklik boyutunun kamu işletmelerinde işten ayrılma üzerinde anlamlı bir etkisi gözlemlenmediği halde özel sektör işletmelerinde işten ayrılma niyeti üzerinde anlamlı ve negatif bir etkisi bulunmaktadır.

Engin (2013), hemşirelerin örgüt kültürü ve güçlendirme algılarını incelediği tez çalışmasında, kültür tipleri dağılımına göre kurumda en fazla güç kültürünün (%43), en düşük ise işbirliği kültürünün (%16) egemen olduğu saptanmıştır. Hemşirelerin yaş grupları, mesleki deneyim, kurumda çalışma süresi, çalıştıkları birimle örgüt kültürü arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır. Otonomi alt boyutunda en düşük puan ortalamasının rol kültüründe, en yüksek puan ortalamasının işbirliği kültüründe olduğu ve yapılan istatistiksel analizde gruplar arasında ileri derecede anlamlı farklılığın bulunduğu saptanmıştır. Güçlendirme Algısı Ölçeği Genel Puan Ortalaması'nda en düşük puan ortalamasının rol kültüründe, en yüksek puan ortalamasının işbirliği kültüründe olduğu ve yapılan istatistiksel analizde gruplar arasındaki farkın ileri derecede anlamlı olduğu saptanmıştır.

Demir (2013), personel güçlendirmenin iç girişimciliğe etkisi ve örgüt kültürünün bu ilişkideki rolünü incelediği tez çalışmasında, personeli güçlendirme düzeyinin örgüt kültürünün güçlülüğüne bağlı olduğunu belirtmiştir. Araştırma sonucunda ortaya çıkan iç girişimcilik faktörlerinin, regresyon sonuçlarıyla örtüşen adhokrasi örgüt kültürü tipi özellikleriyle uyumlu olduğu görülmektedir. Bu tip örgütler personel güçlendirme faaliyetlerinin uygulanmasına olanak sağlar.

Dirik (2014), çalışma ortamı ve güçlendirmenin hasta güvenliği kültürüne etkisini incelediği tez çalışmasında, hasta güvenliği kültürü ile yapısal güçlendirme arasındaki ilişkinin, pozitif yönde orta derecede ilişki olduğunu belirtmektedir. Çalışma ortamı ile yapısal güçlendirme arasındaki ilişki değerlendirildiğinde; pozitif yönde orta derecede ilişki saptanmıştır. Çalışma ortamı ve güçlendirmenin hasta güvenliği kültürüne etkisi incelendiğinde değişkenlerin hasta güvenliği kültürünü %58 açıkladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Yıldırım (2015), örgüt kültürünün yeniliğe etkisinde personel güçlendirmenin biçimlendirici rolünü incelediği tez çalışmasında, klan örgüt kültürünün personel güçlendirmeden bağımsız olarak ürün yeniliğini etkileyen bir değişken olmadığı sonucuna ulaşılmaktadır. Personel güçlendirmenin ve klan kültür etkileşiminin anlamlı ve olumlu etkisi olduğu tespit edilmiştir. Personel güçlendirme; eğitim, takım çalışması, paylaşılan görevler ve adem-i merkeziyetçi yönleriyle süreç yeniliğinin önemli derecede artırılmasını sağlamaktadır. Klan örgüt kültürünün personel güçlendirmeden bağımsız olarak strateji yeniliğini etkileyen bir değişken olmadığı sonucuna ulaşılmaktadır. Bu çalışmada, örgüt kültürünün yanı sıra personel güçlendirmenin de yeniliği etkileyen önemli bir etken olduğu belirtilmiştir. Personel güçlendirme yeniliği olumsuz etkileyen hiyerarşi kültürünün olumsuz etkisini azaltıcı bir rol oynamaktadır.

Bolat, Bolat ve Yüksel (2016)'nın çalışmalarında Quinn ve Cameron'un geliştirdiği örgüt kültürü modelinin örgüt tipleri karşılaştırılmaktadır. Bu çalışmanın sonuçlarına göre, adhokrasi ve hiyerarşi kültürünün psikolojik güçlendirme üzerindeki etkisi pozitif yönlü ve doğrudan çıkmıştır. Pazar kültürünün psikolojik güçlendirme üzerinde doğrudan etkisi de düzenleyici etkisi de görülememektedir. Hiyerarşi kültürünün ise psikolojik güçlendirme üzerinde negatif bir etkisi olacağı düşünülürken, pozitif bir etkisi ortaya çıkmıştır.

Sigler ve Pearson (2000), Güneydoğu Amerika Birleşik Devletleri'nde bulunan dört tekstil fabrikasında ön hat çalışanları ile yaptıkları çalışmada, örgüt kültürünün güçlendirme çabalarını nasıl destekleyebileceğini belirlemeyi amaçlamışlardır. Sonuçlar daha toplu olarak ve daha iş odaklı çalışmayı destekleyen kültürlerde çalışanların güçlendirme algılarının daha yüksek olduğunu göstermiştir. Güç mesafesi, beklenmedik bir şekilde güçlendirme ve örgütsel bağlılık ile ilişkili çıkmıştır.

Ahadi, Suandi, Ismail ve Omar (2011) üniversitede akademisyenlerin güçlendirilmelerine yardımcı olan hangi tür kültürlere ihtiyaç olduğu sorusundan yola çıkarak, Malezya'daki araştırma üniversitelerinde akademisyenlerin örgüt kültürü ve psikolojik güçlendirme algıları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamışlardır. Çalışmanın

sonuçları, örgüt kültürünün psikolojik güçlendirme ve boyutlarıyla ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Araştırma üniversitelerindeki baskın kültür hiyerarşi kültürüken, psikolojik güçlenmenin en güçlü yordayıcısı klan kültürü çıkmıştır.

#### **2.4.2. Örgüt Kültürü ve Örgütsel Bağlılık İlişkisi ile ilgili Yapılan Araştırmalar**

Çakır (2007), ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin, örgütsel bağlılıkla okul kültürü algıları arasında ilişkinin varlığının belirlenmesine ilişkin çalışmasında, medeni durum, kıdem, öğrenim düzeyi, yaş, branş, cinsiyet değişkenlerine göre öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri ve örgüt kültürü algıları değişkenlik göstermemektedir. Katılımcıların örgütsel bağlılık düzeyi ile duygusal bağlılık alt boyutu arasında pozitif bir ilişki görülmektedir. Aynı zamanda katılımcıların örgütsel bağlılık algısı ile de okul kültürü algılarının tüm alt boyutları arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki görülmektedir. Katılımcı öğretmenlerin örgütsel bağlılık algılarının normatif bağlılık boyutu ile okul kültürü algılarının tüm alt boyutları arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişkiye ulaşılmaktadır.

Sezgin (2010), öğretmenlerin bağlılığı ile örgüt kültürü arasındaki ilişkiler incelediği çalışmasında; Öğretmenlerin duygusal ve normatif bağlılıklarının destek ve görev kültürü ile pozitif yönde ilişkili olduğunu belirtmektedir. Devam bağlılığı ise bürokratik kültür ile pozitif yönde ilişkilidir. Regresyon analizine göre, destek ve görev kültürünün öğretmenlerin duygusal ve normatif bağlılıklarını pozitif yönde ve anlamlı olarak yordamaktadır. Devam bağlılığını sadece bürokratik kültür yordamaktadır.

Selçuklu (2013), tez çalışmasında okul öncesi öğretmenlerinin örgüt kültürüne ilişkin algılarının ve psikolojik dayanıklılıklarının örgütsel bağlılığa etkisini incelemiştir. Ön lisans mezunu olan öğretmenlerin devam bağlılığı ve örgüt kültürü algı düzeyleri lisans mezunu öğretmenlerin devam bağlılık düzeylerinden yüksek çıkmıştır. Bir yıldan az süredir çalışan öğretmenlerin normatif bağlılıkları, 11 yıl ve üzeri çalışan öğretmenlerin normatif bağlılıklarından daha yüksektir. Bir yıldan az süredir çalışan öğretmenlerin örgüt kültürüne yönelik algıları 11 yıl ve üzeri çalışanlardan yüksektir. Bekâr öğretmenlerin devam bağlılıkları evli öğretmenlerin devam bağlılıklarından düşük çıkmıştır. Örgüt kültürü ile duygusal bağlılık ve normatif bağlılık arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunurken örgüt kültürü algısının ise devam bağlılığının anlamlı yordayıcısı olmadığı sonucu bulunmuştur. Örgüt kültürü normatif bağlılığın anlamlı yordayıcısıdır.

Maral (2015), tezinde ilkokul ve ortaokul müdür yardımcılarının örgütsel bağlılık düzeyleri ile okul kültürüne ilişkin algıları arasındaki ilişkileri incelemiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, okul kültürü müdür yardımcılarının örgütsel bağlılığını yordayan önemli bir değişkendir. Müdür yardımcılarının duygusal bağlılık algı ortalaması en yüksek ortalamayı göstermektedir. Katılımcıların devam bağlılığı algısı en düşük ortalamaya sahiptir. Görev kültürü algı ortalaması en yüksek düzeydedir. Bürokratik kültür ortalaması en düşük düzeyde algılanmaktadır. Müdür yardımcılarının duygusal bağlılığı ile görev kültürü, başarı kültürü, destek kültürü ve bürokratik kültür arasında pozitif ilişkiler bulunmuştur. Devam bağlılığı ile görev kültürü, başarı kültürü, destek kültürü ve bürokratik kültür arasında pozitif ilişkiler bulunmuştur. Normatif bağlılık ile örgüt kültürü boyutları arasında istatistiksel ve anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Ovalı (2016), özel ilkokul öğretmenlerinin örgüt kültürü ve örgütsel bağlılığı arasındaki ilişkisini tespit etmek amacı ile gerçekleştirdiği çalışmada, çalışanların çalışma sürelerinin kurum kültürü üzerinde fark yarattığı, ancak cinsiyet ve yaşın kurum kültürü üzerinde fark yaratmadığı sonucuna varılmıştır. Aynı zamanda çalışanların yaşının ve çalışma sürelerinin örgütsel bağlılığın üzerinde fark yarattığı, ancak cinsiyetin örgütsel bağlılık üzerinde fark yaratmadığı sonucuna varılmıştır. Örgüt kültürünün ilişkiler ve güç boyutlarında örgütsel bağlılık üzerinde bir etki görülmezken, aidiyet boyutunun örgütsel bağlılık üzerinde önemli bir etkisinin olduğu sonucuna varılmıştır. Bu çalışmada, öğretmenlerin örgüt kültürü ile örgütsel bağlılık düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu ve bu iki değişken arasında pozitif yönlü orta düzeyde bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır. Örgüt kültürü güçlendikçe öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları artmaktadır.

Kozo (2017), Bosna Hersek ve Türkiye'deki X ve Y nesillerinin işe bağlılıklarının örgüt kültürüne etkisini incelediği doktora çalışmasının asıl amacı, örgüt kültürünün işe bağlılığı üzerindeki etkisini incelemektir. Çalışmanın bulguları, araştırmacının teorik olarak varsayımlarını desteklemektedir. İlk olarak, bu bulgular kültürün işe bağlılığının önemli bir belirleyicisi olduğunu ve dahası nesillerin örgüt kültürü ve işe bağlılığı ilişkisi üzerinde ılımlı bir etkiye sahip olduğunu önermektedir. Ayrıca, Y Kuşağı ile karşılaştırıldığında, X kuşağının katılımcıları arasında işe bağlılığının daha yüksek olduğu kanıtlanmaktadır.

Jones (1998) New Jersey'deki Gloucester ve Salem ilçelerindeki on iki lisede görev yapan öğretmenler, yöneticiler, bölüm şefleri, bölüm başkanları ve rehberlik personelinin oluşan rastgele seçilmiş bir eğitimciler üzerinde yaptığı tez çalışmada, eğitimcilerin örgütsel bağlılığının çalıştıkları lise örgüt kültürüyle ilgili olup olmadığını belirlemeyi

amaçlamıştır. Sonuçlara göre, sadakat, çalışma koşulları, mutluluk ve grup içindeki bilgi paylaşımından oluşan iklim örgütsel bağlılıkla ilişki göstermiştir. Benzer bir biçimde en iyi çalışma, açıklamalar, söylenenin anlamı ve üst yönetimden güvenilir bilgilerden oluşan iletişim iklimi örgütsel bağlılıkla ilişki göstermiştir.

Lok, Westwood ve Crawford (2005)'in örgüt kültürü, örgütteki alt kültürler, liderlik tarzı ve bağlılık algıları arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmalarını Sidneymetropolitan bölgesindeki hemşireler üzerinde yapmışlardır. Sonuçlar algılanan örgütsel alt kültürün bağlılık ile güçlü bir ilişkiye sahip olduğunu göstermektedir. Hem yenilikçi hem de destekleyici alt kültürler pozitif ilişkiye sahipken, bürokratik alt kültürler olumsuz bir ilişkiye sahiptir.

Boom ve Arumugam (2006) Malezya'daki ambalajlama örgütlerinde çalışanlar üzerinde yaptıkları çalışmada örgüt kültürünün dört boyutunun (takım çalışması, iletişim, ödül ve tanıma, eğitim ve gelişim) örgütsel bağlılık üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamışlardır. Korelasyon analizi, hiyerarşik regresyon analizi yaptıkları çalışmanın sonuçları; iletişim, eğitim ve gelişim, ödül ve tanıma ve takım çalışmasının çalışanların bağlılığı ile pozitif ilişkili olduğunu göstermiştir. Ayrıca iletişim, baskın bir örgüt kültürü boyutu olarak algılanmış; çalışanların örgütsel bağlılıklarında önemli gelişmeler ile ilişkilendirilmiştir.

Manatze ve Martins (2009), Güney Afrika'da motor üretim örgütlerindeki 371 çalışan üzerinde yaptıkları çalışmalarında örgüt kültürü ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkileri incelemişlerdir. Çalışanların mevcut ve tercih ettikleri örgüt kültürü algılarını başarı, destek, güç ve görev kültürü açısından belirlemeye çalıştıkları çalışmada örgütteki mevcut başarı kültürü duygusal bağlılık ile ilişkili çıkmıştır. Mevcut güç kültürü duygusal ve normatif bağlılık ile; görev kültürü duygusal bağlılık, normatif bağlılık ve devam bağlılığı ile; destek kültürü ise sadece normatif bağlılık ile anlamlı yönde ilişkili çıkmıştır. Çalışanlar en fazla normatif bağlılık, ardından devam bağlılığı en az ise duygusal bağlılık göstermektedir.

Momeni, Marjani ve Saadat (2012), Tahran'daki genel savcılarının personel bölümünde yaptıkları çalışmada örgüt kültürü ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Uyum, katılım, tutarlılık ve misyon olmak üzere dört alt boyuttan oluşan örgüt kültürünü bağımsız değişken; duygusal bağlılık, devam bağlılığı ve normatif bağlılıktan oluşan örgütsel bağlılığı ise bağımlı değişken olarak ele almışlardır. Çalışmalarının sonucunda, örgüt kültürünün tüm alt boyutları ile örgütsel bağlılık arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur.

Silverthorne'un (2004), Tayvan'da örgüt kültürü ile çalışan-örgüt uyumunun, örgütsel bağlılık ve iş tatmini üzerindeki etkisini incelediği çalışmasında, çalışan- örgüt uyumunun, çalışanların hem iş tatmini üzerinde hem de örgütsel bağlılık düzeylerinde önemli bir unsur olduğunu belirtmektedir. Araştırma sonuçları, bürokratik örgüt kültürüne sahip olan örgütlerde çalışanların örgütsel bağlılığını ve iş tatminini en düşük seviyede göstermektedir. Bu çalışmada destek kültürüne sahip örgütler çalışanın iş tatmini ve örgütsel bağlılık üzerinde en yüksek görüldüğü örgütlerdir. Bunu inovatif kültüre sahip örgütler izlemektedir.

Selden (2014) tezinde, risk altındaki öğrencilere yönelik yükseköğretimdeki kapsamlı destek programlarındaki danışmanlar ve yöneticilerin örgüt kültürü algıları ile duygusal, devam ve normatif bağlılıkları arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Analiz sonuçları duygusal bağlılık için, kültür ve demografik değişkenlerin birleşmesi, klan kültürünün duygusal bağlılığın güçlü bir yordayıcısı olduğunu göstermiştir. Normatif bağlılık için, kültürün ve demografik değişkenlerin normatif bağlılıkla birleşmesi, kültürü (özellikle de klan kültürünü) normatif bağlılığın güçlü bir yordayıcısı olarak ortaya çıkarmıştır.

#### **2.4.3. Psikolojik Güçlendirme ve Örgütsel Bağlılık ile ilgili Yapılan Araştırmalar**

Sağlam Arı ve Ergeneli (2003), banka yöneticileri üzerinde yaptıkları çalışmalarında psikolojik güçlendirme algısı ve bazı demografik değişkenlerin örgütsel bağlılığa etkisini incelemişlerdir. Araştırmanın sonuçlarına göre psikolojik güçlendirme algısı ile örgütsel bağlılık arasında anlamlı ilişkiler çıkmıştır. Ayrıca psikolojik güçlendirmenin alt boyutlarının tamamı da örgütsel bağlılık ile pozitif yönde ilişkili çıkmıştır.

Doğan ve Kılıç'ın (2007) örgütsel bağlılığın sağlanmasında personel güçlendirmenin yeri ve önemini araştırdığı çalışmasında, çalışanlarını güçlendirmek isteyen örgütün, öncelikle çalışanların içsel bağlılıklarını sağlaması gerektiğini belirtmektedir. İçsel bağlılığın sağlanmasında ise, etkin bir liderlik süreci, etkili bir iletişim ortamı ve karşılıklı güven, amaçların uygunluğu ve örgüt kültürünün bu durumu desteklemesi gerekmektedir.

Dönüşümcü liderliğin psikolojik güçlendirme ve örgütsel bağlılık üzerindeki etkilerini belirlemeye yönelik çalışan Şen (2008) çalışmasını, özel sektörde faaliyet gösteren bir bankanın müşteri ilişkileri yönetimi bölümünde faaliyet gösteren ve

müşterilerle birebir iletişim halinde çalışan 30 kişi üzerinde gerçekleştirmiştir. Yapılan bu araştırma sonucunda dönüşümcü liderliğin psikolojik güçlendirme üzerinde pozitif yönde etkili olduğu görülmüş, aynı zamanda psikolojik güçlendirmenin de örgütsel bağlılık üzerinde pozitif yönde etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Veranyurt (2009), personel güçlendirmenin iş doyumu ve işten ayrılma üzerindeki etkisinde örgüte bağlılığın rolünü incelediği tez çalışmasında, personel güçlendirmenin örgüte bağlılığa %17,6 katkısının olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Personel güçlendirme alt boyutlarının örgüte bağlılığa %27,8 katkısı olduğu görülmüştür. Açıklayıcı değişkenlerin örgüte bağlılık üzerindeki görece önem sırası; yaratıcılık, örgüt ve yöneticinin desteği, sınırlılıklar, eğitim ve yetkidir. Sadece yaratıcılık ile örgüt ve yöneticinin desteğinin örgüte bağlılık üzerinde anlamlı bir açıklayıcı olduğu görülmektedir. Personel güçlendirme alt boyutlarının duygusal bağlılığa %42,3 katkısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Açıklayıcı değişkenlerin duygusal bağlılık üzerindeki görece önem sırası; yaratıcılık, örgüt ve yöneticinin desteği, yetki, sınırlılıklar, eğitimidir. Sadece yaratıcılık ile örgüt ve yöneticinin desteğinin örgüte bağlılık üzerinde anlamlı bir açıklayıcı olduğu diğer değişkenlerin önemli bir etkiye sahip olmadığı gözlenmektedir. Yaratıcılık, örgüt ve yöneticinin desteği, yetki, sınırlılıklar, eğitimin devam bağlılığı ve normatif bağlılık üzerinde anlamlı bir açıklayıcı olmadığı yani önemli bir etkiye sahip olmadığı gözlenmektedir. Personel güçlendirmenin iş tatmini ve örgüte bağlılığı etkilediği ancak işten ayrılma niyeti üzerinde bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmada, personel güçlendirme ile örgüte bağlılık arasında pozitif anlamlı yönde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çalışanların güçlendirilmesi örgüte bağlılığı arttırmaktadır.

Gümüş (2013), Ankara ili merkez ilçelerindeki resmi ilkokullarda görev yapan 523 öğretmen üzerinde uyguladığı araştırmasında ilkokul yöneticilerinde güçlendirici liderlik davranışları ile öğretmenlerde örgütsel bağlılık ilişkisinde psikolojik güçlendirmenin aracı değişken rolü araştırmaktadır. Bu araştırmanın sonuçlarına göre, psikolojik güçlendirmenin örgütsel bağlılığı yordayıcılığına bakıldığında, öğretmenlerin 'duygusal bağlılıkları' üzerinde psikolojik güçlendirmenin 'anlam' ve 'etki' boyutları önemli bir yordama etkisine sahip iken, 'devam bağlılığı' üzerinde psikolojik güçlendirmenin bütün boyutlarının yordayıcı etkiye sahip olduğu görülmüştür. Benzer şekilde örgütsel bağlılığın 'normatif bağlılık' boyutu üzerinde psikolojik güçlendirmenin 'anlam', 'yetkinlik' ve 'etki' boyutları önemli yordama etkisine sahiptir.

Şan (2017) öğretmenlerin ve okul yöneticilerin psikolojik güçlendirme algılarının kişisel değişkenlere göre değişip değişmediğini tespit etmek ve psikolojik güçlendirme



algısı ile örgütsel bağlılıkları arasındaki anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla gerçekleştirdiği çalışmada, psikolojik güçlendirme ile örgütsel bağlılık arasında düşük fakat olumlu bir ilişki tespit etmiştir. Örgütsel bağlılığın duygusal boyutu ile psikolojik güçlendirme toplamı, yetkinlik ve özerklik arasında ilişki bulunamamıştır. Duygusal bağlılık ile anlam boyutu arasında olumsuz bir ilişki düzeyi bulunmuştur.

Telli Dursun (2017), araştırmasında kişisel güçlendirme ile örgütsel bağlılık ilişkisini incelemiştir.. Bir kamu kurumunda ve bir de özel sektör kurumundaki çalışanlar üzerinde yaptığı çalışmanın sonucunda, güçlendirme ve örgütsel bağlılık arasında orta düzeyde bir ilişki olduğu belirtilmiştir.

Wiley (1999) güçlendirme, kontrol odağı ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkileri ele aldığı tez çalışmasını eğitim ve sağlık alanında kamu sektöründeki 171 çalışan üzerinde yapmıştır. Çalışmada kontrol odağı, algılanan örgütsel güçlendirme ve psikolojik güçlendirmenin, örgütsel bağlılığı yordama durumunu araştırmak için çoklu regresyon analizi kullanmıştır. Sonuçlar incelendiğinde üç yordayıcının (kontrol odağı, örgütsel güçlendirme ve psikolojik güçlendirme) da örgütsel bağlılıkla arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Bulgular güçlendirme ve bağlılık arasındaki ilişkiyi desteklemektedir.

Baker (2000) çalışanların psikolojik güçlendirilmesi ve bağlılığı arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmayı, Midwest'te iki imalat örgütünde 550 çalışan üzerinde gerçekleştirmiştir. Bu araştırmada özerklik dışında güçlendirmenin diğer boyutları ve genel güçlendirme duygusal ve normatif bağlılık ile anlamlı ilişkiler göstermiştir. Eğitim seviyesi, cinsiyet ve görev süresi, güçlendirme ve bağlılık arasındaki ilişkiyi etkilemektedir.

Liu (2006) tezinde, psikolojik güçlendirme ve örgütsel bağlılık ilişkisinde psikolojik sözleşmenin aracı rolünü incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu dört şirkette çalışan 304 çalışan oluşturmaktadır. Sonuçlar psikolojik güçlendirmenin normatif bağlılık, kariyer bağlılığı ve ekonomik bağlılığı etkilediğini göstermiştir.

Kazlauskaitė, Buciuniene ve Turauskas (2006) Litvanya'daki otel çalışanları ile yaptıkları çalışmada, çalışanların örgütsel bağlılık düzeyini ve çalışanların bağlılığını teşvik etmenin olası bir aracı olarak psikolojik güçlendirme algılarını, son olarak da aralarındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamışlardır. Bulgulara göre, Litvanya'daki lüks otellerde çalışanların hem örgütsel bağlılık hem de psikolojik güçlendirme algılarının düzeyi oldukça düşükken, aralarındaki ilişki oldukça güçlüdür. Güçlendirmeyi sağlayan koşulların iyileştirilmesi çalışanların örgütsel bağlılığının, özellikle de örgüt için daha büyük önem arz eden duygusal bağlılıklarının artmasına neden olmaktadır.

Joo ve Shim (2010) psikolojik güçlendirmenin örgütsel bağlılık üzerindeki etkisini ve bu ilişkide örgütsel öğrenme kültürünün düzenleyici etkisini incelemiştir. Kore kamu sektöründe çalışanlar üzerinde yaptıkları araştırmanın sonuçları psikolojik güçlendirme, örgütsel öğrenme kültürü ve demografik değişkenlerin örgütsel bağlılık üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Çalışanlar yüksek psikolojik güçlendirme ve yüksek örgütsel öğrenme kültürü algıladıklarında daha yüksek örgütsel bağlılık göstermişlerdir.

#### **2.4.4. Örgüt Kültürü, Psikolojik Güçlendirme ve Örgütsel Bağlılık ile ilgili Yapılan Araştırmalar**

Yücel ve Koçak (2017) çalışmasında personel güçlendirme ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkide örgüt kültürünün etkilerini incelemeyi amaçlamıştır. Yapılan araştırma sonucunda, personel güçlendirme ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişki üzerinde örgüt kültürünün moderatör etkisinin olmadığı tespit edilmiştir. Personel güçlendirme ile örgütsel bağlılık arasında anlamlı bir ilişki görülmüştür. Çalışanların hiyerarşi kültürünün hakim olduğu bir organizasyonda organizasyona olan bağlılıklarının azalacağı sonucuna ulaşılmıştır. Pazar kültürüne ilişkin özelliklerin artması ile personel güçlendirme uygulamaları azalacağı sonucuna ulaşılmıştır. Klan ve adhokrasi kültürlerine sahip organizasyonlarda bu kültürlere ait özellikler arttıkça çalışanların güçlendirilme algıları ve örgüte bağlılıkları da artış göstereceği söylenmektedir.

Raymer (2014) tezinde, liderlik stilleri ve örgüt kültürünün psikolojik güçlendirme ve örgütsel bağlılık üzerindeki etkilerini incelemiştir. Daha önce hem liderlik hem de kültür türleriyle ilişkileri gösteren örgütsel sonuçları kullanarak, dört olası liderlik ve kültür kombinasyonu oluşturmuştur. Her bir durumun psikolojik güçlendirme ve örgütsel bağlılık üzerindeki aracı, düzenleyici ve temel etkilerini belirlemek için regresyon analizi kullanmıştır. Sonuçlar “esnek” kültür tipinin “kalıcı” kültüre göre, hem psikolojik güçlendirme hem de örgütsel bağlılık üzerinde daha fazla etkisinin olduğunu göstermiştir. Bununla birlikte liderliğin anlamlı bir etkisi çıkmamıştır.

Literatür tarandığında örgüt kültürü ve örgütsel bağlılık ile ilgili ve bu iki kavram arasındaki ilişkiyi inceleyen bir çok araştırmaya rastlanmaktadır. Ancak, örgüt kültürü, örgütsel bağlılık ve psikolojik güçlendirme ile ilgili pek çok araştırmaya rastlanmamıştır.

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evreni, örnekleme, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

#### 3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada “İlişkisel Tarama Modeli” kullanılmıştır. Tarama modelleri, geçmişte gerçekleşmiş ya da günümüzde hala var olan bir durumu var olduğu şekilde betimlemeyi amaçlayan araştırma yönelimleridir. İlişkisel tarama modeli ise tarama modellerinden bir tanesidir. İlişkisel tarama modeli, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelidir (Karasar,1999).

#### 3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2016-2017 eğitim - öğretim yılında, Antalya ili Manavgat ilçesinde bulunan, 1. Sınıf eğitim kademesinden 12. Sınıf eğitim kademesine kadar tüm kademelerde eğitim veren toplam 2017 öğretmen oluşturmaktadır. Evreni temsil edecek örneklem sayısı Cochran(1962) tarafından önerilen formül dikkate alınarak hesaplanmıştır (akt. Balcı, 2001). Evrendeki öğretmen sayısı formüle uygulandığında en az 323 (öğretmen) örneklem sayısına ulaşılması gerekmektedir.

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

N= Evren büyüklüğü  
n= Örneklem büyüklüğü  
d= Tutum düzeyi (.05)  
t= Güven düzeyi tablo değeri (t: 1.96)  
PQ= Maksimum örneklem büyüklüğü için  
örneklem yüzdesi (.50 x .50=0.25)

Öğretmenler basit tesadüfî örnekleme yöntemine göre, seçilen okullardaki öğretmenlerden gönüllülük esasına göre belirlenmiştir. Veri toplama sürecinin sonucunda toplanan 350 ölçekten hatalı ve eksik olanlar elenerek 331 ölçek geçerli sayılmıştır. Öğretmenlere ait demografik bilgiler Tablo 3.1’ de verilmiştir.

Tablo 3.1.  
*Öğretmenlere Ait Demografik Bilgiler*

Değişken	Kategori	N	%
Cinsiyet	Kadın	196	59.2
	Erkek	135	40.8
Kademe	İlkokul	62	18.7
	Ortaokul	134	40.5
	Lise	135	40.8
Yaş	30 Yaş ve Altı	76	23
	31 – 40 Yaş	110	33.2
	41 Yaş ve Üzeri	145	43.8
Mesleki Kıdem	5 yıl ve Altı	62	18.7
	6 – 10 Yıl	59	17.8
	11 – 15 Yıl	50	15.1
	16 – 20 Yıl	54	16.3
	21 Yıl ve Üzeri	106	32
Aynı Okulda Çalışma Süresi	2 Yıl ve Altı	145	43.8
	3 – 5 Yıl	92	27.8
	6 Yıl ve Üzeri	94	28.4
Branş	Sınıf	63	19
	Sayısal	81	24.5
	Sözel	125	37.8
	Diğer	62	18.7

Tablo 3.1’de görüldüğü üzere; örneklem grubunu oluşturan 33 okuldaki 331 öğretmeninin 196’sı kadın, 135’i erkektir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çalıştığı eğitim kademelerine bakıldığında, 62 katılımcı ilkokul, 134 katılımcı ortaokul ve 135 katılımcı ise lise kademesinde görev yapmaktadır. Öğretmenlerin yaşları, 21 ile 62 yaş aralığında farklı değerler göstermektedir. Katılımcıların 76’sı 30 yaş ve altında, 110’u 31-40 yaş aralığında, 145’i 41 yaş ve üstündedir. Bu bakımdan katılımcılar orta yaşlı birey ağırlıklıdır. İş hayatındaki deneyim açısından 62 katılımcı beş ve daha az yıllık deneyime, 59 katılımcı altı ila on yıl deneyime, 50 katılımcı 11 ila 15 yıl deneyime 54 katılımcı 16 ila 20 yıl deneyime ve 106 katılımcı 21 yıl ve üstü deneyime sahiptir. Örgüt (okul) içerisindeki kıdemde ise durum şu şekildedir; Aynı örgüt içinde, iki yıl ve daha az çalışan 145 katılımcı, üç ila beş yıldır çalışan 92 katılımcı ve altı yıl ve üzerinde aynı kurumda çalışmakta olan 94 katılımcı vardır. Kişisel bilgiler anketinde katılımcılara branşları, açık uçlu olarak sorulmuştur. Katılımcıların sahip olduğu toplam 42 branş, “Sınıf”, “Sayısal”,

“Sözel” ve “Diğer” olmak üzere beş alt grupta toplanmıştır. 63 katılımcı sınıf öğretmenliği branşına, 81 katılımcı sayısal branşa, 125 katılımcı sözel branşa ve 62 katılımcı dört kategorinin dışında kalan diğer branş türlerine sahiptir.

### 3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verilerini toplamak amacıyla, “Kişisel Bilgi Formu”, “Örgüt Kültürü Ölçeği”, “Psikolojik Güçlendirme Ölçeği” ve “Örgütsel Bağlılık Ölçeği” kullanılmıştır.

#### 3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmada öğretmenlerin kişisel özelliklerini belirlemeye yönelikaltı değişken bulunmaktadır (EK –B). Bu değişkenler cinsiyet (kadın/ erkek), okul kademesi (ilkokul/ ortaokul/ lise), yaş(30 ve altı/ 31 – 40/ 41 ve üstü), kıdem(5 yıl ve altı/ 6 – 10 yıl/ 11 – 15 yıl/16 – 20 yıl/ 21 yıl ve üstü), okul yılı (2 yıl ve altı/ 3 – 5 yıl/ 6 yıl ve üstü) ve branş(sınıf/ sayısal/ sözel/ diğer )tır.

#### 3.3.2. Örgüt Kültürü Ölçeği

Terzi (2005) öğretmenlerin örgüt kültürü algılarını ölçmek maksadıylaÖrgüt Kültürü Ölçeği’ni(EK – C) geliştirmiştir.Bu ölçek benzer örnekleme sahip bazı çalışmalarda (Esinbay;2008, Koşar;2008, Sezgin; 2010; Tanrıöğen, 2013; Leblebici, 2016; Çakır, 2017) geçerlilik ve güvenilirliği test edilerek kullanılmıştır.Örgüt kültürü ölçeği Görev Kültürü, DestekKültürü,Bürokratik Kültür, Başarı Kültürüolmak üzere dört boyuttan oluşmaktadır.Ölçekte 5’li likert tipi dereceleme şeklinde oluşturulmuş toplam 29madde görülmektedir. Öğretmenlerden maddelerin karşısında bulunan “Her zaman”, “Çoğunlukla”, “Bazen”, “Nadiren”, “Hiçbir zaman” ifadelerinden birisini işaretlemeleri istenmiştir. Ölçekte bulunan boyutlar ve temsil ettiği maddeler aşağıdaki gibidir:

- (a) Görev (1,2,3,4,5,6)
- (b) Destek (7,10,11,16,18,24,26,27)
- (c) Bürokratik (8,12,13,14,15,19,20,23,29)
- (d) Başarı (9,17,21,22,25,28)

Geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları dört faktörlü yapının açıkladığı toplam varyansın yaklaşık %50.965 olduğunu göstermektedir. Faktörler için hesaplanan iç tutarlık katsayıları ise .76 (bürokratik kültür) ile .88 (destek kültürü) arasında değişmektedir (Terzi, 2005). Ölçeğin Cronbach Alfa güvenilirlik katsayıları Görev Kültürü için .74, Destek Kültürü için

.88, Bürokratik Kültür için .76 ve Başarı Kültürü için .82 olarak verilmektedir. Bu araştırmada Cronbach Alfa güvenilirlik katsayıları, Görev Kültürü için .70, Destek Kültürü için .84, Bürokratik Kültür için .73 ve Başarı Kültürü için .78 olarak bulunmuştur. Örgüt Kültürü ölçeğinin alt boyutlarının puanları hesaplanabilmekte ancak toplam puan bulunamamaktadır.

### 3.3.3. Örgütsel Bağlılık Ölçeği

Allen ve Meyer (1990) tarafından geliştirilen “Örgütsel Bağlılık Ölçeği” (EK - D) bu araştırmada öğretmenlerin örgütsel bağlılık algısını ölçmek amacıyla kullanılmıştır. Bu ölçek benzer örnekleme sahip bazı çalışmalarda (Wasti, 2000; Dağdemir, 2008; Başol ve Yalçın, 2009; Ersözlu, 2012; Kurtulmuş, 2014; Şanlı, 2014) geçerlilik ve güvenilirliği test edilerek kullanılmıştır. Bu ölçek “Duygusal Bağlılık”, “Devam Bağlılığı” ve “Normatif Bağlılık” olmak üzere üç boyuttan oluşmaktadır. Her boyutta 6 maddenin bulunduğu ölçekte toplam ve 18 madde yer almaktadır. Olumsuz anlam içeren maddeler 3., 4., 5. ve 13. maddeler olup, bu maddeler tersten kodlanmıştır. Bu ölçekte 5’li Likert ölçek kullanılmaktadır. Maddelerin katılım düzeylerini belirten puanlandırılması gösterilen şekildedir.

- 5–“Kesinlikle katılıyorum”
- 4 –“Katılıyorum”
- 3–“Kararsızım”
- 2–“Katılmıyorum”
- 1–“Kesinlikle katılmıyorum”

Bu araştırmada Cronbach Alfa güvenilirlik katsayıları, duygusal bağlılık için .76, normatif bağlılık için .70, devam bağlılığı için ise .66 olarak bulunmuştur. Görüldüğü üzere Devam Bağlılığı .70’in altında bulunmuştur. Kamu (351 birey) ve özel sektör (916 birey) çalışanları üzerinde örgütsel bağlılık ölçeğinin Türk çalışanlarına uygunluğu Wasti (2000) tarafından gerçekleştirilen araştırmada denenmiştir. Bu araştırmada kamu çalışanlarında Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı duygusal bağlılık için .79, normatif bağlılık için .75, devam bağlılığı için ise .58 dir. Özel sektör çalışanlarında ise Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı duygusal bağlılık için .78, normatif bağlılık için .80, devamlılık bağlılığı için .60 olarak görülmektedir (Wasti, 2000). Örgütsel bağlılık ölçeğinin alt boyutlarının puanları hesaplanabilmekte ancak toplam puan bulunamamaktadır.

### 3.3.4. Psikolojik Güçlendirme Ölçeği

Psikolojik Güçlendirme Ölçeği (Psychological Empowerment Instrument-PEI) Spreitzer (1995) tarafından geliştirilip Sürgevil, Tolay ve Topoyan, (2013) tarafından Türkçe'ye uyarlanmış, geçerlilik ve güvenilirliği test edilerek ve faktör analizi yapılmıştır. Bu ölçek aynı zamanda benzer örnekleme sahip bazı çalışmalarda da (Gümüş, 2013; Odabaş, 2014; Altunkurt, Anasız ve Ekinci, 2016; Şan, 2017) kullanılmıştır. Ölçek (EK- E) dört alt boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlar; anlamlılık, yeterlilik, özerklik ve etki şeklinde isimlendirilmektedir. Her bir boyutta üç ifade yer almaktadır. Ölçeğin her bir alt boyutu için puanlama yapılabildiği gibi, tüm boyutların toplanmasıyla da toplam psikolojik güçlendirme puanı alınabilmektedir.

Sürgevil, Tolay ve Topoyan (2013), Cronbach Alfa güvenilirlik katsayılarını Anlamlılık Boyutu için .84, Yeterlilik Boyutu için .85, Özerklik Boyutu için .85 ve Etki Boyutu için .89 olarak bulmuşlardır. Bu araştırma için Cronbach Alfa güvenilirlik katsayıları Anlamlılık Boyutu için .87, Yeterlilik Boyutu için .88, Özerklik Boyutu için .82, Etki Boyutu için .91 ve toplam Psikolojik Güçlendirme için .90 olarak bulunmuştur. 5'li Likert Tipi ile Derecelendirilen Ölçekte öğretmenlerden “Kesinlikle katılıyorum”, “Katılıyorum”, “Kararsızım” “Katılmıyorum”, “Kesinlikle katılmıyorum” maddelerinden birini işaretlemeleri istenmiştir.

### 3.4. Verilerin Toplanması

Araştırmada ölçekler uygulanmadan önce Antalya İl Milli Eğitim Müdürlüğünden izin alınmıştır (EK-A). Örnekleme yer alan okullara bizzat gidilerek öğretmenler bilgilendirilmiş ve gönüllülük esasına göre ölçekler uygulanmıştır.

### 3.5. Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler uygun veri analiz paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmada hangi testlerin kullanılacağına karar vermek amacıyla öncelikle verilerin normal dağılım gösterip göstermediğine bakılmıştır. Bunun için verilerin çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerleri Tablo 3.2' de verilmiştir. Çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerlerinin  $-0.85$  ile  $+1.95$  arasında değiştiği görülmektedir. Çarpıklık ve basıklık değerlerinin  $\mp 1.5$  (Tabachnick ve Fidell, 2013) veya  $\mp 2.0$  (George ve Mallery, 2010) arasında bir değer alması veri setinin normal dağılım gösterdiğine işaret

etmektedir. Verilerin normal dağılım gösterdiği bulunduğu dolayısı parametrik testler yardımıyla analizler yapılmıştır.

Tablo3.2.

*Örgüt Kültürü, Psikolojik Güçlendirme ve Örgütsel Bağlılığın Alt Boyutlarına İlişkin Çarpıklık – Basıklık Değerleri*

	Çarpıklık (Skewness)	Basıklık (Kurtosis)
Görev Kültürü	-.82	1.50
Destek Kültürü	-.68	.97
Bürokratik Kültür	.04	.01
Başarı Kültürü	-.85	1.95
Anlam	-.69	-.32
Yeterlik	-.53	-.37
Özerklik	-.82	1.26
Etki	-.72	1.01
Duygusal Bağlılık	-.42	-.11
Devam Bağlılığı	.36	.20
Normatif Bağlılık	-.20	-.12

Verilerin analizinde kişisel bilgiler yüzde ve frekans yardımıyla tanımlanmıştır. Öğretmenlerin örgüt kültürü, psikolojik güçlendirme ve örgütsel bağlılığa ilişkin algılarının belirlenmesinde aritmetik ortalama ve standart sapmadan yararlanılmıştır. Öğretmenlerin örgüt kültürü, psikolojik güçlendirme ve örgütsel bağlılığa ilişkin algılarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılaşma gösterip göstermediğine T-Testi (Independent Samples T-Test); branş, yaş, kıdem, okul yılı ve okul kademesi değişkenlerine göre farklılaşma gösterip göstermediğine ise Tek yönlü varyans analizi (One way Anova) kullanılarak bakılmıştır. Tek yönlü varyans analizinde çıkan anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğuna karar vermek amacıyla LSD testinden yararlanılmıştır.

Öğretmenlerin örgüt kültürü, psikolojik güçlendirme ve örgütsel bağlılığa ilişkin algıları arasındaki ilişki Pearson Korelasyon katsayısı yardımıyla analiz edilmiştir. Korelasyon katsayısının yorumlanmasında 0.70 ile 1.00 arası yüksek, 0.69 ile .30 arası orta ve 0.29 ile 0.00 arası ise düşük ilişki olarak belirtilmiştir (Büyüköztürk, 2012). Öğretmenlerin örgüt kültürü ve psikolojik güçlendirmeye ilişkin algılarının örgütsel bağlılıklarını anlamlı bir şekilde yordayıp yordamadığını belirlemek için çoklu regresyon analizi kullanılmıştır. Araştırmadaki tüm istatistiksel çözümlerinde anlamlılık düzeyi 0.05 ve 0.01 olarak kullanılmıştır.

Aritmetik ortalamalar yorumlanırken aralıklar Örgüt Kültürü Ölçeği için; 4.20-5.00 “Her zaman”, 3.40-4.19 “Çoğunlukla”, 2.40-3.39 “Bazen”, 1.80-2.59 “Nadiren”, 1-1.79 “Hiçbir zaman” olarak değerlendirilmiştir. Psikolojik Güçlendirme Ölçeği ve Örgütsel Bağlılık Ölçeği (olumlu maddeler) için; 4.20-5.00 “Kesinlikle Katılıyorum”, 3.40-4.19



“Katılıyorum”, 2.40-3.39 “Kararsızım”, 1.80-2.59 “Katılmıyorum”, 1-1.79 “Kesinlikle Katılmıyorum” olarak değerlendirilmiştir. Örgütsel Bağlılık Ölçeğindeki olumsuz maddeler için ise aralıklar; 4.20-5.00 “Kesinlikle Katılmıyorum”, 3.40-4.19 “Katılmıyorum”, 2.40-3.39 “Kararsızım”, 1.80-2.59 “Katılıyorum”, 1-1.79 “Kesinlikle Katılıyorum” olarak belirlenmiştir.



## DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

### BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırmanın alt problemleri alt başlıklar şeklinde ele alınarak, elde edilen bulgular tablolar halinde verilmiş ve yorumları yapılmıştır.

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

Araştırmanın birinci alt problemi “Öğretmenler okullarındaki örgüt kültürünü nasıl algılamaktadır?” şeklinde belirlenmiştir. Bu alt probleme yanıt bulmak amacıyla öğretmenlerin cevaplandırmış olduğu örgüt kültürü ölçeğinden elde edilen ortalama ve standart sapma değerleri incelenmiştir.

Tablo 4.1

*Görev Kültürü Alt Boyutuna İlişkin Verilerin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri*

Madde	$\bar{X}$	SS	Katılım Düzeyi
4.Okulun amaçlarını gerçekleştirmek için yeterince çaba harcanır.	4.24	.77	Her zaman
1.Programda belirlenen işleri yapmak önceliklidir.	4.17	.86	Çoğunlukla
5.Teknolojik gelişmeler takip edilir.	4.13	.90	Çoğunlukla
6.Herkes öğrencilerin akademik başarısı için çalışır.	3.97	.92	Çoğunlukla
2.Diğer okullardan daha iyi olmak için çalışmak esastır.	3.92	1.06	Çoğunlukla
3.İlk defada doğruyu yapmak amaçlanır.	3.58	1.11	Çoğunlukla
Görev Kültürü	4.00	.60	Çoğunlukla

Tablo 4.1’de öğretmenlerin okullarındaki algıladıkları örgüt kültürünün “Görev Kültürü” alt boyutuna ilişkin algılarını betimleyen aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerine yer verilmiştir. Bu değerler incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin görev kültürüne ilişkin verdiği yanıtların ortalamasına ilişkin katılım düzeyi “Çoğunlukla” düzeyinde olmuştur. Araştırmaya katılan öğretmenlerin görev kültürü boyutuna yönelik maddelerin algı puanlarının ortalamaları 3.58 ile 4.24 arasında değişmektedir. Öğretmenlerin bu boyutta en yüksek algıya sahip oldukları ve “Her zaman” düzeyinde katılım gösterdikleri madde “Okulun amaçlarını gerçekleştirmek için yeterince çaba harcanır.” olarak görülmektedir. Görev kültürünün hâkim olduğu kültürlerde neredeyse her şey amaçları gerçekleştirmeye yöneliktir (Pheysey 1993). Bu madde aynı zamanda örgüt kültürü ölçeğinin en yüksek ortalamalı maddesidir. Bir örgütün amaçlarını gerçekleştirmek için çalışanların iş arkadaşlarının çaba harcadığını düşünmesi çok önemli ve teşvik edici bir sonuçtur. Öğretmenlerin iş arkadaşlarının çaba gösterdiğini düşünmesi, onlar için güdüleyici bir faktör olabilir. Bir örgütte tüm öğretmenler bu düşüncede ise, çaba göstermeyen kişi yadırganacaktır. Bu durumda örgütün amaçlarını gerçekleştirmesi

olağandır. Araştırmanın yapıldığı okullarda görev kültürünün hâkim olması bu okulların görev yönelimli okullar olarak değerlendirilmesini sağlamaktadır. Bu boyutta en düşük algıya sahip olunan madde “İlk defada doğruyu yapmak amaçlanır.” maddesidir. Buradan öğretmenlerin iş arkadaşlarına hata payı verdiği ve sabırlı oldukları görülebilir. İlk defada doğruyu yapmayı amaçlamak mükemmeliyetçi bir yaklaşımdır. Öğretmenler işlerinin doğası gereği, hata yapmaya, yanılmaya ya da yanlış anlamaya karşı toleranslı oldukları için bu maddenin ortalaması düşük çıktığı düşünülmektedir.

Tablo 4.2.

*Destek Kültürü Alt Boyutuna İlişkin Verilerin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri*

Madde	$\bar{x}$	$\bar{X}$	SS	Katılım Düzeyi
18. İnsanlara değer verilir.	4.05	.86	Çoğunlukla	
11. Çalışanlar sevinçlerini ve üzüntülerini paylaşır.	3.84	.88	Çoğunlukla	
7. İnsanlar birbirini sever.	3.82	.91	Çoğunlukla	
27. Herkes birbirinin fikir ve görüşlerine saygılıdır.	3.80	.89	Çoğunlukla	
24. Kişisel duygu ve düşünceler paylaşılır.	3.75	.86	Çoğunlukla	
10. Mesleki gelişim için her türlü fırsat sağlanır.	3.64	.97	Çoğunlukla	
26. Yanlış kimin yaptığı değil, sonuçları tartışılır.	3.58	.93	Çoğunlukla	
16. Birimiz hepimiz, hepimiz birimiz için duygusu hâkimdir.	3.49	.99	Çoğunlukla	
Destek Kültürü	3.74	.63	Çoğunlukla	

Tablo 4.2’de öğretmenlerin okullarındaki algıladıkları örgüt kültürünün “Destek Kültürü” alt boyutuna ilişkin algılarını betimleyen aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerine yer verilmiştir. Bu değerler incelendiğinde öğretmenler tüm maddelere “Çoğunlukla” düzeyinde katılım göstermişlerdir. Araştırmaya dâhil olan öğretmenlerin destek kültürü boyutuna ilişkin algı puanlarının ortalamaları 3.49 ile 4.05 arasında değişmektedir. Öğretmenlerin destek kültürü boyutuna verdikleri yanıtların genel ortalaması 3.74 katılım düzeyi ise ” Çoğunlukla” olarak görülmektedir. Öğretmenlerin bu boyutta en yüksek algıya sahip oldukları ve “Çoğunlukla” düzeyinde katılım gösterdikleri madde “İnsanlara değer verilir.” olarak görülmektedir. İnsanlar değer gördükleri ortamlarda kendilerine ve yeteneklerine güvenir. Öğretmenlerin buldukları örgütte insanlara değer verildiğini düşünmeleri kendilerinin de değer gördüklerini düşündüklerini açıklayabilir. Okulunda değer gördüğünü düşünen öğretmen fikirlerinin okuldaki diğer üyeler tarafından önemseneyeceğini düşünür. Dolayısıyla fikirlerini açıklamaktan çekinmez. Bu durum örgütte açık bir iletişim ortamı yaratabilir. İnsan, değer gördüğü ortamda bulunmak isteyeceği için bu durum işe devamı olumlu etkileyebilir. “Birimiz hepimiz, hepimiz birimiz için duygusu hâkimdir.” maddesi bu boyutun en düşük ortalamaya sahip maddesi olarak görülmektedir. Öğretmenler örgütte bir kişinin eksilmesinin örgütü

temelden sarsacağını, örgütte herkese değer verildiğini düşündükleri kadar yüksek inançla düşünmemektedir.

Tablo 4.3.

*Bürokratik Kültür Alt Boyutuna İlişkin Verilerin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri*

Madde	$\bar{X}$	SS	Katılım düzeyi
23. Hiç kimse yönetimle ters düşmek istemez.	3.54	.98	Çoğunlukla
14. Yöneticiler sık sık kurallara uyulmasını hatırlatır.	3.51	1.02	Çoğunlukla
12. Hiyerarşiye önem verilir.	3.51	1.03	Çoğunlukla
15. Kuralsızlıkların önlenmesi için sıkı denetim söz konusudur.	3.25	1.08	Bazen
20. İşlerle ilgili çok fazla toplantı yapılır.	2.95	1.05	Bazen
13. Kural ihlaline karşı sert önlemler alınır.	2.80	1.03	Bazen
29. İnsanlar arasında ilişkiler resmidir.	2.80	1.03	Bazen
19. Otoriter bir yönetim anlayışı vardır.	2.60	1.10	Bazen
8. Kıdemli olmak ayrıcalıklı olmak demektir.	2.30	1.07	Hiçbir zaman
Bürokratik Kültür	3.03	.59	Bazen

Tablo4.3'te öğretmenlerin okullarındaki algıladıkları örgüt kültürünün "Bürokratik Kültür" alt boyutuna ilişkin algılarını betimleyen aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerine yer verilmiştir. Bu değerler incelendiğinde öğretmenler "Hiç kimse yönetimle ters düşmek istemez.", "Yöneticiler sık sık kurallara uyulmasını hatırlatır." ve "Hiyerarşiye önem verilir." maddelerine "Çoğunlukla" düzeyinde, "Kıdemli olmak ayrıcalıklı olmak demektir." maddesine "Hiçbir zaman" düzeyinde katılım göstermişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenler bürokratik kültür boyutuna ait diğer maddelere ise "Bazen" düzeyinde katılım göstermişlerdir. Araştırmaya dâhil olan öğretmenlerin bürokratik kültür alt boyutuna ilişkin algı puanlarının ortalamaları 2.30 ile 3.54 arasında değişmektedir. Öğretmenlerin bürokratik kültür boyutuna verdikleri yanıtların genel ortalaması katılım düzeyi ise 3,03 ortalama ile "Bazen" olarak görülmektedir.En yüksek ortalama "Hiç kimse yönetimle ters düşmek istemez." maddesindedir. Bu yönetimin öğretmenler üzerindeki baskısını gösteriyor olabilir ve olumlu bir durum değildir. Öğretmenler inandıkları doğruyu savunma cesaretini gösterebilecekleri bir ortamda çalışırsa, yönetimle ters düşme kaygısı yaşamazlar. Bu kaygıyı yaşayan öğretmenler yönetimin yaptırımlarından çekiniyor demektir. Eğer yönetim, ters düştüğü çalışan hakkında yaptırım uyguluyor ve bu konuda öğretmenleri tedirgin ediyorsa, hiçbir öğretmen yeterince özgür bir şekilde fikirlerini ifade edemiyor demektir. Öğretmenler "Kıdemli olmak ayrıcalıklı olmak demektir" maddesine "Hiçbir Zaman" düzeyinde katılım göstermiştir. Bu sonuç olumludur çünkü bu konuda yönetimin tarafsızlığını gösteriyor olabilir. Eğer öğretmenler örgütte daha ayrıcalıklı bir grup olduğunu düşünürse, kararların adaletli alınmadığı duygusuna kapılabilir ve bu durum

istendik bir durum değildir. Bu sonuç aynı zamanda okullarda sistemin hiyerarşik olmaması ile açıklanabilir.

Tablo 4.4.

*Başarı Kültürü Alt Boyutlarına İlişkin Verilerin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri*

Madde	$\bar{X}$	SS	Katılım düzeyi
22. En büyük ödül bir işi başarmaktır.	4.11	.86	Çoğunlukla
9. Herkes uygulamalarla ilgili görüşlerini açıkça ifade edebilir.	3.94	.89	Çoğunlukla
17. Mesleki amaçlar için çalışmak takdir gören bir davranıştır.	3.89	.89	Çoğunlukla
28. Kişisel bilgi ve yetenekler saygı görür.	3.87	.82	Çoğunlukla
21. Başarılı öğretmen ve öğrenciler ödüllendirilir.	3.56	1.03	Çoğunlukla
25. Herkes işini iyi yapmanın karşılığını alır.	3.51	.97	Çoğunlukla
Başarı Kültürü	3.81	.63	Çoğunlukla

Tablo 4.4'te öğretmenlerin okullarındaki algıladıkları örgüt kültürünün "Başarı Kültürü" alt boyutuna ilişkin algılarını betimleyen aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerine yer verilmiştir. Bu değerler incelendiğinde öğretmenler bu boyuta ait tüm maddelere "Çoğunlukla" düzeyinde katılım göstermişlerdir. Bu boyutta en düşük puan ortalamasına sahip olan madde "Herkes işini iyi yapmanın karşılığını alır."; en yüksek puan ortalamasına sahip madde ise "En büyük ödül bir işi başarmaktır." Maddesidir. Araştırmaya dâhil olan öğretmenlerin başarı kültürü alt boyutuna ilişkin algı puanlarının ortalamaları 3.51 ile 4.11 arasında değişmektedir. Öğretmenlerin başarı kültürü boyutuna verdikleri yanıtların genel ortalaması 3.81, katılım düzeyi ise "Çoğunlukla" olarak görülmektedir. Bu boyutun en düşük ortalamaya sahip maddesi, "Herkes işini iyi yapmanın karşılığını alır." maddesidir. Bu durum öğretmenlerin okulda yeterince takdir göremediklerini düşünüyor olmaları ile açıklanabilir. Bir öğretmenin işini iyi yaptığında karşılığını aldığını düşünmemesi motivasyonunu olumsuz etkileyecektir.

Tablo 4.5.

*Örgüt Kültürü Alt Boyutlarına İlişkin Verilerin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri*

Alt Boyutlar	$\bar{X}$	SS	Katılım Düzeyi
Görev Kültürü	4.00	.60	Çoğunlukla
Başarı Kültürü	3.81	.63	Çoğunlukla
Destek Kültürü	3.74	.63	Çoğunlukla
Bürokratik Kültür	3.03	.59	Bazen

Tablo 4.5'te öğretmenlerin örgüt kültürü alt boyutlarına yönelik algılarını betimleyen ortalama ve standart sapma değerleri ile katılım düzeyleri verilmiştir. Bu bulgulara göre, öğretmenler; görev kültürü ( $\bar{X} = 4.00$ ), başarı kültürü, ( $\bar{X} = 3.81$ ) ve destek kültürü ( $\bar{X} = 3.74$ ) boyutlarına ilişkin maddelere "Çoğunlukla", bürokratik kültür boyutuna

ilişkin maddelere ise “Bazen” düzeyinde katılım göstermişlerdir. Tablo4.5. incelendiğinde, öğretmenlerin örgüt kültürü boyutlarında puanların en yüksek ortalamasının 4.00, en düşük ortalamasının ise 3.03 olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin okullarında en çok algıladıkları kültür görev kültürü iken, en az algıladıkları kültür ise bürokratik kültür olarak görülmektedir. Öğretmenlerin bürokratik kültür algılarının en düşük olması örgüt ve yönetim ile ilgili çağdaş alan yazın incelenerek açıklanabilir. Eskisinden farklı örgütsel yapıların oluşmakta ve bu yapıların, modern ya da klasik olarak nitelendirilen örgütsel yapılardan ayrılmakta olduğu belirtilmektedir. Ortaya çıkan bu yeni örgütsel yapılar ise post-bürokratik yapılar olarak da adlandırılmaktadır. Bu yeni örgüt yapılarında bürokratik yöntemlerin geçerliği azalmakta, çalışanların içselleştirdiği kontrol mekanizması, dolaylı kontrol, kültürel ve ideolojik kontrol yöntemleri önem kazanmaktadır.

#### 4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın ikinci alt problemi “Öğretmenlerin algılarına göre okullarındaki örgüt kültürü cinsiyet, branş, yaş, mesleki deneyim, aynı okulda çalışma süresi, okul kademesi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir? ” şeklinde belirlenmiştir.

Tablo 4.6.

*Öğretmenlerin Örgüt Kültürü Algılarına Ait Bulguların Cinsiyet Değişkenine İlişkin T-Testi Sonuçları*

Alt Boyut	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	T	p
Görev Kültürü	Kadın	196	3.99	.57	-.441	.659
	Erkek	135	4.02	.64		
Destek Kültürü	Kadın	196	3.70	.57	-1.510	.132
	Erkek	135	3.81	.70		
Bürokratik Kültür	Kadın	196	3.08	.59	1.782	.076
	Erkek	135	2.96	.57		
Başarı Kültürü	Kadın	196	3.73	.61	-3.149	.002*
	Erkek	135	3.94	.64		

\* $p < .05$

İlk olarak öğretmenlerin örgüt kültürü algılarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermeyeceğini belirlemek için t testi yapılmıştır. Tablo 4.6’da da görüldüğü üzere cinsiyet değişkenine göre, örgüt kültürünün yalnızca başarı kültürü boyutu anlamlı bir farklılık göstermiştir ( $p < .05$ ). Öğretmenlerin görev, destek ve bürokratik kültüre yönelik algılarının cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ( $p > .05$ ). Kadın öğretmenlerin başarı kültürü algıları ( $\bar{X} = 3.73$ ) erkek öğretmenlerden ( $\bar{X} = 3.94$ ) daha düşük çıkmıştır. Kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere

kıyasla başarı algılarının daha düşük çıkmasında, kadınların erkeklere göre daha mükemmeliyetçi yapıda olmaları ve bu nedenle de beklentilerinin daha yüksek olması düşünülebilir. Kadınların, başarılarının ödüllendirildiğini ve uygulamalarla ilgili görüşlerini açıkça ifade edebildiklerini daha az düşünmesi Türkiye'nin ataerkil ve erkek egemen bir topluma sahip olmasının çalışma hayatına yansımaları şeklinde açıklanabilir.

Tablo 4.7.

*Öğretmenlerin Örgüt Kültürü Algılarına Ait Bulguların Yaş Değişkenine İlişkin ANOVA Sonuçları*

Alt Boyut	Yaş	N	$\bar{X}$	SS	f	p.	Fark (LSD)
Görev Kültürü	30 ve altı (1)	76	3.92	.61	.954	.386	
	31-40(2)	110	4.00	.54			
	41 ve üstü (3)	145	4.04	.64			
Destek Kültürü	30 ve altı (1)	76	3.75	.66	.218	.804	
	31-40(2)	110	3.71	.59			
	41 ve üstü (3)	145	3.76	.64			
Bürokratik Kültür	30 ve altı (1)	76	3.16	.72	3.157	.044*	1-2
	31-40(2)	110	2.94	.56			
	41 ve üstü (3)	145	3.03	.52			
Başarı Kültürü	30 ve altı (1)	76	3.83	.66	.450	.638	
	31-40(2)	110	3.77	.61			
	41 ve üstü (3)	145	3.84	.63			

\*p<.05

Öğretmenlerin örgüt kültürü algılarında yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülüp görülemeyeceğini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Tablo 4.7'de görüldüğü üzere yaş değişkenine göre, örgüt kültürünün yalnızca, bürokratik kültür alt boyutu anlamlı bir farklılık göstermiştir (p<.05).

Çıkan bu farklılığın görüldüğü grupları belirlemek amacıyla LSD testi yapılmıştır. Bürokratik kültür alt boyutunda yaşı 30 ve altında olan öğretmenler ile yaşı 31-40 yaş aralığında olan öğretmenler arasında anlamlı bir fark görülmektedir (p<.05). Buna göre, yaşları 31-40 aralığında olan öğretmenlerin bürokratik kültür algıları ( $\bar{X}=2.94$ ), yaşları 30 ve altında olan öğretmenlere göre ( $\bar{X}=3.16$ ) daha düşük görülmektedir. Mesleğin ilk yıllarındaki (30 yaş ve altında olan) öğretmenlerin okullardaki hiyerarşik yapıyı kendilerinden yaklaşık 10 yaş fazla olan meslektaşlarına kıyasla daha fazla önemsemekte oldukları görülmektedir. Daha genç öğretmenler, okulun yeni üyeleri olduğu için, kabul görmek adına, işleyişi öğrenmeye ve uygulamaya çalışırken kendilerinden yaşça büyük meslektaşlarına göre titiz davranmakta olabilir. Bunun yanında, yaşça daha büyük öğretmenler, hiyerarşik yapının olumsuz etkilerini (zaman kaybı, esnek olmama vs. ) zamanla gözlemlemektedir. Örgütün etkililiğini iyileştirmek amacıyla bu olumsuz

etkileri eleştirel gören düşünce yapısına ulaşmaları onların bürokratik kültür algılarını düşüren bir etken olabilir.

Tablo 4.8.

*Öğretmenlerin Örgüt Kültürü Algılarına Ait Bulguların Branş Değişkenine İlişkin ANOVA Sonuçları*

Alt Boyut	Branş	N	$\bar{X}$	SS	f	P
Görev Kültürü	Sınıf	63	4.07	.68	.735	.532
	Sayısal	81	4.04	.55		
	Sözel	125	3.95	.59		
Destek Kültürü	Diğer	62	3.98	.58	.021	.996
	Sınıf	63	3.75	.58		
	Sayısal	81	3.74	.63		
Bürokratik Kültür	Sözel	125	3.75	.64	1.316	.269
	Diğer	62	3.73	.67		
	Sınıf	63	3.00	.54		
Başarı Kültürü	Sayısal	81	3.01	.58	.631	.595
	Sözel	125	2.99	.62		
	Diğer	62	3.16	.57		
	Sınıf	63	3.74	.54		
	Sayısal	81	3.78	.64		
	Sözel	125	3.84	.65		
	Diğer	62	3.88	.65		

Örgüt kültürü ölçeğinin alt boyutlarına ait aritmetik ortalamaların branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Tablo 4.8’de de görüldüğü üzere branş gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $p>.05$ ).

Bu durum Aslan’ın (2008) araştırması ile çelişmektedir. Aslan (2008), Fen-Matematik branşlarındaki öğretmenler işbirliği, destek ve güven boyutlarında, meslek dersleri, güzel sanatlar ve diğer branşındaki öğretmenlerden daha olumlu algı puanına sahip görülmektedir. Bu çalışmada anlamlı bir farklılığın görülmemesinin nedeni, bu çalışmadan itibaren geçen on yılda ölçme değerlendirme sistemindeki değişiklikler olabilir. 2008 yılında öğrencilerin bir sonraki kademeye geçmesi, müfredattaki tüm derslerin dâhil olmadığı, fen ve matematik derslerinin ön planda olarak başarıyı etkilediği yalnızca bir ölçme ve değerlendirme sınavı (orta öğretim kurumları sınavı, öğrenci seçme sınavı gibi) ile yapılırken, 2018 yılında, müfredattaki tüm derslerin dâhil olduğu yıl sonu başarı puanı ortalaması onun bir sonraki eğitim kademesine geçmesini etkilemektedir. Bu durumda branş fark etmeksizin her öğretmenin öğrenci gelişimine katkısını hissetmesi, okul ortamında eşitlik algısı yaratmaktadır. Bu eşitlik algısı ise, öğretmenlerin örgüt kültürü algıları farklılaştırmayan etken olabilmektedir.



Tablo 4.9.

*Öğretmenlerin Örgüt Kültürü Algılarına Ait Bulguların Mesleki Deneyim Değişkenine İlişkin ANOVA Sonuçları*

Alt Boyut	Mesleki Deneyim	N	$\bar{X}$	SS	f	p.
Görev Kültürü	0-5 yıl	62	3.88	.56	.898	.466
	6-10 yıl	59	4.05	.57		
	11-15 yıl	50	4.00	.56		
	16-20 yıl	54	4.05	.57		
	21 yıl ve üstü	106	4.03	.66		
Destek Kültürü	0-5 yıl	62	3.77	.63	.118	.976
	6-10 yıl	59	3.77	.61		
	11-15 yıl	50	3.72	.61		
	16-20 yıl	54	3.71	.65		
Bürokratik Kültür	21 yıl ve üstü	106	3.74	.65	.857	.490
	0-5 yıl	62	3.09	.74		
	6-10 yıl	59	3.03	.56		
	11-15 yıl	50	2.93	.62		
	16-20 yıl	54	3.11	.54		
Başarı Kültürü	21 yıl ve üstü	106	3.00	.51	.097	.983
	0-5 yıl	62	3.86	.62		
	6-10 yıl	59	3.81	.71		
	11-15 yıl	50	3.81	.55		
	16-20 yıl	54	3.79	.64		
	21 yıl ve üstü	106	3.81	.63		

Örgüt kültürü ölçeğinin alt boyutlarına ait aritmetik ortalamaların mesleki deneyim değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Tablo 4.9'da da görüldüğü üzere mesleki deneyim aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $p>.05$ ).

Tablo 4.10.

*Öğretmenlerin Örgüt Kültürü Algılarına Ait Bulguların Okul Kademesi Değişkenine İlişkin ANOVA Sonuçları*

Alt Boyut	Okul Kademesi	N	$\bar{X}$	SS	f	p.
Görev Kültürü	İlkokul	62	4.06	.70	1.747	.176
	Ortaokul	134	4.05	.52		
	Lise	135	3.93	.61		
Destek Kültürü	İlkokul	62	3.73	.59	.114	.893
	Ortaokul	134	3.76	.62		
	Lise	135	3.73	.66		
Bürokratik Kültür	İlkokul	62	2.97	.53	.374	.688
	Ortaokul	134	3.03	.65		
	Lise	135	3.05	.54		
Başarı Kültürü	İlkokul	62	3.76	.56	.341	.712
	Ortaokul	134	3.84	.63		
	Lise	135	3.81	.66		

Öğretmenlerin örgüt kültürü algılarında çalışmakta olunan okul kademesi değişkenine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Tablo 4.10'da da görüldüğü üzere okul kademesi değişkenine ilişkin farklar istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $p>.05$ ). Milli Eğitim Bakanlığı'na

bağlı okullardaki örgüt kültürünün okul kademesine göre farklılık göstermemesi, aynı yöneticilerin her eğitim kademesinde görev yapabilme imkanına sahip olmalarından kaynaklanabilir.

Tablo 4.11.

*Öğretmenlerin Örgüt Kültürü Algılarına Ait Bulguların Okul Yılı Değişkenine İlişkin ANOVA Sonuçları*

Alt Boyut	Okul Yılı	N	$\bar{X}$	SS	f	p.	Fark (LSD)
Görev	0-2 Yıl (1)	145	3.99	.56	.247	.781	
	3-5 Yıl (2)	92	4.04	.54			
	6 Yıl ve üstü (3)	94	3.98	.71			
Destek	0-2 Yıl (1)	145	3.84	.59	3.430	.034*	1-2
	3-5 Yıl (2)	92	3.65	.66			
	6 Yıl ve üstü (3)	94	3.68	.65			
Bürokratik	0-2 Yıl (1)	145	3.04	.65	.765	.466	
	3-5 Yıl (2)	92	2.97	.54			
	6 Yıl ve üstü (3)	94	3.07	.53			
Başarı	0-2 Yıl (1)	145	3.95	.55	6.249	.002*	1-2 1-3
	3-5 Yıl (2)	92	3.68	.70			
	6 Yıl ve üstü (3)	94	3.74	.65			

\* $p < .05$

Öğretmenlerin örgüt kültürü algılarının okul yılı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Tablo 4.11’de görüldüğü üzere öğretmenlerin aynı okulda geçirdikleri süre değişkenine göre, örgüt kültürünün destek ve başarı kültürü alt boyutları farklılık göstermiştir ( $p < .05$ ).

Çıkan bu farklılığın görüldüğü grupları belirlemek amacıyla LSD testi yapılmıştır. Destek kültürü alt boyutunda aynı okulda 0-2 yıl arası çalışmakta olan öğretmenler ile aynı okulda 3-5 yıl çalışan öğretmenler arasında anlamlı bir fark görülmektedir ( $p < .05$ ). Buna göre, aynı okulda 0-2 yıl arası çalışmakta olan öğretmenlerin destek kültürü puanları ( $\bar{X} = 3.84$ ), 3-5 yıl arasında çalışan öğretmenlerin ( $\bar{X} = 3.65$ ) destek kültürü ortalamasından daha fazladır. Destek kültürü puanının düşmesi çalışma ortamının sıcaklığını kaybetmesinden ve çalışanların karşılıklı güveni yitirmeye başlıyor olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Kişilik farklılıkları, algılama farklılıkları ve statü farklılıkları örgütlerde çatışmaya neden olmaktadır (Akcan, 2014). Aynı okulda daha fazla süre birlikte çalışan öğretmenlerin kişisel çatışmalarının ortaya çıkmaya başlıyor oluşu destek kültürü algısını düşüren bir etken olabilir.

Başarı kültürü alt boyutunda aynı okulda 0-2 yıl arası çalışmakta olan öğretmenler ile aynı okulda 3-5 yıl arası ve 6 yıl ve üstü çalışmakta olan öğretmenler arasında anlamlı bir fark görülmektedir ( $p < .05$ ). Bu fark 0-2 yıl arası çalışan öğretmenlerden kaynaklanmaktadır. Buna göre, aynı okulda 0-2 yıl arası çalışmakta olan öğretmenlerin

başarı kültürü puanları ( $\bar{X} = 3,95$ ); 3-5 yıl arasında çalışan öğretmenlerin ( $\bar{X} = 3,68$ ) ile 6 yıl ve üstü çalışan öğretmenlerin ( $\bar{X} = 3,74$ ) başarı kültürü ortalamasından daha fazladır. Aynı okulda 0 – 2 yıl arası çalışan öğretmenlerin başarı kültürü algılarının yüksek olması, bu öğretmen grubunun kişisel bilgi ve yeteneklerin saygı duyduğunu düşündüğünü ve başarıların takdir gördüğünü okuldaki diğer meslektaşlarına göre daha fazla düşünmektedir. Bu durumun ilk nedeni, yöneticilerin okula yeni gelen öğretmenleri örgüte dâhil etmek maksadıyla başarılarını vurgulayarak onu gururlandırıp onlara karşı pozitif ayrıcalıklı bir tutum göstermesi olabilir. İkinci nedeni ise, yönetimin tutumu aslında farklılaşmasa da, öğretmenlerin zamanla algılarının farklılaşması olabilir. Zamanla okuldaki motive edici etkinlikler artık öğretmenler için sıradanlaşmakta ve farklı ödüllendirme tekniklerine ihtiyaç duyuyor olabilirler.

Aynı okulda 0 – 2 yıl arası çalışan öğretmenlerin hem destek hem de başarı kültürü algı ortalamalarının aynı okulda daha uzun zaman geçiren öğretmenlere kıyasla daha yüksek görülmesi aynı okulda uzun yıllar geçirmenin olumsuz bir durum olduğuna kanıt da olabilir.

### 4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Öğretmenler kendilerini psikolojik güçlendirme açısından nasıl algılamaktadır?” şeklinde belirlenmiştir. Bu alt probleme yanıt bulmak amacıyla, psikolojik güçlendirmenin her bir boyutu ayrı ayrı ele alınmıştır.

Tablo 4.12.

*Anlamlılık Alt Boyutuna İlişkin Verilerin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri*

Madde	$\bar{X}$	SS	Katılım Düzeyi
1. Yaptığım iş benim için çok önemlidir.	4.56	.582	Kesinlikle Katılıyorum
3. Yaptığım iş benim için anlamlıdır.	4.55	.555	Kesinlikle Katılıyorum
2. İşimi yerine getirirken yaptığım faaliyetler bana anlamlı gelmektedir.	4.46	.593	Kesinlikle Katılıyorum
Anlamlılık	4.52	.516	Kesinlikle Katılıyorum

Tablo 4.12’de öğretmenlerin psikolojik güçlendirmenin “Anlamlılık” alt boyutuna ilişkin algılarını betimleyen aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerine yer verilmiştir. Bu değerler incelendiğinde öğretmenler bu boyutun tüm maddelerine “Kesinlikle Katılıyorum” düzeyinde katılım göstermişlerdir. Araştırmaya dâhil olan

öğretmenlerin anlamlılık alt boyutuna ilişkin algı puanlarının ortalamaları 4.46 ile 4.56 arasında değişmektedir. Öğretmenlerin psikolojik güçlendirme ölçeğindeki anlamlılık boyutuna ait maddelere verdikleri yanıtların genel ortalaması 4.52, katılım düzeyi ise "Kesinlikle Katılıyorum" olarak görülmektedir. Bu boyutta en yüksek ortalamaya sahip olan madde aynı zamanda psikolojik güçlendirme ölçeğinin en yüksek ortalamaya sahip maddesidir. Öğretmenler yaptıkları işin kendileri için çok önemli olduğunu düşünmektedir. Dönmez ve Uslu (2013) çalışanların sevmedikleri işleri yapmak zorunda kalmalarının meslekteki başarılarını engelleyecek bir durum olduğunu belirtmektedir. Öğretmen adaylarının mesleklerini bilinçli olarak seçmiş olmaları ve tutum düzeylerinin yüksek olması, mesleklerinde başarılı olabilmeleri açısından önemlidir. Öğretmenlerin anlam boyutunda yüksek ortalamaya sahip olmaları onların meslekte başarılı olmasında dolayısıyla okulun başarıya ulaşmasında önemli bir etken olabilir.

Tablo 4.13.

*Yeterlilik Alt Boyutuna İlişkin Verilerin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri*

Madde	$\bar{X}$	SS	Katılım Düzeyi
4. İşimi yapmak için yeteneklerime güveniyorum.	4.52	.568	Kesinlikle Katılıyorum
5. İşimle ilgili faaliyetleri yerine getirecek kapasiteye sahip olduğumdan eminim.	4.50	.558	Kesinlikle Katılıyorum
6. İşim için gerekli olan becerilerimi geliştirdim.	4.40	.587	Kesinlikle Katılıyorum
Yeterlilik	4.48	.514	Kesinlikle Katılıyorum

Tablo 4.13'te öğretmenlerin psikolojik güçlendirmenin "Yeterlilik" alt boyutuna ilişkin algılarını betimleyen aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerine yer verilmiştir. Bu değerler incelendiğinde öğretmenler bu boyutun tüm maddelerine "Kesinlikle Katılıyorum" düzeyinde katılım göstermişlerdir. Araştırmaya dâhil olan öğretmenlerin yeterlilik alt boyutuna ilişkin algı puanlarının ortalamaları 4.40 ile 4.52 arasında değişmektedir. Öğretmenlerin psikolojik güçlendirme ölçeğindeki yeterlilik boyutuna ait maddelere verdikleri yanıtların genel ortalaması 4.48, katılım düzeyi ise "Kesinlikle Katılıyorum" olarak görülmektedir.

Tablo 4.14.

*Özerklik Alt Boyutuna İlişkin Verilerin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri*

Madde	$\bar{X}$	SS	Katılım Düzeyi
8. İşimi nasıl yapacağıma kendim karar verebilirim.	4.34	.73	Kesinlikle Katılıyorum
7. İşimi nasıl yapacağımı belirlemede önemli ölçüde özerkliğe sahibim.	4.33	.67	Kesinlikle Katılıyorum
9. İşimi bağımsız ve özgür yapabilmek için önemli fırsatlara sahibim.	4.02	.87	Katılıyorum
Özerklik	4.23	.65	Kesinlikle Katılıyorum

Tablo 4.14'te öğretmenlerin psikolojik güçlendirmenin "Özerklik" alt boyutuna ilişkin algılarını betimleyen aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerine yer verilmiştir. Bu değerler incelendiğinde öğretmenler bu boyutun maddesi olan "İşimi bağımsız ve özgür yapabilmek için önemli fırsatlara sahibim." yargısına "Katılıyorum" düzeyinde, diğer tüm maddelere ise "Kesinlikle Katılıyorum" düzeyinde katılım göstermektedirler. Araştırmaya dâhil olan öğretmenlerin özerklik alt boyutuna ilişkin algı puanlarının ortalamaları 4.02 ile 4.34 arasında değişmektedir. Öğretmenlerin psikolojik güçlendirme ölçeğindeki özerklik boyutuna ait maddelere verdikleri yanıtların genel ortalaması 4.23, katılım düzeyi ise "Kesinlikle Katılıyorum" olarak görülmektedir. Öğretmenler bu boyutta işlerini nasıl yapacaklarına kendileri karar verebildiklerine dair maddeye en yüksek ortalama ile katılım göstermiştir. Bu durumda öğretmenlerin ders planlama, etkinlik ve değerlendirmelerinde kısıtlamalar ile fazla karşılaşmadıkları söylenebilir. Fakat öğretmenler işlerini bağımsız ve özgür yapabilmek için önemli fırsatlara sahip olduklarını daha az düşünmektedir. Bunun nedeni bazı okul yöneticilerinin öğrencilerinin değişime kapalı olmaları, yeniliklere ilişkin olumsuz tutum ve tavırları olabilir.

Tablo 4.15.

*Etki Alt Boyutuna İlişkin Verilerin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri*

Madde	$\bar{X}$	S	Katılım Düzeyi
12. Çalıştığım bölümde gerçekleşen olaylar üzerinde sözüm geçer.	3.88	.86	Katılıyorum
11. Çalıştığım bölümde gerçekleşen olaylar üzerinde kontrol sahibiyim.	3.81	.91	Katılıyorum
10. Çalıştığım bölümde gerçekleşen olaylar üzerinde etkim büyüktür.	3.71	.93	Katılıyorum
Etki	3.80	.83	Katılıyorum

Tablo 4.15'te öğretmenlerin psikolojik güçlendirmenin "Etki" alt boyutuna ilişkin algılarını betimleyen aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerine yer verilmiştir. Bu değerler incelendiğinde öğretmenler bu boyutun tüm maddelerine "Katılıyorum"

düzeyinde katılım göstermişlerdir. Araştırmaya dâhil olan öğretmenlerin etki alt boyutuna ilişkin algı puanlarının ortalamaları 3.71 ile 3.88 arasında değişmektedir. Öğretmenlerin psikolojik güçlendirme ölçeğindeki etki boyutuna ait maddelere verdikleri yanıtların genel ortalaması 3.80, katılım düzeyi ise “Katılıyorum” olarak görülmektedir. Bu boyutta en yüksek ortalama “Çalıştığım bölümde gerçekleşen olaylar üzerinde sözüm geçer.” maddesine aittir. Öğretmenler, bu maddeye en yüksek puanı vererek, çalıştıkları ortamda demokratik bir katılım ortamı olduğunu, kararlara dâhil edildiklerini belirtmiş olabilirler. Ancak öğretmenler çalıştıkları bölümde gerçekleşen olaylar üzerinde etkilerinin büyük olduğu maddesine daha az katılmaktadırlar.

Tablo 4.16.

*Psikolojik Güçlendirme Alt Boyutlarına İlişkin Verilerin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri*

Alt Boyut	$\bar{X}$	SS	Katılım Düzeyi
Anlam	4.52	.52	Kesinlikle Katılıyorum
Yeterlilik	4.48	.51	Kesinlikle Katılıyorum
Özerklik	4.23	.65	Kesinlikle Katılıyorum
Etki	3.80	.83	Katılıyorum

Tablo 4.16’da öğretmenlerin psikolojik güçlendirme algılarını betimleyen ortalama ve standart sapma değerleri ile katılım düzeyleri verilmiştir. Bu bulgulara göre, öğretmenlerin anlam ( $\bar{X} = 4.52$ ), yeterlilik ( $\bar{X} = 4.48$ ) ve özerklik ( $\bar{X} = 4.23$ ) alt boyutlarında algı düzeyleri “Kesinlikle Katılıyorum”; etki alt boyutuna ( $\bar{X} = 3.80$ ) ait algı düzeyleri “Katılıyorum” seviyesinde çıkmıştır. Tablo 4.16 incelendiğinde, öğretmenlerin psikolojik güçlendirme alt boyutlarında anlam puanlarının en yüksek, etki puanlarının ise en düşük olduğu görülmektedir.

#### 4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın dördüncü alt problemi “ Öğretmenlerin algılarına göre psikolojik güçlendirmeleri cinsiyet, branş, yaş, mesleki deneyim, aynı okulda çalışma süresi, okul kademesi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” şeklinde belirlenmiştir.

Tablo 4.17.

*Öğretmenlerin Psikolojik Güçlendirme Algılarına Ait Bulguların Cinsiyet Değişkenine İlişkin T-Testi Sonuçları*

Alt Boyut	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	t.	p.
Anlamlılık	Kadın	196	4.56	.51	1.381	.168

Yeterlilik	Erkek	135	4.48	.52	1.198	.232
	Kadın	196	4.50	.50		
Özerklik	Erkek	135	4.43	.53	.033	.974
	Kadın	196	4.23	.62		
Etki	Erkek	135	4.23	.71	-.294	.769
	Kadın	196	3.79	.78		
Psikolojik Güçlendirme	Erkek	135	3.81	.90	.551	.582
	Kadın	196	4.27	.48		
	Erkek	135	4.24	.53		

Öğretmenlerin psikolojik güçlendirme algılarında cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık görülüp görülmeyeceğini belirlemek için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Tablo 4.17’de görüldüğü üzere cinsiyet değişkenine göre, psikolojik güçlendirmenin hiçbir alt boyutu anlamlı bir farklılık göstermemektedir ( $p>.05$ ).

Tablo 4.18.

*Öğretmenlerin Psikolojik Güçlendirme Algılarına Ait Bulguların Branş Değişkenine İlişkin ANOVA Sonuçları*

Alt Boyut	Branş	<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>SS</i>	<i>f.</i>	<i>p</i>
Anlamlılık	Sınıf (1)	63	4.66	.50	2.520	.058
	Sayısal (2)	81	4.48	.44		
	Sözel (3)	125	4.46	.56		
	Diğer (4)	62	4.57	.52		
Yeterlilik	Sınıf (1)	63	4.59	.48	1.254	.290
	Sayısal (2)	81	4.45	.47		
	Sözel (3)	125	4.44	.56		
	Diğer (4)	62	4.46	.51		
Özerklik	Sınıf (1)	63	4.35	.60	1.007	.390
	Sayısal (2)	81	4.19	.58		
	Sözel (3)	125	4.19	.73		
	Diğer (4)	62	4.23	.64		
Etki	Sınıf (1)	63	3.67	.83	.822	.482
	Sayısal (2)	81	3.86	.79		
	Sözel (3)	125	3.85	.83		
	Diğer (4)	62	3.75	.89		
Psikolojik Güçlendirme	Sınıf (1)	63	4.32	.46	.414	.743
	Sayısal (2)	81	4.24	.43		
	Sözel (3)	125	4.24	.57		
	Diğer (4)	62	4.25	.48		

Öğretmenlerin psikolojik güçlendirme algılarında branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülüp görülmeyeceğini belirlemek için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Tablo 4.18’de de görüldüğü üzere branş değişkenine göre, psikolojik güçlendirmenin hiçbir alt boyutu anlamlı bir farklılık göstermemektedir ( $p>.05$ ).

Öğretmenlerin örgüt kültürü algılarında branş değişkenine göre anlamlı bir değişkenin farklılığın görülmediği gibi, psikolojik güçlendirme algılarında da bu

görülmemektedir. Yönetimin öğretmenlere karşı eşit tutumu öğretmenlerin algısını değiştirmeyen etken olabilir.

Tablo 4.19.

*Öğretmenlerin Psikolojik Güçlendirme Algularına Ait Bulguların Yaş Değişkenine İlişkin ANOVA Sonuçları*

Alt Boyut	Yaş	<i>N</i>	$\bar{X}$	<i>SS</i>	<i>f.</i>	<i>p</i>
Anlamlılık	30 ve altı (1)	76	4.61	.56	1,831	.162
	31-40 (2)	110	4.53	.49		
	41 ve üstü (3)	145	4.47	.51		
Yeterlilik	30 ve altı (1)	76	4.51	.53	1.010	.366
	31-40 (2)	110	4.51	.49		
	41 ve üstü (3)	145	4.43	.53		
Özerklik	30 ve altı (1)	76	4.19	.67	.982	.376
	31-40 (2)	110	4.30	.63		
	41 ve üstü (3)	145	4.20	.66		
Etki	30 ve altı (1)	76	3.71	.91	.520	.595
	31-40 (2)	110	3.84	.80		
	41 ve üstü (3)	145	3.81	.81		
Psikolojik Güçlendirme	30 ve altı (1)	76	4.26	.52	.562	.571
	31-40 (2)	110	4.29	.48		
	41 ve üstü (3)	145	4.23	.51		

Öğretmenlerin psikolojik güçlendirmenin alt boyutlarına ait algılarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermeyeceğini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Tablo 4.19’da görüldüğü üzere elde edilen fark istatistiksel olarak anlamlı görülmemektedir ( $p>.05$ ).

Öğretmenlerin yaşlarına göre psikolojik güçlendirme algılarının değişmemesi, yöneticilerin güçlendirme etkinliklerini gerçekleştirirken öğretmenlerin yaşlarına göre bir farklılaşma göstermediğini belirtmekte olabilir.



Tablo 4.20.  
*Öğretmenlerin Psikolojik Güçlendirme Algularına Ait Bulguların Mesleki Deneyim Değişkenine İlişkin ANOVA Sonuçları*

Alt Boyut	Mesleki Deneyim	<i>N</i>	$\bar{X}$	<i>SS</i>	<i>f.</i>	<i>p.</i>	Fark (LSD)
Anlamlılık	5 yıl ve altı (1)	62	4.55	.57	1.843	.120	
	6-10 yıl (2)	59	4.63	.47			
	11-15 yıl (3)	50	4.59	.48			
	16-20 yıl (4)	54	4.40	.51			
	21 yıl ve üstü (5)	106	4.48	.52			
Yeterlilik	5 yıl ve altı (1)	62	4.44	.55	1.949	.102	
	6-10 yıl (2)	59	4.55	.46			
	11-15 yıl (3)	50	4.57	.50			
	16-20 yıl (4)	54	4.33	.54			
	21 yıl ve üstü (5)	106	4.49	.51			
Özerklik	5 yıl ve altı (1)	62	4.16	.67	2.129	.077	
	6-10 yıl (2)	59	4.38	.58			
	11-15 yıl (3)	50	4.29	.55			
	16-20 yıl (4)	54	4.06	.73			
	21 yıl ve üstü (5)	106	4.24	.67			
Etki	5 yıl ve altı (1)	62	3.63	.95	1.758	.137	
	6-10 yıl (2)	59	3.95	.72			
	11-15 yıl (3)	50	3.90	.77			
	16-20 yıl (4)	54	3.67	.80			
	21 yıl ve üstü (5)	106	3.83	.85			
Psikolojik Güçlendirme	5 yıl ve altı (1)	62	4.19	.53	2.654	.033*	1-2 2-4 3-4
	6-10 yıl (2)	59	4.38	.44			
	11-15 yıl (3)	50	4.34	.43			
	16-20 yıl (4)	54	4.11	.53			
	21 yıl ve üstü (5)	106	4.26	.51			

\**p*<.05

Öğretmenlerin psikolojik güçlendirme alt boyutlarına ait algılarının mesleki deneyim değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermeyeceğini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Tablo 4.20'de görüldüğü üzere yalnızca

genel psikolojik güçlendirme ortalamasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ( $p<.05$ ). Çıkan bu farklılığın görüldüğü grupları belirlemek amacıyla LSD testi uygulanmıştır. Psikolojik güçlendirme ortalamasında mesleki deneyim üzerinde çıkan anlamlı fark üç grup arasında görülmektedir. Bunlardan ilki 5 yıl ve altı çalışmakta olan öğretmenler ile 6 -10 yıl mesleki deneyime sahip öğretmenler arasındadır. 6 -10 yıllık mesleki deneyime sahip öğretmenlerin psikolojik güçlendirme algısı 4.38 ortalama ve 5 yıl ve altı mesleki deneyime sahip öğretmenlerin psikolojik güçlendirme algısı 4.19 ortalama puana karşılık gelmektedir. Bu durumda, 5 yıl ve altı mesleki deneyime sahip öğretmenler kendilerini 6 -10 yıl arası mesleki deneyime sahip öğretmenlere göre daha az güçlendirilmiş hissetmektedir. Psikolojik güçlendirme ortalamasında mesleki deneyim üzerinde çıkan anlamlı farkın görüldüğü ikinci grup, 6 -10 yıllık mesleki deneyime sahip öğretmenler ile 16- 20 yıllık mesleki deneyime sahip öğretmenler arasındadır. 6 -10 yıl arası mesleki deneyime sahip öğretmenler 4.38 ortalama puan ile kendilerini 4.11 ortalama puana sahip 16 -20 yıl mesleki deneyime sahip öğretmenlere göre daha fazla güçlendirilmiş hissetmektedir. Psikolojik güçlendirme ortalamasında mesleki deneyim üzerinde çıkan anlamlı farkın görüldüğü üçüncü grup ise, 11- 15 yıllık mesleki deneyime sahip öğretmenler ile 16 -20 yıllık mesleki deneyime sahip öğretmenler arasında görülmektedir. Bulgulara göre, 11-15 yıllık mesleki deneyime sahip öğretmenler 4.34 ortalama puan ile kendilerini 4.11 ortalama puana sahip 16- 20 yıl mesleki deneyime sahip öğretmenlere göre daha fazla güçlendirilmiş hissetmektedir.

Psikolojik güçlendirme boyutunda, 16 -20 yıllık mesleki deneyime sahip öğretmenler ile 6-10 ve 11-15 yıl süreli mesleki deneyime sahip öğretmenler arasında görülen anlamlı fark 16 -20 yıllık mesleki deneyime sahip öğretmenler kaynaklıdır. Daha yüksek mesleki deneyim, güçlendirme algısını düşürmektedir. Bu durum yöneticilerin güçlendirme etkinliklerinde farklılığa gitmemesi kaynaklı olabilir. Yöneticilerin güçlendirme yolunda daha farklı yöntemler denemesi öğretmenler arasındaki bu algının farklılığını azaltıcı etken olabileceği düşünülmektedir.

Görülen diğer anlamlı fark, mesleğin ilk yılındaki (5 yıl ve altı) ile 6 - 10 yıl arasında mesleki deneyime sahip öğretmenler arasındadır. Mesleğin ilk yılındaki öğretmenlerin daha yüksek beklentiler ile öğretmenliğe başlaması bu durumun nedeni olabilir.

Tablo 4.21.

*Öğretmenlerin Psikolojik Güçlendirme Algılarına Ait Bulguların Okul Yılı Değişkenine İlişkin ANOVA Sonuçları*

Alt Boyut	Okul Yılı	N	$\bar{X}$	SS	f.	p.
Anlamlılık	2 Yıl ve Altı	145	4.54	.54	.132	.876
	3-5 Yıl	92	4.51	.47		
	6 Yıl ve üstü	94	4.51	.52		
Yeterlilik	2 Yıl ve Altı	145	4.46	.54	.228	.796
	3-5 Yıl	92	4.47	.46		
	6 Yıl ve üstü	94	4.50	.52		
Özerklik	2 Yıl ve Altı	145	4.24	.61	.131	.877
	3-5 Yıl	92	4.20	.71		
	6 Yıl ve üstü	94	4.24	.67		
Etki	2 Yıl ve Altı	145	3.77	.85	.248	.781
	3-5 Yıl	92	3.79	.87		
	6 Yıl ve üstü	94	3.85	.78		
Psikolojik Güçlendirme	2 Yıl ve Altı	145	4.25	.50	.110	.896
	3-5 Yıl	92	4.24	.52		
	6 Yıl ve üstü	94	4.28	.48		

Öğretmenlerin psikolojik güçlendirme alt boyutlarına ait algılarının aynı okulda geçirdikleri yıla göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermeyeceğini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Tablo 4.21’de görüldüğü üzere elde edilen fark istatistiksel olarak anlamlı görülmemektedir ( $p > .05$ ).

Öğretmenlerin psikolojik güçlendirme algılarının çalıştıkları okul kademesine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermeyeceğini belirlemek için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Tablo 4.22’de görüldüğü üzere okul kademesi değişkenine göre, psikolojik güçlendirmenin özerklik ve yeterlilik boyutları anlamlı bir farklılık göstermiştir ( $p < .05$ ).

Tablo 4.22.

*Öğretmenlerin Psikolojik Güçlendirme Algılarına Ait Bulguların Okul Kademesi Değişkenine İlişkin ANOVA Sonuçları*

Alt Boyut	Okul Kademesi	N	$\bar{X}$	SS	f	p	Fark (LSD)
Anlamlılık	İlkokul (1)	62	4.65	.51	2.969	.053	
	Ortaokul (2)	134	4.53	.49			
	Lise (3)	135	4.46	.53			
Yeterlilik	İlkokul (1)	62	4.59	.49	3.327	.037*	1-3
	Ortaokul (2)	134	4.50	.50			
	Lise (3)	135	4.40	.53			
Özerklik	İlkokul (1)	62	4.37	.60	3.092	.047*	1-3
	Ortaokul (2)	134	4.26	.65			
	Lise (3)	135	4.13	.67			
Etki	İlkokul (1)	62	3.68	.88	1.666	.191	
	Ortaokul (2)	134	3.89	.78			
	Lise (3)	135	3.76	.86			
Psikolojik Güçlendirme	İlkokul (1)	62	4.32	.47	2.271	.105	
	Ortaokul (2)	134	4.30	.47			
	Lise (3)	135	4.19	.53			

\* $p < .05$

Çıkan bu farklılığın görüldüğü grupları belirlemek amacıyla LSD testi uygulanmıştır. Yeterlilik alt boyutunda ilkokul kademesinde çalışmakta olan öğretmenler ile lise kademesinde çalışmakta olan öğretmenler arasında anlamlı bir fark görülmektedir ( $p < .05$ ). Buna göre, İlkokul kademesinde çalışmakta olan öğretmenler 4.59 ortalama ile lise kademesinde çalışmakta olan 4.40 ortalamaya sahip öğretmenlerden daha yüksek bir yeterlilik algısına sahiptir. İlkokul öğretmenlerinin çalıştığı yaş grubunun, aileden yeni ayrılmış ve daha itaatkâr bir grup olduğu söylenebilir. Lise öğrencileri ise ergenlik döneminde olan, arkadaş grubundan kolaylıkla etkilenen ve ilkokul öğrencilerine kıyasla kural tanımazlık seviyesi daha yüksek olan kimselerdir. İlkokul öğrencileri öğretmenlerine eleştirel gözle bakmaktan ziyade, ona bağlanmaktadır. Lise öğrencileri ise buldukları soyut işlemler döneminin gereği kıyaslama ve eleştirme yeteneklerini elde etmiştir. Dolayısıyla sınıf öğretmenleri, karşılarında kendilerini eleştiren ve ona itaat etmeyen bir grup olmadığı için kendini yeterli hissederken, lise öğretmenlerinin çalıştığı yaş grubu neticesiyle yeterlilik algıları daha düşük olabilir.

Benzer bir biçimde özerklik alt boyutunda ilkokul kademesinde çalışmakta olan öğretmenler ile lise kademesinde çalışmakta olan öğretmenler arasında anlamlı bir fark görülmektedir ( $p < .05$ ). Buna göre, ilkokul kademesinde çalışmakta olan öğretmenler 4.37 ortalama ile lise kademesinde çalışmakta olan 4.13 ortalamaya sahip öğretmenlerden daha yüksek bir özerklik algısına sahiptir. Sınıf öğretmenleri, kendi sınıf ortamlarına sahiptir. Ancak birçok branşta ve okulda lise öğretmenlerinin kendi sınıfları dahi bulunmamaktadır. Buna ek olarak, bir sınıf öğretmeni, disiplinler arası eğitim vermek istediğinde, sınıfta

gerçekleştirdiği etkinliklerle bunu daha kolay yapabilir. Bu ona özerklik sağlamaktadır. Bir lise öğretmeni için disiplinler arası çalışmak, bir diğer iş arkadaşı ile işbirliği gerektireceğinden, tek başına bunu istemesi yeterli olmayacaktır.

#### 4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın beşinci alt problemi “Öğretmenler kendilerini örgütsel bağlılık açısından nasıl algılamaktadır?” şeklinde belirlenmiştir. Bu alt probleme yanıt bulmak amacıyla ilk olarak Tablo 4.23’te öğretmenlerin “Duygusal Bağlılık” alt boyutuna ilişkin algılarını betimleyen aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerine yer verilmiştir. Bu değerler incelendiğinde öğretmenler bu boyuta ait olumlu tüm maddelere “Katılıyorum” düzeyinde; olumsuz (ters kodlanan) maddelere ise maddelere “Katılmıyorum” düzeyinde katılım göstermişlerdir. Araştırmaya dâhil olan öğretmenlerin duygusal bağlılık boyutuna ilişkin algı puanlarının ortalamaları 3.40 ile 3.99 arasında değişmektedir. Öğretmenlerin örgütsel bağlılık ölçeğindeki duygusal bağlılık boyutuna ait maddelere verdikleri yanıtların genel ortalaması 3.76 ve katılım düzeyi” Katılıyorum” olarak görülmektedir. Öğretmenlerin bu alt boyuta ait maddeler arasında en yüksek ortalamayı verdikleri madde “Kendimi okul ailesinin bir üye olarak hissetmiyorum.” maddesidir. Bu madde aynı zamanda örgütsel bağlılık ölçeğinin en yüksek puanlı maddesidir. Öğretmenler bu maddeye katılmıyorum düzeyinde katılım göstermiş, aslında kendilerini okul ailesinin bir üyesi olarak gördüklerini “Katılıyorum” seviyesinde belirtmişlerdir. Çalıştıkları örgütü bir aile gibi gören öğretmenler, dahası kendilerini bu ailenin bir parçası olarak hissetmektedir. Öğretmenlerin bu maddeye en yüksek katılımı göstermesiyle, iş arkadaşlarının başarı ve mutlulukları ile kendi başarı ve mutluluklarıymış gibi sevindikleri, onların müşkül durumlarında ise ellerinden geleni yaparak bunu hafifletmeye çalıştıkları düşünülebilir. Bu maddenin yüksek ortalama almasını sağlayan neden, MEB’de öğretmenlerin arasında özel sektöre göre rekabetin daha az olması olabilir. Öğretmenler genel olarak iş arkadaşları ile tamamen eşit fırsatlara sahiptir. Onlardan daha başarılı ya da yönetime yakın olmaları onların maaşlarına artı olarak yansımaz. Bütün bunlar, öğretmenlerin örgütü bir aile gibi kendilerini de ailenin bir üyesi gibi görmelerini sağlıyor olabilir.

Tablo 4.23.

*Duygusal Bağlılık Alt Boyutuna İlişkin Verilerin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri*

Madde	$\bar{X}$	SS	Katılım Düzeyi
5. Kendimi okul ailesinin bir üyesi olarak hissetmiyorum. (T)	3.99	.98	Katılmıyorum
2.Okulumun sorunları kendi sorunlarım gibidir.	3.87	.84	Katılıyorum
3. Kendimi bu okula ait hissetmiyorum. (T)	3.84	1.15	Katılmıyorum
4. Bu okula kendimi duygusal olarak bağlı hissetmiyorum. (T)	3.82	1.10	Katılmıyorum
6. Bu okulun benim için özel bir anlamı var.	3.63	1.06	Katılıyorum
1.Emekli oluncaya kadar bu okulda çalışmak beni mutlu kılar.	3.40	1.12	Katılıyorum
Duygusal Bağlılık	3.76	.70	Katılıyorum

Tablo 4.24.

*Devam Bağlılığı Alt Boyutuna İlişkin Verilerin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri*

Madde	$\bar{X}$	SS	Katılım Düzeyi
7. Bu okulda hem istekli olduğumdan hem de ihtiyacım olduğundan çalışıyorum.	3.85	.95	Katılıyorum
8. İstesem bile şu anda bu okuldan ayrılmam benim için çok zordur.	3.22	1.2	Kararsızım
11. Bu okula çok fazla emek vermemiş olsaydım, başka bir yerde çalışmayı düşünebilirdim.	2.51	1.04	Katılmıyorum
10. Bu okuldan başka bir yerde çalışmak için çok fazla seçeneğim yok.	2.50	1.18	Katılmıyorum
9. Bu okuldan şu anda ayrılırsam hayatım alt üst olur.	2.23	1.07	Katılmıyorum
12. Bu okuldan ayrılmamın olumsuz sonuçlarından birisi yeni bir iş bulmanın zorluğudur.	1.98	.98	Katılmıyorum
Devam Bağlılığı	2.72	.65	Kararsızım

Tablo 4.24'te öğretmenlerin "Devam Bağlılığı" alt boyutuna ilişkin algılarını betimleyen aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerine yer verilmiştir. Bu değerler incelendiğinde öğretmenler devam bağlılığı boyutuna ait yalnızca "Bu okulda hem istekli olduğumdan hem de ihtiyacım olduğundan çalışıyorum." maddesine 3.85 ortalama ile "Katılıyorum" düzeyinde katılmaktadır. Öğretmenler, yalnızca "İstesem bile şu anda bu okuldan ayrılmam benim için çok zordur." maddesine 3.22 ortalama puan ile "Kararsızım" düzeyinde katılmaktadır. Araştırmaya dâhil olan öğretmenler, devam bağlılığı boyutuna ilişkin diğer maddelere "Katılmıyorum" düzeyinde katılım göstermişlerdir. Öğretmenlerin devam bağlılığı boyutuna ilişkin algı puanlarının ortalamaları 1.98 ile 3.85 arasında değişmektedir. Öğretmenlerin örgütsel bağlılık ölçeğindeki devam bağlılığı boyutuna ait maddelere verdikleri yanıtların genel ortalaması 2.72 ve katılım düzeyi "Kararsızım" olarak görülmektedir. Öğretmenler devam bağlılığı alt boyutunda en yüksek puanı "Bu okulda hem istekli olduğumdan, hem de ihtiyacım olduğundan çalışıyorum." maddesine vermiştir. Öğretmenlerin en yüksek puanı bu maddeye vermelerinden hareketle, öğretmenlik mesleğine ilişkin hem içsel hem de dışsal motivasyona sahip oldukları söylenebilir. Öğretmenler devam bağlılığı alt boyutunda en düşük puanı "Bu okuldan ayrılmamın olumsuz sonuçlarından birisi yeni bir iş bulmanın zorluğudur." maddesine

vermiştir. Ek olarak bu madde, örgütsel bağlılık ölçeğinin en düşük ortalamaya sahip maddesidir. Bu bulgu şaşırtıcı değildir. Çünkü araştırma devlete bağlı okullarda gerçekleştirilmiştir. Öğretmenler MEB'e bağlı kaldıkça özlük hakları korunacağı için okul değiştirmenin işini kaybetmek demek olmadığını düşünerek bu yanıtı vermiş olabilir.

Tablo 4.25.

*Normatif Bağlılık Alt Boyutuna İlişkin Verilerin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri*

Madde	$\bar{X}$	SS	Katılım Düzeyi
16. Bu okul benim sadakatimi hak ediyor.	3.63	.93	Katılıyorum
14. Benim için daha avantajlı olsa da, okulumdan şu anda ayrılmayı doğru bulmuyorum.	3.52	1.06	Katılıyorum
17. Kendimi buradaki insanlara karşı sorumlu hissettiğim için okulumdan şu anda ayrılmazdım.	3.44	1.1	Katılıyorum
18. Okulumda çok şey borçluyum.	3.15	1.05	Kararsızım
13. Bu okulda kalmak için bir zorunluluk hissetmiyorum. (T)	2.88	1.17	Kararsızım
15. Okulumdan şimdi ayrılırsam kendimi suçlu hissederdim.	2.86	1.23	Kararsızım
Normatif Bağlılık	3.25	.69	Kararsızım

Tablo4.25'te öğretmenlerin "Normatif Bağlılık" boyutuna ilişkin algılarını betimleyen aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerine yer verilmiştir. Bu değerler incelendiğinde öğretmenler bu boyuta ait maddelerin yarısına "Kararsızım" düzeyinde, diğer yarısına ise "Katılıyorum" düzeyinde katılım göstermişlerdir. Öğretmenlerin normatif bağlılık boyutuna ilişkin algı puanlarının ortalamaları 2.86 ile 3.63 ortalama puanlar arasında değişmektedir. Öğretmenlerin örgütsel bağlılık ölçeğindeki normatif bağlılık boyutuna ait maddelere verdikleri yanıtların genel ortalaması 3.25, katılım düzeyi ise "Kararsızım" olarak görülmektedir. Öğretmenler normatif bağlılık alt boyutunda en yüksek puanı "Bu okul benim sadakatimi hak ediyor." maddesine; en düşük puanı ise "Okulumdan şimdi ayrılırsam kendimi suçlu hissederdim." maddesine vermiştir. Öğretmenler okullarından ayrılmak zorunda olmanın örgüte çok büyük kaybı olmayacağını düşünüyor olabilir. Yerinin doldurulacağı ya da okullarındaki ekip ruhunun eksikliği telafi edeceği düşüncesi kendilerini suçlu hissetmemelerine neden olabilir.

Tablo 4.26.

*Örgütsel Bağlılık Alt Boyutlarına İlişkin Verilerin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri*

Alt Boyut	$\bar{X}$	SS	Katılım Düzeyi
Duyusal Bağlılık	3.76	.70410	Katılıyorum
Normatif Bağlılık	3.25	.69113	Kararsızım
Devam Bağlılığı	2.72	.65483	Kararsızım

Tablo 4.26'da öğretmenlerin örgütsel bağlılık algılarını betimleyen ortalama ve standart sapma değerleri ile katılım düzeyleri verilmiştir. Bu bulgulara göre, öğretmenlerin

duygusal bağıllık ( $\bar{X} = 3.76$ ) algı düzeyleri “katılıyorum”, normatif bağıllık ( $\bar{X} = 3.25$ ) ve devam bağıllığı ( $\bar{X} = 2.72$ ) düzeyleri “kararsızım” olarak çıkmıştır. Tablo 4.26 incelendiğinde, öğretmenlerin örgütsel bağıllık alt boyutlarında duygusal bağıllık puanlarının en yüksek, devam bağıllığı puanlarının ise en düşük olduğu görülmektedir.

Öğretmenlik mesleğinin maddiyatı karşılamanın yanında, manevi tarafının çok güçlü bir meslek olması, öğretmenlerin duygusal bağıllık boyutunda daha yüksek bir algıya sahip olmasının nedeni olarak düşünülebilir.

#### 4.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın altıncı alt problemi “Öğretmenlerin algılarına göre örgütsel bağıllıkları cinsiyet, branş, yaş, mesleki deneyim, aynı okulda çalışma süresi, okul kademesi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” şeklinde belirlenmiştir. Bu alt probleme yanıt bulmak amacıyla ilk olarak öğretmenlerin örgütsel bağıllık alt boyutlarına ait algıları ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına bakılmıştır. Tablo 4.27’de de görüldüğü üzere, bu amaçla yapılan t-testi sonucunda elde edilen fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $p > .05$ ).

Araştırma sonuçları Aven, Parker ve Mc Evoy’un (1993), cinsiyet ve duygusal bağıllık arasındaki ilişkiyi açıklamak için yaptıkları meta-analiz çalışması ile paralellik göstermektedir. Bu durumun nedeni, hayatı devam ettirme noktasında, okullarda kadın ve erkek öğretmenlerin mesleki bakış açılarının aynı olması olarak düşünülmektedir.

Tablo 4.27.

*Öğretmenlerin Örgütsel Bağıllık Algularına Ait Bulguların Cinsiyet Değişkenine İlişkin T-Testi Sonuçları*

Alt Boyut		N	$\bar{X}$	SS	T	F	p
Duygusal Bağıllık	Kadın	196	3.74	.67	-.596	329	.551
	Erkek	135	3.79	.75			
		331	3.76	.70			
Devam Bağıllığı	Kadın	196	2.72	.63	.033	329	.974
	Erkek	135	2.71	.69			
		331	2.72	.65			
Normatif Bağıllık	Kadın	196	3.22	.65	-.786	329	.433
	Erkek	135	3.28	.75			
		331	3.25	.69			



Tablo 4.28.

*Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Algularına Ait Bulguların Branş Değişkenine İlişkin ANOVA Sonuçları*

Alt Boyut	Branş	N	$\bar{X}$	SS	f	p
Duygusal Bağlılık	Sınıf	63	3.83	.66	.283	.838
	Sayısal	81	3.74	.59		
	Sözel	125	3.76	.78		
	Diğer	62	3.72	.74		
	Toplam	331	3.76	.70		
Devam Bağlılığı	Sınıf	63	2.63	.62	2.270	.080
	Sayısal	81	2.64	.67		
	Sözel	125	2.71	.67		
	Diğer	62	2.90	.63		
	Toplam	331	2.72	.65		
Normatif Bağlılık	Sınıf	63	3.17	.78	.337	.798
	Sayısal	81	3.27	.60		
	Sözel	125	3.27	.72		
	Diğer	62	3.24	.65		
	Toplam	331	3.25	.69		

Öğretmenlerin örgütsel bağlılık alt boyutlarına ait algularının branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi neticesinde (tablo 4.28) elde edilen fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $p > .05$ ).

Tablo 4.29.

*Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Algularına Ait Bulguların Yaş Değişkenine İlişkin ANOVA Sonuçları*

Alt Boyut	Yaş	N	$\bar{X}$	SS	f	P
Duygusal Bağlılık	30 ve altı	76	3.77	.73	2.830	.060
	31-40	110	3.64	.69		
	41 ve üstü	145	3.85	.69		
	Toplam	331	3.76	.70		
Devam Bağlılığı	30 ve altı	76	2.68	.69	.276	.759
	31-40	110	2.71	.62		
	41 ve üstü	145	2.74	.67		
	Toplam	331	2.72	.65		
Normatif Bağlılık	30 ve altı	76	3.29	.69	2.676	.070
	31-40	110	3.12	.72		
	41 ve üstü	145	3.32	.66		
	Toplam	331	3.25	.69		

Öğretmenlerin örgütsel bağlılık alt boyutlarına ait alguları ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Tablo 4.29 incelendiğinde elde edilen fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $p > .05$ ). Bu bulgu öğretmenlerin mesleği yapmaya başladıkları günden itibaren örgütsel bağlılıklarının farklılaşmadığını göstermektedir.

Tablo 4.30.

*Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Algularına Ait Bulguların Mesleki Deneyim Değişkenine İlişkin ANOVA Sonuçları*

Alt Boyut	Mesleki Deneyim	N	$\bar{X}$	SS	f.	p.	Fark (LSD)
Duygusal Bağlılık	0-5 yıl (1)	62	3.71	.74	2.751	.028*	1-5 3-5 4-5
	6-10 yıl (2)	59	3.76	.64			
	11-15 yıl (3)	50	3.58	.79			
	16-20 yıl (4)	54	3.66	.74			
	21 yıl ve üstü (5)	106	3.93	.63			
Devam Bağlılığı	0-5 yıl (1)	62	2.70	.71	1.358	.248	
	6-10 yıl (2)	59	2.56	.63			
	11-15 yıl (3)	50	2.69	.60			
	16-20 yıl (4)	54	2.77	.56			
	21 yıl ve üstü (5)	106	2.80	.70			
Normatif Bağlılık	0-5 yıl (1)	62	3.23	.68	2.014	.092	
	6-10 yıl (2)	59	3.10	.72			
	11-15 yıl (3)	50	3.23	.77			
	16-20 yıl (4)	54	3.17	.58			
	21 yıl ve üstü (5)	106	3.39	.68			

\* $p < .05$ 

Öğretmenlerin örgütsel bağlılık algılarının mesleki deneyim değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Tablo 4.30'da görüldüğü üzere mesleki deneyim değişkenine göre, örgütsel bağlılığın yalnızca duygusal bağlılık alt boyutu anlamlı bir farklılık göstermiştir ( $p < .05$ ).

Çıkan bu farklılığın görüldüğü grupları belirlemek amacıyla LSD testi yapılmıştır. Duygusal bağlılık alt boyutunda görülen anlamlı farkın kaynağı, mesleki deneyimi 21 yıl ve üstü olan öğretmenlerdir. Mesleki deneyimi 21 yıl ve üstü ( $\bar{X} = 3.93$ ) olan öğretmenlerin duygusal bağlılıkları, 0 – 5 yıl ( $\bar{X} = 3.71$ ), 11 – 15 yıl ( $\bar{X} = 3.58$ ) ve 16 – 20 yıl ( $\bar{X} = 3.66$ ) arasında çalışan öğretmenlerden yüksek çıkmıştır. Bu durumun nedeni mesleğinin son zamanlarını geçirmekte olan öğretmenlerin geçmişe ve mesleklerindeki ilk yıllarındaki heyecana duydukları özlemle ilgili olabilir. Meslekte 21 yılı aşmış öğretmenlerin mesleklerinden içsel doyumlarının artması onları duygusal bağlılığa yakınlaştırabilir. Kıdemi 21 yıl ve üzeri olan öğretmenin mesleki yaşantıları daha genç meslektaşlarına göre daha fazla olduğu için, bu durum onu okula karşı hassaslaştırmış olabilir.

Tablo 4.31.

*Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Algularına Ait Bulguların Okul Yılı Değişkenine İlişkin ANOVA Sonuçları*

Alt Boyut	Okul Yılı	N	$\bar{X}$	SS	f.	p.	Fark (LSD)
Duygusal Bağlılık	0-2 Yıl (1)	145	3.70	.71	1.360	.258	
	3-5 Yıl (2)	92	3.76	.66			
	6 Yıl ve üstü (3)	94	3.85	.73			
Devam Bağlılığı	0-2 Yıl (1)	145	2.66	.64	3.680	.026*	1-3 2-3
	3-5 Yıl (2)	92	2.65	.57			
	6 Yıl ve üstü (3)	94	2.87	.73			
Normatif Bağlılık	0-2 Yıl (1)	145	3.32	.65	4.679	.010*	1-2 2-3
	3-5 Yıl (2)	92	3.06	.68			
	6 Yıl ve üstü (3)	94	3.31	.73			

\* $p < .05$ 

Öğretmenlerin örgütsel bağlılık alt boyutlarına ait algılarının okul yılı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Tablo 4.31 incelendiğinde elde edilen fark devam bağlılığı ve normatif bağlılık alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $p < .05$ ).

Çıkan bu farklılığın görüldüğü grupları belirlemek amacıyla LSD testi yapılmıştır. Devam bağlılığı boyutunda görülen anlamlı fark, aynı okulda 6 yıl ve üstü çalışan öğretmenlerden kaynaklıdır. Buna göre aynı okulda 6 yıl ve üstü çalışan öğretmenlerin devam bağlılığı ( $\bar{X} = 2.87$ ), aynı okulda 0- 2 yıl ( $\bar{X} = 2.66$ )ve 3 – 5 yıl ( $\bar{X} = 2.65$ )arası çalışan öğretmenlere kıyasla daha yüksek görülmektedir. Bu durum aynı okulda uzun yıllar çalışmanın olumlu bir durum olmadığına işaret edebilir. Çünkü bu sonuç, öğretmenlerin okulda geçirdikleri süre arttıkça, duygusal nedenlerden ziyade okuldan ayrılmaları halinde karşılaşacakları maliyetin fazla olması düşüncesi ile okula devam ettiklerini göstermektedir.

Normatif bağlılık boyutunda görülen anlamlı fark, aynı okulda 3 – 5 yıl arası çalışan öğretmenlerden kaynaklıdır. Buna göre aynı okulda 3 – 5 yıl çalışan öğretmenlerin normatif bağlılığı ( $\bar{X} = 3.06$ ), aynı okulda 0- 2 yıl ( $\bar{X} = 3.32$ )ve 6 yıl ve üzeri ( $\bar{X} = 3.31$ )arası çalışan öğretmenlere kıyasla daha düşük görülmektedir. Bu bulguya dayanarak, öğretmenlerin okuldaki ilk yıllarında (0 – 2 yıl) ve daha uzun sürelerde ( 6 yıl ve üstü ) okula devamını sağlayan nedenlerin daha çok minnettarlık, değerbilirlik ve ahlaki sorumluluk vb. ile ilişkili olduğu söylenebilir. Aynı okulda uzun yıllarını geçiren öğretmenler ( 6 yıl ve üstü ) zamanla buradaki olumlu yaşantılar ve kazanımlar ya da alışkanlıklar sonucu okullarına karşı gönül borcu hissederek bağlanabilirler.

Tablo 4.32.  
*Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Algılarına Ait Bulguların Okul Kademesi Değişkenine İlişkin ANOVA Sonuçları*

Alt Boyut	Okul Kademesi	N	$\bar{X}$	SS	f.	p.
Duygusal Bağlılık	İlkokul	62	3.82	.69	.253	.777
	Ortaokul	134	3.75	.74		
	Lise	135	3.75	.67		
Devam Bağlılığı	İlkokul	62	2.67	.60	.180	.836
	Ortaokul	134	2.72	.65		
	Lise	135	2.73	.68		
Normatif Bağlılık	İlkokul	62	3.22	.77	.125	.883
	Ortaokul	134	3.24	.70		
	Lise	135	3.27	.64		

Öğretmenlerin örgütsel bağlılık algılarının okul kademesi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Tablo 4.32’de görüldüğü üzere okul kademesi değişkenine göre, örgütsel bağlılığın hiçbir alt boyutu anlamlı bir farklılık göstermemiştir ( $p > .05$ ).

#### 4.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın yedinci alt problemi “Öğretmen algılarına göre örgüt kültürü, psikolojik güçlendirme örgütsel bağlılık arasında ilişki var mıdır?” şeklinde belirlenmiştir. Bu alt probleme yanıt bulmak amacıyla korelasyon analizinden faydalanılmıştır. Bir sonraki alt problemdeki regresyon analizlerini uygulayabilmek için kontrol edilmesi gereken birtakım varsayımlardan ilki, araştırma modelinin değişkenleri arasında ilişkilerin tespitidir. Bu nedenle öncelikle, analize sokulacak değişkenler arasındaki ilişkileri incelemek gerekmektedir. Tablo 4.33’te bağımlı değişken olan örgütsel bağlılık ve bağımsız değişkenler örgüt kültürü ve psikolojik güçlendirme ile bu değişkenlere ait alt boyutların aralarındaki korelasyonlar gösterilmektedir.

Tablo 4.33.

*Öğretmenlerin Psikolojik Güçlendirme, Örgüt Kültürü, Örgütsel Bağlılık ve Alt Boyutları Arasındaki İlişkilerin Korelasyon Analizi ile İncelenmesi*

Alt Boyut	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Görev Kültürü (1)	1											
Destek Kültürü (2)	,342**	1										
Bürokratik Kültür (3)	,125*	,059	1									
Başarı Kültürü (4)	,412**	,768**	,071	1								
Duygusal Bağlılık (5)	,289**	,363**	-,005	,371**	1							
Devam Bağlılığı (6)	,071	,100	,317**	,120*	,093	1						
Normatif Bağlılık (7)	,158**	,334**	,089	,385**	,428**	,406**	1					
Anlam (8)	,192**	,171**	,011	,188**	,277**	-,047	,086	1				
Yeterlik (9)	,200**	,090	,012	,117*	,216**	-,022	,032	,727**	1			
Özerklik (10)	,253**	,211**	-,014	,218**	,185**	,007	,123*	,544**	,622**	1		
Etki (11)	,186**	,203**	-,048	,175**	,138*	-,014	,163**	,304**	,390**	,534**	1	
Psikolojik Güçlendirme (12)	,261**	,221**	-,019	,223**	,245**	-,021	,139*	,749**	,810**	,850**	,769**	1

\* $p < .05$ , \*\* $p < .01$

Örgütsel bağlılık ile örgüt kültürü arasındaki ilişkiler incelendiğinde, duygusal bağlılık ile görev kültürü arasında ( $r=0.289$ ,  $p<0.01$ ) düşük düzeyde, pozitif yönlü; destek kültürü arasında ( $r=0.363$ ,  $p<0.01$ ) orta düzeyde, pozitif yönlü; başarı kültürü arasında ( $r=0.371$ ,  $p<0.01$ ) orta düzeyde, pozitif yönlü, anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Devam bağlılığı ile bürokratik kültür arasında ( $r=0.317$ ,  $p<0.01$ ) orta düzeyde, pozitif yönlü; başarı kültürü arasında ( $r=0.120$ ,  $p<0.05$ ) düşük düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Normatif Bağlılık ile görev kültürü arasında ( $r=0.158$ ,  $p<0.01$ ) düşük düzeyde, pozitif yönlü; destek kültürü arasında ( $r=0.334$ ,  $p<0.01$ ) orta düzeyde, pozitif yönlü ve başarı kültürü arasında ( $r=0.385$ ,  $p<0.01$ ) orta düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

Örgüt kültürü ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkilere bakıldığında, en yüksek ilişki normatif bağlılık ile başarı kültürü arasında görülmektedir. Normatif bağlılığı yüksek olan çalışanlar, diğer çalışanların baskıları ya da çalışma arkadaşlarından ayrılmak istememe nedeniyle örgütte kalmaya devam ederler (Allen ve Meyer, 1990). Normatif bağlılıkta bir zorunluluk söz konusudur. Başarı kültürüne sahip bir okulda, öğretmenler kendilerini öğrenci başarısına ve öğretme-öğrenme sürecinin nitelikli olmasına adanmışlar (Hoy, Tarter ve Kottkamp, 1991). Başarı kültürünün hâkim olduğu okullarda, işlerini başarılı şekilde yapan öğretmenlerin ödüllendirilmesi ve desteklenmesi gibi istendik özellikler görülmektedir.

Araştırmanın bulgusu bu bakımdan düşündürücüdür. Öğretmenlerin başarı elde etmek için çalışması, onlar üzerinde okulda kalmaya dair bir psikolojik baskı oluşturuyor olabilir. Bu durum çıktılar üzerindeki olumlu etkileri görmenin zaman alması ile açıklanabilir. Eğitim sonuçları uzun vadede alınan bir süreçtir. Eğitim sistemindeki seviye belirleme sınavlarının, ortaokul ve lise sonunda yapılması ve çıktılar üzerindeki etkilerin bu dönemlerde görülmesi bu durumun nedeni olabilir.

Bürokratik kültür ile duygusal bağlılık arasında anlamlı ilişkiye rastlanmaması öngörülebilir. Çünkü duygusal bağlılığı yüksek çalışan örgütle özdeşleşmekte, örgütün amaç, değer, misyon ve vizyonunu benimsemekte ve kendini bütünü bir parçası gibi hissetmektedir. Bürokratik kültürde ise çalışan örgütle özdeşleşmekten ziyade örgütün amaçlarını gerçekleştiren bir araç gibidir. Bürokratik kültür ile normatif bağlılık arasında bir ilişkinin görülmemesi de şu şekilde açıklanabilir. Normatif bağlılığı yüksek çalışan ahlaki sorumluluk ya da zorlamalardan dolayı örgüte devam eder. Örneğin bir öğretmenin aynı okula devam edip tayin istememe nedeni ahlaki bir sorumluluk olabilir. Aynı zamanda bu öğretmenin bürokratik kültür algısı zayıf ya da güçlü olabilir. Öğretmen okulda kuralsızlıkların engellenmesi için sıkı denetim olduğunu düşünebilir ya da otoriter bir yönetim tipi olmadığını düşünse de onu bu okula bağlayan neden tamamen ahlaki bir sorumluluk olabilir. Devam bağlılığı ile görev ve destek kültürleri arasında ilişkinin çıkmaması da öngörülebilir. Emeklilik süresinin dolmasına az kalmış ve alacağı emekli ikramiyesinden dolayı çalışmaya devam eden bir öğretmenin devam bağlılığı yüksek çıkabilir. Bu durum öğretmenin iş arkadaşları ile açık ve destekleyici ilişkileri olması ya da olmamasıyla ilgili olmayabilir. Aynı şekilde bu öğretmenin örgütün amaçlarını gerçekleştirmeye yönelik görevlerini yerine getirmesi başka etkenlerle ilgili olabilir.

Psikolojik güçlendirme ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiler incelendiğinde, anlam alt boyutu ile yalnızca duygusal bağlılık arasında ( $r=0.277$ ,  $p<0.01$ ) düşük düzeyde pozitif yönlü, anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Yeterlik alt boyutu ile de benzer bir biçimde sadece duygusal bağlılık arasında, ( $r=0.216$ ,  $p<0.01$ ) düşük düzeyde pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Özerklik alt boyutu ile duygusal bağlılık ( $r=0.185$ ,  $p<0.01$ ) ve normatif bağlılık arasında ( $r=0.123$ ,  $p<0.05$ ) düşük düzeyde pozitif yönlü anlamlı ilişkiler bulunmaktadır. Etki alt boyutu ile duygusal bağlılık arasında ( $r=0.138$ ,  $p<0.05$ ) ve normatif bağlılık arasında ( $r=0.163$ ,  $p<0.01$ ) düşük düzeyde pozitif yönlü anlamlı ilişkiler bulunmaktadır. Genel psikolojik güçlendirme ile duygusal bağlılık ( $r=0.245$ ,  $p<0.01$ ) ve normatif bağlılık arasında ( $r=0.139$ ,  $p<0.05$ ) düşük düzeyde pozitif yönlü ve anlamlı ilişkiler bulunmaktadır. Psikolojik güçlendirme ile örgütsel bağlılık

arasındaki ilişkilere bakıldığında en yüksek ilişki, anlam alt boyutu ile duygusal bağlılık arasında görülmektedir. Öğretmenlerin yaptıkları işlerin bireysel duygu, tutum ve davranışları ile uyum göstermesinin onların duygusal bağlılıklarını artırdığı söylenebilir. Thomas ve Velthouse (1990) görevini anlamlı bulan güçlendirilmiş çalışanların, örgütlerine daha fazla bağlılık gösterdiklerini belirtmektedir.

Örgüt kültürü ile psikolojik güçlendirmenin alt boyutları arasındaki ilişkiler incelendiğinde, bürokratik kültürün hiçbir psikolojik güçlendirme alt boyutu ile anlamlı ilişki göstermediği görülmektedir. Bunun yanında yeterlik alt boyutu ile destek kültürü değişkeni arasında anlamlı bir ilişki görülmemektedir. Destek kültürüne sahip örgütler çalışanların “birimiz hepimiz, hepimiz birimiz için” duygusuyla hareket ettiği, olumlu ve destekleyici ilişkilerin olduğu örgütlerdir. Bu durumun çalışanların yeterlik duygularıyla ilişkisi olmayabilir. Öğretmenler ekip olarak birbirine destek olabilir ancak bireysel olarak kendisini yetersiz hissedebilirler. Bir öğretmenin alanında bilgisi tam ve bunu aktarma becerisi çok yüksekken aynı zamanda bulunduğu örgütteki bireylere değer verilmediğini hissediyor olabilir ya da tersi bir şekilde kendi yeteneklerine güvenmeyen öğretmen, örgütte herkesin değer gördüğünü düşünüyor olabilir.

#### 4.8. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın sekizinci alt problemi “Öğretmenlerin algılarına göre örgüt kültürü ve psikolojik güçlendirme, örgütsel bağlılığı anlamlı olarak yordamakta mıdır?” şeklinde belirlenmiştir. Bu alt probleme yanıt bulmak amacıyla örgüt kültürü ve psikolojik güçlendirmenin sırasıyla duygusal, devam ve normatif bağlılığı yordayıp yordamadığına ilişkin çoklu regresyon analizleri yapılmıştır.

Tablo 4.34.

*Örgüt Kültürü ve Psikolojik Güçlendirmenin Duygusal Bağlılığı Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları*

Değişkenler	B	Standart Hata	$\beta$	t	p.
Sabit	1.071	.394		2.722	.007*
Görev Kültürü	.160	.066	.136	2.420	.016*
Destek Kültürü	.186	.087	.166	2.128	.034*
Bürokratik Kültür	-.048	.060	-.040	-.803	.423
Başarı Kültürü	.178	.090	.160	1.986	.048*
Psikolojik Güçlendirme	.192	.074	.137	2.612	.009*
R= .439	R <sup>2</sup> = .193				
F <sub>(5,325)</sub> = 15.512	P=.000				

\*p<.05

Tablo 4.34'te örgüt kültürü ve psikolojik güçlendirmenin duygusal bağlılığı yordayıp yordamadığına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları verilmiştir. Bulgular, bağımsız değişkenlerin (görev kültürü, destek kültürü, bürokratik kültür, başarı kültürü ve psikolojik güçlendirme) bir arada düşünüldüğünde oluşturulan modelin anlamlı çıktığını göstermektedir ( $p < .01$ ). Bir başka deyişle, örgüt kültürünün alt boyutları ve psikolojik güçlendirmenin doğrusal kombinasyonunun öğretmenlerin duygusal bağlılığını anlamlı bir biçimde yordadığı ( $R = .439$ ;  $R^2 = .193$ ) görülmektedir [ $F_{(5,325)} = 15.512$ ;  $p < 0.01$ ]. Bağımsız değişkenler, bağımlı değişken olan duygusal bağlılığa ait varyansın % 19'unu açıklamaktadır.

Regresyon katsayısının anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları incelendiğinde ise öğretmenlerin duygusal bağlılıkları üzerinde bürokratik kültür dışındaki tüm bağımsız değişkenlerin etkilerinin anlamlı olduğu saptanmıştır. Yani görev, destek, başarı kültürü ve psikolojik güçlendirme değişkenleri tek başına düşünüldüğünde öğretmenlerin duygusal bağlılığını anlamlı olarak açıklamaktadır. Yalnızca bürokratik kültür alt boyutunun duygusal bağlılık değişkeni üzerine tek başına anlamlı bir etkisi görülmemektedir. Bürokratik kültürlerde hiyerarşi, disiplin, rasyonellik, kuralların ön planda olduğu düşünülürse bu bulgu olağandır. Çünkü duygusal bağlılığı yüksek çalışanlar, örgütün amaçlarını çarklının dışı olarak yerine getirmek durumunda oldukları için değil, örgütün amaç ve değerleri kendi amaç ve değerleri ile örtüştüğü için yerine getirir ve bu durumdan içsel doyum yaşarlar. Tüm değişkenler bir araya geldiğinde de duygusal bağlılığı anlamlı bir şekilde etkilemektedir. Burada diğer değişkenlerin bürokratik kültürün duygusal bağlılık üzerindeki olumsuz etkilerini absorbe edici özelliği olabilir. Başarı elde etmenin kurallara eksiksiz uymanın önünde olduğu başarı kültürünün hâkim, örgütsel amaçların bireysel amaçların önünde olduğu görev kültürünün hâkim ve çalışan ilişkilerinin açık ve güvene dayalı olduğu destek kültürünün hâkim olduğu; çalışanların psikolojik açıdan güçlendirildiklerini hissettikleri bir örgütte örgüte isteyerek devam etmeleri kaçınılmazdır.



Tablo 4.35.

*Örgüt Kültürü ve Psikolojik Güçlendirmenin Devam Bağlılığını Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları*

Değişkenler	B	Standart Hata	$\beta$	t	p.
Sabit	1.457	.384		3.797	.000*
Görev	-.003	.064	-.003	-.051	.959
Destek	.021	.085	.020	.248	.805
Bürokratik	.345	.059	.309	5.859	.000*
Başarı	.096	.088	.093	1.101	.272
Psikolojik Güçlendirme	-.052	.072	-.040	-.726	.469
R= .335	R <sup>2</sup> = .112				
F <sub>(5-325)</sub> = 8.198	P=.000				

\*p&lt;.05

Tablo 4.35'teki regresyon analizi sonucu elde edilen bulgular incelendiğinde; örgüt kültürünün alt boyutları ve psikolojik güçlendirmenin doğrusal kombinasyonunun öğretmenlerin devam bağlılığını anlamlı bir biçimde yordadığı (R= .335; R<sup>2</sup>= .112) görülmektedir [F<sub>(5-325)</sub>= 8.198; p<0.01]. Bağımsız değişkenler, bağımlı değişken olan devam bağlılığına ait varyansın %11'ini açıklamaktadır. Regresyon katsayısının anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları incelendiğinde ise bürokratik kültür dışındaki hiçbir değişkenin tek başına devam bağlılığını açıklamadığı görülmektedir. Öğretmenlerin devam bağlılıkları üzerinde sadece bürokratik kültürün etkilerinin anlamlı olduğu görülmüştür. Bürokratik kültürde bir emir - komuta sistemi mevcuttur. Çalışana sorumluluk yükleyip ayrılması durumunda bedel ödemesine neden olan ve sistemin bozulmaması için çalışanın isteğe bağlı olarak bu örgütten kolayca ayrılmasını zorlaştıran bu emir – komuta sistemi çalışanda devam bağlılığı oluşturmaktadır. Dolayısıyla çalışmasının gerektiğini ve sorumluluklarını yerine getirmekten daha fazlasını gerçekleştirmenin ona ve örgüte bir şey katmayacağını düşünen çalışan, çaba harcamayarak duygularını işlerine dâhil etmemektedir. Bürokratik kültürde duygulara yer yoktur. Yalnızca işin gerektirdiği sorumluluklarını gerçekleştirmek gayesi ile örgütte bulunan çalışan, kurallara sıkı sıkıya bağlanarak verilen görevleri eksiksiz olarak gerçekleştirebilir. Bütün değişkenlerin bir arada devam bağlılığına etkileri anlamlı görülmektedir.

Tablo 4.36.

*Örgüt Kültürü ve Psikolojik Güçlendirmenin Normatif Bağlılığı Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları*

Değişkenler	B	Standart Hata	$\beta$	t	P
Sabit	1.125	.394		2.853	.005*
Görev Kültürü	-.026	.066	-.022	-.390	.697
Destek Kültürü	.093	.088	.085	1.066	.287
Bürokratik Kültür	.077	.061	.066	1.279	.202
Başarı Kültürü	.342	.090	.312	3.798	.000*
Psikolojik Güçlendirme	.079	.074	.057	1.073	.284
R= .398	R <sup>2</sup> = .159				
F <sub>(5-325)</sub> = 12.269	P=.000				

\*p&lt;.05

Bu alt problemde son olarak, örgüt kültürü ve psikolojik güçlendirmenin normatif bağlılığı yordayıp yordamadığına bakılmıştır. Bu amaçla yapılan çoklu regresyon analizi sonuçları Tablo 4.36 'da verilmiştir. Tablo 4.36'ya göre örgüt kültürünün alt boyutlarının ve psikolojik güçlendirme değişkenlerinin doğrusal kombinasyonunun öğretmenlerin normatif bağlılığını anlamlı bir biçimde yordadığı (R= .398; R<sup>2</sup>= .159) görülmektedir [F<sub>(5-325)</sub>= 12.269; p<0.01]. Bağımsız değişkenler, bağımlı değişken olan normatif bağlılığa ilişkin varyansın %16'sını açıklamaktadır.

Regresyon katsayısının anlamlılığına ilişkin t testi sonuçlarına göre ise, sadece başarı kültürünün tek başına normatif bağlılığı anlamlı olarak açıkladığı görülmektedir. Normatif bağlılığı yüksek bireyler ahlaki bir zorunluluk hisseder. Başarı kültüründe ise işler çalışanlar tarafından ellerinden gelenin en iyisi yapılarak tamamlanır ve bu tip kültürlerde işini en iyi yapan kişi değer görür ve takdir edilir. İş yaparken elinden geldiğinin en iyisini yapmak erdemli bir davranıştır. Normatif bağlılığı yüksek birey örgütü yarı yolda bırakmamanın da erdemli bir davranış olduğunu düşündüğünden dolayı sadece başarı kültürünün tek başına normatif bağlılığı açıklaması öngörülebilir.

## BEŞİNCİ BÖLÜM

### TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmanın amacı, öğretmenlerin algılarına göre örgüt kültürü, psikolojik güçlendirme ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkileri incelemektir. Bu amaç doğrultusunda elde edilen sonuçlar incelendiğinde, öğretmenlerin okullarında en yüksek düzeyde algıladıkları kültürün görev kültürü, en düşük düzeyde algıladıkları kültürün de bürokratik kültür olduğu görülmüştür. Psikolojik güçlendirmeye ilişkin öğretmenler en fazla anlam boyutunda, en az ise etki boyutunda güçlendirildiklerini algılamaktadırlar. Örgütsel bağlılığın alt boyutlarında ise duygusal bağlılık en yüksek, devam bağlılığı ise en düşük düzeyde algılanmaktadır.

Öğretmenlerin bürokratik kültür algılarının yaşa göre, başarı kültürü algılarının cinsiyete göre, destek ve başarı kültürü algılarının okul yılına göre; yeterlilik ve özerklik algılarının okul kademesine göre, psikolojik güçlendirme algılarının mesleki deneyime göre; devam bağlılığı ve normatif bağlılık algılarının okul yılına göre, duygusal bağlılık algılarının da mesleki deneyime göre anlamlı olarak farklılaştığı görülürken diğer değişkenlerde istatistiksel olarak herhangi bir anlamlı farka rastlanmamıştır. Örgüt kültürü, psikolojik güçlendirme ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiler incelendiğinde ise en yüksek ilişki (pozitif yönde) normatif bağlılık ile başarı kültürü arasında çıkmıştır. Örgüt kültürünün alt boyutları ve psikolojik güçlendirme bir arada düşünüldüğünde; öğretmenlerin duygusal, devam ve normatif bağlılıklarını anlamlı bir biçimde etkilemektedir.

Araştırmadaki okulların, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı devlet okulları olmasından dolayı aynı sistemin uzantısı yapılara sahip oldukları söylenebilir. Milli Eğitim Temel Kanunu'na göre, Türk Milli Eğitiminin genel amaçları arasında, toplumun tüm bireylerinin ilgi ve yeteneklerini geliştirip, gereken bilgi, beceri, davranış ve grupla iş görme alışkanlığı kazandırmak yoluyla hayata hazırlamak yer almaktadır. Bunun yanında, bireylerin kendilerini mutlu edecek ve toplumun mutluluğuna katkıda bulunacak bir meslek sahibi olmalarını sağlamak genel amaçlar arasındadır. Bu kanunda (5101 Sayılı Kanun) Türk eğitim ve öğretim sisteminin bu genel amaçları gerçekleştirmek üzere düzenlendiği belirtilmektedir. Bu genel amaçları etkili bir şekilde gerçekleştirmek için çalışırken, her okulun yönetimi farklı yönetim tarzlarını benimseme, okulda farklı kültür oluşturup

sürdürebilme ve öğretmenleri güçlendirme derecesinde özerkliğe sahiptir. Bu farklılıkların öğretmenlerin bağlılık algılarını önemli olarak etkilediği söylenebilmektedir. Bu durumda yöneticilerin okullarındaki kültürü şekillendirmesi ve öğretmenleri güçlendirme etkinliklerini artırması öğretmenlere daha olumlu bağlılık sağlayarak okulun hedeflerine ulaşmasına olumlu bir katkıda bulunacaktır. Okulun hedeflerine ulaşmasıyla da okullar açık bir sistem olduğu için, bu durum okul üyelerinin yanında sistemin diğer paydaşlarını da etkilemektedir. Hedeflerine ulaşarak sisteminden başarılı ve mutlu öğrenciler çıkaran okullar, aileleri ve dolayısıyla toplumu olumlu etkilemektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin algılarına göre, görev kültürü boyutu en yüksek, bürokratik kültür boyutu ise en düşük ortalamaya sahip çıkmıştır. Literatür incelendiğinde pek çok çalışmada da en yüksek algılanan kültür görev kültürü, en düşük algılanan ise bürokratik kültür çıkmıştır (Esinbay, 2008; Sezgin, 2010; Tanrıoğen, 2013). Bu bulguya dayalı olarak Manavgat ilçesindeki okulların görev yönelimli oldukları söylenebilir. Öğretmenlerin okullarını görev yönelimli olarak algılamaları olumlu ve beklenen bir sonuçtur. Nitekim Özdevecioğlu ve Çelik (2009)'un kamu ve özel kurumlarda yaptıkları çalışmada çalışanların en az mağduriyet algıladıkları kültür görev kültürü çıkmıştır. Bu durumu da görev kültürünün iki özelliği ile açıklamışlardır. Görev kültüründe, çalışanlar işleri üzerinde yüksek derecede kontrole sahiptir. Görev kültürü gücün ve etkinin kaynağı uzmanlıktan gelmektedir. Okullarda bürokratik kültür algısının en düşük görülmesi sevindirici bir bulgudur. Nitekim, Silverthorn (2004) araştırmasında, bürokratik kültüre sahip olan örgütlerde çalışanların örgütsel bağlılığının ve iş doyumunun en düşük seviyede görüldüğünü belirtmektedir. Bürokratik kültür algısının en düşük olması, okullarda yöneticilerin kuralcı bir tutum içinde olmadıkları, daha az bir bürokratik işleyiş istedikleri şeklinde ifade edilebilir (Esinbay, 2008).

Öğretmenlerin örgüt kültürü algıları kişisel değişkenler açısından incelendiğinde, cinsiyet değişkenine göre, örgüt kültürünün yalnızca başarı kültürü boyutu anlamlı bir farklılık göstermektedir. Kadın öğretmenlerin başarı kültürü algıları erkek öğretmenlerden daha düşük çıkmıştır. Kadın öğretmenler, erkek öğretmenlere göre okullarında başarılı olduklarında ve okulun amaçlarını gerçekleştirmek için çalıştıklarında bunların karşılığını aldıklarını daha az düşünmektedir. Bu durum iki nedenle açıklanabilir. İlk olarak, okullarda ödüllendirme, teşvik edilme ve başarı için motive edilmede erkek ve kadın öğretmenlerin aynı şartlara sahip olmadığı söylenebilir (Sönmez, 2006). Türkiye'nin ataerkil ve erkek egemen bir topluma sahip olmasının çalışma hayatına yansımaları başarı

kültürü algısını etkiliyor olabilir. Kadınlar özel hayatlarındaki ekstra sorumlulukları nedeni ile okulda emek ve zaman gerektiren işlere katılım konusunda daha pasif kalabilmektedirler. Bu durum erkekleri daha avantajlı hale getirmektedir (Linehan, 2001). İkinci nedeni ise, yine kadınların iş dışında da ek olarak pek çok rol ve sorumlulukları üstlendikleri için beklentilerinin daha yüksek olmasından kaynaklı olabilir.

Öğretmenlerin psikolojik güçlendirme algılarına ilişkin sonuçlar incelendiğinde, anlam boyutuna en yüksek, etki boyutuna ise en düşük katılım gerçekleştiği görülmektedir. Literatür incelendiğinde, Gümüş, (2013) ve Şan (2017)'in araştırmalarında da benzer sonuçlar bulunmuştur. Bu bulguya dayanarak, öğretmenlerin mesleklerini icra ederken yerine getirdikleri etkinlikleri kendileri için anlamlı buldukları söylenebilir. Öğretmenlerin, etki boyutuna en düşük katılım göstermeleri ise örgütün çıktılarını üzerinde çok fazla etkili olacaklarını düşünmemeleri ile açıklanabilir. MEB'in merkeziyetçi örgüt yapısı göz önüne alındığında bu bulgu şaşırtıcı değildir. Nitekim merkeziyetçi örgüt yapılarında çalışanların kendilerini ve örgütlerini ilgilendiren kararlara dahil edilme ve inisiyatif kullanabilme durumları daha düşüktür (Hage ve Aiken, 1970). Eğitim sisteminin sorunları ve ilgili değişkenler konusunda yapılan araştırmaların analiz edildiğinde en fazla vurgulanan sorunlardan birini sistemin aşırı merkeziyetçi yapısı olarak belirtmektedir (Balcı, 2000, 2007; Yılmaz ve Altınkurt, 2011; Erdoğan, 2014).

Psikolojik güçlendirmeye ilişkin, ilkökul öğretmenleri lise öğretmenlerine göre yeterlilik ve özerklik alt boyutlarında daha yüksek algıya sahiptir. Türkiye'de ilkökul öğretmenleri, ortaokul ve lise öğretmenlerine göre, öğrencilerin gireceği merkezi bir sınav kaygısından uzaktırlar. Bu yüzden, öğretme sürecinde daha fazla özerklik davranışı sergiliyor olabilirler (Çolak ve Altınkurt, 2017).

Çeliköz ve Çetin (2004) öğretmen adaylarının mesleklerine yönelik olumlu tutum geliştirmeleri durumunda, mesleklerini eksiksiz yerine getireceklerini belirtmektedir. Onların araştırmacı ve yaratıcı düşünceyi geliştireceklerini, öğrencileri daha kolay bir şekilde güdüleyeceklerini mesajlarını uyum içinde öğrencilere aktaracaklarını belirtmektedir. Bu araştırmada öğretmenlerin anlam boyutundaki "Yaptığım iş benim için çok önemlidir." maddesine en yüksek ortalama ile katılması onların mesleklerine yönelik olumlu tutuma sahip olduklarını, mesleklerini inanarak ve idealist bir şekilde sürdürdüklerini gösteriyor olabilir.

Araştırmada örgütsel bağlılığa ilişkin en yüksek ortalama duygusal bağlılık, en düşük ortalama ise devam bağlılığı boyutunda görülmektedir. Literatürdeki pek çok

araştırma da bu bulguyu desteklemektedir (Kurşunoğlu, Bakay ve Tanrıoğen,2010; Sezgin, 2010; Maral, 2015; Uştu ve Tümkaya, 2017). Bazı araştırmalarda ise en yüksek ortalama gene duygusal bağlılık, en düşük ortalama farklı olarak normatif bağlılık alt boyutunda bulunmuştur (Gümüş, 2013; Sever, 2017).Öğretmenlerin duygusal bağlılık ortalamasının en yüksek çıkması olumlu ve istendik bir sonuçtur. Çünkü duygusal bağlılığı yüksek olan çalışan, örgütü ile özdeşleşmiştir ve örgütün bir üyesi olmaktan keyif duymaktadır (Allen ve Meyer, 1990).

Örgüt kültürü ve bağlılık arasındaki ilişkiler incelendiğinde görev, başarı ve destek kültürü ile duygusal ve normatif bağlılık arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler çıkmıştır. Devam bağlılığı ile ise yalnızca bürokratik kültür ve başarı kültürü arasında anlamlı ilişki çıkmıştır. Ayrıca devam bağlılığını tek başına yordayan tek değişken bürokratik kültürdür. Sezgin (2010)'un bulguları araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir. Bürokratik kültürlerin özellikleri göz önüne alındığında bu bulgu şaşırtıcı değildir. Çünkü ayrıntılı kurallar ve düzenlemelerin, sıkı bir denetimin, hiyerarşinin ve formal ilişkilerin çok fazla olduğu bürokratik örgütlerde çalışanların örgütün amaç ve değerlerini benimsedikleri, işlerini sevdikleri için örgüte bağlı oldukları söylenemez. Akıl (2005) ve Dönder (2006) çalışmalarında, okullarda otorite hiyerarşisinin arttıkça ilişkilerde formalleşme ve negatif atmosferin arttığını belirtmektedirler. Weber'in bürokrasi modelindeki bürokratik özelliklerin olumsuz etkilerinde de belirtildiği gibi, örgütlerde aşırı kural ve düzenlemelerin olması bireylerin örgütün asıl amacından saparak araçları amaç haline getirmelerine neden olabilir. Otorite hiyerarşisinin ise örgütte iletişimin tıkanması veya çarpıtılması gibi olumsuz etkileri bulunmaktadır (Hoy ve Miskel, 1996).

Araştırmada, psikolojik güçlendirme ile duygusal ve normatif bağlılık arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Ancak psikolojik güçlendirmenin geneli ve alt boyutları ile devam bağlılığı arasında anlamlı bir ilişki çıkmamıştır. Benzer bir biçimde Akgün (2015) de çalışmasında güçlendirme ile devam bağlılığı arasında bir ilişki bulamamıştır. Çalışanlara yaptıkları işin anlamlı olduğu bilinci kazandırılıyorsa, görevlerinde yeterli özerklik veriliyorsa, yaptığı işlerde iz bıraktığı ve işine yönelik bilgi ve beceriye sahip olduğu hissettiriliyorsa çalışanların o örgüte duygusal ya da normatif açıdan bağlanmaları beklenen bir durumdur.

Araştırmanın ortaya çıkan sonuçları doğrultusunda geliştirilen uygulamaya yönelik öneriler aşağıdaki gibidir:

1. Öğretmenlerin aynı okulda uzun yıllar kalması yerine rotasyon desteklenmelidir.
2. Mesleğe yeni başlayan öğretmenler gerekli hizmet içi eğitim ve oryantasyon eğitimleri ile duygusal bağılıklarını artıracak şekilde desteklenmelidir.
3. Öğretmenlerin yaptıkları iş ve süreç üzerinde etkili olduklarını hissetmeleri yönünde gerekli düzenlemeler yapılmalıdır.
4. Öğretmenlerin kendilerini önemli hissetmesini ve onların bilgi ve deneyimlerinden yararlanılmasını desteklediği için okul yöneticileri tarafından katılımcı yönetim anlayışı benimsenmelidir.
5. Okul yöneticilerinin öğretmenleri ödüllendirme ve amaca yönelik motive etme konusunda ayrımcı bir tutum sergilemeden, öğretmenler arası farklılıkları etkili bir biçimde yönetmesi sağlanmalıdır.
6. Okul yöneticileri tarafından kural ve düzenlemelerin amaç değil birer araç olduğu unutulmayarak, öğretmenlerin kontrol odaklı yerine gelişim odaklı denetlenmesi sağlanarak bürokratik kültürün etkilerini azaltıcı düzenlemeler yapılmalıdır. Bu amaçla da yöneticilere gerekli kurs, seminer vb. eğitimler verilmelidir.
7. Okul yöneticilerin psikolojik güçlendirme sürecindeki yöntemlerini farklılaştırması ve sıradanlaşmadan kaçınması gerekmektedir.

Araştırmanın sonuçlarından hareketle geliştirilen araştırmaya yönelik öneriler ise şöyle sıralanabilir:

1. Araştırma nitel araştırma yöntemleri ile de gerçekleştirilebilir.
2. Araştırma devlet okullarının yanı sıra özel okullarda da karşılaştırmalı olarak yapılabilir.
3. Örgüt kültürüne yönelik ölçek yöneticilere de uygulanabilir.
4. Araştırma farklı illerde ya da Türkiye çapında yapılabilir.
5. Yeni değişkenler eklenerek bu değişkenlerin aracı etkisine bakılabilir.
6. Örgüt kültürü bağımlı değişken olarak ele alınıp psikolojik güçlendirme ve bağılığın örgüt kültürü üzerindeki etkileri incelenebilir.

## KAYNAKLAR

- Acaray, T. (2010). *Ankaraili ilköğretim ve ortaöğretim okul müdürlerinin öğretmenleri güçlendirme örüntüleri* (Yüksek lisans tezi), Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Açıkgöz, B. (2006). *Rekabetçi değerler yaklaşımı açısından yöneticilerin örgüt kültürüne ilişkin algılamaları: Zonguldak Karaelmas Üniversitesi örneği* (Yüksek lisans tezi), Karaelmas Üniversitesi, Zonguldak.
- Ahadi, S., Suandi, T., Ismail, M., and Omar, Z. (2011). Influence of organizational culture on psychological empowerment of academicians in research universities. *12th International Conference On HRD Research and Practice across Europe: Sustaining Growth Through Human Resource Development*, 25-27.
- Aka, B. (2017). *Kamu ve özel sektörde çalışan yöneticilerin kuşak farklılıkları ve örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi: İzmir ilinde bir araştırma* (Yayımlanmamış doktora tezi), İzmir Katip Çelebi Üniversitesi, İzmir.
- Akcan, G. (2014). *Örgütsel çatışmalar ve çatışma aşamalarında çatışma çözme yöntemleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Beykent Üniversitesi, İstanbul.
- Akgün, E. Y. (2015). *Örgütlerde algılanan personel güçlendirmenin örgütsel bağlılık ile ilişkisi: Bir kamu kurumunda araştırma* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Akıl, Ü. G. (2005). *Bürokrasi ve ilköğretimde örgütsel sağlık* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar.
- Allen, N. J. and Meyer, J. P. (1990). The measurement and antecedents of affective, continuance and normative commitment to the organization. *Journal Of Occupational And Organizational Psychology*. 63(1), 1-18
- Altınkurt, Y., Anasız, B. T. ve İkinci, C.E. (2016). Öğretmenlerin yapısal ve psikolojik güçlendirilmeleri ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim Dergisi*. 41(187), 79-96.
- Arik Toprak, M. (2007). *Kurumsal kültürün belirlenmesi ve Kobi'lere yönelik bir uygulama* (Yayımlanmamış doktora tezi), İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Argyris, C. (1998). Empowerment: The emperor's new clothes. *Harvard Business Review*, 76(3), 98-105.
- Aslan, D. (2008). *Liselerde örgüt kültürü (Sincan örneği)* (Yüksek lisans tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Aven, F. F., Parker, B., and McEvoy, G. M. (1993). Gender and attitudinal commitment to organizations: A meta analysis. *Journal of Business Research*, 26(1), 63-73.
- Aydın, M. (2000). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Hatiboğlu Yayınevi.
- Bahadır, Ş. (2013). *Örgütsel bağlılığı etkileyen faktörler ve tekstil sektöründe bir araştırma* (Yüksek lisans tezi), Kültür Üniversitesi, İstanbul.



- Bakan, İ. (2011). *Örgütsel stratejilerin temeli örgütsel bağlılık, kavram, kuram, sebep ve sonuçlar*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Baker, D. K. (2000). An examination of the relationship between employee empowerment and organizational commitment (Doctoral dissertation), University of Iowa, United States of America. <https://Search.Proquest.Com/Docview/3046f00443?Accountid=16733> sayfasından elde edilmiştir.
- Balay, R. (2000). *Yönetici ve öğretmenlerde örgütsel bağlılık*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Balay, R. (2000). *Özel ve resmi liselerde yönetici ve öğretmenlerin örgütsel bağlılığı: Ankara ili örneği* (Yayınlanmamış doktora tezi), Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Balcı, A. (2000). İkibinli yıllarda Türk millî eğitim sisteminin örgütlenmesi ve yönetimi. *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 6 (24), 495–508.
- Balcı, A. (2001). *Sosyal bilimlerde araştırma: Yöntem, teknik ve ilkeler*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Balcı, A. (2003). *Örgütsel sosyalleşme kuram strateji ve taktikler*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Balcı, A. (2007). Yeni paradigmlar ışığında Türkiye eğitim sisteminin örgütlenmesi ve yönetimi. *Türk Eğitim Sisteminde Yeni Paradigma Arayışları Bildiriler Kitabı*, 249–267.
- Başaran, İ. E. (1982). *Örgütsel davranışın yönetimi* Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayını-Sevinç Matbaası.
- Başaran, İ. E. (1996). *Eğitimi yönetimi*. Ankara: Yargıcı Matbaası.
- Başol, G., ve Yalçın, B. (2009). Eğitim örgütlerinde Meyer ve Allen üç boyutlu örgütsel bağlılık ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *5th International Balkan Educational And Science Congress Full Text Book*, 2, 497- 507.
- Başığit, A. (2006). *Örgütsel iletişimin örgütsel bağlılık üzerine etkisi* (Yüksek lisans tezi), Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya.
- Bilici, H.F. (2017) *Tükenmişlik, işe bağlılık, işten ayrılma, babacan liderlik ve bir araştırma* (Yüksek lisans tezi), Arel Üniversitesi, İstanbul.
- Bolat, T., Bolat, O. İ., ve Yüksel, M. (2016). Hizmetkâr liderlik ve psikolojik güçlendirme ilişkisi: örgüt kültürünün düzenleyici etkisi. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* Cilt: 19(36),1.
- Boom, O. K. and Arumugam, V. (2006). The influence of corporate culture on organizational commitment: case study of semi conductor organizations in Malaysia. *Sunway Academic Journal*, 3, 99-115.

- Budak A. (2006). *Kamu sektöründe çalışanların iş tatmin düzeyi: Milli Savunma Bakanlığı akaryakıt ikmal ve Nato-Pol tesislerinde bir uygulama* (Yüksek lisans tezi), Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Bursalıoğlu, Z. (2002). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. (12. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Cameron, K.S. and Quinn R. E. (2006). *Diagnosing And Changing Organizational Culture: Based On The Competing Values Framework*. San Francisco: Jossey– Bass.
- Can, H. (2007). Yönetim biliminin doğuşu ve tarihi gelişimi. S. Güney (Ed.), *Yönetim ve organizasyon* (2-20). Ankara: Nobel Basımevi.
- Cengiz, A. A. (2001). *Kişisel özelliklerin örgütsel bağlılık üzerindeki etkileri ve Eskişehir'de sağlık personeli üzerinde bir uygulama* (Yüksek lisans tezi), Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Cerit, Y. (2007). İlköğretim okulu müdürlerinin hizmet yönelimli liderlik rollerini gerçekleştirme düzeyleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 88-98.
- Collins, M. D. (2007). *Understanding the relationships between leader-member exchange (LMX), psychological empowerment, job satisfaction, ve turnover intent in a limited-service restaurant environment* (Doctoral dissertation), The Ohio State University, United States of America.
- Conger, J. A. and Kanungo, R. N. (1988). The empowerment process: Integrating theory and practice. *Academy Of Management Review*, 13(3), 471-482.
- Çakır, A. (2007). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri ve okul kültürü alguları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi), Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Çakır, H. (2017). *ISMEK hayat boyu öğrenme merkezi öğretmenlerinin örgüt kültürü alguları ile iş motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi), Marmara üniversitesi, İstanbul.
- Çelik, V. (2002). *Okul kültürü ve yönetimi*. Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Çeliköz, N. ve Çetin, F. (2004). Anadolu öğretmen lisesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını etkileyen etmenler. *Milli Eğitim Dergisi*, 162, 160-167.
- Çetin, M. (2004). *Örgüt kültürü ve örgütsel bağlılık*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Çırpan, H. (1999). *Örgütsel öğrenme iklimi ve örgüte bağlılık ilişkisi: Bir alan araştırması* (Yayınlanmamış doktora tezi), İstanbul üniversitesi, İstanbul.
- Çolak, İ. ve Altınkurt, Y. (2017). Okul iklimi ile öğretmenlerin özerklik davranışları arasındaki ilişki. *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 23(1), 33-71.

- Çöl, G . (2004). Örgütsel bağlılık kavramı ve benzer kavramlarla ilişkisi. *ISGUC The Journal Of Industrial Relations And Human Resources*, 6(2). <http://Dergipark.Gov.Tr/İsguc/Issue/25511/269015> sayfasından elde edilmiştir.
- Çöl, G. (2004). Güçlendirme ve örgütsel bağlılık ilişkisi üzerine bir araştırma. (Yayınlanmamış doktora tezi). Gebze Yüksek Teknoloji Enstitüsü, Kocaeli.
- Çöl, G. (2008). Algılanan güçlendirmenin işgören performansı üzerine etkileri. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 9 (1), 35-46.
- Dağdemir, A. (2008). *Kurum kimliği ve kurumsal bağlılık arasındaki ilişki, kurum kimliğinin çalışanların kurumsal bağlılıkları üzerindeki etkilerinin birleşiminde araştırılması* (Doktora tezi), Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Danışman A. ve Özgen, H. (2003). Örgüt kültürü çalışmalarında yöntem tartışması: niteliksel – niceliksel yöntem ikileminde niceliksel ölçümler ve bir ölçek önerisi. *Çukurova Üniversitesi Yönetim Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 91-124.
- Deal, T. E. and Kennedy, A. A. (1982). *Corporate Cultures: The rites and rituals of corporate life*. Boston: Addison-Wesley Publishing Company.
- DeCottis, T., A. Ve Summers, T.P. (1987). A path analysis of organizational commitment. *Human relations*, 40(7), 445-470.
- Demir, K. (2010). *İnsan kaynakları uygulamalarının işyerinde psikolojik güçlendirmeye etkisi: Bir araştırma* (Yüksek lisans tezi), Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Dirik, H. F. (2014). *Çalışma ortamı ve güçlendirmenin hasta güvenliği kültürüne etkisi* (Yüksek lisans tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Doğan, Ş.E. (2013). *Örgüt kültürü ve örgütsel bağlılık*. İstanbul: Türkmen Kitabevi.
- 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.
- Dönder, H. H. (2006). *Öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları ve bürokrasi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar.
- Dönmez, C. Ve Uslu, S. (2013). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(1), 42-63.
- Eğilmezkol, G. (2011). *Çalışma yaşamında örgütsel adalet ve örgütsel bağlılık: Bir kamu bankasındaki çalışanların örgütsel adalet ve örgütsel bağlılık algılayışlarının analizine yönelik bir çalışma* (Yüksek lisans tezi), Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Erdem, F. S. (2009). *Liderin güçlendirme davranışı, çalışanın psikolojik güçlendirme algısı ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkilerin kültürel değişkenler çerçevesinde incelenmesi: Otomotiv endüstrisinde farklı ülkelerde faaliyet gösteren bir işletmede yapılan değerlendirme* (Doktora tezi), Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

- Ersözlü, A. (2012). *Okul yöneticilerinin yönetsel güçlülük düzeylerinin öğretmenlerin örgütsel bağlılık, örgütsel vatandaşlık davranışları ve iş doyumuna etkisi* (Doktora tezi), Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Esinbay, E. (2008). *İlköğretim okullarında örgüt kültürü* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Balıkesir üniversitesi, Balıkesir.
- Erdoğan, İ. (2014). Eğitimdeki değişimlere dair eleştirel irdelemeler. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*. 11-1(21), 129-140.
- Eren, E. (2004). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi*. 8. Basım. İstanbul: Beta Yayınları.
- EretOrhan, E. ve Ok, A. (2014). Öğretmenlik programlarını kimler tercih ediyor? Adayların giriş özellikleri ve öğretmenliğe yönelik tutumları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(4), 75-92.
- Gareth, R. J.(2010). *Organizational theory, design and change*. upper river, NJ: PearsonPrentice Hall.
- George, J. M., And Jones, G. R. (2012). *Understanding and managing organizational behavior*. New York: Pearson Prentice Hall.
- George, D. and Mallery, M. (2010). *SPSS for windows step by step: A simple guide and reference. 17.0 Update*. Boston: Pearson.
- Güçlü, H. (2006). *Turizm sektöründe durumsal faktörlerin örgütsel bağlılık üzerindeki etkisi*(Doktora tezi), Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Gümüş, A. (2013). *İlkokul yöneticilerinde güçlendirici liderlik davranışları ile öğretmenlerde örgütsel bağlılık ilişkisi: Psikolojik güçlendirmenin aracılık rolü (Ankara ili örneği)* (Yüksek lisans tezi), Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Gündoğan T. (2009). *Örgütsel bağlılık: Türkiye Cumhuriyet Merkez Bankası uygulaması* (Uzmanlık yeterlilik tezi), Türkiye Cumhuriyet Merkez Bankası İnsan Kaynakları Genel Müdürlüğü, Ankara.
- Gürkan G. Ç. (2006). *Örgütsel bağlılık: Örgütsel iklimin örgütsel bağlılık üzerindeki etkisi ve Trakya Üniversitesi'nde örgüt iklimi ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkinin araştırılması* (Yüksek lisans tezi), Trakya Üniversitesi, Edirne
- Güvenç, B. (1996). *İnsan ve kültür*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Hage, J. and Aiken, M. (1970). *Social Change In Complex Organizations*. New York: Random House.
- Hiçkorkmaz, Ş. (2016). *Mobbing algısının örgütsel bağlılık düzeyi üzerindeki etkisi: İzmit ilçesi kamu çalışanları örneği* (Yüksek lisans tezi), Nişantaşı Üniversitesi, İstanbul.
- Hoy, W. K., Tarter, C. J., and Kottkamp, R. B. (1991). *Open schools/ Healthyschools: Measuring organizational climate*(1 St Ed.). Newbury Park: SAGE Publications.

- Hoy, W. K. and Miskel, C. G. (1996). *Educational administration: Theory, research and practice*. New York: Mcgraw-Hill, Inc.
- İkikardeş, M. S. (2009). *Bilgisayar aracılı iletişimle örgüt kültürünün temel işlevleri arasındaki ilişki* (Yüksek lisans tezi), Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- İnce, M. ve Gül, H. (2005). *Örgütsel bağlılık, yönetimde yeni bir paradigma*. Ankara: Çizgi Kitapevi Yayınları.
- İşcan, Ö. F. ve Çakır, S. (2016). Mentorluk ve psikolojik güçlendirmenin öz yeterlilik algısına etkisi. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 21(1), 1-15.
- Jones, M. T. (1998). *The relationship of organizational commitment to the organizational culture of high schools* (Doctoral dissertation), Widener University, United States of America. <https://search.proquest.com/docview/304504830?accountid=16733> sayfasından elde edilmiştir.
- Joo, B. K. and Shim, J. H. (2010). Psychological empowerment and organizational commitment: The moderating effect of organizational learning culture. *Human Resource Development International*, 13(4), 425-441.
- Kalkan, A. (2013). *Algılanan örgüt kültürünün örgütsel vatandaşlık davranışı üzerindeki etkisi: Kuramsal ve görgül bir araştırma* (Doktora tezi), Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Kazlauskaitė, R., Buciniene, I., And Turauskas, L. (2006). Building employee commitment in the hospitality industry. *Baltic Journal Of Management*, 1(3), 300-314.
- Keleş, H. N. Ç. (2006). İş tatmininin örgütsel bağlılık üzerindeki etkisine ilişkin ilaç üretim ve dağıtım firmalarında yapılan bir araştırma. (Doktora tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya
- Kitapçı, H. Kaynak, R. ve Ökten, S.S. (2013), Güçlendirmenin iş tatmini ve işten ayrılma niyetine etkisi: kamu ve özel sektörde mukayeseli bir araştırma. *International Review Of Economics And Management*, 1 (1), 52.
- Koç, R. (2008). *Personel güçlendirme ile çalışanların örgüte bağlılığı arasındaki ilişkiye yönelik bir uygulama* (Yüksek lisans tezi), Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Koçel, T. (2001). *İşletme yöneticiliği (Yönetim ve organizasyon, organizasyonlarda davranış, klasik-modern-çağdaş ve güncel yaklaşımlar)*. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım.
- Koşar, S. (2008). *İlköğretim okulu yöneticilerinin yönetimde gücü kullanma stilleri ile örgüt kültürü arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Köse S. ve Ünal A. (2003). *Farklı Toplumsal Kültürler Örgüt Yapıları Liderlik Davranışları*, İzmir: Güven Kitabevi

- Köybaşı, F. (2016). *Okul yöneticilerinin girişimcilik, öz-yeterlik ve örgütsel bağlılık algılarının analizi (Sivas ili örneği)* (Doktora tezi), İnönü Üniversitesi, Malatya
- Kroeber, A.L. and Kluckhohn, C. (1952). *Culture: A critical review of concepts ve definitions*. In *Papers Of The Peabody Museum Of American Archeology Ve Ethnology*, Cambridge Mass 47(1).
- Kurşunoğlu, A., Tanrıoğen, A. (2010). İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeyleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(28), 101-115.
- Kurtulmuş, M. (2014). *Farklılıkların yönetiminin öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarına ve vatandaşlık davranışlarına etkisi* (Doktora tezi), Dicle Üniversitesi, Diyarbakır.
- Laschinger, H. K. S., Finegan, J., Shamian, J., and Casier, S. (2000). Organizational trust and empowerment in restructured health care settings: Effects on staff nurse commitment. *Journal Of Nursing Administration*, 30(9), 413-425.
- Leblebici, E. (2016). *Öğretmen algılarına göre meslek liselerinde örgütsel imaj, örgüt kültürü ve örgütsel özdeşleşme arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi), Mevlana Üniversitesi, Konya.
- Linehan, M. (2001). Networking for female managers' career development: Empirical evidence. *Journal Of Management Development*, 20(10), 823-829.
- Liu, L. L. (2006). *The relationship between psychological empowerment and organizational commitment: The mediating role of psychological contract* (Unpublished master dissertation), Dalian University of Technology, China. <https://search.proquest.com/docview/1027102638?accountid=16733> sayfasından elde edilmiştir.
- Lok, P., Westwood, R. and Crawford, J. (2005). Perceptions of organisational sub-culture and their significance for organisational commitment. *Applied Psychology*, 54(4), 490-514.
- Lunenburg, F.C. and Ornstein, A.C. (2013). Eğitim Yönetimi Kavramlar Ve Uygulamaları. (6. Baskı). G. Arastaman (Cev. Ed.). Ankara: Nobel Yayınları. (Orijinal çalışma basım tarihi 2011).
- Maral, S. (2015). *İlkokul ve ortaokul müdür yardımcılarının örgütsel bağlılıklarının bir yordayıcısı olarak örgüt kültürü (Yalova ili örneği)* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Meyer, J. P. and Allen, N. J. (1991). A three-component conceptualization of organizational commitment. *Human Resource Management Review*, 1, 61-89.
- Meyer, J. P. and Allen, N. J. (1997). *Commitment in the workplace: theory, research, and application*. California: Sage Publications.
- Milli Eğitim Temel Kanunu (1973). T. C. Resmi Gazete, 14574, 14.06.1973

- Momeni, M., Marjani, A. B., and Saadat, V. (2012). The relationship between organizational culture and organizational commitment in staff department of general prosecutors of Tehran. *International Journal Of Business and Social Science*, 3(13).
- Neininger, A., Lehmann-Willenbrock, N., Kauffeld, S. and Henschel, A. (2010). Effects of team and organizational commitment – a longitudinal study. *Journal Of Vocational Behavior*, 76, 567–579.
- Odabaş, İ. (2014). Yapısal güçlendirme ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkide psikolojik güçlendirmenin ara değişken rolü: Öğretmenler üzerinde bir çalışma (Yüksek lisans tezi), Kültür üniversitesi, İstanbul.
- Ölçüm Çetin, M. (2004). *Örgüt kültürü ve örgütsel bağlılık*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Ömeroğlu, Ö. (2006). *Okul yönetiminde bürokrasi ile öğretmenlerin okula ilişkin tutumları arasındaki ilişki (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi)*, Dokuz Eylül üniversitesi, İzmir.
- Özkalp, E. ve Kırel Ç. (2013). *Örgütsel davranış* (6. Baskı). Eskişehir: Ekin Yayınevi
- Özdevecioğlu, M. ve Çelik, C. (2009). Örgüt kültürü tipleri itibariyle bireylerin algıladıkları mağduriyet farklılıklarını belirlemeye yönelik bir araştırma. *Atatürk Üniversitesi İktisadi Ve İdari Bilimler Dergisi*, 23(1), 95-112.
- Özdevecioğlu, M. (2013). Algılanan örgütsel destek ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkilerin belirlenmesine yönelik bir araştırma. *Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi Ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 18(2), 113-130.
- Özkan, Y. (2005). *Örgütsel sosyalleşme sürecinin öğretmenlerin örgüte bağlılıklarına etkisi (Ordu İli Örneği)* (Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Pelit E. ve Öztürk Y. (2011). Otel İşletmeleri İşgörenlerinin Davranışsal Ve Psikolojik Güçlendirme Algılamalarındaki Farklılıklar. *Ekonomik Ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(1), 28.
- Perçin, M. (2008) *İşletmenin örgüt yapısının işgörenlerin örgütsel bağlılığına etkisine ilişkin bir araştırma (Yayımlanmamış doktora tezi)*, Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta
- Pheysey, D. C. (1993). *Organizational cultures: Types and transformations*. London: Routledge.
- Raymer, S.D. (2014). *The combined effects of leadership style and organizational culture type on psychological empowerment and organizational commitment* (Doctoral dissertation), Colorado State University, United States of America. <https://search.proquest.com/docview/1651621310?Accountid=16733> sayfasından elde edilmiştir.
- Robbins, S. P. (1990). *Organization theory structure, design and applications*. New Jersey: Prentice Hall.

- Sağlam Arı, G. ve Ergeneli, A. (2003). Psikolojik güçlendirme algısı ve bazı demografik değişkenlerin örgütsel bağlılığa etkisi. *Hacettepe Üniversitesi İktisadi Ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 21(1), 129-149.
- Schein, E. H. (1990). Organizational culture. *American Psychologist*, 45(2), 109-119.
- Selçuklu, A. E. (2013). *Örgütsel bağlılığın bir yordayıcısı olarak kurum kültürü ve psikolojik dayanıklılık: Okul öncesi öğretmenleri üzerine bir çalışma* (Yüksek lisans tezi), Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Selden, S. J. (2014). *The relationships between perceptions of organizational culture and organizational commitment among college and university counselors and advisors who provide educational support to at-risk students* (Unpublished doctoral dissertation), The Pennsylvania State University, United States of America. <https://Search.Proquest.Com/Docview/1658227526?Accountid=16733sayfasından> elde edilmiştir.
- Sever, E. (2017). *Personel güçlendirme ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkide, iş doyumunun ara değişken rolü: Sanayi sektöründe bir araştırma* (Yüksek lisans tezi), Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Sezgin, F. (2010). Öğretmenlerin örgütsel bağlılığının bir yordayıcısı olarak okul kültürü. *Eğitim Ve Bilim*, 35, 156.
- Sigler, T. H. and Pearson, C. M. (2000). Creating an empowering culture: Examining the relationship between organizational culture and perceptions of empowerment. *Journal Of Quality Management*, 5(1), 27-52.
- Silverthorne, C. (2004). the impact of organizational culture and person-organization fit on organizational commitment and job satisfaction in taiwan. *Leadership & Organization Development Journal*, 25(7), 592-599.
- Soler, C. (1999). The relationship of organizational structure and job characteristics to teachers' job satisfaction and commitment (Unpublished doctoral dissertation), St. John's University, United States of America.
- Somuncuoğlu, A. B. (2013). *Psikolojik güçlendirme ve iş tatmini arasındaki ilişki ve bir uygulama* (Yüksek lisans tezi), İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Sönmez, M. A. (2006). Meslek liselerinde örgüt kültürü. *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 45(45), 85-108.
- Şan, B. Ç. (2017). *Öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin psikolojik güçlendirme ve örgütsel bağlılıklarına ilişkin algıları* (Yüksek lisans tezi), Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Şanlı, Ö. (2014). *Ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel kimlik, örgütsel imaj algılarının örgütsel bağlılıklarına etkisi (Malatya ili örneği)* (Doktora tezi), Fırat Üniversitesi, Elazığ.



- Şen, Y. (2008). *Dönüşümcü liderliğin psikolojik güçlendirme ve örgütsel bağlılık üzerindeki etkilerini belirlemeye yönelik bir araştırma*(Yüksek lisans tezi), İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Şimşek, H. (2007).*Toplam kalite yönetimi: Kuram, ilkeler ve uygulamalar*.Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Şişman, M. (2002). *Örgütler ve kültürler*.Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Tabachnick, B. G. and Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. United States of America: Pearson.
- Tanrıoğen, Z. M. (2013). *İlköğretim okulu müdürlerinin liderlik tarzlarının örgüt kültürü ile ilişkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi), Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Taymaz, H. (2011). *Okul yönetimi*(10. Baskı). Ankara: Pegem Akademi
- Temel, E. (2016). *Dönüşümcü liderlik ve psikolojik güçlendirme arasındaki ilişkide örgütsel özdeşleşmenin aracılık rolü: Nazilli’de kamu kurumlarında bir uygulama*(Yüksek lisans tezi), Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Terzi, A. R. (2005). İlköğretim okullarında örgüt kültürü.*Kuram Ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 43, 423-442.
- Thomas, K. W. and Velthouse, B. A. (1990). Cognitiveelements of empowerment: An “Interpretive” model of intrinsic task motivation. *The Academy Of Management Review*, 15(4), 666 – 691.
- Toplu, D. ve Akça, M. (2013). Öğrenen organizasyonun psikolojik güçlendirme üzerindeki etkisi: kamu sektöründe bir araştırma. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimleri Dergisi*, 23, 226.
- Turan, S. (2014). *Psikolojik güçlendirme ile iş yaşam kalitesi arasındaki ilişkinin incelenmesi: Hizmet sektöründeki çalışanlar üzerinde bir uygulama* (Yüksek lisans tezi), Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Gaziantep.
- Uştu, H. ve Tümkaya, S. (2017). Sınıf öğretmenlerinin mesleki bağlılık, işten ayrılma niyeti ve bazı sosyo-demografik özelliklerinin örgütsel bağlılığı yordama düzeylerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 16(3), 1262-1274.
- Uysal, Ş. (2014). *Örgütsel bağlılık, örgütsel kültür ilişkisi, Antalya Atatürk Devlet hastanesi hemşireler örneği*(Yüksek lisans tezi), Beykent Üniversitesi, İstanbul.
- Yalçın, A. ve İplik, F.N. (2005). Beş yıldızlı otellerde çalışanların demografik özellikleri ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik bir araştırma: Adana ili örneği. *Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 14(1), 399.
- Yıldırım, F. (2015).*Örgüt kültürünün yeniliğe etkisinde personel güçlendirmenin biçimlendirici rolü* (Doktora tezi),Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

- Yılmaz, K. ve Altınkurt, Y. (2011). Öğretmen adaylarının Türk eğitim sisteminin sorunlarına ilişkin görüşleri. *Uluslar Arası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(1), 942-973.
- Yücel, İ. ve Koçak D. (2017). Personel güçlendirme ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkide örgüt kültürünün moderatör etkisinin incelenmesine yönelik bir araştırma. *Dicle Üniversitesi İktisadi Ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 7(13), 147.
- Varoğlu, D. (1993). *Kamu sektörü çalışanlarının işlerine ve kuruluşlarına karşı tutumları, bağlılıkları ve değerleri* (Yayımlanmamış doktora tezi), Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Varoğlu, A. (2013). Örgüt kültürü. A. Ç. Kirel ve O. Ağlargoş, (Ed.), *Örgütsel davranış* (88-116). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi yayınları.
- Veranyurt, G. (2009). *Personel güçlendirmenin; iş tatmini ve işten ayrılma üzerindeki etkisinde örgüte bağlılığın rolü* (Yüksek lisans tezi), Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Vural, Z. B.A. (2003). *Kurum kültürü*. İstanbul: İletişim Yayıncılık.
- Wasti, S. A. (2000, Mayıs). Meyer ve Allen'in üç boyutlu örgütsel bağlılık ölçeğinin geçerlilik ve güvenilirlik analizi. Sözel bildiri, 8. Ulusal Yönetim Ve Organizasyon Kongresi, Nevşehir.
- Wiley, D. M. (1999). *Impact of locus of control and empowerment on organizational commitment* (Unpublished doctoral dissertation), United States International University, United States of America. <https://Search.Proquest.Com/Docview/304528764?Accountid=16733> sayfasından elde edilmiştir.

**EKLER****EK A: Araştırma İzin Belgesi**

T.C.  
ANTALYA VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 98057890-605-E.14679363  
Konu: Anket Uygulaması

28.12.2016

PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE  
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

DİNİZLİ

İlgi : 14/12/2016 tarih ve 23683 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi, İçerisi, Planlaması ve Ekonomisi Yüksek Lisans Programı öğrencisi Ece BALÇIKÇI'nın "Öğretmenlerin Örgüt Kültürü Algılarının Örgütsel Bağlılıklarına Etkisi: Psikolojik Güçlendirmenin aracı Rolü" isimli akademik araştırmasını ekli listedeki okullarda uygulama isteği ile ilgili 14/12/2016 tarih ve 23683 sayılı yazıları, İl Millî Eğitim Müdürlüğü Araştırma Değerlendirme ve İnceleme komisyonunuz aracılığıyla, 23/12/2016 tarihinde incelenerek "Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İznhilerine Yönelik İzin ve Uygulama Genelgesi" gereğince uygun görülmüş olup, Müdürlüğümüzle 27/12/2016 tarihli ve 14631564 sayılı onayı ve uygulanacak veri toplanca araçları onaylanarak ekte gönderilmiştir.

Bakanlığımızın ilgili Genelgesi gereği araştırmanın biliminde soruy raporunun iki örneğinin CD ortamında Müdürlüğümüz Ar-Ge bürosuna gönderilmesi hususunda;

B ilgi ve gereğini arz ederim.

Lazan TEYKÜ  
Müdür a.  
Müdür Yardımcısı

EKLER:

1 Onay ve ekleri (11 sayfa)

GÜVENLİ ELEKTRONİK İMZA  
ASLI İLE AYNI'DIR

29 Aralık 2016

M. Kemal KARAKAŞ  
Araştırma

Antalya İl Millî Eğitim Müdürlüğü  
Sok. Kızılkaya, Hacıhalpa Cd. MERKEZ/ANTALYA  
E-posta: proje-ortog@muhs.gov.tr

Aytemir Bilgi İşleri, Mehmet KARAKAŞ Md. Yrd.  
Tel: (0 242) 438 6006  
F.k: (0 242) 238 51 11



T.C.  
ANTALYA VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 98057890-20-E.14631564  
Konu : Anket Uygulaması

27.12.2016

İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE  
ANTALYA

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Yüksek Lisans Programı öğrencisi Ece BALÇIK'ın "Öğretmenlerin Örgüt Kültürü Algılarının Örgütsel Bağlılıklarına Etkisi: Psikolojik Güçlendirmenin Aracı Rolü" isimli akademik araştırmasını, ekli listedeki okullarda uygulama isteği ile ilgili 14/12/2016 tarih ve 23683 sayılı yazısı, İl Millî Eğitim Müdürlüğü Araştırma Değerlendirme ve İnceleme komisyonumuz tarafından, 23/12/2016 tarihinde incelenerek "Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinlerine Yönelik İzin ve Uygulama Genelgesi" esaslarına uygun olduğu tespit edilmiştir.

Komisyonumuzca, "Öğretmenlerin Örgüt Kültürü Algılarının Örgütsel Bağlılıklarına Etkisi: Psikolojik Güçlendirmenin Aracı Rolü" isimli akademik araştırmasını, ekli listedeki okullarda, Okul Müdürlüğünün bilgisi dahilinde, ilgili Genelgeye göre, çalışma takvimi doğrultusunda eğitim-öğretim faaliyetleri aksatılmaksızın yapılması ve araştırmanın bitiminde, sonuç raporunun iki örneğinin CD ortamında Müdürlüğümüz Ar-Ge bürosuna gönderilmesi uygun görülmüştür.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde, Valilik Makamının 23/02/2015 tarih ve 5347 sayılı yetki devrine göre olurlarınıza arz ederim.

Mehmet KARAKAŞ  
Müdür a.  
Müdür Yardımcısı

OLUR  
27.12.2016

Yüksel ARSLAN  
Vali a.  
İl Millî Eğitim Müdürü

Antalya İl Millî Eğitim Müdürlüğü  
Soğuksu Mah. Hamidiye Cad. MERKEZ/ANTALYA  
E-posta: projeler07@meh.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Mehmet KARAKAŞ Md. Yrd.  
Tel: (0 242) 238 60 00  
Faks: (0 242) 238 61 11

Ek: 2

## ANTALYA İLİ MANAVGAT İLÇESİNE BAĞLI OKULLAR

## İLKOKULLAR

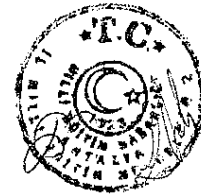
- 1- 60.Yıl İlkokulu
- 2 - 75. Yıl İlkokulu
- 3 - Atatürk İlkokulu
- 4 - Ali İhsan Barut İlkokulu
- 5 - Altınkaya İlkokulu
- 6 - Belenobası İlkokulu
- 7 - Bereket İlkokulu
- 8 - Beşkonak Çay İlkokulu
- 9 - Beydiğün İlkokulu
- 10 - Boztepe İlkokulu
- 11 - Burmahan İlkokulu
- 12 - Bucak Şeyhler İlkokulu
- 13 - Canger İlkokulu
- 14 - Çardak Şehit Piyade Uzman Çavuş Mustafa Uysal İlkokulu
- 15 - Çağlayan İlkokulu
- 16 - Çakış İlkokulu
- 17 - Çavuşköy İlkokulu
- 18 - Çellikci İlkokulu
- 19 - Çolaklı İlkokulu
- 20 - Denizyaka İlkokulu
- 21 - Değirmenli İlkokulu
- 22 - Dolbazlar İlkokulu
- 23 - Doğançam İlkokulu
- 24 - Düzağaç İlkokulu
- 25 - Dr. Hüseyin Vural Özel Eğitim İlkokulu
- 26 - Evrenseki Ahmet Köseoğlu İlkokulu
- 27 - Gebece İlkokulu
- 28 - Gündoğdu Düriye Duran İlkokulu
- 29 - Hacıobası İlkokulu
- 30 - Hacıobası Uzunkale İlkokulu
- 31 - Hocalı İlkokulu
- 32 - Hatırlar İlkokulu
- 33 - İlica İlkokulu
- 34 - İlica Mehmet Ali Karamancı İlkokulu
- 35 - İMKB İlkokulu
- 36 - Karacalar Fatma Pakize Turhan İlkokulu
- 37 - Karabucak İlkokulu
- 38 - Karabük İlkokulu
- 39 - Kemer Turgut Şen İlkokulu
- 40 - Kırkkavak İlkokulu
- 41 - Kızılağaç Unal Akpınar İlkokulu
- 42 - Kızıldağ İlkokulu
- 43 - Kızıldağ Çorak İlkokulu



- 44 - Kızılot Ahmet Yaşar İlkokulu
- 45 - Küçük Hasan İlkokulu
- 46 - Mehmet Bozkurt İlkokulu
- 47 - Milli Egemenlik İlkokulu
- 48 - Odaönü Çallıoğlu İlkokulu
- 49 - Öğür İlkokulu
- 50 - Örenşehir İlkokulu
- 51 - Örenşehir Yatışehir İlkokulu
- 52 - Sağırın İlkokulu
- 53 - Sağırın Kepez İlkokulu
- 54 - Sarılar İlkokulu
- 55 - Saraçlıkale İlkokulu
- 56 - Sülek İlkokulu
- 57 - Taşağıl İlkokulu
- 58 - Toros İlkokulu
- 59 - Ulukapı Merkez İlkokulu
- 60 - Ulukapı Sülek Şehit Halil İbrahim Mudur İlkokulu
- 61 - Yavrudoğan İlkokulu
- 62 - Yaylaalan İlkokulu
- 63 - Yeniköy Şehit İbrahim Karacığıanoğlu İlkokulu
- 64 - Yeşibağ Cumhuriyet İlkokulu
- 65 - Yunus Emre İlkokulu

#### ORTAOKULLAR

- 1 - 60.Yıl Ortaokulu
- 2 - 75.Yıl Cumhuriyet Ortaokulu
- 3 - Atatürk Ortaokulu
- 4 - Belenobası Ortaokulu
- 5 - Bereket Ortaokulu
- 6 - Çağlayan Ortaokulu
- 7 - Çakış Ortaokulu
- 8 - Çardak Şehit Piyade Uzman Çavuş Mustafa Uysal Ortaokulu
- 9 - Çavuşköy Ortaokulu
- 11 - Çeltikçi Ortaokulu
- 11 - Çolaklı Yahya Kurt Ortaokulu
- 12 - Değirmenli Ortaokulu
- 13 - Denizyaka Ortaokulu
- 14 - Dolbazlar Ortaokulu
- 15 - Dr.Hüseyin Vural Özel Eğitim Ortaokulu
- 16 - Evrenseki Ahmet Köseoğlu Ortaokulu
- 17 - Gündoğdu Dürriye Duran Ortaokulu
- 18 - Hacı Şayeste Mustafa Güneş Ortaokulu
- 19 - İlica Ortaokulu
- 20 - İlica Mehmet Ali Karamancı Ortaokulu
- 21 - İMKB Ortaokulu
- 22 - Karacalar Fatma Pakize Turhan Ortaokulu
- 23 - Kızılağaç Ünal Akpınar Ortaokulu
- 24 - Kızılot Ahmet Yaşar Ortaokulu
- 25 - Küçük Hasan Ortaokulu



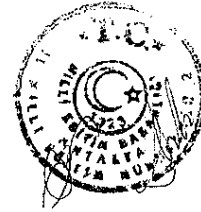
- 26 -Mehmet Bozkurt Ortaokulu
- 27 -Milli Egemenlik Ortaokulu
- 28 -Odaönü Çalkıoğlu Ortaokulu
- 29 -Öğer Ortaokulu
- 30 -Sağırın Ortaokulu
- 31 -Şehit Ahmet Ozan Şarlak Ortaokulu
- 32 -Şehit Uğur Yıldız İmam Hatip Ortaokulu
- 33 -Taşağıl Ortaokulu
- 34 -Toros Ortaokulu
- 35 -Yavruoğan Ortaokulu
- 36 -Yavuz Sultan Selim İmam Hatip Ortaokulu
- 37 -Yeşilbağ Cumhuriyet Ortaokulu
- 38 -Yunus Emre Ortaokulu
- 38 -15 Temmuz Şehitler Ortaokulu

### RESMİ LİSELER

- 1 - Manavgat Anadolu Lisesi
- 2 - Çağlayan Anadolu Lisesi
- 3 - Manavgat Fatih Anadolu Lisesi
- 4 - Şelale Anadolu Lisesi
- 5 - Taşağıl Anadolu Lisesi
- 6 - Manavgat Kemer Fatma Turgut Şen Anadolu Lisesi
- 7 - Hatice Sezer Anadolu Lisesi
- 8 - Fatma Temel Turhan Anadolu Lisesi
- 9 - İraz-Düriye Duran Anadolu Lisesi
- 9 - Fatih Sultan Mehmet Anadolu Lisesi
- 10-Namik Karamancı Fen Lisesi
- 11 -Manavgat Anadolu İmam Hatip Lisesi
- 12 -Ayşe-Rıza Kasapoğlu Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi

### MESLEKİ VE TEKNİK ANADOLU LİSELERİ

- 1 -Rukiye-Raşit Meşhur Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi
- 2-Şule Muzaifer Bilyük Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi
- 3-Manavgat Evliya Çelebi Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi
- 4-Fethi Yılmaz Sezer Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi
- 5-MATSO Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi
- 6-Manavgat Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi
- 7-İMKB Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi



## EK B: Kişisel Bilgiler

Değerli Meslektaşım,

Bu ölçek yüksek lisans tez çalışmasında kullanılmak üzere hazırlanmıştır. Ölçekte yer alan ifadelerde çalıştığınız okul hakkındaki görüşlerinize başvurulmak istenmiştir. İlgili ölçeklerin çalışma ortamınızı ne ölçüde tanımladığını 1 ile 5 arasındaki kutucuklara (X) işaretini koyarak belirtiniz. Toplanan veriler gizlilik içerisinde değerlendirilecek ve akademik çalışmada kullanılacaktır.

Araştırma sonuçlarını doğrudan etkileyeceğinden tüm soruları eksiksiz ve doğru bir biçimde yanıtlamanız önemlidir. Bu konudaki hassasiyetiniz ve katılımınız için teşekkür ederiz.

Saygılarımızla,

Yüksek Lisans Tez Danışmanı

Yrd. Doç. Dr. Aydan ORDU

Yüksek Lisans Öğrencisi

Ece BALÇIK

**Cinsiyetiniz:** Kadın ( ) Erkek ( )

**Branşınız:** Sınıf Öğretmeni ( ) Branş Öğretmeni ( ) Branşınız.....

**Yaşınız:**.....

**Kıdeminiz:** .....

**Kaç yıldan beri bu okulda çalışmaktasınız:** .....

**Çalıştığınız okul:** İlkokul ( ) Ortaokul ( ) Lise ( )



### EK C: Örgüt Kültürü Ölçeği

Bu okulda,	Hiçbir Zaman	Nadiren	Bazen	Çoğunlukla	Her zaman
1. Programda belirlenen işleri yapmak önceliklidir.					
2. Diğer okullardan daha iyi olmak için çalışmak esastır.					
3. İlk defada doğruyu yapmak amaçlanır.					
4. Okulun amaçlarını gerçekleştirmek için yeterince çaba harcanır.					
5. Teknolojik gelişmeler takip edilir.					
6. Herkes öğrencilerin akademik başarısı için çalışır.					
7. İnsanlar birbirini sever.					
8. Kıdemli olmak ayrıcalıklı olmak demektir.					
9. Herkes uygulamalarla ilgili görüşlerini açıkça ifade edebilir.					
10. Mesleki gelişim için her türlü fırsat sağlanır.					
11. Çalışanlar sevinçlerini ve üzüntülerini paylaşır.					
12. Hiyerarşiye önem verilir.					
13. Kural ihlaline karşı sert önlemler alınır.					
14. Yöneticiler sık sık kurallara uyulmasını hatırlatır.					
15. Kurlsızlıkların önlenmesi için sıkı denetim söz konusudur.					
16. Birimiz hepimiz, hepimiz birimiz için duygusu hakimdir.					
17. Mesleki amaçlar için çalışmak takdir gören bir davranıştır.					
18. İnsanlara değer verilir.					
19. Otoriter bir yönetim anlayışı vardır.					
20. İşlerle ilgili çok fazla toplantı yapılır.					
21. Başarılı öğretmen ve öğrenciler ödüllendirilir.					
22. En büyük ödül bir işi başarmaktır.					
23. Hiç kimse yönetimle ters düşmek istemez.					
24. Kişisel duygu ve düşünceler paylaşılır.					
25. Herkes işini iyi yapmanın karşılığını alır.					
26. Yanlışı kimin yaptığı değil, sonuçları tartışılır.					
27. Herkes birbirinin fikir ve görüşlerine saygılıdır.					
28. Kişisel bilgi ve yetenekler saygı görür.					
29. İnsanlar arasında ilişkiler resmidir.					

**EK D: Örgütsel Bağlılık Ölçeği**

Bu okulda,	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1. Emekli oluncaya kadar bu okulda çalışmak beni mutlu kılar.					
2. Okulumun sorunları kendi sorunlarım gibidir.					
3. Kendimi bu okula ait hissetmiyorum.					
4. Bu okula kendimi duygusal olarak bağlı hissetmiyorum.					
5. Kendimi okul ailesinin bir üyesi olarak hissetmiyorum.					
6. Bu okulun benim için özel bir anlamı var.					
7. Bu okulda hem istekli olduğumdan hem de ihtiyacım olduğundan çalışıyorum.					
8. İstesem bile şu anda bu okuldan ayrılmam benim için çok zordur.					
9. Bu okuldan şu anda ayrılırsam hayatım alt üst olur.					
10. Bu okuldan başka bir yerde çalışmak için çok fazla seçeneğim yok.					
11. Bu okula çok fazla emek vermemiş olsaydım, başka bir yerde çalışmayı düşünebilirdim.					
12. Bu okuldan ayrılmamın olumsuz sonuçlarından birisi yeni bir iş bulmanın zorluğudur.					
13. Bu okulda kalmak için bir zorunluluk hissetmiyorum.					
14. Benim için daha avantajlı olsa da, okulumdan şu anda ayrılmayı doğru bulmuyorum.					
15. Okulumdan şimdi ayrılısam kendimi suçlu hissederdim.					
16. Bu okul benim sadakatimi hak ediyor.					
17. Kendimi buradaki insanlara karşı sorumlu hissettiğim için okulumdan şu anda ayrılmazdım.					
18. Okulumla çok şey borçluyum.					

### EK E: Psikolojik Güçlendirme Ölçeği

Bu okulda,	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1.Yaptığım iş benim için çok önemlidir.					
2.İşimi yerine getirirken yaptığım faaliyetler bana anlamlı gelmektedir.					
3.Yaptığım iş benim için anlamlıdır.					
4.İşimi yapmak için yeteneklerime güveniyorum.					
5.İşimle ilgili faaliyetleri yerine getirecek kapasiteye sahip olduğumdan eminim.					
6.İşim için gerekli olan becerilerimi geliştirdim.					
7.İşimi nasıl yapacağımı belirlemede önemli ölçüde özerkliğe sahibim.					
8.İşimi nasıl yapacağıma kendim karar verebilirim.					
9.İşimi bağımsız ve özgür yapabilmek için önemli fırsatlara sahibim.					
10.Çalıştığım bölümde gerçekleşen olaylar üzerinde etkim büyüktür					
11.Çalıştığım bölümde gerçekleşen olaylar üzerinde kontrol sahibiyim.					
12.Çalıştığım bölümde gerçekleşen olaylar üzerinde sözüm geçer.					

### EK F: Özgeçmiş

**Adı Soyadı** : Ece Balçık  
**Doğum Yeri ve Tarihi** : Denizli – 31.10.1993

### **Eğitim**

Lisans :Dokuz Eylül Üniversitesi – İlköğretim Matematik Öğretmenliği (2011 – 2015)

Öğrenci Değişim Programı : Universidade do Minho – Educação Básica (2013-2014)

Yüksek Lisans : Pamukkale Üniversitesi - Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi (2015 – 2018)

### **Akademik Deneyimler**

(2018, Nisan).Öğretmen algılarına göre okullardaki örgüt kültürünün psikolojik güçlendirme üzerine etkisi. Sözel bildiri, 27. Uluslar arası Eğitim Bilimleri Kongresi, Antalya.

(2017, Mayıs). TEOG sınav sürecinde okul idarecilerinin öğretmenler üzerinde yarattığı etki üzerinde bir araştırma. Sözel bildiri. International Congress on New Trends in Education, Antalya.

(2017, Nisan). ILBAP sürecinin okul idarecilerinin öğretmenler üzerinde yarattığı etki üzerine bir araştırma. Sözel bildiri, 26. Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresi, Antalya.

(2016, Haziran). Öğretmenlerin boş zaman alışkanlıklarını değerlendirmek üzerine bir araştırma. Sözel Bildiri, 3. Uluslararası Avrasya Eğitim Araştırmaları Kongresi, Muğla.

(2016, Nisan).Yaratıcı drama yöntemine göre hazırlanan öğretim etkinliklerinin ortaokul öğrencilerinin matematik başarılarına ve tutumlarına etkisi. Sözel bildiri, 25. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Antalya.

(2017). TEOG sınav sürecinde okul idarecilerinin öğretmenler üzerinde yarattığı etki üzerinde bir araştırma. JRET, Cilt:6, Sayı:2, Makale No: 35 ISSN: 2146-9199 - **Yayınlanmış Makale**

### **İş Deneyimi**

İlköğretim Matematik Öğretmeni, (MEB), 2016- ...

**Yabancı Diller** : **İngilizce** :Yökdil – 82.25

**Portekizce** : Universidade do Minho - B1

**İletişim** : [ece\\_balcik@yahoo.com.tr](mailto:ece_balcik@yahoo.com.tr)