

**T.C.**  
**FIRAT ÜNİVERSİTESİ**  
**SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**  
**BEDEN EĞİTİMİ ANABİLİM DALI**



**BEDEN EĞİTİMİ ÖĞRETMENLERİNİN MESLEKİ  
SOSYALLEŞME DÜZEYLERİ VE ÖRGÜTSEL  
ADANMIŞLIKLARININ ARAŞTIRILMASI**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Mesut BULUT**

**2018**

## ONAY SAYFASI



Prof. Dr. Mustafa KAPLAN

**Sağlık Bilimleri Enstitüsü Müdürü**

Bu tez Yüksek Lisans Tezi standartlarına uygun bulunmuştur.



Prof. Dr. Cengiz ARSLAN

Anabilim Dalı Başkanı

Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı Başkanı Tez tarafımızdan okunmuş, kapsam ve kalite yönünden Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.



Dr. Öğr. Üys. Oğuzhan ALTUNGÜL

Danışman

Yüksek Lisans Sınavı Jüri Üyeleri

Prof. Dr. Gökhan Beyoğlu  
Doç. Dr. M. Fatih Karahuseyinoglu  
Dr. Öğr. Ü. Oğuzhan ALTUNGÜL

.....

.....



## ETİK BEYAN

Kendime ait çalışmalar ile bu tez çalışmasını gerçekleştirdiğimi, çalışmaların planlanmasından, bulgularının elde edilmesine ve yazım aşamasına kadar tüm aşamalarında etiğe aykırı davranışım olmadığını, bu tezdeki tüm bilgileri ve verileri akademik ve etik kurallar içinde elde ettiğimi, bu tez çalışması içinde yer alan ancak bu tez çalışmasının bulguları arasında yer almayan verilere, bilgi ve yorumlara kaynak gösterdiğimi beyan ederim.

Mesut BULUT

25/04/2018

A handwritten signature in blue ink, appearing to read "Mesut Bulut", written over the date.

Dr. Öğr. Üyesi Oğuzhan ALTUNGÜL

Beden Eğitimi Anabilim Dalı

ELAZIĞ

## TEŞEKKÜR

Bu çalışmanın gerçekleştirilmesinde, değerli bilgilerini benimle paylaşan, kendisine ne zaman danışsam bana kıymetli zamanını ayırıp sabırla ve büyük bir ilgiyle bana faydalı olabilmek için elinden gelenin fazlasını sunan, her sorun yaşadığımda yanına çekinmeden gidebildiğim, güler yüzünü ve samimiyetini benden esirgemeyen ve gelecekteki meslek hayatımda da bana verdiği değerli bilgilerinden faydalanacağımı düşündüğüm danışman hoca statüsünü hakkıyla yerine getiren kıymetli Dr. Öğr. Üyesi Oğuzhan ALTUNGÜL' e teşekkürü bir borç biliyor ve şükranlarımı sunuyorum. Yine çalışmamda konu, kaynak ve yöntem açısından bana sürekli yardımda bulunarak yol gösteren kıymetli Doç. Dr. M. Fatih KARAHÜSEYİNOĞLU' na da sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Teşekkürlerin az kalacağı diğer hocalarımdan da bana 4 yıllık üniversite hayatım boyunca kazandırdıkları her şey için ve beni gelecekte söz sahibi yapacak bilgilerle donattıkları için hepsine teker teker teşekkürlerimi sunuyorum, son olarak çalışmamda desteğini esirgemeyen Didem YAVUZ SÖYLER' e, Yasemin POLAT' a ve Muhammed GÜLER' e, en zor anımda bile benden desteğini esirgemeyen bana sürekli güç veren çok değerli eşim Rabia BULUT' a ve beni bugünlere getiren sevgi ve saygı kelimelerinin anlamlarını bilecek şekilde yetiştiren, benden hiçbir zaman desteğini esirgemeyen bu hayattaki en büyük şansım olan aileme sonsuz teşekkürler.

## İÇİNDEKİLER

|   |            |
|---|------------|
| <b>KAPAK SAYFASI</b>                          | <b>i</b>   |
| <b>ONAY SAYFASI</b>                           | <b>ii</b>  |
| <b>ETİK BEYAN</b>                             | <b>iii</b> |
| <b>TEŞEKKÜR</b>                               | <b>iv</b>  |
| <b>İÇİNDEKİLER</b>                            | <b>v</b>   |
| <b>TABLO LİSTESİ</b>                          | <b>ix</b>  |
| <b>1. ÖZET</b>                                | <b>1</b>   |
| <b>2. ABSTRACT</b>                            | <b>3</b>   |
| <b>3. GİRİŞ</b>                               | <b>5</b>   |
| 3.1. Sosyalleşme                              | 6          |
| 3.1.1. Örgütsel Sosyalleşme                   | 9          |
| 3.1.2. Mesleki Sosyalleşme                    | 10         |
| 3.1.2.1. Mesleki Sosyalleşmede Temel Unsurlar | 11         |
| 3.1.2.1.1. Bilgi Edinimi                      | 11         |
| 3.1.2.1.2. Yatırım                            | 11         |
| 3.1.2.1.3. Katılım                            | 11         |
| 3.1.3. Öğretmenlerin Mesleki Sosyalleşmesi    | 12         |
| 3.1.4. Mesleki Sosyalleşme Aşamaları          | 13         |
| 3.1.4.1. Eğitim Öncesi Dönemde Sosyalleşme    | 13         |
| 3.1.4.2. Hizmet Öncesi Dönemde Sosyalleşme:   | 13         |
| 3.1.4.2.1. Çizgisel Model                     | 15         |
| 3.1.4.2.2. Çizgisel Olmayan Model             | 15         |
| 3.1.4.2.3. Dinamik ve Etkileşimsel Model      | 15         |

|   |    |
|---|----|
| 3.1.4.2.4. Cohen'in Mesleki Sosyalleşme Modeli                      | 16 |
| 3.1.4.2.5. Tek Taraflı Bağımlılık Evresi                            | 16 |
| 3.1.4.2.6. Negatif Bağımsızlık Evresi                               | 17 |
| 3.1.4.2.7. Bağımlılık-Karşılıklılık Evresi                          | 18 |
| 3.1.4.2.8. Karşılıklı Bağımlılık Evresi                             | 19 |
| 3.1.4.3. Alan Deneyimleri Döneminde Sosyalleşme                     | 19 |
| 3.1.4.4. İşe Başlama Döneminde Sosyalleşme                          | 21 |
| 3.1.5. Sosyalleşme Çeşitleri  | 23 |
| 3.1.5.1. Nesnel Sosyalleşme   | 23 |
| 3.1.5.2. Öznel sosyalleşme  | 23 |
| 3.1.6. Sosyalleşme Kuramları  | 24 |
| 3.1.6.1 Sosyal Roller Kuramı  | 24 |
| 3.1.6.2. Sosyal İnteraksiyon Kuramı                                 | 25 |
| 3.1.6.3. Öğrenme Kuramı (Sosyal Öğrenme)                            | 25 |
| 3.2. Adanmışlık   | 25 |
| 3.2.1. Örgütsel Adanmışlık  | 26 |
| 3.2.2. Öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlığı                           | 30 |
| 3.2.2.1. Eğitim Örgütlerinde Örgütsel Adanma                        | 31 |
| 3.2.2.2. Yönetici ve Öğretmenlerde Örgütsel Adanmışlık              | 31 |
| 3.2.2.3. Güçlendirmeye İş Stresi, İş Tatmini ve Örgütsel Adanmışlık |    |
| Arasındaki Bağlar   | 32 |
| 3.2.2.4. Okula Adanma   | 34 |
| 3.2.2.5. Çalışma Grubuna Adanma                                     | 35 |
| 3.2.2.6. Mesleğe Adanma   | 35 |

|  |    |
|--|----|
| 3.2.2.7. Öğretim İşlerine Adanma                           | 36 |
| 3.2.3. Örgütsel adanmışlık kuramları ve sınıflandırmaları  | 37 |
| 3.2.3.1. Tutumsal Adanmışlık Yaklaşımları                  | 37 |
| 3.2.3.1.1. Etzioni' nin Adanmışlık Modeli                  | 37 |
| 3.2.3.1.2. Kanter' in Adanmışlık Modeli                    | 38 |
| 3.2.3.1.3. Buchanan'ın Adanmışlık Modeli                   | 39 |
| 3.2.3.1.4. Mowday, Steers ve Porter'ın Adanmışlık Modeli   | 40 |
| 3.2.3.1.5. Meyer ve Allen'in Adanmışlık Modeli             | 40 |
| 3.2.3.1.6. O'Really ve Chatman'ın Adanmışlık Modeli        | 41 |
| 3.2.3.1.7. Penley ve Gould' un Adanmışlık Modeli           | 42 |
| 3.2.3.2. Davranışsal Adanmışlık Yaklaşımları               | 42 |
| 3.2.3.2.1. Becker'in Adanmışlık Modeli                     | 42 |
| 3.2.3.2.2. Salancik'in Adanmışlık Modeli                   | 43 |
| 3.2.3. Örgütsel Adanmışlığın Öncel ve Çıktıları            | 44 |
| 3.2.3.1. Örgütsel Adanmışlığın Öncelleri;                  | 44 |
| 3.2.3.2. Örgütsel Adanmışlığın Çıktıları                   | 47 |
| 3.2.4. Örgütsel Adanmışlık Sınıflandırmaları ve Boyutları: | 47 |
| 3.2.4.1. Devam Adanmışlığı:                                | 48 |
| 3.2.4.2. Normatif Adanmışlık:                              | 49 |
| 3.2.4.3. Duygusal Adanmışlık:                              | 49 |
| 3.2.5. Örgütsel Adanmışlığı Etkileyen Faktörler:           | 50 |
| 3.2.5.1. Kişisel- Demografik Faktörler                     | 52 |
| 3.2.5.1.1. Örgütsel Adanmışlık ve Cinsiyet                 | 52 |
| 3.2.5.1.2. Örgütsel Adanmışlık ve Yaş                      | 53 |

|   |            |
|---|------------|
| 3.2.5.1.3. Örgütsel Adanmışlık ve Kıdem                       | 54         |
| 3.2.5.1.4. Örgütsel Adanmışlık ve Eğitim                      | 54         |
| 3.2.5.1.5. Örgütsel Adanmışlık ve Irk                         | 54         |
| 3.2.5.2. Örgütsel-Görevsel Faktörler                          | 54         |
| 3.2.5.3. Durumsal Faktörler                                   | 56         |
| 3.2.5.3.1. Araçsal Kestirim                                   | 56         |
| 3.2.5.3.2. Benzeyiş Kestirimi                                 | 56         |
| 3.2.5.3.3. Adaletin Grup-Değer Kestirimi                      | 57         |
| 3.2.5.4. Diğer Faktörler                                      | 57         |
| 3.2.6. Örgütsel Adanmışlığın Sonuçları                        | 58         |
| 3.2.6.1. Düşük Düzeydeki Örgütsel Adanmışlık                  | 58         |
| 3.2.6.2. İlimli Düzeydeki Örgütsel Adanmışlık                 | 59         |
| 3.2.6.3. Yüksek Düzeydeki Örgütsel Adanmışlık                 | 59         |
| 3.2.7. Müdürün Öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlıklarına Etkisi | 61         |
| 3.2.8. Öğretmenlerin Adanmışlığına Etki Eden Faktörler        | 62         |
| <b>4. EVREN VE ÖRNEKLEM</b>                                   | <b>65</b>  |
| <b>5. GEREÇ VE YÖNTEM</b>                                     | <b>66</b>  |
| <b>6. BULGULAR</b>  | <b>68</b>  |
| <b>7. TARTIŞMA SONUÇ</b>                                      | <b>84</b>  |
| <b>8. KAYNAKLAR</b>   | <b>102</b> |
| <b>9. ÖZGEÇMİŞ</b>  | <b>110</b> |



## TABLO LİSTESİ

|  |    |
|--|----|
| <b>Tablo 1.</b> Bağımsız Değişkenler Tablosu   | 68 |
| <b>Tablo 2.</b> Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlık Ortalama Değer Sonuçları   | 69 |
| <b>Tablo 3.</b> Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlık Durumlarının Cinsiyet Değişkenine Göre T- testi Sonuçları                | 69 |
| <b>Tablo 4.</b> Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlık Durumlarının Medeni Durum Değişkenine Göre T-testi Sonuçları             | 70 |
| <b>Tablo 5.</b> Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlık Durumlarının Eğitim Durumu Değişkenine Göre T-testi Sonuçları            | 70 |
| <b>Tablo 6.</b> Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlık Durumlarının Yaş Değişkenine Göre T-testi Sonuçları                      | 71 |
| <b>Tablo 7.</b> Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlık Durumlarının Mesleki Kıdem Değişkenleri Açısından Anova Testi Sonuçları  | 71 |
| <b>Tablo 8.</b> Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlık Durumlarının Okuldaki Kıdem Değişkenleri Açısından Anova Testi Sonuçları | 72 |
| <b>Tablo 9.</b> Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Mesleki Sosyalleşme Ortalama Değer Sonuçları   | 73 |
| <b>Tablo 10.</b> Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Mesleki Sosyalleşme Durumlarının Cinsiyet Değişkenine Göre T- testi Sonuçları               | 73 |
| <b>Tablo 11.</b> Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Mesleki Sosyalleşme Durumlarının Medeni Durum Değişkenine Göre T- testi Sonuçları           | 74 |
| <b>Tablo 12.</b> Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Mesleki Sosyalleşme Durumlarının Eğitim Durumu Değişkenine Göre T- testi Sonuçları          | 75 |

|  |    |
|--|----|
| <b>Tablo 13.</b> Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Mesleki Sosyalleşme Durumlarının Yaş Değişkenleri Açısından T-testi Sonuçları                         | 76 |
| <b>Tablo 14.</b> Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Mesleki Sosyalleşme Durumlarının Mesleki Kıdem Değişkenleri Açısından Anova Testi Sonuçları           | 78 |
| <b>Tablo 15.</b> Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Mesleki Sosyalleşme Durumlarının Okuldaki Kıdem Değişkenleri Açısından Anova Testi Sonuçları          | 80 |
| <b>Tablo 16.</b> Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Örgütsel Adanmışlık ve Mesleki Sosyalleşme Alt Boyutları Arasında ki Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları | 82 |

## 1. ÖZET

Elazığ ilindeki Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Mesleki Sosyalleşme ve Örgütsel Adanmışlık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından (cinsiyet, yaş, medeni durum, mesleki kıdem, okuldaki kıdem) farklılaşacağı temel hipotezinden yola çıkılarak yapılan çalışma; Elazığ ilinde görev yapan 306 Beden Eğitimi Öğretmeninden 256'sını kapsamıştır. Çalışmanın amacına ulaşmak için oluşturulan veri formu üç bölümden oluşmaktadır. Demografik bilgilerin belirlenmesine yönelik altı soru araştırmacı tarafından oluşturulmuştur. Araştırmanın temel hipotezinin sınanmasını sağlayan “Örgütsel Adanmışlık” ölçeğinin orijinali Rich, Lepine ve Crawford’ a (2010) aittir. 18 maddelik beşli likert (Hiç katılmıyorum (1), Katılmıyorum (2), Kararsızım (3), Katılıyorum (4), Tamamen katılıyorum (5) ) ölçeği Kurtpınar (2011) tarafından Türkçeye uyarlanarak geçerlik ve güvenilirlik analizleri yapılmıştır (0.94). Ortalama puanlar, Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Örgütsel Adanmışlıklarını belirlemektedir. Üçüncü bölümde ise Özbek ve Ercan tarafından (2014) geliştirilen “Beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki sosyalleşme düzeylerini” saptayan bir ölçek kullanılmıştır. Cronbach-Alpha katsayısı, bulunmuştur (0.84). Beden eğitimi öğretmenleri için mesleki sosyalleşme ölçeğinde, iş doyumu boyutunda 13 madde, motivasyon boyutunda 6 madde, bağlılık boyutunda 7 madde ve kabullenme boyutunda 5 madde olmak üzere, dört boyut altında 31 madde yer almıştır. Araştırmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin örgütsel adanmışlık ( $\bar{x}=76.91$ ), mesleki sosyalleşme ( $\bar{x}=124,61$ ) ortalama puanlarının kendi içerisindeki skalanın ortalamasının üstünde bulunmuştur.

Sonuç olarak; Elazığ'da ki beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki sosyalleşme ve örgütsel adanmışlıkları araştırıldığında cinsiyet, medeni durum ve eğitim durumlarında farklılaşma istatistiki açıdan anlamlı kabul edilmemiştir.

Yaş, mesleki kıdem ve okuldaki kıdemleri arttıkça mesleki sosyalleşme ve örgütsel adanmışlık düzeylerinin arttığı görülmüştür.

Araştırmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki sosyalleşmeleri arttıkça örgüte bağlılıkları da (adanmışlık) artmıştır.

Mesleki sosyalleşmenin artırılması için gerekli tedbirler alınmalıdır. Alınacak tedbirler örgütsel adanmışlığı arttıracaktır.

**Anahtar Kelimeler:** Sosyalleşme, Mesleki Sosyalleşme, Adanmışlık, Örgütsel Adanmışlık, Öğretmen

## 2. ABSTRACT

### **The Investigation of Vocational Socialization Levels and Organizational Commitment of Physical Education Teachers**

The study, based on the basic hypothesis that the levels of vocational socialization and organizational commitment of teachers in Elazığ Province differ in terms of various variables (gender, age, marital status, vocational seniority, school seniority), included 256 of 306 physical education teachers working in Elazığ. The data form created to achieve the purpose of the work consists of three parts. Six questions were asked by the researcher to determine demographic information. The original of the “organizational commitment” scale, which provides the test of the basic hypothesis of the study, belongs to Rich, Lepine and Crawford (2010). Validity and reliability (0.94) analyses were carried out by the 18-point five likert (1), disagree (2), undecided (3), agree (4), completely agree (5) scale adapted to Turkish by Kurtpinar (2011). In the third part, a scale was developed by Özbek and Ercan (2014) to determine the level of vocational socialization of physical education teachers. Cronbach-alpha coefficient, (0.84) was found. For physical education teachers, there were 13 items in the occupational socialization scale, 13 items in the job satisfaction dimension, 6 items in the motivation dimension, 7 items in the commitment dimension and 31 items in the acceptance dimension. Organizational commitment ( $\bar{x}=76.91$ ), occupational socialization ( $\bar{x}=124.61$ ) and the mean scores of the teachers of physical education were higher than the mean scores of the teachers of Physical Education.

As a result, the differences in gender, marital status and educational status in Elazığ were not considered statistically significant when the vocational socialization and organizational commitment of physical education teachers were investigated.

As the age, vocational seniority and seniority in the school increased, the levels of vocational socialization and organizational commitment increased. As the occupational socialization of the physical education teachers participating in the study increased, their devotion to the organization (dedication) increased.

Necessary measures should be taken to increase professional socialization. Measures to be taken will increase organizational commitment.

**Keywords:** Socializing, Occupational Socialization, Dedication, Organizational Commitment, Teacher

### 3. GİRİŞ

Günümüzde örgütler, iş ve çalışma ortamını daha verimli bir hale getirebilmek için çalışanların örgütü tanımalarını ve örgüte uyum sağlamalarını beklemektedir. Sosyalleşme sürecini yaşayan çalışanın örgüte uyum düzeyinin artmasının yanı sıra örgüte ait olma duygusu da artacaktır. Örgüt ile Sosyalleşme süreci, kişilerarası ilişkileri tanıyan, benzerlikleriyle ait olduğu gruba karar verme yetkisi vermekte, örgütle veya grupla özdeşleşme yaşayabilmektedir. Bu durumda grup oluşumu ve birlikte çalışma davranışını ortaya çıkarmaktadır. İnsan etkisi, eğitim örgütlerinde daha da önem kazanmaktadır. Çünkü diğer örgütlerde de olduğu gibi sistemin döngüsünün herhangi bir aşamasında insan ögesi yer alır. Bu durum bazen otomasyona dayalı örgütlerde yok denecek kadar azdır. Oysaki eğitim örgütlerinin girdi-işlem-çıkış döngüsünün her aşamasında insan ögesinin önemi söz konusudur. Girdisi öğrenci, işleyeni öğretmen, çıktısı nitelikli işgücüdür. Ayrıca, öğrenciye kazandırılan en önemli şey de davranış değişikliğidir. Öyle ise eğitim örgütlerinde en önemli şey insan ve ürün olarak davranıştır. Çalışma ortamının özelliklerine bağlı olarak öğretmenlerin sahip oldukları çalışma ortamı duygusu, onların çalışma biçimlerini etkileyebilmektedir. Öğretmenlerin çalışma ortamı duygularının dayanaklarını oluşturan etmenlerden birisi, öğretmenlerin çalışma ortamındaki nesnelere (meslek, iş, iş takımı, öğrenci, okul) karşı ilgi ve tutumlarıdır. Bu bağlamda, öğretmenlerin bu nesnelere verdiği öneme ve bunlarla ilişkisinin niteliğine göre bir faaliyet göstermesi söz konusudur. İşte, iş görenin çalışma ortamındaki nesnelere karşı ilgisini belirten kavramlardan birisi de örgütsel adanmışlıktır. Örgütsel adanmışlık, iş görenin çalıştığı örgütün amaç ve değerlerini benimsemesi, gerçekleştirilmesi için

beklenilenin ötesinde çaba göstermesi ve örgütte kalmayı sürdürme eğilimi oluşturmaktadır.

### **3.1. Sosyalleşme**

Bireyi sosyal sistemin üyesi haline getiren sürece sosyalleşme denir. Birey üyesi olduğu grubun sosyal normlarını, kazanacağı sosyal statüleri, üstlendiği rolleri, bunların gerektirdiği davranış, yetenek ve becerileri, grup kültürünün inançları ve değerlerini benimsemelidir (1).

Birey için sosyalleşme; yaşam süresince topluma uyum sürecidir. Toplum için bakıldığında ise, toplumun varlığıyla oluşan değerleri, yine kendi toplumundaki bireylere aktararak süreklilik sağlanması ile varlığını sürdürmesi olarak kabul edilebilir (2).

Toplumsal çevre, aile ve okulun dışında olan eğitim ortamlarını da barındırır. Bundan dolayı bireyin sosyalleşme süreci aile ve eğitim kurumlarında gerçekleşirken iş gören bu sürecin içinde farklı çevre faktörlerinden de etkilenir (3).

Genel olarak sosyalleşme, iş görenlerin etkin olabilmesine imkân tanıyan bir şekilde eğitilmelerinin sağlanmasıdır. İnsan ilişkilerine bakıldığında sosyalleşme, iş görenlerin yüksek iş doyumunu ve ihtiyaçlarını karşılayabilme ihtimalini artırmak için kullanılan bir yöntemdir.

İnsan kaynakları için sosyalleşme, iş görenlerin verimlerini, yetkilendirme ve öğretme yoluyla artırmayı sağlamaktır. Sistem yaklaşımına bakıldığında sosyalleşme, sistemin dışından içine giren bir geçiş sürecidir. Kültürel açıdan sosyalleşmeye bakıldığında, örgütsel kültürün değer ve normlarının iletildiği bir



süreçtir. Post-modern yaklaşımlar açısından sosyalleşme, bir uyum ve sınırlara girebilme sürecidir.

Sigmund Freud, “sosyalleşmeyi, aileden ve egonun davranışsal örüntülerinden ilham alan kültürel değer ve normların bağdaştırılması” olarak tanımlamaktadır. Birey diğerleriyle etkileşerek toplumda genel olarak geçerli olan alışkanlık, beceri ve tutumları öğrenerek toplumsal varlığa ulaşmaktadır. Bireyin üyesi olduğu toplumun bir parçası olabilmesi yaşadığı bu süreç sosyalleşme olarak adlandırılır (4).

Başka bir deyişle sosyalleşme; insanların kendi toplumsal grupları tarafından kabul edilen ve değer verilen davranış, inanç, norm ve güdülerin oluşturduğu örüntüleri edinmesi sürecidir, kısaca sosyalleşme dönüşüm ve değişimi içine alan dinamik bir süreçtir (5).

Hizmet içi eğitim sürecine bakıldığında, hizmet öncesi eğitim ve hizmet öncesi eğitime katılmadan önceki aile ve okul yaşantılarının da etkisini altındadır (6).

Bireyin varoluş ile başlayan sosyalleşme olgusu yine bireyin toplumdaki varlığı sürdükçe topluma uyum süreci de devam eder ve bu süreç bulunduğu her mekân ve zaman içinde sürmektedir. Böylece toplumsal uyum ve düzen devam etmektedir. Birey açısından bakıldığında sosyalleşme yaşam boyu süren topluma uyma sürecidir. Toplum açısından ise; “toplumun üyelerine kendini benimsetme değerlerini o toplumda yaşayan bireylere aktararak varlığını sürekli kılma sürecidir” (1).

Yeni iş gören örgütten ayrılmadığı takdirde sosyalleşme sürecinden söz edilir. Bu süreç sosyalleşmenin rolleri, doğası ve kültürü öğrenme ile sosyalleşme

aşamaları üzerine yoğunlaşır. Sosyalleşmenin yapısına göre örgütler, iş deneyimlerini yeni elemanlara aktarabilmelidir. Bunlar iş sorumlulukları, görevler performans standartları raporlama noktaları ve benzeridir (7).

Bireyler temel eylem olarak bu aşamada, işleriyle ilgili beklentilerini biçimlendirmek ve o işe devam edip etmeme konusunda karar vermektir. Bireylerin beklentileri, arkadaşlar, işle ilgili yapılan araştırmalar, temaslar, aileye sorulan sorular, yazılı medya ve örgütün imajı tarafından etkilenir. Örgüt de bu aşamada işe alma-seçme eylemleri, basın bültenleri ve stajyerlik ile kendi hakkında idealist ve gerçekçi bir imaj sağlar (8).

Karşılaşma aşaması, personel yeni bir işe başlamasıyla oluşur. Ziyaretlerde ve mülakatlarda verilen bilgilerin gerçekliliği nasıl olsa da işe yeni başlayanlar için sürpriz olur. Personel gerekli eğitimi almalı, işleri tanımalı, şirket kurallarını ve uygulamalarını anlamalıdır (9).

Beklentilerin karşılanıp karşılanmadığı, çatışmalarla ve belirsizliklerle karşılaşılan, performansın birey ve örgüt tarafından değerlendirildiği ikinci aşama hem örgüt hem de birey için kritik önem taşır (10).

Sosyalleşme uygulamaları, yeni işe başlayanlarla ilgilidir. Sosyalleşme aşamalarında bireyler çok farklı tecrübeler edinebilirler. Bunlardan ilki “değişim” dir. Buna göre, bir örgüte yeni gelen, yeni işyeri ve eski arasında bir değişim tecrübesi yaşayabilir.

İşyeri konumu, çalışma koşulları, maaş, iş tanımı ve/veya iş arkadaşlarıyla etkileşim gibi konularda farklılıklar olabilir. Yeni çalışanın karşılaşılabileceği diğer bir deneyim de “karşıtlık” dır. Yeni çalışan, önceki işindekinden farklı bir özellik gördüğünde karşıtlık ortaya çıkar. Yeni çalışanın yaşadığı tecrübelerden

sonuncusu “sürpriz” dir. Sürpriz, bireyin karşılaşmayı bekledikleri ile yeni işinde karşılaştığı deneyimlerden farklı olduğu durumda ortaya çıkar. Yine sürpriz, yeni çalışanların farklılıklara (bu farklılıklar değişim ve zıtlığı kapsar) karşı verdiği duygusal tepkileri de içerir (11).

Sosyalleşme hem örgütü hem de bireyi içine alan iki yönlü bir süreçtir. Birey örgüte uyum sağlamak için çabalarken, örgüt bu uyumun sağlanması için baskı oluşturacaktır (12).

### **3.1.1. Örgütsel Sosyalleşme**

Örgüt üyelerinin sorumluluklarını ve görevlerini etkili bir şekilde yerine getirmesi Örgütün amaçlarını gerçekleştirebilmesi için bir ön koşuldur. Özellikle mesleğin ilk dönemlerinde, çalışanlara görevlerinin ve sorumluluklarının uygulamalı olarak gösterildiği bir rehberlik süreci hayati önem taşımaktadır. Örgütsel sosyalleşme kavramı böylece gündeme gelmektedir (13).

Örgütün amaçlarını yerine getirebilmek için, üyelerinin görev ve sorumluluklarını yerine getirmesiyle mümkün olduğu görülmektedir. Özellikle mesleğinin ilk dönemlerinde, çalışanlara görev ve sorumluluklarının uygulamalı olarak gösterildiği bir rehberlik süreci olarak büyük önem taşımaktadır. Bu da örgütsel sosyalleşme kavramını gündeme getirmektedir (14).

Örgüte katılan çalışan; örgütün işleyişini (ödeme sistemi, kurallar vb.), grup içinde nasıl hareket etmesi gerektiğini (görev sorumluluklarını, kültürü, isimleri, normları, diğer çalışanlarla ve denetçilerle olumlu ilişki kurmayı, vb.) ve görevi ile ilgili bilişsel içeriği (prosedürleri, teknik terimleri, kuralları, olguları) öğrenmek zorundadır. Bu öğrenme sürecinin örgütsel sosyalleşme ile gerçekleştiği görülmektedir (15).

Öğretmenler açısından da bu süreç çok önem taşımaktadır. Görevlerinin ilk yıllarında öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme süreci, eğitim-öğretim döneminin kalitesini etkilemektedir. Bu da eğitim kurumlarında örgütsel sosyalleşmenin bürokratik ve mesleki boyutlarına yönelik değerlendirmelerin yapılmasını sağlar. Alan yazımında mesleki sosyalleşme mesleğin teknik boyutlarını; bürokratik sosyalleşme ise yönetmelikler, yasalar, kurumların sahip olduğu yasal- yapıya yönelik süreci gösterir (13).

### **3.1.2. Mesleki Sosyalleşme**

Bazı tanımlarda üç boyut öne çıkmaktadır. Bunlardan ilki norm ve değerlerin somutlaştırılmasıdır. Öğrenciler yükseköğretim programlarına girdiklerinde bazı değerlere sahiptir. Bu değerlere bakıldığında meslekte önem verilen değerleri yansıtacak şekilde sosyalleşme sürecinde değişime uğrayabilir. İkinci boyut ise davranıştır. Değerler değiştiği zaman davranışlar da bu değişime koşut olarak değişmektedir. Üçüncü boyut ise bireyin benlik kavramında oluşan değişikliklerdir. Böylelikle kimlik mesleğe yönelik olarak değişime uğrar (16).

Literatürde sunulan tanımlardaki bazı ortak konulara dayalı olarak mesleki sosyalleşme hakkında geliştirdiği tanım ise şöyledir: Mesleki sosyalleşme bir mesleki kültürle uygun olarak tutumların, değerlerin, bilgilerin ve becerilerin edinilmesidir (15).

Mesleki sosyalleşme öğrencilerin zamanla mesleki gelişimini etkileyecek olan bir süreçtir. Çeşitli görüşlere dayalı olarak mesleki sosyalleşmenin, etkileşimsel ve dinamik, hayat boyu süren bir süreç olduğu söylenebilir. Bu süreç öğrenci mesleğine karar verdiği an başlamaktadır (16).

### **3.1.2.1. Mesleki Sosyalleşmede Temel Unsurlar**

Rol edinimini, mesleki role bağlılığı ve özdeşleşmeyi sağlayan mesleki sosyalleşmenin temel unsurları; bilgi edinimi, yatırım ve katılımdır.

#### **3.1.2.1.1. Bilgi Edinimi**

Bilişsel alan ile ilgili olarak üniversite programı öğrencilerin, mesleki rolün belli bilgilerin uygulanmasını gerektiren işlerin yapılması olduğunu görmesini sağlar. Üniversite programı ayrıca uygulamacıya farklı durumlarda kararları uygulamayı olası kılan ve otorite veren mesleki rol kavramı kazandırır.

Uygulamalı alanlara ilişkin eğitimde karşılaşılan sorunlardan biri, alandaki bilgi yapıları ile edinilen bilgilerin uygulandığı durumlar arasındaki ilişkinin açıklanmasına dair duyulan ihtiyaçtır (16).

#### **3.1.2.1.2. Yatırım**

Mesleğe bağlılık ve rol kimliğinin gelişimi ile ilgili ikinci önemli unsurun yatırım olduğunu belirtmektedir. Bir role yatırım yapmak; zaman, alternatif mesleki kariyer, ün ya da sosyal statü gibi kişisel olarak değer verilenlere bağlılık demektir. Çalışanın mesleğiyle ilgili sürekli ilgiye sahip olması benliği meslekle ilişkilendirir ve bu ilişki sonucunda kişide motivasyon yaratır (17). Mesleki bağlılık bireyin farklı durumlarda uyumlu faaliyetler ile gerçekleştirdiği uğraştır. Mesleki bağlılık mesleki role yapılan nesnel yatırımlara dayanmaktadır. Bu tür yatırımlar bilinçsizce ya da bilinçli olarak mesleki rolle diğer faaliyet ve değer ilişkilendirilmesiyle gerçekleştirilir (18).

#### **3.1.2.1.3. Katılım**

Bağlılığın gelişimi ve rol kimliğiyle ilgili üçüncü temel unsur katılımdır. Katılım mesleki rolün role hazırlamada ya da belli boyutlarında yer almaktır.

Çalışma hayatına yeni başlayan kişiler öğretmenlerin öğrenciler ile birlikte olmaları sayesinde motifler, mesleki ideoloji ve tutumlar hakkında görüş elde ederler (17). Katılım mesleki benlik imgesi meydana getirmektedir. Benlik üç şekilde meslekle ilişkilidir. Bunlar; bağlılık ve çekim, statü ile özdeşleşmedir (18). Mesleki sosyalleşmeyi, mesleki rol ile bireyin benlik kavramını entegre ettiği etkileşim olarak tanımlamaktadır. Bu bütünleşme mesleğe ait bilgi, değer, beceri, tutum ve normlarını edinerek ve içselleştirerek meydana gelmektedir. Özdeşleşme ile statü ayrıca mesleki benlik imgesi, mesleki benlik kavramı ve kamusal kimlik olarak da adlandırılmaktadır (19). Öğrencilerin eş zamanlı bir şekilde benliklerine ilişkin olarak rol davranışlarına göre yeni görüşler edindiklerini savunmaktadır. Mesleki statünün kazanılması işlemsel süreçler yoluyla gelişmektedir. Bu, diğer kişilerin beklentilerine uygun şekilde mesleki rolü gerçekleştirmeye ilişkin süreçtir bu süregelen etkileşimsel sürecin mesleki benlik görüşü oluşturduğunu belirtmiştir (18).

Yukarıda ele alınan unsurlar birbiriyle bağlantılıdır. Örneğin yatırım ve bilgi edinimi mesleki rolle özdeşleşmeyi teşvik etmektedir. Aynı şekilde katılımı beraber kişinin meslek bilgilerinin farkına varılır ve kişiye yatırım yapılır (16).

### **3.1.3. Öğretmenlerin Mesleki Sosyalleşmesi**

Öğretmenler göreve başladıktan sonra daha önceki eğitimlerine ek olarak; okulun kurallarını, değerlerini kabullenmek ve yeni beceriler edinmek durumunda kalırlar. Öğretmenlerin; öğretimle ilgili konuları ve okulun mevcut sosyal yapısını öğrenmeleri, konuları pekiştirmeleri, paylaşım ve uygulama çalışmalarına katılmaları mesleki sosyalleşme ile mümkün olabilmektedir (20).

Eğitimler ve bu eğitimlerin devamında yapılan sınavlar, sosyalleşme sürecinin bir parçası olarak kabul edilmektedir (21).

Bu örgütsel sosyalleşmenin formal yanını oluşturmaktadır. Bununla birlikte mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin okul içindeki mesleki sosyalleşme süreci kıdemli öğretmenler, yöneticiler ve müfettişlerce de sağlanmaktadır (13).

### **3.1.4. Mesleki Sosyalleşme Aşamaları**

Öğretmenlerin mesleki sosyalleşmesi dört aşamada gerçekleşmektedir:

- Eğitim öncesi dönemde sosyalleşme,
- Hizmet öncesi dönemde sosyalleşme,
- Alan deneyimleri döneminde sosyalleşme,
- İşe başlama döneminde sosyalleşme (22).

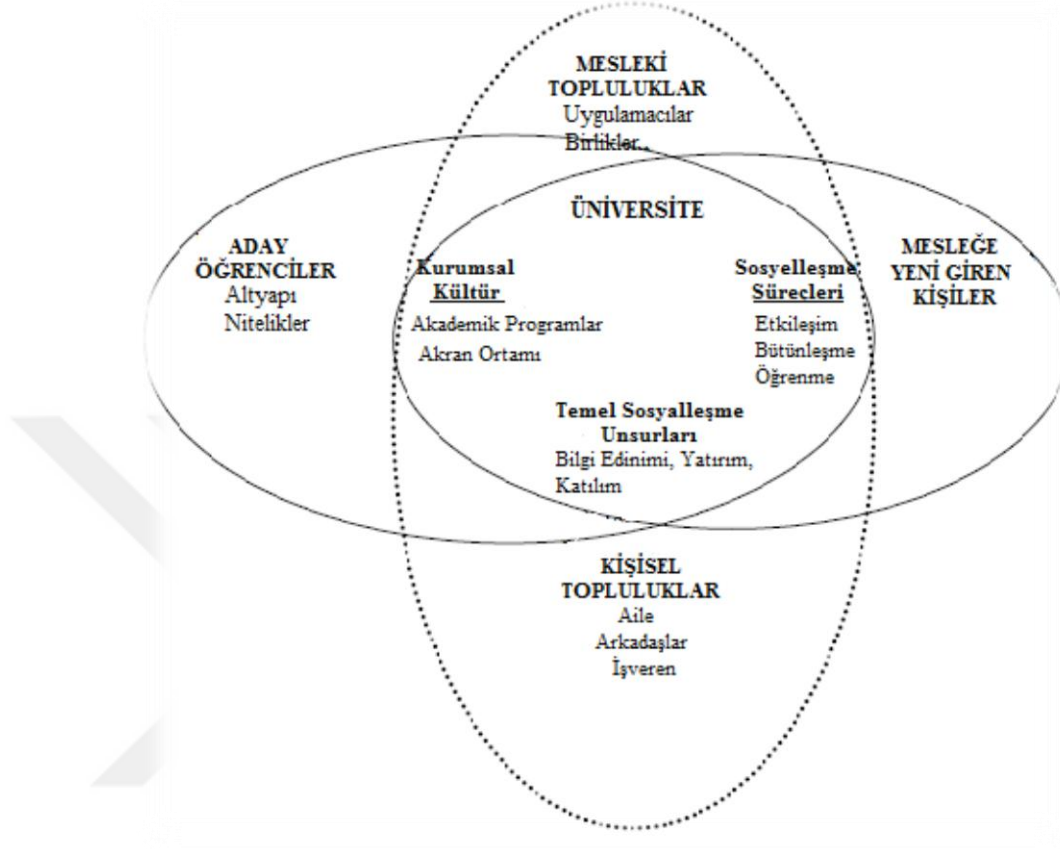
#### **3.1.4.1. Eğitim Öncesi Dönemde Sosyalleşme**

Öğretmenlerin eğitimi, mesleklerine başlamadan, yükseköğretim programına girmeden çok önce başlamaktadır (23). Ebeveynler, kardeşler, çevresinde etkili diğer insanlar öğretmenlerin mesleki statüsü ve mesleki sorumlulukları konusunda gençleri bilgilendirmektedir. Okul dışındaki deneyimlere ve sosyal kurumlara katılım da toplumun öğretmenlerden beklentilerini ortaya koymada ve aktarmada önemli rol oynamaktadır. Bu kurumlar ve bireyler sosyalleşmenin gerçekleşmesini sağlayarak geleceğin öğretmenlerinin inanç ve bakış açılarını şekillendirmeye yardımcı olmaktadır (22).

#### **3.1.4.2. Hizmet Öncesi Dönemde Sosyalleşme:**

Yükseköğretimde öğrenciliğe ve profesyonelliğe yönelik sosyalleşmeleri ele alan çok sayıda araştırma incelemiştir. Bu çalışmaların sonucunda

yükseköğretim ortamında sosyalleşmeyi açıklamada faydalı olan bir model geliştirilmiştir (17).



**Şekil 1.** Öğretmenlerin Mesleki Sosyalleşme Modeli

Şekil 1’de sunulan sosyalleşme çerçevesinin temelinde mesleki derecede yer alan temel sosyalleşme deneyimi yer almaktadır. Bu deneyim kapsamında üniversitenin kurumsal kültürü, sosyalleşme süreçleri ve temel sosyalleşme unsurları bulunur. Sosyalleşme sürecinin bu kısmı tamamen üniversitenin denetimindedir (15).

Şekil 1’de temel kısmın çevresinde mesleki öğrenci sosyalleşmesinin diğer dört bölümü yer almaktadır: Aday öğrenciler (altyapı ve nitelikleri), mesleki topluluklar (uygulamacılar ve birlikler), kişisel topluluklar (aile, arkadaşlar,



işveren) ve mesleğe yeni giren kişiler. Bunlar üniversitenin denetimi dışındadır (15).

Mesleki sosyalleşmenin üniversite eğitimi sırasında nasıl meydana gelebileceğini betimlemek üzere geliştirilen diğer modeller ise şöyledir:

#### **3.1.4.2.1. Çizgisel Model**

Bu süreçte üniversite, öğrencileri önceden belirlenen şekilde sosyalleştirir ve mezun eder. Çizgisel programlar profesyoneller mezun etse de bu süreçte geri dönüt mekanizması yer almamaktadır. Dolayısıyla bölüm elemanları mezun öğrencilerden geri dönüt almak amacıyla gerekli düzenlemeleri yapmak zorundadır (17).

#### **3.1.4.2.2. Çizgisel Olmayan Model**

Çizgisel olmayan model, katılımcılar arasında geri dönüt yapılmasını teşvik eden döngüsel bir model şeklinde tanımlanabilir. Bu modelde bölüm, öğrencilerin mesleki rollerini üstlenmeye hazır olup olmadıklarını belirlemek amacıyla düşünme süreci içerisinde yer almalıdır. Bölüm, mesleki rollerini gerçekleştirmek için öğrencilere gerekli bilgilerin akademik programla verilip verilmediğini incelemelidir. Öğrenciler ise yeni mesleki rollerine kişisel olarak hazır olup olmadıklarını değerlendirmeli ve daha etkin performans sergilemek için neye ihtiyaçları olduğunu belirlemelidir. Bu bilgiler ayrıca değerlendirmenin yapılmasını ve gerekli iyileştirmelerin gerçekleştirilmesini sağlayacak geri dönütlerin elde edilmesini de sağlayacaktır (17).

#### **3.1.4.2.3. Dinamik ve Etkileşimsel Model**

Dinamik ve Etkileşimsel modeli, öğrencilerden gelen deneyimsel bilgiler ve girdileri programdaki deneysel, analitik ve kuramsal bilgilerle

birleştirmektedir. Kişisel öğrenci gelişiminin, akademik ve mesleki bağlantılıları vurguladığı, mezuniyet öncesi ve sonrasında ağ oluşturma stratejisi olarak işlev gösterdiği belirtilmektedir. Bu model çizgisel olmayan modeli daha kapsayıcı ve ortaklaşa alanlara uygulamaktadır. Bu genişletilmiş model üniversite sınırları ötesinde etkileşimsel hale gelir ve bölüm ile öğrenciler arasındaki bilgi akışını teşvik eder (24).

#### **3.1.4.2.4. Cohen'in Mesleki Sosyalleşme Modeli**

Modelde Erikson'un insan gelişimi kuramı ve Kelman'ın sosyal etki kuramından yararlanılmıştır. Cohen ve Erikson'ın insan gelişimi evrelerini modele dahil ederek mesleki rol kimliğinin kişinin kimliğine nasıl yeniden entegre edildiğini açıklamaktadır (25). Bu modelde yer alan dört gelişim evresi şunlardır: Tek taraflı bağımlılık, negatif bağımsızlık, bağımlılık-karşılıklık ve karşılıklı bağımlılık. Cohen'e göre mesleki sosyalleşmenin başarılı olması için bu dört evre başarı ile geçirilmelidir (25).

#### **3.1.4.2.5. Tek Taraflı Bağımlılık Evresi**

Bu evrede birey tamamıyla dış kontrollere dayanır ve tek bir doğru yanıt bulmaya çalışır. Dış kaynaklardan gelen kavramlar sorgulanmadan kabul edilir, çünkü kişinin sorgulamak ya da eleştirmek için gerekli bilgi ve deneyimi yoktur. Kavramlar mutlaktır ve birey otoritelerin belirlediği sınırlara karşı son derece duyarlıdır (25).

Bu evrede öğrenciler temel teknik materyallere dayanan dersleri dinleyerek öğretim üyelerinin sunduğu materyalleri edilgen bir şekilde kabul eder. Öğrenciler ile öğretim üyeleri arasında gelişmesi olası kişilik sorunlarına rağmen

öğrenciler yine de öğretim üyelerine bağımlıdır, çünkü deneyimleri olmaması nedeniyle öğrencilerin eleştirmek ya da sorgulamak için temelleri yoktur (25).

Öğrenciler genellikle birinci evreden ikinci evreye kolaylıkla geçmektedir. Öğrenciler programda ilerledikçe, bazı mesleki beceri ve teknikleri uygulamaya başladıkça mesleki rollerini yerine getirme konusunda kendi yollarını bulmaya başlamaktadır. Ayrıca ilgili mesleğin uygulayıcılarıyla da ilişkiye geçmeye başlarlar ve kuramın nasıl uygulamaya aktarıldığını görürler. Mesleki kültürün ve rolün kendi benlik kavramlarıyla uyumlu yönlerini araştırmaya başlarlar (16).

#### **3.1.4.2.6. Negatif Bağımsızlık Evresi**

Bu evre bilişsel isyan ile nitelendirilmektedir. Burada birey dış kontrollerden bağımsız olmak amacıyla otoritelerin sundukları kavramları sorgulamaya başlamaktadır. Öğrenci eleştirel düşünme kapasitesi geliştirmesiyle dış otoriteye olan bağımlılık azalır (25). Bu olması gereken bir durumdur olmadığı takdirde öğrenciler mesleklerine başladıklarında bağımlı tutumlar sorunlara neden olabilir. İşyerinde mesleki rol diğer rollerle çatıştığında ya da bir kriz meydana geldiğinde bu bireyler olasıdır ki işten ayrılacaktır. Bireyler deneme yapmamışsa ya da hiç direnmemişse ve bağımlı kalmışsa gerçek anlamda profesyonelliğe ulaşmaları olası değildir (25).

Deneme ile beraber öğrenciler yeni mesleki rollerini iyi yapıp yapmadıklarını anlamak amacıyla uygulamaya başlayabilir. Bu evrede öğrenciler öğretim elemanlarını son derece üst düzeyde eleştirmeye başlar. Bu eleştiri direnme şeklinde ortaya çıkmaz (25).

### 3.1.4.2.7. Bağımlılık-Karşılıklılık Evresi

Bu evrede birey diğer kişilerin görüşleri ile bütünleşmeye başlar ve bilişsel isyanın yerini çevreye ilişkin daha gerçekçi değerlendirmeler alır. Üçüncü evrede öğrenciler rolün toplum ve diğer profesyoneller için kabul edilebilir olması gerektiğini anlar. Bu da başka kişilere bağlı olmanın ve empatinin başlangıcıdır. Öğrencilerin düşünceleri soyutlaşır, kendi düşünce ve değerlendirmelerinde diğer insanların fikirlerine yer verebilir (25). Bu evrede öğrenciler önceki rollerini mesleki rolleriyle nasıl entegre edebileceklerini anlamaya başlar. Öğretim üyelerinin mesleki imgesi ile kendi bireysellikleri arasında bir uzlaşma meydana getirmeye çalışırlar (25).

İkinci evrede eleştirel düşünme becerisi edinen öğrenciler bunu gerçekleştirebilir. Bu evrede öğrenciler hem mesleki zorunluluklara hem de kişisel ihtiyaçlarına uygun bir rol modeli bulmaya çalışır, kendileriyle aynı fikirde olan öğretim üyeleri aramaya başlarlar (16).

Öğrenciler etkin bir şekilde hem mesleki davranışları hem de teknik becerileri öğrenmektedir ve mesleki rolü yapma konusunda çeşitli denemeler yapmalıdırlar. Öğrenciler öğretim üyelerinden, akranlarından olumlu geri dönüt olarak kendilerine saygı duygusu geliştirirler. Bu dönüt, role ilişkin öğrenmenin taklit ya da isyan yerine kişinin kendisi tarafından yönlendirilmesine ilişkin olasılığı artırmaktadır. Bu evrede öğrenciler önceki tüm kimlikleri yeni rol kimliği ile bütünleştirmeye çalışır; ancak son evre olan karşılıklı bağımlılık evresine girilmeden kişiliğin nihai entegrasyonu mümkün değildir (16).

#### **3.1.4.2.8. Karşılıklı Bağımlılık Evresi**

Bu evrede gelişimsel ve bilişsel kuramlar birleşmektedir. Öğrenciler önceki kimliklerini kendi kişisel özelliklerini ve mesleki rol taleplerini, mesleki bir rol kimliği yaratmak amacıyla benlik kavramları ile bütünleştirirler (25). Birey bağımsız değerlendirmeler yapma kapasitesi edinir. Öğrenciler çözüm bulma ve başka kişilerden öğrenme konusunda bağımsız değerlendirmeden faydalanma yeteneği elde ederler. Bu evre sonlandığında öğrenciler alternatif kavramlar arasında değerlendirme yapabilir, işlevsel soyut standartlar dizisini sentezleyebilir ve çatışmaları çözüme ulaştırır. Mesleki sosyalleşme süreci, mesleki rol kimliğinin bireyin benlik kavramına uyum sağlamasıyla sona ermektedir (25). Hizmet içi eğitim, bilgi ve becerilerini yenileme gibi işlevleri yerine getirmesi, bireylerin işe uyumlarını sağlaması sebebiyle önem taşımaktadır (26).

Hizmet içi eğitim, bireylerin bilgi ve becerilerini yenileme gibi işlevleri ve işe uyumlarını sağlaması sebebiyle önem taşımaktadır (26).

#### **3.1.4.3. Alan Deneyimleri Döneminde Sosyalleşme**

Bireyin mesleki alana girmeye yönelik yapılan hazırlığın son basamağı alan deneyimleridir. Alan deneyimi öğretmenin yaptığı işlere ilişkin gerçek hayat deneyimlerinin yanı sıra hazırlık programının yer aldığı tek dönemdir. Geleneksel olarak en etkili alan deneyiminin öğrencilere ders vermek olduğuna inanılmaktadır. Giderek artan şekilde diğer uygulamaların ve sınıf ile ilgili alan deneyimlerinin öğretmen adaylarının sosyalleşmesinde etkili olduğu fikri ileri sürülmektedir (27).

Gallimore, problem çözme becerilerinde farklı olarak uygulamalı becerilere ihtiyaç olduğu görüşündedir (28). White' ye göre öğretmen adayları, öğrenciler üzerinde egemenlik kurmayı ve mesleki iş yükünü yönetmeyi öğrenmektedir (29).

Mesleğe yeni başlayan kişiler sadece bilmekle yetinmeyip gerçekleştirmelidir. Eğitim programlarında yer alan, deneyim ya da alan deneyimleri, alan çalışmaları, klinik uygulama, staj vb. olarak adlandırılmaktadır (15). Dunn, Ehrich, Mylonas ve Hansford, üç farklı alan deneyiminde yer alan üniversite öğrencilerinin bakış açısını incelemiştir. Çalışmada ulaşılan bulgulara göre staj, mesleki rolün anlaşılması ve gerçekleştirilmesinde önemli rol oynayan ödüllendirici bir öğrenme deneyimidir (30).

Öğretmen adaylarının, gerçek okul ortamında öğreticilik becerilerini geliştirebilmeleri ve mesleki deneyim kazanabilmeleri mümkün olabilir. Öğretmen adaylarının sadece kuramsal bilgilerle sahip olmaları onların meslekte zorluklarla karşılaşmalarına ve öğretmenlik mesleğini yeteri kadar tanıyamamalarına neden olmaktadır. Oysa öğretmenlik mesleğine dışarıdan bakmak yerine, öğretmen adayları için mesleği daha iyi kavramaları ve benimsemelerinde mesleğin içine girerek her köşesine yakından dokunmak, önem taşımaktadır (31). Birçok bilişsel kuramcı öğrencilerin gerçek ortamdaki problemlerle karşılaşarak deneyimler kazandığını ve daha çok öğrendiklerini bununda öğretimin yaratıcılık özelliğini arttırdığı görüşündedirler. Örneğin, Bağcıoğlu'ndan aktaran Bruney'e göre öğrenme düzeyi dinlemeden başlayıp, gözlem yapmaya ve uygulamaya doğru artmaktadır (32).

#### **3.1.4.4. İŖe Başlama Döneminde Sosyalleşme**

Hizmet ii eğitim, bireylerin bilgi ve becerilerini yenileme, işe uyumlarını sağlama gibi işlevleri yerine getirmesi sebebiyle önem taşımaktadır (26).

Eğitim örgütlerinin dunzenlediği hizmet ii eğitim türlerinden biri adaylık eğitimidir. Aday memurluk; Türkiye’de, resmi kurum ve kuruluşlarda mesleğe yeni başlayan iş görenler olarak adlandırılır. “Aday Memurların Yetiştirilmelerine Dair Genel Yönetmelik”, aday memurların yetiştirilmesi iin uygulanacak eğitim programlarını, eğitim sürelerini, eğitimlerde uygulanacak sınav yönetmeliğini, sınav değerlendirme esaslarını belirlemek amacıyla dunzenlenmiştir (14).

‘Milli Eğitim Bakanlığı Aday Memurların Yetiştirilmelerine İlişkin Yönetmelik’te göreve yeni başlayan ogretmenlerin mesleki sosyalleşmeleri adına uygulanan sosyalleştirme süreci şu şekildedir:

- 1. Temel Eğitim:** Temel eğitimde, aday memurlara Devlet memurlarının ortak özellikleriyle ilgili temel bilgiler verilir. Bu eğitimin süresi iki aydan ok, on günden az olamaz.
- 2. Hazırlayıcı Eğitim:** Bu eğitimin amacı; aday memurların görevleri ve işgal ettikleri kadrolar esas alınarak bu görevlerin yerine getirilebilmesi iin gerekli olan bilgi ve becerileri kazandırmak ve görevlerine uyumunu sağlamaktır. Bu eğitimin süresi bir aydan az u aydan ok olamaz.
- 3. Uygulamalı Eğitim:** Uygulamalı eğitimin hedefi; aday memurların işgal ettikleri kadro, hazırlayıcı eğitim döneminde verilen görevler ve teorik bilgiler ile diğer bilgi işlemlerini uygulamak suretiyle deneyim kazandırmaktır. Bu eğitimin süresi beş aydan ok, iki aydan az olamaz.

Adaylık eğitimi olarak adlandırılan temel, uygulamalı ve hazırlayıcı eğitim en fazla bir yıl içinde bitmektedir. Temel ve Hazırlayıcı eğitim teorik, uygulamalı eğitim ise bir rehber öğretmen rehberliğinde uygulanmaktadır. Fakat belirtilen bu konular ülkemizde çoğunlukla “deneyimle” öğrenilmektedir. Sosyalleşme, öğretmenin mesleki yaşamı boyunca devam eden bir süreç olmasına rağmen, halen yeterli hizmet içi eğitim faaliyetlerinin yapıldığı söylenemez (20).

Adaylık eğitimi, öğretmenin mesleğe ve örgüte bağlılığını, adapte olma sürecinin verimli olarak devam etmesini sağlayan en önemli dönemdir. Bu sebeple öğretmen adaylarının mesleği benimseyip, sosyalleşmelerinde adaylık eğitimi önemli bir dönemdir. Çünkü mesleki sosyalleşmede bu aşama bir geçiş dönemidir (33). Öğretmenler bu süreçte gelecekteki başarılarının temelini şekillendirecek alışkanlıkları ve becerileri kazanmaya başlarlar. Birçok öğretmen bu geçiş döneminde mesleğe ilişkin bakış açısı edinir. Bu dönemde öğretmen adayının çalışma ortamı ve mesleğine dair olumlu tutum, uygulamaya ilişkin temel özellikleri kazanabilmesi okul idarecileri başta olmak üzere meslektaşlarına ve okul çevresi ile sosyal ilişkilerine bağlıdır (34).

Yeni öğretmenlerin kendilerine uygun görev kimliği oluşturabilmeleri ve mesleki rolleri öğrenmeleri için özellikle meslektaşlar, müfettişler ve yöneticilerin birer sosyalleşme aracı gibi davranmaları gerekmektedir. Bu araçlar arasında rehberlik ve denetimde öğretmene yardımcı olan müfettişlere önemli görevler düşmektedir (35).

Denetimin amacı, öğretmenlerin mesleki açıdan daha verimli olmalarını, kendilerine has teknik ve yöntemleri bulmalarını, gerekli kaynakları sağlanmalarını ve görüş açılarının geliştirilmelerini hedefler (36). Gerekli çalışma



ve önerilerin yapılması, süreçte etkin rol oynayan yönetici, öğretmen, öğrenci, yöntem, teknik, program, araç ve gereç gibi öğelerin amaca dönük nasıl daha verimli hale getirileceğine ışık tutar (37). Öğretmenlerin ihtiyaç duydukları mesleki bilgi, beceri ve tutumları kazanmaları denetim yoluyla, gerekli şartlar yerine getirildiğinde daha etkili olmaları sağlanabilir (38). Okul yöneticileri ve Müfettişler öğretmenlerin beklentilerini göz önünde bulundurarak mesleki açıdan sosyalleşmelerine katkı sağlamalıdır.

### **3.1.5. Sosyalleşme Çeşitleri**

Sosyalleşmeyi toplum ve birey bakımından olmak üzere iki açıdan incelemekte ve buna göre de sosyalleşmeyi öznel ve nesnel olarak ikiye ayırmaktadırlar.

#### **3.1.5.1. Nesnel Sosyalleşme**

Bu sosyalleşme biçiminde, toplumun kişi üzerinde bıraktığı etkisi söz konusudur. Toplum, ortaklaşa olarak benimsediği ideallerini, beklenti ve isteklerini, değer sistemlerini, bireye aktarır ve bireye toplumsal rolünü öğretir (39). Böylece toplumun kültürü kuşaktan kuşağa aktarılır. Toplumun devamı, varlığı ve sağlıklı işleyişi, toplumda sosyal bir düzen ve denetimi sağlama rolü ancak sosyalleşme süreciyle gerçekleştirilebilir (40).

#### **3.1.5.2. Öznel sosyalleşme**

Kişinin çevresine uyum sağladığı süreçte kişide meydana gelen bir öğrenme olgusu ya da sürecidir (40). Bu bağlamdaki toplumsallaşma, bireyin içinde bulunduğu topluma uyarlanması sürecidir. Böylelikle birey, örgütlenmiş sosyal yaşamın herkes tarafından onaylanmış ve kabul görmüş hareket biçimlerine uyarlanır. Birey, normları, kültürel değerleri benimseyip içselleştirir (39).

Ergün ise sosyalleşmeyi; ileriye dönük, kısmi, siyasal, tarihsel, sosyal sınıf ve tabakalara göre sosyalleşme olmak üzere beşe ayırmaktadır (41).

**İleriye Dönük Sosyalleşme:** Bir grubun üyesi olmayan, fakat o gruba girmek isteyen bireyler, o gruptaki ve ileride sahip olmayı hedefledikleri konuma uygun kuralları, değerleri öğrenir ve benimserler (41).

**Tarihsel Sosyalleşme:** İnsanlık tarihinin herhangi bir döneminde yaşayan bireyler, yaşadıkları dönemin koşulları doğrultusunda karakteristik bir davranış ve bilgi yapısına sahip olurlar.

**Siyasal Sosyalleşme:** Gençler ve Çocuklar içinde büyüdükleri toplumun dünya görüşünü ve siyasal sistemini benimserler.

**Kısmi Sosyalleşme:** Bireyler içine girdikleri örgütün veya sosyal grubun beklediği rol davranışlarının ve grup kurallarının yalnızca bir kısmını öğrenip benimserler.

**Sosyal Sınıf ve Tabakalara Göre Sosyalleşme:** Bireyler anne ve babalarının içinde olduğu ve kendisinin de içinde yaşadığı sosyal sınıf ve tabakanın rol beklentilerini, inançlarını, değerlerini, normlarını, öğrenir ve benimserler.

### **3.1.6. Sosyalleşme Kuramları**

Sosyalleşme kuramlarını aşağıdaki şekilde sınıflandırmaktadır.

#### **3.1.6.1 Sosyal Roller Kuramı**

Sosyal roller, bir makam veya sosyal statünün, o sosyal sistem içinde o statüde bulunan kişiden beklediği davranışlardır. Sosyal roller kişiye bazı haklar ve yetkiler sağlamanın yanı sıra bazı sorumluluklar ve yükümlülükler de getirir.

### **3.1.6.2. Sosyal İnteraksiyon Kuramı**

Bu kuram birçok iletişim aracıyla (semboller, dil, jestler, mimikler, hareketler, vs.) bireyler ve gruplar arasındaki iletişim ve etkileşim sürecini ifade etmektedir. Sosyal interaksiyonla, bireylerin tutumları, hareketleri ve beklentileri belirlenir.

### **3.1.6.3. Öğrenme Kuramı (Sosyal Öğrenme)**

Sosyal öğrenmenin nasıl olduğu konusunda farklı fikirler vardır. 1970'lerden sonraki fikirler şöyle özetlenebilir: Kişinin çevresindeki etkileme ve dış olgu bireyi kontrol ederek, seçerek almasına bilhassa dikkat edilmeye başlanmıştır. Sosyal kognitif gelişim; rolleri benimseme, öğrenme ve kabul etmede araştırılmaya başlanmıştır. Sosyal ekoloji ile insanın sosyal gelişimini tanımlayanlar, insan davranışlarının sınırları ve nedenlerini kişinin içinde bulunduğu sosyal, ekonomik ve fiziksel çevre şartları tarafından belirlendiğini ifade etmişlerdir. Sosyalleşmeyi bugün açıklamak için disiplinler arası kurallarla uygun olarak araştırmalar yapmak gerekmektedir. Çünkü sosyalleşme; tek bir kuramla anlaşılmayacak kadar çok karmaşık, çok boyutlu, çok faktörlü bir olgudur (41).

### **3.2. Adanmışlık**

“Adanmışlık; kişinin örgütsel amaçlarla bütünleşmesi veya bu amaçlarla artan biçimde özdeşleşmesi ve uyumlu biçimde davranma durumu olarak tanımlanabilir.”

Örgütlerin kişiden beklediği davranışların ötesinde, kişinin bu değer ve amaçlara yönelik tutum ve davranışlarıdır (42).

### 3.2.1. Örgütsel Adanmışlık

Kişinin çıkarlarını ve örgütsel amaçlarını koruma isteği, kişinin örgüte dönük belli davranışsal gerekleri yerine getirme ve örgütle paylaşılan zamandan daha çok motivasyon gücü üzerinde durduklarını göstermektedir (43).

M. Frankenhauser adanmışlığı iş görenlerin işleri için çaba göstermelerinin onlarda olumsuz duygular oluşturmaması; tersine doyum ve sevk duygusunun bu duruma eşlik etmesi olarak tanımlamaktadır (44).

İş görenlerin örgütün amaç ve değerlerini içselleştirmesi, örgüt amaçlarını gerçekleştirmek için üst düzey çaba göstermesidir (45).

İş görenler ayrıca, hedeflerin istenen şekilde gerçekleşmesi için en düşük beklentilerin çok üzerinde gayret gösterir ve örgütte kalmak için kararlılık gösterir. Sahici olarak bağlılık gösteren çalışanlar iç güdülenme yaşarlar. Bunların içsel ödülleri, diğerleri tarafından kontrol edilen şartlardan çok, başarılı sonuçlarından ve hareketin kendisinden gelmektedir. Bu durumda örgütsel adanmışlık, iş görenlerin örgütlerine karşıt geliştirdikleri sadık davranışlarıdır. Bu davranış, örgütsel ve kişisel bazı parametrelerle belirlenmektedir. Örgütsel adanmışlık düzeyleri yüksek olan çalışanlar, üretime daha fazla etkili olmakta, yaratıcı ve yenilikçi düşüncelerin kılavuzu olarak; kendileri için daha uzun süreli ve kaliteli çalıştırma olanakları sağlamaktadır (46). Bir konsept ve düşünce biçimi olarak örgütsel adanmışlık, toplum hissinin olduğu yaşadığı, toplumsal içgüdünün hissi bir ifade biçimidir. Memurun görevine, askerın yurduna, kölenin efendisine, bağlılığı gibi adanmışlık, eski deyişle sadakat, sadık olmayı anlatmaktadır. Genele bakıldığında adanmışlık, duygu olarak çok önemlidir. Bir düşünceye, bir kuruma,

bir kişiye, benliğimizden daha önemli gördüğümüz bir olguya istinaden sadakatli olma yerine getirmeye mecbur kaldığımız bir mecburiyeti anlatır (47).

Örgütsel adanmışlığın Türkiye'de yapılmış çalışmalarına baktığımızda iki anlamı olduğu görülmektedir. Buna anlamlara bakıldığında, Balay, Tuncer ve Varoğlu bu tanıma örgütsel bağlılık, Balcı ve Celep ise örgütsel adanmışlık biçiminde isimlendirmişlerdir (48.49.42.51.). Araştırmada, bu kavramın "örgütsel adanmışlık" olarak tanımlandığı görülmüştür. Bağlılık ve adanmışlığa bakıldığında birbirlerini bütünleyen kavramlar olarak kullanılmaktadır. Adanmışlık kavramıyla alakalı farklı çeşitlerde tanımlanmıştır. Bu tanımlardan önemli bir kısmı, araçsal adanmışlık çeşidi ile alakalıdır. Örnek olarak örgütsel adanmışlık örgütünün, bireyin değer ve amaçlarına etkili ve taraflı adanmışlığı biçiminde adlandırılmaktadır. Bu adanmışlık, maddi bir kazançtan çok bireyin davranışlarını, teşkilatın yararı için örgütün hedef ve değerlerine uygun bir biçimde düzenlemesidir. Adanmışlık hisseden çalışanlar, örgütün değer ve amaçlarına yüksek bir biçimde inanır, beklenti ve emirleri isteyerek uygularlar. (52).

Örgütsel adanmışlığın tanımlarını Güçlü, aşağıdaki gibi aktarmaktadır;

\*Örgütün amaçlarıyla kişinin amaçlarının giderek olduğundan fazla bütünleşmesi ve elverişli bir hal alma sürecidir (53.54).

\*Sheldon, Bireyin bağlandığı örgütü önemli görmesi yönündeki yönelimi veya davranışdır (55).

\*Buchanan, Örgütün faydası ile alakalı olan amaç ve değerlere bireyin duygusal bağ ile bağlanmasıdır (56).

\*Mowday, Steers ve Porter'a göre ise örgütsel adanmışlık; bireyin belirli bir örgütle bütünleşmesi ve örgütle olan durumuna ilişkin güçtür, şeklinde anlatan araştırmacılar, örgütsel adanmışlığı belirten üç faktör olduğunu anlatmışlardır: 1) Örgütün değer ve amaçlarına kuvvetlice itimat ederek örgüt değer ve amaçlarının kabul edilmesi, 2) örgütün faydasına en büyük seviyede çabalama istekliliği, 3) örgütün üyesi olarak devam etmek için kuvvetli bir istekliliktir (57).

\*O'Reilly ve Chatman, Örgütün bakış açısının veya özelliklerinin kişi tarafından içselleştirilmesi ve kabul edilme derecesi olarak ifade etmişlerdir (58).

\*Hunt ve Morgan, Çalışanların örgütsel hedef ve amaçlarını istekli bir şekilde kabullenmelerini, bu hedef ve amaçlara kavuşabilmek için çok çaba sarf etmeleri gerektiğini ve örgütün bir parçası olarak kalmak istemeleri olarak ifade etmiştir (59).

Örgüt-iş gören ilişkisi sonucunda oluşan örgütsel bağlılık, iş görenin çalıştığı örgüte karşı hissettiği bağın gücünü ifade etmektedir. Bu nedenle iş görenlerin yaptıkları işten ve çalıştıkları örgütten memnun olmalarını sağlamak, artık örgütler tarafından mal ve/veya hizmet üretmek kadar önemli görülmektedir. Çünkü örgütsel bağlılık duygusunun örgütsel performansı pozitif yönde etkilediğine inanılmaktadır (60).

\*Çalışanın örgütü ile düzenli olarak çalışması, örgütün hedefleri doğrultusunda çaba sarf etmesi, örgütünde bunun karşılığında çabasını fark ettiğini kabullenmesi ve örgüt üyesi olarak devam etme sorumluluğunu duyumsamasıdır. Mowday ve arkadaşlarına göre çalışan bireylerin işleriyle ilgili davranışlarından olan örgütsel adanmışlık, "çalışanların, örgütün amaç ve değerlerine gerçekten inanması ve benimsemesi, örgütün hedefleri için yoğun

emek sarf etmeleri ve örgütte bulunmaları ve üyeliklerini devam ettirmek için duydukları güçlü bir istek ” biçiminde açıklandığı görülmektedir (57).

Önceki çalışmalara bakıldığında örgütsel adanmışlık faaliyetlerinin değer ve hedeflerini önemsemek, organizasyonun bir parçası olmak için gayret edip örgüte inanmak aşamalarıyla oluşurken daha sonra yapılan çalışmalarda Meyer ve Allen göre örgütsel bağlılığın psikolojik açısına ilgi göstererek üç boyutlu bir metot geliştirmişlerdir. Bu araştırmacıların örgütsel adanmışlığı; normatif, devamlılık ve duygusal adanmışlık olarak inceledikleri görülmüştür. Duygusal adanmışlık, iş görenlerin duygusallıkla örgüte angaje olma isteğiyle tanımlanarak, iş görenler kendi arzu ve istekleri ile örgütte bulunmaktadır. Devamlılık adanmışlığı, iş görenlerin örgütten gitmeleri halinde maruz kalacakları maliyetleri, negatiflikleri veya örgütte devam etmenin kazanımlarını irdeleyerek kayrılmama kararında olmasıdır (61).

Son boyuta bakıldığında Normatif adanmışlığı tanımlayan, iş görenlerin hissettikleri yükümlülük ve itimat duygusu ile organizasyonda kalmaları için zorunlu bir adanmışlık geliştirmeleridir (62).

Literatüre bakıldığında farklı araştırmacılar tarafından yapılan örgütsel adanmışlık ve bağlılıkla ilgili birbirlerini tamamlayan kavramlar da görülmektedir. Bu kavramlara bakıldığında: Mowday, Porter ve Steers, adanmışlığı; bir örgütün kişiden beklediği formal ve normatif beklentilerinden daha çok, kişinin bu amaç ve değerlere olan davranışları olarak tanımlamıştır. (57). Çavuş ve Gürdoğan, örgütsel adanmışlığın, etken faktörler tarafından yeterince desteklenmezse kolay ve hızlı biçimde azalabileceğini ve hatta kaybedilebileceğini bildirmiştir. İnce ve Gül adanmışlığı; Örgütsel çıkarlara

ulaşacak biçimde hareket etmek için içselleştirilmiş normatif baskıların bir bütünü olarak tanımlamıştır (64). Sheldon adanmışlığı; kimliğini örgüte bağlayan bireyin, örgüte karşı takındığı tutum ve eğilimidir. (55). Reichers'a göre, Bir teşkilatın birçok öğelerinin (üst yönetim, müşteriler, sendikalar ve toplum...) hedefleriyle bütünleşmesidir (65). Chenand et al. "Örgüte karşı çalışanın gösterdiği psikolojik bağlanma" olarak ifade etmiş (66). Farnhamand Pimlott, "Daima bireysel ve gönüllüdür, dayatılmaz. Çalışanlara gönüllü olarak sunulduktan sonra ondan vazgeçilemez " olarak tanımlamıştır (67). Dubinand et al. "Örgütün bir parçası olarak kalmayı, örgüt için emek harcama, fazla gayret gösterme arzusu ve örgütün değer ve hedeflerine inanç öğelerinden oluşur" demiştir (68). Celep "Bir tutum olarak örgütsel adanmışlığı; bireyin örgütün değer ve amaçlarına, örgütün iyiliği için bu hedef ve değerlerdeki davranışlarına, tamamıyla maddî ödül sisteminin dışında zihinsel olarak bağlanması" olarak tanımlamıştır (68). Atar' a göre ise Örgütsel adanmışlık kısaca, iş görenlerin örgüte olan bağlılığı ve işyerinin başarılı olması için gösterdiği çabadır. Örgüte adanmışlıkta; kıdem, yöneticinin liderlik vasıfları, iş tasarımı, yaş ve bireysel farklılıklar gibi örgütsel farklılıklarda önemlidir. Bununla beraber, örgütsel yapı ve olumlu örgüt koşulları, işte sorumluluk ve özerkliğe sahip olabilme, kararlara katılabilme fırsatları, iş güvenliği çalışanların örgüte adanmışlığı üzerinde etkili olmaktadır (69).

### **3.2.2. Öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlığı**

Öğretmenlerin çalışma grubuna, okula, öğretim işlerine ve öğretmenlik mesleğine adanma boyutlarına ilişkin algılarına yönelik seviyeyi ifade eder (45).



### **3.2.2.1. Eğitim Örgütlerinde Örgütsel Adanma**

Örgütsel adanmışlığın iki boyutlu bir unsur olduğunu belirtmiştir. Bu boyutlardan birincisi örgütsel değer ve amaçların içselleştirilmesi, ikincisi ise değer ve amaçlara dayalı rol merkezidir (70).

### **3.2.2.2. Yönetici ve Öğretmenlerde Örgütsel Adanmışlık**

Literatürde Örgütsel bağlılığın araç olmaktan öte, bir amaç olduğunu belirtmiştir. Bu amacın sadece örgütün yararı için taraflı ve etkili bir yönü olduğunu açıklamıştır. Eğitimde başarılı örgütsel yenileşme uygulamalarında en önemli faktörlerden birisi de okuldaki örgütsel davranış biçimidir. Eğitim yöneticileri ya da okul idarecileri, yetkilerini kullanarak öğretmenlere kararları benimsetebilirler. Bu durumun her öğretmende benzeri tepkilere sahip olması beklenmemelidir zira her öğretmenin mesleğe karşı tutumu ve algıları, inançları birbirinden oldukça farklıdır. Bununla birlikte, eğitim örgütlerinin başarıya ulaşmasında öğretmenlerin karara katılmasının etkili olduğunu gösteren pek çok araştırma bulunmaktadır (71).

Çalışanların işleriyle alakalı davranışlarından örgütsel adanmışlık, Mowday ve arkadaşlarına göre “çalışanların örgüt amaç ve değerlerini etkin bir şekilde kabullenmesi ve inanması, örgüt amaçları için yoğun çaba gösterme isteği, örgüt üyeliği ve örgütte kalmayı sürdürmek için duydukları güçlü bir istek ” şeklinde tanımlanmaktadır (57).

Adanmışlık ile alakalı birçok tanım yapılmıştır. Bu tanımlardan birçoğu, araçsal adanmışlık türüyle ilgili olduğu görülmektedir. Örnek olarak örgütsel adanmışlık kişinin, örgütünün değer ve amaçlarını etkili, taraflı bağlılığı olarak tanımlanır. Bu bağlılığa bakıldığında da, araçsal bir değer ötesinde, bireyin, rolünü

yalnızca örgütün menfaatine, örgütün değer ve amaçlarıyla alakalandırılmasıdır. Bağlılık hisseden çalışanlar, örgütün değer ve amaçlarına kuvvetli şekilde inanır, beklenti ve emirlere kendi kararıyla uyar (72).

### **3.2.2.3. Güçlendirmeye İş Stresi, İş Tatmini ve Örgütsel Adanmışlık Arasındaki Bağlar**

Örgütsel adanmışlık teşkilata pasif bir bağlılıktan daha fazlasını anlatır. Örgüt ve birey arasındaki ilişki aktiftir, çünkü kişiler örgütün üst noktaya gelebilmesi için kendileriyle alakalı özveride bulunmaya hazırdırlar.

Bağlanma kavramının insanlar arasındaki bağlantıyı, adanma kavramının ise örgütle insanlar arasındaki bağlantıyı açıklamada kullanıldığını söylemek mümkündür (73).

İş tatmini ve örgütsel bağlılık, örgüt psikolojisi ve örgütsel davranış gibi bilimlerin genel ilgi alanını oluşturmaktadır. Fakat son dönemlerde, bu iki kavramın birbirine bağımlı mı, birbirinden bağımsız mı yoksa ikisinin de karşılıklı uyumlaştırıcı etkisi olup olmadığı yönündeki tartışmalar gündeme gelmeye başlamıştır (74).

Bağlanma (attachment) terimi aynı zamanda 'duygusal adanmışlık' kavramının tanımlarının bir parçasını oluşturmaktadır (75).

Örgütsel adanmışlık bireyi eyleme bağlayan ve davranışa yön veren, onu kararlı hale getiren zorlayıcı güç olarak tanımlanabilir (76).

M. Frankenhauser adanmışlığı çalışanların işleri için çaba göstermelerinin onlarda olumsuz duygular oluşturmaması; tersine şevk ve doyum duygusunun bu duruma eşlik etmesi olarak tanımlamaktadır.

Örgütsel amaçların gerçekleştirilmesinde çalışanların amaçlarına ulaşmak için büyük bir şevk ve içsel doğal bir itilme ile hareket etmesi beklenmektedir. Bu davranış biçimi örgütün amaçlarına bağlanma, örgütsel öğelere adanma, refah ve verimliliği için çaba gösterme, içsel olarak örgütün iyiliği, örgütü etkin kılmaya yönelik eylem ve işlemlerde bulunma biçiminde kendisini göstermektedir. Bu davranışların gerçekleşmesi beklenen bir durumdur.

Örgütsel adanmışlık kavramının ortaya çıkışından bu yana örgütsel adanmışlığın 'mesleki adanmışlığa' doğru çevrildiği görülmektedir. Bu dönüşüm aşağıdaki durumların sonucunda meydana gelmektedir (77).

- 1) Mesleğin amaç ve değerlerine olan inanç ve kabul etme duygusu
- 2) Mesleğin gerektirdiği uygulamaları hayata geçirmeye duyulan isteklilik
- 3) Mesleğini sürdürmeye duyulan heves

Mesleki adanmışlık örneğinde güdülenme süreci farklılaşmaktadır. Bu durum bir kendi kendini güdüleme eylemine dönüşür, çünkü birey yer ve duruma bağlı olmaksızın kendisine takip edeceği üst düzey hedefler belirler. Bu tür adanmışlık şu şekilde tanımlanabilir: Örgüte giriş sürecinde yüksek öneme sahip öncelik, görevlerin gerçekleştirilmesinde harcanan çabanın kabulüne ilişkin hazır olma durumudur. Örgütün rolü, çalışmaya yönelik güdülenmeyi üst düzeylere taşıyacak koşulların sağlanmasıdır (78).

İş görenin bir örgüte adanma düzeyi onu hem üyelikle ilişkilendirilmiş dışsal ödüllendirmeleri (Örn. ücret ve kazanımlar) hem de psikolojik ödüllendirmeleri (Örn. içsel iş doyumunu ve meslektaşlarla ilişkiler) kabul etmeye yatkın hale getirebilir (79).

Celep, öğretmenlerin örgütsel adanmışlıklarını dört grupta incelemiştir (42). Bunlar:

#### **3.2.2.4. Okula Adanma**

Okul amaç ve değerlerinin kabullenilmesi, bunları yapabilme çabası ve okulda bulunma isteği, öğretmenlerin okula adanmışlığını, okulun değer ve amaçlarının benimsenmesi, bunların gerçekleşmesi amacıyla çok emek sarf etme ve okulda devam etmeyi sürdürme isteği oluşturmaktadır.

Okulun yönetsel uygulamaları, öğretmenin okula adanmasındaki bir diğer faktördür. Yönetiminin uyumlu ve ahenkli uygulamaları ile öğretmenlerin adanmışlık oranında artış olduğu gözlenmiştir. Öğretmenin okulun başarısıyla ilgili çabalaması, okulun yönetsel uygulamalarını onaylaması, okulunda devam etme isteği, okula adanmışlığı doğuran faktörler olarak yer almaktadır (42). Kişisel değer ve amaçlar yöntemiyle okulun değer ve amaçlarının, birleştirilmesi süreci, okulla özdeşleşme olarak değerlendirilmektedir. Bu açıdan bakıldığında okula gerçekten bağlılığı olan çalışanlar böylelikle, okulun kendi yararı ve güvenliği için, devamlı bir şekilde vakitlerinin birçok kısmını okulla alakalı düşünce ve faaliyetler ile uğraşarak geçirirler (43).

Böylelikle tarihsel sürece bakıldığında okul araştırmaları, öğretmen ve yöneticilerin organizasyonlarına bağlılığı içerisinde olabilecek şu gibi özellikler bulunmaktadır (43):

1. Öğretim uygulamalarını öğretmenlerin sık sık ve sürekli konuşmaları,
2. Yöneticilerin ve öğretmenlerin devamlı bir şekilde birbirleri ile ilgili öğretimleri gözlemlemeleri ve yaptıkları bu gözlemlerle kendilerinin sundukları öğretimlerini karşılaştırması,

3. Öğretmenlerin ve yöneticilerin uyumlu bir şekilde öğretim materyallerini araştırması, planlaması, hazırlanması ve değerlendirilmesinden kaynaklı farklı bütünleşik faaliyetleri yapmaları,
4. Yöneticilerin ve öğretmenlerin karşılıklı olarak öğretim sürecindeki uygulamaları geliştirme ve yardımcı olması.

#### **3.2.2.5. Çalışma Grubuna Adanma**

Öğretmenlerin okulda olan diğer meslektaşlarına bağlılık duygusu ve bütünleşmesi, öğretmenlerin birlikte hizmette bulunduğu diğer meslektaşları ile olan toplumsal ilişkileriyle inanç ve hedefleri, iş ekibine bağlanmanın sebeplerini doğurmaktadır. Öğretmenlerin iş gruplarına adanması, okulun diğer öğretmenleri ile bağlılık ve özdeşleşme duygularını yansıtmalarıdır. Öğretmenin, okulun diğer öğretmenleri ile beraber olmayı sevmesi, hayatında ki yakın arkadaşlarının okulda olan bu öğretmenler olması, bireyin çalıştığı gruba adanmasını artırmaktadır. Öğretmenlerin kendi aralarında ki toplumsal ilişkilere bakıldığında bu ilişkilerin yeterli seviyede olması, öğretmen için öğrenme imkânları oluşturmakta, öğretmenlerin mesleği ile alakalı bilgi ve becerilerini çoğaltmaktadır. Öğretmenlerin öğrenme imkânlarına bağlı olan toplum ile etkileşimi, öğretmenlerin okullarına adanmışlığını pozitif olarak etkilemektedir.

Toplumsal ödüle bakıldığında çalışma grubu içerisindeki üyelerin kendi aralarında birbirlerine desteklemeleri ve yardım etmeleri, örgütsel adanmışlığı çoğaltabilmektedir (42).

#### **3.2.2.6. Mesleğe Adanma**

Öğretmenin mesleği ile alakalı amaç ve değerleri kapsayan davranma isteği ve meslekteki rollerini aktif bir şekilde uygulama isteği, mesleğe adanmayı

ölçme yaklaşımlarından kullanılan değerler; meslek yayınlarını takip etme, toplantılara katılmaya da ortak beraberlikte bulunmak gibi mesleki olarak faaliyetlerde gösterme olarak belirlenmiştir. Çalışanın, mesleğiyle ilgili karşılaşılabileceği problemleri çözebilmesi ve organizasyona adanma düzeyi, mesleğe adanmayı pozitif yönde etkileyebilmektedir. Ayrıca, mesleki alanda ilerleme gereksinimine sahip olma, uzun süreli hizmet etmiş olmak, düşük rol karmaşası yöneticinin pozitif liderlik davranışı, mesleğe bağlılığı arttıran faktörler arasında gösterilir. Meslekten ayrılmayla mesleğe bağlılık algısı arasında ciddi seviyede olumsuz bir ilişki bulunur (42).

### **3.2.2.7. Öğretim İşlerine Adanma**

İş görenin psikolojik olarak iş ile bütünleşmesi için, iş görenin benlik bilinci üzerindeki etkisi, toplumsallaşma sürecinin ilk zamanlarında, işe yönelik değer verme olarak ifade edilmektedir. İşine adanma, işine sarılmak şeklinde de adlandırılabilir. Çalışanın işindeki faaliyetlerinin günlük yaşamını yoğunlaştırma derecesi işe adanma, olarak belirtilmektedir (42).

Morrow işe adanma kavramını davranışsal olarak incelediğinde "çalışmaya adanan bireysel zaman süreci" olarak söylemektedir (42).

Buradan bakıldığında, öğretmenlerin işe bağlılığı, her öğretmenin işiyle alakalı faaliyetlere kendini adanmasıyla alakalı ve yine kendi ile ilgili kaybettiği zamanın süresi olarak tanımlanmaktadır. Psikolojik özdeşleşmeyle alakalı işe adanmada işten kazanılan içsel ve dışsal mükâfat önemli olmaktadır (42). Özellikle; öğrencinin anlatılanı öğrendiğiyle ilgili yine öğrenci dengelen dışsal ödülle öğretmenin başarısından kazandığı içsel ödül, öğretmen için önemli bir faktördür. Öğretmenlerin fazlaca önem verdiği içsel ödül kaynakları, meslek, iş

takımı, okul ve öğrencilerin kendisiyle alakalı hedef ve değerleridir. Öğretmenlerin içsel ödül kazandığı bu değerler, diğer kurumdaki içsel ödül öğelerinden değişiklik göstermektedir.

### **3.2.3. Örgütsel adanmışlık kuramları ve sınıflandırmaları**

Bu çalışmada adanmışlık sınıflandırmasında Mowday ve diğerleri dikkate alınmaktadır. Araştırmacıların adanmışlık anlayışları “tutumsal” ve “davranışsal” adanmışlık olarak iki boyutta incelenecektir. Hall, tutumsal adanmışlık adını verdiği adanmışlık biçimini, var olan örgüt ve amaçları ile birleşmek ve bu amaçların gerçekleştirilmesi amacıyla üyeliğin devam ettirilmesi arzusu olarak ifade etmiş (80).

Salancik ve Staw ise davranışsal adanmışlık kavramını bir bireyin ve örgütle ilgili etkinliklerini eylemleri besleyen inançların bu eylemlerinin hepsini çevreleyen canlı bir durum olarak tanımlamışlardır (81).

#### **3.2.3.1. Tutumsal Adanmışlık Yaklaşımları**

Tutumsal adanmışlık yaklaşımları, bireyi örgüte bağlayan ve çalışma ortamını değerlendirmesi sonucu oluşan duygusal bir tepki olarak ifade edilir. Başka bir ifadeyle bağlılık, kişinin örgüte katılımının ve bütünleşmesinin nispi gücüdür (82). Araştırmacıların Davranışsal yaklaşımlara kıyasla çoğunlukla üzerinde yoğunlaştığı bu yaklaşımlar arasından Etzioni, Kanter, Chatman ve O'Reilly, Gould ve Penley, Allen ve Meyer, Buchanan ve Mowday bu çalışma kapsamında tarihsel gelişme dikkate alınarak incelenecektir.

##### **3.2.3.1.1. Etzioni' nin Adanmışlık Modeli**

Etzioni örgütsel adanmışlığın çalışanın örgüt ile arasındaki yakınlaşmaya bağlı olarak meydana geldiğini ileri sürmektedir. Buna dayanarak örgütsel

adanmışlığı üç boyutta açıklamaktadır. Bu boyutlar; ahlaki (moral), hesapçı (calculative) ve yabancılaştırıcı (alienative) adanma olarak adlandırılmaktadır.

Ahlaki adanma örgütsel amaçların tanımlanması ve içselleştirilmesi ile ifade edilmektedir.

Böylece çalışan herhangi bir dışsal ödüllendirme olmaksızın, örgütle özdeşleşerek hareket etmektedir. Hesapçı adanmada ise adından anlaşılacağı üzere çalışanın örgütten elde edeceği kazancı hesaplaması söz konusudur. Çalışan örgütle arasındaki alış-verişten elde edeceklerine dayanan bir güdülenme ile örgüte bağlanır. Çalışmasının karşılığında sağlayacağı içsel ya da dışsal ödül(ücret, zam, terfi vb.) kişinin örgütsel amaçlara adanmasında önemli bir etkidir.

Yabancılaştırıcı adanmada duygusal bir bağlanma söz konusudur. Hapishane ya da Ordularda olduğu gibi zorlayıcı uyum sistemlerinin olduğu topluluklarda tipik olarak görülmektedir. Etzioni' nin yabancılaşma kavramını 'örgütü kontrol etmeye ya da değiştirmeye duyulan yetersizlik hissi' olarak tanımlayan Karl Marx' tan aldığı bilinmektedir (83).

#### **3.2.3.1.2. Kanter' in Adanmışlık Modeli**

Kanter örgütsel adanmışlığı "çalışanın tüm enerji ve sadakatini bir örgüte adama isteği duyması" olarak tanımlamaktadır. Yani çalışanın örgüte adanması, örgütün hedef, değerlerine yüksek düzeyde kabul etmesi ve inanması, örgüt yararına çalışmak için yoğun istek duyması ve örgüte olan üyeliğini sürdürmek için kesin bir arzu duymasıdır. Kanter örgütsel adanmışlığın devam (cognitive - continuance), kenetlenme (cohesion) ve kontrol (control) olmak üzere üç boyutu üzerinde durmaktadır.



Devam adanmışlığı çalışanın örgüte katılımın sürdürülmesi için algıladığı kar ya da örgüt üyeliğini sonlandırdığında meydana gelecek zararı hesaplaması sonucunda meydana gelen bağlanma biçimidir. Örgüt üyesinin farklı bir sosyal kimliği tercih etmesinin imkânsızlığının farkına varmasıdır.

Kenetlenme adanmışlığında çalışanın içinde bulunduğu gruba ve bu gruptaki ilişkilere olan bağlılığıdır. Diğer üyelerle kurulan olumlu ilişkiler ve hissedilen aidiyet çalışana duygusal açıdan bir doyum sağlayacaktır. Elde ettiği bu doyum çalışanı örgüte bağlayacaktır.

Son olarak kontrol adanmışlığı, çalışanın örgütün norm, amaç ve değerlerinin kendi ahlak normları ve değerleri için önemli bir rehber olduğuna inanması ve bu yönde davranmasıdır (84).

#### **3.2.3.1.3. Buchanan'ın Adanmışlık Modeli**

Buchanan, örgütsel adanmışlık kavramına çok boyutlu ve sosyalleşme odaklı bir yaklaşım getirmiştir. Bu modele göre örgütsel adanmışlık özdeşleşme (identification), katılım(involvement) ve sadakat (loyalty) boyutlarından meydana gelmektedir.

Özdeşleşme boyutu, çalışanın kendini örgütteki gruplara ait hissetmesi ve birlik olma duygusunu algılanması ya da çalışanın örgütteki belirgin bir gruba duygusal katılımı olarak ifade edilmektedir.

Katılım boyutu, çalışanın örgütten memnun olması, yönlendirilen örgütsel faaliyetlerle ilgilenerken örgütsel yönetime sorumlu ve tam olarak karışması olarak tanımlanmaktadır. Bireyin şahsi çıkarlarını gözetmeksizin, örgütün çıkarlarını gözetmeyi ve örgüte aidiyet hissetmeyi içeren davranışları örgütsel adanmışlığın sadakat boyutuna işaret etmektedir (56).

#### **3.2.3.1.4. Mowday, Steers ve Porter’ın Adanmışlık Modeli**

Örgütsel adanmışlığı “belirli bir örgüt ve hedefleri ile bütünleşme ve bu hedeflere ulaşmak amacı ile örgütteki varlığını devam ettirme isteği” olarak tanımlayan Mowday ve arkadaşlarına göre bu kavram iki faktörlü bir yapıdan oluşur. Örgütsel sadakat ve örgütsel özdeşleşme boyutları örgütsel adanmışlığın daha önce de tanımlandığı gibi, çalışanların örgütün amaç ve değerlerini benimsemesi; örgütsel amaçları gerçekleştirmek için yoğun istek duymaları ve örgüt içinde kalma isteklerini devam ettirmeye yönelik harcadıkları çabayı temsil etmektedir (60).

#### **3.2.3.1.5. Meyer ve Allen’in Adanmışlık Modeli**

Meyer ve Allen adanmışlık alan yazınında fazlaca başvurulan üç boyutlu modellerini mevcut alan yazını inceleyerek oluşturmuşlardır. Alan yazında çok boyutlu adanmışlık olarak da ifade edilmektedir. Duygusal adanmışlık, devam adanmışlığı ve normatif adanmışlık bu modeldeki üç boyutlu yapıyı temsil etmektedir. Allen ve Meyer’ e göre örgüte duygusal olarak bağlanma, duygusal adanmışlığı; algılanan örgütten ayrılma maliyeti devam adanmışlığını; örgütte kalma zorunluluğu ise normatif adanmışlığı ifade etmektedir.

Duygusal adanma; çalışan kimliğinin örgütle bağlantısının sağlandığı, örgüte yönelik yönelme ve tutumları, örgütle bütünleşme ve özdeşleşmeyi ifade etmektedir. Meyer ve Allen, duygusal adanmışlığın iste karşılaşılan zorluklardan, hedeflerin açıklığından, rol açıklığından, yönetimin yeniliklere açıklığından, hedeflerin zorluğundan, eşitlikten, akran bağımlılığından, bireye verilen değerden, katılım, geribildirim ve güvenile bilirlikten etkilendiğini belirtmektedir.

Devam adanmışlığı çalışanın örgütle ilişkisini kestiğinde kaybetmeyi göze aldığı kazancın ya da uğrayacağı zararın (vazgeçme maliyeti) farkında olmasıdır. Bu tür bir adanma; bireylerin kendi arzularından değil, örgütte geçirdikleri zamanla biriktirdikleri kazanç nedeniyle örgütte kalma isteklerinin oluşmasını ifade etmektedir.

Normatif adanmışlık etik sorumluluk ya da zorunluluk adanmışlığı olarak da ifade edilmektedir. Meyer ve Allen, bu adanma biçimini bireylerin göreve ilişkin geliştirdikleri içselleştirilmiş normatif inançlar ve bu inançların çalışmada oluşturduğu ise devam etme baskısı olarak tanımlamaktadır.

Açıklayıcı bir kuram olarak; çok boyutlu adanmışlık yaklaşımı sağladığı “katma değer” ile değerlendirilmelidir. Şöyle ki içinde yaşadığımız çok boyutlu adanmışlık dünyasının uygulamaya dayalı ya da kuramsal bir öneme sahip olup olmadığı, incelenen adanmışlık türlerinin işle ilgili davranışa yönelik anlayışımızı arıtan bir yöne sahip olduğunu ortaya koymalıdır (85).

#### **3.2.3.1.6. O'Really ve Chatman'ın Adanmışlık Modeli**

Bu modelde araştırmacılar örgütsel adanmışlığın üç biçimde ortaya çıktığını öne sürmektedir. O'Really ve Chatman'a göre uyum, özdeşleşme ve içselleştirme örgütsel adanmışlık yapısının üçayağıdır. Tutum ve davranışa ilişkin çalışmalardan ilham alan bu sınıflandırmaya göre uyum; davranışların ya da tutumların ödül kazanma amacıyla dönüşümünü; özdeşleşme, çalışanın doyurucu bir ilişki sürdürmek ya da kurmak için üzerindeki etki ya da baskıyı kabul etmesini; içselleştirme ise örgütte kabullenilmesi beklenen tutum ya da davranışların çalışaninkiler ile aynı olmasını ifade etmektedir (58).

### **3.2.3.1.7. Penley ve Gould' un Adanmışlık Modeli**

Araştırmacılar Etzioni'nin adanmışlık modelinin yalnızca “ahlaki adanma” ve “hesapçı adanma” boyutlarını göz önünde bulundurarak “yabancılaştırıcı adanma” boyutunu göz ardı etmişlerdir. İşe düşkünlük, eve iş götürmek, mesai saatleri dışında da çalışmak, gibi kavramlar ahlaki bağlılık tanımına uyarken; üstlerine kendini göstermeye çalışma daha çok sorumluluk alabilme, kendini farklı yansıtmaya, gibi tutum ve davranışlar ise çıkarıcı bağlılık ile açıklanmaktadır (64).

### **3.2.3.2. Davranışsal Adanmışlık Yaklaşımları**

Bu yaklaşımlar örgütsel adanmışlığı çalışanın örgütte kalma isteğinin neden olduğu davranışlar örüntüsü olarak betimlemektedir. Bu başlık kapsamında yaygın olarak tanınan Salancik ve Becker'in modelleri incelenecektir.

#### **3.2.3.2.1. Becker'in Adanmışlık Modeli**

Becker'a göre bireyler etraflarındaki dünya hakkındaki varsayımlarına ve daha önce verdikleri kararlara ilişkin tercihler yapmaktadır. Bu tercihler “her seçim bir vazgeçştir” ilkesine göre risk almayı gerektirdiğinden bireyin küçük bahisler oynadığı varsayılmaktadır. İşte bu küçük bahisler aslında gerçek amaç olan “büyük bahis” in (en genel ve gerçek amaç, hedef) yan parçalarıdır. Bu nedenle bu parçalar “yan bahis” (sidebets) olarak ifade edilmektedir.

Yan bahis kuramına göre, bireyler örgüt içinde yaptığı yatırımı, yani üyeliklerini devam ettirmeleri halinde ne kazanacakları ve örgütten ayrılmaları halinde ne kaybedeceklerini hesaplarlar (86).

Yan bahisler, birey konu ile ilgisi olmayan çıkarlar arasında bağlantı kurarak tutarlı bir dizi davranış sergilediğinde, bu yan bahislerin bir araya gelerek

büyük bahisi oluşturduğunu öne sürmektedir. Bu kurama göre birey yan bahisi kazanmasına rağmen büyük bahisi kaybederse, bu onun büyük bahise olan adanmışlığını düşürmektedir. Örneğin birey; iş güvencesi olmayan ancak yüksek maaşlı bir işi, daha önceden oynadığı yan bahis nedeniyle kabul etmemektedir. Bu yan bahis düzenli bir şekilde ödemek zorunda olduğu ev kredisidir. Çalışanlarda örgütsel adanmanın meydana gelmesini sağlayan bu yan bahisler Becker tarafından “bireyler üzerinde baskı oluşturan toplumsal beklentiler”, “örgütün yasal düzenlemeleri nedeniyle iş görenin kazanacağı ya da kaybedeceği haklar” , “bireyin örgütte kurduğu ilişkiler sonucunda girdiği sosyal etkileşimin yarattığı olumlu etki” ve “uyum süreci sonucunda fazlaca benimsenen sosyal roller” olarak tanımlanmaktadır (86).

#### **3.2.3.2.2. Salancik'in Adanmışlık Modeli**

Çalışanın davranış ve tutumları arasında oluşan tutarlılığın sonucu ortaya çıkan adanma bu adanma modelini temsil etmektedir (87).

Davranışsal bağlılık modeli, Salancik için bireyin, davranış ve tutumları arasındaki ilişkiyi koruma çabasında oldukları fikrine dayanmaktadır. Kişinin tutumları ile davranışları arasında çelişki olduğu zaman birey gerilim yaşayacaktır. Çelişen tutum ve davranışlar, birey için ne kadar yoğunsa, geriliminde o kadar yoğun olması beklenmektedir. Birey böyle bir zamanda gerilimini düşürmek için, çelişen davranış ve tutumlarından birini ötekiyle uyumlu hale getirecek şekilde değiştirecektir.

Salancik' e göre, davranışa yönelik bağlılığın oluşabilmesi için, birey ile örgüt arasındaki ilişkiyi gösteren psikolojik durumun, davranışı sürdürme arzusu yaratması gerekmektedir. Bu arzu da, davranışı bağlayıcı kılan faktörlerin varlığı

halinde oluşmaktadır. Davranışın vazgeçilmez olması veya davranışta bulunma ile ilgili kararın hiçbir baskı altında kalmadan verilmesi gibi faktörler, bireyin örgütte çalışma kararını verdikten sonra örgüt üyeliğini devam ettirme konusunda istek duymasına sebep olacaktır (88).

### **3.2.3. Örgütsel Adanmışlığın Öncel ve Çıktıları**

Örgütsel adanmışlığın yaş, cinsiyet, kıdem ve eğitim gibi önceller için bağımlı bir değişken; işten ayrılma niyeti, iş devri, devamsızlık ve harcanan çaba gibi çeşitli çıktılar için yordayıcı değişken olduğu belirtilmektedir (89).

#### **3.2.3.1. Örgütsel Adanmışlığın Öncelleri;**

Örgütsel adanmışlığın yordayıcıları üç sınıfta gruplandırılmaktadır: kişisel özellikler, işe ilişkin etkenler, işi benimsemeye ilişkin etkenler (90). Çalışanın içinde yer aldığı örgütü algılama biçimi ile örgütsel adanmışlık arasındaki ilişkiyi inceleyen Eisenberger, Hunnington, Hutchison ve Sowa, bir çalışanın örgütsel adanmışlığının güçlü biçimde adandığı örgütü algılama biçiminden etkilendiğini tespit etmiştir. Bu nedenle, çalışanlar örgütsel işlemlere cevap vermek zorunda oldukları bu yüzden de adandıkları şeyler olarak algılamaktadır (91).

Benzer biçimde algılar dikkate alınarak yapılan örgütsel adalet ve örgütsel adanmışlık kavramları arasındaki araştırma sonuçlara bakıldığında örgütsel süreçlerin adil olduğuna dair algılar örgüte olan olumlu bağlanma duygusunu oluştururken, bu süreçlerin adil olmadığına ilişkin algılar çözülme hareketine geçirecektir (92). Örgütsel iş kapsamı (job scope), adalet ve destek, özerklik gibi durumsal değişkenler örgütsel adanmışlığın öncülleri arasında sıralanmaktadır (93). Yani çalışanın örgüte adanma düzeyi ile algıladığı örgütsel adalet arasında

anlamli bir iliŖki bulunmaktadir. Bunun yaninda kültürel değer yönelimleri ve kiŖisel deęiŖkenler de örgütsel adanmiŖlięin öncülleri arasinda alıŖılmıŖtır (94).

Örgüt ikliminin alıŖanların örgütsel adanmiŖlięı üzerindeki etkisini inceleyen bir araŖtırmada deęiŖkenler arasinda anlamli iliŖki saptanmıŖtır. Filipova, ABD’de hemŖirelerle yaptığı bir araŖtırmada insancıl etik (caringethical climate) iklimin örgütsel adanmiŖlik üzerinde olumlu etkisinin olduğunu buna karŖılık arasal (instrumental climate) iklimin adanmiŖlikle olumsuz iliŖki sergilediğini belirtmektedir (95). Ayrıca yapıcı ve destekleyici yönetici davranıŖlarının sergilendiği bir iklimde, emredici ve otoriter yönetici davranıŖlarının sergilendiği bir iklime göre öğretmenlerin daha yüksek adanmiŖlik düzeyine sahip olduğu söylenebilir (96).

Bazı kategorik deęiŖkenler ile örgütsel adanmiŖlik arasındaki iliŖkiler incelendiğinde örgütsel adanmiŖlięin ücret, kıdem, denetim biimi, alıŖana gösterilen ilgi gibi deęiŖkenlerle iliŖkili olduğu eŖitli araŖtırmacılar tarafından saptanmıŖtır (97). Kamu ve özel sektörden Ŗirket alıŖanları üzerinde yapılan bir araŖtırmada örgütsel adanmiŖlik ve kıdem arasında olumsuzlukların bulunduğu grlmŖtir. Yani örgütte daha uzun süre alıŖanlar yeni alıŖanlara göre daha az adanmiŖ bulunmaktadır. cret ve denetim doyumunun hizmet sektörü alıŖanlarının örgütsel adanmiŖlięini anlamli biimde etkilediğini tespit etmiŖtir (98). Fu ve Deshpande, in’ de yaptıkları araŖtırmada kendilerine ilgi gösteren bir iŖverenle; alıŖanların örgütlerine daha adanmiŖ hissettikleri ve iŖverenleri ile paylaŖılan değerlere sahip olma duygusu edindikleri sonucunu elde edilmiŖtir (99).

Bunun yanında güvenilir ve açık olma, yüksek başarı gereksinimine sahip olma, kişinin evli olup olmaması, eğitim düzeyi ve kontrol odağı gibi değişkenlerin örgütsel adanmışlığın bireyin kişisel özelliklerinden kaynaklanan öncelleri olduğu belirtilmektedir (49).

Örgütün çalışma koşulları, büyüklüğü, örgütün merkezîyetçilik derecesi ve yapılanması örgütsel yapıya ilişkin; rol genişliği, başarı imkanları oluşması, işin niteliğini oluşturan zorluk derecesi (job challenge), toplumsal etkileşim fırsatları işin özelliklerine ilişkin; iletişim, önderlik, karar alma, işe alma kriterleri ve ücret ise örgütsel süreçlere ilişkin örgütsel adanmışlık öncelleri arasında sıralanmaktadır (49). Ayrıca iş yaşamının iş güvenliği ve kalitesi örgütsel adanmışlığa neden olan önemli faktörlerin arasında sıralanmaktadır (100). Bunların yanı sıra daha önce yapılan meta-analiz araştırmalarından birinde iş doyumunun örgütsel adanmışlığın anlamlı bir yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir (77).

Takas kuramına göre, eğer bir örgüt bireyin yetkinliklerini kullanmak için bir araç sağlar ve onun gereksinimlerini doyurursa; birey karşılığını örgüte adanarak verir. Eğer bir örgüt bu aracı sağlayamazsa iş terkinde neden olabilecek, düşük düzeyde bir adanmışlık oluşur (101). Bireylerin güdülenmeleri ile gerçekleşen deneyimleri arasındaki etkileşim, onların doyum düzeylerini artırmakta ve bu durum da örgütsel adanma ile sonuçlanmaktadır(102). Adanmışlığın derecesinin güdülenmenin yoğunluğu ile açıklanabileceği öne sürülmektedir. Bu nedenle adanmışlık eylemlerin büyük çabalarla hayata geçirilmesi ve adanılan eyleme eşlik eden hedefe ulaşmak için niteleyici bir anlam taşımaktadır (103).



### **3.2.3.2. Örgütsel Adanmışlığın Çıktıları**

Örgütsel adanmışlık alan yazınında çok sayıda çalışma yapılmıştır. Özellikle örgütsel adanmışlığın çıktıları olarak görülen belli başlı kavramlar arasında iş doyumsuzluğunda, iş terkinde, edim düşüklüğünde azalma ve örgütsel hedeflerin gerçekleştirilmesi için harcanan çabada artış meydana gelmektedir. Adanmışlık biçimlerinden duygusal adanmanın iş doyumu, işi bırakma eğiliminde azalma, örgütsel vatandaşlık davranışı ya da iş edimi gibi pek çok faydalı sonucu bulunduğu bilinmektedir (94).

Örgütsel sadakat ya da adanmışlığın olmaması halinde işten ayrılma, çalışan devamsızlığı, iş doyumsuzluğu, harcanan çabada azalma ve pozisyon değişikliğine olan isteksizlik ortaya çıkmaktadır (94).

Araştırmacılar örgütsel adanmışlığın yüksek güdülenme, iş devrinde azalma, yüksek örgütsel destek gibi önemli çıktıların ortaya çıkmasına yol açtığını ileri sürmektedir (104). Bireylerde oluşan güdülenme bireyleri edinimlerini arttırmaları konusunda cesaretlendirmekte ve adanma düzeylerine katkı sağlamaktadır (105).

Yukarıda anlatılanlardan anlaşılacağı gibi çeşitli araştırmacılar farklı kavramları aynı anda hem örgütsel adanmışlığın çıktısı hem de önceliği olarak ele alabilmektedir.

### **3.2.4. Örgütsel Adanmışlık Sınıflandırmaları ve Boyutları:**

Davranışsal adanmışlık yaklaşımlarından en önemlileri Becker' in Yan Bahis Yaklaşımı ve Salancik' in Yaklaşımı'dır (106).

Bu düşünce örgütün doğasını ve içyapısını tamamlayan her bir faktörün araştırılmasının ehemmiyetli olduğunu; örgüt içinde belirli amaçlara duyulan

adanmışlığın, teşkilatın tamamına hissedilen adanmışlıktan ayrı olduğunu belirtmiştir (43).

Akgül tutumsal adanmışlığın amacını, “çalışanların işi bırakma oranlarını minimum seviyeye düşürmeyi, adanmışlığı güçlendirerek örgütün verimini arttırmak” olarak aktarmıştır (107).

Gül ise adanmışlığın boyutlarını kenetlenme adanmışlığı, kontrol adanmışlığı ve devam adanmışlığı, olmak üzere üçe ayrılmaktadır (108).

Devam adanmışlık, örgütten ayrılmanın kendilerine getireceği maliyeti düşünerek örgütün sürekliliği için çabalamaktadır (107).

Kenetlenme adanmışlığı ise üyenin gruptaki kişilere ya da gruba adanmışlığıdır. Kontrol adanmışlığı ise grup üyelerinin, liderin kurallarını devam ettirmesidir. Bu bağlılık türünü Kanter, üyenin kişisel davranışını örgütün istediği doğrultuda şekillendiren adanmışlığa kontrol adanmışlığı adını vermiştir (108).

Meyer ve Allen tarafından geliştirilen örgütsel adanmışlık yaklaşımında ise adanmışlık devamlılık adanmışlığı, normatif adanmışlık ve duygusal adanmışlık olarak üç şekilde ifade edilmiştir (85).

#### **3.2.4.1. Devam Adanmışlığı:**

Bireyin örgüt adına çalıştığı zaman yapmış olduğu (gayret, emek vb.) o bireyin teşkilattan kopmasının olası bedelini çoğaltarak onu teşkilat bağlar. Örgütsel adanmışlığın oluşabilmesi, kişi için kopmanın maliyetinin ağır olması, kalmanın ayrılmaktan daha faydalı olması gerekir (64).

Çekmecelioğlu’ na göre devamlılık adanmışlığının, bireyin işten çıkarılması halinde katlanması gereken bedele dair algısından, var olan bağlılık içinde olması zorunluluğundan kaynaklandığını aktarmıştır (111). İş gören,

istemese bile örgütte kalmayı mecburiyet olarak görmektedir. Gönüllülük olmadığından olumsuz davranışlar göstererek, yönetici için sorun teşkil etmektedir (43).

#### **3.2.4.2. Normatif Adanmışlık:**

Celep' in söylemine göre ise normatif adanmışlık, kurallara yönelik bir adanmışlık çeşididir. Ek olarak bu adanmışlık çeşidinin faktörleri bireyin örgüte giriş öncesi ve sonrası yaşantılarından etkilenir (70). Normatif adanmışlıkta kişi adanmışlığı ahlaki bir zorunluluk olarak görmektedir. Kişinin örgütte çalışmayı kendisi için bir vazife olarak görmesi ve örgütüne adanmışlık göstermenin doğru olduğuna inanmasıdır (112).

#### **3.2.4.3. Duygusal Adanmışlık:**

Duygusal adanmışlık, hakkında çok çalışılan ve farklı tanımları olan bağlılık çeşididir. Bu bağlılık çeşidinde kişi teşkilatın hedeflerini ve değerlerini benimsediğinden örgütün iyiliği için her türlü çaba sarf etmeye hazır bir adanmışlık hissi oluşturur (109).

Akgül' e göre yüksek duygusal adanmışlıkla teşkilatta bulunmaya devam eden bireylerin, buna zorunlu oldukları için değil bu durumu istedikleri için teşkilatta bulunmaya devam ettiklerini açıklamıştır (110).

Bu adanmışlık türlerinin sebepleri değişik olmasından, ortaya çıkabilecek sonuçlarının da değişik çıkması normal karşılanmalıdır. Sonuçta bu türler bir sebeple, kişiyi teşkilata bağlamayı sağlamaktadır (43).

### 3.2.5. Örgütsel Adanmışlığı Etkileyen Faktörler:

Bilgi toplumlarının örgüt vizyonlarına bakıldığında, bireyi mutlu etmeye ortaya çıkmaktadır. Yine yapılmış araştırmalara bakıldığında genellikle insanın varlığı üzerine odaklandığı görülmektedir. Örgütler bireyle anlam kazanır, şekillenir ve hedefe ulaşabilir (113). Örgütün başlıca yapı taşı olan insanın, örgütsel adanmasını etkileyecek etkenler ile ilgili literatüre bakıldığında birden fazla araştırmaya rastlamak mümkündür. Bazı araştırmacılara bakıldığında örgütsel adanmayı etkileyecek faktörler farklı olarak çeşitlendirilmişlerdir.

Porter, Mowday ve Steers, bu faktörlerle alakalı bir sınıflandırma yapılmış ve iş görenlerin örgüte bağlılık seviyelerinde etkili olan bu unsurlar şunlardır;

- \* Bireysel özellikler
- \* İş - rol özellikleri
- \* Yapısal özellikler
- \* Çalışma ortamı ve İş tecrübesi olmak üzere dört madde altında toplanmıştır.

Konuyla ilgili yapılan çalışmalarda, genel olarak bu faktörlerle bağlılık ilişkisine bakılmıştır (114).

Schwenk, örgütsel adanmışlığı etkileyen faktörleri dört gruba ayırmıştır (115):

- \*\* Örgütsel-görevsel faktörler,
- \*\* Demografik - kişisel faktörler
- \*\* Geçmişteki tecrübeleri ve iş yaşantıları
- \*\* Durumsal faktörlerdir.

Zajac ve Mathieu, örgütsel adanmışlık ile ilgili 48 değişken arasında bir bağ olduğunu söylemiştir. Ancak bu değişkenlerden bir kısmının örgütsel adanmışlık ile birebir ilişkili olduğunu test etmişlerdir. Bunlar (116):

- Ücret,
- Yetenek
- Görev bağlılığı,
- Medeni Durum,
- Yetenek çeşitliliği ve faaliyet alanı,
- Katılımcı liderliktir.

Aynı alandaki yazınlar tarandığında, gerek iş ve çalışma ortam koşullarıyla gerekse kişisel özellikleri ile ilgili olarak örgütsel bağlılığı etkileyen sebepler genel anlamda şöyle açıklanabilir (116):

- Yaş, cinsiyet ve deneyim
- İş tatmini, güven, Örgütsel adalet,
- Alınan destek, Yapılan işin önemi,
- İşin içinde bulunma, Karar alma sürecine katılım,
- Yabancılaşma, tanınma, İş güvenliği,
- Ücret haricinde sağlanan haklar, Medeni durum
- Ödüller, iş saatleri, Çaresizlik, rutinlik,
- Terfi imkânları, çalışma arkadaşları, ücret,
- Dışarıdaki iş olanakları, liderlik davranışları, çalışanlara gösterilen ilgidir.

Araştırmalarda da görüldüğü gibi örgütsel adanmışlığın etkilendiğı birçok faktöre rastlanmaktadır. Bu araştırmaya bakıldığında örgütsel adanmışlığı etkilemiş olan faktörler:

Örgütsel faktörler,

Örgüt dışı faktörler,

Durumsal faktörler

Kişisel-demografik faktörler ele alınacaktır.

### **3.2.5.1. Kişisel- Demografik Faktörler**

#### **3.2.5.1.1. Örgütsel Adanmışlık ve Cinsiyet**

Cinsiyet ve örgütsel adanmışlıkla ilgili yapılmış çalışmalara bakıldığında kadınların mı yoksa erkeklerin mi buldukları örgüte daha fazla adanmışlık gösterdikleri konusunda çeşitli görüşler ortaya çıkmıştır. Araştırmacılar bazı nedenlere dayanarak kadınların veya erkeklerin örgütsel adanmışlık düzeylerinin fazla olduğunu söylemektedirler. Kadın iş görenlerin örgütsel adanmışlık seviyelerinin erkeklere oranla da az olduğunu ileri süren araştırmacıların bu söylemlerinin nedenleri olarak şunları göstermişlerdir (64).

Kadınların ailesel rollere verdikleri önem: Gökmen'e göre; kadınların aile yaşantısına erkeklere göre daha çok önem verdikleri, rol ve görev beklentilerine, örgütsel kariyerlerine yeterince vakit ayıramadıklarına ve adanmışlık gösteremediklerine neden olduğunu açıklamıştır (117).

Kadınların işgücüne katılmalarının önündeki engeller: Kadın çalışanlara yönelik olumsuz davranışlar, aile stresi, iş stresi, hukuksal normlar, rol karmaşası, dinsel, kültürel ve ahlaki normlar kadınların çalışma hayatına katılmalarına engel olduğu belirtilmiştir.

Yapılan çalışmalarda kadınların erkeklere oranla daha çok bağlılık sergiledikleri bilgisi mevcuttur. Bu fikri benimseyenlerin iddia ettikleri sebepler aşağıdadır:

Kadın çalışanlar erkek çalışanlara göre örgütlerinde daha istikrarlıdır: Alutto ve Hrebiniak, Perry ve Angle kadınların iş yerlerini ve çalıştıkları kurumları sık sık değiştirmekten hoşnut olmadıklarını belirtmişlerdir (118).

Kadın çalışanların karşılaştıkları engeller motivasyonunu arttırmaktadır: Kadınlar erkeklere göre buldukları konuma gelebilmek için daha çok zorluklarla karşılaşmış, daha çok emek harcamış ve daha çok zaman sarf etmişlerdir. Bu durum kadınların motivasyonunu arttırarak örgütlerine daha çok adanma göstermelerine neden olmaktadır.

#### **3.2.5.1.2. Örgütsel Adanmışlık ve Yaş**

Yapılan çalışmalarda örgütsel adanmışlık ile yaş arasında olumlu yönde bir ilişkinin olduğunu savunan farklı çalışmalar bulunmaktadır. Yaşın artmasıyla birlikte bireyin, iş sistemleriyle alakalı değerli kaynakları biriktirmesini ifade eder. Bu durum bireyin yıllarca yaptığı yatırımlar nedeniyle diğer iş imkânlarının ve örgütlerin cazibesini düşürmektedir. Daha genç yaşta çalışan bireylerin fazla birikimlerinin olmaması nedeniyle, ileri yaşta çalışanlara göre kurumlarına daha az adanmışlık duydukları görülmüştür. Yaşı genç olan, çalışan bireylerin, işten ayrılma fikrinin daha yüksek oranda olduğu ifade edilmiştir. (64).

Luthans ve diğerlerine göre ise tecrübenin düşük olması nedeni ile iş imkânlarının yetersiz olması, örgütsel bağlılığın daha yüksek seviyede çıkmasına sebep oluşturabilmektedir (119).

### **3.2.5.1.3. Örgütsel Adanmışlık ve Kıdem**

Yapılan çalışmalarda örgütsel adanmışlık ile kıdem arasında pozitif bir ilişki vardır. Zajac, Mathieu 'a göre kurum içinde herhangi bir konumda veya mevkide çalışılan süreç örgütsel bağımlılığı etkilemektedir (116). Ayrıca örgüt için de geçen toplam çalışma zamanı da örgütsel adanmışlığı etkileyen bir diğer kişisel faktör arasındadır. Cohen, kişilerin çalışma süresi arttıkça, örgütten elde ettikleri kazançların da arttığını ifade etmiştir. Çünkü hizmet süresini örgütte yapılan bir yatırım olarak görmüştür. Böylece kişi kazançlarını koruyabilmek için kendini örgütüne daha çok adanmaktadır (120).

### **3.2.5.1.4. Örgütsel Adanmışlık ve Eğitim**

Çalışanların eğitim seviyesi yükseldikçe, örgütten beklentilerde daha çok olmaya başlamıştır. Alternatif iş olanaklarının da eğitim seviyesinin artmasına bağlı olarak yükselmiştir. Bu gibi nedenlerden dolayı, çalışanın eğitim seviyesi yükseldikçe örgütsel adanmışlığının düşeceği sonucu ortaya çıkmıştır (64).

### **3.2.5.1.5. Örgütsel Adanmışlık ve Irk**

Örgütsel adanmışlığın tanımlayıcı olarak ifade edilen bir diğer etmen ise ırktır. Örgütsel adanmışlık ilişkisinde ırk faktörünün sosyalleşme ve kültür süreci önem kazanmıştır.

### **3.2.5.2. Örgütsel-Görevsel Faktörler**

Adanmışlığı etkileyen görevsel ve örgütsel faktörler açısından rol karmaşası, çalışan isteklerinin bulunduğu görevde karşılanma biçimi, görev kimliği, astların beceri düzeyi, sosyal etkileşim tercihlerinin olması, iş güclüğü, üst-ast ilişkileri, rol belirsizliği, işe odaklanma, karar almaya katılım, bireyin



gereksinmelerine önem verme, ilerleme olanakları, araçsal iletişim, ödeme eşitliği ve denetim ilişkilerinden söz edilebilir (43).

Örgütün teknik düzeyi ve çevresi örgütsel adanmışlığı belirleyen etmenler arasındadır. Bunlardan ilki üretimi olumsuz etkileyebilecek teknik düzenlemeler; ikincisi ise örgütün bulunduğu çevrede yaşamını devam ettirmede büyük güçlük yaşamasıdır (43).

Meslektaşlarına bağlılık örgütsel adanmışlığı iyi yönde etkilemektedir. Örgütsel adanmışlıkta sosyal ilişkiler önemli etkiler bırakmaktadır. Kişi, örgütten kopmayı kendisi için önem arz eden meslektaşlarından ayrılmak olduğunu anladığından, bu ilişkilerini devam ettirmek ve korumak için kurumda kalma eğilimi içinde olacaktır. Ayrıca iş grupları ile kurumsal bağlılık arasında ilişki bulunmaktadır. İş gruplarının uyum içinde olması örgütü de iyi yönde etkileyecektir. Fakat grupların rekabetçi bir yaklaşımla yalnızca kendi hedeflerini gerçekleştirme fikrinde olması örgütsel amaçların ikinci planda olmasına sebep olacaktır. Bu yapıdaki gruba bağlılık, örgütsel adanma manasına gelmeyecektir (119).

Beyer, Stevens ve Trice fazla iş yükünün çalışanlar açısından bir bedel olarak anlayabileceğini, bunun da örgütsel bağlılığı negatif biçimde etkileyeceğini dile getirmiştir. Başka bir söylem ile çalışanlar fazla iş yüklerinin sonucunda bir ücret almadıkları için kendi açılarından bunun bir bedel oluşturduğunu algılamaktadırlar (53).

Alutto ve Hrebiniak 'a göre bir örgütte olan örgütsel rollerin gerçekleştirilmesinde karmaşanın ve gerginliğin olmaması örgütsel kabul şeklinde tanımlanırken, rol ve karmaşanın yaşanması örgütsel uyumsuzluk şeklinde

tanımlanır. Bu durum kurum dışındaki olanakların çekiciliğini yükselterek örgütsel bağlılığı düşürmektedir. Ayrıca role ilişkin değişkenlerin örgütsel bağlılığı pozitif bir şekilde etkileyebilmesi, çalışanın net bir şekilde ifade edilmesi ve gerçekleştiğinde ise zevk ve tatmin verici görevleri olduğu müddetçe mümkün kılmıştır (64).

### **3.2.5.3. Durumsal Faktörler**

Kişinin, kuruma girmeden önce adanmışlık duygusu ve o döneme ait tecrübeleri belli bir ön adanmışlık düzeyi oluşturur. Araştırmalar örgütsel adanmışlık seviyesinde durumsal değişimler olabileceğini göstermiştir. İnsanların örgütsel bağlılığına dair durumsal tavırlarını tahmin etmeyi sağlayan üç yaklaşımdan öğrenilebilir (43):

#### **3.2.5.3.1. Araçsal Kestirim**

İnsanlar, örgütle karşılaşmalarında temelde istenilen davranışları (yönetim, insanca davranışı, ilerleme, adaletli, ödeme, gibi) kazanmayı düşünürler. Kişisel adanmışlıktaki değişim, ön karşılaşmanın açık ve net olmasına dayanmaktadır.

#### **3.2.5.3.2. Benzeyiş Kestirimi**

Kişilerin daha önce sergilemiş olduğu davranışları, bu davranışlarına uygun tepki gösterecek şekilde olmasını sağlamaktadır. Başlangıçta az bağlılık sergileyenler, örgütle olan olumsuz karşılaşmalarında daha negatif tepki gösterirken, daha fazla adanmışlık sağlayanlar aynı reaksiyonu göstermemektedirler.

### **3.2.5.3.3. Adaletin Grup-Değer Kestirimi**

Ön adanmışlığı yüksek kişiler, kurumla tanışmalarında kendilerine haksızlık edildiğini düşündükleri vakit bu duruma tepki gösterirler. Olumlu tutumlar gördüklerinde ise, bireylerin değerleri ve kimlikleri güçlenir.

### **3.2.5.4. Diğer Faktörler**

Örgütsel adanmışlığı etkileyen farklı unsurlarda mevcuttur. İş pazarı durumları çok önemli bir unsurdur. İş pazarındaki kısıtlı iş imkânları, örgüte daha fazla bağlılıkla sonuçlanmaktadır. Sınırlı iş olanaklarının bulunduğu düşünen çalışanların kurumlarına olan bağlılığı daha yüksek olmaktadır. Kurumun büyüklüğü, çalışanlara verilecek iş imkânları ve ödülleriyle yakından ilişkilidir. Tüm bu unsurlar, iş görenin örgüte adanmışlığını yükseltir. Bununla birlikte kurumsal büyüklük, örgüt içi bürokratikleşmeyi arttıran bir unsurdur. Küçük kurumlarda ise iş görenlerin örgütlerine bağlılığı genelde daha yüksektir (43).

Adanmışlık kavramı çoğu kez öğretmenlerin birbirlerini ve kendilerini tanımlamak adına kullandıkları bir kavram olmuştur. İşine ciddi bakan, işine sevgi duyan ve işine bağlı olanlarla, kendi menfaatlerini ilk sıraya koyan bireyleri ayırma anlamını taşımaktadır. Bazı öğretmenler bağlılıklarını, profesyonel olmanın bir parçası, kendilerini ve mesleklerini tanımlaya bir birey olarak görmektedirler ve bundan büyük bir zevk almaktadırlar. Bazı öğretmenler ise öğretmenliğin sorumluluklarının önemli olduğunu, çok fazla kişisel gelişim gerektirdiğini ve bütün hayatını içine alan bir meslek olduğunu düşünmektedir. Bu öğretmenler adanmışlığı hayatta kalmanın bir yolu olarak düşünüp okulla sınırlandırmaktadır. Bazı durumlarda ise öğretmenler bu mesleği tamamen bırakmayı düşünmektedirler. Bu nedenden dolayı öğretmen adanmışlığı

öğretmenin devamsızlığı, tükenmişliği, iş performansı ve iş gören devri gibi konularda kritik öngörüler sağlamaktadır. Bununla birlikte öğrencilerin okuldaki başarılarında ve okula karşı bakış açılarında önemli bir yere sahiptir (121).

Öğretmenin adanmışlığı, velinin talepleri, yönetim desteği, ulusal eğitim politikaları ve öğrenci davranışı gibi etmenlere bağlı olarak düşebilir veya yükselebilir. Bazı ülkelerdeki değişim durumları öğretmenlerin çalışma koşullarında gerilemelerine sebep olmuştur. Bu da öğretmenlerin mesleği bırakmalarına, moralsiz olmalarına, devamsızlığa ve öğrencilere gösterdikleri eğitim kalitesinin düşük olmasına sebep olmuştur. Adanmışlık, öğretmenin okuldaki yaşantılarına verdiği duygusal tepkidir. Öğretmenlerin profesyonel davranışları ile ilgili tutum ve öğrenilen davranışın bir kesiti olarak görülebilir (121).

### **3.2.6. Örgütsel Adanmışlığın Sonuçları**

Örgütsel adanmışlığın sonuçlarının, yüksek, ılımlı ve düşük örgütsel adanmışlık şeklinde ve iş görene, çalışma ekibine ve örgüte olan etkisi şeklinde ortaya çıkmaktadır (122).

#### **3.2.6.1. Düşük Düzeydeki Örgütsel Adanmışlık**

Düşük durumdaki örgütsel adanmışlık, çalışanın devir hızının yükselmesine, performansının düşmesine, örgüte yabancılaşmasına, örgütsel amaçları dikkate almamasına ya da bozmaya çalışmasına neden olmakta; örgüt için de istenilmeyen çalışma grubunun oluşmasına zemin hazırlamasına neden olmaktadır (123). Bazen de az olan örgütsel adanmışlık, kişinin yaratıcılık ve yeniliğe açık olduğunu ortaya çıkarabilmekte, uzun zamanda örgüte olumlu sonuçlar sağlayabilecek şikâyet, itiraz ve söylemlerle de neticelenebilmektedir. Bu

durumu, örgüt kendisi için kullanarak öz eleştiri yaptığı zaman pahalıya mal olabilecek tehditleri durdurma imkânına da sahip olabilmektedir (124).

### **3.2.6.2. İlimli Düzeydeki Örgütsel Adanmışlık**

İlimli düzeydeki örgütsel adanmışlık ile çalışanlar kurumun bazı normlarını kabul etmesine rağmen kendisini kuruma tamamı ile ait hissetmemekte, kişisel değerlerini müdafaa etmek ve kişisel değerlerle, örgütsel değerler çelişmediği müddetçe kurum ve kişi arasında dengeli bir bağlılık gerçekleşmektedir (43). Bu adanmışlık düzeyinin de olumsuz sonuçları olmaktadır. Örneğin çalışanlar bazen üst seviyelere geldiklerinde kendilerini kolaylıkla başaramayacakları bir uzlaşma mecburiyeti içerisinde hissedebilmekte ve topluma karşı olan görevleri ile kuruma ait olma arasında kararsızlık ve çelişkiler yaşayabilmektedirler (123).

### **3.2.6.3. Yüksek Düzeydeki Örgütsel Adanmışlık**

Yüksek düzeydeki örgütsel adanmışlık, çalışanların örgütte daha fazla zaman ayırmalarını, kurumun norm ve değerlerini daha basit bir şekilde benimsemelerini ve kurumu kabullenmelerini sağlamaktadır. Bütün bu unsurlar kuruma hareket getirmekte, hizmet ve ürün kalitesini yükselterek kurumun başarısını pozitif bir biçimde göstermektedir (125). Bazen ise çalışanların yüksek seviyedeki adanmışlığı, çalışanların yaratıcılığını engellemekte ve görüşmesine güç oluşturmaktadır. Bu durum da kurumun çözülme sürecini yükseltebilmektedir. Ayrıca hedefler akılcı olduğu zaman, çok seviyede adanmışlık, etkileyici davranışlarla sonuçlanabilmektedir. Adanmışlık işten kopma davranışı ile yüksek seviyede ters ilişkili olduğunda, işe gecikme, düşük performans, vb. tutumlar ise düşük oranda ters ilişki içindedir (43).

Adanmış birey, adandığı nesnenin ya da kurumun amaçlarına güçlü biçimde bağlanmakta, istekli olarak ona uyum sağlamakta ve ilişkisini sürdürmek için elinden geleni yapmaya çalışmaktadır (42).

Öğretmenin yaptığı işten memnun olmasında, öğrencilerin kişisel başarılarının yükselmesinde, okulun genel başarısında, öğretmenlerin örgütsel adanmışlıkları etkili olmaktadır. Örgütsel adanmışlığın etkileri tüm bireyleri (idare, veli, iş arkadaşı, öğrenci, vb.) olumlu yönde etkileyecektir (126). Öğretmenin bağlılığını etkileyen olumlu unsurlar şöyledir: Açıkça belirtilmiş kurum amaçları, iş doyumu, öğretmen görevlendirilmesi, yenilikler için sunulan imkanlar, kararlara katılım, mesleki gelişim, eşit iş dağılımı ve ortak vizyon, okul yönetiminin çatışmalarla baş edebilme gücü, oluşturmaz. Olumsuz unsurlar ise şunlardır: iletişim ve güven eksikliği, kişisel ve örgütsel hedef ve değerlerin düzensizliği, örgütsel katılık, yüksek iş stresi, okul yöneticilerinin çatışmaları çözümlenemedeki beceriksizliği, mikro yönetim, yönetim desteğinin eksikliği, ulusal eğitim politikalarının yetersizliği olarak sıralanabilir (42).

Balay R' e göre öğretmenlerin adanmışlıklarının nasıl sağlanacağı hala bir sorun teşkil etmektedir. Bu sorunun çözümlenmemesi sonucunda öğretmenlerde yaşanacak düşük adanmışlık düzeyi, öğretmenin okuldan ayrılmasına, iş kalitesinin azalmasına ya da okulun vizyonundan misyonundan uzaklaşmasına neden olabilecektir. Tam tersi olarak öğretmenlerde yaşanacak yüksek adanmışlık düzeyinde ise öğretmenler okulun vizyonuna ve misyonuna inanacak, amaca erişmek adına istekli şekilde çalışacak ve birlikteliklerini sürdürme yönünde çaba gösterecekleridir (43).

Öğretmenlerin görevini yerine getirirken psikolojik ve mesleki düzeye erişebilmesinde, okullarına olan bağlılığını yükseltici öğelerin belirlenmesi ve gerekli koşulların yerine getirilmesi son derece önem oluşturmaktadır. Öğretmenlerin adanmışlık gelişmelerinde başlangıç olarak; mesleği anlama, rolleri kabullenme, öğrenme doyumu ve kabullenebilme olarak görülürken sonrasında; iş doyumuna ulaşılması ve bunun sonucunda da adanmışlığa ulaşılmaktadır. Fakat rolleri benimsemeler ile okul tarafından benimsenme arasında geçen zaman da bu sürece etki eden önemli unsurlar; ilişkiler, grup kültürü ve okulun değerleridir (42). Sonuçta kurumlarında ileri seviyede örgütsel adanmışlığın sağlanmasının, nitelikli bir eğitim kadar, demokratik ve çağdaş bir toplum yapısını oluşturmaya da katkı sağlayacağı unutulmamalıdır (127).

### **3.2.7. Müdürün Öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlıklarına Etkisi**

Eğitim sistemimizin niteliğe bağlı problemlerinin çalışanların adanmışlık düzeyleri ile yakından ilgili olduğu düşünülebilir (43). Bu adanmışlığın oluşmasında yönetim biçimi büyük önem arz etmektedir. Yönetim biçimi, örgütte bulunan üyelerin kurumda çalıştıkları zaman içerisindeki davranışlarına yön veren, örgütün değerlerine ve amaçlarına bağlanma seviyelerini etkileyen en önemli faktörlerden biridir (109). Bir okuldaki müdür, ortak hedeflere yönelme konusunda pusula görevi yapar ve nelerin başarılması gerektiğine ilişkin normların oluşmasını sağlar. Bu nedenle, böyle bir kültürün oluşturulması, okulda başarının desteklenmesi ve sürdürülmesi için temel gerekliliktir (128).

Okulun yönetim biçimi, okulun en önemli unsuru durumunda olan öğretmenlerin adanmışlıklarına ciddi bir şekilde etmektedir (129). Okullarda fazla adanmışlık gösteren öğretmenlerin bulunması genelde olumlu sonuçlar

doğururken, eşit davranılmayan idari uygulamaların olması bu çalışanların çalıştıkları kurumlardan uzaklaşmalarına neden olmaktadır. Çobansız koyun sürüsü, koyunsuz da çoban olamayacağı için okulların da yönetimi olmadan var olması olanaksızdır. Bu nedenle, yönetim biçiminin etkili olması halinde kurumunda etkili olması kaçınılmaz bir durumdur. Celep tarafından yapılan çalışmada, okul idaresinin, öğretmenlere yönelik uygulamalarının öğretmenlerin örgütsel adanmışlık düzeylerini etkilediğini ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda, okulun yönetsel uygulama biçimini kabul etme durumuna göre; çalışanların örgütsel adanmışlıkları ya okula adanma ya da çalışma grubuna adanma şeklinde değişim göstermektedir (42).

### **3.2.8. Öğretmenlerin Adanmışlığına Etki Eden Faktörler**

Öğretmenin adanmışlığını etkileyen olumlu unsurların başında net bir şekilde belirtilmiş örgüt misyonu, kararlara katılım, öğretmen görevlendirilmesi, mesleki gelişim, iş doyumu, eşit iş dağılımı, okul yöneticilerinin çatışmalarla baş edebilme gücü, ortak vizyon oluşturma, olumlu öğretmen-öğretmen ve öğretmen-öğrenci ilişkileri gelirken; adanmışlığı olumsuz etkileyen etmenler arasında ise kişisel ve örgütsel hedef ve değerlerin düzensizliği, iletişim ve güven eksikliği, yüksek iş stresi, örgütsel katılık, mikro yönetim, okul yöneticilerinin çatışma analizindeki eksikliği, yönetim desteğinden mahrum oluşu ve ulusal eğitim politikalarının yetersizliği sayılabilir (64).

Reichers, çeşitli araştırmaları incelemiş ve öğretmenlerin adanmışlığı üzerine etki eden çeşitli değişkenleri incelemiştir. Bunlar; yaş, eğitimsel geçmiş ve deneyim gibi kişisel değişkenler; işin zorluğu, kişisel imaj, iş doyumu gereksinimi, güvenlik ihtiyacı, mesleki saygınlık, mesleki başarı ihtiyacı ve



özverim gibi işe iliksin değişkenlerdir. Bunlara ek olarak, diğer işlere yönelik algı ve grup normları, ödüller, maliyetler, işten kaynaklanan stres, iş doyumunu, edim ve katılım örgüte olan adanmayı etkilemektedir.

Öğretmenlerin okullarında adanmışlıklarını etkileyen iş yaşantılarının özellikle bazıları; karara katılma, özerklik, dönüt, iş birliği, iş tasarımı, öğrenme imkânları ve kaynaklardır (42).

Özerklik duygusunu benimseyen ve diğer iş arkadaşlarıyla koordineli bir şekilde çalışan öğretmenlerin, okula daha çok adanacakları; diğer taraftan ise okuldaki diğer iş arkadaşlarının baskısından çekinen ve özerkliklerini koruyabilmek adına izolasyona başvuran öğretmenlerin okula daha az bağlanacakları mantıklı gelmektedir (42).

Kuramsal açıdan dönüt, yüksek içsel güdülenmeyi sürdürmede hem kurumun hem de işe adanmanın merkezinde yer almaktadır. Dönüt, bireyin etkinliği ve başarısı hakkında çalışmasından direkt olarak elde edilen doğru ve net bilginin miktarını ifade eder (42).

“Dönüt, öğretimsel emekleri güçlendiren ve değişimi gerektiren problem alanlarına önem göstererek bilgiyi elde eden, öğretim ve örgüte adanmayı yükseltebilmektedir. Öğretmenler genel olarak dönütün yedi öğesine sahiptir:

- Ailelerle biçimsel olmayan etkileşimleri,
- İdarecilerin, akranlarla biçimsel olmayan etkileşimleri,
- Biçimsel olmayan yönetici değerlendirmesi,
- Standart testler,
- Öğrenciler ve işlevi,
- Akran değerlendirmesi,

- Öğretmenlerin öğretim uygulamalarına yönelik gerçek bilgi kaynakları doğrudan öğrencilerle paylaşımından kaynaklanmaktadır (42).

Çalışma unsurlarına yönelik yapılan çalışmalarda, bu unsurların bağlılıkla nasıl bir ilişki içinde olduğunu bulmayı amaç edinmiştir. İş faktörleri, işin yoğunluğunu ve kalitesini etkileyen içsel güdüleyiciler sağlar. İş faktörleri bunu, mantıklı, doyurucu ve hoş olan psikolojik durumlar geliştirerek gerçekleştirir. İş faktörleri, kurallı bir şekilde oluşturulduğunda, işi içsel olarak ödüllendirici olarak görür. Bu içsel güdüleyiciler öğretimde önemli bir yere sahiptir. Öğretmenler, doğrudan kendi emekleriyle kazandıkları başarı sonucunda öğrencilerine, işyerlerine ve işlerine daha fazla bağlılık göstermektedirler (42). İşe yönelik koşullar, öğrencilere verilmesi istenen değerleri sağlıklı bir şekilde aktarmak konusunda öğretmenleri, daha özendirici nitelikte olmasını sağlamalıdır. Bu konuda yapılan çalışmalar, öğretmen bağlılığını geliştirme amacıyla aşağıdaki araçların önemine dikkat çekmektedirler (43).

#### 4. EVREN VE ÖRNEKLEM

Araştırmanın evrenini Elazığ İli Milli Eğitim Müdürlüğünde çalışan Beden Eğitimi Öğretmenleri (306) oluşturmuştur. Araştırmanın örneklemini de Elazığ’ da görev yapan 256 Beden eğitimi Öğretmeni oluşturmaktadır.

Araştırma Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Mesleki Sosyalleşme ve Örgütsel Adanmışlık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından (cinsiyet, yaş, medeni durum, mesleki kıdem, okuldaki kıdem) farklılaşacağı temel hipotezinden yola çıkılarak anket yöntemi ile gerçekleştirilmiştir.



## 5. GEREÇ VE YÖNTEM

*Araştırmanın Modeli;* araştırma betimsel tarama modelidir. Araştırmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Betimsel tarama modeli iki ya da daha çok sayıdaki değişkenin birlikte değişim varlığını veya derecesini saptamayı amaçlar.

*Veri Toplama Araçları;* çalışmamızda veri toplama aracı olarak anket veri ölçeği kullanılmıştır. Anket formu üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm 6 soruluk kişisel bilgi formundan oluşmuştur. İkinci bölüm ise araştırmanın amacına yönelik temel hipotezin sınanmasına yardımcı olan Rich, Lepine ve Crawford (2010) tarafından geliştirilen ve Kurtpınar (2011) tarafından Türkçeye uyarlanarak geçerlik ve güvenilirlik (0.94) analizlerinin yapıldığı 18 maddelik beşli likert ölçeği kullanılmıştır. “Örgütsel Adanmışlık” ölçeği; Hiç katılmıyorum (1), Katılmıyorum (2), Kararsızım(3), Katılıyorum(4), Tamamen katılıyorum(5) şeklinde 5’li likert olarak kurgulanan 18 maddeden oluşmaktadır. Elde edilen ortalama puanlamalar, Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Örgütsel Adanmışlıklarının belirlenmesini sağlamaktadır. Üçüncü bölümde ise Özbek ve Ercan tarafından 2014 ‘de geliştirilen “Beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki sosyalleşme düzeylerini” saptayan bir ölçek kullanılmıştır. Cronbach-Alpha katsayısı, (0.84) bulunmuştur. Beden eğitimi öğretmenleri için mesleki sosyalleşme ölçeğinde, iş doyumunu boyutunda 13 madde, motivasyon boyutunda 6 madde, bağlılık boyutunda 7 madde ve kabullenme boyutunda 5 madde olmak üzere, dört boyut altında 31 madde yer almıştır. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirliğine ilişkin bulgular beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki sosyalleşme düzeyini belirlemek üzere kullanılabilir nitelikte olduğunu göstermektedir.

*Verilerin Toplanması;* veri toplama aracı dağıtılmadan önce, anketler hakkında detaylı bilgi verilmiştir. Öğretmenlerin dersleri dışında kalan zaman diliminde yapılan çalışma da gönüllük ilkesi esas alınmış ve sadece anket doldurmak isteyenlere veri toplama aracı dağıtılmıştır. Daha sonra toplanan anket formları (300) kontrol edilerek eksik veya yanlış doldurulanlar çıkarılarak (256) geriye kalanlar değerlendirilmek üzere bilgisayar ortamına aktarılmıştır.

*Verileri Analizi;* bulguların oluşturulması için veriler bilgisayar ortamında SPSS 22 programı sayesinde değerlendirilerek, frekans, yüzde tabloları ile kolmogorov-smirnov testi sonrasında, ikili gruplar için t testi, çoklu gruplar için tek yönlü varyans analizi (Anova), gruplar arası farklılıkların belirlenmesinde ise LSD testi uygulanarak, tablolar ışığında genellemeler yapıp çalışma öneriler ile sonuçlandırılmıştır.

## 6. BULGULAR

**Tablo 1.** Bağımsız Değişkenler Tablosu

| Değişkenler     |               | N   | %    |
|-----------------|---------------|-----|------|
| Cinsiyet        | Erkek         | 223 | 87.1 |
|                 | Kadın         | 33  | 12.9 |
| Yaş             | 35 ve altı    | 111 | 43.4 |
|                 | 36 ve üzeri   | 145 | 56.6 |
| Medeni Durum    | Evli          | 206 | 80.5 |
|                 | Bekâr         | 50  | 19.5 |
| Eğitim Durumu   | Lisans        | 233 | 91.0 |
|                 | Yüksek Lisans | 23  | 19.0 |
| Mesleki Deneyim | 1-5           | 51  | 19.9 |
|                 | 6-10          | 76  | 29.7 |
|                 | 11-15         | 60  | 23.4 |
|                 | 16 ve üzeri   | 69  | 27.0 |
| Okuldaki        | 1-5           | 142 | 55.5 |
|                 | 6-10          | 84  | 32.8 |
| Kıdem           | 11-15         | 15  | 5.9  |
|                 | 16 ve üzeri   | 15  | 5.9  |

Beden eğitimi öğretmenlerinin çoğunluğu (% 87,1) erkek, yarısından fazlası (% 56,6) 36 ve üzeri yaşlar arasında, %80,5'i evli ve büyük çoğunluğu (%91,0) lisans mezunu olarak görülmüştür. Beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki deneyimlerinin 6-10 yıl arasında olanları diğerlerine oranla çoğunluktadır, okuldaki kıdemlere bakıldığında Elazığ'da görev yapan beden

eğitimi retmenlerinin oğunluğu Şuan buldukları okullarda yeni grev yapmaya başladığı grlmştr.

**Tablo 2.** Araştırmaya Katılan retmenlerin rgtsel Adanmışlık Ortalama Değer Sonuları

| N   | Minimum Değer | Maksimum Değer | Minimum Ort. | Maksimum Ort. | Ortalama değer | Ortalama puan |
|-----|---------------|----------------|--------------|---------------|----------------|---------------|
| 256 | 33.00         | 90.00          | 1.83         | 5.00          | 76.91          | 4,27          |

Beden eğitimi retmenlerinin rgtsel adanmışlık toplam ortalamasının minimum değerı 33,00 maksimum değerı 90,00 olup ortalama değerı 76.91'dir ve minimum ortalaması 1,83 maksimum ortalaması 5.00 olup ortalama puanı 4,27 olarak grlmştr.

**Tablo 3.** Araştırmaya Katılan retmenlerin rgtsel Adanmışlık Durumlarının Cinsiyet Değerkenine Gre T- testi Sonuları

| Cinsiyet | N   | $\bar{x}$ | Ort. | Ss   | t    | p    |
|----------|-----|-----------|------|------|------|------|
| Erkek    | 223 | 76,91     | 4,27 | 0,49 | 0,02 | 0,98 |
| Bayan    | 33  | 76,87     | 4,27 | 0,37 |      |      |

Beden eğitimi retmenlerinin rgtsel adanmışlık ortalamaları cinsiyet durumu aısından irdelendiğinde erkek retmenlerin ortalaması  $\bar{x}=76,91$  bayan retmenlerin ortalaması ise  $\bar{x}=76,87$  olduğu grlmştr. Bu farklılaşmanın anlamlılığını test etmek iin t-testi uygulanmış ve iki grup arasındaki farkın anlamlı olmadığı saptanmıştır ( $p>0,05$ ).

**Tablo 4.** Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlık Durumlarının Medeni Durum Değişkenine Göre T-testi Sonuçları

| Medeni durum | N   | $\bar{x}$ | Ort. | Ss   | t    | p    |
|--------------|-----|-----------|------|------|------|------|
| Evli         | 206 | 77,29     | 4,29 | 0,47 | 1.43 | 1,51 |
| Bekâr        | 50  | 75,32     | 4,18 | 0,53 |      |      |

Beden eğitimi öğretmenlerinin örgütsel adanmışlık ortalamaları medeni durum açısından irdelendiğinde evli öğretmenlerin ortalaması  $\bar{x}=77,29$  bekâr öğretmenlerin ortalaması ise  $\bar{x}=75,32$  olduğu görülmektedir. Bu farklılaşmanın anlamlılığını test etmek için t-testi uygulanmış ve iki grup arasındaki farkın anlamlı olmadığı saptanmıştır ( $p>0,05$ ).

**Tablo 5.** Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlık Durumlarının Eğitim Durumu Değişkenine Göre T-testi Sonuçları

| Eğitim durumu | N   | $\bar{x}$ | Ort. | Ss   | t     | p    |
|---------------|-----|-----------|------|------|-------|------|
| Lisans        | 233 | 76,89     | 4,27 | 0,46 | -0.77 | 0,93 |
| Lisansüstü    | 23  | 77,04     | 4,28 | 0,66 |       |      |

Beden eğitimi öğretmenlerinin örgütsel adanmışlık ortalamaları eğitim durumu açısından irdelendiğinde lisans mezunu öğretmenlerin ortalaması  $\bar{x}=76,89$  lisansüstü mezunu öğretmenlerin ortalaması ise  $\bar{x}=77,04$  olduğu görülmüştür. Bu farklılaşmanın anlamlılığını test etmek için t-testi uygulanmış ve iki grup arasındaki farkın anlamlı olmadığı saptanmıştır ( $p>0,05$ ).



**Tablo 6.** Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlık Durumlarının Yaş Değişkenine Göre T-testi Sonuçları

| Yaş         | N   | $\bar{x}$ | Ort. | Ss   | t      | P    |
|-------------|-----|-----------|------|------|--------|------|
| 35 ve altı  | 111 | 75,66     | 4,20 | 0,47 | -2,006 | 0,04 |
| 36 ve üzeri | 145 | 77,86     | 4,32 | 0,48 |        |      |

Beden eğitimi öğretmenlerinin örgütsel adanmışlık ortalamaları yaş açısından irdelendiğinde 35 ve altı yaştaki öğretmenlerin ortalaması  $\bar{x}=75,66$  36 ve üzeri yaştaki öğretmenlerin ortalaması ise  $\bar{x}=77,86$  olduğu görülmüştür. Bu farklılaşmanın anlamlılığını test etmek için t-testi uygulanmış ve iki grup arasındaki farkın anlamlı olduğu saptanmıştır ( $p<0,05$ )

**Tablo 7.** Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlık Durumlarının Mesleki Kıdem Değişkenleri Açısından Anova Testi Sonuçları

| Mesleki Kıdem | N   | $\bar{x}$ | Ortalama | Ss   | Sd  | F    | p    | Farklar | Değişkenler | Ortalama Fark | p    |
|---------------|-----|-----------|----------|------|-----|------|------|---------|-------------|---------------|------|
| 1-5           | 51  | 118,86    | 4,11     | 0,48 | 3   | 3,86 | 0,01 | 1-5     | 16 ve üzeri | -0,29*        | 0,00 |
| 6-10          | 76  | 126,17    | 4,26     | 0,45 | 252 |      |      |         |             |               |      |
| 11-15         | 60  | 122,23    | 4,24     | 0,47 | 255 |      |      |         |             |               |      |
| 16 ve üzeri   | 69  | 129,17    | 4,41     | 0,49 |     |      |      |         |             |               |      |
| Toplam        | 256 | 124,60    | 4,27     | 0,48 |     |      |      |         |             |               |      |

Beden eğitimi öğretmenlerinin çalışma yıllarına göre örgütsel adanmışlık mesleki kıdem ortalama puanları farklılaşmaktadır. Bu farklılık istatistiki açıdan anlamlı kabul edilmiştir(  $p = 0,01$ ). Yapılan anova testi sonuçlarına göre mesleki kıdem çalışma yılları kıdem artması ile birlikte örgütsel adanmışlık ortalama puanlarının arttığı görülmüştür.

Çoklu karşılaştırmalarda yapılan Lsd testi sonuçlarına göre 1-5 yılları çalışma sürelerinin 16 ve üzeri yıllarında istatistiki yönden bir anlam olduğu kabul edilmiştir (p=0,00).

**Tablo 8.** Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlık Durumlarının Okuldaki Kıdem Değişkenleri Açısından Anova Testi Sonuçları

| Okuldaki<br>Kıdem | N   | $\bar{X}$ | Ortalama | Ss   | Sd  | f    | p    | Farklar | Değişkenler | Ortalama<br>Fark | p    |
|-------------------|-----|-----------|----------|------|-----|------|------|---------|-------------|------------------|------|
| 1-5               | 142 | 75,34     | 4,18     | 0,50 | 3   | 4,28 | 0,00 |         | 6-10        | -0,15*           | 0,01 |
| 6-10              | 84  | 78,15     | 4,34     | 0,44 | 252 |      |      |         | 11-15       | -0,32*           | 0,01 |
| 11-15             | 15  | 81,13     | 4,50     | 0,34 | 255 |      |      | 1-5     | 16 ve üzeri | -0,28*           | 0,02 |
| 16 ve üzeri       | 15  | 80,53     | 4,47     | 0,48 |     |      |      |         |             |                  |      |
| Toplam            | 256 | 76,91     | 4,27     | 0,48 |     |      |      |         |             |                  |      |

Beden eğitimi öğretmenlerinin okuldaki kıdem yıllarına göre örgütsel adanmışlık ortalama puanları farklılaşmaktadır. Bu farklılık istatistiki açıdan anlamlı kabul edilmiştir( p = 0,00). Yapılan anova testi sonuçlarına göre okuldaki kıdem yılları 16 ve üzeri yıla kadar kıdemin artması ile birlikte örgütsel adanmışlık ortalama puanlarının arttığı görülmüştür. Beden eğitimi öğretmenlerinin adanmışlık okuldaki kıdem açısından Lsd testi sonuçlarına bakıldığında okuldaki kıdem sürelerinde 1-5 yılları ile diğer yıllar arasında istatistiki yönden anlam olduğu kabul edilmiştir (p<0,05). Diğer yılların birbirileri arasında istatistiki yönden bir anlam bulunamamıştır (p>0,05).

**Tablo 9.** Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Mesleki Sosyalleşme Ortalama Değer Sonuçları

| N   | Minimum Değer | Maximum Değer | Minimum Ort. | Maximum Ort. | Ortalama değer | Ortalama puan |
|-----|---------------|---------------|--------------|--------------|----------------|---------------|
| 256 | 80.00         | 153.00        | 2.58         | 4.94         | 124.60         | 4.01          |

Beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki sosyalleşme toplam ortalamasının minimum değeri 80,00 maksimum değeri 153,00,ortalama değeri  $\bar{x}=124,61$ 'dir.

**Tablo 10.** Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Mesleki Sosyalleşme Durumlarının Cinsiyet Değişkenine Göre T- testi Sonuçları

| Mesleki Sosyalleşme | Cinsiyet | N   | $\bar{x}$ | Ss   | Sd  | t     | p    |
|---------------------|----------|-----|-----------|------|-----|-------|------|
| İş Doyumu           | Erkek    | 223 | 51,82     | 7,36 | 254 | 1,16  | 0,24 |
|                     | Kadın    | 33  | 50,24     | 6,81 |     |       |      |
| Motivasyon          | Erkek    | 223 | 21,04     | 4,32 | 254 | 0,54  | 0,59 |
|                     | Kadın    | 33  | 20,60     | 4,24 |     |       |      |
| Kabullenme          | Erkek    | 223 | 29,28     | 4,12 | 254 | -0,43 | 0,66 |
|                     | Kadın    | 33  | 29,60     | 2,98 |     |       |      |
| Bağlılık            | Erkek    | 223 | 22,71     | 3,06 | 254 | 0,56  | 0,57 |
|                     | Kadın    | 33  | 22,39     | 2,78 |     |       |      |

Araştırmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin cinsiyetlerine bakıldığında 223 erkek, 33 kadın öğretmenden oluşmaktadır. Mesleki sosyalleşmenin “iş doyumu” boyutunu; erkek öğretmenler  $X = 51,82$  oranında algılamakta, kadın öğretmenler  $X = 50,24$  oranında algılamaktadır. Motivasyon boyutunu; erkek öğretmenler  $X = 21,04$  oranında algılamakta, kadın öğretmenler  $X = 20,60$  oranında algılamaktadır. Kabullenme boyutunu; erkek öğretmenler  $X =$

29,28 oranında algıarken, kadın öğretmenler  $X = 29,60$  oranında algılamaktadır. Bağlılık boyutunu; erkek öğretmenler  $X = 22,71$  oranında algıarken, kadın öğretmenler  $X = 22,39$  oranında algılamaktadır.

Bu ortalamalar arasındaki farkın, istatistiksel bakımdan anlamlı olup olmadığını tespit etmek amacıyla her bir boyut için ayrı ayrı yapılan “t-testi” sonuçlarına göre; beden eğitimi öğretmenlerinin mesleklerinde mesleki sosyalleşme düzeyleri; iş doyumu [ $t(254)=1,16$ ,  $p>0,05$ ], motivasyon [ $t(254)=0,54$ ,  $p>0,05$ ], kabullenme [ $t(254)=-0,43$ ,  $p>0,05$ ] ve bağlılık [ $t(254)=0,56$ ,  $p>0,05$ ] boyutlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

**Tablo 11.** Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Mesleki Sosyalleşme Durumlarının Medeni Durum Değişkenine Göre T- testi Sonuçları

| Mesleki Sosyalleşme | Medeni Durum | N   | $\bar{X}$ | Ss   | Sd  | t    | p    |
|---------------------|--------------|-----|-----------|------|-----|------|------|
| İş Doyumu           | Evli         | 206 | 52,34     | 7,31 | 254 | 3,30 | 0,00 |
|                     | Bekar        | 50  | 48,62     | 6,48 |     |      |      |
| Motivasyon          | Evli         | 206 | 21,14     | 4,20 | 254 | 1,21 | 0,22 |
|                     | Bekar        | 50  | 20,32     | 4,67 |     |      |      |
| Kabullenme          | Evli         | 206 | 29,44     | 4,09 | 254 | 0,99 | 0,32 |
|                     | Bekar        | 50  | 28,82     | 3,57 |     |      |      |
| Bağlılık            | Evli         | 206 | 22,78     | 3,09 | 254 | 1,17 | 0,24 |
|                     | Bekar        | 50  | 22,22     | 2,72 |     |      |      |

Araştırmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin medeni durumlarına bakıldığında 206 evli, 50 bekar öğretmen oluşturmaktadır. Mesleki sosyalleşmenin “iş doyumu” boyutunu; evli öğretmenler  $X = 52,34$  oranında

algılarken, bekar öğretmenler  $X = 48,62$  oranında algılamaktadır. Motivasyon boyutunu; evli öğretmenler  $X = 21,14$  oranında algılarken, bekar öğretmenler  $X = 20,32$  oranında algılamaktadır. Kabullenme boyutunu; evli öğretmenler  $X = 29,44$  oranında algılarken, bekar öğretmenler  $X = 28,82$  oranında algılamaktadır. Bağlılık boyutunu; evli öğretmenler  $X = 22,78$  oranında algılarken, bekar öğretmenler  $X = 22,22$  oranında algılamaktadır.

Bu ortalamalar arasındaki farkın, istatistiksel bakımdan anlamlı olup olmadığını tespit etmek amacıyla her bir boyut için ayrı ayrı yapılan “t-testi” sonuçlarına göre; beden eğitimi öğretmenlerinin mesleklerinde örgütsel sosyalleşme düzeyleri; iş doyumu [ $t(254)=3,30, p<0,05$ ] boyutuna göre anlamlı farklılık göstermektedir ama, motivasyon [ $t(254)=1,21, p>0,05$ ], kabullenme [ $t(254)=0,99, p>0,05$ ] ve bağlılık [ $t(254)=1,17, p>0,05$ ] boyutlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

**Tablo 12.** Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Mesleki Sosyalleşme Durumlarının Eğitim Durumu Değişkenine Göre T- testi Sonuçları

| Mesleki Sosyalleşme | Eğitim Durumu | N   | $\bar{x}$ | Ss   | Sd  | t     | p    |
|---------------------|---------------|-----|-----------|------|-----|-------|------|
| İş Doyumu           | Lisans        | 233 | 51,29     | 7,20 | 254 | -2,31 | 0,02 |
|                     | Lisansüstü    | 23  | 54,95     | 7,60 |     |       |      |
| Motivasyon          | Lisans        | 233 | 20,88     | 4,40 | 254 | -1,18 | 0,23 |
|                     | Lisansüstü    | 23  | 22,00     | 3,08 |     |       |      |
| Kabullenme          | Lisans        | 233 | 29,22     | 4,01 | 254 | -1,28 | 0,19 |
|                     | Lisansüstü    | 23  | 30,34     | 3,72 |     |       |      |
| Bağlılık            | Lisans        | 233 | 22,67     | 3,05 | 254 | 0,03  | 0,97 |
|                     | Lisansüstü    | 23  | 22,65     | 2,77 |     |       |      |

Çalışmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerin eğitim durumlarına bakıldığında 233 lisans mezunu, 23 lisansüstü mezunu öğretmenler

oluşturmaktadır. Mesleki sosyalleşmenin “iş doyumu” boyutunu; lisans mezunu öğretmenler  $X = 51,09$  oranında algılamakta, lisansüstü mezunu öğretmenler  $X = 54,95$  oranında algılamaktadır. Motivasyon boyutunu; lisans mezunu öğretmenler  $X = 20,88$  oranında algılamakta, lisansüstü mezunu öğretmenler  $X = 22,00$  oranında algılamaktadır. Kabullenme boyutunu; lisans mezunu öğretmenler  $X = 29,22$  oranında algılamakta, lisansüstü mezunu öğretmenler  $X = 30,34$  oranında algılamaktadır. Bağlılık boyutunu; lisans mezunu öğretmenler  $X = 22,67$  oranında algılamakta, lisansüstü mezunu öğretmenler  $X = 22,65$  oranında algılamaktadır.

Bu ortalamalar arasındaki farkın, istatistiksel bakımdan anlamlı olup olmadığını tespit etmek amacıyla her bir boyut için ayrı ayrı yapılan “t-testi” sonuçlarına göre; beden eğitimi öğretmenlerinin mesleklerinde örgütsel sosyalleşme düzeyleri; iş doyumu [ $t(254)=-2,31, p<0,05$ ] boyutuna göre anlamlı farklılık göstermektedir ama, motivasyon [ $t(254)=-1,18, p>0,05$ ], kabullenme [ $t(254)=-1,28, p>0,05$ ] ve bağlılık [ $t(254)=0,03, p>0,05$ ] boyutlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

**Tablo 13.** Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Mesleki Sosyalleşme Durumlarının Yaş Değişkenleri Açısından T-testi Sonuçları

| Mesleki Sosyalleşme | Yaş         | N   | $\bar{x}$ | Ss   | Sd  | T     | p    |
|---------------------|-------------|-----|-----------|------|-----|-------|------|
| İş Doyumu           | 35 ve altı  | 111 | 49,91     | 6,78 | 254 | -3,32 | 0,00 |
|                     | 36 ve üzeri | 145 | 52,92     | 7,43 |     |       |      |
| Motivasyon          | 35 ve altı  | 111 | 20,61     | 4,37 | 254 | -1,21 | 0,22 |
|                     | 36 ve üzeri | 145 | 21,26     | 4,24 |     |       |      |
| Kabullenme          | 35 ve altı  | 111 | 29,01     | 4,10 | 254 | -1,07 | 0,28 |
|                     | 36 ve üzeri | 145 | 29,55     | 3,91 |     |       |      |
| Bağlılık            | 35 ve altı  | 111 | 23,11     | 2,44 | 254 | 2,07  | 0,03 |
|                     | 36 ve üzeri | 145 | 22,33     | 3,38 |     |       |      |

Çalışmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin yaşlarına bakıldığında 111 kişi 35 ve altı yaşlardan 145 kişi 36 ve üzeri yaşlardan oluşturmaktadır. Mesleki sosyalleşmenin “iş doyumu” boyutunu; 35 ve altı yaşta öğretmenler  $X = 49,91$  oranında algılarken, 36 ve üzeri yaşta öğretmenler  $X = 52,92$  oranında algılamaktadır. Motivasyon boyutunu; 35 ve altı yaşta öğretmenler  $X = 20,61$  oranında algılarken, 36 ve üzeri yaşta öğretmenler  $X = 21,26$  oranında algılamaktadır. Kabullenme boyutunu; 35 ve altı yaşta öğretmenler  $X = 29,01$  oranında algılarken, 36 ve üzeri yaşta öğretmenler  $X = 29,55$  oranında algılamaktadır. Bağlılık boyutunu; 35 ve altı yaşta öğretmenler  $X = 23,11$  oranında algılarken, 36 ve üzeri yaşta öğretmenler  $X = 22,33$  oranında algılamaktadır.

Bu ortalamalar arasındaki farkın, istatistiksel bakımdan anlamlı olup olmadığını tespit etmek amacıyla her bir boyut için ayrı ayrı yapılan “t-testi” sonuçlarına göre; beden eğitimi öğretmenlerinin mesleklerinde mesleki sosyalleşme düzeyleri; iş doyumu [ $t(254)=-3,32, p<0,05$ ] ve bağlılık [ $t(254)=2,07, p<0,05$ ] boyutlarına göre anlamlı farklılık göstermektedir ancak; motivasyon [ $t(254)=-1,21, p>0,05$ ], kabullenme [ $t(254)=-1,07, p>0,05$ ] ve boyutlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

**Tablo 14.** Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Mesleki Sosyalleşme Durumlarının Mesleki Kıdem Değişkenleri Açısından Anova Testi Sonuçları

| Anova      | M. Kıdem    | N   | $\bar{X}$ | Ss   | Sd  | f    | P    | Farklar | Yıllar | M. Kıdem    | O. Fark     | P      |      |
|------------|-------------|-----|-----------|------|-----|------|------|---------|--------|-------------|-------------|--------|------|
| İş Doyumu  | 1-5         | 51  | 48,09     | 6,39 | 255 | 7,52 | 0,00 | 1-5     | 6-10   | 11-15       | 16 ve üzeri | -3,65* | 0,00 |
|            | 6-10        | 76  | 51,75     | 7,21 |     |      |      |         |        |             |             |        |      |
|            | 11-15       | 60  | 51,41     | 6,20 |     |      |      |         |        |             |             |        |      |
|            | 16 ve üzeri | 69  | 54,26     | 7,90 |     |      |      |         |        |             |             |        |      |
|            | Top.        | 256 | 51,62     | 7,30 |     |      |      |         |        |             |             |        |      |
| Motivasyon | 1-5         | 51  | 19,31     | 4,06 | 255 | 6,27 | 0,00 | 1-5     | 6-10   | 11-15       | 16 ve üzeri | -2,26* | 0,00 |
|            | 6-10        | 76  | 21,57     | 4,34 |     |      |      |         |        |             |             |        |      |
|            | 11-15       | 60  | 20,15     | 4,36 |     |      |      |         |        |             |             |        |      |
|            | 16 ve üzeri | 69  | 22,28     | 3,89 |     |      |      |         |        |             |             |        |      |
|            | Top.        | 256 | 20,98     | 4,30 |     |      |      |         |        |             |             |        |      |
| Kabullenme | 1-5         | 51  | 28,47     | 4,40 | 255 | 1,51 | 0,21 | 6-10    | 11-15  | 16 ve üzeri | 1,42*       | 0,04   |      |
|            | 6-10        | 76  | 29,84     | 3,87 |     |      |      |         |        |             |             |        |      |
|            | 11-15       | 60  | 29,00     | 3,77 |     |      |      |         |        |             |             |        |      |
|            | 16 ve üzeri | 69  | 29,66     | 3,95 |     |      |      |         |        |             |             |        |      |
|            | Top.        | 256 | 29,32     | 3,99 |     |      |      |         |        |             |             |        |      |
| Bağlılık   | 1-5         | 51  | 22,98     | 2,42 | 255 | 2,94 | 0,03 | 6-10    | 11-15  | 16 ve üzeri | 0,84        | 0,22   |      |
|            | 6-10        | 76  | 23,00     | 2,60 |     |      |      |         |        |             |             |        |      |
|            | 11-15       | 60  | 21,66     | 3,84 |     |      |      |         |        |             |             |        |      |
|            | 16 ve üzeri | 69  | 22,95     | 2,93 |     |      |      |         |        |             |             |        |      |
|            | Top.        | 256 | 22,67     | 3,02 |     |      |      |         |        |             |             |        |      |
| Bağlılık   | 1-5         | 51  | 22,98     | 2,42 | 255 | 2,94 | 0,03 | 6-10    | 11-15  | 16 ve üzeri | 0,17        | 0,79   |      |
|            | 6-10        | 76  | 23,00     | 2,60 |     |      |      |         |        |             |             |        |      |
|            | 11-15       | 60  | 21,66     | 3,84 |     |      |      |         |        |             |             |        |      |
|            | 16 ve üzeri | 69  | 22,95     | 2,93 |     |      |      |         |        |             |             |        |      |
|            | Top.        | 256 | 22,67     | 3,02 |     |      |      |         |        |             |             |        |      |
| Bağlılık   | 1-5         | 51  | 22,98     | 2,42 | 255 | 2,94 | 0,03 | 6-10    | 11-15  | 16 ve üzeri | -0,01       | 0,97   |      |
|            | 6-10        | 76  | 23,00     | 2,60 |     |      |      |         |        |             |             |        |      |
|            | 11-15       | 60  | 21,66     | 3,84 |     |      |      |         |        |             |             |        |      |
|            | 16 ve üzeri | 69  | 22,95     | 2,93 |     |      |      |         |        |             |             |        |      |
|            | Top.        | 256 | 22,67     | 3,02 |     |      |      |         |        |             |             |        |      |
| Bağlılık   | 1-5         | 51  | 22,98     | 2,42 | 255 | 2,94 | 0,03 | 6-10    | 11-15  | 16 ve üzeri | 1,31*       | 0,02   |      |
|            | 6-10        | 76  | 23,00     | 2,60 |     |      |      |         |        |             |             |        |      |
|            | 11-15       | 60  | 21,66     | 3,84 |     |      |      |         |        |             |             |        |      |
|            | 16 ve üzeri | 69  | 22,95     | 2,93 |     |      |      |         |        |             |             |        |      |
|            | Top.        | 256 | 22,67     | 3,02 |     |      |      |         |        |             |             |        |      |
| Bağlılık   | 1-5         | 51  | 22,98     | 2,42 | 255 | 2,94 | 0,03 | 6-10    | 11-15  | 16 ve üzeri | 0,02        | 0,96   |      |
|            | 6-10        | 76  | 23,00     | 2,60 |     |      |      |         |        |             |             |        |      |
|            | 11-15       | 60  | 21,66     | 3,84 |     |      |      |         |        |             |             |        |      |
|            | 16 ve üzeri | 69  | 22,95     | 2,93 |     |      |      |         |        |             |             |        |      |
|            | Top.        | 256 | 22,67     | 3,02 |     |      |      |         |        |             |             |        |      |
| Bağlılık   | 1-5         | 51  | 22,98     | 2,42 | 255 | 2,94 | 0,03 | 6-10    | 11-15  | 16 ve üzeri | 1,33*       | 0,02   |      |
|            | 6-10        | 76  | 23,00     | 2,60 |     |      |      |         |        |             |             |        |      |
|            | 11-15       | 60  | 21,66     | 3,84 |     |      |      |         |        |             |             |        |      |
|            | 16 ve üzeri | 69  | 22,95     | 2,93 |     |      |      |         |        |             |             |        |      |
|            | Top.        | 256 | 22,67     | 3,02 |     |      |      |         |        |             |             |        |      |
| Bağlılık   | 1-5         | 51  | 22,98     | 2,42 | 255 | 2,94 | 0,03 | 6-10    | 11-15  | 16 ve üzeri | 0,04        | 0,93   |      |
|            | 6-10        | 76  | 23,00     | 2,60 |     |      |      |         |        |             |             |        |      |
|            | 11-15       | 60  | 21,66     | 3,84 |     |      |      |         |        |             |             |        |      |
|            | 16 ve üzeri | 69  | 22,95     | 2,93 |     |      |      |         |        |             |             |        |      |
|            | Top.        | 256 | 22,67     | 3,02 |     |      |      |         |        |             |             |        |      |
| Bağlılık   | 1-5         | 51  | 22,98     | 2,42 | 255 | 2,94 | 0,03 | 6-10    | 11-15  | 16 ve üzeri | -1,28*      | 0,01   |      |
|            | 6-10        | 76  | 23,00     | 2,60 |     |      |      |         |        |             |             |        |      |
|            | 11-15       | 60  | 21,66     | 3,84 |     |      |      |         |        |             |             |        |      |
|            | 16 ve üzeri | 69  | 22,95     | 2,93 |     |      |      |         |        |             |             |        |      |
|            | Top.        | 256 | 22,67     | 3,02 |     |      |      |         |        |             |             |        |      |

Beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine göre mesleki sosyalleşme iş doyumu, motivasyon, bağlılık boyutları toplam puanlarında anlamlı bir farklılık görülmektedir ( $p < 0,05$ ), ancak kabullenme boyutuna baktığımızda anlamlı bir



farklılık görülmemektedir( $p>0,05$ ). Anova testi sonuçlarına göre mesleki kıdem yılları arttıkça mesleki sosyalleşme boyutlarının toplam puanlarının da arttığı görülmüştür. Çoklu karşılaştırmalarda yapılan Lsd testi sonuçlarına göre iş doyumunu mesleki kıdem yıllarına bakıldığında 1-5 yılları ile 6-10, 11-15, 16 ve üzeri yılları arasında, 6-10yılları ile 16 ve üzeri yılları arasında, 11-15 ile 16 ve üzeri yılları arasında istatistiki yönden anlam olduğu kabul edilmiştir( $p<0,05$ ), ancak 6-10 yılları ile 11-15 yılları arasında istatistiki yönden bir anlam bulunamamıştır ( $p>0,05$ ), motivasyon boyutu mesleki kıdem yıllarına bakıldığında 1-5 yılları ile 6-10, 16 ve üzeri yılları arasında, 6-10 ile 11-15 yılları arasında, 11-15 ile 16 ve üzeri yılları arasında istatistiki yönden anlam olduğu görülmüştür( $p<0,05$ ), ancak 1-5 ile 11-15 yılları arasında ve 6-10 ile 16 ve üzeri yılları arasında istatistiki yönden bir anlam bulunamamıştır( $p>0,05$ ), kabullenme boyutuna bakıldığında değişkenler arasında istatistiki yönden bir anlam bulunamamıştır ( $p>0,05$ ), bağlılık boyutuna baktığımızda ise 1-5 yılları ile 11-15yılları arasında, 6-10 ile 11-15 yılları arasında, 11-15 yılları ile 16 ve üzeri yılları arasında istatistiki yönden bir anlam bulunmuştur( $p<0,05$ ), ancak 1-5 ile 6-10, 16 ve üzeri yılları arasında, 6-10 ile 16 ve üzeri yılları arasında istatistiki yönden bir anlam görülmemiştir ( $p>0,05$ ).

**Tablo 15.** Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Mesleki Sosyalleşme Durumlarının Okuldaki Kıdem Değişkenleri Açısından Anova Testi Sonuçları

| Anova      | Okuldaki Kıdem | N   | X̄    | Ss   | Sd  | f    | p    | Farklar | Yıllar      | Okuldaki Kıdem | Ortalama Fark | p    |       |             |        |             |        |       |       |       |             |             |             |       |
|------------|----------------|-----|-------|------|-----|------|------|---------|-------------|----------------|---------------|------|-------|-------------|--------|-------------|--------|-------|-------|-------|-------------|-------------|-------------|-------|
| İş Doyumu  | 1-5            | 142 | 50,04 | 7,24 | 255 | 5,58 | 0,00 | 1-5     | 6-10        | 6-10           | -3,27*        | 0,00 |       |             |        |             |        |       |       |       |             |             |             |       |
|            | 6-10           | 84  | 53,32 | 6,77 |     |      |      |         |             |                |               |      | 11-15 | -3,29       | 0,08   |             |        |       |       |       |             |             |             |       |
|            | 11-15          | 15  | 53,33 | 6,17 |     |      |      |         |             |                |               |      |       |             |        | 16 ve üzeri | -5,29* | 0,00  |       |       |             |             |             |       |
|            | 16 ve üzeri    | 15  | 55,33 | 8,43 |     |      |      |         |             |                |               |      |       |             |        |             |        |       | 6-10  | 11-15 | -0,01       | 0,99        |             |       |
|            | Top.           | 256 | 51,62 | 7,30 |     |      |      |         |             |                |               |      |       |             |        |             |        |       |       |       |             |             | 16 ve üzeri | -2,01 |
|            |                |     |       |      |     |      |      |         |             |                |               |      |       |             |        |             |        |       |       |       |             |             |             |       |
| Motivasyon | 1-5            | 142 | 20,15 | 4,57 | 255 | 4,13 | 0,00 | 11-15   | 16 ve üzeri | 16 ve üzeri    | -2,00         | 0,44 |       |             |        |             |        |       |       |       |             |             |             |       |
|            | 6-10           | 84  | 21,95 | 3,62 |     |      |      |         |             |                |               |      | 6-10  | 6-10        | -1,79* | 0,00        |        |       |       |       |             |             |             |       |
|            | 11-15          | 15  | 22,40 | 3,11 |     |      |      |         |             |                |               |      |       |             |        |             | 11-15  | 11-15 | -2,24 | 0,05  |             |             |             |       |
|            | 16 ve üzeri    | 15  | 22,00 | 4,89 |     |      |      |         |             |                |               |      |       |             |        |             |        |       |       |       | 16 ve üzeri | 16 ve üzeri | -1,84       | 0,10  |
|            | Top.           | 256 | 20,98 | 4,30 |     |      |      |         |             |                |               |      |       |             |        |             |        |       |       |       |             |             |             |       |
|            |                |     |       |      |     |      |      |         |             |                |               |      |       |             |        |             |        |       |       |       |             |             |             |       |
| Kabullenme | 1-5            | 142 | 28,78 | 4,26 | 255 | 2,27 | 0,08 | 11-15   | 16 ve üzeri | 16 ve üzeri    | -0,40         | 0,79 |       |             |        |             |        |       |       |       |             |             |             |       |
|            | 6-10           | 84  | 30,03 | 3,63 |     |      |      |         |             |                |               |      | 6-10  | 6-10        | -1,29* | 0,01        |        |       |       |       |             |             |             |       |
|            | 11-15          | 15  | 29,06 | 3,21 |     |      |      |         |             |                |               |      |       |             |        |             | 11-15  | 11-15 | -0,27 | 0,79  |             |             |             |       |
|            | 16 ve üzeri    | 15  | 30,40 | 3,35 |     |      |      |         |             |                |               |      |       |             |        |             |        |       |       |       | 16 ve üzeri | 16 ve üzeri | -1,61       | 0,13  |
|            | Top.           | 256 | 29,32 | 3,99 |     |      |      |         |             |                |               |      |       |             |        |             |        |       |       |       |             |             |             |       |
|            |                |     |       |      |     |      |      |         |             |                |               |      |       |             |        |             |        |       |       |       |             |             |             |       |
| Bağlılık   | 1-5            | 142 | 22,62 | 3,22 | 255 | 0,26 | 0,85 | 6-10    | 11-15       | 16 ve üzeri    | -0,31         | 0,77 |       |             |        |             |        |       |       |       |             |             |             |       |
|            | 6-10           | 84  | 22,70 | 2,78 |     |      |      |         |             |                |               |      | 11-15 | 16 ve üzeri | -1,33  | 0,35        |        |       |       |       |             |             |             |       |
|            | 11-15          | 15  | 22,33 | 2,89 |     |      |      |         |             |                |               |      |       |             |        |             | 1-5    | 6-10  | -0,07 | 0,85  |             |             |             |       |
|            | 16 ve üzeri    | 15  | 23,26 | 2,78 |     |      |      |         |             |                |               |      |       |             |        |             |        |       |       |       | 11-15       | 11-15       | 0,29        | 0,72  |
|            | Top.           | 256 | 22,67 | 3,02 |     |      |      |         |             |                |               |      |       |             |        |             |        |       |       |       |             |             |             |       |
|            |                |     |       |      |     |      |      |         |             |                |               |      |       |             |        |             |        |       |       |       |             |             |             |       |
| Bağlılık   | 6-10           | 84  | 22,70 | 2,78 | 255 | 0,26 | 0,85 | 11-15   | 16 ve üzeri | 16 ve üzeri    | -0,56         | 0,50 |       |             |        |             |        |       |       |       |             |             |             |       |
|            | 11-15          | 15  | 22,33 | 2,89 |     |      |      |         |             |                |               |      | 11-15 | 16 ve üzeri | -0,93  | 0,40        |        |       |       |       |             |             |             |       |
|            | 16 ve üzeri    | 15  | 23,26 | 2,78 |     |      |      |         |             |                |               |      |       |             |        |             | 6-10   | 11-15 | 0,36  | 0,66  |             |             |             |       |
|            | Top.           | 256 | 22,67 | 3,02 |     |      |      |         |             |                |               |      |       |             |        |             |        |       |       |       | 16 ve üzeri | 16 ve üzeri | -0,56       | 0,50  |
|            |                |     |       |      |     |      |      |         |             |                |               |      |       |             |        |             |        |       |       |       |             |             |             |       |
|            |                |     |       |      |     |      |      |         |             |                |               |      |       |             |        |             |        |       |       |       |             |             |             |       |

Beden eğitimi öğretmenlerinin okuldaki kıdem durumlarına göre mesleki sosyalleşme iş doyumu ve motivasyon boyutları toplam puanlarında anlamlı bir

farklılık görülmektedir ( $p = 0,00$ ), ancak kabullenme ve bağlılık boyutlarına baktığımızda anlamlı bir farklılık görülmemektedir ( $p > 0,05$ ). Anova testi sonuçlarına göre okuldaki kıdem yılları arttıkça mesleki sosyalleşme boyutlarının toplam puanlarının da arttığı görülmüştür. Çoklu karşılaştırmalarda yapılan Lsd testi sonuçlarına göre iş doyumunu okuldaki kıdem yıllarına bakıldığında 1-5 yılları ile 6-10 ve 16 ve üzeri yılları arasında istatistiki yönden anlam olduğu kabul edilmiştir ( $p < 0,05$ ), ancak 1-5 yılları ile 11-15 yılları arasında, 6-10 yılları ile 11-15 ve 16 ve üzeri yılları arasında, 11-15 ile 16 ve üzeri yılları arasında istatistiki yönden bir anlam bulunamamıştır ( $p > 0,05$ ), motivasyon ve bağlılık boyutu okuldaki kıdem yıllarına bakıldığında istatistiki yönden bir anlam bulunamamıştır ( $p > 0,05$ ), kabullenme boyutuna bakıldığında ise 1-5 ile 6-10 yılları arasında istatistiki yönden anlam olduğu kabul edilmiştir ( $p < 0,05$ ), ancak diğer yılların birbirileri arasında istatistiki yönden bir anlam bulunamamıştır ( $p > 0,05$ ).

**Tablo 16.** Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Örgütsel Adanmışlık ve Mesleki Sosyalleşme Alt Boyutları Arasında ki Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

| Ö. Adanmışlık ve M. Sosyalleşme alt boyutları | Örgütsel Adanmışlık | İş doyumu | Motivasyon | Kabullenme | Bağlılık |
|---|---------------------|-----------|------------|------------|----------|
| Örgütsel adanmışlık                           | 1                   | ,589**    | ,322**     | ,653**     | ,437**   |
| İş doyumu                                     | ,589**              | 1         | ,540**     | ,654**     | ,381**   |
| Motivasyon                                    | ,322**              | ,540**    | 1          | ,417**     | ,219**   |
| Kabullenme                                    | ,653**              | ,654**    | ,417**     | 1          | ,478**   |
| Bağlılık                                      | ,437**              | ,381**    | ,219**     | ,478**     | 1        |

Korelasyon analizi sonucunda Örgütsel Adanmışlık ve Mesleki Sosyalleşme alt boyutları arasındaki ilişki katsayıları belirlenmiştir.

Tablo 16. 'de araştırmaya katılan Beden Eğitimi Öğretmenlerinin örgütsel adanmışlıkları ile iş doyumu, motivasyon, kabullenme, bağlılık boyutları arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür ( $p<0,01$ ).

Araştırmaya katılan Beden Eğitimi Öğretmenlerinin iş doyumu boyutu ile örgütsel adanmışlık, motivasyon, kabullenme, bağlılık boyutları arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür ( $p<0,01$ ).

Araştırmaya katılan Beden Eğitimi Öğretmenlerinin motivasyon boyutu ile örgütsel adanmışlık, iş doyumu, kabullenme, bağlılık boyutları arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür ( $p<0,01$ ).

Araştırmaya katılan Beden Eğitimi Öğretmenlerinin kabullenme boyutu ile örgütsel adanmışlık, iş doyumunu, motivasyon, bağlılık boyutları arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu görölmüştür ( $p<0,01$ ).

Araştırmaya katılan Beden Eğitimi Öğretmenlerinin bağlılık boyutu ile örgütsel adanmışlık, iş doyumunu, motivasyon, kabullenme boyutları arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu görölmüştür ( $p<0,01$ ).



## 7. TARTIŞMA SONUÇ

Beden eğitimi öğretmenlerinin çoğunluğu (% 87,1) erkek, yarısından fazlası (% 56,6) 36 ve üzeri yaşlar arasında, %80,5'i evli ve büyük çoğunluğu (%91,0) lisans mezunu olarak görülmüştür. Beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki deneyimlerinin 6-10 yıl arasında olanları diğerlerine oranla çoğunluktadır, okuldaki kıdemlere bakıldığında Elazığ'da görev yapan beden eğitimi öğretmenlerinin çoğunluğu şuan buldukları okullarda yeni görev yapmaya başladığı görülmüştür.

Beden eğitimi öğretmenlerinin örgütsel adanmışlık toplam ortalamasının minimum değeri 33,00 maksimum değeri 90,00 olup ortalama değeri ( $\bar{x}=76.91$ ) skala ortalama değerinin üstünde olduğu görülmüştür.

Beden eğitimi öğretmenlerinin örgütsel adanmışlık ortalamaları medeni durum açısından irdelendiğinde evli öğretmenlerin ortalaması  $\bar{x}=77,29$  bekâr öğretmenlerin ortalaması ise  $\bar{x}=75,32$  olduğu görülmektedir. Bu farklılaşmanın anlamlılığını test etmek için t-testi uygulanmış ve iki grup arasındaki farkın anlamlı olmadığı saptanmıştır ( $p>0,05$ ). Artun 2008' de yaptığı çalışmada bekar ve evli öğretmenler arasında örgütsel adanmışlık ölçeğinden alınan puanlar açısından anlamlı bir fark bulunmamaktadır ( $p>0,05$ ) (130). Apak'ın 2009 da yapmış olduğu çalışmada Beden eğitimi öğretmenlerinin örgütsel adanmışlıklarının medenî durumlarına göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için gerçekleştirilen t testi sonucunda, bekar ve evli öğretmenlerin aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $p>0,05$ ) (131). Arslan'ın 2014 de yapmış olduğu çalışmada Ortaokul öğretmenlerinin; örgütsel adanmışlıklarının medeni durum değişkenine göre

farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan test sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ( $p>0,05$ ) (132). Öğretmenlerin okula adanmışlıkları, medeni durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Başka bir ifadeyle bekâr ve evli öğretmenler kendilerini öğretim görevlerine aynı seviyede adanmışlardır. Bu sonuçlara göre, bekar ve evli öğretmenlerin örgütsel adanmışlık seviyeleri benzerdir.

Beden eğitimi öğretmenlerinin örgütsel adanmışlık ortalamaları cinsiyet durumu açısından irdelendiğinde erkek öğretmenlerin ortalaması  $\bar{x}=76,91$  kadın öğretmenlerin ortalaması ise  $\bar{x}=76,87$  olduğu görülmüştür. Bu farklılaşmanın anlamlılığını test etmek için t-testi uygulanmış ve iki grup arasındaki farkın anlamlı olmadığı saptanmıştır ( $p>,05$ ). Çırpan 'ın 1999 da ve Özden'in 1997'de araştırmalarında cinsiyet ve örgütsel adanmışlık arasında anlamlı ilişki bulmadıklarını belirtmişlerdir (133, 134). Yine Apak 2009'da araştırmasında örgütsel adanmışlık ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı fark bulmamıştır (131). Bu araştırmanın bulgularında, öğretmenlerin örgütsel adanmışlık algılarında cinsiyetin  $p<0,05$  düzeyinde anlamlı bir farklılık yaratmadığı söylenebilir. Arslan'ın 2014' te yapmış olduğu çalışmada Ortaokulda ki öğretmenlerin; örgütsel adanmışlıkları cinsiyet değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını bulmak üzere yapılan test sonucunda, grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ( $p>0,05$ ) (132).

Beden eğitimi öğretmenlerinin cinsiyetleri okula adanmışlıklarını etkilememektedir. Bu çalışmalar bizim çalışmamızı destekler niteliktedir. Bizim çalışmamızın tersi çıkan sonuçlarda literatürde vardır. Artun' un 2008 de yapmış olduğu çalışmada erkek ve kadın öğretmenler arasında, kadın öğretmenler

yararına, örgütsel adanmışlık ölçeğinden elde edilen puanlar açısından anlamlı bir fark bulunmaktadır ( $p < 0,05$ ) (134). Sonuç olarak, kadın öğretmenlerin örgütsel adanmışlıklarının daha fazla olduğu görülmektedir. Bu sonuç kadınların bulunduğu okullara daha fazla bağlandıklarını göstermektedir. Keskin'in yapmış olduğu araştırmada öğretim işlerine adanma ortalama puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı belirlemek üzere yapılan test sonucuna göre gruplar arası istatistiksel olarak  $p < 0,001$  düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır (135). Bu fark kadınlar lehine çıkmıştır. Kadın öğretmenler erkek öğretmenlere göre öğretim işlerinde daha yüksek düzeyde adanmaktadır. Atar'ın yapmış olduğu çalışmada öğretmenlerin okula adanmışlık puanları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ( $p < 0,05$ ) (136). Erkek öğretmenlerin okula adanmışlıkları kadın öğretmenlere göre daha yüksektir. Bu bulgu okula adanmışlık puanları ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu şeklinde de yorumlanabilir. Kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlerden istatistiksel olarak anlamlı derecede daha az okula adanmış olmaları, onların öğretmenlik haricinde ev hanımı ve anne rollerinin de etkili olduğu düşünülmektedir. Bu roller kadın öğretmenleri ister istemez okulda ders dışı harcayacakları zamanın azalmasına yol açmaktadır.

Beden eğitimi öğretmenlerinin örgütsel adanmışlık ortalamaları eğitim durumu açısından irdelendiğinde lisans mezunu öğretmenlerin ortalaması  $\bar{x} = 76,89$  lisansüstü mezunu öğretmenlerin ortalaması ise  $\bar{x} = 77,04$  olduğu görülmüştür. Bu farklılaşmanın anlamlılığını test etmek için t-testi uygulanmış ve iki grup arasındaki farkın anlamlı olmadığı saptanmıştır ( $p > 0,05$ ). Doğan'ın yapmış olduğu çalışmada özel kurumlarında çalışan öğretmenlerin ölçekteki



örgütsel adanmışlıkları öğretmenlerin eğitim seviyelerine göre anlamlı bir şekilde farklılık göstermediği görülmektedir ( $p > 0,05$ ) (137). Çelik'in 2011 yılında yapmış olduğu araştırmanın bulgularında öğretmenlerin örgütsel adanmışlık algılarında eğitim durumunun  $p < 0,05$  düzeyinde anlamlı bir farklılık yaratmadığı söylenebilir (138). Arslan'ın yaptığı çalışmaya katılan öğretmenlerin örgütsel adanma puan ortalamalarının eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda, grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ( $p > 0,05$ ) (132). Arslanhan'ın 2014 yılında Ortaokul öğretmenlerine yapmış olduğu çalışmasında örgütsel adanmışlık eğitim durumu açısından incelendiğinde grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ( $p > 0,05$ ) (139).

Literatürü incelediğimizde bizim çalışmamızın tersi sonuçlara da ulaşılmıştır. Apak'ın yapmış olduğu çalışmada ise eğitim açısından örgütsel adanmışlık ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ( $p < 0,01$ ) (131). Bu farklılığın hangi alt gruplardan oluştuğuna bakıldığında, farklılığın genel olarak yüksekokul mezunu olan grubun lehine olduğu görülmektedir. Celep, eğitim düzeyinin artmasıyla mesleğe adanmışlığın azaldığı sonucuna ulaşmıştır (42). Güner'in 2006 yılında yapmış olduğu çalışmada, okula ve öğretim işlerine adanma alt boyutları ile genel adanmışlık düzeylerinde yüksekokul mezunu olan öğretmenlerin lisans mezunu olanlara göre adanmışlıklarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır (140). Zöğ' de benzer şekilde yüksekokul mezunu olan öğretmenlerin öğretmenliğe ve çalışma grubuna adanmışlıklarının lisans mezunu olan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır (141). Demirhan çalışmasında, eğitim düzeyinin artmasıyla

adlanmışlığın azaldığı sonucuna ulaşmıştır (142). Apak'ın okula adanma alt boyutu hariç diğer boyutlarda ve genel adlanmışlık düzeyinde eğitim düzeyi düşük olanların adlanmışlıklarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır (131).

Beden eğitimi öğretmenlerinin örgütsel adlanmışlık ortalamaları yaş açısından irdelendiğinde 35 ve altı yaşdaki öğretmenlerin ortalaması  $\bar{x}=75,66$ , 36 ve üzeri yaşdaki öğretmenlerin ortalaması ise  $\bar{x}=77,86$  olduğu görülmüştür. Bu farklılaşmanın anlamlılığını test etmek için t-testi uygulanmış ve iki grup arasındaki farkın anlamlı olduğu saptanmıştır ( $p<0,05$ ).

Cohen, araştırmasında yaş ile örgütsel adlanmışlık arasında ilişki bulmuştur. Güner tarafından 2006 yılında yapılan araştırmada ise 20-29 yaş grubundaki öğretmenler diğer gruplara göre daha düşük örgütsel adlanmışlık düzeyine sahip olduğu belirlenmiştir (140). Türker tarafından yapılan araştırmada da 41-51 yaş grubundaki öğretmenlerin örgütsel adlanmışlık düzeylerinin yüksek olduğu görülmüştür (144). Bu durum yaş ilerledikçe iş değiştirme olanaklarının fazla olmaması ile açıklanmıştır. Çelik'in 2008 yılında yapmış olduğu araştırmanın bulgularında ise, 21-30 yaş grubundaki öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine adanma ortalamasının düşük, 31-40 grubu ile 41-50 yaş grubundaki öğretmenlerin ise yüksek düzeyinde olduğu görülmüştür (138). Atar'ın yapmış olduğu çalışmada öğretmenlerin yaş değişkenine göre okula adlanmışlık puanlarına baktığımızda en yüksek puanın 51 ve üzeri yaş grubunda olduğu, en az puanın ise 31-40 yaş grubundaki öğretmenlere ait olduğu görülmektedir (136). Artun' un yapmış olduğu çalışmada yaşı 30 ve altı, 31-40 yaş ve 41 yaş ve üzerinde olan öğretmenler arasında örgütsel adlanmışlık ölçeğinden elde edilen puanlar açısından anlamlı bir fark görülmemiştir ( $p<0,05$ ) (130). 41 yaş ve

üzerinde olanların, örgütsel adanmışlık ölçeğinden aldıkları puanların ortalaması, 30 yaş ve altı ve 31-40 yaş olanlardan anlamlı bir şekilde daha fazladır. ( $p>0,05$ ). Apak'ın ilköğretim öğretmenlerine yapmış olduğu çalışmada; katılımcıların yaş gruplarının ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ( $p<0,01$  düzeyinde) (131). Bu farklılığın hangi alt gruplardan oluştuğuna bakıldığında, farklılığın genel olarak 47-52 ile 53 ve üstü yaş grubunun lehine olduğu görülmektedir.

Buna göre ileri yaşta olan öğretmenlerin kurumlarına bağlılıklarının daha fazladır. Yani yaş arttıkça kuruma bağlılıkta da artma gözlenmektedir. Bu durum, ileri yaşta yer alan öğretmenlerin idari kadrolarda yer almaları bu sebeple kuruma daha fazla bağlı olmalarından kaynaklanıyor olabilir. Yaşları genç olan öğretmenlerin, meslekte memnuniyetsizliklerini yüksek olması ayrıca mesleği değiştirmek gibi bir düşüncelerinin olması da yaş grupları arasındaki farkın bir diğer sebebi olabilir.

Beden eğitimi öğretmenlerinin okuldaki çalışma yıllarına göre örgütsel adanmışlık ortalama puanları farklılaşmaktadır. Bu farklılık istatistiksel açıdan anlamlı kabul edilmiştir ( $p = 0,00$ ). Yapılan anova testi sonuçlarına göre okuldaki çalışma yılları 16 ve üzeri yıla kadar kıdemin artması ile birlikte örgütsel adanmışlık ortalama puanlarının arttığı görülmüştür. Çoklu karşılaştırmalarda yapılan Lsd testi sonuçlarına bakıldığında çalışma sürelerinde istatistiksel yönden anlamlı olduğu kabul edilmiştir ( $p<0,05$ ). Çelik 'in yapmış olduğu çalışmanın bulgularında, 11-15 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin örgütsel adanmışlık ortalamasının, 5 yıl ve daha az kıdeme sahip öğretmenlerden yüksek olduğu görülmektedir ( $p<0,05$ ) (138). Ayrıca 11-15 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin,

öğretmenlik mesleğine yönelik adanma ortalamasının, 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerden de  $p<0,05$  anlam düzeyinde yüksek olduğu belirlenmiştir. Celep tarafından yapılan araştırmada kıdem arttıkça öğretmenlerin örgütsel adanmışlık düzeylerinin yükseldiği sonucuna ulaşılmıştır (42). Apak tarafından yapılan araştırmada ise yine kıdemi az olan öğretmenlerin kıdemi fazla olan öğretmenlere göre daha düşük örgütsel adanmışlık düzeyine sahip olduğu belirlenmiştir. Bu durum olgunlaşmayla açıklanmıştır (131). Bu araştırmanın bulgularına göre 11-15 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin örgütsel adanmışlığın dört boyutu ve genel adanmışlık ortalamasının “çoğu zaman”, 5 yıl ve daha az kıdeme sahip öğretmenlerin ise öğretim işlerine adanma algı ortalamasının “çoğu zaman”, diğer boyutlar ve genel adanmışlık ortalamasının “ara sıra” düzeyinde kaldığı; 11-15 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin adanmışlığın dört boyutu ve genel adanmışlık algı ortalamasının 5 yıl ve daha az kıdeme sahip öğretmenlere kıyasla daha yüksek olduğu söylenebilir. 21 yıl ve üzeri öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine adanma algı ortalamasının ise “çoğu zaman” düzeyinde olup 11-15 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlere kıyasla daha düşük olduğu söylenebilir. Atar, öğretmenlerin kıdemleri ile genel adanmışlık puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir ( $p<0,01$ ) (136). Başka bir deyişle, öğretmenlerin genel adanmışlık puanları, kıdemlerine göre anlamlı bir şekilde değişmektedir. Kıdem süresinden oluşan farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan testinin sonuçlarına göre, 6-10 yıl kıdemi olanlara göre 16 yıl ve üzeri süre kıdemi olan grubun daha çok kendilerini adadıkları istatistiksel açıdan anlamlı derecede farklı bulunmuştur.

Beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki sosyalleşme toplam ortalamasının minimum değeri 80,00 maksimum değeri 153,00 ortalama değeri ( $\bar{x}=124,61$ ) skala ortalama değerinin üstünde olduğu görülmüştür.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyetlerine bakıldığında katılımcıların 223'ünü erkek, 33'ünü kadın öğretmenler oluşturmaktadır. Mesleki sosyalleşmenin "iş doyumu" boyutunu; erkek öğretmenler  $\bar{x}=51,82$  oranında algılarken, kadın öğretmenler  $\bar{x}=50,24$  oranında algılamaktadır. Motivasyon boyutunu; erkek öğretmenleri  $\bar{x}=21,04$  oranında algılarken, kadın öğretmenleri  $\bar{x}=20,60$  oranında algılamaktadır. Kabullenme boyutunu; erkek öğretmenler  $\bar{x}=29,28$  oranında algılarken, kadın öğretmenleri  $\bar{x}=29,60$  oranında algılamaktadır. Bağlılık boyutunu; erkek öğretmenleri  $\bar{x}=22,71$  oranında algılarken, kadın öğretmenleri  $\bar{x}=22,39$  oranında algılamaktadır.

Bu ortalamalar arasındaki farkın, istatistiksel bakımdan anlamlı olup olmadığını tespit etmek amacıyla her bir boyut için ayrı ayrı yapılan "t-testi" sonuçlarına göre beden eğitimi öğretmenlerinin mesleklerinde mesleki sosyalleşme düzeyleri; iş doyumu, motivasyon, kabullenme ve bağlılık boyutlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Andur' un yapmış olduğu çalışmada araştırmaya katılan ilköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel sosyalleşme puanları ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonuçları incelendiğinde grup ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı görülmektedir ( $p>0,05$ ) (145). Demirkart' ın yapmış olduğu çalışmada Örgütsel Sosyalleşme Ölçeğinin alt boyutları ve cinsiyet değişkeni arasındaki farklılığı araştırmak için gerçekleştirilen bağımsız grup t-testi sonucunda, tüm alt

boyutlarda, “0,05” önem düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ( $p > 0,05$ ) (146). Örgütsel sosyalleşme dört alt boyutta da istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamasına rağmen ortalamalarda farklılıklar göze çarpmaktadır. İş doyumunu alt boyutunda erkek yöneticilerin ortalamaları kadın yöneticilerin ortalamalarından yüksektir. Motivasyon alt boyutunda ise kadın yöneticilerin ortalamalarının, erkek yöneticilerin ortalamalarından, yüksek olduğu görülmektedir. Bağlılık alt boyutunu incelediğinde ise tekrar kadın yöneticilerin ortalamalarının, erkek yöneticilerin ortalamalarından yüksek olduğunu söylemek mümkündür. Son olarak kabullenme alt boyutunu incelediğimizde erkek yöneticilerin ortalamalarının kadın yöneticilerin ortalamalarından yüksek olduğu görülmektedir. Motivasyon ve bağlılık boyutlarında kadın yöneticilerin ortalamalarının erkek yöneticilere oranla, iş doyumunu ve kabullenme boyutlarında ise erkek yöneticilerin ortalamalarının kadın yöneticilere oranla yüksek olduğunu söylemekle birlikte görüşlerde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu durum; cinsiyet değişkeninin, yöneticilerin örgütsel sosyalleşme düzeylerine ilişkin görüşlerini farklılaştırmadığı şeklinde yorumlanabilir. Mutlu, ortaöğretim öğretmenlerine yapmış olduğu çalışmada iki alt boyuttan oluştuğu faktör analizi sonrası anlaşılan, sosyalleşme ölçeğini öğretmenlerin cinsiyetlerine bağlı olarak farklı algılayıp algılamadıklarını görmek üzere yapılan t-testi sonuçları, sosyalleşme alt boyutlarından bağlılık alt boyutunu algılamalarında cinsiyet değişkeninin istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma nedeni olduğu bulunmuştur ( $p < 0,05$ ) (147). Öğretmenlerin cinsiyet değişkenine bağlı olarak bağlılık boyutu için verdikleri ortalama puanlara baktığımızda, kadın öğretmenlerin bu boyutu erkeklere göre daha önemli algıladıklarını, bu boyutta

yer alana ifadeler erkeklerden daha fazla katıldıklarını söylemek mümkündür. Bu durum kadınların yapıları gereği bağlılık duymaya daha yatkın oldukları şeklinde açıklanabilir. Sosyalleşmenin ikinci boyutu olan motivasyon için ise, öğretmenlerin cinsiyetin anlamlı bir farklılaşma nedeni olmadığı görülmektedir ( $p>0,05$ ). Motivasyon boyutu için öğretmenlerin verdikleri ortalama puanları incelediğimizde, kadın ve erkeklerin bu boyutu algılamalarında ancak çok küçük bir fark olduğunu ve bu boyutta yer alan ifadeler çok benzer bir biçimde katıldıklarını söyleyebiliriz. Öğretir' in yapmış olduğu çalışmada öğretmenlerin kadın ya da erkek olmaları, örgütsel sosyalleşme düzeylerinde iş doyumunu, motivasyon, bağlılık ve kabullenme alt boyutlarında farklılık yaratmamaktadır ( $p>0,05$ ) (148). Diğer bir ifadeyle, hem kadın hem de erkek öğretmenlerin iş doyumunu, motivasyon, bağlılık ve kabullenme boyutlarındaki sosyalleşme düzeylerinin benzer olduğu söylenebilir. Ancak, tüm alt boyutlara bakıldığında, erkek öğretmenlerden elde edilen ortalamaların kadın öğretmenlerden elde edilen ortalamalardan daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Bu durumun, okul yöneticilerinin çoğunluğunun erkek olmasından kaynaklandığı söylenebilir. Çapar'ın yapmış olduğu çalışma incelendiğinde ilköğretim okulu öğretmenlerinin okullarında örgütsel sosyalleşme düzeyleri; iş doyumunu, motivasyon, bağlılık, ve kabullenme boyutlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ( $p>0,05$ ) (149). Araştırmanın üçüncü alt problemine ait bulgular cinsiyet açısından değerlendirildiğinde, bayan öğretmenlerinin örgütsel sosyalleşme düzeylerinin; iş doyumunu, motivasyon, bağlılık ve kabullenme boyutlarındaki ortalamalarının, bay öğretmenlerden yüksek olduğu görülmektedir. Kartal'ın, "İlköğretim Okullu Yönetici ve Öğretmenlerinin Örgütsel Sosyalleşme" isimli araştırmasının cinsiyet

açısından bakıldığı zaman; ilköğretim okulu öğretmenlerinin iş doyumu ve motivasyon boyutlarına ilişkin algılamaları arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık bulunmamıştır (150). Kabullenme ve bağlılık boyutunda ise cinsiyet değişkenine ilişkin elde ettikleri bulgularla paralellik göstermemektedir. Zoba, tarafından yapılmış olan “İlköğretim Okullarında Varolan Örgütsel Değerlerle Öğretmenlerin Sosyalleşmeleri Arasındaki İlişki” adlı çalışmada cinsiyete göre kadın öğretmenlerin mesleki sosyalleşme davranışlarının erkek öğretmenlere göre daha yüksek olduğunu saptamıştır (151).

Çalışmaya katılan öğretmenlerin medeni durumlarına bakıldığında 206’sını evli, 50’sini bekar öğretmenler oluşturmaktadır. Mesleki sosyalleşmenin “iş doyumu” boyutunu; evli öğretmenler  $\bar{x}=52,34$  oranında algılamakta, bekar öğretmenler  $\bar{x}=48,62$  oranında algılamaktadır. Motivasyon boyutunu; evli öğretmenleri  $\bar{x}=21,14$  oranında algılamakta, bekar öğretmenleri  $\bar{x}=20,32$  oranında algılamaktadır. Kabullenme boyutunu; evli öğretmenler  $\bar{x}=29,44$  oranında algılamakta, bekar öğretmenleri  $\bar{x}=28,82$  oranında algılamaktadır. Bağlılık boyutunu; evli öğretmenleri  $\bar{x}=22,78$  oranında algılamakta, bekar öğretmenleri  $\bar{x}=22,22$  oranında algılamaktadır. Bu ortalamalar arasındaki farkın, istatistiksel bakımdan anlamlı olup olmadığını tespit etmek amacıyla her bir boyut için yapılan “t-testi” sonuçlarına göre; beden eğitimi öğretmenlerinin mesleklerinde örgütsel sosyalleşme düzeyleri; iş doyumu ( $p<0,05$ ) boyutuna göre anlamlı farklılık göstermektedir ama, motivasyon ( $p>0,05$ ), kabullenme ve bağlılık boyutlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ( $p>0,05$ ). Öğretir’in yapmış olduğu çalışma sonuçları incelendiğinde, öğretmenlerin evli ya da bekar olmaları, örgütsel sosyalleşme düzeylerinde iş doyumu, motivasyon, bağlılık ve



kabullenme alt boyutlarında farklılık yaratmamaktadır ( $p>0,05$ ) (148). Diğer bir ifadeyle, hem evli hem de bekâr öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme düzeylerinin benzer olduğu söylenebilir. Ancak, tüm alt boyutlara bakıldığında, evli öğretmenlerden elde edilen ortalamaların bekâr öğretmenlerden elde edilen ortalamalardan daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Yapılan çalışmalar genellikle evli çalışanların, bekar çalışanlara oranla örgütsel bağlılık düzeylerinin yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Bu durumun genellikle evli çalışanların sahip olduğu ailevi sorumluluklardan kaynaklandığı söylenebilir. Çapar tarafından yapılmış olan çalışmada katılımcıların “medeni durum” değişkenine göre okullarındaki mesleki sosyalleşme durumu incelendiğinde ilköğretim okulu öğretmenlerinin okullarında örgütsel sosyalleşme düzeyleri; iş doyumu, motivasyon, ve kabullenme, boyutlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir (149). Bağlılık boyutunda ise ( $p<0,05$ ) evli ve bekar öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Araştırmanın beşinci alt problemine ait bulgular değerlendirildiğinde, evli öğretmenlerinin örgütsel sosyalleşme düzeylerinin; iş doyumu, motivasyon, bağlılık ve kabullenme boyutlarındaki ortalamalarının, bekar öğretmenlerden yüksek olduğu görülmektedir.

Çalışmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerin eğitim durumlarına bakıldığında 233 lisans mezunu, 23 lisansüstü mezunu öğretmenler oluşturmaktadır. Mesleki sosyalleşmenin “iş doyumu” boyutunu; lisans mezunu öğretmenler  $\bar{x}=51,09$  oranında algılarken, lisansüstü mezunu öğretmenler  $\bar{x}=54,95$  oranında algılamaktadır. Motivasyon boyutunu; lisans mezunu öğretmenler  $\bar{x}=20,88$  oranında algılarken, lisansüstü mezunu öğretmenler  $\bar{x}=22,00$  oranında algılamaktadır. Kabullenme boyutunu; lisans mezunu

öğretmenler  $\bar{x}=29,22$  oranında algılarken, lisansüstü mezunu öğretmenler  $\bar{x}=30,34$  oranında algılamaktadır. Bağlılık boyutunu; lisans mezunu öğretmenler  $\bar{x}=22,67$  oranında algılarken, lisansüstü mezunu öğretmenler  $\bar{x}=22,65$  oranında algılamaktadır.

Bu ortalamalar arasındaki farkın, istatistiksel bakımdan anlamlı olup olmadığını tespit etmek amacıyla her bir boyut için ayrı ayrı yapılan “t-testi” sonuçlarına göre; beden eğitimi öğretmenlerinin mesleklerinde örgütsel sosyalleşme düzeyleri; iş doyumu [ $t(254)=-2,31, p<0,05$ ] boyutuna göre anlamlı farklılık göstermektedir ama, motivasyon [ $t(254)=-1,18, p>0,05$ ], kabullenme [ $t(254)=-1,28, p>0,05$ ] ve bağlılık [ $t(254)=0,03, p>0,05$ ] boyutlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Çalışmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin yaşlarına bakıldığında 111 kişi 35 ve altı yaşlardan 145 kişi 36 ve üzeri yaşlardan oluşturmaktadır. Mesleki sosyalleşmenin “iş doyumu” boyutunu; 35 ve altı yaşta öğretmenler  $\bar{x}=49,91$  oranında algılarken, 36 ve üzeri yaşta öğretmenler  $\bar{x}=52,92$  oranında algılamaktadır. Motivasyon boyutunu; 35 ve altı yaşta öğretmenler  $\bar{x}=20,61$  oranında algılarken, 36 ve üzeri yaşta öğretmenler  $\bar{x}=21,26$  oranında algılamaktadır. Kabullenme boyutunu; 35 ve altı yaşta öğretmenler  $\bar{x}=29,01$  oranında algılarken, 36 ve üzeri yaşta öğretmenler  $\bar{x}=29,55$  oranında algılamaktadır. Bağlılık boyutunu; 35 ve altı yaşta öğretmenler  $\bar{x}=23,11$  oranında algılarken, 36 ve üzeri yaşta öğretmenler  $\bar{x}=22,33$  oranında algılamaktadır.

Bu ortalamalar arasındaki farkın, istatistiksel bakımdan anlamlı olup olmadığını tespit etmek amacıyla her bir boyut için ayrı ayrı yapılan “t-testi” sonuçlarına göre; beden eğitimi öğretmenlerinin mesleklerinde mesleki

sosyalleşme düzeyleri; iş doyumunu  $[t(254)=-3,32, p<0,05]$  ve bağlılık  $[t(254)=2,07, p<0,05]$  boyutlarına göre anlamlı farklılık göstermektedir ancak; motivasyon  $[t(254)=-1,21, p>0,05]$ , kabullenme  $[t(254)=-1,07, p>0,05]$  ve boyutlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Demirkart yapmış olduğu çalışmada örgütsel sosyalleşme düzeylerinin yaş değişkeni incelendiğinde tüm alt boyutlar için farklılığın “30-35 yaş” grubu ile “41 ve daha fazla” yaş grupları arasında olduğu görülmektedir. Her bir alt boyut için “30-35 yaş” grubundaki yöneticiler ilgili boyutları ölçen ifadelerle daha düşük puanlar vermişlerdir (146). Bu durum, yaş değişkeninin iş doyumunu, motivasyonu ve bağlılık alt boyutlarına ilişkin yönetici görüşlerinde “30-35 yaş” grubu ile “41 ve daha fazla” yaş grupları arasında, “41 ve daha fazla” yaş grubu lehine anlamlı bir farklılığa neden olduğu şeklinde yorumlanabilir. Yaş faktörü ile tecrübenin birbiriyle doğru orantılı olduğunu düşünürsek, daha fazla yaşa sahip olan yöneticilerin mesleki tecrübelerinin daha fazla olmasından dolayı yaşı büyük olan yöneticiler, yeni bir örgüte girdiğinde neyle karşılaşacağını kestirmesi dolayısıyla örgüte daha kolay uyum sağlaması noktasında genç yöneticilere göre daha avantajlı durumdadırlar. Bundan dolayı daha fazla yaşa sahip olan yöneticilerin örgütsel sosyalleşme düzeylerinin yüksek olduğu söylenebilir. Andur’ un yapmış olduğu çalışmada 36-40 yaş aralığındaki ilköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel sosyalleşme puanları, 30 yaş ve altı aralığındaki ilköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel sosyalleşme puanlarından yüksek bulunmuştur. 41-45 yaş aralığındaki ilköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel sosyalleşme puanları, 30 yaş ve altı aralığındaki ilköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel sosyalleşme puanlarından yüksek bulunmuştur. 46-50 yaş aralığındaki ilköğretim okulu

öğretmenlerinin örgütsel sosyalleşme puanları, 30 yaş ve altı aralığındaki ilköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel sosyalleşme puanlarından yüksek bulunmuştur. 51 yaş ve üstü aralığındaki ilköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel sosyalleşme puanları, 30 yaş ve altı aralığındaki ilköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel sosyalleşme puanlarından yüksek bulunmuştur. Büyük yaş gruplarında (36-40, 41-45, 46-50, 51 yaş ve üstü) yer alan ilköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel sosyalleşme puan ortalamalarının 30 ve altı yaş grubunda yer alanların puan ortalamalarından anlamlı olarak yüksek olduğu görülmüştür (145). Çapar'ın verileri incelendiğinde araştırmaya katılan sınıf ve branş öğretmenlerinin, iş doyumuna ilişkin algı puanlarının ortalamaları arasında yaşa göre anlamlı bir farklılık bulunduğu görülmektedir ( $p < 0,05$ ). Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu görmek amacıyla yapılan Lsd testi sonuçlarına göre, anlamlı farkın 30 ve daha az yaş aralığında olan katılımcılarla, 41-45 ve 46 ve daha üzeri olan katılımcılar arasında olduğu görülmüştür. Yaşı görece büyük öğretmenlerin okul örgütünün değer, norm ve işleyişine tecrübelerinden dolayı daha üst düzeyde ve kolaylıkla uyum sağlamalarının bu duruma yol açtığı söylenebilir (149). Karadağ'ın yapmış olduğu çalışmada bireysel ayırt edici özelliklerden olan “yaş” faktörünün alt ölçeklerde olduğu gibi “örgütsel sosyalleşme” düzeyinde de anlamlı bir farklılığa sebep olması, örgütsel sosyalleşmenin olabilmesi ve öğretmenlerin kurum kültürünü ve kendi rollerini öğrenebilmeleri için belirli bir zaman dilimine ihtiyaç duyulduğunun kuvvetli bir mesajı olarak algılanabilir (152).

Beden eğitimi öğretmenlerinin okuldaki kıdem durumlarına göre; mesleki sosyalleşme iş doyumuna ve motivasyon boyutları toplam puanlarında anlamlı bir

farklılık görülmektedir ( $p<0,05$ ), ancak kabullenme ve bağlılık boyutlarına baktığımızda anlamlı bir farklılık görülmemektedir ( $p>0,05$ ). Anova testi sonuçlarına göre okuldaki kıdem yılları arttıkça mesleki sosyalleşme boyutlarının toplam puanlarının da arttığı görülmüştür. Zoba, tarafından yapılmış olan “İlköğretim Okullarında Varolan Örgütsel Değerlerle Öğretmenlerin Sosyalleşmeleri Arasındaki İlişki” adlı çalışmada kıdeme göre 0-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin daha az sosyalleşme davranışı gösterdikleri saptamıştır.

Öğretir 'in yapmış olduğu çalışma incelendiğinde, kıdem değişkenine göre iş doyumu, motivasyon, bağlılık ve kabullenme alt boyutlarında anlamlı farklılıklar gözlenmektedir ( $p<0,05$ ). Sıra ortalamaları incelendiğinde, mesleğin ilk yıllarında yüksek olan iş doyumu, motivasyon, bağlılık ve kabullenme düzeyleri, 11-15 yıl kıdem aralığında düşmekte ve mesleğin son dönemlerine doğru tekrar yükselmektedir. Güner'in 2007 de yapmış olduğu çalışmada Mesleğin ilk yıllarında bu değerlerin yüksek olmasının nedeni; göreve yeni başlayan öğretmenlerin motivasyonlarının yüksek olması, işe başlamış olmanın verdiği heyecan ve işlerinde başarılı olma isteği olabilir. Ancak, iş hayatına yeni başlamış bir gencin çalışma hayatına ilişkin bakış açısı ile orta yaşlı bir iş görenin bakış açısı oldukça farklıdır (153).

Beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki kıdem süresine göre mesleki sosyalleşme iş doyumu, motivasyon, bağlılık boyutları toplam puanlarında anlamlı bir farklılık görülmektedir ( $p<0,05$ ), ancak kabullenme boyutuna baktığımızda anlamlı bir farklılık görülmemektedir ( $p>0,05$ ). Anova testi sonuçlarına göre mesleki kıdem yılları arttıkça mesleki sosyalleşme boyutlarının toplam puanlarının da arttığı görülmüştür. Öğretir 'in yapmış olduğu çalışmada

öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme düzeyleri, çalışmakta olduğu okuldaki hizmet süresine göre iş doyumunu, motivasyon, bağlılık ve kabullenme boyutlarında farklılık göstermemektedir ( $p>0,05$ ) (148). Bir başka ifadeyle, okulda yeni göreve başlayan bir öğretmen ile o okulda uzun süredir çalışan bir öğretmen arasında, örgütsel sosyalleşme düzeyleri açısından farklılık olmadığı söylenebilir. Ancak, sıra ortalama puanları incelendiğinde, okulda yeni göreve başlayan öğretmenlerin iş doyumunu, bağlılık ve kabullenme alt boyutlarında sosyalleşme düzeylerinin, o okulda uzun süredir çalışan öğretmenlere göre daha düşük olduğu görülmektedir. Bunun nedeni, eğitim sistemindeki değişiklikler sonrasında yapılan zorunlu rotasyonlar, bu rotasyonların öğretmenlerin motivasyonları üzerindeki olumsuz etkileri ve öğretmenlerin yeni çalışma ortamlarına uyum sağlamaya çalışmaları olabilir. Motivasyon alt boyutunda ise, en düşük sıra ortalaması 3-5 yıl aynı okulda çalışan öğretmenlerindir. Bu durumun nedeni de, öğretmenlerin beklentileri ile yeni görev yerindeki iş yaşamı gerçeklerinin uyuşmazlığının yarattığı hayal kırıklıkları olabilir. Çapar'ın yapmış olduğu çalışmada ise; Kıdem değişkeni, ilköğretim okulu sınıf ve branş öğretmenlerinin örgütsel sosyalleşme düzeyleri; iş doyumunu, motivasyon, bağlılık ve kabullenme boyutlarında anlamlı farklılık göstermektedir (149). 21 yıl ve daha fazla kıdeme sahip öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme düzeyleri, iş doyumunu, motivasyon, bağlılık ve kabullenme boyutlarında diğer kıdem aralığında olan öğretmenlerden daha yüksek düzeyde algıladığı tespit edilmiştir. 0-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme düzeylerinin, iş doyumunu, motivasyon, bağlılık ve kabullenme boyutlarında daha düşük düzeyde algıladıkları tespit edilmiştir. Çalışmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin kolerasyon analizine baktığımızda mesleki

sosyalleşme alt boyutları ve örgütsel adanmışlık arasında pozitif yönden anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Sonuç olarak; Elazığ'da ki beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki sosyalleşme ve örgütsel adanmışlıkları araştırıldığında cinsiyet, medeni durum ve eğitim durumlarında farklılaşma istatistiki açıdan anlamlı kabul edilmemiştir.

Yaş, mesleki kıdem ve okuldaki kıdemleri arttıkça mesleki sosyalleşme ve örgütsel adanmışlık düzeylerinin arttığı görülmüştür.

Araştırmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki sosyalleşmeleri arttıkça örgüte bağlılıkları da (adanmışlık) artmıştır.

Mesleki sosyalleşme ve örgütsel adanmışlıkları yüksek eğitimciler ile mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin tecrübe aktarımlarının sağlanabilmesi için organizasyon çeşitliliğine önem verilmelidir. Mesleki sosyalleşmenin artırılması için gerekli tedbirler alınmalıdır. Alınacak tedbirler örgütsel adanmışlığı arttıracaktır.

## 8. KAYNAKLAR

1. Suğur, N. Sosyolojiye Giriş. Anadolu Üniversitesi Web-Ofset Tesisleri, Eskişehir 2009:225.
2. Mutlu, B. İstanbul Ortaöğretim Okullarında Okul Kültürü Ve Öğretmenlerin Örgütsel Sosyalleşmeleri. Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi, Türkiye. 2008: 31,32.
3. Aziz, A. Toplumsallaşma ve Kitleli iletişim. Ankara Üniversitesi Basın-Yayın Yüksek Okulu Yayınları, No.2. Ankara. 1982: s.1
4. Bogler, R. & Somech, A. Motives to study and socialization on tactics among university students. Journal of Social Psychology, 2002: 142, 233-248
5. Güçlü, N. Örgüt kültürü. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 2003: 23(2), 61-85.
6. Özbek, O. Beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki sosyalleşme düzeyi ölçme aracı geliştirilmesi. Bilimsel Araştırma Projesi, Ankara Üniversitesi, Ankara. 2012: s.2
7. DeSimone, R. L. Werner, J. M., & Harris, D. M. Human resource development. USA: Thomson 2003.
8. Ashforth, B. E., Sluss, D.M. ve Saks, A.M. Socialization tactics, proactive behavior and new comer learning: Integrating socialization models. Journal of Vocational Behavior, 2007: 70, 447-462.
9. Noe, R. A. İnsan kaynaklarının eğitimi & geliştirilmesi 2009.
10. Çalık, T. İş görenlerin örgüte uyumu (örgütsel sosyalizasyon). Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 2003: 2 (1), 163-178.
11. Kusluvan, S. Managing employee attitudes and behaviors in the tourism and hospitality industry. New York: Nova 2003.
12. Yüksel, Ö. İnsan kaynakları yönetimi. (6. Basım). Ankara: Gazi, 2007: s.114.
13. Burgaz, B., Koçak, S. ve Büyükgöze, H. Öğretmenlerin Mesleki ve Sosyalleştirmeye Yönelik Değerlendirmeleri. Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi, Özel Sayı: 2013: 1, ss:39-54 s.40,41.
14. Çalık, C. Örgütsel Sosyalleşme Sürecinde Eğitim Değişen Rolü ve Önemi. Kastamonu Eğitim Dergisi. 2006: Cilt: 14, Sayı:1, ss:1-10 s.2.
15. Page, G. Professional socialization of valuation students: What the literature says. 10th Pacific Rim Real Estate Society Conference, Bangkok. 2004, January: s.1,4,7.
16. Cornelissen, J.,J. & Wyk, A. S. Professional socialization: An influence on professional development and role definition. UnisaPress. 2007: 21(7), 826-841. s.11, 830-839.
17. Weidman, J. C., Twale, D. J. & Stein, E. L.. Socialization of graduate and Professional students in higher education: A perilous passage? ASHE-ERIC Higher Education Report, 2001: 28(3). 2-130. 21 Şubat 2014 tarihinde <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED457710.pdf> sayfasından erişilmiştir.s.17, 18,25,27,49.
18. Simpson, I. H. From student to nurse: A longitudinal study of socialisation. Cambridge: Cambridge University. 1979: s.35-36,38.
19. Oleson, V. L. & Whittaker, E. W. The silent dialogue. San Francisco: Jossey- Bass. 1968: s.35
20. Kartal, S. Yeni göreve başlayan öğretmenlerin mesleki sosyalleşmeleri. Verimlilik Dergisi, 2009: 1, 57-66.
21. Memduhoğlu, H. B. "Örgütsel Sosyalleşme ve Türk Eğitim Sisteminde Örgütsel Sosyalleşme Süreci", Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2008: 5 (2), ss. 137-153, s.148.



22. Schempp, P. G. & Graber, K., C. Teacher socialization from a dialectical perspective: Pretraining through induction. *Journal of Teaching in Physical Education*. 1992: 11, 329-348.
23. Lawson, H. A. Toward a model of teacher socialization in physical education: The subjective warrant, recruitment and teacher education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 1983: 2(3), 3-16.
24. Wale, D. & Kochan, F. Restructuring an educational leadership program. The tea cup adventure. *International studies in educational administration*, 1999: 27(1), 61-69, s.62,64.
25. Cohen, H. A. The nurse's quest for a Professional identity. Menlo Park, Calif: Addison-Wesley. 1981: s.40, s.16-24.
26. Kayabaş, Y. Öğretmenlerin hizmet içi eğitimde yetiştirilmesinin önemi ve esasları. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2008: 12(2), 9-32.
27. Dodds. W. J. Hemostasis. In 'Clinical Biochemistry of Domestic Animals'. Ed. Kaneko, J. J., 4. Edition. Academic press, San Diego 1989.
28. Gallimore, R. & Goldenberg, C., Changing teaching takes more than a one-shot workshop. *Educational Leadership*, 1991: 49(3), 69-72.
29. White, J. J. Student teaching as a rite of passage. *Anthropology and Education Quarterly*, 1989, 20, 177-195.
30. Dunn SV, Ehrich L, Mylonas A, Hansford BC. Students' perceptions of field experience in professional development: a comparative study 2000.
31. Oğuz, A. Bilgi çağında yükseköğretim programları. *Milli Eğitim Dergisi*. Güz-2004: 164.
32. Bağcıoğlu'ndan aktaran Hergüner, Arslan ve Dünder, 2002: s.48.
33. Balcı, A. Örgütsel sosyalleşme: taktikler ve Kuram strateji. (2. basım). Ankara: Pegem 2003.
34. Ekinci, A. Aday öğretmenlerin iş başında yetiştirilmesinde okul müdürlerinin rolü. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2010: 15, 63-77., s.65.
35. Özgan, H. & Bozbayındır, F. Stajyer öğretmenlerin okulda sosyalleşme sürecinde müfettişlerden beklentileri, XVIII Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı'nda sunulmuş bildiri, Ege Üniversitesi, İzmir 2009/ Ekim.
36. Aydın, M. Çağdaş eğitim denetimi. Ankara: Pegem Personel Eğitim Merkezi Yayınları 1993.
37. Sarı, D. İlköğretim okulları ve denetim, *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 2005: 6 (64-65).
38. Demirtaş, Z. Öğretmeni hizmet içinde yetiştirmenin bir aracı olarak denetim. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 2010: 9(31), 41-52.
39. Tezcan, M. Eğitim Sosyolojisinde Çağdaş Kuramlar ve Türkiye. Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, 1985: 150.
40. Saltık, A. Sağlık Sosyolojisi Ders Notları. Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Halk Sağlığı Abd. Ankara 2012.
41. Ergün, M. Eğitim Sosyolojisine Giriş. Ocak Yayınları, Ankara 1994.
42. Celep, C. Eğitimde örgütsel adanma ve öğretmenler. Ani Yayıncılık, Ankara 2000.
43. Balay, R. Yönetici ve Öğretmenlerde Örgütsel Adanmışlık, Ankara: Pegem A Yayıncılık 2014.
44. Bienkowska, J. Organizational and Professional commitment: The comparative study. *Problems of Management in the 21st Century*, 2012:4, 21-29.
45. Kuyumcu N. Kamuda görev yapan öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme süreçleri ile örgütsel adanmışlıkları arasındaki ilişkide içsel güdülenmenin aracı rolü yüksek lisans tezi. Kocaeli 2014.
46. Güven M. Örgütsel Bağlılık ve Örgütsel Vatandaşlık Davranışları Arasındaki İlişki. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı 2006.

47. Ergun, T. ,Uluslararası örgütlerde bağlılık kavramı. TODAİE, AİD, 1975: 8(4), 97-106.
48. Tuncer, A. MEB Bilgisayar eğitimi ve hizmetleri genel müdürlüğü personelinin iş doyumunu ve örgütsel bağlılık durumları. TODAİE, Ankara 1995.
49. Balay, R. Örgütsel bağlılık. Nobel Yayınevi, Ankara 2000.
50. Varoğlu, D. Kamu sektörü çalışanlarının işlerine ve kuruluşlarına karşı tutumları, bağlılıkları ve değerleri. Yayımlanmamış Doktora Tezi 1993.
51. Balcı, A. Öğretim elemanının iş stresi kuram ve uygulama. Ankara: Nobel 2000.
52. Firestone, W. A., & Pennell, J. R. Teacher commitment, working conditions, and differential incentive policies. *Review of Educational Research*, 1993: 63, 489-525.
53. Güçlü, H. Turizm sektöründe durumsal faktörlerin örgütsel bağlılık üzerindeki etkisi. Anadolu Üniversitesi 2006.
54. Hall, D. T., Schneider, B., & Nygren, H. T. Personal factors in organizational identification. *Administrative science quarterly*, 1970: 176-190.
55. Sheldon, M. E. Investments and involvements as mechanisms producing commitment to the organization. *Administrative science quarterly*, 1971: 143-150.
56. Buchanan, B. Building organizational commitment: The socialization of managers in work organizations. *Administrative science quarterly*, 1974: 533-546.
57. Mowday, R. T., Steers, R. M., & Porter, L. W. The measurement of organizational commitment. *Journal of vocational behavior*, 1979: 14(2), 224-247.
58. O'Reilly, C. A., & Chatman, J. Organizational commitment and psychological attachment: The effects of compliance, identification, and internalization on prosocial behavior. *Journal of applied psychology*, 1986: 71(3), 492.
59. Morgan, R. M., & Hunt, S. D. The commitment-trust theory of relationship marketing. *The journal of marketing*, 1994: 20-38.
60. Çelik, S. İlköğretim okullarındaki eğitim yöneticilerinin yönetim modelleri ile öğretmenlerin mesleki adanmışlığının ilişkisi. İstanbul.2008.
61. Allen S,L. et al. Prognostic value of lymphocyte surface markers in acute myeloid leukemia [see comments]. *Blood*, 1991, 77.10: 2242-2250.
62. Erdil, O., & Keskin, H. Güçlendirmeye iş tatmini, iş stresi ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiler. *İÜ İşletme Fakültesi Dergisi*, 2003: 1, 32.
63. Çavuş, Ş., Gürdoğan A., Örgüt Kültürü Ve Örgütsel Bağlılık İlişkisi: Beş Yıldızlı Bir Otel İşletmesinde Araştırma, Ticaret Ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi, 2008: (1), ss. 18-24.
64. İnce, M. Ve Gül, H. Yönetimde Yeni Bir Paradigma: Örgütsel Adanmışlık, Konya: Çizgi Yayıncılık 2005.
65. Reichers, A. E. A review and reconceptualization of organizational commitment. *Academy of management review*, 2002: 10(3), 465-476.
66. Chen, B., Jamieson, K., Balakrishnan, H., & Morris, R. Span: An energy-efficient coordination algorithm for topology maintenance in ad hoc wireless networks. *Wireless networks*, 2002: 8(5), 481-494.
67. Farnham, D., & Pimlott, J. Understanding industrial relations. Burns & Oates 1990.
68. Dubin, L., & Amelar, R. D. Varicocele as therapy in male infertility: a study of 504 cases. *Fertility and sterility*, 1975: 26(3), 217-220.
69. Atar, Y. ,Türk Anayasa Hukuku. Mimoza, 2009.
70. Celep, C. Eğitim Örgütlerinde Örgütsel Adanma, Ankara: Nobel Yayıncılık, 2014.
71. Hersey, P.& Blanchard, K. "Management of Organizational Behavior" Englewood Cliffs, N, J:Prentice, Hall.1996.
72. Eroğlu, S. Toplam kalite yönetimi uygulanan ortaöğretim kurumlarında öğretmenlerin örgütsel adanmışlık ve motivasyon düzeyleri. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul: Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü 2007.

73. Erdil, O., & Keskin, H. Güçlendirmeye iş tatmini, iş stresi ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiler. İÜ İşletme Fakültesi Dergisi, 2003: 1, 32.
74. Polat, F. Çalışanların Psikolojik Taciz Algısının Örgütsel Bağlılıkla İlişkisi. Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi, 2011.
75. Özkalp, E. Kirel. Ç. Örgütsel Davranış. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları 2004.
76. Schusterschitz, C., Geser, W., Nöhammer, E. & Stimmer, H. Securely attached, strongly committed? On the influence of attachment orientations on organizational commitment. Zeitschrift für Personalpsychologie, 2011: 25(4), 335-355.
77. Meyer, P. J., Becker, T. E. & Van Dick, R. Social identities and commitments at work: toward an integrative model. Journal of Organizational Behavior, 2006, 27(5), 665-683.
78. Felfe, J., Schmook, R., Schyns, B. & Six, B. Does the form of employment make a difference? Commitment of traditional, temporary, and self-employed workers. Journal of Vocational Behavior, 2008: 7.
79. Beck, K. & Wilson, C. Police Officers Views On Cultivating Organizational Commitment Implications For Police Managers, Policing: *An International Journal of Police Strategy and Management*, 1997. Vol: 20, No: 1, s. 175-195.
80. Giffords, E. D. An examination of organizational commitment and Professional commitment and the relationship to work environment, demographic and organizational factors. Journal of Social Work, 2009: 9(4), 386-404.
81. Staw, B.; Salancik, G. New Directions in Organisational Behaviour. Chicago: St Clair Press 1977.
82. Nehmeh, R. What is organizational commitment, why should managers want it in their work force and is there any cost effective way to secure it? SMC Working Paper Issue: 2009: 05.
83. Dey, T. Predictors of organizational commitment and union commitment: A conceptual study. IUP Journal of Organizational Behaviour, 2012: 11(4), 62-75.
84. Çöl, G. Örgütsel bağlılık kavramı ve benzer kavramlarla ilişkisi 2004.
85. Allen, Natalie J. ve John P. Meyer "The Measurement and Antecedents of Affective, Continuance and Normative Commitment to the Organisation", Journal of Occupational psychology, 1990: 63: 1-18.
86. Rusu, M.S. "History and Collective Memory: the Succeeding Incarnations of an Evolving Relationship" içinde Philobiblon. 2013: vol. XVIII. No. 2.
87. Sears, D. O., Freedman. J. L. & Peplau. L.A. Social Psychology. Prentice-Hall. Englewood Cliffs. NJ 1988.
88. Meyer, J. P.; Allen, N. J. "A Three-Component Conceptualization of Organizational Commitment". Human Relations, 1991: 1, 61-89
89. Nazari, M. H., & Emami-Neyestanak, A. A 15-Gb/s 0.5-mW/Gbps two-tap DFE receiver with far-end crosstalk cancellation. IEEE Journal of Solid-State Circuits, 2012: 47(10), 2420-2432.
90. Mathieu, J. E., & Zajac, D. M. A review and meta-analysis of the antecedents, correlates, and consequences of organizational commitment. Psychological bulletin, 1990: 108(2), 171.
91. Eisenberger, R., Huntington, R., Hutchison, S., & Sowa, D. Perceived organizational support. Journal of Applied Psychology, 1986: 71(3), 500.
92. Tyler, T. R., & Blader, S. L. Identity and cooperative behavior in groups. Group Processes & Intergroup Relations, 2001: 4(3), 207-226.
93. Meyer, J. P., Stanley, D. J., Herscovitch, L., & Topolnytsky, L. Affective, continuance, and normative commitment to the organization: A meta-analysis of antecedents, correlates, and consequences. Journal of vocational behavior, 2002: 61(1), 20-52.

94. Schuster, E. W., Lee, H. G., Ehsani, R., Allen, S. J., & Rogers, J. S. Machine-to-machine communication for agricultural systems: An XML-based auxiliary language to enhance semantic interoperability. *Computers and electronics in agriculture*, 2011:78(2), 150-161.
95. Filipova, A. A. Relationships among ethical climates, perceived organizational support, and intent-to-leave for licensed nurses in skilled nursing facilities. *Journal of Applied Gerontology*, 2011:30(1), 44-66.
96. Hoy, W. K., Tarter, C. J., & Kottkamp, R. B. *Open schools, healthy schools: Measuring organizational climate*. Corwin Press 1991.
97. Farndale, E., Van Ruiten, J., Kelliher, C., & Hope-Hailey, V. The influence of perceived employee voice on organizational commitment: An exchange perspective. *Human Resource Management*, 2011:50(1), 113-129.
98. Azeem, S. M. Job satisfaction and organizational commitment among employees in the Sultanate of Oman. *Psychology*, 2010:1(4), 295-300.
99. Fu, W., & Deshpande, S. P. Factors impacting ethical behavior in a Chinese state-owned steel company. *Journal of Business Ethics*, 2012:105(2), 231-237.
100. Koonmee, K., Singhapakdi, A., Virakul, B., & Lee, D. J. Ethics institutionalization, quality of work life, and employee job-related outcomes: A survey of human resource managers in Thailand. *Journal of Business Research*, 2010:63(1), 20-26.
101. Magenau, J. M., Martin, J. E., & Peterson, M. M. Dual and unilateral commitment among stewards and rank-and-file union members. *Academy of Management Journal*, 1988:31(2), 359-376.
102. Farrel, J., Johnston, M., & Twynam, D. *Volunteer Motivation. Satisfaction and Man* 1998.
103. Reykowski, J. *Z zagadnieŁ „psychologii motywacji*. Wydawnictwa Szkolnei Pedagogiczne 1977.
104. Kwon, I. W. G., & Banks, D. W. Factors related to the organizational and professional commitment of internal auditors. *Managerial Auditing Journal*, 2004:19(5), 606-622.
105. Adeyemo, D. A., & Aremu, A. O. Career commitment among secondary school teachers in Oyo state, Nigeria. *The Role of biographical mediators*. *Nigerian journal of applied psychology*, 1999:5(2), 184-194.
106. Samadov, S. “İş Doyumu Ve Örgütsel Bağlılık: Özel Sektörde Bir Uygulama”, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir 2006.
107. Akgül, Z. “Örgütsel Bağlılık ve Tükenmişlik Arasındaki İlişkinin Matematik Öğretmenlerinin Algılarına Göre İncelenmesi”, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas 2014.
108. Gül, H. “Örgütsel Bağlılık Yaklaşımlarının Mukayesesi ve Değerlendirilmesi”, *Ege Akademik Bakış Dergisi*, 2002:2(1), 37-55.
109. Bakan, İ. *Örgütsel Stratejilerin Temeli Örgütsel Bağlılık Kavram, Kuram, Sebep ve Sonuçlar*, Ankara: Gazi Kitabevi 2011.
110. Akgül, S. “İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Örgütsel Kimlik Algıları İle Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişki”, *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Sakarya Üniversitesi, Sakarya 2012.
111. Çekmecelioğlu, H. “İş Tatmini ve Örgütsel Bağlılık Tutumlarının İşten Ayrılma Niyeti ve Verimlilik Üzerindeki Etkilerinin Değerlendirilmesi Bir Araştırma”, *İş, Güç Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi*, 2006:Cilt. 8, Sayı: 2.
112. Bayram, L. “Yönetimde Yeni Bir Paradigma: Örgütsel Bağlılık”, 2005:Sayıştay Dergisi, 59.
113. Yıldırım, B. *Okul yöneticilerinin kültürel liderlik rollerinin öğretmenlerin iş doyumuna ve meslek ahlakına etkisi*. *Yayımlanmamış Doktora Tezi*, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ 2001.

114. Boylu, Y., Pelit, E., Güçer, E. "Akademisyenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeyleri Üzerine Bir Araştırma", Finans Politik & Ekonomik Yorumlar, 2007:Cilt:44, Sayı: 511, s.55-74.
115. Schwenk, C.R., "Information, Cognitive Biases, and Commitment to A Course of Action", Academy of Management Review, 11, 2, 1986.
116. Mathieu, Joron ve Dennis M. ZAJAC "A Review and Meta-analysis of the Antecedents, Correlates and Consequences of Organizational Commitment", Psychological Bulletin, 1990:108:171-194.
117. Gökmen, S. İşletmeye Bağlılık Anketini Türkçeye Uyarlama ve Geçerlik ve Güvenirlilik Katsayılarını Belirleme Çalışması, Hacettepe Üniversitesi. Sos. Bil. Ens., Yüksek Lisans Tezi, Ankara 1996.
118. Angle, H. L. ve Perry, J. L. "An Empirical Assessment of Organizational Commitment and Organizational Effectiveness", Administrative Science Quarterly, 1981:Vol:26, ss.1 14.
119. Uygur, A. Örgütsel Bağlılık Ve İşe Bağlılık. Basım, Barış Platin Kitabevi, Ankara 2009.
120. COHEN, J. Rönesans İtalya'sında Rasyonel Kapitalizm. Kapitalizm Ve Din,(Haz. M. ÖZEL), İstanbul 1993.
121. Elliot, Bob, Leanna Crosswell. "Teacher Commitment and Engagement: The Dimensions of Ideology and Practice Associated with Teacher Commitment and Engagement within an Australian Perspective. <http://www.aare.edu.au/02pap/cro02522.htm>. 05.04.2007.
122. Doğan Ü, Aslan H Özel Eğitim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlık Düzeyleri İle Müdürlerinin Hizmetkâr Liderlik Davranışları Arasındaki İlişki, On Dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Teftişi, Planlaması Ve Ekonomisi Bilim Dalı Samsun 2015.
123. Koç, H. "Örgütsel Bağlılık ve Sadakat İlişkisi", Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 2009:8(28), 200-211.
124. Özel, T. "Örgütsel Bağlılık ve Tükenmişlik Düzeyi: İstanbul İli Vakıf Üniversitelerinde Görev Yapan Akademisyenlere Yönelik Bir Alan Araştırması", Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara 2009.
125. Sığırı, Ü. "İşgörenlerin Örgütsel Bağlılıklarının Meyer ve Allen Tipolojisiyle Analizi: Kamu Ve Özel Sektörlerde Karşılaştırmalı Bir Araştırma", Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 2007:7(2), 261-278.
126. Karataş, S. Ve Güleş, H. "İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin İş Tatmini İle Örgütsel Bağlılığı Arasındaki İlişki", Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Uşak 2010.
127. Ağiroğlu B, A. "Öğretmenlerin Paylaşılan Liderlik ve Örgütsel Bağlılık Algıları Arasındaki İlişkinin Analizi", Yayınlanmamış Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi, Malatya 2013.
128. Sergiovanni, T. The principals: a reflective practice perspective. Boston: Allyn and Bacon, 2001.
129. Halis, M. "İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin İş Güçlüklerinin Örgütsel Bağlılıklarına Etkisi", Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Kütahya 2010.
130. Artun, B. Anadolu lisesi öğretmenlerinin örgütsel adanmışlık düzeylerinin örgütsel değişmeye ilişkin tutumlarına etkisi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul: Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü 2008.

131. Apak, E. G. A., & Deniz, L. Yıldırma eylemleri ve örgütsel adanmışlık ilişkisi: İlköğretim okulu öğretmenleri üzerinde bir araştırma. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul 2009.
132. Arslan, F. Formatör ve koordinatör beden eğitimi öğretmenlerinin okul müdürlerinden algıladıkları dönüşümsel liderlik stilleri ile adanmışlık düzeylerinin ilişkisi (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara 2013.
133. Çırpan, H. Örgütsel öğrenme iklimi ve örgüte bağlılık ilişkisi: bir alan araştırması. Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul 1999.
134. Özden, Y. Öğretmenlerde okula adanmışlık: yönetici davranışları ile ilişkili mi. Milli eğitim, 1997:135, 35-41.
135. Keskin, S. Öğretmenlerde çalışma değerleri ve örgütsel vatandaşlık. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon 2005.
136. Atar, G. İlköğretim öğretmenlerinin örgütsel adanmışlıkları ile müdürlerin liderlik davranışlarını algılamaları arasındaki ilişki. Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul 2009.
137. Doğan, T. G. Sosyal medyanın öğrenme süreçlerinde kullanımı: ters-yüz edilmiş öğrenme yaklaşımına ilişkin öğrenen görüşleri. Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi, 2015:1(2), 24-48.
138. Çelik, O. T. İlköğretim okulu yöneticilerinin ve öğretmenlerinin örgütsel adalet algıları ile iş doyumları arasındaki ilişki (Doctoral dissertation, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü) 2011.
139. Arslanhan, Ü.N. “Ortaokul Öğretmenlerinin Yıldırma Eylemlerine Maruz Kalma Durumları İle Örgütsel Adanmışlıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”, Yüksek Lisans Tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş, 2014: s.73.
140. Güner, H. “Öğretmenlerin Adanmışlık Sorunu: İstanbul İli Örneğinde Bir Çalışma”. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul 2006.
141. Zöğ, H. İstanbul ili Kâğıthane ilçesinde görev yapan ilköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel adanmışlıkları ile iş doyumları arasındaki ilişki, Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü 2007.
142. Demirhan G. Eğitim Yöneticilerinin Yönetimsel Tarzları İle Öğretmenlerin Adanmışlık Ve Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişki, Yüksek Lisans Tezi, Uşak Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Uşak 2010.
143. Özel, M., Sombart, W., Weber, M., Hill, C., Marx, K., & Cohen, J. Kapitalizm ve Din. Ağaç Yayıncılık 1993.

144. Türker. K. Okul müdürlerinin dönüşümcü ve işlemci liderlik stilleri ile öğretmenlerin kolektif yeterliği ve öz yeterliği arasındaki ilişkilerin incelenmesi, Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri, Ankara 2009.
145. Andur, A. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Örgütsel Sosyalleşme Ve Örgütsel Bağlılığa İlişkin Algılarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi (Manisa İli Örneği), yüksek lisans tezi, Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü 2014.
146. Demirkart M. İlköğretim Okul Yöneticilerinin Örgütsel Sosyalleşme Düzeyleri, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu 2015.
147. Mutlu, B. İstanbul Ortaöğretim Okullarında Okul Kültürü Ve Öğretmenlerin Örgütsel Sosyalleşmeleri, Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul 2008.
148. Öğretim, M. İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Örgütsel Sosyalleşme Düzeyleri, Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli 2013.
149. Çapar D, İlköğretim Okulu Sınıf Ve Branş Öğretmenlerinin Örgütsel Sosyalleşme Düzeyleri, Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya 2007.
150. Kartal, S. İlköğretim Okulu Yönetici Ve Öğretmenlerinin Örgütsel Sosyalleşme Düzeyleri, Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara 2003.
151. Zoba, A. İlköğretim okullarında var olan örgütsel değerlerle öğretmenlerin sosyalleşmesi arasındaki ilişki. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara 2000.
152. Karadağ, T. Beden Eğitimi Ve Spor Öğretmenlerinin Örgütsel Sosyalleşme Düzeyleri, Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Elazığ 2011.
153. Güner, A.R. Sağlık Hizmetlerinde Örgütsel Bağlılık, İşe Bağlılık ve İş Tatmini Arasındaki İlişkilerin Modellenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya 2007.

## 9. ÖZGEÇMİŞ

1984 yılında Elazığ'da doğdum. 1995' te Tuncay Küçüközer İlkokulu, 1998' de Elazığ İmam Hatip Ortaokulu, 2002 yılında Elazığ Lisesi' nden mezun oldum. 2005 yılında özel yetenek sınavlarına girerek 14. sırada Fırat Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksek Okulu, Spor Yöneticiliği Bölümünü kazanıp 4 yıl eğitimimi tamamlayarak 2009 yılında mezun oldum. 2010 yılında Sağlık Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı'nda yüksek lisans yapmaya hak kazandım.

2006 yılında Fırat Üniversitesi Öğrenci Konseyinde görev alıp bir sonraki yılda üniversite öğrenci konseyi başkanlığına seçilerek, mezun olana kadar bu görevi aktif olarak devam ettirdim. Görev sürem boyunca üniversitemiz adına ülkemizin ve bazı ülkelerin birçok ilinde çeşitli öğrenci faaliyetlerine ve ulusal öğrenci konseyi toplantılara katılarak öğrenci arkadaşlarımızın sorunlarına çözüm yolu bulmak adına projeler sundum.

2005 yılından bugüne kadar Beden Eğitimi Hazırlık Kursu işletmecisi olarak Spor Liselerine, Beden Eğitimi Bölümlerine, Polislik, TSK'ye 300' e yakın öğrenci kazandırdım.