



**BEDEN EĞİTİMİ ÖĞRETMENLERİNİN ATANMA
USULLERİNE GÖRE ÖRGÜTSEL BAĞLILIK,
MESLEKİ STRES VE DİĞERKÂMLIK
DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ**

(Doktora Tezi)

Tülay KARAYAZI

Kütahya - 2020

T.C.
KÜTAHYA DUMLUPINAR ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı

Doktora Tezi

**BEDEN EĞİTİMİ ÖĞRETMENLERİNİN ATANMA USULLERİNE
GÖRE ÖRGÜTSEL BAĞLILIK, MESLEKİ STRES VE
DİĞERKÂMLIK DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ**

Danışman:
Doç. Dr. Baybars Recep EYNUR

Hazırlayan:
Tülay KARAYAZI

Kütahya – 2020

Kabul ve Onay

Tülay KARAYAZI'nın hazırladığı “Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Atanma Usullerine Göre Örgütsel Bağlılık, Mesleki Stres ve DİĞERKÂMLIK Düzeylerinin İncelenmesi” başlıklı Doktora tez çalışması, jüri tarafından lisansüstü yönetmeliğinin ilgili maddelerine göre değerlendirilip oybirliği / oyçokluğu ile kabul edilmiştir.

...../...../2020

Tez Jürisi	İmza	
	Kabul	Red
Prof. Dr. Mehmet ACET		
Prof. Dr. Hakan Salim ÇAĞLAYAN		
Prof. Dr. İbrahim BOZKURT		
Doç. Dr. Baybars Recep EYNUR (Danışman)		
Doç. Dr. Halil BİŞGİN		

Prof. Dr. Şahmurat ARIK

Enstitüsü Müdürü

Bilimsel Etik Bildirimi

Doktora tezi olarak hazırladığım “Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Atanma Usullerine Göre Örgütsel Bağlılık, Mesleki Stres ve DİĞERKÂMLIK Düzeylerinin İncelenmesi” adlı çalışmanın öneri aşamasından sonuçlandığı aşamaya kadar geçen süreçte bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle uyduğumu, tez içindeki tüm bilgileri bilimsel ahlak ve gelenek çerçevesinde elde ettiğimi, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığımı, bu çalışmamda doğrudan veya dolaylı olarak yaptığım her alıntıya kaynak gösterdiğimi ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenden oluştuğunu beyan ederim.

...../...../2020

Tülay KARAYAZI

ÖZET

BEDEN EĞİTİMİ ÖĞRETMENLERİNİN ATANMA USULLERİNE GÖRE ÖRGÜTSEL BAĞLILIK, MESLEKİ STRES VE DİĞERKÂMLIK DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ

KARAYAZI, Tülay

Doktora Tezi, Beden Eğitimi ve Spor Ana Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Baybars Recep EYNUR

Eylül, 2020, 121 sayfa

Yapılan araştırmanın özel okullarda görev yapan ve farklı yöntemlerle devlet okullarına atanmış olan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin örgütsel bağlılık, mesleğe adanmışlık ve Diğerkâmlık düzeylerinin incelenmesidir. Araştırma, Nicel araştırma yöntemleri arasında yer alan ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır. Çalışmanın evrenini, İstanbul İl'inde görev yapan beden eğitimi ve spor dersi öğretmenleri; örneklemini ise, İstanbul'un çeşitli ilçelerinde görev yapan 618 beden eğitimi ve spor dersi öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma kapsamında, araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu, 1990'da Allen ve Mayer tarafından geliştirilen ve Güney Çetin Gürkan (2006) tarafından Türkçe 'ye uyarlanan Örgütsel Bağlılık Ölçeği, Ersanlı ve Doğru Çabuker (2015) tarafından geliştirilen Diğerkâmlık Ölçeği ve Lovibond ve Lovibond (1995) tarafından geliştirilip Türkçe adaptasyon çalışması Akın ve Çetin (2007) tarafından yapılan Stres Ölçeği kullanılmıştır. Elde edilen verilerin analizinde IBM SPSS 25,0 paket programı kullanılmıştır. İstatistiksel analizlerde ikili karşılaştırmalarda Independent Sample T test ve Mann Whitney U testi, çoklu karşılaştırmalarda da ANOVA ve Kruskal Wallis testi, değişkenler arasında ilişki olup olmadığının incelenmesinde de Lojistik Regresyon analizinden yararlanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda, atanma usulleri ile mesleki stres arasındaki ilişkiye bakıldığında, kurumlar arası geçişle atamanın mesleki stres üzerinde etkiye sahip olduğu görülmüştür. Atanma usulleri ile özveri düzeyleri arasındaki ilişkinin analiz sonuçları değerlendirildiğinde ise millikten atamanın özveri ve Diğerkâmlık üzerinde etkiye sahip olduğu görülmüştür. Atanma usulleri ile örgütsel bağlılık arasında ise anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Beden Eğitimi Öğretmenleri, Atanma Usulleri, Örgütsel Bağlılık, Mesleki Stres, Özveri, Diğerkâmlık

ABSTRACT**INVESTIGATION OF ORGANIZATIONAL COMMITMENT,
PROFESSIONAL STRESS AND OTHER ENERGY LEVELS ACCORDING TO
THE APPOINTMENT PROCEDURES OF PHYSICAL EDUCATION
TEACHERS****KARAYAZI, Tülay****Phd. Thesis, Department of Physical Education and Sports****Supervisor: Assoc. Prof. Baybars Recep EYNUR****September, 2020, 121 pages**

The study is to examine the levels of organizational commitment, commitment to the profession and altruism of physical education and sports teachers who work in private schools and have been assigned to public schools by different methods. The relational screening method, which is among the quantitative research methods, was used in the research. The universe of the study, physical education and sports lesson teachers working in the city of Istanbul; The sample consists of 618 physical education and sports teachers working in various districts of Istanbul. Within the scope of the study, the personal information form prepared by the researcher, the Organizational Commitment Scale developed by Allen and Mayer in 1990 and adapted to Turkish by Güney Çetin Gürkan (2006), the Altruism Scale developed by Ersanlı and Doğru Çabuker (2015) and Lovibond and Lovibond (2015). Stress Scale developed by Akın and Çetin (2007) was developed by Turkish. IBM SPSS 25.0 package program was used in the analysis of the data obtained. In statistical analysis, Independent Sample T test and Mann Whitney U test were used in paired comparisons, ANOVA and Kruskal Wallis test in multiple comparisons, and Logistic Regression analysis was used to examine whether there was a relationship between variables. As a result of the analysis, when looking at the relationship between appointment procedures and occupational stress, it is seen that transfer between institutions and appointment has an effect on professional stress. When the analysis results of the relationship between appointment methods and levels of self-sacrifice were evaluated, it was seen that assigning millikten had an effect on self-sacrifice and altruism. It was concluded that there is no significant relationship between the methods of appointment and organizational commitment.

Key Words: Physical Education Teachers, Appointment Procedures, Organizational Commitment, Occupational Stress, Dedication, Altruism

TEŐEKKÖR

Doktora tezimde tecrübeleri bilgisi ile bana daima ışık tutan rehberlik yaparak bu süreci en güzel şekilde bitirmeme vesile olan değerli danışman hocam Doç. Dr. Baybars Recep EYNUR 'a teşekkürlerimi sunuyorum.

Eğitim hayatımı destekleyen ve her daim yanımda olan sevgili ailem ve Sultanahmet Mesleki Teknik Anadolu Lisesi Müdürü Yusuf ATILGAN'a ayrıca teşekkürlerimi sunuyorum. İyi varsınıınız iyi ki hayatımdasınız.



İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
ÖZET.....	v
ABSTRACT.....	vi
TEŞEKKÜR	vii
İÇİNDEKİLER	viii
TABLolar LİSTESİ.....	xi
KISALTMALAR	xv
GİRİŞ	1

BİRİNCİ BÖLÜM ÖĞRETMENLİK MESLEĞİ

1.1. ÖĞRETMENLİK MESLEĞİ	8
1.1.1. Öğretmenlik Mesleğinin Temel Özellikleri	8
1.1.2. Öğretmenin Kişisel Özellikleri	9
1.1.3. Etkili Bir Öğretmenin Nitelikleri.....	12
1.2. BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR	13
1.2.1. Beden Eğitimi ve Spor Dersi	14
1.2.2. Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği.....	15

İKİNCİ BÖLÜM ÖRGÜTSEL BAĞLILIK, MESLEĞE ADANMIŞLIK VE MESLEKİ STRES

2.1. ÖRGÜTSEL BAĞLILIK.....	24
2.1.1. Örgütsel Bağlılık Tanımı	24
2.1.2. Örgütsel Bağlılığın Önemi.....	25
2.1.3. Örgütsel Bağlılığın Yapısı	26
2.1.4. Örgütsel Bağlılık Yaklaşımları ve Sınıflandırması.....	27
2.1.4.1. Allen ve Meyer'in Sınıflandırması	28
2.1.4.2. Kanter'in Sınıflandırması.....	28
2.1.4.3. Etzioni'nin Sınıflandırması	28
2.1.4.4. O'Reilly ve Chatman'ın Sınıflandırması	29
2.1.4.5. Kahn ve Katz'ın Sınıflandırması	29
2.1.4.6. Salancik'in Yaklaşımı.....	29
2.1.4.7. Becker'in Yaklaşımı	30
2.1.4.8. Mowday'ın Yaklaşımı	30
2.1.4.9. Gould ve Penley'in Yaklaşımı	31
2.1.4.10. Wiener'in Yaklaşımı.....	31
2.1.5. Örgütsel Bağlılığı Etkileyen Öğeler	31
2.1.5.1. Kişisel Özellikler	31
2.1.5.2. İş ile İlgili Özellikler.....	31
2.1.5.3. Örgütsel Özellikler.....	32

2.1.5.4. Grup/Lider İlişkileri	32
2.1.5.5. Örgüt Dışı Faktörler	32
2.1.6. Örgütsel Bağlılık Düzeyleri	33
2.1.6.1. Düşük Bağlılık Düzeyi	33
2.1.6.2. İlimli Bağlılık Düzeyi	34
2.1.6.3. Yüksek Bağlılık Düzeyi	34
2.1.7. Örgütsel Bağlılık Boyutları	35
2.1.7.1. Mesleğe Adanmışlık	42
2.1.7.1.1. Mesleğe Adanmışlığın Tanımı	42
2.1.7.1.2. Mesleğe Adanmışlığın Önemi	43
2.1.7.2. Okula Adanmışlık	44
2.1.7.3. Öğretim İşlerine Adanmışlık	45
2.1.7.4. Çalışma Grubuna Adanmışlık	46
2.1.8. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığı	47
2.1.9. Örgütsel Bağlılığın Sonuçları	48
2.1.9.1. Bireysel Sonuçlar	48
2.1.9.2. Örgütsel Sonuçlar	49
2.2. MESLEKİ STRES	49
2.2.1. Mesleki Stres Tanımı	49
2.2.2. Mesleki Stresin Kaynakları	51
2.2.2.1. Mesleki Stresin Bireysel Kaynakları	51
2.2.2.2. Mesleki Stresin Örgütsel Kaynakları	53
2.2.2.3. Mesleki Strese Neden Çevresel Kaynaklar	53
2.2.3. Mesleki Stresin Belirtileri	53
2.2.3.1. Fiziksel Belirtiler	54
2.2.3.2. Duygusal Belirtiler	54
2.2.3.3. Örgütsel Belirtiler	54
2.2.4. Mesleki Stres ile Başa Çıkma Yöntemleri	54
2.2.4.1. Bireysel Yöntemler	55
2.2.4.2. Örgütsel Yöntemler	57
2.2.5. Öğretmenlik Mesleğinde Stres	58
2.3. DİĞERKÂMLIK	65

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM MATERYAL VE YÖNTEM

3.1. ARAŞTIRMA MODELİ	67
3.2. EVREN VE ÖRNEKLEM	67
3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI	70
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu	70
3.3.2. Örgütsel Bağlılık Ölçeği	70
3.3.3. DİĞERKÂMLIK Ölçeği	71

3.3.4. Stres Ölçeği.....	71
3.4. VERİLERİN ANALİZİ	72
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	
BULGULAR	
4.1. ÖRGÜTSEL BAĞLILIĞA İLİŞKİN BULGULAR	74
4.2. MESLEKİ STRESE İLİŞKİN BULGULAR.....	79
4.3. ÖZVERİ/DİĞERKÂMLIK DÜZEYİNE İLİŞKİN BULGULAR.....	83
4.4. ATANMA USULLERİNE GÖRE ÖRGÜTSEL BAĞLILIK, MESLEKİ STRES VE ÖZVERİ/DİĞERKÂMLIK DÜZEYLERİ.....	89
4.5. ATANMA USULLERİ İLE ÖRGÜTSEL BAĞLILIK, MESLEKİ STRES VE ÖZVERİ/DİĞERKÂMLIK DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ	92
TARTIŞMA VE SONUÇ.....	97
EKLER.....	103
KAYNAKÇA	109
DİZİN	121

TABLOLAR LİSTESİ

	<u>Sayfa</u>
Tablo 2.1: A ve B Tipi Tutum Biçimleri.....	52
Tablo 3.1: Araştırmada Yer Alan Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımları.....	67
Tablo 3.2: Araştırmada Yer Alan Öğretmenlerin Medeni Durumlarına Göre Dağılımları	67
Tablo 3.3: Araştırmada Yer Alan Öğretmenlerin Mezun Oldukları Bölüme Göre Dağılımları	68
Tablo 3.4: Araştırmada Yer Alan Öğretmenlerin Eğitim Düzeyine Göre Dağılımları ..	68
Tablo 3.5: Araştırmada Yer Alan Öğretmenlerin Okul Statülerine Göre Dağılımları ...	68
Tablo 3.6: Araştırmada Yer Alan Öğretmenlerin Okul Niteliklerine Göre Dağılımları	68
Tablo 3.7: Araştırmada Yer Alan Öğretmenlerin İdari Görevlerine Göre Dağılımları .	69
Tablo 3.8: Araştırmada Yer Alan Öğretmenlerin Buldukları İlçenin Gelişmişlik Düzeyine Göre Dağılımları	69
Tablo 3.9: Araştırmada Yer Alan Öğretmenlerin Ev ile Okul Arasında Geçen Süreye Göre Dağılımları	69
Tablo 3.10: Araştırmada Yer Alan Öğretmenlerin Buldukları İlçede Terör Tehdidi Olma Durumuna Göre Dağılımları	70
Tablo 4.1: Örgütsel Bağlılık Ölçeğinin Tanımlayıcı İstatistikleri	74
Tablo 4.2: Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları	74
Tablo 4.3: Öğretmenlerin Medeni Durumlarına Göre Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları	75
Tablo 4.4: Öğretmenlerin Okul Statüsüne Göre Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları	75
Tablo 4.5: Öğretmenlerin Okul Niteliğine Göre Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları	76
Tablo 4.6: Öğretmenlerin Mezun Oldukları Bölüme Göre Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin Kruskal Wallis Testi Sonuçları.....	76
Tablo 4.7: Öğretmenlerin Eğitim Düzeylerine Göre Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin Kruskal Wallis Testi Sonuçları	77

Tablo 4.8: Öğretmenlerin İdari Görev Durumlarına Göre Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin Kruskal Wallis Testi Sonuçları.....	77
Tablo 4.9: Öğretmenlerin Görev Yaptıkları İlçenin Gelişmişlik Durumuna Göre Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin ANOVA Testi Sonuçları.....	78
Tablo 4.10: Öğretmenlerin Görev Yaptıkları İlçede Terör Tehdidi Olma Durumuna Göre Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin Mann Whitney U Testi Sonuçları	78
Tablo 4.11: Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okul ile Evleri Arasındaki Süreye Göre Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin Kruskal Wallis Testi Sonuçları.....	79
Tablo 4.12: Mesleki Stres Ölçeğinin Tanımlayıcı İstatistikleri	79
Tablo 4.13: Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Mesleki Stres Düzeylerinin Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları	80
Tablo 4.14: Öğretmenlerin Medeni Durumlarına Göre Mesleki Stres Düzeylerinin Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları	80
Tablo 4.15: Öğretmenlerin Okul Statüsüne Göre Mesleki Stres Düzeylerinin Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları	80
Tablo 4.16: Öğretmenlerin Okul Niteliğine Göre Mesleki Stres Düzeylerinin Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları	81
Tablo 4.17: Öğretmenlerin Mezun Oldukları Bölüme Göre Mesleki Stres Düzeylerinin Kruskal Wallis Testi Sonuçları	81
Tablo 4.18: Öğretmenlerin Eğitim Düzeylerine Göre Mesleki Stres Düzeylerinin Kruskal Wallis Testi Sonuçları	81
Tablo 4.19: Öğretmenlerin İdari Görev Durumlarına Göre Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin Kruskal Wallis Testi Sonuçları.....	82
Tablo 4.20: Öğretmenlerin Görev Yaptıkları İlçenin Gelişmişlik Durumuna Göre Mesleki Stres Düzeylerinin ANOVA Testi Sonuçları	82
Tablo 4.21: Öğretmenlerin Görev Yaptıkları İlçede Terör Tehdidi Olma Durumuna Göre Mesleki Stres Düzeylerinin Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	82
Tablo 4.22: Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okul ile Evleri Arasındaki Süreye Göre Mesleki Stres Düzeylerinin Kruskal Wallis Testi Sonuçları.....	83
Tablo 4.23: DİĞERKÂMLIK Ölçeğinin Tanımlayıcı İstatistikleri	83
Tablo 4.24: Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre DİĞERKÂMLIK Düzeylerinin Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları	84

Tablo 4.25: Öğretmenlerin Medeni Durumlarına Göre DİĞERKÂMLIK Düzeylerinin Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları	84
Tablo 4.26: Öğretmenlerin Okul Statüsüne Göre DİĞERKÂMLIK Düzeylerinin Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları	85
Tablo 4.27: Öğretmenlerin Okul Niteliğine Göre DİĞERKÂMLIK Düzeylerinin Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları	85
Tablo 4.28: Öğretmenlerin Mezun Oldukları Bölüme Göre DİĞERKÂMLIK Düzeylerinin Kruskal Wallis Testi Sonuçları.....	86
Tablo 4.29: Öğretmenlerin Eğitim Düzeylerine Göre DİĞERKÂMLIK Düzeylerinin Kruskal Wallis Testi Sonuçları	87
Tablo 4.30: Öğretmenlerin İdari Görev Durumlarına Göre DİĞERKÂMLIK Düzeylerinin Kruskal Wallis Testi Sonuçları.....	87
Tablo 4.31: Öğretmenlerin Görev Yaptıkları İlçenin Gelişmişlik Durumuna Göre DİĞERKÂMLIK Düzeylerinin ANOVA Testi Sonuçları	88
Tablo 4.32: Öğretmenlerin Görev Yaptıkları İlçede Terör Tehdidi Olma Durumuna Göre DİĞERKÂMLIK Düzeylerinin Mann Whitney U Testi Sonuçları	88
Tablo 4.33: Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okul ile Evleri Arasındaki Süreye Göre DİĞERKÂMLIK Düzeylerinin Kruskal Wallis Testi Sonuçları	89
Tablo 4.34: Öğretmenlerin Atanma Usullerine Göre Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin ANOVA Testi Sonuçları	90
Tablo 4.35: Öğretmenlerin Atanma Usullerine Göre Mesleki Stres Düzeylerinin ANOVA Testi Sonuçları	90
Tablo 4.36: Öğretmenlerin Atanma Usullerine Göre DİĞERKÂMLIK Düzeylerinin ANOVA Testi Sonuçları	91
Tablo 4.37: Öğretmenlerin Atanma Usulleri ile Örgütsel Bağlılık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Multinomial Lojistik Regresyon Analizi Sonucu	92
Tablo 4.38: Öğretmenlerin Atanma Usulleri ile Örgütsel Bağlılık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Model Uyum Bilgisi ve Pseudo R ² Analizi Sonucu	92
Tablo 4.39: Öğretmenlerin Atanma Usulleri ile Örgütsel Bağlılık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Olabilirlik Oran Testi Sonucu	93
Tablo 4.40: Öğretmenlerin Atanma Usulleri ile Mesleki Stres Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Multinomial Lojistik Regresyon Analizi Sonucu	93

Tablo 4.41: Öğretmenlerin Atanma Usulleri ile Mesleki Stres Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Model Uyum Bilgisi ve Pseudo R ² Analizi Sonucu	94
Tablo 4.42: Öğretmenlerin Atanma Usulleri ile Mesleki Stres Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Olabilirlik Oran Testi Sonucu	94
Tablo 4.43: Öğretmenlerin Atanma Usulleri ile DİĞERKÂMLIK Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Multinomial Lojistik Regresyon Analizi Sonucu	95
Tablo 4.44: Öğretmenlerin Atanma Usulleri ile Örgütsel Bağlılık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Model Uyum Bilgisi ve Pseudo R ² Analizi Sonucu	95
Tablo 4.45: Öğretmenlerin Atanma Usulleri ile Örgütsel Bağlılık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Olabilirlik Oran Testi Sonucu	96



KISALTMALAR

KPSS	Kamu Personeli Seçme Sınavı
MEB	Millî Eğitim Bakanlığı
YÖK	Yüksek Öğretim Kurulu





TEZ METNİ

GİRİŞ

Toplumda yer alan her birey farklı roller üstlenmektedir. Bu roller belirlenirken birey, ailesinde, arkadaşları arasında, çevresinde yer alan kişi veya kişilerden ya da yayın organları vb. aracılığıyla görmüş olduğu bir kişiden esinlenebilir. Öğretmenler de toplumda yer alan bireylerin hayatının bir alanında mutlaka karşılaştığı ve birçok bireyin hayatında çoğunlukla başrol oynayan kişilerdendir. İyi bir öğretmenin, sorgulayan, araştıran, girişimci, sağlıklı ve daima güzel ve iyi olanı elde etmek için çabalayan bireyler yetiştirebilmesi olasıdır (Yaşar, 2008: 4).

Öğretmenlerin nitelikli bir şekilde mesleklerini icra edebilmelerinde eğitim sisteminin ve okul ortamının niteliği önemli bir faktördür. Öğretmenlerin okul ortamına ve eğitim sisteminin niteliğine yönelik algıları, bir öğretmenin örgütsel bağlılığı ve buna bağlı olarak işteki performansı ile okulda verilen eğitimin kalitesini etkilemektedir (Hoy ve Miskel, 1987; Tsui ve Cheng, 1999).

Günümüzde, eğitim sistemi içerisinde ve öğretmen adaylarının mesleğe hazırlık ve atanma süreçlerinde birtakım sorunlar söz konusu olmaktadır. Yaşanan bu sorunlar başlıca aday öğrencilerin girdikleri sınavlar, atanma koşulları, mesleğe başlandıktan sonra okulun şartlarının yetersizliği, olumsuz çalışma koşulları, okul yönetimi ile ilişkiler, veli ile ilişkiler şeklindedir. Bu sorunlar öğretmenlerin mesleki stres düzeylerinin artmasına, içinde bulunduğu örgüte ve mesleğine bağlılığı, özveri düzeyini etkileyebilmektedir. Bununla birlikte yaşanan ekonomik problemler de öğretmenlerde oluşan stresi artırabilmektedir (Yaşar, 2008: 3).

Öğretmenlerin eğitimdeki rolü ve etkisi göz önüne alındığında, öğretmenin içinde bulunduğu örgüte ve mesleğine bağlılığı, yaşanan olumsuzlukların en aza indirgenmesi ile mesleki stres düzeyinin azalması öğrenme-öğretme sürecinde büyük önem taşımaktadır. Bu araştırmanın amacı da özel okullarda görev yapan ve farklı yöntemlerle devlet okullarına atanmış olan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin örgütsel bağlılık, mesleğe adanmışlık ve özveri düzeylerinin incelenmesidir.

Yapılan araştırmanın alt problemleri ise aşağıda belirtilmiştir:

1. Öğretmenlerin cinsiyetine göre örgütsel bağlılık ölçeği puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark var mıdır?

2. Öğretmenlerin cinsiyetine göre Diğerkâmlık ölçeği puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark var mıdır?
3. Öğretmenlerin cinsiyetine göre mesleki stres ölçeği puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark var mıdır?
4. Öğretmenlerin medeni durumuna göre örgütsel bağlılık ölçeği puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark var mıdır?
5. Öğretmenlerin medeni durumuna göre DİĞERKÂMLIK ölçeği puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark var mıdır?
6. Öğretmenlerin medeni durumuna göre mesleki stres ölçeği puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark var mıdır?
7. Öğretmenlerin mezun olduğu bölüme göre örgütsel bağlılık ölçeği puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark var mıdır?
8. Öğretmenlerin mezun olduğu bölüme göre DİĞERKÂMLIK ölçeği puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark var mıdır?
9. Öğretmenlerin mezun olduğu bölüme göre mesleki stres ölçeği puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark var mıdır?
10. Öğretmenlerin eğitim düzeyine bölüme göre örgütsel bağlılık ölçeği puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark var mıdır?
11. Öğretmenlerin eğitim düzeyine bölüme göre DİĞERKÂMLIK ölçeği puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark var mıdır?
12. Öğretmenlerin eğitim düzeyine bölüme göre mesleki stres ölçeği puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark var mıdır?
13. Öğretmenlerin çalıştığı okul statüsüne göre örgütsel bağlılık ölçeği puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark var mıdır?
14. Öğretmenlerin çalıştığı okul statüsüne göre DİĞERKÂMLIK ölçeği puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark var mıdır?
15. Öğretmenlerin çalıştığı okul statüsüne göre mesleki stres ölçeği puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark var mıdır?
16. Öğretmenlerin çalıştığı okulun niteliğine (ortaokul/lise) göre örgütsel bağlılık ölçeği puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark var mıdır?
17. Öğretmenlerin çalıştığı okulun niteliğine (ortaokul/lise) göre DİĞERKÂMLIK ölçeği puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark var mıdır?

18. Öğretmenlerin çalıştığı okulun niteliğine (ortaokul/lise) göre mesleki stres ölçeği puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark var mıdır?
19. Öğretmenlerin idari görevinin olup olmamasına göre örgütsel bağlılık ölçeği puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark var mıdır?
20. Öğretmenlerin idari görevinin olup olmamasına göre DİĞERKÂMLIK ölçeği puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark var mıdır?
21. Öğretmenlerin idari görevinin olup olmamasına göre mesleki stres ölçeği puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark var mıdır?
22. Öğretmenlerin görev yaptığı ilçenin gelişmişlik düzeyine göre örgütsel bağlılık ölçeği puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark var mıdır?
23. Öğretmenlerin görev yaptığı ilçenin gelişmişlik düzeyine göre DİĞERKÂMLIK ölçeği puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark var mıdır?
24. Öğretmenlerin görev yaptığı ilçenin gelişmişlik düzeyine göre mesleki stres ölçeği puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark var mıdır?
25. Öğretmenlerin evi ile okul arasında geçen süreye göre örgütsel bağlılık ölçeği puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark var mıdır?
26. Öğretmenlerin evi ile okul arasında geçen süreye göre DİĞERKÂMLIK ölçeği puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark var mıdır?
27. Öğretmenlerin evi ile okul arasında geçen süreye göre mesleki stres ölçeği puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark var mıdır?
28. Öğretmenlerin görev yaptığı ilçede terör tehdidi olup olmamasına göre örgütsel bağlılık ölçeği puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark var mıdır?
29. Öğretmenlerin görev yaptığı ilçede terör tehdidi olup olmamasına göre DİĞERKÂMLIK ölçeği puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark var mıdır?
30. Öğretmenlerin görev yaptığı ilçede terör tehdidi olup olmamasına göre mesleki stres ölçeği puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark var mıdır?
31. Atanma usulleri ile örgütsel bağlılık kavramı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var mıdır?
32. Atanma usulleri ile DİĞERKÂMLIK kavramı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var mıdır?

33. Atanma usulleri ile mesleki stres kavramı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var mıdır?
34. Öğretmenlerin atanma usullerine göre örgütsel bağlılık ölçeği puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark var mıdır?
35. Öğretmenlerin atanma usullerine göre DİĞERKÂMLIK ölçeği puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark var mıdır?
36. Öğretmenlerin atanma usullerine göre mesleki stres ölçeği puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark var mıdır?

Araştırmanın Hipotezleri

1. Öğretmenlerin cinsiyetine göre örgütsel bağlılık ölçeği puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark vardır.
2. Öğretmenlerin cinsiyetine göre Diğerkâmlık ölçeği puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark vardır.
3. Öğretmenlerin cinsiyetine göre mesleki stres ölçeği puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark vardır.
4. Öğretmenlerin medeni durumuna göre örgütsel bağlılık ölçeği puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark vardır.
5. Öğretmenlerin medeni durumuna göre DİĞERKÂMLIK ölçeği puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark vardır?
6. Öğretmenlerin medeni durumuna göre mesleki stres ölçeği puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark vardır.
7. Öğretmenlerin mezun olduğu bölüme göre örgütsel bağlılık ölçeği puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark vardır.
8. Öğretmenlerin mezun olduğu bölüme göre DİĞERKÂMLIK ölçeği puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark vardır.
9. Öğretmenlerin mezun olduğu bölüme göre mesleki stres ölçeği puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark vardır.
10. Öğretmenlerin eğitim düzeyine bölüme göre örgütsel bağlılık ölçeği puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark vardır.
11. Öğretmenlerin eğitim düzeyine bölüme göre DİĞERKÂMLIK ölçeği puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark vardır.

12. Öğretmenlerin eğitim düzeyine bölüme göre mesleki stres ölçeği puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark vardır.
13. Öğretmenlerin çalıştığı okul statüsüne göre örgütsel bağlılık ölçeği puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark vardır.
14. Öğretmenlerin çalıştığı okul statüsüne göre DİĞERKÂMLIK ölçeği puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark vardır.
15. Öğretmenlerin çalıştığı okul statüsüne göre mesleki stres ölçeği puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark vardır.
16. Öğretmenlerin çalıştığı okulun niteliğine (ortaokul/lise) göre örgütsel bağlılık ölçeği puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark vardır.
17. Öğretmenlerin çalıştığı okulun niteliğine (ortaokul/lise) göre DİĞERKÂMLIK ölçeği puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark vardır.
18. Öğretmenlerin çalıştığı okulun niteliğine (ortaokul/lise) göre mesleki stres ölçeği puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark vardır.
19. Öğretmenlerin idari görevinin olup olmasına göre örgütsel bağlılık ölçeği puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark vardır.
20. Öğretmenlerin idari görevinin olup olmasına göre DİĞERKÂMLIK ölçeği puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark vardır.
21. Öğretmenlerin idari görevinin olup olmasına göre mesleki stres ölçeği puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark vardır.
22. Öğretmenlerin görev yaptığı ilçenin gelişmişlik düzeyine göre örgütsel bağlılık ölçeği puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark vardır.
23. Öğretmenlerin görev yaptığı ilçenin gelişmişlik düzeyine göre DİĞERKÂMLIK ölçeği puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark vardır.
24. Öğretmenlerin görev yaptığı ilçenin gelişmişlik düzeyine göre mesleki stres ölçeği puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark vardır.
25. Öğretmenlerin evi ile okul arasında geçen süreye göre örgütsel bağlılık ölçeği puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark vardır.
26. Öğretmenlerin evi ile okul arasında geçen süreye göre DİĞERKÂMLIK ölçeği puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark vardır.
27. Öğretmenlerin evi ile okul arasında geçen süreye göre mesleki stres ölçeği puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark vardır.

28. Öğretmenlerin görev yaptığı ilçede terör tehdidi olup olmamasına göre örgütsel bağlılık ölçeği puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark vardır.
29. Öğretmenlerin görev yaptığı ilçede terör tehdidi olup olmamasına göre DİĞERKÂMLIK ölçeği puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark vardır.
30. Öğretmenlerin görev yaptığı ilçede terör tehdidi olup olmamasına göre mesleki stres ölçeği puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark vardır.
31. Atanma usulleri ile örgütsel bağlılık kavramı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki vardır.
32. Atanma usulleri ile DİĞERKÂMLIK kavramı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki vardır.
33. Atanma usulleri ile mesleki stres kavramı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki vardır.
34. Öğretmenlerin atanma usullerine göre örgütsel bağlılık ölçeği puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark vardır.
35. Öğretmenlerin atanma usullerine göre DİĞERKÂMLIK ölçeği puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark vardır.
36. Öğretmenlerin atanma usullerine göre mesleki stres ölçeği puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark vardır.

Araştırma kapsamında kabul edilen varsayımlar aşağıda belirtilmiştir.

1. Ölçüme katılan tüm deneklerin çalışmaya samimi cevaplar ile katıldığı varsayılmıştır.
2. Çalışmada elde edilen kaynakların yeterli olduğu varsayılmıştır.

Araştırma kapsamında yer alan sınırlılıklar da;

1. Araştırma incelemenin yapıldığı yerler ile sınırlıdır.
2. Araştırma kapsamında elde edilen denek cevapları ile sınırlıdır.
3. Araştırma kaynakçada belirtilen kaynaklar ile sınırlıdır.



BİRİNCİ BÖLÜM
ÖĞRETMENLİK MESLEĞİ

1.1. ÖĞRETMENLİK MESLEĞİ

Eğitim sistemlerinin ana hedefi bir ülkede yaşayan insanların nitelikli insani potansiyelini ortaya çıkarmak ve yurttaşlık eğitimini almalarını sağlamaktır. Bu hedefe ulaşmak amacıyla tüm eğitim sistemleri, oluşturacağı birey prototipini, var olan insan gücü politikası ve eğitim felsefesi çevresinde belirleyerek eğitim faaliyetlerini planlamaktadır (Karagözoğlu, 2003: 10-12). Temel toplumsal kuruluşlardan olan eğitim, tüm insanlığın temel problemlerinin önde gelenidir. Bu problemin temel ögesi de tartışmasız öğretmenlerdir (Battal, 2003: 13-14).

Öğrenmeye aracılık eden kişi olan öğretmen, imtihanı gerçekleştiren, düzeni koruyan, orta sınıf ahlakının müdafaa edicisi ve yürütücüsüdür. Öğretmene güvenilir bir kişi olup, kimi zaman veli, danışılan, sosyal üye ve meslektaşdır. Tüm bu özellikler öğretmen için, çoğunlukla mesleğiyle alakalı yöneltilen sıfatlardır (Balcı ve Aydın, 1991). Öğretmen değerlendirilir iken etrafı ile uyumu, toplumla ilişkisi, çevrenin gelişmesine yardım, kişiliği vb. kriterler de yer almaktadır (Çelikten ve Can, 2003: 253-267). Öğretmenler bir vatanın istikbalinin kurucusudur. Öğretmenini, askerini, şoförünü mühendisini, doktorunu, polisini, avukatını özetle toplumda herkese hizmet eden insan gücünü ortaya çıkaran tümüyle öğretmenlerdir. Eğitim sistemi için ana unsur öğretmenlerdir. Memleketlerin ilerlemesinde, kaliteli insan gücünün oluşturulmasında, toplum içindeki sosyal sulhun ve dinginliğin korunmasında, insanların sosyal olması ve toplumsal düzene alışmasında, toplum içindeki kültürün ve olgularının yeni bireylere iletilmesinde öğretmenlerin ana öge olmaları umulmaktadır (Özden, 1999:25).

Eğitimin hedefi, bireylerin bulunduğu topluluğun ve topluluğun içinde olduğu yenilikçi evrenin uyumlu bir ögesi olmasını sağlamak ve onları devrin zorunlu kıldığı bilgi ve yeteneklere bürümektir. Kişilerin, topluluk ve evrendeki yeniliklere ve ilerlemelere uyum sağlayabilecek ve yardım edecek şekilde eğitilmeleri icap etmektedir. Bu durum da nitelikli eğitim sistemi dışında, kaliteli öğretmenlerle oluşturulur (Dilaver, 1996:21).

1.1.1. Öğretmenlik Mesleğinin Temel Özellikleri

Öğretmenlik, bireylerle iletişim açısından bakıldığında, diğer mesleklerden ayrı olarak geniş bir insan kitlesiyle iletişim ve irtibat halinde olan bir meslek türüdür.

Öğretmenlik, yalnızca sınıf ya da okul içinde talebeler ile değil, okul dışında da ebeveyn ve topluluk ile de etkileşimde bulunan bir meslek grubudur. Öğretmen, bilhassa hizmette bulunduğu yer ve topluluk örgüsü ve kültürünün de üzerinde durulduğunda öğretmenden umulanlar da farklılık gösterebilmektedir. Öğretmenlerin bu toplulukla iletişimleri ve diyalogları, okul hayatında ve daha sonra senelerce devam edebilmektedir. Diyalogların kalitesi açısından bakıldığında öğretmen-öğrenci ilişkisi, var olan kanun ve talimatnamelerce saptanmış resmi özellikte ilişkilerdeyse de mesleğin yapısından dolayı bu ilişkiler, hissi açıdan yoğun ilişkilerdir.

Öğretmenlik mesleğine yönelim özel alan bilgisi, genel kültür ve öğretmenlik meslek bilgisiyle olur (Demirel, 1999:16). Bu özellikleri edinebilmek amacıyla hangi öğretim aşamasında bulunulursa bulunulsun, öğretmen adaylarının yükseköğrenimini tamamlaması esastır. Eğitim ve öğretim için gerekli verimlilik ve başarıya ulaşmak amacıyla kimi kriterlerin gerçekleştirilmesi zorunludur. Bu kriterler; eğitim sistemini kusursuz yapma, eğitim amacıyla gereken araç-gereçleri sağlama ve gereken fiziksel olanakları temin etme vb. koşullardır. Ancak bu kriterlerin sağlanması zorunlu olmak ile birlikte, eğitimde arzulanan verimliliğe ve başarıya erişmede yeterli olmamaktadır. Çünkü eğitim sistemini yürütecek araç-gereçleri kullanan ve kullandıran kişi öğretmendir. Öğretmenin yeterliliği ve kalitesi eğitim ve öğretim etkinliklerinin başarı kazanmasında çok önemli bir etkidir (Büyükkaragöz vd., 1998). Nitekim eğitim ve öğretim işlerinde değerlendirilen teknolojik araç-gereçler ne denli yeni olursa olsun bu gereçleri işletecek öğretmenler gerekli bilgiye sahip değillerse gerçekleştirilen öğretim faaliyetlerinden arzulanan dönüt elde edilemeyecektir. Bu sebeple öğretmen teknolojik uygulamalar ve araç-gereçler hususunda kendisini devrin ihtiyaçlarına göre geliştirmelidir.

1.1.2. Öğretmenin Kişisel Özellikleri

Öğretmende olması zorunlu bireysel niteliklerle ilgili birçok araştırma yapılmıştır. Bu araştırmalar neticesinde değişik bireysel niteliklere önem verilmiştir. Günümüzde kaliteli bir öğretmen nitelikleri hususunda daha herkes tarafından kabul edilmiş ölçütlerin olduğu söylenememekle birlikte, aşağıda, genel olarak bütün eğitimcilerce kabul edilmiş, bir öğretmende olması zorunlu en önemli bireysel nitelikler açıklanmıştır:

- **Öğrencilere Yönelik Açık Fikirli ve Nesnel Davranma**

Öğretmen daima ileri ve açık fikirli olmalı, öğrencilerin hareket ve başarılarını ölçerken yanlı olmamalıdır. Bunun yanında öğretmen, gerçekleştirilecek ölçüme elinden geldiğince duygusal hal ve fikirlere sahip olmamalı, sınıfta olan tüm öğrencilere aynı ölçütte yaklaşmalı ve bu durumu da herkese belli etmelidir.

- **Öğrencilerin İhtiyaçlarını ve Beklentilerini Dikkate Alma**

Ne denli müfredatta öğretmenin yapmakla yükümlü olduğu şeyler açıklanmış olsa bile öğretmen ders programlarından çok ayrılmadan öğrencilerin beklentilerini ve gereksinimlerini önemsemelidir. Örnek olarak, ilkokulda olan ve orta öğretim imtihanlarına girecek öğrenciler için ek materyaller, rehberlik etkinlikleri, onların geleceği daha açık görmelerine yardımcı faaliyetler, vb. organize ederek öğrencilerin umduklarını verebilmelidir.

- **Eğitim ile İlgili Problemleri Bilimsel Yollarla Araştırma**

Öğretmen, eğitim sisteminde ve buna bağlı da sınıfta düzenli oluşan sorunlar yaşayacağını bilir. Bu sorunları bilimsel bir yol ile çözer. Örnek olarak, sınıfta olan öğrencilerden anlama ve okumadan zayıf olanların fiziki veya psikolojik sorunlarının olabileceğini göz önüne alarak bu öğrencilerin sınıf içinde ve dışında yaşadıkları problemleri saptar. Öğrencilerin yaşadıkları sorunları saptadıktan sonra bu sorunlar için olması mümkün çözümler oluşturur. Bu çözümleri tecrübe ederek en doğru çözümü uygulamaya uğraşır.

- **Eğitimde Bireysel Farklılıkları Göz Önünde Bulundurma**

Nitelikli bir öğretmen, kendi sınıfında olan tüm öğrencilerin özel becerilerinin bulunduğunu, önemli olan şeyin öğrencilerde olan becerileri görüp dışa vurmak ve öğrencilerin becerilerine uygun yönlendirme yapmak olduğunu bilir. Nitekim öğrencinin sınıfta işlenen herhangi bir dersten ileride veya geride kalmasını, öğrenci açısından negatif durum şeklinde değerlendirmemelidir. Örnek olarak, öğrenci matematikte zorlanabilir fakat beden eğitimi veya müzikte gayet iyi durumda olabilir. Bu sebeple öğretmen bilhassa belirli derslerde hemen arzulanan başarıyı elde edemeyen öğrencilere yönelik negatif fikirlerde bulunmamalıdır.

- **Yenilik ve İlerlemelere Açık, Kendisini Devamlı Geliştirebilme**

Etraftaki yeniliklerden en çok ve hızlı şekilde etkilenen kuruluş tartışmasız okuldur. Öğretmen oluşan bu yenilikleri sürekli takip eder, haberdar olur. Örnek olarak, okulu hemen etkisi altına alabilecek bilgisayara yönelik öğretmen kendini muhakkak geliştirmeli, eğitimlere katılmalıdır. Öğretici olarak öğrencilerle iletişimde olmalıdır. Bu sebeple de öğretmen araştırmalı, eğitimlere katılmalı, bilmediği noktaları araştırmalı ve sormalıdır.

- **Toplumsal Yenilikleri Anlayıp Değerlendirebilme**

İyi veya nitelikli bir öğretmen etrafta ve içinde bulunduğu topluma karşı sorumluluk sahibidir. Bu sebeple, hizmet ettiği konumda oluşabilecek yenilikleri takipte kalmalı, bu yenilikleri toplumun algılayacağı biçimde anlatıp değerlendirebilmeli, toplumu pozitive yönlendirmeli ve gelişmesine katkı sağlamalıdır. Bir diğer ifadeyle öğretmen, toplumun yenilik karşısında oluşacak sorunlarını çözebilmelidir.

- **Eğitim Teknolojisinde Oluşan İlerlemeleri Takip Etme**

Bugün yenilikçi eğitim sistemlerini şekillendiren eğitsel şartlar, ekonomik, sosyal ve teknolojik gelişmelerdir. Eğitimi daha yaygın hale getirip daha nitelikli olmasını sağlamak, yenilikçi eğitim teknolojisinin bütün olanaklarından faydalanmakla olur. Bu olanaklardan faydalanmak için öğrenme-öğretmeyi geliştirmek, eğitimin niteliğini arttırmak ve eğitimin içeriğini arttırmakla olasıdır. Dolayısıyla bu alandaki gelişmelerin ve ilerlemelerin öğretmenler, eğitimciler ve yönetenlerce takip edilmeli ve yürütülmelidir.

Öğretmen projeksiyon, internet, bilgisayar vb. sınıfta kullanacağı eğitim teknolojileri araçları hususunda kendisini devamlı geliştirmelidir. Bu bağlamda organize edilecek eğitimlere gitmeli, dergi, cd, kitap gibi araçlardan haberdar olmalıdır. Bu sebeple de öğretmenlerin ders ücretleri, maaşları ve diğer sosyal olanakları bugünün koşullarına göre düzenlenmelidir.

- **Daima Araştırma İçinde Olma**

Araştırmak, bir öğretmen için çok önemlidir. Çünkü sınıfta öğreten, rol model olan ve bilgi aktarıcısı konumunda bulunan öğretmen, öğrencilere anlatacağı şeyleri,

kendine yöneltilecek soruları veya öğrencilere faydalı olacağına inandığı konuları araştırmalı ve kendinde eksiklik bulmamalı ve hevesli olmalıdır.

- **Yüksek Başarı Beklentisi**

Öğretmenin öğrencilerinden umduklarıyla öğrencilerin başarıları arasında kuvvetli bir etkileşim bulunur. Bundan dolayı öğretmen öğrencilerinin başarı sağlayacağını düşünür ve onları başarı elde etmelerinde destekçi olmalıdır. Araştırmalara göre öğretmenin öğrenciden beklentisi çok olduğunda öğrenci daha fazla şey öğrenmiştir. Bloom, tamamladığı deneysel verilerde, eksiksiz öğrenme hususunda her öğrencinin gereksinim hissettiği süre ve ilave öğrenme olanakları karşılandığında amaçlanan öğrenme seviyelerine gelindiğini göstermiştir. Bu yargıdan şu netice söylenebilir. Öğretmen bir konuyu ne kadar iyi anlatır ise ve öğrencisini başarı sağlayacağına ikna ettikten sonra ve ona yardımcı olduğunda tüm öğrenciler başarı elde ederler. Eksiksiz öğrenmenin yapısında da bu düşünce bulunur (Özdemir, 2015:29).

1.1.3. Etkili Bir Öğretmenin Nitelikleri

- Sabır gösterir, olaylara karşı dayanıklıdır ve hislerini kontrol eder.
- Değişik inanış, fikir ve toplulukları karşı saygılı ve barışçıldır.
- Elbiselerine, temizliğine ve tertibine dikkat eder.
- Kendisini yenilemeye ve eleştiriye hazırdır.
- Bireysel sıkıntılarıyla sınıfının ve okulunun vaktini almaz.
- Öğrencileri olumlu yönde etkiler.
- Başarı elde etmeye odaklıdır, yüksek başarı beklentisi taşır ve destekleyendir.
- Fikir ve hareketleriyle öğrenciler için prototiptir.
- Öğrencilere karşı sevgi dolu, hoşgörülü ve güler yüzlüdür.
- Öğrencilere karşı güven dolu, sırdaş, arkadaş, dürüst ve açıktır.
- Sınıf içinde pozitif ve öğretici bir düzen sağlar.
- Önderlik niteliği gösterir.

- Öğrencilere, ebeveynlere ve etrafına etki etmede başarılıdır.
- Aracılık ve hakemlik nitelikleri barındırır.
- Cesaret verici ve destekleyendir.
- Anlayış ve espri sahibidir.
- Problemlerden şikâyet etmektense çözüme ulaşmaya uğraşandır.
- Sınıfta içinde hâkimiyeti kurar, sınıfa toplu ceza vermez.
- Verdiği görevleri kontrol halindedir.
- Eğitim bilimlerinin ana olgularını bilir ve öğrenmeyi basit hale getirir.
- Gözlem yapar, kendisini devamlı geliştirmek ister.

Öğretmenin başarı elde etmeye odaklanması, öğrencilerden fazla beklentiler içinde olması, öğretmenler için oldukça önemli niteliklerdendir (Çelikten ve Can, 2003: 253-267).

1.2. BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR

Hareket, insanoğlunun temel gereksinimidir. Gereksinim duyduğumuz fiziki aktiviteler, fiziki durumumuza katkı sağlar. Bu sebeple kişinin bedensel gelişim sürecinde, fiziki durumunu yükseltmede, psikomotor yeteneklerinin ilerlemesinde ve hepsini gerçekleştirmede beden eğitiminin rolü büyüktür. Beden eğitimi, bireyin toplum içindeki yaşamda uyum göstermesinde, kendini anlatmada, etkileşiminde en önemlisi demokrasiye uygun bir hayat sürdürülmesinde önemli artıları bulunur.

Beden eğitimi, hislerin kontrol edilmesinde de etkilidir. Oyun ise, çocuğun psikolojik büyümesinde ve kişiliğinin gelişmesinde, sevgiden sonra gelen en önemli psikolojik öğedir. Hislerin en açık takip edilebildiği ortam olan oyun, kişiler arasında olan iletişimi de geliştirir. Bu sebeple hislerin dışı vurumu ve kontrol edilmesi zor değildir (Korkmaz vd. 2005:280-301) Kendisini kontrol altına alabilen kişiler toplum içinde daha tutarlı davranmalarının dışında kendisi ile ve diğer bireylerle daha barışık olurlar. Bunun yanında kişilerin boş zamanlarında gerçekleştirdikleri faaliyetlerinde ve sıhhatli bir hayatın sürekliliğinde önemli faydalar sağlar.

Beden eğitimi kavramı çeşitli şekillerde tanımlanmıştır. Dördüncü Beş Yıllık Kalkınma Planında beden eğitimi ile ilgili iki tanım yer almaktadır. Bu tanımlardan birincisinde beden eğitimi; ekonomik, sosyal ve kültürel kalkınmanın başlıca unsuru olan insan gücünün beden ve ruh sağlığını geliştirici faaliyetlerdir. İkinci tanıma göre ise beden eğitimi; oyun, jimnastik, gibi eğitici, bütün bedensel etkinlikleri içeren genel bir kavram olup bedensel etkinlikler içinde ve bedensel etkinlikler aracılığı ile yapılan eğitimidir. Beşinci Beş Yıllık Kalkınma Planında ise beden eğitiminin tanımı şu şekildedir; insan bütününe oluşturan fiziksel, psikolojik ve zihinsel niteliklerin bulunduğu yaşı ve genetik kapasitenin gerektirdiği verim gücüne ulaştırılması için birçok kez rekabet olmaksızın yapılan faaliyetlerin bütünüdür (Eynur ve Muharremoğlu, 2005).

Beden eğitimi; kişinin bedensel ve psikolojik sağlığını, bedensel yeteneklerini ilerletmeye dönük, ihtiyaç olduğunda çevre şartlarına ve katılanların niteliklerine uygun şekilde farklılaşan elastiki yasalara bağlı, cimnastige, oyuna, spora yönelik etkinlik ve uygulamaların hepsini içeren yaygın bir faaliyettir (Aracı, 1998: 13–38).

Spora bakıldığında, beden eğitimi etkinliklerini hususileştirerek farklı alanlarda görülebilen, üst seviyede gerçekleştiğinde psikolojik, estetik, fizyolojik, teknik nitelikleri mecburi yapan müsabaka temelli ve sert yasalarla örülü faaliyettir. Açıkça görülen en önemli yanı; (beden eğitimiyle beraber barındırdığı aynı hedefler haricinde) yarışmak ve başarı elde etmektir (Aracı, 1998: 13–38; Korkmaz vd., 2005: 280-301). Açıklamalardan da anlaşılacağı gibi spor ve beden eğitimi ayrı düşünülemezlerdir.

1.2.1. Beden Eğitimi ve Spor Dersi

Milli eğitim sistemi içinde, beden eğitimi ders planı ilköğretimin birinci, ikinci ve üçüncü sınıflarında yoğun şekilde ana hareket eğitimi biçiminde, dördüncü ve beşinci sınıf düzeylerinde de ana hareket ve yeteneklerin dışında spor türleriyle alakalı genel bilgi ve bazı ana hareketler öğretilmekte, altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf düzeylerindeyse seçmeli spor aktiviteleri derslerinin tercihiyle yoğun şekilde spor türleri verilmektedir (İlköğretim Spor Etkinlikleri Dersi (1–8. Sınıflar) Öğretim Programı, 2006; İlköğretim Beden Eğitimi Dersi (1–8. sınıf) Öğretim Programı ve Kılavuzu, 2007).

Türk Milli Eğitimi ve Milli Eğitim Temel Kanununun ana hedefleri ışığında; öğrencilerin büyüme nitelikleri de hesaba katılarak, onların bireysel ve toplumsal açıdan

sıhhatli, ahlakı düzgün, mutlu, özlerini ve demokratik yaşamın ana prensiplerini kabullenmiş bireyler olarak büyümeleri, beden eğitimi dersinin ana hedefidir (Koca vd., 2007: 265-276).

Beden eğitimi dersleri ile bireyin motor becerilerdeki yeteneği konusunda kendini yeterli hissetmesi, yani koşma, tırmanma, dengede durma, sıçrama, takla atma gibi temel hareketleri geliştirmesi mümkündür. Böylece beden eğitimi dersleri harekete ilişkin davranışlardaki değişiklikler yoluyla bireyin vücut kontrolü, koordinasyona ve sinir-kas sistemlerinin gelişimini sağlayarak beraberinde zihinsel ve psikolojik yönde uyumlu olmasını da sağlayacaktır (Tamer, 1987).

Spor aktiviteleri ve beden eğitimi faaliyetlerinin en önemli amacı öğrenciler için sporu ve hareketi hayat felsefine dönüştürmektir. Özel olmayan eğitimin bütünleyicisi olan beden eğitimi dersinin hedeflerine varmasında en önemli etken beden eğitimi öğretmenidir. Bunun yanında, yönetici yaklaşımı, kurum gereçleri, öğrenci, öğrenci ebeveynleri ve çevrenin spora yaklaşımları da hedefe varmada oldukça önemlidir.

1.2.2. Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği

Türkiye’deki beden eğitimi alanının tarihi gelişimi incelendiğinde, ders şeklinde eğitim kurumlarında yer almaya başlaması, Osmanlı Devleti döneminde 1421 ile 1451 seneleri aralığında Enderun Okulları’nda gerçekleşmiştir. Enderun Okulları, aslında asker yetiştirmek amacı ile açılmış bir okul olup 1909 yılına kadar varlığını sürdürmüştür. Osmanlı Devleti zamanında iyileşme faaliyetleri olmasıyla, özellikle Tanzimat dönemiyle beden ve spor eğitimi, batıda söz konusu olduğu gibi benimsenmeye başlamış, okulların ders planlarına konulmuştur. Bu dönemde beden eğitimi faaliyetleri yurtdışından gelen öğretmenlerle gerçekleştirilmekteydi. Bu öğretmenler de yetenekli sporcuları bu alanlarda eğiterek, onların da eğitimci olmaları için destek olmuşlardır (Bilge, 1989: 14-67; Şakar, 2008).

Cumhuriyetin ilanı ile birlikte, beden eğitimi öğretmenin yetiştirilebilmesi konusunda çeşitli çalışmalara başlanmıştır. Günümüze kadarki süreçte 3 adımdan oluşan bir yol takip edilmiş ve mevcut halini almıştır. Bu 3 adımlık süreç; Kurslar dönemi, Eğitim Kurumları dönemi ve Üniversiteler dönemi olarak isimlendirilmiştir (Bilge, 1989: 14-67).

Türk Eğitim Sistemine bakıldığında, öğretmen yetiştirmeye 19. Yüzyılda başlandığı görölmektedir. 1848 yılında öğretmen yetiştirmek için kurulan Darülmualimin Okulu, bu süreçte önemli bir başlangıç kabul edilmektedir (Akyüz, 2015: 177).

Mustafa Kemal Atatürk, Kurtuluş Savaşı esnasında 15 Temmuz 1921 tarihinde Ankara'da toplanmış olan Maarif Kongresi'ne katılmıştır. Burada eğitime yönelik görüşlerini açıklamış, aynı zamanda öğretmenlerden beklentilerini dile getirmiştir.

1921 yılında TBMM'nin denetiminde yer alan bölgelerde on dört İlk öğretmen okulu bulunmaktaydı. 1923 yılında bu okulların sayısı 37'ye ulaşmıştır. Fakat bu okulların bir bölümü yetersiz görölmeleri nedeniyle kapatılmış ve okulların sayısı 18'e düşmüştür.

1923 yılında, 1913'te yürürlüğe konulan geçici ilköğretim kanununun 43.maddesi göz önünde bulundurularak Ankara, Antalya, Konya, Balıkesir ve Kastamonu'da açılan öğretmen ehliyet sınavlarına ilave olarak öğretim yöntemleri kursu da açılmıştır.

14 Ağustos 1923 tarihinde TBMM'de kabul edilen hükümet programında, yüksek öğretmen okullarında okuyan öğrencilerin formasyon eğitimi almaları ve uygulama yapmaları, liselere öğretmen yetiştiren kurumlar açılması, öğretmenliği meslek haline getirilmesi konuları yer almıştır. Sonrasında lise öğretmenlerinin hangi yöntem ve kaynaklardan faydalanabilecekleri yönünde 439 sayılı 13.3.1924 tarihli Orta Tedrisat Muallimleri Kanunu çıkmıştır (Bilir, 2011:26).

Köylere öğretmen yetiştirmek için, ilk olarak 1926'da Denizli'de, sonrasında 1927'de Kayseri'de dönemin Milletvekili Mustafa Necati Bey aracılığıyla 2 adet köy okulu açılmıştır (Karagöz, 2005; Aydoğan, 2007; Altunya, 2008: 18). Fakat söz konusu okulların kurucu olan milletvekilinin ani bir şekilde vefat etmesi nedeniyle, okullara yeterli ilgi gösterilememiş ve 1929'da dünyada yaşanan ekonomik kriz neticesinde Kayseri Zincidere, 1931 Denizli, 1932:kapatılmak zorunda kalınmıştır.Kapatılma nedenleri içerisinde, mezun olan öğretmenlere köyde en az 5 yıl görev yapma zorunluluğu getirilmesi, beraberinde köy ve şehir öğretmeni ayrımının da yapılması bu okullardan istenilen verimin alınamamasına ve kapatılmasına neden olmuştur (Karagöz, 2005: 234).

1926 - 1927 eğitim-öğretim senesinde Orta Öğretmen Okulu, Konya'da açılmıştır. Aynı sene, 25 Ekim 1927'de okul Ankara'ya taşınmıştır (Altunya, 2006: 18). İlköğretim müfettişi ve ortaokul öğretmeni yetiştiren kurum 1929-1930 eğitim-öğretim yılı itibariyle "Gazi Muallim Mektebi ve Terbiye Enstitüsü" adını almıştır. Sonrasında, Pedagoji ve edebiyat bölümlerinin yanı sıra coğrafya, tarih, kimya, fizik, matematik ve tabiat bölümleri açılmıştır (Okçabol vd., 2003: 8). 1927'de de anaokulu öğretmen mektebi Ankara'da açılmıştır. Daha sonraları bu okul 1930-1931 eğitim-öğretim senesinde İstanbul'a taşınmıştır. İstanbul'da 2 sene öğretmen yetiştirmiş, ardından kapanmıştır (Bilir,2011:28).

1939'da 1.Milli Eğitim Şura'sında köydeki ilkokullarının öğretim süresinin 3 yıldan 5 yıla çıkarılması kararlaştırılmıştır. Tavsiye niteliğindeki bu karar, MEB Hasan Ali Yücel tarafından uygulanmaya başlanmıştır. Bu bağlamda köyde gereksinim duyulan ebe, sağlıkçı, tekniker, tarımcı, öğretmen vb. meslek dallarında eleman yetiştirme gayesiyle 17.4.1940'ta çıkan 3803 sayılı yasa ile Köy Enstitüleri kurulmuştur (Aydoğan, 2000). Bu yasa ile köy okullarından mezun olan köy çocuklarından öğrencilerini sınav ile seçen ve mezun olunduktan sonra köyde çalışma imkânı yaratan Köy Öğretmen Okulları, Köy Enstitülerine dönüştürülmüştür. Böylece yeni köy enstitüleri açılmıştır. 1945 yılına kadar toplam köy enstitüsü sayısı 20 iken, 1948'de Van'da açılan enstitü ile birlikte 21 olmuştur (Bilir, 2011:29).

1942-1943 senelerinde köy enstitülerinde görev almak üzere yetiştirilecek öğretmenler için Hasan Oğlan Yüksek Köy Enstitüsü kurulmuştur. Köy enstitülerinden mezun olanların arasından sınav ile öğrencilerini seçen okul, köyde yaşayan çocukların yükseköğrenime sahip olma olanağını sunmuştur.

1944-1945 yıllarında 10 yıllık plana bağlanan ilköğretim, 1955-1956 eğitim-öğretim senesinde öğretmensiz okul, okulsuz köy kalmayacaktı. Fakat 2.Dünya Savaşı'nın bitmesi ve Türkiye'de çok partili dönemin başlaması ile iktidarın köy enstitüsüne yönelik yaklaşımı değişmiştir. Zamanla kuruluş amacından ve 10 yıllık planın uygulanmasından uzaklaşmıştır. Kasım 1947'de Hasan Oğlan Yüksek Köy Enstitüsü kapatılmıştır.

1950'de Demokrat Parti iktidara gelmiştir ve beraberinde köy enstitülerine yönelik negatif görüşler artmıştır. Ardından bilhassa kız öğrenci sayısında düşüş meydana

gelmiştir. 25.1.1954'te çıkan 6234 sayılı yasa ile köy enstitüleri kapatılmış ve 6 yıllık ilkokul öğretmeni yetiştiren okullara dönüştürülmüştür (Bilir, 2011:32).

1961'de 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu çıkmıştır. Bu kanunun 17.maddesiyle okul öncesi eğitim kurumları için öğretmen yetiştirme belirli kurallara bağlanmıştır. Aynı kanun ile 1960 yılının ardından liseyi ve lise dengi okulları bitirenlere fark sınavı ve staj ile ilkokul öğretmeni olma hakkı verilmiştir. Benzer şekilde ortaokulu ve ortaokul dengi okulları bitiren 18 yaşını doldurmuş kişilere kurs imkânı verilerek yeterlik belgesi ile ilkokullara öğretmen olarak atanma hakkı tanınmıştır.

1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu 1973'te yürürlüğe girmiş ve kanunun 43.maddesiyle okul öncesi eğitimi için yükseköğretim kurumlarının öğretmen yetiştirmesi kararlaştırılmıştır. Söz konusu kanun ile birlikte öğretmenlerin yükseköğrenim görmeleri zorunlu hale getirilmiştir. Bunun akabinde ilk öğretmen okulları öğretmen lisesi yapılmış, ilköğretim kurumları için 2 senelik eğitim enstitüsü mezunu öğretmenler yetiştirilmeye başlamıştır. Böylece hem öğrenci işlemleri seçme hem de köy stajları kaldırılmıştır (Bilir, 2011:34).

1974'te herhangi bir üniversiteye yerleşemeyen 46 bin öğrenci, mektup ile öğretim uygulaması ile öğretmenlik programına dahil edilmiştir. 1974 yılından sonra hızlı iktidar değişimlerinin yaşanması nedeniyle, ülkede politik kamplaşmalar yaşanmıştır. Bu ideolojik, politik ayrışmalar en çok öğretmen yetiştiren kurumlar üzerinde etkili olmuştur. Her değişen iktidar sonrası göreve başlayan Milli Eğitim Bakanı, öğretmen yetiştirme konusunda kendini yönetimlerini uygulamıştır. Okul yönetiminin yandaşı olmayanlar, bu ortam sebebiyle okula devam edememişlerdir. 1978'de bu probleme hızlandırılmış bir program ile çözüm getirilmiştir. Fakat bu uygulama öğretmenliğin mesleki niteliğinin düşmesine sebep olmuştur (Öztürk, 2005: 196).

1974 yılından önce köy öğretmen okulları, eğitim kursları, eğitim enstitüleri ve öğretmen okullarına öğrenci seçilirken zihnen ve bedenen sağlıklı olma şartı aranıyordu. Sağırılık, körlük, pepelik, kekemelik, çolaklık, topallık, kamburluk vb. sakatlığın olmaması; trohom, verem vb. bulaşıcı hastalığın bulunmaması ve öğretmenlik yapmaya engel olabilecek herhangi bir ruhsal ve bedensel sorunun olmaması gerekiyordu. Bu durum, kayıt esnasında tam teşekküllü bir devlet hastanesinden alınan ve "öğretmen olabilir" ifadesi yazan bir heyet raporuyla sağlanıyordu.

Söz konusu yasa MEB'ine bağlı teknik lise, endüstri meslek lisesi, Anadolu meslek lisesi ve Anadolu teknik lisesine meslek dersi ve atölye öğretmeni olarak atanacak kişinin lisans düzeyinde, 4 yıllık yüksek öğrenim görmüş olmasını zorunlu kılmıştır. Yetişkinler için olan endüstri pratik sanat okulu ve teknik eğitim merkezlerinde ise ön lisans düzeyinde 2 senelik öğrenim görenlerin meslek dersi ve atölye öğretmeni olarak görev alabileceği ifade edilmiştir.

Mevcut yasa, yüksek öğretim kurumları mezunlarının formasyon eğitimi ile öğretmenlik yapabilmelerine de olanak sağlıyordu. Bu doğrultuda MEB tarafından, 1980'de 21 krediden oluşan öğretmenlik formasyonu programı uygulamaya konmuştur.

1983 yılında Bakanlıklar yapılandırılınca MEB bünyesinde bulunan Eğitim Uzman Yardımcılığı kadrosu kaldırılmıştır. Sonrasında kamu hizmeti olan eğitimin özelleştirilmesini sağlama, özel okul açmak isteyenlere arsa imkânı, 5 sene geri ödemesin ve sıfır faizli kredi kullanma olanağı sunma, 20 hizmet senesini tamamlayana kendi isteği ile erken emekli olma imkânı vb. düzenlemeler yapıp eğitim özel sektör kullanımına sunulmuştur.

Ankara'da 8-9 Haziran 1989'da toplanan "Öğretmen Yetiştirme Danışma Kurulu" toplantısında istihdam sorunları ve istihdam politikası gündeme gelmiştir. Toplantı raporunda şu önerilerde bulunulmuştur; "Millî eğitimimizde temel personel politika ve uygulamaları saptanmalı, buna uygun düzenlemelerle uygulama ilkeleri belirlenmelidir. Millî eğitimde belirlenecek personel politika ve uygulamaları, genel istihdam politikaları ve öğretmen yetiştirme sistemiyle tutarlı olmalıdır" (MEB, 1992: 201-204).

16804 sayılı 9 Kasım 1979 tarihli resmî gazetede yayınlanarak yürürlüğe konulan yer değiştirme ve atama yönetmeliğinde, 4 hizmet bölgesi oluşturulmuş; 15 Ekim 1978'den sonra görev yapmaya başlayan öğretmenlerin her bölgede 3'er yıl çalışması esası getirilmiştir. 1984'te çıkan bir yönetmelikle de öğretmenlerin beş hizmet bölgesinde, belli süreler dahilinde toplamda 25 sene çalışması kararlaştırılmıştır. 20590 sayılı 3 Ağustos 1990 tarihli resmî gazetede yayınlanan yönetmelik ile de bu sefer iki hizmet bölgesi oluşturulmuş ve 1978'den sonra görev yapmaya başlayanlara zorunlu hizmet bölgesi kapsamındaki şehirlerde 4 sene çalışma zorunluluğu getirilmiştir. Sonrasında öğretmen sağlama konusunda zorluk yaşanan bölgelerde, belli şehirlerde

zorunlu çalışma süresi 2 seneye indirilmiş, bu şehirlerde 2 sene görev yapan öğretmenlere bölge, 3 sene görev yapan öğretmenlere ise şehir isteme hakkı tanınmıştır (Çakıroğlu, 1994: 28).

1990 yılı Yer Değiştirme ve Atama yönetmeliğiyle standart kadro uygulaması başlatılmıştır. Söz konusu yönetmeliği 6.maddesi öğretmen atamasının; derslik ve öğrenci sayısı, branşlar, öğretim şekli, ders yükü vb. kriterler göz önüne alınarak, kurumlar ve okul bazında belirlenen standart kadro sayısı doğrultusunda gerçekleştirilmesi öngörülmüştür. Bunun yanı sıra, 20491 sayılı 13 Nisan 1990 tarihli resmi gazetede yayınlanan KHK ile birlikte şehirlere, öğretmenlerin şehir içinde görev yerinin belirlenmesi ve yer değişikliğinin yapılması yetkisi verilmiş, yine dengeli ve adil bir dağılımın sağlanması hedeflenmiştir (Milli Eğitim Bakanlığı- Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı Yazısı).

1990'lı yıllarda 33 krediden oluşan “İlköğretim Sınıf Öğretmenliği Sertifika Programı” geliştirilmiştir. Bu programdan, ataması olmayan branştan mezun olan kişiler ile başka fakültelerden mezun olan binlerce öğretmen adayı mezun bir şekilde eğitim sistemine girmiştir.

1995-1996 eğitim-öğretim senesinde üniversiteden mezun olan her branştan gençler, formasyon eğitimi şartı aranmaksızın sınıf öğretmeni olarak atanmışlardır.

1998'de uygulamaya geçirilen yeniden yapılanma kapsamında okul öncesi öğretmenleri, Üniversitelerin Eğitim Fakültelerindeki İlköğretim Bölümleri Okul Öncesi Öğretmenliği Programlarından yetiştirilmeye başlanmıştır. Fakat bu programlarda, ilgili alanda yetişmiş yeterli nitelik ve sayıda öğretim üyesi bulunmamaktaydı. MEB ihtiyaç duyulan okul öğretmenini karşılamak amacıyla, dönem dönem bazı sınıf öğretmenlerine hizmet içi eğitim vererek okul öncesi kurumlarında görevlendirmekteydi.

2007 yılının Aralık ayında göreve başlayan yeni YÖK yönetimi, 3 senede öğretmen eğitimi hususunda birtakım önemli kararlar almıştır. Bu kararlardan birisi ile fen-edebiyat fakültelerine yeniden pedagojik formasyon yetkisi verilmiştir. YÖK'te 27.8.2009'da genel kurulun yapmış toplantı ile fen-edebiyat fakültesinde okuyan öğrenciye lisans eğitimi esnasında pedagojik formasyon alma hakkı tanınmıştır. Bu karar ile fen-edebiyat, diğer anlamda ilahiyat fakülteleri, öğretmen yetiştirme hususunda alternatif fakülteler haline gelmiştir. Böylelikle, 5 senede edinilen kimya, fizik, biyoloji,

matematik vb. branş öğretmenliği yeterliliği, 21 krediden oluşan formasyon eğitimine indirgenmiştir (Bilir, 2011:47).

Günümüzde ise YÖK'ün belirlemiş olduğu kontenjana girecek puanı almak, öğretmenlik için tek kriterdir.

Türkiye'de öğretmen istihdamı kamu ve özel okullarda farklı şekilde işlemektedir. Özel okullarda öğretmen olmak için ilgili okulun genel (diploma, pedagojik formasyon, deneyim gibi) ve özel (dil yeterliliği, yurtdışı deneyimi gibi) şartlarını taşımak yeterlidir. Kamu okullarında kadrolu (657 Sayılı Devlet Memurları Kanunu'nun 4/A maddesine göre öğretmenlik yapmakta olan kimselerdir), sözleşmeli (657 Sayılı Devlet Memurları Kanunu'nun 4/B maddeleri kapsamında öğretmenlik yapan kimselerdir), ücretli (657 Sayılı Devlet Memurları Kanunu'nun 89. maddesi kapsamında öğretmenlik yapan kimselerdir) ve vekil (657 sayılı Devlet Memurları Kanununun 86. maddesine göre geçici olarak öğretmenlikle görevlendirilen kimselerdir) öğretmenlik olmak üzere dört farklı istihdam eğilimi vardır. Kamu okullarına kadrolu öğretmen olarak atanmak için her bir öğretmen adayının alanı ile ilgili Kamu Personeli Seçme Sınavına [KPSS] girmesi gereklidir. Atanma puanının %30'u genel kültür-yetenekten, %20'si eğitim bilimlerinden ve %50'si alan bilgisi testinden gelmektedir. KPSS bir hükümet kuruluşu olan Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM) tarafından yılda bir defa yapılır. KPSS sonuçları MEB'de öğretmenliğe atanmak için sadece bir yıllığına geçerlidir (Çınkır, 2013b). 2015'te aday öğretmenlik uygulaması yürürlüğe girmiştir. Bu uygulamaya göre KPSS puanına göre atanan öğretmenler, 1 yıl boyunca aday öğretmen olarak görev yapmaktadır. Bu süre boyunca öğretmenler 3 performans değerlendirmesi ve ardından yazılı/sözlü sınava girmektedir. Bu süreci başarıyla tamamlayan aday öğretmenler 1 yılsonunda kadrolu öğretmenliğe geçiş yapabilmektedir (MEB, 2015). Ayrıca Aday Öğretmen Yetiştirme Sürecine İlişkin Yönergesi (MEB, 2016) ile aday öğretmenlerin bu süreçte yapacakları sınıf içi, okul içi ve dışı, hizmet içi eğitim faaliyetlerinin, görev ve sorumlulukların genel çerçevesi belirlenmiştir. Bu kapsamda aday öğretmenlerin ders izleme, kitap okuma, ders planlama, gönüllülük ve girişim çalışmaları, kurumsal işleyişe ilişkin deneyimi ve ders uygulaması gibi modüllerden oluşan eğitimi başarıyla tamamlaması beklenmektedir. Türkiye'de aday öğretmenlerle yapılan araştırmaya göre katılımcılar bu uygulamaları faydalı bulmaktadır (İlyas, Coşkun ve Toklucu, 2017).

Eğitimle uğraşan bilim insanları; Türkiye'nin 2000'li senelerine baktığında bilgiyi türeten ve yurtdışına gönderen bilim topluluğu şeklini alabilmesi amacıyla üretme odaklı, kreatif, kendisini yansıtan ve ilerletebilen, eleştirici kimseler yetiştirmenin üzerinde durmaktadırlar (Beden Eğitimi ve Spor Dersi Öğretim Programı, 2018). Bu durumun en önemli bütünleyicisi halini alan beden eğitimi öğretmenleri, sıhhatli kimseler geliştirmek üzere sorumluluklarının bilincinde olmalıdırlar.





İKİNCİ BÖLÜM
ÖRGÜTSEL BAĞLILIK, MESLEĞE ADANMIŞLIK VE MESLEKİ STRES

2.1. ÖRGÜTSEL BAĞLILIK

2.1.1. Örgütsel Bağlılık Tanımı

Örgüt kavramı, belirli amaçlar doğrultusunda kişilerin çabalarının koordine edildiği bir yönetim işlevini; insan, amaç, teknoloji boyutlarının iç içe olduğu bir sistemi; kendine has bir kültürü olan ve işler ile kişiler arasındaki ilişkileri gösteren bir yapıdır şeklinde tanımlanabilir. İş görenleri tarafından hissedilen en güçlü duygulardan biri olan bağlılık kavramı ise, bir düşünceye, bir kişiye, bir kuruma ya da kendimizden daha büyük gördüğümüz bir şeye karşı gösterdiğimiz sadakati ve yerine getirmek zorunda olduğumuz bir yükümlülüğü ifade etmektedir. Bağlılık ve örgüt kavramlarının birleşiminden oluşan örgütsel bağlılık, iş görenin; örgütün hedeflerine ve değerlerine olan inancını, örgütün amaçlarını gerçekleştirebilmesi için çaba sarf etme isteğini, örgüt üyesi olarak kalmaya karşı duyduğu arzuyu ifade etmektedir (Ersoy vd., 2014).

Son dönemlerde gerçekleştirilen çalışmalara bakıldığında örgüte bağlılık hususunun çoğu incelemeye konu oluşturduğu bilinmektedir. Bilim insanları senelerdir, iş yapanların davranışlarını, yaklaşım ve fikirlerini gözlemleyerek örgüt ağıyla kişi arasında bir ilişki oluşturmaya uğraşmışlardır. İncelemeler genel olarak isteklendirme ve iş doyumunu üstünde olmuştur. Fakat son dönemlerde örgütsel bağlılık üstünde duran incelemeler neticesinde, örgütün amaçlarına varması ve başarı sağlamasında örgütsel bağlılığın da payının olduğu şeklinde neticelere ulaşılmıştır.

Örgüte bağlılık hususuyla ilgili fazlalaşan bu alakaya, bu branşta gerçekleştirilen incelemeler ve ilerletilen teoriler neticesinde örgüte bağlılığın kompleks ve çok yönlü bir ağı olduğu görülmüştür. İnceleme yapanlar ve teorikiler, örgüte bağlılığı uzun zaman “işe vuruk” şeklinde değişik biçimlerde ifade etmişlerdir (Cohen, 1996: 494-504).

Örgütsel bağlılık olgusu senelerce bağlılık, iş doyumunu, itaat, etkili performans vb. olgular ile bir düşünülmüştür. Fakat gerçekleştirilen araştırmalar, örgütsel bağlılığın bu olgulardan farklı olduğunu, daha uzun zamanda ortaya çıkan ve daha sürekli bir yaklaşım olduğunu göstermiştir. Farklı alanlardan araştırma yapanların kendi düşüncelerine göre oluşturdukları ifadeler aşağıda anlatılmıştır:

Örgütle çalışan arasında olan iletişim neticesinde oluşan örgütsel bağlılık, çalışanın kuruluşa karşı duyduğu bağlılığı anlatmaktadır (Uygur, 2009:15). Diğer bir

tanım ile örgütsel bağlılık, çalışanların örgütün hedef ve maksatlarını kabullenmeleri, çaba göstermeleri ve düzenin bir parçası olma halini devam ettirmek için yoğun bir arzu duymaları şeklinde açıklanabilir (Ulukapı ve Bedük, 2014: 771-778).

Örgütsel bağlılığı 1988 senesinde Mottaz, bireyin örgütü kabullenmesi, bu örgüte kendince görelî bir yardım, güç sağlama, destekleme arzusu ve örgütle bütünleşme hissi şeklinde anlatmıştır (Tekin, 2002:36).

1993 yılında Varoğlu çalışmasında, bağlılığı, örgütün bir üyesi olma isteği, örgüt için etkili çalışmalarda bulunma arzusu ve örgütün hedef ve olgularına itikat öğelerinden meydana gelen bir bütündür biçiminde açıklanmıştır (Varoğlu, 1993).

İncelemeler, hangi açıklamanın daha gerçeğe uygun olduğu hususundaki tartışmalardan ziyade, örgütsel bağlılığın bünyesi ve ilişkide bulunduğu farklılıklar üstünde durmaktadır.

2.1.2. Örgütsel Bağlılığın Önemi

Çalışan bağlılığı, örgütsel başarıya varmada ana etmenlerden biridir. Çalışan kişilerin sadakat seviyelerini arttırmak örgüte şekil veren bireylerce yoğunlaştırılması gerekli bir durumdur. Nitekim sistemin ana yapısı, insanlar, bağlılık seviyesi arttıkça sorun yaratan değil sorunu çözümlleyen çalışan olurlar (Homayouni, 2014). Bu durumla beraber işe devam etmeme, stres ve buna benzer başarıyı azaltan faktörleri yok eder (Boylu vd., 2007: 55-74).

Örgütsel bağlılığın yapısında ‘örgütte kalma yönelimi’ ve ‘sadakat’ bulunur. Sadakat çalışanın örgüt ile bütünleşmesi ve sorumluluğunun artmasını sağlar. Sadakat, işgörenin örgüt içindeki huzuru ve iş doyumuyla orantılı olarak farklılaşabilir. Örnek olarak, arzu ve beklenenlerin yapıldığı fikrinde olan çalışanın bağlılığı artarken, hissi açıdan doygunluk hissetmeyen işgörenin sadakati daha az olacaktır. Örgütte kalma yönelimiye, kuruluştaki durma arzusu şeklinde tanımlanabilir. Doyuma ulaştığı fikrinde olan işgörenin örgütün modülü olmaktan memnundur ve verimliliğini üst seviyede kuruluşa yansıtmaya uğraşarak, kalıcılığı amaçlar (Uygur, 2009:22).

2.1.3. Örgütsel Bağlılığın Yapısı

1960 senesinde Becker, örgütsel bağlılığı davranışsal açıdan incelemiş ve genel olarak “devamlılık bağlılığı” (continuance commitment) veya “tasarlanmış bağlılık” (calculated or calculative commitment) şeklinde isimlendirmiştir. Becker’in açıkladığı üzere, bu gibi bağlılığın yapısını ekonomik sebepler meydana getirir ve birey, örgütten ayrılmanın ekonomik, toplumsal ve diğer açılardan götürüsünün yüksek olmasından dolayı örgüte mecburi şekilde bağlı kalır. Parasal getiriler yükseldikçe çalışanın örgüte bağlılığı da o denli yükselir. 1977 senesinde Steers, Becker’in yaptığı örgütsel bağlılık tanımının hissi yapılarının bulunmadığıyla alakalı görüşünün tersine, çalışanın parasal sebepleri önemsemeyerek yalnızca kurumun faydası ve istikbali için örgütte iş görmeyi sürdürmesinin, bağlılığın hissi yanını oluşturduğunu açıklamakta ve bu bağlılığın adını “duygusal bağlılık” (affective commitment) veya “değer bağlılığı” (value commitment) şeklinde isimlendirmiştir. Değer sadakati fazla olan bireyden, kendi vazifesi olmasına dikkat etmeksizin, örgütün hedeflerine ulaşmasında yardımcı olacak tavırlarda olması umulur (Sökmen, 2000:37).

Hissi ve sürekliliğe ilişkin bağlılık türleri üstüne gerçekleştirilen araştırmalar bize, diğer bir tür olan “ahlaki” (normatif) bağlılığı anlatmıştır. Örgütsel hakimiyet ile bir olma ve yasaların kabullenilmesi şeklinde de açıklanan ahlaki bağlılığı 1993 yılında Jaros ve diğerleri “çalışanların örgütün hedeflerini, değerlerini ve esaslarını kabullenmesi ilkesi ile meydana gelen psikolojik bağlanma seviyesi” şeklinde açıklamışlardır. Bu bağlılık çeşidinin hissi ve süreklilik bağlılığıyla olan ilişkisindeyse şu şekilde açıklamaktadırlar: Ahlaki bağlılık, davranışsal olma yönünden hissi sadakat ile mümasildir. Fakat ahlaki açıdan örgüte sadık olan bireyin örgütte iş görmeyi kendi için bir vazife kabul etmesi ve iş görmeye mecburi hissetmesi açısından hissi sadakatten ayrıdır. Bununla beraber bu sadakat örgütten ayrılma neticesinde meydana gelecek götürülerin ölçülmesinden müteessir olmadığından süreklilik sadakatinden ayrıdır (Tekin, 2002:33).

1966 yılında Etzioni bağlılık kavramını üç şekilde toplamıştır: “uzaklaştırıcı bağlılık” (alienative involvement), “değişim ilkesine dayalı bağlılık” (calculative involvement) ve “moral bağlılık” (moral involvement). Moral bağlılık, örgütün hedef, norm ve değerlerinin kabullenilmesine yönelik örgüte yoğun ve pozitif eğilimi savunur. Değişim ilişkisine bağlı bağlılıkta, örgütle çalışan arasındaki bir farklılaşma ilişkisine

bağlıdır. Çalışanlar, örgüt için buldukları hizmetler karşılığında aldıklarının eşit ve kâfi olduğuna inanmaları konusunda örgüt içinde bulunmayı sürdüreceklerdir. Uzaklaştırıcı bağlılığa gelindiğinde, örgüte yönelik negatif bir eğilim söz konusudur. Bu bağlılık durumu kişisel tutumun çerçevesi olduğu konulardır. Hapishane ortamında suçlular örgüte sadıktır, ancak bu sadıklık onların bu durumu benimsemesi ile değil, toplumun bir tatbiki neticesinde meydana gelmiştir (Çırpan, 1999:21).

Diğer bir sınıflama da 1968 yılında Kanter'in yaptığı sınıflamadır. Kanter, farklı bağlılık türlerinin meydana gelmesini, örgütün iş görenlerden sorumlu tuttuğu farklı tavır mecburiyetlerine yıkmıştır. Kanter için, üç farklı bağlılık bulunur. “Zorunlu bağlılık” (continuance commitment), örgütün teşri için çalışanın kendini tamamen vermesi şeklinde açıklanabilir. Bu bağlılık çalışanların, örgütten uzaklaşamayacak seviyede örgüt için bireysel fedakârlık yapmaları ve yatırımda bulunmalarınıdır. Bu konularda örgütten uzaklaşmak çalışanlar yönünden çok masraflı olur. “Yakın ilişki bağlılığı” (cohesion commitment), bir örgütteki toplumsal bağlara sadakat şeklinde tanımlanabilir. Örgütler çalışanların yaklaşmaları için kimi sosyal aktiviteler organize ederek bu bağlılığı yükseltmeye uğraşırlar. Üçüncüsünü ise Kanter, “denetim bağlılığını” (control commitment), üyenin hareketlerini yöneterek örgütün düzgülerini kabullenmesi şeklinde açıklamıştır. Bu çeşit bağlılığın meydana gelmesi, kişinin, doğru davranış kriteri olarak örgütün düzgu ve değerlerini benimsemesiyle alakalıdır. Kanter, bu üç çeşit bağlılığın birbirleriyle ilişkileri olduklarını ve birinin olmasının bir diğerini kuvvetlendirdiğini savunmuştur (Ergül, 2004:14).

2.1.4. Örgütsel Bağlılık Yaklaşımları ve Sınıflandırması

1930’lu senelerden bugüne araştırma yapanların üstünde özenle çalıştığı bir husus olan iş doyumu, 1970 senelerinden beri örgütsel bağlılık şeklinde yayılmaya başlanmıştır (Gündoğan, 2009:17).

Örgütsel davranış ve sosyo-psikolojik yapıları fikirlerle örgütsel bağlılık farklı gruplandırmalara varmıştır. Tutumların birbiri ile mukayese edilmesi iyi veya kötü gibi kavramlar yakıştırmak doğru olmayacaktır. Nitekim bağlılığa dair aşağıda değinilen tutumların nitelikleri yere ve zamana göre farklılık oluşturabilirler.

2.1.4.1. Allen ve Meyer'in Sınıflandırması

Meyer ve Allen örgütsel bağlılık kavramını “devamlılık”, “normatif” ve “duygusal” bağlılık şeklinde gruplandırmıştır. Devam bağlılık olgusu, örgütten uzaklaşma kararı ile alakalı şekilde kar-zararla açıklanmıştır. Devam bağlılık kavramı işgörenlerin örgütten uzaklaşmaları hususunda oluşabilecek negatiflikleri ya da örgüte devamlılığın sunacağı yararları göz önünde bulundurarak süreklilik durumudur. Normatif bağlılık olgusuna bakıldığında, örgütte devamlılığa ilişkin bir mecburiyet hissini açıklar. Bu kavramlardan duygusal bağlılık kavramı, çalışanın samimiyetle sadakatini, örgütü kabullenip içselleştirmesi ve kişisel arzuları ışığında örgüte devamlılığı anlatır. (Özutku, 2008: 79-97).

2.1.4.2. Kanter'in Sınıflandırması

Devama ilişkin bağlılık olgusu, kenetlenme ve kontrol bağlılığı şeklinde üç bağlılık çeşidi bu kavramının yapısıdır. Devama ilişkin bağlılık kavramında üye, örgütün sürekliliği için kendisini vakfetmektir. Uzaklaşmasının doğuracağı külfetin, devamlılıktan daha çok olması düşüncesini savunmaktadır. Diğer bir adla bütünleşme olan kenetlenme bağlılık olgusunda üye, bir topluluğa veya topluluktaki bağlara dayalı olmakta, topluluğa karşı pozitif hisler tutumları içinde olmaktadır. Topluluk üyeleriyle etkileşimde bulunmak, iş gördüğü hissiyle doyum duyacaktır. Bu doyum bireyin topluluğa sadakatini geliştirmektedir. İmgeler, merasimler, simgeler bu bağlılık çeşidinin vasıtalarıdır. Kurulma merasimleri, resmi giysiler, nişan vb. gereçlerle pekiştirilir. Kanter'a göre 3. bağlılık çeşidiyse kontrol bağlılık kavramıdır. İşgörenler, idareci ya da önderin direktiflerinin kılavuz niteliği taşıdığı hissinden yola çıkarak hareketlerini biçimlendirir. Sonuç olarak bu bağlılık çeşidi meydana gelir (Gül, 2002: 37-55).

2.1.4.3. Etzioni'nin Sınıflandırması

Etzioni bağlılık kavramı, moral (ahlaki) bağlılık, çıkarıcı (hesapçı) bağlılık ve negatif (yabancılaştırıcı) bağlılık kavramları şeklinde sınıflandırılmıştır (Urhan, 2014).

- Ahlaki (moral) bağlılık olgusunda, çalışan örgütün ederlerini içselleştirmek, işini önemsemek, sosyal çevre için yararlı olduğu duygusunu hissetmek vb. olumlu yönde hisler taşımaktadır (Varoğlu, 1993; Karakullukçu, 2015).

- Hesapçı (çıkarıcı) bağıllık kavramı, işgörenlerle kuruluş ilişkisinde nüvesi hesabı olan ilişkiyi tanımlamaktadır. Sarf edilen çaba karşısında umulan maaş, yükselme, kazanılması arzulanan diğer paylar vb. mükâfatlandırmaya bağlı şekilde meydana gelen bağıllık çeşididir (Balay, 2000; Açıköz, 2010; Barutcu, 2015).
- Yabancılaştırıcı (negatif) bağıllık kavramıysa istemeden örgütte sürekliliği açıklamaktadır. Rastgele bir pozitif bağıllık hissedilmediği ve tutumların çerçevesi olduğu çeşittir (Balay, 2000; Açıköz, 2010; Barutcu, 2015).

2.1.4.4. O'Reilly ve Chatman'ın Sınıflandırması

O'Reilly ve Chatman örgüte karşı hissedilen psikolojik bağ olarak tanımladıkları örgütsel bağıllığı; aşağıdaki gibi uyum bağıllığı, özdeşleşme bağıllığı ve içselleştirme bağıllığı olmak üzere üç gruba ayırmışlardır (Doğan ve Kılıç, 2007: 37-61; Akgün, 2015).

- Uyum bağıllık kavramı bir mükafatı elde etmek veya ceza almamak için çalışanın kabullendiği tutumlar sonucunda ortaya çıkmaktadır.
- Özdeşleşme bağıllık olgusunda kişi örgütün diğer üyeleriyle beraber olmaktan haz duyduğu zamanlarda meydana gelmektedir. Bu ilişikten tedirgin hissettiklerinde sadakatini kaybetmektedirler.
- En son içselleştirme bağıllık kavramına bakıldığında, çalışanın kendi içindeki normlar, örgütün değerleriyle uyum sağladığında meydana gelen bağıllık türüdür.

2.1.4.5. Kahn ve Katz'ın Sınıflandırması

Kahn ve Katz için kişiler değişik dışsal veya içsel mükafatlar aracılığıyla vazifelerini gerçekleştirmektedirler. İç mükafatlar anlatmaya dayalı, dış mükafatlar vasıtasal şekilde isimlendirilmektedir. Bu iki kavram arasındaki fark bireyin örgüte hissettiği sadakat kalitesini açıklar (Bayram, 2005: 125-139).

2.1.4.6. Salancik'in Yaklaşımı

Salancik'in yaklaşımı ise bireyin kendi tavırlarına sadakati örgütsel bağıllık şeklinde açıklanmaktadır. Becker'in yaklaşımında olduğu üzere birey kendi tutumlarında uyumluluk yakalama çabasıdır. Bu yaklaşım bireyin hareketleri ve tutumu arasındaki tutarlılık halidir. Eğer işgören kendi hareketleri içinde uyumu yakalayamazsa gerginlik

ve stres hisseder. Mutlak ve belli şekilde dönülmez konularda ve istekli olarak gerçekleştirilen hareketler bağlılık olgusuna etki eder. Hem Salancik hem de Becker, bağlılık hareketlerinin sürekliliği şeklinde ifade etmektedirler (Gül, 2002: 37-55).

2.1.4.7. Becker'in Yaklaşımı

Bu yaklaşım dizayn edilmiş bağlılık olgusu şeklinde kısaltılabilir. Bireyin örgütten uzaklaşmasıyla beraber parasal, toplumsal ve psikolojik problemlerle tanışmayı değil de örgüte mecburi bir sadakat duygusu taşımaktadır. İşten ayrılmanın neticesinde ortaya çıkacak eksiklerin sayısı fazlalaştıkça bağlılığın gücü de aynı oranda yükselmekte ve üyeliğini riske atacak hareketlerden kaçınmaktadır. Birey gerçekleştirdiği hareketlerin sonucunda kendine kar kazandıracığı fikriyle uyumluluk göstermelidir. Bağlılıkta bahsedilen iddia olgusu özetlenecek olursa; birey kıymet verdiği kavramları meydana getirerek bir şekilde iddiaya girmiş olur. Bu iddiadan galip gelmek için hareketlerinde uyumluluk sağlar ve sadakatini üst seviyede bulundurarak iddiada galip gelme yönelimindedir. Şayet hareketlerinde uyum olmazsa iddiada galip gelemeyecektir. Bu durum da meydana getirdiği yatırımları yitirmek demektir. Bu neden ile bağlılığı muhafaza etme hususunda emek harcamaktadır (Gül, 2002: 37-55).

2.1.4.8. Mowday'ın Yaklaşımı

Gerçekleştirilen gruplandırma örgütsel bağlılık kavramı, tutumsal ve davranışsal şeklinde açıklanmıştır. Örgütten çok işgören mihraklı olan sosyo-psikolojik yapıları davranışsal yaklaşımda, işgören gerçekleştirdiği bir hareketten sonra bu hareketi devam ettirdiği ve aidiyeti işlenmektedir. Çalışanın önceki tecrübelerinden dolayı oluşan bu bağlılıkta, işgörenler örgütün genelinden daha çok gerçekleştirdiği etkinliklere angaje olmaktadır. Vroom için beklenti kavramının bu tutumun esasını şekillendirdiği sanılmaktadır (Doğan ve Kılıç, 2007: 37-61; Zeynel, 2014).

Daha ziyade örgütsel tutum sahasında araştırma yapanlar aracılığıyla işletilen tutumsal yaklaşım, kişilerin bağlı oldukları örgüt ile içselleşmesi ve amaçlarına ulaşmak için kuruluşa karşı sadakat duymalarını açıklamaktadır (Doğan ve Kılıç, 2007: 37-61; Zeynel, 2014).

2.1.4.9. Gould ve Penley'in Yaklaşımı

Gould ve Penley, kendilerinden önce Etzioni'nin moral, çıkarıcı ve yabancılaştırıcı bağıllık prototipinin örgütsel bağıllık kavramını anlatma hususunda başarı sağladığını ancak kimi sebepler ile bu prototipin saha edebiyatında gerekli alakayı alamadığını savunmuşlardır. Gould ve Penley, Etzioni'nin prototipindeki kusurları amaç edinmişlerdir. Etzioni'nin tersine üç bağıllık çeşidinin de birlikte var olabileceğini belirtmişlerdir (Gül, 2002: 37-55).

2.1.4.10. Wiener'in Yaklaşımı

Wiener yaklaşımında, örgütsel ve araçsal bağıllık biçiminde gruplandırma oluşturulmuştur. Örgütsel bağıllık kavramı ahlak ve normları içeren motiveyi gerçekleştirirken, araçsal bağıllık kavramıysa çıkar, bireye yarar beklentisi, hesap vb. olguları yapısında bulundurur. Örgütsel diğer bir ifadeyle normatif bağıllık daha ziyade moral yapıdadır. İşgörenler üstlerinde duydukları stres neticesinde emek harcarlar. Araçsal bağıllık olgusunda bireysel hesaplar önde gelmektedir (Balay, 2000:22).

2.1.5. Örgütsel Bağıllığı Etkileyen Öğeler

2.1.5.1. Kişisel Özellikler

Örgüte bağıllıkla bireysel nitelikler arasındaki ilişki çoğu incelemeye bahis olmuştur. Milletlerarası kaynaklardaki incelemelerde kişilik ile alakalı, genel olarak eğitim, makam medeni hal, çalışma senesi, cinsiyet ve yaş vb. farklılıklar araştırılmıştır (Yıldırım, 2002.13).

2.1.5.2. İş ile İlgili Özellikler

Kaynaklarda tanımlanan örgüte bağıllık kavramına etki eden etkenlerin ikinci sınıfıyla alakalı niteliklerdir. İş ile alakalı azami üç etkenin örgüte bağıllık üstünde etkisi bulunur: İşin kapsamı, kabiliyet türleri ve otonomidir. Bunun kapsamı ne denli çok olur ise örgüte bağıllık seviyesi de o denli yükselmektedir. Bu ilişkinin ana varsayımı şöyledir: İş ne kadar zor gerçekleşir ise, çalışanların karşılaştıkları mücadele fazlalaşır. Böylece bağıllıkları etkilenir. Çalışanlar, yaptıkları işlerde ne denli işlerle mücadele ederlerse o denli yanıt oluşturmaktadırlar. İşgörenler, işlerine farklı nitelikleriyle yaklaşmaktan

ziyade işi bir tüm şeklinde betimlemekte ve bu durumu ‘iş karmaşıklığı’ şeklinde adlandırmaktadırlar. İşin komplekslik seviyesi yükseldikçe, çalışanların bağlılık durumları düşer. Kabiliyet farklılığıyla bağlılık kavramı arasında orta halli bir ilişki vardır. Devamlı işgörenler ile yarı zamanlı işgörenler üstünde gerçekleştirilen incelemeler, yarı zamanlı işgörenler için kabiliyet farklılığının bağlılığın üstünde etkisinin bulunmadığını göstermiştir. Otonomiyle örgüte bağlılık kavramı arasında güçlü olmayan bir ilişki saptanmıştır (Çırpan, 1999:20).

2.1.5.3. Örgütsel Özellikler

Örgüt temeliyle alakalı kimi niteliklerin örgüte bağlılık üstünde etkisi olduğu saptanmıştır. Yasaların şekilsel bakımdan yazılı olması, merkezi olma düzeyi ve işlevsel açıdan başka alanlara bağlılıkla örgüte bağlılık kavramı arasında pozitif bir ilişki saptanmıştır. Vazife tabiiyetinin çalışanların örgüte ve bağlı buldukları topluluk için gerçekleştirdikleri faydanın bilincinde olmaları neticesinde, örgüte olan sadakatin yükseldiği savunulmuştur. Örgütün büyük olmasıyla örgüte bağlı olma arasında da bir ilişkinin var olduğu iddia edilmiştir. Çalışanlar büyük ölçekli örgütlerde kendilerini benimsetmekte zorluk yaşamaktadırlar. Bu duruma rağmen büyük ölçekli örgütler, üyelerine daha çok yükselme imkânı, olanaklar ve bireyler arasında iletişimi artırma imkanları sunarak çalışanların bağlılık seviyelerini yükseltebilir (Artan, 1986.11).

2.1.5.4. Grup/Lider İlişkileri

Gerçekleştirilen incelemelerde hem vazife hem de ilişki eğilimli önderlikle örgüte bağlı olma arasında ilişki saptanmıştır. Vazife eğilimli önder ve ilişki eğilimli önder ve yöneticiyle haberleşmeyle örgüte bağlı olma arasında kuvvetli bir bağ saptanmıştır. Amirlerin malumatlarını gecikmesiz ve doğru şekilde çalışanlara anlatmak ile çalışma yerinin kuvvetlendiği ve böylelikle çalışanların bağlılık seviyelerinin yükseldiği iddia edilmiştir. Çalışanın örgüt içinde ilerlettiği sosyal bağlar, çalışanın işveren kimselere daha çok yakınlaşmasını sağlamıştır (Ergül, 2004.24).

2.1.5.5. Örgüt Dışı Faktörler

Örgüt bağlılığına etki ettiği sanılan örgüt içindeki etkenlerin yanında, örgüt dışı kimi etkenlerin de çalışanların örgütsel bağlılığı üstünde etkisinin olduğu

düşünülmektedir. Bu etkenleri; kültür ve rekabet (güç uzaklığı, belirli olmama durumu, kişiselliğe karşı birlik ve dışılığa karşı erkeklik) şeklinde sayılabilir (Varoğlu, 1993:20).

2.1.6. Örgütsel Bağlılık Düzeyleri

Bu kısımda örgütsel adanmışlık seviyeleri üç kısımda toplanmış, bu bölümlerin çalışan ve örgüt için pozitif ve negatif neticeleri sunulmuştur.

2.1.6.1. Düşük Bağlılık Düzeyi

a) İşgören için olumlu sonuçları: Çalışanın adanmışlık durumu düşük ise, belli olmayan ve çarpışmaya imkân sunan bir ortam oluşması, çağdaşlaşmanın zorunluluğunu önemli derecede yükseltebilir. Az adanmışlığın bulunduğu bir kamu mektebinde, idareci çağdaşlaşmayı kabul etmese de konudan sorumlu olmayabilir. Bu vaziyet, eş zamanlı olarak çalışanın diğer bir iş bulmasına sebebiyet verebilir. Bu çalışan, başka bir örgüte dahil olduğunda azami derecede kendi için görülmemiş bir adanma sahası oluşturma imkânı edinmiştir (Balay, 2000:24).

b) İşgören için olumsuz sonuçları: Bilhassa az adanmışlıktan kaynaklı, örgüt içerisindeki etkileşimde aktif rol alan ve örgütte olan tüm olumsuz durumları abartarak iletişime yön veren öğretmenler, örgüte ve kendilerine zarar verebilmektedirler. Gerçekleştirilen bir incelemede, bu çeşit nitelikleri olan yayın organları çalışanlarının yararlı olmayan ve yasadışı bilgileri halka aktarmalarında kaynaklı, birçoğunun mesleklerinde sorunlarla uğraştığı belirtilmiştir (Celep, 2000:42).

c) Örgüt için olumlu sonuçları: Düşük adanmışlık seviyesi olan çalışanın örgütte barınması, örgüt için bilinmeyen zarar olabilir. Bu çalışan örgütten uzaklaştığı zaman, örgütteki diğer çalışanların davranışları düzelebilir ve düşük adanmışlık seviyesi olan çalışan değil de yeni işe giren çalışanlar örgüte faydalar sağlayabilir (Mowday'dan aktaran Celep, 2000.45).

d) Örgüt için olumsuz sonuçları: Genellikle düşük adanmışlık seviyesi, çalışan devri, örgütten uzaklaşma ya da vazifeyi gerçekleştirilememesi, işin kalitesinde azalma, örgüte bağlılığın düşmesi, hırsızlık vb. durumlar örgütte suça eğilim ve örgütle alakalarını koruma ve iletmede belirli tutumları sergilemek ile ilgilidir.

Düşük adanmışlık, örgüte suç bulma, başkaldırcı tutum sergileme, yararlı sayılmayan etkileşimi oluşturduğu anda, örgütün müessiriyeti zor duruma sokulur; örgüt etrafın itimadını yitirmekte, yeni olaylara uygunluk göstermede zorluk yaşamakta ve ekonomik sıkıntı çekmektedir. Örgütün dışındaki kaynak topluluklarına eğilimli olan çalışanlar güçlükle kontrol altına alınabilmektedir (Gouldner, 1958'den aktaran Celep, 2000:45).

2.1.6.2. İlmli Bağlılık Düzeyi

a) İşgören için olumlu sonuçları: Çalışanlar bu seviyede örgütün umduklarını karşılar iken hem örgüt ile içselleşmeyi hem de bireysel niteliklerini muhafaza edebilmektedirler.

b) İşgören için olumsuz sonuçları: Şeflerine ya da idarecilerine öncelik tanımayan çalışanlar, örgütün üst birimlerine belli olmayan ya da zaman alacak şekilde yükselebilir (Mowday vd., 1982'den aktaran Celep, 2000).

c) Örgüt için olumlu sonuçları: Çalışanın örgüt içinde kalma zamanını yükseltebilir. Örgütten uzaklaşma yönelimini düşürebilir ve iş tatminini yükseltebilir. Böylece, okulun verimlilik düzeyini ve müessiriyetini pozitif çevirir. Öğrenci başarısında da artış gözlenebilir.

d) Örgüt için olumsuz sonuçları: Ölçülü adanma seviyesi, çalışanın örgüt içinde kalma zamanını yükselttiği için yeni çalışanların örgüte katılmaması durumu ortaya çıkar. Böylece örgüt içindeki yenilenme ve değişimi negatif etkiler. Uzun zamana yayıldığında örgütsel hedeflerde gerileme olur (Celep, 2000:47).

2.1.6.3. Yüksek Bağlılık Düzeyi

a) Çalışan için olumlu sonuçları: Belirli konularda yüksek adanmışlık seviyesi çalışanın pozisyonunu ve tanınmışlığını yükseltebilir. Örgüt çalışanın örgüte sadık kalmasına karşılık salâhiyetini çalışana aktararak onu mükâfatlandırabilmektedir (Biggart, Hamilton, 1984'den aktaran Celep, 2000:48).

b) Çalışan için olumsuz sonuçları: Yüksek adanmışlık seviyesi çalışanın ilerlemesini zorlaştırabilmekte bürokratik açıdan yenilenmenin zorluğu şeklini almalarına sebebiyet vermektedir. Bununla birlikte çalışanın hüviyeti topluluk hüviyeti

silikleşebilmektedir. Kişinin aile ve iş durumu önemli derecede iç içe olduğu için aile içinde gerginlik artabilmektedir (Balay, 2000.20).

c) Örgüt için olumlu sonuçları: Aşırı bağlılıktan kaynaklı, yüksek düzeyde adanmış çalışanlar, en iyi ürünü üretmek hedefinden dolayı örgütün gayesini bilerek benimsemektedirler. Bu durumda örgüt, artan iş başarı seviyesine erişmektedir (Mowday, Porter, Dubin, 1974'den aktaran Celep, 2000:44).

d) Örgüt için olumsuz sonuçları: Yüksek adanmışlık durumu, örgüte en üst seviyede verim getirmektedir. Fakat aşırı adanmışlık durumu örgütün elastikiyetini düşürebilmektedir. Örgüt kendine kuvvetle sarılan; fakat örgütün zorunlu kıldığı şartlara uyum sağlamayan çalışanları, örgütte bulundurma mecburiyetinde olacaktır. Sonuçta; yüksek adanmışlık seviyelerinin kabul görmeyen negatif neticelerinden ve en önemli olanı, bu çalışanların örgüt için yasal ve moral olmayan tutum sergilemede oldukça istekli olabilmeleridir. Örgüt içindeki gerginliklerde, bu çalışanlar, bireysel morallerini ve zorunlulukları, örgütün talimatlarını ve yasalarının üzerinde muhafaza edebilmektedirler.

2.1.7. Örgütsel Bağlılık Boyutları

1990 yılında Meyer ve Allen'in geliştirdiği prototipte örgütsel bağlılık üç farklı tutumla incelenmektedir. Duygusal bağlılık kavramında kişiler, arzuladıklarından dolayı; devam bağlılığında ise gereklilik hissettiklerinden, normatif bağlılığa bakıldığında mecburiyet duyduklarından dolayı örgütte bulunurlar. Böylece çalışan, bu psikolojik konuların her birini çeşitli seviyelerde hisseder. Örnek olarak; kimi çalışanlar, örgütte kalma hususunda hem ihtiyaç hem de mecburiyet hissederken; bu durumu isteyerek gerçekleştirmezler. Kimileriye ne ihtiyaç ne de mecburiyet duymalarına rağmen, kendileri istedikleri için kalırlar. Bu sebep ile bireyin örgüte bağlılık durumu, bu psikolojik konuların hepsinin birleşimidir (Balay, 2000: 72).

a) Duygusal bağlılık

Meyer ve Allen için örgütsel gayeleri, izlemleri, değerleri, yasaları, düzgüleri ve siyasetleri kabullenme onlar ile içselleşme, örgütün etkinlik işlerini kalpten destekleme, örgüt ile hüviyet benzerliği edinme hislerine vâkıf olduğu zaman duygusal bağlılık durumu meydana gelir. Bu durumun sebebi, örgüte ve örgütün idarecilerine inanç, sevgi ve saygı hissetme, onlar aracılığıyla oluşturulan örgütsel misyon, vizyon izlem ve kültürel

normları paylaşabilme, bu bağlılık durumunun şekillenmesinde çok önemli bir etkidir (Eren, 2015: 555-557).

1991’de Allen ve Meyer için duygusal bağlılık, işgörenin örgüt ile içselleşmesi, örgüt ile tamamlanmasını, örgütün üyesi olmaktan haz hissetmesini açıklamaktadır. Duygusal bağlılığı yüksek işgörenler yalnızca fazla arzuladıklarından dolayı örgütte kalmayı sürdürürler. İşgörenlerin örgütün gayelerini ve normlarını içselleştirdiği düzeyde duydukları bağlılık durumudur. Bu konuda işgören, örgütün normlarını kuvvetli biçimde sahiplenir ve örgütün bir modülü olmayı arzular. Bu konu, işgörenin örgüte sadakatinin en güzel biçimidir. Bundan dolayı işgörenler, işe pozitif bakarlar ve gerekli durumlarda gayret sarf etmeye hazır olurlar. Kuvvetli duygusal bağlılık ile örgütte mütebaki işgörenler, bu duruma ihtiyaç hissetmelerinin aksine, bunu arzuladıklarından dolayı örgütte bulunmayı sürdürürler (Akıncı Vural ve Coşkun, 2007: 142-144-157, 188-189).

İşgören örgütü, çevre, sosyal grup ve kendi açısından vazgeçilemez bir durum, iş görülmesi ve yükseltilmesi gerekli bir kuruluş gibi benimserler. Örgüt idarecilerini de benzeşme kuvveti veya hatırı sayılır hakimiyet gibi algılarlar ve içselleştirirler. Duygusal bağlılık durumu, örgütsel bağlılık çeşitlerinin en kuvvetli ve istenilen türüdür. Örgütü benimseme, onun gayelerinden, düzgü ve normlarına değin bağlı bir destekleyeni olması hissini işgörenlerde bulundurulması, idarecilerin oluşturmayı arzuladıkları en önemli tutumdur. Bu bağlılık durumunda işgören, gerekli olduğunda çıkarlarından vazgeçerek, içsel saiklerle kendisinden, menfaatlerinden özveri gösterebilmek örgüte ve idarecilerine çalışmaktan memnun olabilmektedir (Eren, 2015: 555-557).

İşgörenlerin örgütsel nesnelere benimsemesi ve onlar ile bütünleşerek örgüte bağlanma durumudur. Örgütün gaye ve normlarını içselleştirerek örgüte fayda için emek harcayan işgörenler, bu bağlılık çeşidinde karşılaştıkları pozitif tecrübelerden müteessir olabilmektedir. Gerçekten şuur ile idare edilen etkili örgüt kültürleri, işe çalışan alınması adımlarında kendisi için ideal olduğunu düşündüğü bireyleri kabul etme yönelimi gösterir. Sonrasında bu kültürler, yönlendirme, toplumsallaştırma ve isteklendirme safhalarından meydana gelen bütün iskân döneminde eğitimler, iç etkileşim planları, iç halk ile iletişim etkinlikleri, kimi ekonomik ve simgesel mükafatlarla hızlı biçimde işgörenlerin örgüt ile birleşmesine emek harcamaktadır. Bu zamandaki işgörenin örgüt ve kültür ile ahengine ilişkin gerçekleştirilen bütün işlemler, duygusal bağlılık durumunun

meydana gelmesinde oldukça önemlidir. Örgüte yeni dahil olan bir üye, bu zamana dahil olma ve topluluğa girme arzusu hissetmekte, kendi norm ve beklentileri ile örgütsel norm ve beklentiler arasında ahenk oluşturmayı denemektedir. İşgören ve örgütün norm ve gayeleri arasında uyumu yakalamaksa oldukça önemli bir durumdur. Bu hususta başarılı olan örgütler, kendisini örgütün bir modülü olarak kabullenen ve manevi açıdan örgüt için duygusal bağlılık duyan birey kaynağı ögesiyle rekabetçi ayırım imkânı bulur. Örgüt kültürünün normları ile simgeleri, öyküleri, önder ve kahramanlarıyla kültürün belirttiği tutum şekilleriyle bağlılık olgusu arasında doğru orantı vardır (Akıncı Vural ve Coşkun, 2007: 142-144-157, 188-189).

1990'da Meyer ve Allen için duygusal bağlılık ögesi kuvvetli olan kimseler örgüt üyesi olmaktan haz duyduklarından performansları artmış olacaktır (Özen Kutanis, 2015: 55).

(1990) Meyer ve Allen için örgüte duygusal bağlılık, bireysel etmenler, işle alakalı etmenler, iş hayatı ve temel etmenler olarak farklı gruplarda incelenebileceği savunulmaktadır. Bu olgulardan, iş hayatı, örgütte ve iş modelinde çalışanın kendini güvende olmasını sağlayan psikolojik gerekliliklerle alakalı durumlardır. (1990) Zajac ve Mathieu diğer yazarların da tutumsal bağlılık diye adlandırdıkları bu bağlılık çeşidini, iş dolayları ile alakalı hissi tepkiler ile iç içe olduğunu, daha ziyade işe kenetlenme, beraber çalışılan dostlarından, işe ve mesleğe sadakatten alınan haz ile bağlantılı olduğunu açıklamışlardır (Balay, 2000: 73).

2002 yılında Jones ve Goffee'nin incelemelerine göre örgütün norm ve gayeleri ile örtüşen, örgüte aidiyet duyan ve örgütün hüviyetini benimseyen işgörenin duygusal bağlılık hali yükselmektedir. Aidiyet, toplumsallaşma, yardımlaşma, paylaşım vb. gereksinimlerin örgüt kültürü yardımıyla karşılanması işgörenin örgüte duygusal açıdan bağlılığını ve örgütsel gaye ve normlarına iştiraki neticesini oluşturmaktadır (Akıncı Vural ve Coşkun, 2007: 142-144-157, 188-189).

b) Devam bağlılığı

Örgütsel bağlılık olgusunun bu yönü, işgörenlerin örgütleri için gerçekleştirdikleri mevduatlar neticesinde oluşan bir bağlılık olarak bilinmektedir. Buradan hareketle bağlılık olgusu, bir işgörenin örgütte iş gördüğü zamanda sarf ettiği emek ve süreyle kazandığı mevki, ücret vb. edimlerini örgütten uzaklaşınca beraber

yitireceği fikri ile meydana gelen bağlılıktır (Akıncı Vural ve Coşkun, 2007: 142-144-157, 188-189).

2000 yılında Yousef devam bağlılık olgusunu, daha ziyade gereksinime bağlı bağlılık durumu şeklinde belirtmiştir. 2004 senesinde Swailes de örgüt üyesi olan kişinin, iş gördüğü örgütten uzaklaşacak olmasının meydana getirdiği maliyeti üstüne düşünüldüğünü ve örgütten uzaklaşmanın maliyetine dayanamayacağını öngören çalışanın, örgütte kalma mecburiyeti duyması şeklinde belirtmiştir (Bakan, 2011: 98-99).

2015’de Eren için bu çeşitli bağlılık, işgörenlerin iş ortamlarından edindikleri parasal ve psiko-sosyal menfaatlere dayalı meydana gelmektedir. İşgörenler örgüt ve hedefleri için faaliyetlerde ve yararlar sağlarlar, sonuçta da örgütten parasal açıdan ücret, ikramiye, şan, mevki, prim, idare vazifesi vb. olanaklara vâkıf olurlar. Bunun yanında psiko-sosyal açıdan, işi gerçekleştirmekten hissettikleri içsel doyum, iş yerlerinde oluşturdukları ahbap ortamı, iş dışında da edindirdiği saygınlık vb. öğelerin sunduğu manevi doyum imkanları bulunur (Eren, 2015: 555-557).

2002 yılında Meyer ve arkadaşları, 1995 yılında Ryan ve Organ için devamlılık bağlılık olgusunu, örgütten uzaklaşmanın masrafının örgütte bulunmanın masrafından daha yüksek olmasına dair gerçeği belirtmişlerdir. 1960 yılında Becker, işgörenlerin örgütten uzaklaşmalarının örgütün onlara tanıdığı imkanlardan olduğunu düşünmektedir. Örgüt işgörenlerini yitirmemek adına onlara farklı iş imkanları, yükselmeler ve çeşitli teşvikler sağlamaktadır. Sonuç olarak da işgörenler bu parasal ve sosyal teşvikleri yitirmenin masrafından kaçarak örgütte kalmayı düşüneceklerdir. Devamlılık bağlılık durumu kuvvetli olan işgörenlerin örgütte kalma ihtimalleri oldukça fazla olacaktır (Öcel, 2013. 37-53-38).

1990 yılında Meyer ve Allen devam bağlılık kavramını, gerçekleştirilen mevduatların adediyle kişilerin idrak ettiği opsiyon azlığından dolayı iki etkene bağlamaktadır. 1960’da Becker’ında çıkarıcı bağlılık şeklinde isimlendirdiği bu bağlılık çeşidinde çalışanlar, örgütte bulunmayı seçerler (Balay, 2000: 76).

Devamlılık bağlılık olgusu, işgörenin, örgütte belirli sürede edindiği parasal ve manevi edinimleri diğer iş fırsatlarını seçmesi ile alakalıdır. Yalnızca değerlerden oluşmayan örgüt kültürü, eş zamanlı olarak idaresel işleri şekillendiren ve etki eden bir temeli barındırır. Örgüt içindeki işi gerçekleştirme halleri, performans şartları, bu

bağlamda yayılan parasal ve simgesel mükafatlar, kültürün sınırladığı ilkelerdir. Bu ve bunun gibi edinimler zaman ile bütünleşerek işgörenin devamlılık bağlılık durumunu meydana getirmektedir. Genelde başka iş imkanları işgören bakımından çeşitli bir kültür ve diğer bir işi gerçekleştirme şekli olduğundan, sonuçları da zor ve de örgütten uzaklaştığında yitireceği parasal edinimler, kimi zaman işgörenin örgüt üyeliğini sürdürmesine sebebiyet vermektedir (Akıncı Vural ve Coşkun, 2007: 142-144-157, 188-189).

1990'da Meyer ve Allen devam bağlılık kavramı kuvvetli kişilerin mevduatları yüksek, seçenekleri olmadığından örgüte devamlılığın mecburi olacağını ve bu mecburiyetin performansın azalmasında etki görece bir sebep olabileceğini belirtmişlerdir (Özen Kutanis, 2015: 55).

Devam bağlılık olgusunda temel örgütte kalma gereksinimidir. Devam bağlılık kavramında idrak edilen masraf olgusu esas göz önünde bulundurulmakta ve bu çeşit tutumlarda örgüte sadık kalmada hislerin öneminin düşük olduğu belirtilmektedir. Rasyonel bağlılık diye de isimlendirilen bu çeşit bağlılıkta, örgütten uzaklaşmanın masrafının fazla olacağı fikri ile örgüt üyeliğinin devam ettirilmesi bakidir (Akıncı Vural ve Coşkun, 2007: 142-144-157, 188-189).

1984 yılında Allen ve Meyer de daha sonraki yaşta çalışanların, iş görmelerinde, daha mükemmel yerler edinmelerinden ve hakkaniyetli tutum sergilemelerinden dolayı türlü sebeplerin onları davranışsal açıdan örgüte bağlılık hissedenden kişiler oluşturduğunu belirtmişlerdir. Diğer bir açıdan cinsiyet etkisi sınırında örgüte erkeklerin kadınlardan daha az sadık oldukları tespit edilmiştir. Nitekim kadınlar üyelik edinebilmek adına erkeklerden daha çok zorluğu yenmek durumundadırlar. Eğitime bakıldığında, örgütsel bağlılık ile ters bir bağ saptanmıştır. 1982'de Mowday ve diğerleri, bu ters bağın, daha üst seviyede eğitimini tamamlamış çalışanların, örgütün karşılayamayacağı oldukça fazla üst seviyedeki beklentilerinde oluştuğunu; bununla beraber oldukça üst seviyede eğitimini tamamlamış kişilerin daha çok iş olanağına vâkıf olmasına bağlamışlardır. 1990'da Zajac ve Mathieu için, belirli bir konumda sürdürülen senenin, çalışanı psikolojik açıdan örgüte sadakatini; örgütte sürdürülen seneninse, emekli maaşını organize etme, daha ziyade yatırımda bulunmaya tevcih ettiğinden çalışanı çıkarıcı bağlılığa ittiği belirtmektedirler. Örgütsel nicelik ve bağlılık ilişkisi hususundaysa çeşitli

neticelere varıldığı söylenebilmektedir. Küçük örgütlere kıyas ile büyük örgütler, genelde daha düşük bireyselleştirilebilen ve daha güç sadakat hissedebilen gibi algılanırlar. Bu fikre ters şekilde, 1978’de Stevens ve diğerleri, büyük örgütlerin gelişme ve benzer yatırım imkanlarını yükselteceği ve böylelikle örgütsel bağlılık seviyesini arttıracacağı fikrini savunmuşlardır (Balay, 2000: 77-78).

c) Normatif bağlılık

Meyer ve Allen 1990’da için normatif bağlılık kavramı, kişinin hem örgüte girmesi evveliyatındaki (sosyalleşme, kültürel, ailesel) hem de girdikten sonraki (örgütsel sosyalleşme durumu) konularından etki görmektedir. Bu husus da bireylerin vâkıf olduğu örgütsel bağlılık olgusunu açıklar. Allen, Smith ve Meyer 1993’de normatif bağlılık olgusunu işgörenin moral veya ahlaki sebeplerden kaynaklı mecburiyetten örgütte bulunma şeklinde anlatmışlardır. Yeni bir tanıma liderlik eden bir işgörenin işten ayrılma durumunda patronu ortada bırakacağı fikrinden dolayı o patron ile devam edebileceğini desteklemiştir (Balay, 2000: 77-78).

Gül ve İnce 2005’de normatif bağlılık kavramını, örgüte karşı vazifesi bulunduğu fikrinde olan işgörenin örgütte olmayı sürdürmeyi mecburi hissettiği bir bağlılık çeşididir. Bu çeşit fikirlere vâkıf işgörenler, örgütsel çalışmalar, toplumsallaştırma emekleri ya da bireysel öyküleri sebebi ile örgütün bağlılığını kazandıkları fikrindedirler. İşgörenlerin örgüt üyeliğini devam ettirme konusundaki hislerinden dolayı bu bağlılık çeşidinin esasında toplumsallaşma evresinin, ailesel ve kültürel normların önemli etkileri olduğu düşünülmektedir (Akıncı Vural ve Coşkun, 2007: 142-144-157, 188-189).

Çalışanların örgütte devamlılığını sürdürmeyle alakalı mecburiyet hislerini belirten normatif bağlılık, bağlılık ve gönül borcu hissini esas kabul eden örgütsel bağlılık çeşididir (Swales, 2004; Yousef, 2000). Normatif bağlılık olgusu kuvvetli olan kişiler örgütten ayrılacak olurlar ise patronları ve diğer çalışanların üzüleceğini ve kendisi ile ilgili kötü fikre sahip olacaklarını düşünürler (Bakan, 2011: 101).

Allen ve Meyer 1991’de normatif bağlılık kavramının, örgütün bir işgöreni olarak devam etmesine yönelik duyulan etik mecburiyetin bulunduğunu ve kişinin normlarını aksettirdiğini belirtmiştir. Yüksek seviyede normatif bağlılığa vâkıf işgörenler örgütte devam etmeyi bir etik mecburiyet gibi düşündüklerinden örgütten kopamazlar.

Mannari ve Marsh 1977'de hayat boyu bağlılık şeklinde belirttikleri bu bağlılık kavramını, bireyin örgütün kendine sunacağı mükafatları veya yükselmeyi göz ardı edip örgütte devam etmesini açıklamaktadırlar (Öcel, 2013: 37-53-38).

Ugboro ve Obeng 2003'te işgörenlerin örgüte devamlarıyla alakalı mecburiyet hislerini açıklayan normatif bağlılık kavramında temel olanın mecburiyet olduğunu belirtmişlerdir. Bu bağlamda, kişilerin örgüte sadakat hissetmelerinde, gerçekleştirdiklerinin yanlış olamayan ve etik olduğunu düşünmelerinde etkilidir. Normatif bağlılık kavramı, bireyin bulunduğu örgüte karşı vazifesi ve mecburiyeti olduğunu düşünmesi bu nedenle kendisini örgüte devam mecburiyeti hissetmesine dayalı bir bağlılık türüdür (Akıncı Vural ve Coşkun, 2007: 142-144-157, 188-189).

İş görenler, meslek ve iş etiği veya ahlaki normlar sebebi ile vazife görev ve yükümlülüklerini gereken şekilde gerçekleştirme yöneliminden kaynaklanan bir bağlılık türüdür. Örgütte iş görmeyi onaylayan biri, örgütsel hedef, yasa vb. konuları içselleştirmek, ahlaki normlar bakımından onlara sadık kaldığını kanıtlamak ve bu konuya yakışır tutumlar sergilemek durumundadır. Normatif bağlılık olgusu üst seviyede olan işgörenler, örgütte kalmayı bir vazife ve mecburiyet düşüncesinin bir modülü olduğunu düşünürler. Bu sebep ile, örgüte devam etme ve sadakat meslek etiğimizden kaynaklıdır (Eren, 2015: 555-557).

2003'de Chen ve Francesco, normatif bağlılık için bireyin örgüte karşı vazifesi ve mecburiyetinin olduğunu savunması nedeni ile kendisini örgütte kalmaya mecbur hissetmesine dayalı bağlılıktır. Normatif bağlılıkta olan mecburiyet, devamlılık bağlılığındaki gibi hesap yapmaya değil, fazilet ve etik hislerden oluşmaktadır (İnce ve Gül, 2005: 3-4-61-63).

İşgörenler bu çeşit bir bağlılık durumunda yaptıklarının etik ve uygun olduğu görüşündelerdir. Örgütün toplumsallaşma, yardımlaşma, örgütsel eşitlik, mükafatlandırma konularını belirten örgüt kültürü, işgörenin normları ile zıt olmadığı zaman birey sadakat hissetmeye zorunluluk duymaktadır (Akıncı Vural ve Coşkun, 2007: 142-144-157, 188-189).

1982'de Weiner normatif bağlılık için, örgüte devam etmeye yönelik duyulan etik mecburiyetin benimsenmesi şeklinde açıklamıştır. Weiner için bu bağlılık olgusunun ilerlemesinin bir yöntemi de örgütün işgörenine fazladan bir tediye veya eğitim olanağı

sağlaması vb. bir mükafat vermesidir. İşgören örgüt aracılığı ile kendisine yapılan bu durumu anladığında örgüt ile arasındaki ahengin sarsıldığını bilecek ve bu ahenksizliği düzeltebilmek amacıyla örgütün faydası için çözümde bulunmaya kendisini mecbur kılar (Öcel, 2013: 37-53-38).

1990 ve 1991 senelerinde Allen ve Meyer, duygusal, devamlılık ve normatif bağlılık kavramlarının diğer bir ortak özelliği, örgütle birey arasında, örgütten uzaklaşma olasılığını düşüren bir ilişkinin vâkıf olmasıdır. Fakat bu ilişkinin özelliği bahsedilen bağlılık çeşitlerine göre farklı olabilmektedir. Duygusal bağlılık olgusu, bireyler arzuladıklarından, devamlılık bağlılık kavramında menfaatler uzlaşmayı gerekli kıldığından ve normatif bağlılık olgusundaysa, etik doğrular ile meydana gelmektedir. 2003’de Chen ve Francesco için bu üç bağlılık çeşidinin ortak özelliği, bağlılık kavramının; işgörenlerin örgütleri ile olan bağlarını açıklayan, örgüt üyelerinin devam ettirilmesi veya devam ettirilmemesi hususundaki düşünceleri kapsayan bir psikolojik temel şeklinde nitelendirilmesidir. Ayrıca psikolojik temelden kaynaklı bütün örgütsel bağlılık çeşitleri birbirlerinden önemli düzeyde çeşitlilikler göstermektedirler. Örgütleri için kuvvetli duygusal bağlılık hisseden kişiler bu şekilde arzuladıklarından, kuvvetli devamlılık bağlılığı hissedenler mecburiyetten ve kuvvetli normatif bağlılık hissedenler bu şekilde olmanın doğru olduğunu düşündüklerinden sadakat duymaktadırlar (İnce ve Gül, 2005: 3-4-61-63).

2.1.7.1. Mesleğe Adanmışlık

Adanmışlık: “Kişinin örgütsel gayelerle bütünleşmesi veya bu gayeler ile yüksek şekilde birleşmiş ve ahenk haline verilen kavramın karşılığıdır” (Celep, 2000).

Diğer bir ifade ise; İşgörenlerin kendi hüviyetlerini buldukları işe, akılsal (cognitive), hissi (emotional) ve fiziki (physical) biçimde eklemeleridir (Khan, 1992: 321- 349).

2.1.7.1.1. Mesleğe Adanmışlığın Tanımı

Mesleğe adanmışlık; çaba, fedakârlık ve odaklanma öğeleri ile harmanlanan, iş ile alakalı iyi halde bulunmanın isteklendirme ve olumlu bir sonucudur. Çaba, çalışır iken üst seviyede zihinsel ve enerji açısından odaklanmak, iş için emek sarf etmeye meyilli

olmak ve güçlüklerle karşılaşılsa dahi sabır göstermek manasına gelir. Fedakârlık, iş ile alakalı açıdan kudret göstermek ve mana, esin, heyecan, korkmama ve gurur hissi şeklinde açıklanır. Odaklanmaya bakılacak olunursa, tamamı ile odaklanmış ve memnun olarak işe yoğunlaşmış olmaktır. Mesleğe adanmışlık, eş zamanlı olarak tükenmişlik durumunun tersidir denilebilir (Turhan vd., 2012:179-192).

Mesleğe adanmışlık; çalışanın, mesleğinin zorunlu kıldığı gaye ve normlarına makul tutum sergileme arzusu ve mesleki vazifelerini etkili şekilde uygulama beklentisidir (Eroğlu, 2007:34). Bu yüzden, işgörenlerin mesleğe adanmışlık seviyeleri onların gerçekleştirdikleri görevlerde harcadıkları emek ve eforla bağlantılıdır. Mesleğe adanma ya da mesleki adanmışlık işgörenlerin gösterdikleri başarıyı tayin eden önemli bir etken şeklinde bilinmektedir.

Mesleğe adanma, çalışanın mesleğe ait davranışları şeklinde açıklanabilmektedir. Buna ek olarak çalışanın mesleğinin zorunlu kıldığı gaye ve normlara elverişli tutum sergileme arzusu ve meslekî vazifelerini etkili şekilde gerçekleştirme beklentisidir (Celep, 2000:139).

2.1.7.1.2. Mesleğe Adanmışlığın Önemi

Örgütlerde çokça bilinen başka bir bağlılık çeşidi de mesleki adanmışlık kavramıdır. İşgörenler çeşitli düzeylerde mesleki bağlılık sergileyebilirler. Bu bağlılık çeşidi aynı zamanda profesyonel bağlılık diye de isimlendirilmektedir. Belli veya hususi bir sahaya uygun kişisel bağlılık biçiminde açıklanmaktadır (Gouldner, 1957: 281-306). Diğer bir ifade ile mesleki adanmışlık, kişinin mesleğiyle alakalı hissi duygusal reaksiyonlarıdır (Lee vd., 2000: 799-811). Mesleki adanmışlık olgusu git gide daha çok üzerinde durulan bir kavram olmuştur. Fazlalaşan çalışmaları kuvvetlendirme ve işgörenlerin iş ortamını güvenli sanmamaları vb. örgütsel etkiler mesleki bağlılık olgusuna alakayı yükseltmiştir (Cappelli vd., 1997:45). Kimi bilim insanları işgören sadakatinin kişinin mesleğine yönelik davranışına da etki edebileceğini söylemektedirler. Mesleki ya da diğer bir tanım ile mesleğe bağlılık kavramı, kişinin bulundurduğu yetenek ve ihtisas neticesinde mesleğinin hayatındaki yerini fark etmesiyle alakalıdır. Kariyere ve örgüte sadakatten ayrı mesleğe bağlılık olgusu, kişinin belli bir alanda yetenek ve ihtisas edinmek amacıyla gerçekleştirdiği işler neticesinde mesleğinin hayatındaki yerini ve ne denli ortasında bulunduğunu fark etmesidir. Morrow mesleğe bağlılık kavramını buna

yakın biçimde, mesleğin bireyin hayatında önemli olması şeklinde açıklamıştır. Biri mesleğine yönelik uzun seneler verip, mesleği kendi için git gide oldukça önemli olduğunda bu kimse, mesleğinin norm ve ideolojisini kabullenmeye alışacaktır. Böyle açıklanan mesleğe bağlılık kavramı üç alt seviyede incelenmektedir (Bülbül, 2007: 7-8).

1. İşe bağlı genel davranış: İşe bağlı norm düşüncelerini kapsar. Bu konuda birey işle yaşamını bütünleştirir. Örnek olarak, “işten ya da meslekten haz duymadan hayatın tadının olmayacağı” vb. fikirleri belirtir.
2. Mesleki planlama fikri: Bu seviyede birey mesleğiyle alakalı istikbali için türlü yatırımlarda bulunmaktadır. Birey kendini geliştirmek ve mesleğinde iyi olabilmek adına uzun süreli düşünce ve programlar yapmaktadır. Blau için bireylerin bu çeşitteki emekleri, farklı iletişim araçlarından, eğitim ve mesleki kuruluşlardan ve farklı imkanlardan faydalanmaları, meslekleri ile ilgili seminerlere gitmeleri ile tartışılmaktadır (Balay, 1985: 277-288).
3. İşin göreceli ehemmiyeti: İşle ve iş dışındaki etkinlikler arasındaki seçeneklerin olması durumudur. Mesleki adanmışlık kişinin hayat doyumunu yükseltecektir. Nitekim iş hayatı ve kişinin mesleği kişinin hayatının bir modülüdür. Kişinin mesleğine sadakati, mesleğini bırakmayı aklına getirmemesi ve kişinin hayat doyumuyla doğru orantılı olması umulur. Mesleki adanmışlık bu uygulamada bağımsız değişken şeklinde incelenmiştir. (Özdevecioğlu ve Aktaş, 2007: 3-4).

2.1.7.2. Okula Adanmışlık

Öğretmenlerin okula adanmışlık durumunu, okulun gaye ve normlarının kabullenmesi, bu olguların olabilmesi için çok emek harcama ve okulda bulunmayı devam ettirme arzusuyla olmaktadır.

Öğretmenlerin okula adanması durumuna etkide bulunan faktörlerden bir diğeri de okulun idaresel işleridir. Okul idaresinin uyum içinde ve işlerinin öğretmen adanmışlık durumunu yükseldiği görülmüştür. Öğretmenin okulda bulunma arzusu, okulun başarısı için çok emek harcama, okuldaki idaresel ileri tasdik etme, okula adanmışlığı meydana getiren faktörlerdendir (Celep, 2000:76).

1982’de Wiener okulun gaye ve normlarının onayıyla, bunların bireysel gaye ve normlar kavramı ile birleştirilmesi prosesi, okul ile içselleşme şeklinde

açıklanabilmektedir. Nitekim, okula hakiki manada sadakat hisseden çalışanlar bu durumu, okulun faydası ve itimadı için, daima ve vakitlerinin çoğunu okula yönelik aktivite ve fikirlere yer verirler (Balay, 2000:120).

1987’de Randall ve 1985’de Reichers, idareci ve öğretmenlerin okula sadakatlerini, okulun gayelerini onaylama ve hissetleri kuvvetli itikat, okula yönelik umulandan daha çok emek verme arzuları ve okuldaki üyeliklerini sürdürmedeki değişmeyen istekleri açıklamaktadır.

Bu duruma ek olarak 1993’de Balcı, eskiden günümüze değin süregelen etkili okul incelemeleri, idareci ve öğretmenlerin örgütlerine sadakati bağlamında fikir yürütülebilecek aşağıdaki nitelikleri oluşturmuştur (Balay, 2000.125).

1. Öğretmenlerin öğretim pratiklerinden devamlı ve sık sık bahsetmeleri,
2. İdareci ve öğretmenlerin devamlı birbirlerinin öğretimini incelemeleri, bu incelemeler ile kişisel öğretimlerini ölçmeleri,
3. İdareci ve öğretmenlerin beraber öğretim araçları düşünmeleri, soruşturmaları, ölçmeleri ve organize etmekten meydana gelen birçok işi gerçekleştirmeleri,
4. İdareci ve öğretmenlerin birbirlerinin öğretim pratiklerini ilerletmeye katkı sağlamaları.

2.1.7.3. Öğretim İşlerine Adanmışlık

İşe adanma kavramı, işe kenetlenme şeklinde de isimlendirilmektedir. İşe adanma, çalışanın işindeki faaliyetinin gündelik hayatını oyalama düzeyi biçiminde açıklanmaktadır (Morrow, 1983’den aktaran Celep, 2000:54).

Sosyal bağlar işe bağlı kişisel davranışlara etki ettiğine göre, sosyal bağlarla işe adanma arasında bağ kurulduğu düşünülmektedir (Randall ve Cote, 1991). Bu bağın ehemmiyeti, öğretim aktivitelerinde daha çok artış göstermektedir. Nitekim öğretim aktiviteleri tümü ile öğrenci ve öğretmen arası iletişime bağlıdır.

İşe adanma kavramı, iş içinde gündelik bağ oluşturan kişi adedi ve diğer çalışanlar ile beraber iş görmeyle alakalı olduğu için takım ile çalışmak işe adanma durumunda artma gösterir (Lodahi, Kejner, 1965 ve Hearn, 1962’den aktaran Celep, 2000).

İşe adanma olgusu tutumsal açıdan incelendiği zaman "iş görmeye adanan bireysel vakit niceliği" şeklinde açıklanmaktadır (Morrow, 1977'den aktaran Celep, 2000). Buradan hareket ile öğretmen olanların işe adanma durumu, her öğretmenin vazifesiyle alakalı faaliyetlere kendisini adamaya bağlı bireysel ayırdığı vakit niceliği miktarı biçiminde açıklanmaktadır.

Psikolojik bütünleşmeye bağlı olan işe adanma durumunda işten alınan içsel ve dışsal mükafatlar ehemmiyet içerir (Kanungo, 1982'den aktaran Celep, 2000). Bilhassa; öğrencinin konuyu öğrenmesine bağlı öğrenciden gelecek dış mükafatla öğretmenin başarısından edindiği içsel mükafat, öğretmen açısından oldukça önemlidir.

Öğretmenler açısından en önemli içsel mükafat kaynakları, iş takımı, görev, okul ve öğrencilerinin kendisiyle alakalı gaye ve normlarıdır. Öğretmenler açısından içsel mükafat saydıkları bu normlar, başka örgütte içsel mükafat unsurları ile aynı olmayabilir.

Öğretmenlerin örgütsel adanmışlık kavramı seviyesi, okuldaki öğretmenler arasındaki iletişime, öğretmen-öğrenci bağına, görevlerin özelliğine ve öğretmenlerin vazifelerini anlama düzeyiyle alakalıdır. Bunun yanında öğretmenlerin adanmışlık seviyelerinin nasıl olacağı ehemmiyetli bir problemdir. Düşük adanmışlık seviyesi, öğretmenlerin vazifelerindeki başarıların azalmasına veya okuldan gitmelerine yol açabileceği gibi, okulun öğretim gayesinden uzaklaşmasına da sebebiyet vermektedir (Balay, 2000:55).

1992'de Hallinger ve Murhpy, öğrenci ve öğretime sadakatin odak olduğu okul, eş zamanlı olarak etkide bulunduğu mektebin esas niteliğidir demişlerdir. Bu şekilde olan bir okul temelinde, tüm öğrenciler mektebin ilerlemesinde önemli bir faktör sayılırlar. Zengin ve zorlaşmış genel öğretim planına ilaveten bu okullar, öğrenciyi seviye ve kabiliyetine göre sınıflandırma niteliğiyle ilerlemiş ders planları yaparlar. Bunun yanında tüm öğrenciler hususi ihtiyaçlarına göre düzenlenen müfredat programlarına göre ders alırlar. Sayısı az öğrenciler akademik eksiklikler sebebi ile mezun olamadığı bu okullarda, okuldan gitme sayısı da oldukça az seviyededir (Balay, 2000:56).

2.1.7.4. Çalışma Grubuna Adanmışlık

Öğretmenlerin beraber görev yaptıkları diğer öğretmenler ile olan sosyal bağlarının norm ve gayeleri, çalışma topluluğuna adanmanın amaçlarını meydana

getirmektedir. Çalışma topluluğuna adanma kavramı öğretmenlerin, okuldaki diğer öğretmenler ile bütünleşme ve iletişimini belirtmektedir. Öğretmenin, beraber vazifede buldukları diğer öğretmenler ile beraber olmaktan memnun olması, yakın arkadaşlarının çalışma yerindeki bu kişiler olması, öğretmenin çalışma topluluğuna adanma seviyesini yükseltmektedir.

Öğretmenler arasında olan sosyal bağların tatmin oluşturacak seviyede bulunması, öğretmen için öğrenme olanakları oluşturmakta, onların mesleki bilgilerini ve yeteneklerini arttırmaktadır. Öğretmenlerin öğrenme imkanlarına bağlı sosyal bağlar, öğretmenlerin mektebe adanmışlık durumunu pozitif yapmaktadır. Dış sosyal mükafat bakımından çalışma topluluğu üyelerinin birbirleri ile dayanışma içinde olmaları ve destek olmaları, örgütsel adanmışlık seviyesini yükseltebilmektedir (Firestone ve Pennel, 1993'den aktaran Celep, 2000:120).

Çalışma arkadaşlarına bağlılık, bireyleri iş yaşamında, iş ile alakalı her zorluğu atlatmalarında kolaylık sağlar. Bu hususu bilen çalışanlar, birbirlerine daha kenetlenerek, bir grupta tesanüt hissini devamlı sürdürülmesine yardımcı olurlar (Wallace, 1992'den aktaran Balay, 2000:98).

2.1.8. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığı

1974'de Buchanan, örgütsel adanmışlık olgusunu, "çalışanların örgüt içinde araç bir kıymetlerinin olmasının dışında, örgütün gaye ve normlarıyla, bu gaye ve normlara dayalı payına duyuşsal sadakat yönelimi" şeklinde açıklamıştır. Bu açıklamada ortak özellik, hususi gaye ve ehemmiyete vâkıf bir araçla (okul, öğretmen, iş, meslek) birleşme ya da sadakattir (Celep, 2000:78).

Gönüllü adanmışlık kavramının yapısı; başka kişiler aracılığı ile denetlenen şartlardan ziyade, aktivitelerin kendinden ve elde edilen neticelerden alınan mükafatların önemli olduğu kimi örgütlerde, içsel motivasyon vb. olgularla alakalıdır (Deci, Ryan, 1985'den aktaran Celep, 2000:79). Yüksek iş başarısının bulunduğu örgütlerde; yüksek iş başarısı, çalışanlar bakımından içsel güdülenmeye vâkıf, kendisini mükafatlandırma tutumuna bir imkân sağlamaktadır. Ama düşük iş başarısı memnuniyetsizlik oluşturduğu için, çalışan bu konudan uzaklaşmak için, gelecekte oldukça emek harcamaya istekli olacaktır. Bir okulda öğretmen adanmışlık kavramına etki eden iş hayatı niteliklerinin

kimisi; iş dizaynı, otonomi, karara uyma, cevap, dayanışma, öğrenme imkanlarıdır (Firestone ve Pennel, 1993'den aktaran Celep 2000). Belirtilen bu nitelikler iş hayatı niteliklerini en güzel açıklayacak idare sistemini, Toplam Kalite Yönetimi'ni belirtmektedir. Verimliliğin yükseltilmesi örgütsel adanmışlık seviyesiyle alakalı ise adanmışlık hissinin işgörenlere etki etmesi Toplam Kalite Yönetimi altında buluşan idare ve düzenleme niteliklerinin okullarda gerçekleştirilmesi mecburiyetini doğurur.

2.1.9. Örgütsel Bağlılığın Sonuçları

İşgörenlerin örgütsel bağlılık hislerinin fazlalığı hem işgörenin kişisel başarımına pozitif etki ederek ilerlemesine yardım eder hem de örgütsel fayda oluşturur. Benzer biçimde çalışanın başarımının direkt örgütün başarımına etki ettiği dikkate alındığında, düşük örgütsel bağlılık durumu genellikle arzulanmayan neticeler oluşturmaktadır. Bu müteakabil yarar veya zarar meydana getiren bir ilişkidir (Balay, 2000:88).

2.1.9.1. Bireysel Sonuçlar

Örgütsel bağlılık olgusu fazla işgörenlerin kontrol gereksinimleri daha düşüktür. Vazifelerinden mutlu olurlar ve içtendirler. Kendilerinin kıymetli olduklarını bildiklerinden, umulan verimliliğin üstünde başarımlar sağlama çabaları olur. Devam etmeme, işe geç kalma vb. verimi azaltan tutumlar sergilemez, stresin oluşturduğu negatif sonuçlar gözlenmez. Örgüte itimatları tamdır. Bilgi ve faydalarını ilerleterek bireysel ilerlemelerine ehemmiyet gösterirler. Sorunlara daha olumlu tutumlar gösterip, sıkıntıları çözme güçleri, sabır ve yumuşak bir dil kullanma yönelimleri oldukça fazladır (Elçi, 2014; Urhan, 2014; Zeynel, 2014; Alnar, 2015).

2014'de Varlı, bağlılık seviyesi fazla çalışanların örgütsel yurttaşlık tutumlarındaki yönelimler de yüksek olmaktadır. Düşük örgütsel bağlılık kavramı üzüntü, gerginlik, iş doyumsuzluğu, başarısız olma duygusu vb. bireyi negatif fikirlere iteceği için kişisel neticeler esasında örgütün de etki görmesine neden olmaktadır. Bu sebep ile bağlılık hissinin az olduğu vaziyetlerde aşağıda konusu edilen örgütsel neticeleri incelemek yanlış olmayacaktır (Varlı, 2014:40).

2.1.9.2. Örgütsel Sonuçlar

2015’de, Latifoğlu Yılmaz ve Özbakır örgütsel bağlılık seviyesi olmayan işgörenlerin oluşturduğu örgütsel neticeleri aşağıdaki biçimde açıklamışlardır (Özbakır, 2015; Latifoğlu, 2015; Yılmaz, 2015):

- **Performans (Başarım):** Çalışanın başarımı direkt örgütün başarımına etki ettiği için ehliyetli örgütsel bağlılığı olmayan işgörenler, vâkıf oldukları bilgi ve yeteneklerinin aşağısında verimli olabilmektedirler.
- **Devamsızlık:** Örgütsel bağlılık olgusunu içselleştirmiş kişiler örgüte devam etme hususunda daha arzudurlar. Bilerek izin alma talebi göstermezler.
- **İşe geç gelme:** Benlik temeli ve demografik niteliklerle de ilişkisi bulunan bu neticenin örgütsel ilişkisi de vardır. Bağlılık seviyesi yüksek kişiler vazifelerini boşlamaz, vakitlice iş yerlerinde olmaya dikkat ederler.
- **İşten ayrılma isteği:** Bu niyet şuurlu şekilde işgörence tutumlarına da yansıyan vaziyettir. Bağlılık seviyesinin oldukça az olduğu vaziyetlerde bu durum düşünülür.

2.2. MESLEKİ STRES

2.2.1. Mesleki Stres Tanımı

Stres, son zamanlarda toplumun her kesiminden bireyler tarafından yaygın bir şekilde kullanılan bir kavramdır. Örgütsel yönden stres, bireyin, içerisinde bulunmuş olduğu durumu anlatmak adına kullanmış olduğu, genel olarak öznel ve duygusal olan öğelerle deneyimler ile yüklü bir kavram biçiminde kullanılmıştır. Örgütsel bakımdan stresi anlamak adına iki farklı durumun etkileşimi sonucunda oluştuğunu dikkate almak gerekmektedir. Bu etmenler bireysel etmenler ve işle alakalı olan etmenlerdir (Şahinler, Acet, Yeniçeri ve Şimşek 2019).

Mesleki stres oldukça üniversal bir stres çeşididir. İş stresi iş yerindeki kişiler arasında gerginlik, idareciyle gerginlik, iş tatminsizliği, iş vazifelerinin artması, sosyal desteklenmenin düşüşü iş beklentilerinin belli olmaması ya da vakit sorunundan dolayı oluşabilir. Kimi bireyler vazifelerinde kendilerinden umulan başarımı sergilemek için gerekli eğitimi tamamlamadıkları, kimileriye, vazifelerinde kabiliyetlerini icra

etmelerine imkân verilmediğinden stresli olabilirler. İş hayatında ve kişiler arasında daima gerginlikler ve anlaşmazlıklar bulunur. Bu olgular kuvvetli strese neden olurlar (Özmutaf, t.y.; Yılmaz, 2005; Şahin ve Batıgün Durak, 2006: 32–45)

Bilim insanları stres için “bireyle etrafı arasındaki iletişimden kaynaklanan bir husus” şeklinde açıklar iken, iş stresi kavramını “bireylerde oluşan ve onları düzenli aktivitelerinden uzaklaşmaya iten ilginç bir husus” biçiminde açıklamaktadırlar (Balcı, 2000; Yılmaz, 2005).

Genellikle iş hayatında stresin orta seviyede olmasının, başarıya pozitif etkisi olduğu görülmüştür. Buna benzer biçimde hiç stres yaşamayan kişilerin işlerinde, git gide başarımlarının azaldığı da görülmüştür. İşgörenlerin yoğun strese maruz kalmaları; gerginliklere, başarımların azalmasına, iş ve çevresinden kopmaya sebebiyet vermektedir. Bu olay sürerse bireyler git gide hayattan haz duyamamaya, memnuniyetsizlik ve ümitsizliğe düşebilmektedirler. İş hayatını etkileyen stresler ve bu durumların neticeleri direkt ya da değil bireyin kendisini etkilediği gibi etrafında olan bireylere etki eder. Bu sebep ile iş yerinde, iş streslerini denetlemek ve stres ile yaşamayı başarmış bireyler başarı sağlarlar.

S.Freud asrın en başında, ”kişinin sıhhatini muhafaza eden iki etmen bulunur. İşini ve hayatı sevmesidir,” olarak belirtmiştir. Hans Selye de stresi kontrol etmenin başarısını şu şekilde açıklamıştır: “Stresten arınmak amacıyla vazifenizi en güzel biçimde gerçekleştirin. Evren fikir geçmişine etki eden bu iki bilim insanının değindiği üzere iş yaşamı ve verdiği haz, kişinin vücut ve beyin sıhhatine direkt bağlıdır (Baltaş ve Baltaş, 2002)

Kuruluşlarda stres genel olarak şu etmenlerden meydana gelebilir: (Önen, t.y.)

1. Vazifeden oluşan stres (işin güçlüğü ve işin fazla olması),
2. Rol kaynaklı stres (gerginlik, rolün belli olmaması, işin yükünün fazlalığı),
3. Tutuma bağlı stres (kalabalık olmasının etkisi vb),
4. Fiziki muhite bağlı oluşan stres (çok sıcak-soğuk ortamda iş görme),
5. Toplumsal muhitte bağlı stres (kişiler arasındaki uyumsuzluk, özel hayattan kaynaklı stres, topluma girememe ve yalnız kalma vb.),
6. Kişinin kendisine bağlı oluşturduğu stres (kişinin kaygısı, anlama seviyesi, özgüven hissetme vb.).

İş stresinin nedeni ne olur ise olsun bireylerde oluşturduğu fiziki sorunlar daima aynıdır. Nörolojik hastalıklar, bağışıklığın azalması, kanser, sinir ve adale rahatsızlıkları, ülser intihar etme, iş kazası ve kalp rahatsızlıkları bu hastalıkların en önemli olanlarıdır. Bu stres vazifesine sadık kişilere daha düşük etkilerde bulunur (Balcı, 2000).

Kişiler, stresi değişik yönleri ile çeşitli yerlerde hissettikleri gibi benzer yerlerde de değişik hissedebilirler. İş yerleri bu duruma en uygun emsaldir. İşgörenler için yoğun ümit beslemek, strese sebebiyet verirken düşük ümit beslemek de strese sebep olabilmektedir. Meslek topluluklarından bireyler düşünüldüğünde, benzer streslere benzer cevabı oluşturmadıklarını gözlemlemekteyiz. Mücadele et veya uzaklaş cevabı bu durumda ortaya çıkar. Bu husus onların benlikleriyle doğrudan bağlantılı olsa da o örgüt içerisindeki pozisyonlarının da farklılığından oluşabilmektedir. Örgütlü işgörenler arasında, vazifesi bireyi yetiştirmek olan öğretmen, stresi ne şekilde yaşadığı da önemli bir konudur (Kyriacou, 2001: 27–35; www.springerlink.com/content/a14780k28281224g/, 2020).

2.2.2. Mesleki Stresin Kaynakları

Stres, aniden veya kendi kendine meydana gelen bir olgudur denilemez. Stresin meydana gelmesi için bireyin var olduğu ortam veya yaşamını devam ettirdiği muhitte oluşan farklılıkların kişiye etki etmesi gereklidir. Bulunduğu yerdeki farklılıklardan tüm kişiler etki görür fakat kimileri bu farklılıklardan daha fazla ya da daha yavaş etki görmektedirler. Stres, bireyin bulunduğu yerde oluşan bir farklılığın ya da kişinin yerinin değişmesinden dolayı üstünde etkiler oluşturması ile alakalıdır (Pehlivan, 2000: 102-104). Strese maddi belirsizlik vaziyetinde iş kalma kaygısı, teknolojik belirsizlik vaziyetinde, bilgi eksikliği ve siyasi belirsizlik vaziyetinde güven duymama vb. etmenler de sebebiyet vermektedir (Can, 1999: 296.299). Stres, kişisel stres kaynakları, örgüte bağlı stres kaynakları ve diğer etmenler vb. çoğu kaynaktan meydana gelmektedir.

2.2.2.1. Mesleki Stresin Bireysel Kaynakları

Kimileri belli stres düzeyinde başarı sağlamasına karşın, kimleriyse benzer stres düzeyinde başarımlar düşüşü yaşamaktadırlar (Allen, 1983: 141). Kişinin yaşam biçimi, benliğinin esası ve fikirleriyle stresin o bireydeki etkisi arasında yoğun bir ilişki bulunur (Tarhan, 2002). Böylece, stresi meydana getiren kişisel etmenler; benlik ve kişisel

ayrımıldır denilebilir.

1974 yılında benlik tayini ve ruhi gerginlikle alakalı incelemede bulunan Dr. Meyer Friedman ve Dr. Ray Rosenman, iki çeşit tutum özelliğinin var olduğunu belirtmişlerdir. Bu tutum özelliklerini de A ve B tipi tutum biçimleri şeklinde gruplandırmış ve bu tutum biçimlerine dair farklı özellikleri tayin etmişlerdir (Gamsız vd., 2013: 1475-1488).

Kişisel stres kaynaklarından olan A ve B Tipi Tutum Biçimleri aşağıda gösterilmiştir.

Tablo 2.1: A ve B Tipi Tutum Biçimleri

A Tipi Benlik Özellikleri	B Tipi Benlik Özellikleri
Terfi ve başarı hırısı	İşte sakin davranmak, başarıyı düşünmemek
Diğerleri ile yarış içinde olma	Diğerleri ile yarış yapmamak, arkadaş olmak
Vakitle yarış içinde olma, iki şeyi eş zamanlı yapma	İşi yetiştirmek adına vakit sıkıntısı duymamak
İşle ilgilidirler	Sihhati ön planda tutmak
Çabuk çabuk konuşmak	Yavaş ve anlaşılır konuşmak
Kişilerle iletişim zayıflığı	Kişilerle iletişimin iyi olması
Hemen öfkelenme durumu	Sabır göstermek
Dinlenmemek	Suçluluk duygusu hissetmeden dinlenmek
Planlama yapmayı vakit kaybı olarak düşünmek	-

Kaynak: Özmen ve Önen, 2005: 171-180.

A tipi tutum biçimleri, toplumsal ve fiziksel şartlarla zıtlık yaşamaktadır. A tipi tutum biçimi, yarış yapma eğiliminde olan biri, rekabetçi, agresif, dost olmayan, hırslı, sabır göstermeyen ve benzeri bireysel ve tutumsal özelliklerin harmanlanmış biçimidir. A tipi benlik biçimine uygunluk gösteren kişiler, kendileri, aile üyeleri ve iş arkadaşları için çok ümit beslemektedirler. Beklentilerinin gerçekleşmemesi durumunda mutlu olmayıp ruhi bakımdan gerginlik hissederler. Bu tutum biçime uygunluk gösteren kişiler, zaman içinde bir taraftan kendileriyle bir taraftan da etrafındakilerle devamlı yarışlar. Bu yarış durumu o bireyin bütün hayatını içermekte ve ruhi gerginliğe sebebiyet vermektedir. B tipi tutum biçimiye yaşamı kolay biçimde yürütmektir. Çoğunlukla açık, sorun ve gerginlik hissetmezler. Başarı, B tipi tutum biçimine vâkıf kişilere çok önemli bir şey tanımlamaz, bu bağlamda da etrafındakilerle yarış yapmazlar. A tipi tutum biçimine vâkıf kişilerin tersine, B tipi tutum biçimine uygunluk gösteren bireyler daha düşük ruhi gerginlik hissederler.

2.2.2.2. Mesleki Stresin Örgütsel Kaynakları

Örgütlerin temelleri, nicelikleri, maddi ve coğrafik vaziyetleri çalışma biçimleri vb. çoğu olgu örgüt üyelerini farklı biçimlerde etki etmektedir (Öztürk, 2003).

Kurumlarda iş ile alakalı stres kaynakları farklı biçimlerde meydana gelebilmektedir. Her kurum etkinlik sahasına, kullanmış olduğu teknolojiye, çevre şartlarına, fiziki şartlara, üyelerin örgütteki konum, tecrübe ve yönelimlerine, örgüt içindeki gerilimlere, örgütsel temele, siyasetlere ve diğer faktörlere göre örgüt içi stres kaynakları oluşabilmektedir (Akmel, 1992: 101-113).

2004'de Bakan, strese neden olan örgütsel etmenleri, işlerin yoğunluğu ve vaktin az olması, görev çatışması ve görevlerin belli olmaması, fiziki şartlar, maddi etmenler, vazife bilinci, karar vermek, iş sağlığı, idare biçimi, kariyer pürüzleri ve teknolojik ilerlemeler şeklinde belirtmiştir (Bakan, 2004:54).

1992'de Luthans örgüte bağlı stres kaynaklarını dört tür olarak belirtmiştir. Bunlar; örgütsel siyasetler (maaş eşitsizliği, gerçekçi olmayan vazife tanımları); örgütün temel nitelikleri (merkeziyetçilik olgusu, terfi imkanları, fikirlerde dışlanma); fiziki şartlar (şamata, yoğun çalışma alanı, yeterli olmayan ışık) ve örgütsel vetireler (yeterli olmayan bilgi, dönüt, belirli olmayan ve çelişken gayeler). Örgütler genişledikçe ve kompleks oldukça, kişiye etkileyen stres kaynakları bu olgulara benzer şekilde artmakta ve örgütün çok daha güç kontrol edebileceği bir seviyeye gelmektedir (Aydın, 2004: 49-74).

2.2.2.3. Mesleki Strese Neden Çevresel Kaynaklar

Çevresel stres sebepleri kişinin bünyesine etki eden dış etmenlerdir. Bilhassa evrenin git gide global bir iş sahasına vâkıf olmasından kaynaklı yarış başlamıştır. Bu yarış sahası, idarecilerle çalışanların başarı ihtimallerini güçleştirerek onlarda strese neden olmaktadır. Bunun yanında; siyaset, şehrin büyük olması, ekonomi, teknolojik ilerlemeler, toplumsal ve kültürel gelişmeler kişilerde stres yaratan çevresel etmenler şeklinde belirtilmiştir (Ertekin, 1993:67; Bilek, 2001:30).

2.2.3. Mesleki Stresin Belirtileri

Mesleki stres yaşayan işgörenlerde fiziksel ve nörolojik tutum farklılıkları saptanabilir. Bu farklılıklar aşağıda belirtilmiştir.

2.2.3.1. Fiziksel Belirtiler

İştahın olmaması ya da çok yemek tüketmek, devamlı yorgun olmak, kafa ve mide ağrıları, uykusuzluk, ellerde titreme olması, yüksek tansiyon cinsel isteksizlik, ağrı azaltıcı ilaçlara yönelme, kalp rahatsızlıkları ve nefes darlığı sorunu bedenın bağıışıklığı üstünde negatif etkiler gösterir (Baron ve Greenberg, 1990).

2.2.3.2. Duygusal Belirtiler

Duygusal problemler: stres ve gerginlik çok enerji harcamaya sebebiyet verdiğinden belli bir zaman sonra kişi kendini güçsüz, eksik, daima kötü şeyler gerçekleşecek hissine kapılmasına, sebebi belli olmayan aşırı bir endişe hissedene, uyku sorunu yaşayan, sinirli, hızlı heyecanlanan birine dönüşebilir. Odaklanmada zorluk yaşayabilir, hatırlama problemleri görülebilir, öğrendiği şeyleri hatırlayamama kaygısı yaşayabilir (Aldemir vd., 1993). Tutumsal problemlerse: suskunlaşma, uyku sorunu, uyuma arzusu, iştah problemi, yemek yemek, konuşma zorlukları, zararlı şeyleri (alkol, sigara vb.) yoğun kullanma, rahatlayamama şeklinde belirtilebilir (www.calisma.org, 2006)

2.2.3.3. Örgütsel Belirtiler

Stresin kurumlar üstündeki negatif etkileri şöyle belirtilebilir; örgüte sadakatin düşmesi, iş kazalarında artış, iş doyumsuzluğu, ikaz ve cezanın artması, hizmet ve mal niteliğinde azalma, iletişimde zayıflık, örgütsel etkileşimin zayıflaması, çalışan sızlanma ve isteklerinin artışı, artan çay ve yemek araları, örgütün prestijinin düşmesi şeklinde açıklanabilir (Yılmaz ve Ekici, 2003:1-19).

2.2.4. Mesleki Stres ile Başa Çıkma Yöntemleri

Stres yaşamın vazgeçilmez parçasından biridir. Bu sebep ile stresi ortadan kaldırmaya uğraşmak veya stresten uzaklaşmak zordur. Fakat stres ile başa çıkmanın yöntemlerini uygular isek stresin zararlarından uzaklaşır ve stresi faydalı şekilde sokabiliriz. Stres ile baş etme yöntemlerine baktığımızda, bireysel ve örgütsel yöntemler olmak üzere iki çeşit yolla karşılaşırız.

2.2.4.1. Bireysel Yöntemler

Stresle başa çıkabilmek amacıyla herkes değişik yollar kullanır. Bu yolları uygulayabilmek için bireyin en başta kendisine güvenmesi zorunludur. Kendisine güvenen birey reaksiyonlarını kolaylıkla denetler. Gerçekleştirilen incelemelerde, reaksiyonlarını denetleyen, hislerini kontrol eden kişiler yaşamda hep başarı elde ettikleri görülmüştür (Bridge, 2004'ten aktaran Akpınar, 2008). Bu sebep ile birtakım yöntemler kullanarak ve stresten uzaklaşarak başarı kazanmak adına aşağıdaki yöntemler kullanılabilir:

i. Olumlu Hayal Kurma:

Birey yaşadığı şeyler ile alakalı geçmişte negatifikler görmüşse ve bu vaziyeti devamlı aklına getiriyorsa birey kısa sürede stres yaşar. Oysaki geçmişte başına gelen pozitif şeyleri aklına getirirse sakin hale geçer. Pozitiflikleri düşünmek veya yaşayacağına inanmak bireyi stresten uzaklaştırır (Erdoğan vd., 2009: 449-453).

ii. Beden Hareketleri Ve Egzersiz:

Stresin oluşturduğu gerginlik hissine engel olmak adına rahatlama egzersizlerinde bulunulmalıdır. Rahatlama egzersizlerini yapmış birinin solunumu sakin ve derin, uzuvları ağır ve sıcak, kalp atışları rahat ve tertipli, karnı soğuk değil ve alnı soğuktur. Rahatlama egzersizlerinin dışında solunum denetlemesi de önemlidir. Uygun soluklanma stres reaksiyon düzenini bozar ve aksi yoldaki halkayı aktif eder (Baltaş ve Baltaş, 1986). Çoğu farklı rahatlama egzersizleri vardır. Birey kendisinin yapabileceği rahatlama egzersizlerini gerçekleştirdiğinde yararını görecektir.

iii. Biofeedback (Biyolojik Geri Bildirim):

Biofeedback, bireyin normal ve normal olmayan ve göremediği fiziki reaksiyonların bir araçla farkında olması ve bir eğitim planıyla özerk etkinliklerini (vücut ısısı, ter bezi sıvısı vb.) arzulanan şekilde öğrendiği bir yoldur (Baltaş ve Baltaş, 1986).

iv. Etkili İletişim:

Stres genelde kişiler arası etkileşimsizlikten olur. Problemleri halletmek adına etkili bir iletişim gereklidir. Bu durumun 1. Şartı 'sen dili' değil 'ben dili'dir. Sen dili, bireyi küçük görme yöneliminde olduğundan karşıdaki kişi buna reaksiyon verir ve hemen savunmaya geçer. Örnek olarak; daima lafımı bölüyorsun, her şeyime müdahale

ediyorsun. Oysaki ben dili vazifesi bireyi kendi üstüne almaktır. Örnek olarak; ‘Bana çok müdahale ettiğini düşünüyorum’ vb. (Aytaç, 2009: 1-24).

v. Meditasyon:

Meditasyon kişinin tanrısal kaynağı ile ve kendisi ile birleşmesidir (Reynolds, (Çev.), Mercan, 2002). Bireyin odaklanmasına yardım ederek bireyi endişe ve güçlüklerden kaçırmak meditasyonun ana gayesidir. Akıl sakin olunca beden de sakin olur. Bu durumun farkında olan ve etkin biçimde kullanan bireyler stresli olayları daha çabuk atlatabilir (Yılmaz, 2006: 6-53).

vi. Dua ve İbadet:

Asırlar boyu dua ve tapınma, gerilim ile başa çıkmak amacıyla ortaya çıkmıştır. Dua ve tapınma aynı meditasyon benzeri bir rahatlama şeklidir. Dua esnasında tekrar edilen ayetler odaklanmaya iterek bireyin rahatlamasına yardım eder. Dua bireyin iyimserlik düzeyinde artış sağlar ve yaşlanmayı yavaşlatır (Yılmaz, 2006: 6-53).

vii. Makul Olmayan İnançları Değiştirme:

Bireyin aklında kurduğu veya etrafından zorlanan vazgeçilmez fikirler stres oluşumunda etkindir. Bu fikirlerde değişiklik yapılması stresin azalmasını sağlar. Bu fikirler;

- Bir erişkinin ailesi, dostları ve bütün bildiği kimselerce sevgi görmesi ve kabullenilmesi gereklidir.
- Sorumluluğundaki tüm vazifeleri muhakkak iyi ve eksiksiz yapacak ve daima en muhteşem olması beklenir.
- Bireylerin mutsuzluk haline ve üzüntü duymasına sebebiyet veren olaylardır.
- Bireylerin ve geri kalan her şeyin olmasını arzuladığınız şekilde olmaması hayal kırıklığı yaratır.
- Bireyler hemen incinir, onları asla kırmamak önemlidir.
- Eğer bireyler sizi kabullenmiyorsa, bu muhakkak sizin suçlu olduğunuzu kanıtlar.
- Mükemmel bağlar daima karşılıklı özveriye dayanır.

- Kişinin kendisini önemsemesi doğru değildir.
- Mutluluk kazanılmaz ve çokça boş vakitle sahip olunur (Güler vd., 2001: 12-29).

viii. Gülme:

Gülmek en iyi rahatlama halidir. Yaşama, esprilere ve kendine gülmek kişisel strese karşı iyi bir yöntemdir. Gülmek, hissi ve zihni gereksinimleri doyurarak beden in sıhhatini yükselterek kimyasal farklılıklar oluşturur (Erdoğan vd., 2009: 449-453).

ix. Hobiler ve dışa dönüklük:

Bireylerin yalnız gerçekleştirebilecekleri ve kendilerini rahat hissedecekleri meşguliyetlere gereksinim duyarlar. Kişiyi vücut ve zihinsel bakımdan meşgul etmeyen hobiler edinerek stresin seviyesini azaltmış olurlar (Erdoğan vd., 2009: 449-453).

x. Farklı aktiviteler:

Tatile çıkmak, detaylar ile uğraşmamak, işleri sıralamak, mükemmellikten uzaklaşmak, kendine vakit yaratmak stres ile başa çıkmada önemlidir (Sabuncuoğlu, Tüz, 2001“den aktaran Aytaç, 2009: 1-24).

2.2.4.2. Örgütsel Yöntemler

İş ortamında stres muhakkak olur. Stresin örgüte masrafını en düşük seviyede tutmak amacıyla kimi çalışmalarda bulunmak mecburidir. Böylelikle hem işgörenin mutluluğu hem de kurumun karı artmış. Bu metodalar şöyle açıklanmıştır:

i. Duygusal İklim Denetimi:

İşgörenin güven hislerini arttırmak, çalışanları hem kendi vazifelerinde hem de örgüt temeli ve vazifeleri ile alakalı karar almalarına yardımcı olur (Ertekin, 1993: 3-28).

ii. Sosyal Destek Sağlama:

Bireyin ana toplumsal gereksinimlerinin diğer kişiler ile etkileşimi neticesinde doyum sağlanması sosyal destek olarak tanımlanır. Bu gereksinimler sevgi, itimat, kabullenilme ve aidiyet hissidir. Bu hisler kuvvetlendirildikçe bireyin fiziki ve ruhsal sıhhati de kuvvetlenir. Böylelikle yapılan destek ile stres düşer (Aytaç, 2009: 1-24).

iii. Stresli Personele yardım sağlama:

Evrendeki çoğu örgüt, stresin verimi ve sıhhatteki etkisini bildiklerinden iş ortamlarında örgütsel danışma hizmetleri açmışlardır. Bu birimde bireye kişisel stres kontrol yolları ve vücut hareketleri tavsiye edilir (Ertekin, 1993: 3-28).

iv. Çalışanların vazifelerinin yapılandırılması (Ertekin, 1993: 3-28).

v. Aşırı ve az iş yoğunluğunun kaldırılması (Ertekin, 1993: 3-28).

vi. Çalışma ortamının iyileştirilmesi:

Çalışma sahasını yapılandırarak iyi bir şekilde sokulması işgörenlerin başarımını yükselterek pozitif etkiler ve iş kazaları olasılığını düşürür (Camkurt, 2007“den aktaran Soysal, 2009: 19-33).

vii. İşi zenginleştirmek:

İşten dolayı oluşan stresi düşürmede veya yok etmede bir yol da işi zenginleştirmek ve düzene koymaktır. İşin nitelikleri (vazife bilinci, salahiyet, bilinme, başarı ve terfi için olanaklar vb.) ve işin yapısıyla alakalı (kabiliyet değişkenliği, işin ehemmiyeti ve sosyal değeri, istiklal, dönüt vb.) faktörler pozitif etkiler sağlayabilir (Ertekin, 1993“den aktaran Erdoğan vd., 2009: 449-453).

2.2.5. Öğretmenlik Mesleğinde Stres

Eğitim kaynaklarında öğretmen stresiyle alakalı olguların, 40 senedir olmasına rağmen, 1933 yılından beri vaziyetin “öğretmen morali”, “öğretmen sorunları” “öğretmen anksiyetesi” ve yakın zamanda sık karşılaştığımız “öğretmen tükenmişliği” şeklinde gruplandırıldığı gözlenmiştir (Tümkaya, 1996: 2-3).

Mesleklerinin ne yanlarının stresi oluşturduğunu saptamak amacıyla öğretmenler üstünde bazı incelemeler gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerin öğrencileri ve meslektaşlarıyla bağlarının da stres oluşturan etmenlerden olduğu belirtilmiştir. Görevlerinde iyi öğretmenlerin daha üst seviyede stres yaşadıkları gözlemlenmiştir (<http://dergipark.gov.tr/download/article-file/18834>, t.y.).

Bir incelemede, tecrübeli öğretmenlere, kendilerini anlatma kabiliyetlerini ilerletmeleri adına eğitimler düzenlenmiş ve bu inceleme neticesinde çalışanlar arasındaki gerilimlerin önemli sorun sahası yarattığı belirlenmiştir (<http://dergipark.gov.tr/>

download/article-file/18834, 2020).

AB devletinde, öğretmenlerde stres yaratan bahislerden birisinin; ebeveynlerin evlatlarının öğretmenlerinden “boşanma, intihar etme, çocuk aldırma, yemek düzensizlikleri” vb. hususlarda da yardım almaları gerektiği açıklanmıştır. Öğretmenlerin evrendeki örgütü Education International aracılığıyla Dünya Sağlık Örgütü'nün de yardımı ile gerçekleştirilen incelemede, yenilikçi evrende öğretmenlerde stres oluşumu 1990 seneleri itibari ile arttığı söylenmiştir. 169 devletten 348 üye eğitimci kurumunun ana örgütü Education International'ın içinde olduğu Eğitim İçin Avrupa Sendika Komitesi aracılığıyla düzenlenen Stres ile ilgili incelemede; Öğretmenlere yönelik Stres, Etkileri, Stresi Düşürücü Tutumlar İçin Tavsiyeler' adlı inceleme Dünya Sağlık Örgütü'nün de yardımıyla oluşturulmuştur. 16 AB devletinden alınan cevaplara göre öğretmenleri strese yönelten 37 öge açıklanmıştır. Öğretmenlere için stres ögeleri hususunda büyük bir düşünce topluluğunun bulunduğu saptanmış, her ögenin strese etkisinin seviyesinin ayrı olduğu belirtilmiştir. İş ile alakalı stres çoğu bireysel problemin bir araya gelmesiyle sanılmamalı, düzenleme bakış açısıyla bakılmalı, işlerin ve iş ortamının nasıl dizayn edildiğine ve işin düzenlenme ve idare şeklinin denetlenmesi gerektiği belirtilmiştir (www.haberx.com/, 2020)

Öğretmenlerde stres oluşturan yedi başlıktaki 37 öge aşağıdaki gibidir:

- Mesleki kabiliyetler: Yeni öğretim yöntemleri, dersler ve müfredattaki yenilikler, bilgi ve iletişim sahasındaki yeniliklere uyum gösterme, eğitimde eşitlik olmaması, sürekli eğitim etkinlikleri ile alakadar olma vb. alt unsurlardır.
- Ekonomik zorluklar: Ücrette eşitsizlik, iş garantisinin olmaması şeklinde açıklanmıştır.
- Öğrenciler: Uyuşturucu-saldırganlaşma-şiddet, her bir öğretmen için genişleyen sınıflar, öğrencilerin güdülenmesi, odaklanmada zorluk, düzende düşüş, değerlendirme, amaç saptama ve amacı gerçekleştirme vb. alt unsurlardır.
- Aile/öğretmen iletişimde zorluklar: Öğretmenlerin görevleri ile alakalı yeni istekler, öğrencilerin sorumluluğu, ailelerin ilgisizliği şeklinde açıklanmıştır.
- Kötü plan oluşturma: Sürekli güncelleme yapan, eğitim sisteminde arada gerçekleştirilen yenilikler, sadece iş görme-takım uygulaması yapma, çalışan yetersizliği ve çalışma ortamlarının iyi olmaması, destek almayan kuvvetli idare

düzeni, yeterli olmayan parasal kaynaklar şeklinde sınıflandırılmıştır.

- Toplumsal ve bireysel baskılar: Öğretmenin tutku ve beklentileri, eğitimin niteliğine dair endişeler, bireysel gayeler ve amatör olmayan bağtlar arasındaki uygunsuzluk, sosyal pozisyon veya kabullenilmeme, sosyal çevre tarafından saygıda düşüş, sosyal çevre çocukların terbiye edinmelerinde öğretmenin vazifeleri ile alakalı istekleri şeklinde açıklamıştır.
- Okulun stres içeren iş ortamı halini alması: Yoğun işler, saatlerce çalışma zorunluluğu, vakit yetersizliği, denetleme ve otonomide eksikler, çevre kaynaklı gürültü, iyi havalandırma olmaması, moral ve yardım eksikliği, temizlik ve güvenlik ile alakalı problemler, evraklar ile yoğun çalışma zorunluluğu ve yönetsel vazifeler, ayrımcılık ve iş ortamında çirkin hareketlere maruz kalma, eksik ve yenilenmeyen eğitim araç ve sınıfları, yalnızlık hissi şeklinde sınıflandırılmıştır. (www.haberx.com/, t.y.)

Ülkemizde gerçekleştirilen “İlköğretim Öğretmenleri Stres Ögeleri ve Stres ile Baş Etme Metotları” isimli incelemede; ilköğretim öğretmenleri üzerinde stres seviyesinin arttığı görülmüştür. Stres ile baş etmede cinsiyetin belirleyici bir etmen olduğu, öğrenciler tarafından oluşan stres seviyesinin diğer kaynaklara kıyasla oldukça fazla olduğu, sınıflarda bulunan öğrenci adediyle stres seviyesinin yükselmesinde doğru bir orantı olduğu ve öğrencilerin sosyoekonomik seviyenin öğretilerde stres seviyesine etki etmesinde önemli bir etken olduğu saptanmıştır. Bunun yanında I. ve II. kademe öğretmenler arasında da stres seviyesi ve stres ile başa çıkma metotlarının farklı olduğu saptanmıştır (Yavuz ve Koç, 2007).

Samsun’un Havza ilçesinde çalışan öğretmenler üstünde gerçekleştirilen “Stres ögeleri, stresin öğretmenlikteki konumu, okul idareci ve ailelerin anlayış seviyesi” isimli incelemede öğretmenlerde stres ögelerinin sebeplerini saptamaya uğraşmışlardır. İnceleme neticesinde; ücretin hayat koşullarına uyum sağlamamasını, eğitim planlarının düzenli farklılaşmasını, öğretmenliğin toplumdaki kıymetinin az olmasını ve araç eksikliğinin en önemli stres ögeleri olduğu açıklanmıştır (Yavuz ve Koç, 2007).

3300 I. ve II. kademe öğretmeni üstünde gerçekleştirilen incelemede; öğrenci tutumlarının öğretmenlerde baskı oluşturan en bilinen (evrensel) sebep olduğu saptanmıştır. Öğretmenlere oranla, işle alakalı stresin ilk sebebi, öğrencinin devamlı

gerçekleştirdiği uygunsuz tutumlardır. Gerginlik, sınıfta ya da okuldaki tüm öğrencilerde saptanan ortak düzen eksikliğinden ziyade, bir ya da daha çok öğrencinin devamlı uygunsuz davranışlar sergilemeleri neticesinde oluşur. İşle alakalı stres oluşturan diğer sebepleriye az maaş, yükselme imkanlarının eksikliği ve sınıflarda çok öğrenci olması şeklinde saptanmıştır (Hawkins vd., (Çev.) Buluş, 1999).

Virjinya’da 1991–1992 öğretim senesinde mesleklerini yapmak istemeyen 42 hususi öğretmen, mesleklerinden vazgeçmelerindeki en önemli nedeninin stres olduğunu açıklamışlardır. Mesleklerinden uzaklaşmalarına neden olan diğer önemli sebepler; kaynak yetersizliği, vakit yetersizliği, çok yapılan toplantılar, yoğun sınıflar, yardım yetersizliği ve iyi davranmayan aileler şeklinde açıklamışlardır. Diğer bir incelemede, mesleki stresin yaşamlarına nasıl etki ettiğine karar vermek adına tutumları doğru olmayan öğrencilerin 224 öğretmeni iş gören topluluğu şeklinde belirlemişlerdir. Mesleki stresin ana nedeni bu öğretmenler aracılığıyla açıklanmış ve ehemmiyet sırası verilmiştir: Okulun eksik düzen sistemi, idarecilerin tutumları, idarecilerin değerlendirmeleri, diğer öğretmenlerin tutumları, yoğun iş, kariyer imkanlarının azlığı, öğretmenliğin saygı görmemesi, güzel eğitimin takdir eksikliği, gürültü ve velilerle iletişim şeklinde açıklanmıştır (İnanç, 1994:).

Kanada ve AB’de ulusal düzeyde bir anket gerçekleştirilmiş. Anket neticesi de uzun yıllar boyunca öğretmenlerin stres düzeylerinde önemli bir yükseliş olduğu görülmüştür. Bununla birlikte, öğretmenlerin çoğu, mesai sonrasında aşırı yorgunluk duyduklarını söylemişlerdir. Bu sebeple de devlet, öğretmenlerin, mesleklerinden ayrılma düşünceleri olabileceğinden kaygı duymaktadırlar (Kyriacou, 2001: 27–35).

Amerika’da 160 ilkokul öğretmenine dört unsurdan oluşan 56 sorulu bir anket yapılmıştır: 1978’de Sutcliffe ve Kyriacou’nin Öğretmen Stres Anketi, 1986’da Maslach’ın Tükenmişlik Anketi, öğretmen ve ebeveyn ilişkisi kısımlarını kapsayan 2001’deki Körfez Okul Yeniliği Envanteri ve 1989’da Solomon ve Reuben’in Günlük Hayatın Gelişmiş Fiziki Etkinlikleri envanterleridir. Öğretmenlerin daha düşük strese maruz kaldığından bahsedilen orta düzeydeki fiziki etkinliklere dahil olduğu netice oluşmuştur. Bununla birlikte incelemede bulunanlar ebeveynleri ile iyi iletişime vâkıf öğretmenlerin daha düşük yorgunluk hissettiklerini saptamışlardır. Bu incelemenin sonuçları; orta düzey fiziki etkinlikleri yapan ve iyi öğretmen ve aile bağına vâkıf

öğretmenlerin daha düşük seviyede yorgunluk ve stres yaşayacağını savunmaktadır (Colangelo, 2004).

Katar ülkesinde beden eğitimi öğretmenleri üstünde gerçekleştirilen incelemede; öğretmenlerde stresin önemli sebeplerini saptamışlardır. Çevresel etmenlerin bir neticesi olan değişik sosyal ve kültürel beklentilerin öğretmenlerde değişik stres çeşitlerine yol açtığı görülmüştür. Bununla birlikte öğretmenlerin sosyal çevredeki ayrı geçmişleri, deneyimleri, ayrı görevleri olmasının, onlarda stresi hissetme ve hayatlarının değişmesine yol açtığını vurgulamışlardır (www.springerlink.com/content/a14780k28281224g/, t.y.)

İsrail ülkesinde, beden eğitimi dersinde özel öğretim gereksinimi hisseden öğrencilerin derse devamı ve beden eğitimi öğretmenlerinin yorgunluğu arasındaki bağı araştırmak adına bir incelemede bulunulmuştur. Bu incelemede farklı yerlerde vazife yapan beden eğitim öğretmenlerine üç kısımlık inceleme envanteri yapılmıştır. Bu üç envanterin ilk kısmı, bireysel ve mesleki özgeçmiş, ikinci kısım, Friedman'ın Tükenmişlik Anketi ve üçüncü kısım İş Çevresi Envanteri olmuştur. İnceleme neticesinde; özel öğretim gereksinimi duyan öğrencilerin beden eğitimine devamlarının sağlanması adına gerekli araç-gereç ve ortam şartlarının olmadığı saptanmıştır. Bahsedilen bu öğrencilerin derse devamları ve ailelerini bilgilendirmenin oldukça vakit aldığını belirtmişlerdir. Çalışma sahasının konstrüktif, düzenlemeseli, nörolojik ve sosyal yönleri öğretmenlerin tükenmiş hissetmelerinde ehemmiyetli bir faktör olduğu açıklanmıştır. Öğretmenlerin bireysel kaynaklarının ve iş yoğunluğunun tükenme ile ilişkisinin olduğunu ve iş ortamlarındaki fiziki ve sosyal şartların vazifeleriyle ne denli uygunsuzsa o denli de tükenmişlik hissi oluştuğunu belirtmişlerdir (Fejgin vd., 2005).

Yunanistan'da "Beden eğitimi öğretmenleri üzerindeki tükenmişlik hali ile iş tatmini arasındaki bağı: Multi Değişken Bir Tutum" isminde bir inceleme I. ve II. kademe eğitimde vazifede bulunan 175 tane beden eğitim öğretmenine yapılmıştır. Öğretmenlere, Maslach Tükenmişlik Denetimi, İşgören Tatmin Seviyesi Denetimi yapılmış ve tükenmişlik haliyle iş tatmini arasındaki bağı incelenmiştir. İnceleme neticesinde; iş tatmininin asıl boyutunun, dıştan ziyade tükenmişlik haliyle kuvvetli bağı oluşturduğu gözlenmiştir (Koustelios, 2005:189-203).

"Beden Eğitimi Öğretmenleri için Stres Nedenleri, Strese Cevaplar ve Stres ile Baş Etme Yöntemleri" adlı incelemede; beden eğitimi öğretmenleri için en önemli stres

nedeninin ücretlerin azlığı olduğu gözlemlenmiştir. Beden eğitimi öğretmenleri için en büyük diğer neden; devletin stabil bir eğitim programı uygulamaması şeklinde açıklanmıştır (Tural, 1994.22).

Adana’da ilköğretimde görev yapan öğretmenler ve öğrenciler üstünde gerçekleştirilen sıkıştırılmış mektepler isimli bir incelemede elverişli eğitim-öğretim şartlarına vâkıf olmayan mekteplerde görev yapan öğretmenlerin çoğu, öğretmenlerde bulunması gerekli nitelikleri vakit geçtikçe yitirdiklerini hem kendileri hem de öğrencileri sıkışmış bir topluluk üyesi olduklarını açıklamışlardır (Gümüş vd., 2004: 207–220).

Mesleksen güçlükler sebebi ile beden eğitimi öğretmenlerinde görülebilecek fiziki sarsıntıları incelemek adına kolejlerde, ilköğretim ve ortaöğretimde görev yapan 314 beden eğitimi öğretmeni üstünde inceleme gerçekleştirilmiştir. Bu inceleme neticesinde bayan öğretmenler fiziki sarsıntıya erkek öğretmenlerden oldukça yoğun yaşadıklarını söylemişlerdir. Bununla beraber bu inceleme de iş hayatlarının yanında fiziki etkinliklere dahil olan öğretmenler, daha düşük fiziki sarsıntı yaşadıklarını açıklamışlardır.

Bütün bu incelemeler öğretmenlerin stres nedenleri hususunda ortak sebepleri belirtmektedir. Bu sebep ile incelemede bulunanlar stresörleri üç ana başlıkta buluşturmuşlardır. Bunlar:

a) Bireye has stresörler; cinsiyet, kişilik saygısı, eğitim, motivasyon, yaş, işle ilgili olmayan vazifeler ve sıhhattir.

b) Bireyler arası stresörler; öğrenci iletişimi, meslektaş bağları (benzer seviyedekiler), idareci iletişimi, ebeveyn iletişimi ve görevli-sekreter bağları.

c) Çevre kaynaklı stresörler; ışıklandırma, uyumsuz öğrenciler, çalışanın morali, kitaplar, sınıf, vazife harici sorumluluklar, araç-gereçler ve ücret şeklinde açıklanmaktadır.

Bunun yanında incelemede bulunanlar öğretmenlerdeki örgütsel stresörlerini dört başlıkta sınıflandırmışlardır (Wilhelm vd., 2000: 291-304; Bulut, 2005; www.mtstcil.org/skills/stress-definition-1.html, 2020).

1. Görevin Belli Olmaması: Öğretmen neyi gerçekleştireceğinden ve bunu neden yapacağını bilmediği zaman ya da vazifesinin değerlendirileceği şartlardan emin olmadığında görevinin belli olmadığı anlaşılır.
2. İş Yüğü (Yoğunluğu): Öğretmenin belli bir vakit içinde tamamlaması gerekli görevin yoğun olması halinde oluşur.
3. Görev Eksikliği: Öğretmenin görevini tertiple gerçekleştirmesine yardım edecek araç-gereçlerin, bilginin ve/ya da materyallerin eksikliğinde oluşur.
4. Başkaları İçin Mesuliyet: Öğretmenin ve öğrencilerin toplumsal hissi ve entelektüel ilerlemelerinin oluşumunda devasa mesuliyetlerinin var olduğu hususlarda oluşur.

Öğretmenler için en fazla stres seviyesi, bireyler arası ilişkilerde kendini gösterir. Bu, öğretmenin yöneticiler ile, diğer öğretmenler ile ve öğrenciler ile olan ilişkilerini kapsar. Okul idarecisi öğretmenin stres yapmasında ciddi bir etmendir. Öğretmenleri zora sokan ve strese iten husular şöyledir: (Hawkins vd., (Çev.) Buluş, 1999; Wilhelm vd., 2000: 291-304).

1. Yöneticilerin öğretmenleri desteklememeleri ya da onların arkalarında durmamaları.
2. Yöneticilerin öğretmenlere devamlı eleştirilerde bulunması.
3. Yöneticilerin öğretmenlere bürokratik yasalar ile yaklaşması.
4. Yöneticilerin öğretmenlerin yalnızca vazifeleri ile alakadar olup, sosyo-duygusal gereksinimlerini göz ardı etmeleri.

Mektebin sunduğu eğitimin niteliği ile öğretmenin hissedeceği stres seviyesi arasında doğru orantı bulunur. Öğretmenlerin mekteplerde yenilikçi çalışma şeklinin bulunmaması, materyal yetersizliği, sınıflarda çok öğrenci bulunması öğretmenin başarısını azaltmakta, yersiz emek sarf etmesine ve dolayısıyla stres oluşumuna sebebiyet vermektedir. Ayrıca ilerleyen teknoloji ve bunun zorunlu kıldığı gelişmelere uyamama, ülke ekonomisinin iyi olmayan gidişatı ve bununla alakalı ücret azlığı öğretmenlerin stres nedenlerinin temellerindedir. Öğretmenlerin kişisel ayrımlarının stres hissetmede önemli olduğu, fakat öğretilen husus, öğretim alanı, öğrenci veya sınıf seviyesinin öğretmenler için ayrı seviyelerde stres oluşturduğu saptanmıştır. Bununla beraber eş nedenler, stres ile baş etmede de ayrılıkları doğurmaktadır. İncelemede bulunanlar,

öğretmenlerin stresi kontrol etmelerinin türlü olumlu neticelerini açıklamışlardır (Havvkins vd., (Çev.) Buluş, 1999; Wilhelm vd., 2000: 291-304; Balaban, 2000.49).

1. Kendi içeriklerini arttırır.
2. Bireyler faydalarını arttırır.
3. Bütün sorunların çözülmesinde tutumlarını iyileştirir.
4. Öğretmenin tarzını güçlendirir.
5. İyi birey olma hissini iyileştirir.

Stresi kontrol ederken çoğu öğretmenden, kendilerinde olumlu neticeler oluşturmaları umulur. Bu vaziyet stres ile baş etmede öğretmenlerin sergileyeceği davranış ile doğrudan bağlantılıdır.

2.3. DİĞERKÂMLIK

Diğerkâmlık kavramının terim anlamı farklı disiplinlerde benzer şekillerde ele alınmıştır. Türk Dil Kurumu'nun Eğitim Terimleri Sözlüğü kavramı şu şekilde açıklamıştır: “1. Çıkar gözetmeksizin başkalarının iyiliği için özveride bulunmayı bir ilke olarak benimseyen ahlak tutum ve görüşü. 2. Her kişinin asıl yükümlülüğünün, kendisini başkalarına, topluma adanmış olduğu düşüncesine dayanan ve A. Comte ile Spencer'in temelini attıkları ahlak görüşü”. Felsefe Terimleri Sözlüğü, “başkalarının iyiliğini yaşama ve eyleme ilkesi yapan görüş. Bu terimi felsefeye kazandıran Auguste Comte'dur. Ona göre özgecilik, insanlığın ahlak ve kültür bakımından gelişmesinin koşuludur.” açıklamasını yapmıştır. Benzer şekilde Ruhbilim Terimleri Sözlüğü, “bencillik ve ben tutkusu yerine sevginin başkalarına yönelmesi durumu” ifadesine yer verirken Toplumbilim Terimleri Sözlüğü, “başkalarının yararına kişisel çıkarlardan vazgeçmeye, başkalarına bencil olmayan güdülerle yardım etmeğe hazır olma durumu” ifadesini kullanmıştır (www.tdk.gov.tr, 2020).

Mateer (1993) de Diğerkâmlık olgusunu, bir davranışta bulunan kimsenin, ödül beklemezsizin söz konusu davranışı gerçekleştirme diye tanımlamıştır. Leeds (1963) diğerkâmlığı (a) en asgari olarak bir diğer kişiye yararlı olabilen, (b) gönüllü olarak yapılan, (c) kişinin hemen bir ödül amaçlaması yoluyla güdülenmeyen bir davranış formu diye belirlemektedir.



ÜÇÜNCÜ BÖLÜM
MATERYAL VE YÖNTEM

3.1. ARAŞTIRMA MODELİ

Bu araştırmada özel okullarda görev yapan ve farklı yöntemlerle devlet okullarına atanmış olan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin örgütsel bağlılık, mesleğe adanmışlık ve özveri düzeylerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Nicel araştırma yöntemleri arasında yer alan ilişkisel tarama yöntemi biçiminde desenlenen araştırmada ayrıca öğretmenlerin demografik niteliklerine göre örgütsel bağlılık, mesleki stres ve özveri düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı bir değişiklik olup olmadığı incelenmiştir. Tarama araştırmaları geçmiş yıllarda veya halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır (Karasar, 2008: 73). Fraenkel ve Wallen tarama araştırmalarının asıl amacının bir gruba ait özelliklerin betimlenmesi olduğunu ifade etmektedir. Korelasyonel olarak da adlandırılan ilişkisel tarama modellerinde, iki ya da daha fazla değişkenin birlikte değişimi incelenmektedir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2015: 198-205).

3.2. EVREN VE ÖRNEKLEM

İstanbul İl'inde görev yapan beden eğitimi ve spor dersi öğretmenleri, çalışmanın evrenini oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise, İstanbul'un çeşitli ilçelerinden seçkisiz örnekleme yöntemi ile belirlenen 618 beden eğitimi ve spor dersi öğretmeni oluşturmaktadır.

Tablo 3.1: Araştırmada Yer Alan Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımları

Değişken	Kategori	f	%
Cinsiyet	Kadın	172	27,8
	Erkek	446	72,2

Tablo 3.1'de görüldüğü üzere araştırmada yer alan öğretmenlerin %27,8'ini (n=172) kadın, %72,2'sini (n=446) erkek öğretmenler oluşturmaktadır.

Tablo 3.2: Araştırmada Yer Alan Öğretmenlerin Medeni Durumlarına Göre Dağılımları

Değişken	Kategori	f	%
Medeni durum	Evli	398	64,4
	Bekar	220	35,6

Tablo 3.2’de görüldüğü üzere araştırmada yer alan öğretmenlerden %64,4’ünün (n=398) evli, %35,6’sının (n=220) bekar olduğu belirlenmiştir.

Tablo 3.3: Araştırmada Yer Alan Öğretmenlerin Mezun Oldukları Bölüme Göre Dağılımları

Değişken	Kategori	f	%
Mezun olunan bölüm	Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği	507	82,0
	Pedagojik Formasyon	79	12,8
	Diğer Öğretmenlik Bölüm Mezuniyeti	32	5,2

Tablo 3.3. incelendiğinde öğretmenlerin %82,0’nın (n=507) 18-23 beden eğitimi ve spor öğretmenliği mezunu olduğu, %12,8’inin (n=79) pedagojik formasyon eğitimi alarak öğretmenlik yaptığı, %5,2’sinin (n=32) ise diğer öğretmenlik bölümlerinden mezun olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 3.4: Araştırmada Yer Alan Öğretmenlerin Eğitim Düzeyine Göre Dağılımları

Değişken	Kategori	f	%
Eğitim Düzeyi	Lisans	508	82,2
	Yüksek Lisans	104	16,8
	Doktora	6	1,0

Tablo 3.4.’te öğretmenlerin eğitim düzeyleri incelendiğinde %82,2’sinin (n=508) lisans, %16,8’inin (n=104) yüksek lisans, %1,0’inin (n=6) ise doktora mezunu olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 3.5: Araştırmada Yer Alan Öğretmenlerin Okul Statülerine Göre Dağılımları

Değişken	Kategori	f	%
Okul statüsü	Devlet Okulu	488	79,0
	Özel Okul	130	21,0

Tablo 3.5’te görüldüğü üzere öğretmenlerin %79,0’u (n=488) devlet okulu, %21,0’i (n=130) özel okulda görev yapmaktadır.

Tablo 3.6: Araştırmada Yer Alan Öğretmenlerin Okul Niteliklerine Göre Dağılımları

Değişken	Kategori	f	%
Okul niteliği	Ortaokul	316	51,1
	Lise	302	48,9

Tablo 3.6.'ya bakıldığında öğretmenlerin %51,1'i (n=316) ortaokulda, %48,9'u (n=302) lisede görev yaptığı görülmektedir.

Tablo 3.7: Araştırmada Yer Alan Öğretmenlerin İdari Görevlerine Göre Dağılımları

Değişken	Kategori	f	%
İdari görev durumu	Yok	566	91,6
	Müdür	12	1,9
	Müdür Yardımcısı	40	6,5

Tablo 3.7. incelendiğinde öğretmenlerin %91,6'sının (n=566) idari görevinin olmadığı, %1,9'unun (n=12) müdür olduğu, %6,5'inin (n=40) müdür yardımcısı olduğu görülmektedir.

Tablo 3.8: Araştırmada Yer Alan Öğretmenlerin Buldukları İlçenin Gelişmişlik Düzeyine Göre Dağılımları

Değişken	Kategori	f	%
İlçenin gelişmişlik düzeyi	Az Gelişmiş	102	16,5
	Orta Düzeyde Gelişmiş	312	50,5
	Gelişmiş	204	33,0

Tablo 3.8.'e bakıldığında öğretmenlerin görev yaptıkları okulun bulunduğu ilçelerin %16,5'inin (n=102) az gelişmiş, %50,5'inin (n=312) orta düzeyde gelişmiş, %33,0'ünün (n=204) ise gelişmiş olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 3.9: Araştırmada Yer Alan Öğretmenlerin Ev ile Okul Arasında Geçen Süreye Göre Dağılımları

Değişken	Kategori	f	%
Ev ile okul arasındaki süre	0-30 dk.	480	77,7
	31-60 dk.	112	18,1
	1 saatten fazla	26	4,2

Tablo 3.9.'da öğretmenlerin evleri ile görev yaptıkları okul arasında geçen süre incelendiğinde %77,7'sinin (n=480) 0-30 dk., %18,1'inin (n=112) 31-60 dk., %4,2'sinin (n=26) 1 saatten fazla olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 3.10: Araştırmada Yer Alan Öğretmenlerin Buldukları İlçede Terör Tehdidi Olma Durumuna Göre Dağılımları

Değişken	Kategori	f	%
İlçenin terör tehdit durumu	Var	70	11,3
	Yok	548	88,7

Tablo 3.10.'da öğretmenlerin görev yaptıkları okulun bulunduğu ilçede terör tehdidi olma durumuna bakıldığında %88,7'sinde (n=548) tehdit olmadığı, %11,3'ünde (n=70) ise tehdit bulunduğu görülmüştür.

3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Yapılan çalışma kapsamında, araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu aracılığıyla öğretmenlerin demografik bilgileri araştırılmıştır. Kişisel bilgi formunda cinsiyet, yaş, vücut ağırlığı, boy uzunluğu, medeni durum, aylık ortalama gelir düzeyi, mezun olunan bölüm, eğitim düzeyi, meslekte geçirilen süre, görev yapılan okulun statüsü ve niteliği, atanma usulleri, idari görev olma durumu, görev yapılan ilçenin gelişmişlik düzeyi ile ilçede terör tehdidi olma durumu ve ev-okul arasında geçen süre soruları yer almaktadır.

3.3.2. Örgütsel Bağlılık Ölçeği

1990'da Allen ve Mayer tarafından geliştirilen örgütsel bağlılık ölçeği 18 madde ve 3 boyuttan meydana gelmektedir. Bu maddelerden 4'ü ters madde şeklinde ifade edilmiştir. Ölçekte yer alan maddelerde 5'li likert tipi (1:Tamamen Katılmıyorum, 5:Tamamen Katılıyorum) derecelendirme ölçeği kullanılmıştır. Ölçeğin Türkçe 'ye uyarlanması ve beraberinde geçerlilik ve güvenilirlik analizlerinin yapılması Güney Çetin Gürkan (2006) tarafından gerçekleştirilmiştir. Türkçe'ye uyarlanan örgütsel bağlılık ölçeğinin Cronbach Alfa katsayısı 0.74 olarak tespit edilmiş olup ölçekte içsel değer alt boyutu ve zorunluluk alt boyutu yer almaktadır (Çetin Gürkan, 2006).

3.3.3. DİĞERKÂMLIK Ölçeği

Ölçek, bireylerin Diğerkâmlık düzeylerinin belirlenebilmesi amacı ile Ersanlı ve Doğru Çabuker (2015) tarafından oluşturulmuştur. Ölçek geliştirme basamaklarına uygun olarak kapsam geçerliliği ve yapı geçerliliği çalışmaları gerçekleştirilmiş, açımlayıcı faktör analizi için 369, doğrulayıcı faktör analizi için 271 öğrenciden elde edilen verilerle ölçeğin geçerlilik ve güvenirlik çalışmaları yürütülmüştür. Diğerkâmlık Ölçeği'nde, elde edilen iki faktör (özveri ve bencillik) toplam varyansın %43'ini açıklamaktadır. Güvenirlik analizi sonuçları özveri ve bencillik faktörleri için sırasıyla 0.87 ve 0.77'dir. Tüm ölçeğin Cronbach α değeri ise .76 bulunmuştur. Diğerkâmlık Ölçeği'nin psikometrik özellikleri, bireylerin Diğerkâmlık düzeylerini belirlemede kullanılmak için geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğunu desteklemiştir. Değerlerin istatistiksel olarak anlamlı olması ve hata varyanslarının düşük, faktör yük değerlerinin yüksek olması nedeniyle ölçeğin yapı geçerliliğine sahip olduğu sonucuna varılmıştır. Gerekli geçerlilik ve güvenirlik analizleri sonucunda elde edilen DÖ'den alınabilecek en düşük puan -10 en yüksek puan 70'tir. Faktörler bazında alınabilecek en düşük ve en yüksek puanlar sırasıyla, 1. Faktör için 15-75, 2. Faktör için 5-25'dir. Bu iki faktörün içerikleri dikkate alındığından; bireyin Diğerkâmlık düzeyi iki faktör toplam puanının birbirinden çıkarılması yoluyla belirlenmektedir.

3.3.4. Stres Ölçeği

Depresyon, Anksiyete ve Stres Ölçeği (DASÖ) bireylerin depresyon, kaygı ve stres düzeylerini belirlemek amacıyla Lovibond ve Lovibond (1995) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin Türkçe adaptasyon çalışması Akın ve Çetin (2007) tarafından gerçekleştirilmiştir. Depresyon, Anksiyete ve Stres Ölçeği 42 maddeden oluşmaktadır ve dört dereceli Likert tipi bir değerlendirmeye sahiptir. Ölçme aracının Türkçe formunun yapısının orijinal faktör yapısı ile örtüştüğü rapor edilmiştir. Ölçme aracının güvenirliği iç tutarlık katsayısı ile değerlendirilmiş ve ölçeğin tümüne ilişkin iç tutarlık katsayısının .89 olarak hesaplanmıştır. Bu çalışma kapsamında DASÖ'nün güvenirliği elde edilen verilere ilişkin olarak yeniden hesaplanmıştır. Buna göre ölçme aracının tümünün (α DASÖ = .94) ve alt faktörlerinin (α Depresyon = .89, α Anksiyete = .83, α Stres = .88) güvenilir olduğu ifade edilebilir. Çalışmada yalnızca stres alt boyutu veri toplama aracı olarak kullanılmıştır.

3.4. VERİLERİN ANALİZİ

Araştırma kapsamında ilk olarak tanımlayıcı istatistikler hesaplanarak öğretmenlerin örgütsel bağlılık, mesleki stres ve DİĞERKÂMLIK düzeyleri belirlenmiştir. Ardından iki kategorisi bulunan değişkenlere yönelik bağımsız örneklem t testi ve Mann Whitney U testi ile hesaplama yapılmıştır. İki'den fazla kategorisi bulunan değişkenlerde, varyanslar homojen ise tek yönlü varyans analizi, varyanslar homojen değilse Kruskal Wallis testi uygulanmıştır. Sonuçların p anlamlılık değeri %95 olarak kabul edilmiştir. Elde edilen analizler SPSS 25,0 programında yapılmıştır.

Öğretmenlerin atanma usullerinin örgütsel bağlılık, mesleki stres ve DİĞERKÂMLIK düzeylerine olan etkilerinin belirlenmesi amacıyla da Logistic Regresyon analizi yapılmıştır. Sonuçlar tablollaştırılarak yorumlanmıştır. Analiz öncesinde normallik, uç değer ve doğrusallık varsayımları kontrol edilmiştir.



DÖRDÜNCÜ BÖLÜM
BULGULAR

4.1. ÖRGÜTSEL BAĞLILIĞA İLİŞKİN BULGULAR

Araştırma kapsamında beden eğitimi öğretmenlerine uygulanan örgütsel bağlılık ölçeğinden elde edilen veriler analiz edilmiştir.

Tablo 4.1: Örgütsel Bağlılık Ölçeğinin Tanımlayıcı İstatistikleri

	N	Min.	Max.	\bar{X}	$S_{\bar{x}}$
İçsel Değer	618	12,00	60,00	39,06	9,58
Zorunluluk	618	6,00	30,00	19,56	6,15
Örgütsel Bağlılık	618	18,00	90,00	58,63	14,51

Tablo 4.1'deki bilgiler değerlendirildiğinde, örgütsel bağlılık ölçek puanlarının 18,00 ile 90,00 arasında değiştiği belirlenmiş olup ortalama ölçek puanı $58,63 \pm 14,51$ olarak tespit edilmiştir. Ölçeğin içsel değer ve zorunluluk alt boyutlarının ortalama puanları ise sırasıyla $39,06 \pm 9,58$ ile $19,56 \pm 6,15$ olduğu görülmüştür.

Tablo 4.2: Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	\bar{X}	$S_{\bar{x}}$	df	t	P
İçsel Değer	Kadın	172	39,42	8,76	616	-1,865	0,063
	Erkek	446	39,53	8,49			
Zorunluluk	Kadın	172	18,22	6,80	272,062	-3,169	0,002*
	Erkek	446	20,08	5,80			
Örgütsel Bağlılık	Kadın	172	57,64	13,23	616	-2,670	0,008*
	Erkek	446	59,61	11,65			

*p<0,05

Tablo 4.2 incelendiğinde beden eğitimi öğretmenlerinin cinsiyetine göre örgütsel bağlılık ölçek puanı ($t_{(616)} = -2,670$; $p < 0,05$) ve zorunluluk alt boyutu puanlarında ($t_{(272,062)} = -3,169$; $p < 0,05$) istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre erkek öğretmenlerin örgütsel bağlılık ve zorunluluk düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Ölçeğin içsel değer alt boyutunda ($t_{(616)} = -1,865$; $p > 0,05$) ise cinsiyete göre anlamlı farklılık yer almadığı, kadın ve erkek öğretmenlerin içsel değer düzeylerinin benzerlik gösterdiği belirlenmiştir.

Tablo 4.3: Öğretmenlerin Medeni Durumlarına Göre Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları

	Medeni Durum	N	\bar{X}	$S_{\bar{x}}$	df	t	P
İçsel Değer	Evli	398	38,95	8,97	392,358	-0,388	0,698
	Bekar	220	39,27	10,61			
Zorunluluk	Evli	398	19,46	5,91	414,184	-0,532	0,595
	Bekar	220	19,75	6,56			
Örgütsel Bağlılık	Evli	398	58,41	13,45	385,245	-0,475	0,635
	Bekar	220	59,02	16,28			

*p<0,05

Tablo 4.3 incelendiğinde beden eğitimi öğretmenlerinin medeni durumlarına göre örgütsel bağlılık ölçek puanı ($t_{(392,358)} = -0,475$; $p > 0,05$), zorunluluk alt boyutu ($t_{(414,184)} = -0,532$; $p > 0,05$) ve içsel değer alt boyutu ($t_{(385,245)} = -0,388$; $p > 0,05$) puanlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Evli ve bekar öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin benzerlik gösterdiği belirlenmiştir.

Tablo 4.4: Öğretmenlerin Okul Statüsüne Göre Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları

	Okul Statüsü	N	\bar{X}	$S_{\bar{x}}$	df	t	P
İçsel Değer	Devlet Okulu	488	39,90	9,11	616	4,285	0,000*
	Özel Okul	130	35,91	10,60			
Zorunluluk	Devlet Okulu	488	19,93	5,97	616	2,895	0,004*
	Özel Okul	130	18,19	6,62			
Örgütsel Bağlılık	Devlet Okulu	488	59,83	13,85	616	4,058	0,000*
	Özel Okul	130	54,09	16,03			

*p<0,05

Tablo 4.4 incelendiğinde beden eğitimi öğretmenlerinin okul statülerine göre örgütsel bağlılık ölçek puanı ($t_{(616)} = 4,058$; $p < 0,05$), zorunluluk alt boyutu ($t_{(616)} = 2,895$; $p < 0,05$) ve içsel değer alt boyutu ($t_{(616)} = 4,285$; $p < 0,05$) puanlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Devlet okulunda görev yapan öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Tablo 4.5: Öğretmenlerin Okul Niteliğine Göre Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları

	Okul Niteliği	N	\bar{X}	$S_{\bar{X}}$	df	t	P
İçsel Değer	Ortaokul	316	38,34	10,11	616	-1,933	0,054
	Lise	302	39,82	8,93			
Zorunluluk	Ortaokul	316	19,25	6,32	616	-1,309	0,191
	Lise	302	19,89	5,95			
Örgütsel Bağlılık	Ortaokul	316	57,58	15,39	611,334	-1,830	0,067
	Lise	302	59,72	13,47			

*p<0,05

Tablo 4.5 incelendiğinde beden eğitimi öğretmenlerinin okul niteliğine göre örgütsel bağlılık ölçek puanı ($t_{(611,334)} = -1,830$; $p > 0,05$), zorunluluk alt boyutu ($t_{(616)} = -1,309$; $p > 0,05$) ve içsel değer alt boyutu ($t_{(616)} = -1,933$; $p > 0,05$) puanlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Ortaokulda ve lisede görev yapan öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin benzer olduğu belirlenmiştir.

Tablo 4.6: Öğretmenlerin Mezun Oldukları Bölüme Göre Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin Kruskal Wallis Testi Sonuçları

	Mezun Olunan Bölüm	N	\bar{X}	$S_{\bar{X}}$	Sıra \bar{X}	sd	X^2	P
İçsel Değer	Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği	507	39,63	9,398	320,02	2	9,975	0,007*
	Pedagojik Formasyon Yolu ile	79	36,71	8,47	257,21			
	Diğer Öğretmenlik Bölüm mezuniyeti ile	32	35,94	13,15	271,88			
Zorunluluk	Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği	507	19,70	6,11	313,80	2	1,648	0,439
	Pedagojik Formasyon Yolu ile	79	19,14	5,99	290,59			
	Diğer Öğretmenlik Bölüm mezuniyeti ile	32	18,44	7,10	288,06			
Örgütsel Bağlılık	Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği	507	59,33	14,33	317,62	2	5,850	0,054
	Pedagojik Formasyon Yolu ile	79	55,85	12,99	271,27			
	Diğer Öğretmenlik Bölüm mezuniyeti ile	32	54,38	19,15	275,28			

*p<0,05

Tablo 4.6 incelendiğinde beden eğitimi öğretmenlerinin mezun oldukları bölüme göre içsel değer alt boyutu ($X^2_{(2)} = 9,975$; $p < 0,05$) puanlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği mezunu olan öğretmenlerin içsel değerlerinin diğer öğretmenlere kıyasla daha yüksek olduğu görülmüştür. Örgütsel bağlılık ölçek puanı ($X^2_{(2)} = 5,850$; $p > 0,05$) ve zorunluluk alt

boyutu ($X^2_{(2)}= 1,648$; $p>0,05$) puanlarında ise istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Tablo 4.7: Öğretmenlerin Eğitim Düzeylerine Göre Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin Kruskal Wallis Testi Sonuçları

	Eğitim Düzeyi	N	\bar{X}	$S\bar{x}$	Sıra \bar{X}	sd	X^2	P
İçsel Değer	Lisans	508	39,63	9,48	319,80	2	9,564	0,008*
	Yüksek Lisans	104	36,40	9,86	262,94			
	Doktora	6	37,00	4,648	244,83			
Zorunluluk	Lisans	508	19,66	6,12	312,21	2	,824	0,662
	Yüksek Lisans	104	19,14	6,40	298,62			
	Doktora	6	18,67	4,13	268,50			
Örgütsel Bağlılık	Lisans	508	59,29	14,41	317,00	2	5,184	0,075
	Yüksek Lisans	104	55,54	14,91	276,37			
	Doktora	6	55,67	8,78	248,50			

* $p<0,05$

Tablo 4.7 incelendiğinde beden eğitimi öğretmenlerinin eğitim düzeylerine göre içsel değer alt boyutu ($X^2_{(2)}= 9,564$; $p<0,05$) puanlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Lisans mezunu olan öğretmenlerin içsel değerlerinin diğer öğretmenlere kıyasla daha yüksek olduğu görülmüştür. Örgütsel bağlılık ölçek puanı ($X^2_{(2)}= 5,184$; $p>0,05$) ve zorunluluk alt boyutu ($X^2_{(2)}= 0,824$; $p>0,05$) puanlarında ise istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Tablo 4.8: Öğretmenlerin İdari Görev Durumlarına Göre Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin Kruskal Wallis Testi Sonuçları

	İdari Görev Durumu	N	\bar{X}	$S\bar{x}$	Sıra \bar{X}	sd	X^2	P
İçsel Değer	Yok	566	38,87	9,52	305,89	2	2,873	0,238
	Müdür	12	42,33	9,57	364,50			
	Müdür Yardımcısı	40	40,75	10,27	344,05			
Zorunluluk	Yok	566	19,52	6,13	307,82	2	1,451	0,484
	Müdür	12	18,33	7,50	286,17			
	Müdür Yardımcısı	40	20,60	5,98	340,30			
Örgütsel Bağlılık	Yok	566	58,39	14,47	307,17	2	1,530	0,465
	Müdür	12	60,67	13,65	306,67			
	Müdür Yardımcısı	40	61,35	15,28	343,25			

* $p<0,05$

Tablo 4.8 incelendiğinde beden eğitimi öğretmenlerinin idari görev durumlarına göre örgütsel bağlılık ölçek puanı ($X^2_{(2)}= 1,530$; $p>0,05$), içsel değer alt boyutu ($X^2_{(2)}= 2,873$; $p>0,05$) ve zorunluluk alt boyutu ($X^2_{(2)}= 1,451$; $p>0,05$) puanlarında istatistiksel

olarak anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Bu bulgulara göre idari görevi olan ve olmayan beden eğitimi öğretmenlerinin benzer düzeyde örgütsel bağlılıkları olduğu görülmüştür.

Tablo 4.9: Öğretmenlerin Görev Yaptıkları İlçenin Gelişmişlik Durumuna Göre Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin ANOVA Testi Sonuçları

	İlçenin Gelişmişliği	N	\bar{X}	$S_{\bar{x}}$	sd	F	P
İçsel Değer	Az Gelişmiş	102	38,47	9,94	2(617)	2,788	0,062
	Orta Düzeyde Gelişmiş	312	38,41	9,37			
	Gelişmiş	204	40,35	9,62			
Zorunluluk	Az Gelişmiş	102	18,53	6,39	2(617)	1,868	0,155
	Orta Düzeyde Gelişmiş	312	19,65	5,97			
	Gelişmiş	204	19,94	6,27			
Örgütsel Bağlılık	Az Gelişmiş	102	57,00	15,41	2(617)	2,232	0,108
	Orta Düzeyde Gelişmiş	312	58,06	14,02			
	Gelişmiş	204	60,29	14,69			

*p<0,05

Tablo 4.9 incelendiğinde beden eğitimi öğretmenlerinin görev yaptıkları ilçenin gelişmişlik durumuna göre örgütsel bağlılık ölçek puanı ($F_{(2, 617)} = 2,232$; $p > 0,05$), içsel değer alt boyutu ($F_{(2, 617)} = 2,788$; $p > 0,05$) ve zorunluluk alt boyutu ($F_{(2, 617)} = 1,868$; $p > 0,05$) puanlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Bu bulgulara göre gelişmiş, orta düzeyde gelişmiş ve az gelişmiş ilçede görev yapan beden eğitimi öğretmenlerinin benzer düzeyde örgütsel bağlılıkları olduğu görülmüştür.

Tablo 4.10: Öğretmenlerin Görev Yaptıkları İlçede Terör Tehdidi Olma Durumuna Göre Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Terör Tehdidi	N	\bar{X}	$S_{\bar{x}}$	U	z	P
İçsel Değer	Var	70	42,14	7,47	15144	-2,872	0,004*
	Yok	548	38,67	9,75			
Zorunluluk	Var	70	20,66	5,69	16922	-1,608	0,108
	Yok	548	19,42	6,19			
Örgütsel Bağlılık	Var	70	62,80	11,61	15974	-2,280	0,023*
	Yok	548	58,09	14,76			

*p<0,05

Tablo 4.10 incelendiğinde beden eğitimi öğretmenlerinin görev yaptıkları ilçede terör tehdidi olma durumuna göre örgütsel bağlılık ölçek puanı ($z = -2,280$; $p < 0,05$) ve içsel değer alt boyutu ($z = -2,872$; $p < 0,05$) puanlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Bu bulgulara göre terör tehdidi olan ilçede görev yapan öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Zorunluluk alt boyutu ($z = -1,608$; $p > 0,05$) puanlarında ise istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 4.11: Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okul ile Evleri Arasındaki Süreye Göre Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin Kruskal Wallis Testi Sonuçları

	Ev ve Okul Arası Süre	N	\bar{X}	$S\bar{x}$	Sıra \bar{X}	sd	X^2	P
İçsel Değer	0-30 dk.	480	38,87	9,36	306,33	2	2,580	0,275
	31-60 dk.	112	40,05	10,65	330,61			
	1 saatten fazla	26	38,31	8,72	277,04			
Zorunluluk	0-30 dk.	480	19,38	6,11	303,67	2	3,030	0,220
	31-60 dk.	112	20,36	6,26	336,02			
	1 saatten fazla	26	19,54	6,28	302,96			
Örgütsel Bağlılık	0-30 dk.	480	58,25	14,15	304,33	2	3,264	0,196
	31-60 dk.	112	60,41	16,16	336,32			
	1 saatten fazla	26	57,85	13,50	289,35			

* $p < 0,05$

Tablo 4.11 incelendiğinde beden eğitimi öğretmenlerinin görev yaptıkları okul ile evleri arasındaki süreye göre örgütsel bağlılık ölçek puanı ($X^2_{(2)} = 3,264$; $p > 0,05$), içsel değer alt boyutu ($X^2_{(2)} = 2,580$; $p > 0,05$) ve zorunluluk alt boyutu ($X^2_{(2)} = 3,030$; $p > 0,05$) puanlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Bu bulgulara göre evi okula yakın olan ve uzak olan beden eğitimi öğretmenlerinin benzer düzeyde örgütsel bağlılıkları olduğu görülmüştür.

4.2. MESLEKİ STRESE İLİŞKİN BULGULAR

Araştırma kapsamında beden eğitimi öğretmenlerine uygulanan mesleki stres ölçeğinden elde edilen veriler analiz edilmiştir.

Tablo 4.12: Mesleki Stres Ölçeğinin Tanımlayıcı İstatistikleri

	N	Min.	Max.	\bar{X}	$S\bar{x}$
Mesleki Stres	618	14,00	56,00	31,18	10,70

Tablo 4.12'deki bilgiler değerlendirildiğinde, DİĞERKÂMLIK ölçek puanlarının 14,00 ile 56,00 arasında değiştiği belirlenmiş olup ortalama ölçek puanı $31,18 \pm 10,70$ olarak tespit edilmiştir.

Tablo 4.13: Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Mesleki Stres Düzeylerinin Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	\bar{X}	$S_{\bar{X}}$	df	t	P
Mesleki Stres	Kadın	172	30,04	10,85	616	-1,656	0,098
	Erkek	446	31,62	10,62			

*p<0,05

Tablo 4.13 incelendiğinde beden eğitimi öğretmenlerinin cinsiyetine göre mesleki stres ölçek puanında ($t_{(616)} = -1,656$; $p > 0,05$) istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre kadın ve erkek öğretmenlerin mesleki stres düzeylerinin benzer olduğu görülmüştür.

Tablo 4.14: Öğretmenlerin Medeni Durumlarına Göre Mesleki Stres Düzeylerinin Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları

	Medeni Durum	N	\bar{X}	$S_{\bar{X}}$	df	t	p
Mesleki Stres	Evli	398	31,29	10,62	616	0,344	0,731
	Bekar	220	30,98	10,86			

*p<0,05

Tablo 4.14 incelendiğinde beden eğitimi öğretmenlerinin medeni durumlarına göre mesleki stres ölçek puanında ($t_{(616)} = 0,344$; $p > 0,05$) istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Evli ve bekar öğretmenlerin mesleki stres düzeylerinin benzerlik gösterdiği belirlenmiştir.

Tablo 4.15: Öğretmenlerin Okul Statüsüne Göre Mesleki Stres Düzeylerinin Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları

	Okul Statüsü	N	\bar{X}	$S_{\bar{X}}$	Df	t	p
Mesleki Stres	Devlet Okulu	488	31,21	10,89	616	0,143	0,886
	Özel Okul	130	31,06	10,00			

*p<0,05

Tablo 4.15 incelendiğinde beden eğitimi öğretmenlerinin okul statülerine göre mesleki stres ölçek puanında ($t_{(616)} = 0,143$; $p > 0,05$) istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Devlet okulunda ve özel okulda görev yapan öğretmenlerin mesleki stres düzeylerinin benzer olduğu belirlenmiştir.

Tablo 4.16: Öğretmenlerin Okul Niteliğine Göre Mesleki Stres Düzeylerinin Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları

	Okul Niteliği	N	\bar{X}	$S_{\bar{X}}$	Df	t	p
Mesleki Stres	Ortaokul	316	30,53	10,31	607,696	-1,558	0,120
	Lise	302	31,87	11,07			

*p<0,05

Tablo 4.16 incelendiğinde beden eğitimi öğretmenlerinin okul niteliğine göre mesleki stres ölçek puanında ($t_{(607,696)} = -1,558$; $p > 0,05$) istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Ortaokulda ve lisede görev yapan öğretmenlerin mesleki stres düzeylerinin benzer olduğu belirlenmiştir.

Tablo 4.17: Öğretmenlerin Mezun Oldukları Bölüme Göre Mesleki Stres Düzeylerinin Kruskal Wallis Testi Sonuçları

	Mezun Olunan Bölüm	N	\bar{X}	$S_{\bar{X}}$	Sıra \bar{X}	sd	X^2	p
Mesleki Stres	Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği	507	31,11	10,88	307,39	2	1,458	0,482
	Pedagojik Formasyon Yolu ile	79	32,39	10,23	330,26			
	Diğer Öğretmenlik Bölüm mezuniyeti ile	32	29,38	8,78	291,72			

*p<0,05

Tablo 4.17 incelendiğinde beden eğitimi öğretmenlerinin mezun oldukları bölüme göre mesleki stres ölçek puanında ($X^2_{(2)} = 1,458$; $p > 0,05$) istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Tablo 4.18: Öğretmenlerin Eğitim Düzeylerine Göre Mesleki Stres Düzeylerinin Kruskal Wallis Testi Sonuçları

	Eğitim Düzeyi	N	\bar{X}	$S_{\bar{X}}$	Sıra \bar{X}	sd	X^2	p
Mesleki Stres	Lisans	508	31,24	10,52	310,24	2	7,027	0,030*
	Yüksek Lisans	104	30,31	11,52	295,27			
	Doktora	6	41,67	5,16	493,17			

*p<0,05

Tablo 4.18 incelendiğinde beden eğitimi öğretmenlerinin eğitim düzeylerine göre mesleki stres ölçek puanında ($X^2_{(2)} = 9,564$; $p < 0,05$) istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Doktora mezunu olan öğretmenlerin mesleki stres düzeylerinin diğer öğretmenlere kıyasla daha yüksek, yüksek lisans mezunlarının ise en düşük puan ortalamasına sahip olduğu görülmüştür.

Tablo 4.19: Öğretmenlerin İdari Görev Durumlarına Göre Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin Kruskal Wallis Testi Sonuçları

	İdari Görev Durumu	N	\bar{X}	$S_{\bar{X}}$	Sıra \bar{X}	sd	X^2	p
Mesleki Stres	Yok	566	30,85	10,46	304,95	2	5,896	0,052
	Müdür	12	32,67	16,27	303,50			
	Müdür Yardımcısı	40	35,40	11,54	375,75			

*p<0,05

Tablo 4.19 incelendiğinde beden eğitimi öğretmenlerinin idari görev durumlarına göre mesleki ölçek puanında ($X^2_{(2)}= 5,896$; $p>0,05$) istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Bu bulgulara göre idari görevi olan ve olmayan beden eğitimi öğretmenlerinin benzer düzeyde mesleki stresleri olduğu görülmüştür.

Tablo 4.20: Öğretmenlerin Görev Yaptıkları İlçenin Gelişmişlik Durumuna Göre Mesleki Stres Düzeylerinin ANOVA Testi Sonuçları

	İlçenin Gelişmişliği	N	\bar{X}	$S_{\bar{X}}$	Sd	F	p
Mesleki Stres	Az Gelişmiş	102	32,39	10,84	2(617)	4,939	0,007*
	Orta Düzeyde Gelişmiş	312	32,03	10,83			
	Gelişmiş	204	29,28	10,21			

*p<0,05

Tablo 4.20 incelendiğinde beden eğitimi öğretmenlerinin görev yaptıkları ilçenin gelişmişlik durumuna göre mesleki ölçek puanında ($F_{(2, 617)}= 4,939$; $p<0,05$) istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgulara göre gelişmiş ilçede görev yapan beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki stres düzeylerinin en düşük olduğu görülürken, az gelişmiş ilçede görev yapan öğretmenlerin ise en yüksek düzeyde mesleki strese sahip oldukları görülmüştür.

Tablo 4.21: Öğretmenlerin Görev Yaptıkları İlçede Terör Tehdidi Olma Durumuna Göre Mesleki Stres Düzeylerinin Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Terör Tehdidi	N	\bar{X}	$S_{\bar{X}}$	U	z	p
Mesleki Stres	Var	70	32,31	10,48	17768	-1,004	0,315
	Yok	548	31,04	10,73			

*p<0,05

Tablo 4.21 incelendiğinde beden eğitimi öğretmenlerinin görev yaptıkları ilçede terör tehdidi olma durumuna göre mesleki ölçek puanında ($z= -1,004$; $p>0,05$) istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

Bu bulgulara göre terör tehdidi olan ve olmayan ilçede görev yapan öğretmenlerin benzer düzeyde mesleki strese sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 4.22: Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okul ile Evleri Arasındaki Süreye Göre Mesleki Stres Düzeylerinin Kruskal Wallis Testi Sonuçları

	Ev ve Okul Arası Süre	N	\bar{X}	$S\bar{x}$	Sıra \bar{X}	sd	X^2	p
Mesleki Stres	0-30 dk.	480	30,61	10,50	300,54	2	6,577	0,037*
	31-60 dk.	112	33,38	10,58	348,54			
	1 saatten fazla	26	32,23	13,77	306,81			

*p<0,05

Tablo 4.22 incelendiğinde beden eğitimi öğretmenlerinin görev yaptıkları okul ile evleri arasındaki süreye göre mesleki stres ölçek puanında ($X^2_{(2)}= 6,577$; $p<0,05$) istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgulara göre evi okula yakın olan beden eğitimi öğretmenlerinin en düşük düzeyde mesleki strese sahip olduğu görülmüştür.

4.3. ÖZVERİ/DİĞERKÂMLIK DÜZEYİNE İLİŞKİN BULGULAR

Araştırma kapsamında beden eğitimi öğretmenlerine uygulanan DİĞERKÂMLIK ölçeğinden elde edilen veriler analiz edilmiştir.

Tablo 4.23: DİĞERKÂMLIK Ölçeğinin Tanımlayıcı İstatistikleri

	N	Min.	Max.	\bar{X}	$S\bar{x}$
Özveri	618	15,00	75,00	58,84	12,75
Bencillik	618	5,00	25,00	10,36	4,94
DİĞERKÂMLIK	618	-9,00	70,00	48,48	15,36

Tablo 4.23'deki bilgiler değerlendirildiğinde, DİĞERKÂMLIK ölçek puanlarının -9,00 ile 70,00 arasında değiştiği belirlenmiş olup ortalama ölçek puanı $48,48 \pm 15,36$ olarak tespit edilmiştir. Ölçeğin içsel değer ve zorunluluk alt boyutlarının ortalama puanları ise sırasıyla $58,84 \pm 12,75$ ile $10,36 \pm 4,94$ olduğu görülmüştür.

Tablo 4.24: Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre DİĞERKÂMLIK Düzeylerinin Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	\bar{X}	$S_{\bar{x}}$	df	t	p
Özveri	Kadın	172	59,51	10,95	376,863	0,890	0,374
	Erkek	446	58,58	13,38			
Bencillik	Kadın	172	9,48	3,80	428,875	-3,206	0,001*
	Erkek	446	10,70	5,28			
DİĞERKÂMLIK	Kadın	172	50,04	13,13	616	1,569	0,117
	Erkek	446	47,87	16,11			

*p<0,05

Tablo 4.24 incelendiğinde beden eğitimi öğretmenlerinin cinsiyetine göre bencillik alt boyutu puanlarında ($t_{(428,875)} = -3,206$; $p < 0,05$) istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre erkek öğretmenlerin bencillik düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Ölçeğin genel ortalaması ($t_{(616)} = 1,569$; $p > 0,05$) ve özveri alt boyutunda ($t_{(376,863)} = 0,890$; $p > 0,05$) ise cinsiyete göre anlamlı farklılık yer almadığı, kadın ve erkek öğretmenlerin özveri ve DİĞERKÂMLIK düzeylerinin benzerlik gösterdiği belirlenmiştir.

Tablo 4.25: Öğretmenlerin Medeni Durumlarına Göre DİĞERKÂMLIK Düzeylerinin Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları

	Medeni Durum	N	\bar{X}	$S_{\bar{x}}$	df	t	p
Özveri	Evli	398	58,62	13,19	616	-0,577	0,564
	Bekar	220	59,24	11,93			
Bencillik	Evli	398	10,10	4,95	616	-1,776	0,076
	Bekar	220	10,84	4,90			
DİĞERKÂMLIK	Evli	398	48,52	15,99	616	0,091	0,927
	Bekar	220	48,40	14,18			

*p<0,05

Tablo 4.25 incelendiğinde beden eğitimi öğretmenlerinin medeni durumlarına göre DİĞERKÂMLIK ölçek puanı ($t_{(616)} = 0,091$; $p > 0,05$), özveri alt boyutu ($t_{(616)} = -0,577$; $p > 0,05$) ve bencillik alt boyutu ($t_{(616)} = -1,776$; $p > 0,05$) puanlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Evli ve bekar öğretmenlerin DİĞERKÂMLIK düzeylerinin benzerlik gösterdiği belirlenmiştir.

Tablo 4.26: Öğretmenlerin Okul Statüsüne Göre DİĞERKÂMLIK Düzeylerinin Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları

	Okul Statüsü	N	\bar{X}	$S_{\bar{x}}$	Df	t	p
Özveri	Devlet Okulu	488	58,93	12,83	616	0,348	0,728
	Özel Okul	130	58,49	12,50			
Bencillik	Devlet Okulu	488	9,86	4,67	181,732	-4,541	0,000*
	Özel Okul	130	12,25	5,48			
DİĞERKÂMLIK	Devlet Okulu	488	49,07	15,25	616	1,866	0,062
	Özel Okul	130	46,25	15,61			

*p<0,05

Tablo 4.26 incelendiğinde beden eğitimi öğretmenlerinin okul statülerine göre DİĞERKÂMLIK ölçek puanı ($t_{(616)}= 1,866$; $p>0,05$) ve özveri alt boyutu ($t_{(616)}= 0,348$; $p>0,05$) puanlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Bencillik alt boyutu puanlarında ($t_{(181,732)}= -4,541$; $p<0,05$) istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Özel okulda görev yapan öğretmenlerin bencillik düzeylerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Tablo 4.27: Öğretmenlerin Okul Niteliğine Göre DİĞERKÂMLIK Düzeylerinin Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları

	Okul Niteliği	N	\bar{X}	$S_{\bar{x}}$	Df	t	p
Özveri	Ortaokul	316	58,54	13,03	616	-0,598	0,550
	Lise	302	59,15	12,47			
Bencillik	Ortaokul	316	10,35	5,10	616	-0,074	0,941
	Lise	302	10,38	4,78			
DİĞERKÂMLIK	Ortaokul	316	48,19	15,64	616	-0,473	0,636
	Lise	302	48,78	15,08			

*p<0,05

Tablo 4.27 incelendiğinde beden eğitimi öğretmenlerinin okul niteliğine göre DİĞERKÂMLIK ölçek puanı ($t_{(616)}= -0,473$; $p>0,05$), özveri alt boyutu ($t_{(616)}= -0,598$; $p>0,05$) ve bencillik alt boyutu ($t_{(616)}= -0,074$; $p>0,05$) puanlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Ortaokulda ve lisede görev yapan öğretmenlerin DİĞERKÂMLIK düzeylerinin benzer olduğu belirlenmiştir.

Tablo 4.28: Öğretmenlerin Mezun Oldukları Bölüme Göre DİĞERKÂMLIK Düzeylerinin Kruskal Wallis Testi Sonuçları

	Mezun Olunan Bölüm	N	\bar{X}	$S\bar{x}$	Sıra \bar{X}	sd	X^2	p
Özveri	Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği	507	59,05	12,13	308,54	2	0,763	0,683
	Pedagojik Formasyon Yolu ile	79	57,05	15,66	304,98			
	Diğer Öğretmenlik Bölüm mezuniyeti ile	32	59,88	14,42	335,84			
Bencillik	Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği	507	10,10	4,85	298,61	2	10,598	0,005*
	Pedagojik Formasyon Yolu ile	79	11,56	5,11	359,73			
	Diğer Öğretmenlik Bölüm mezuniyeti ile	32	11,63	5,43	358,03			
DİĞERKÂMLIK	Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği	507	48,96	14,52	311,81	2	1,188	0,552
	Pedagojik Formasyon Yolu ile	79	45,49	18,81	289,83			
	Diğer Öğretmenlik Bölüm mezuniyeti ile	32	48,25	18,40	321,44			

*p<0,05

Tablo 4.28 incelendiğinde beden eğitimi öğretmenlerinin mezun oldukları bölüme göre bencillik alt boyutu ($X^2_{(2)}= 10,598$; $p<0,05$) puanlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği mezunu olan öğretmenlerin bencillik düzeyinin diğer öğretmenlere kıyasla daha düşük olduğu görülmüştür. DİĞERKÂMLIK ölçek puanı ($X^2_{(2)}= 1,188$; $p>0,05$) ve özveri alt boyutu ($X^2_{(2)}= 0,763$; $p>0,05$) puanlarında ise istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Tablo 4.29: Öğretmenlerin Eğitim Düzeylerine Göre DİĞERKÂMLIK Düzeylerinin Kruskal Wallis Testi Sonuçları

	Eğitim Düzeyi	N	\bar{X}	$S_{\bar{X}}$	Sıra \bar{X}	sd	X^2	p
Özveri	Lisans	508	59,15	12,54	312,99	2	4,421	0,110
	Yüksek Lisans	104	57,69	13,95	300,83			
	Doktora	6	52,33	5,16	164,17			
Bencillik	Lisans	508	10,39	4,85	311,70	2	2,521	0,284
	Yüksek Lisans	104	10,21	5,50	293,46			
	Doktora	6	11,00	1,55	401,17			
DİĞERKÂMLIK	Lisans	508	48,76	15,13	312,08	2	4,714	0,095
	Yüksek Lisans	104	47,48	16,79	305,87			
	Doktora	6	41,33	3,62	153,83			

*p<0,05

Tablo 4.29 incelendiğinde beden eğitimi öğretmenlerinin eğitim düzeylerine göre DİĞERKÂMLIK ölçek puanı ($X^2_{(2)}= 4,714$; $p>0,05$), özveri alt boyutu ($X^2_{(2)}= 4,421$; $p>0,05$) ve bencillik alt boyutu ($X^2_{(2)}= 2,521$; $p>0,05$) puanlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Lisans, yüksek lisans ve doktora mezunu öğretmenlerin DİĞERKÂMLIK düzeylerinin benzer olduğu belirlenmiştir.

Tablo 4.30: Öğretmenlerin İdari Görev Durumlarına Göre DİĞERKÂMLIK Düzeylerinin Kruskal Wallis Testi Sonuçları

	İdari Görev Durumu	N	\bar{X}	$S_{\bar{X}}$	Sıra \bar{X}	sd	X^2	p
Özveri	Yok	566	58,98	12,49	309,97	2	1,274	0,529
	Müdür	12	51,50	19,82	254,33			
	Müdür Yardımcısı	40	59,10	13,61	319,40			
Bencillik	Yok	566	10,23	4,83	305,81	2	6,956	0,031
	Müdür	12	14,00	5,78	440,33			
	Müdür Yardımcısı	40	11,20	5,87	322,40			
DİĞERKÂMLIK	Yok	566	48,75	14,90	310,70	2	1,939	0,379
	Müdür	12	37,50	25,04	238,67			
	Müdür Yardımcısı	40	47,90	17,28	313,80			

*p<0,05

Tablo 4.30 incelendiğinde beden eğitimi öğretmenlerinin idari görev durumlarına göre DİĞERKÂMLIK ölçek puanı ($X^2_{(2)}= 1,939$; $p>0,05$), özveri alt boyutu ($X^2_{(2)}= 1,274$; $p>0,05$) ve bencillik alt boyutu ($X^2_{(2)}= 6,956$; $p>0,05$) puanlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Bu bulgulara göre idari görevi olan ve olmayan beden eğitimi öğretmenlerinin benzer düzeyde DİĞERKÂMLIKları olduğu görülmüştür.

Tablo 4.31: Öğretmenlerin Görev Yaptıkları İlçenin Gelişmişlik Durumuna Göre DİĞERKÂMLIK Düzeylerinin ANOVA Testi Sonuçları

	İlçenin Gelişmişliği	N	\bar{X}	$S_{\bar{x}}$	Sd	F	p
Özveri	Az Gelişmiş	102	58,24	13,43	2(617)	2,052	0,129
	Orta Düzeyde Gelişmiş	312	58,07	13,23			
	Gelişmiş	204	60,31	11,53			
Bencillik	Az Gelişmiş	102	9,92	4,96	2(617)	1,342	0,262
	Orta Düzeyde Gelişmiş	312	10,68	5,13			
	Gelişmiş	204	10,10	4,61			
DİĞERKÂMLIK	Az Gelişmiş	102	48,31	17,46	2(617)	2,100	0,123
	Orta Düzeyde Gelişmiş	312	47,39	16,14			
	Gelişmiş	204	50,22	12,70			

*p<0,05

Tablo 4.31 incelendiğinde beden eğitimi öğretmenlerinin görev yaptıkları ilçenin gelişmişlik durumuna göre DİĞERKÂMLIK ölçek puanı ($F_{(2, 617)}= 2,100$; $p>0,05$), özveri alt boyutu ($F_{(2, 617)}= 2,052$; $p>0,05$) ve bencillik alt boyutu ($F_{(2, 617)}= 1,342$; $p>0,05$) puanlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Bu bulgulara göre gelişmiş, orta düzeyde gelişmiş ve az gelişmiş ilçede görev yapan beden eğitimi öğretmenlerinin benzer düzeyde DİĞERKÂMLIKları olduğu görülmüştür.

Tablo 4.32: Öğretmenlerin Görev Yaptıkları İlçede Terör Tehdidi Olma Durumuna Göre DİĞERKÂMLIK Düzeylerinin Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Terör Tehdidi	N	\bar{X}	$S_{\bar{x}}$	U	z	p
Özveri	Var	70	62,09	13,05	14804	-3,113	0,002*
	Yok	548	58,42	12,66			
Bencillik	Var	70	9,14	3,70	16806	-1,695	0,090
	Yok	548	10,52	5,059			
DİĞERKÂMLIK	Var	70	52,94	15,79	14052	-1,695	0,000*
	Yok	548	47,91	15,22			

*p<0,05

Tablo 4.32 incelendiğinde beden eğitimi öğretmenlerinin görev yaptıkları ilçede terör tehdidi olma durumuna göre DİĞERKÂMLIK ölçek puanı ($z= -1,695$; $p<0,05$) ve özveri alt boyutu ($z= -3,113$; $p<0,05$) puanlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgulara göre terör tehdidi olan ilçede görev yapan öğretmenlerin DİĞERKÂMLIK düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bencillik alt boyutu ($z= -1,695$; $p>0,05$) puanlarında ise istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 4.33: Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okul ile Evleri Arasındaki Süreye Göre DİĞERKÂMLIK Düzeylerinin Kruskal Wallis Testi Sonuçları

	Ev ve Okul Arası Süre	N	\bar{X}	$S\bar{x}$	Sıra \bar{X}	sd	X^2	p
Özveri	0-30 dk.	480	58,57	13,15	307,23	2	1,827	0,401
	31-60 dk.	112	59,34	11,17	308,48			
	1 saatten fazla	26	61,62	11,73	355,73			
Bencillik	0-30 dk.	480	10,26	5,15	299,47	2	7,036	0,030*
	31-60 dk.	112	10,82	4,15	347,61			
	1 saatten fazla	26	10,31	4,07	330,42			
DİĞERKÂMLIK	0-30 dk.	480	48,31	16,13	311,45	2	1,334	0,513
	31-60 dk.	112	48,52	12,42	295,11			
	1 saatten fazla	26	51,31	11,93	335,42			

*p<0,05

Tablo 4.33 incelendiğinde beden eğitimi öğretmenlerinin görev yaptıkları okul ile evleri arasındaki süreye göre bencillik alt boyutu puanlarında ($X^2_{(2)}= 7,036$; $p<0,05$) istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgulara göre evi okula yakın olan beden eğitimi öğretmenlerinin bencillik değerlerinin daha düşük düzeyde olduğu görülmüştür. DİĞERKÂMLIK ölçek puanı ($X^2_{(2)}= 1,334$; $p>0,05$) ve özveri alt boyutu ($X^2_{(2)}= 1,927$; $p>0,05$) puanlarında ise istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

4.4. ATANMA USULLERİNE GÖRE ÖRGÜTSEL BAĞLILIK, MESLEKİ STRES VE ÖZVERİ/DİĞERKÂMLIK DÜZEYLERİ

Yapılan araştırmada beden eğitimi öğretmenlerinin atanma usullerinin, öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları, mesleki stres boyutları ve özveri/DİĞERKÂMLIK düzeyleri üzerinde etkili olup olmadığı incelenmiştir.

Tablo 4.34: Öğretmenlerin Atanma Usullerine Göre Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin ANOVA Testi Sonuçları

	Atanma Usulü	N	\bar{X}	$S_{\bar{X}}$	sd	F	p
İçsel Değer	Yeterlilik ile Atanma	56	37,71	11,51	6(617)	2,437	0,025*
	Kurumlar Arası Geçişle Atanma	10	35,80	7,84			
	Millilikten Atanma	44	38,14	7,63			
	Sınavsız Atanma	130	40,49	10,04			
	KPSS ile atanma	226	40,15	8,27			
	Atanamadım. Özel okulda çalışıyorum.	140	37,29	10,48			
	KPSS ve mülakat yolu ile	12	36,17	10,49			
Zorunluluk	Yeterlilik ile Atanma	56	18,93	6,90	6(617)	1,431	0,200
	Kurumlar Arası Geçişle Atanma	10	17,80	3,55			
	Millilikten Atanma	44	18,50	6,43			
	Sınavsız Atanma	130	20,22	6,07			
	KPSS ile atanma	226	20,13	5,53			
	Atanamadım. Özel okulda çalışıyorum.	140	18,76	6,80			
	KPSS ve mülakat yolu ile	12	19,50	6,23			
Örgütsel Bağlılık	Yeterlilik ile Atanma	56	56,64	17,79	6(617)	2,302	0,033*
	Kurumlar Arası Geçişle Atanma	10	53,60	10,95			
	Millilikten Atanma	44	56,64	12,95			
	Sınavsız Atanma	130	60,71	14,65			
	KPSS ile atanma	226	60,28	12,40			
	Atanamadım. Özel okulda çalışıyorum.	140	56,04	16,09			
	KPSS ve mülakat yolu ile	12	55,67	16,63			

*p<0,05

Tablo 4.34 incelendiğinde beden eğitimi öğretmenlerinin atanma usullerine göre örgütsel bağlılık ölçek puanı ($F_{(6, 617)} = 2,302$; $p < 0,05$) ve içsel değer alt boyutu ($F_{(6, 617)} = 2,437$; $p < 0,05$) puanlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgulara göre sınavsız atanan beden eğitimi öğretmenlerinin örgütsel bağlılık ve içsel değer düzeylerinin diğer atanma usulleri ile atanan öğretmenlere kıyasla daha yüksek olduğu görülmüştür. Zorunluluk alt boyutu puanında ($F_{(6, 617)} = 1,431$; $p > 0,05$) ise istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir.

Tablo 4.35: Öğretmenlerin Atanma Usullerine Göre Mesleki Stres Düzeylerinin ANOVA Testi Sonuçları

	Atanma Usulü	N	\bar{X}	$S_{\bar{X}}$	sd	F	p
Mesleki Stres	Yeterlilik ile Atanma	56	30,14	9,96	6(617)	1,664	0,127
	Kurumlar Arası Geçişle Atanma	10	39,40	5,10			
	Millilikten Atanma	44	28,91	8,43			
	Sınavsız Atanma	130	30,74	12,20			
	KPSS ile atanma	226	31,96	10,90			
	Atanamadım. Özel okulda çalışıyorum.	140	30,93	10,06			
	KPSS ve mülakat yolu ile	12	30,67	8,39			

*p<0,05

Tablo 4.35 incelendiğinde beden eğitimi öğretmenlerinin atanma usullerine göre mesleki stres ölçek puanında ($F_{(6, 617)} = 1,664$; $p > 0,05$) istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Bu bulguya göre çeşitli şekillerde atamaları gerçekleşen beden eğitimi öğretmenlerinin benzer düzeyde mesleki strese sahip olduğu görülmüştür.

Tablo 4.36: Öğretmenlerin Atanma Usullerine Göre DİĞERKÂMLIK Düzeylerinin ANOVA Testi Sonuçları

	Atanma Usulü	N	\bar{X}	$S_{\bar{x}}$	sd	F	p
Özveri	Yeterlilik ile Atanma	56	56,89	14,51	6(617)	2,735	0,012*
	Kurumlar Arası Geçişle Atanma	10	60,00	16,23			
	Millilikten Atanma	44	63,27	8,44			
	Sınavsız Atanma	130	58,92	13,58			
	KPSS ile atanma	226	59,14	11,85			
	Atanamadım. Özel okulda çalışıyorum.	140	58,53	12,77			
	KPSS ve mülakat yolu ile	12	47,67	15,47			
Bencillik	Yeterlilik ile Atanma	56	10,75	5,81	6(617)	3,246	0,004*
	Kurumlar Arası Geçişle Atanma	10	11,20	4,49			
	Millilikten Atanma	44	8,91	4,27			
	Sınavsız Atanma	130	9,94	4,99			
	KPSS ile atanma	226	9,87	4,36			
	Atanamadım. Özel okulda çalışıyorum.	140	11,60	5,34			
	KPSS ve mülakat yolu ile	12	12,67	5,48			
DİĞERKÂMLIK	Yeterlilik ile Atanma	56	46,14	16,53	6(617)	3,266	0,004*
	Kurumlar Arası Geçişle Atanma	10	48,80	18,87			
	Millilikten Atanma	44	54,36	10,53			
	Sınavsız Atanma	130	48,99	16,40			
	KPSS ile atanma	226	49,27	14,03			
	Atanamadım. Özel okulda çalışıyorum.	140	46,93	15,75			
	KPSS ve mülakat yolu ile	12	35,00	20,50			

* $p < 0,05$

Tablo 4.36 incelendiğinde beden eğitimi öğretmenlerinin atanma usullerine göre DİĞERKÂMLIK ölçek puanı ($F_{(6, 617)} = 3,266$; $p < 0,05$), özveri alt boyutu ($F_{(6, 617)} = 2,735$; $p < 0,05$) ve bencillik alt boyutu ($F_{(6, 617)} = 3,246$; $p < 0,05$) puanlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgulara göre milli sporcu olması dolayısıyla atanan beden eğitimi öğretmenlerinin DİĞERKÂMLIK ve özveri düzeylerinin en yüksek, bencillik düzeylerinin ise en düşük olduğu görülmüştür. KPSS ve mülakat yolu ile atanan öğretmenlerin ise DİĞERKÂMLIK ve özveri düzeylerinin en düşük, bencillik düzeylerinin en yüksek olduğu belirlenmiştir.

4.5. ATANMA USULLERİ İLE ÖRGÜTSEL BAĞLILIK, MESLEKİ STRES VE ÖZVERİ/DİĞERKÂMLIK DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

Atanma usulleri ile örgütsel bağlılık, mesleki stres ve özveri/DİĞERKÂMLIK düzeyleri arasında bir ilişki olup olmadığı araştırılmış ve analiz edilmiştir.

Tablo 4.37: Öğretmenlerin Atanma Usulleri ile Örgütsel Bağlılık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Multinomial Lojistik Regresyon Analizi Sonucu

Atanma usulü ^a	Kategoriler	β	Std. Hata	Wald	P	Exp (β)
Kurumlar Arası Geçişle Atanma	Sabit	-,968	1,299	,556	,456	
	İçsel değer	-,014	,049	,081	,776	,986
	Zorunluluk	-,013	,076	,031	,860	,987
	Örgütsel bağlılık ölçeği	0 ^b	.	.	.	.
Millilikten Atanma	Sabit	-,359	,824	,190	,663	
	İçsel değer	,018	,029	,391	,532	1,018
	Zorunluluk	-,030	,045	,461	,497	,970
	Örgütsel bağlılık ölçeği	0 ^b	.	.	.	.
Sınavsız Atanma	Sabit	-,387	,677	,327	,568	
	İçsel değer	,030	,023	1,661	,197	1,030
	Zorunluluk	,003	,036	,007	,932	1,003
	Örgütsel bağlılık ölçeği	0 ^b	.	.	.	.
KPSS ile atanma	Sabit	,318	,623	,260	,610	
	İçsel değer	,024	,022	1,278	,258	1,025
	Zorunluluk	,007	,033	,038	,845	1,007
	Örgütsel bağlılık ölçeği	0 ^b	.	.	.	.
Atanamadım. Özel okulda çalışıyorum.	Sabit	1,086	,639	2,883	,090	
	İçsel değer	-,005	,023	,049	,825	,995
	Zorunluluk	,001	,035	,001	,978	1,001
	Örgütsel bağlılık ölçeği	0 ^b	.	.	.	.
KPSS ve mülakat yolu ile	Sabit	-1,113	1,255	,786	,375	
	İçsel değer	-,044	,045	,944	,331	,957
	Zorunluluk	,062	,070	,777	,378	1,064
	Örgütsel bağlılık ölçeği	0 ^b	.	.	.	.

a.The reference category is: Yeterlilik ile atanma.
b.This parameter is set to zero because it is redundant.

Tablo 4.37’de atanma usulleri ile örgütsel bağlılık ve ölçek alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin bulunmadığı görülmüştür.

Tablo 4.38: Öğretmenlerin Atanma Usulleri ile Örgütsel Bağlılık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Model Uyum Bilgisi ve Pseudo R² Analizi Sonucu

Model	Model Fitting Information				Pseudo R-Square	
	Model Fitting Criteria		Likelihood Ratio Tests		Cox and Snell	Nagelkerke
	-2 Log Likelihood	Chi-Square	df	Sig.		
Intercept Only	1645,840				,026	,028
Final	1629,338	16,502	12	,169	Mcfadden	,008

Tablo 4.38 incelendiğinde atanma usulünün örgütsel bağlılık ölçeği ve ölçeğin alt boyutlarına yönelik yordayıcı olmadığı görülmüştür. Tabloda yer alan değerlere bakıldığında kurulan modelin istatistiksel olarak anlamlı olmadığı tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra pseudo R² değerlerinden Cox ve Snell ve Nagelkerke lojistik model tarafından açıklanan varyans miktarını göstermekte ve sonucun 1.00 olması mükemmel model uyumunu ifade etmektedir. Ancak Cox ve Snell R² hiçbir zaman 1'e ulaşamadığından ve yorumlanması da kolay olmadığı için Nagelkerke R² hesaplanır (Çokluk, 2010: s.1386). Buradan hareketle Tablo 4.38'te yer alan pseudo R² değerlerinin düşük çıktığı görülmektedir.

Tablo 4.39: Öğretmenlerin Atanma Usulleri ile Örgütsel Bağlılık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Olabilirlik Oran Testi Sonucu

Likelihood Ratio Tests				
Etki	Model Fitting Criteria	Likelihood Ratio Tests		
	-2 Log Likelihood of Reduced Model	Chi-Square	df	Sig.
Sabit	1641,796	12,458	6	,052
İçsel değer	1629,338	,000	0	.
Zorunluluk	1629,338	,000	0	.
Örgütsel Bağlılık Ölçeği	1629,338	,000	0	.

Tablo 4.39 incelendiğinde atanma usulünün örgütsel bağlılık ölçeği ve ölçeğin alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir etkiye sahip olmadığı görülmektedir.

Tablo 4.40: Öğretmenlerin Atanma Usulleri ile Mesleki Stres Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Multinomial Lojistik Regresyon Analizi Sonucu

Atanma usulü ^a	Kategoriler	β	Std. Hata	Wald	P	Exp (β)
Kurumlar Arası Geçişle Atanma	Sabit	-4,349	1,237	12,353	,000*	
	Mesleki Stres ölçeği	,076	,031	5,848	,016*	1,079
Millilikten Atanma	Sabit	,109	,617	,031	,860	
	Mesleki Stres ölçeği	-,012	,020	,358	,550	,988
Sınavsız Atanma	Sabit	,676	,492	1,893	,169	
	Mesleki Stres ölçeği	,005	,015	,126	,722	1,005
KPSS ile atanma	Sabit	,895	,460	3,775	,052	
	Mesleki Stres ölçeği	,016	,014	1,274	,259	1,016
Atanamadım. Özel okulda çalışıyorum.	Sabit	,698	,487	2,058	,151	
	Mesleki Stres ölçeği	,007	,015	,223	,637	1,007
KPSS ve mülakat yolu ile	Sabit	-1,686	,980	2,961	,085	
	Mesleki Stres ölçeği	,005	,030	,025	,874	1,005

a.The reference category is: Yeterlilik ile atanma.

b.This parameter is set to zero because it is redundant.

Tablo 4.40'ta kurumlar arası geçişle atanmanın ($\beta=0,076$; Wald= 5,848; $p<0,05$), mesleki stres üzerinde etkiye sahip olduğu görülmüştür. Diğer atanma usulleri ile mesleki stres ölçeği arasında ise istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin bulunmadığı görülmüştür.

Tablo 4.41: Öğretmenlerin Atanma Usulleri ile Mesleki Stres Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Model Uyum Bilgisi ve Pseudo R² Analizi Sonucu

Model	Model Fitting Information				Pseudo R-Square	
	Model Fitting Criteria	Likelihood Ratio Tests			Cox and Snell	Nagelkerke
	-2 Log Likelihood	Chi-Square	df	Sig.		
Intercept Only	723,473				,015	,016
Final	713,836	9,637	6	0,141	Mcfadden	,005

Tablo 4.41 incelendiğinde atanma usulünün mesleki stres ölçeğine yönelik yordayıcı olmadığı görülmüştür. Tabloda yer alan değerlere bakıldığında kurulan modelin istatistiksel olarak anlamlı olmadığı tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra Tablo 4.41'de yer alan pseudo R² değerlerinin de düşük çıktığı görülmektedir.

Tablo 4.42: Öğretmenlerin Atanma Usulleri ile Mesleki Stres Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Olabilirlik Oran Testi Sonucu

Etki	Likelihood Ratio Tests			
	Model Fitting Criteria	Likelihood Ratio Tests		
	-2 Log Likelihood of Reduced Model	Chi-Square	df	Sig.
Sabit	752,665	38,828	6	0,000
Mesleki Stres	723,473	9,637	6	0,141

Tablo 4.42 incelendiğinde atanma usulünün mesleki stres üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkiye sahip olmadığı görülmektedir.

Tablo 4.43: Öğretmenlerin Atanma Usulleri ile DİĞERKÂMLIK Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Multinomial Lojistik Regresyon Analizi Sonucu

Atanma usulü ^a	Kategoriler	β	Std. Hata	Wald	P	Exp (β)
Kurumlar Arası Geçişle Atanma	Sabit	-3,623	2,176	2,771	,096	
	Özveri	,025	,029	,712	,399	1,025
	Bencillik	,041	,070	,342	,559	1,042
	DİĞERKÂMLIK ölçeği	,011	,023	,226	,634	1,011
Millilikten Atanma	Sabit	-2,146	1,436	2,233	,135	
	Özveri	,040	,020	4,264	,039*	1,041
	Bencillik	-,056	,050	1,267	,260	,946
	DİĞERKÂMLIK ölçeği	,044	,016	7,682	,006*	1,045
Sınavsız Atanma	Sabit	,632	,995	,404	,525	
	Özveri	,008	,013	,376	,540	1,008
	Bencillik	-,025	,036	,512	,474	,975
	DİĞERKÂMLIK ölçeği	,012	,010	1,338	,247	1,012
KPSS ile atanma	Sabit	1,141	,925	1,520	,218	
	Özveri	,009	,012	,563	,453	1,009
	Bencillik	-,028	,033	,703	,402	,973
	Özveri	,013	,009	1,937	,164	1,013
Atanamadım. Özel okulda çalışıyorum.	Bencillik	-,588	,974	,364	,546	
	Özveri	,017	,013	1,679	,195	1,017
	Bencillik	,048	,034	2,014	,156	1,049
	DİĞERKÂMLIK ölçeği	,003	,010	,095	,758	1,003
KPSS ve mülakat yolu ile	Sabit	,335	1,761	,036	,849	
	Özveri	-,037	,024	2,513	,113	,963
	Bencillik	,008	,064	,016	,899	1,008
	DİĞERKÂMLIK ölçeği	-,031	,016	3,761	,052	,970

a. The reference category is: Yeterlilik ile atanma.

b. This parameter is set to zero because it is redundant.

Tablo 4.43’de millikten atanmanın özveri düzeyi ($\beta=0,040$; Wald= 4,264; $p<0,05$) ve DİĞERKÂMLIK ($\beta=0,044$; Wald= 7,682; $p<0,05$) üzerinde etkiye sahip olduğu görülmüştür. Diğer atanma usulleri ile DİĞERKÂMLIK ölçeği arasında ise istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin bulunmadığı görülmüştür.

Tablo 4.44: Öğretmenlerin Atanma Usulleri ile Örgütsel Bağlılık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Model Uyum Bilgisi ve Pseudo R² Analizi Sonucu

Model	Model Fitting Information				Pseudo R-Square	
	Model Fitting Criteria	Likelihood Ratio Tests			Cox and Snell	Nagelkerke
	-2 Log Likelihood	Chi-Square	df	Sig.		
Intercept Only	1641,082					,047
Final	1611,195	29,887		,003*	Mcfadden	,015

Tablo 4.44 incelendiğinde atanma usulünün DİĞERKÂMLIK ölçeğine yönelik yordayıcı olduğu görülmüştür. Tabloda yer alan değerlere bakıldığında kurulan modelin

istatistiksel olarak anlamlı olduğu ve gerçek verilere iyi uyum gsterdiği tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra Tablo 4.44'te yer alan pseudo R² değerlerinin dűřük çıktığı grlmektedir.

Tablo 4.45: Öğretmenlerin Atanma Usulleri ile rgtsel Bağlılık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Olabilirlik Oran Testi Sonucu

Likelihood Ratio Tests				
Etki	Model Fitting	Likelihood Ratio Tests		
	Criteria	Chi-Square	Df	Sig.
	-2 Log Likelihood of Reduced Model			
Sabit	1627,061	15,865	6	,014*
İçsel değer	1611,195	,000	0	.
Zorunluluk	1611,195	,000	0	.
Örgütsel Bağlılık leği	1611,195	,000	0	.

Tablo 4.45 incelendiğinde atanma usulünün DİĐERKĀMLIK leği ve ölçeğin alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir etkiye sahip olduğu grlmektedir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Çalışmamızın bulguları doğrultusunda konumuzla ilgili literatür taraması yapılmıştır. Yapılan literatür taraması sonucunda bulgularımıza benzer çalışma görülmediğinden Beden eğitimi öğretmenlerinin örgütsel bağlılık, mesleki stres ve özveri düzeylerinin belirlenmesine yönelik yapılan çalışmalar ele alınarak yorumlanmıştır.

Öncelikle beden eğitimi öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeylerinin farklı değişkenler açısından incelenen çalışmalara bakıldığında cinsiyet değişkeninin erkekler lehine anlamlı farklılık gösteren çalışmalar mevcuttur (Karademir ve Karakaya, 2013; Alotaibi, 2001; Shaw ve diğ., 2003; Popoola, 2009; Yalçın ve ark., 2004). Ancak bazı araştırmalarda ise kadınların erkeklere göre örgütsel bağlılık düzeyleri daha yüksek olduğu görülmüş (Reed ve diğ., 1994; Mcclurg, 1999; Koslowsk ve Dovr, 2001; Jackson, 2004) olup bizim çalışmamızla paralellik göstermektedir.

Beden eğitimi öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeylerinin kadro durumu değişkenine göre incelenen çalışmalarda kadrolu olan öğretmenler lehine anlamlı farklılıklar gösteren çalışmalar mevcuttur (Karademir ve Karakaya, 2013; Menep, 2010).

Karakaya ve Karademir'in (2013) yapmış olduğu çalışmada beden eğitimi öğretmenlerinin eğitim durumu değişkenine göre lisans eğitimi alanlar lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Çalışma bulgularımızda ortaya konulan örgütsel bağlılığın içsel değer alt boyutunda lisans eğitimi alanlar lehine anlamlı farklılık olması yapılan çalışmanın çalışmamıza kısmen paralellik gösterdiğini söylenebilir.

Literatürde mesleki stresle yakın ilişkili olan mesleki tükenmişliği ele alacak olursak, Beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeylerinin cinsiyet değişkeni açısından fark olmadığı yönünde bulgular mevcuttur (Dolunay, 2002; Kırılmaz ve ark.,2003, Gençay, 2007; Soyer ve ark., 2009). Diğer taraftan yaş değişkenine göre anlamlı farklılık olan (Soyer ve ark., 2009) ve olmayan (Gençay, 2007) çalışmalar mevcuttur. Şahin'in (2008) "beden eğitimi öğretmenlerinin tükenmişlik ve yaşam doyumu düzeyleri" adlı tez çalışmasında devlet okullarında görev yapan ve mesleği isteyerek seçen beden eğitimi öğretmenlerinin daha fazla tükenmişlik yaşadıkları sonucu bulunmuştur.

Beden eğitimi öğretmenlerinin özveri ve DİĞERKÂMLIK düzeyleri ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde, cinsiyete, mezun olunan bölüme göre özveri ve

bencillik düzeylerinde anlamlı farklılık olduğunu gösteren araştırmalar mevcut olup (Polat vd. 2018; Eynur vd. 2020) yapılan çalışma ile benzerlik göstermektedir. Literatürde yapılan çalışmalar incelendiğinde, beden eğitimi ğretmenlerinin atanma usullerine yönelik benzer bir araştırmanın yapılmadığı görülmüştür. Farklı konularda yapılan bir araştırma ile mevcut çalışma karşılaştırılacak olursa; Soyer, Can ve Kale'nin (2009) gerçekleştirdikleri araştırmada beden Eğitimi ğretmenlerinin öğretmenliğe atanma değişkenlerine bağlı olarak Kişisel başarı duygusunda azalma düzeyi arasında anlamlı bir fark görülmüştür ($p < 0,05$). Öğretmenliğe KPSS ile başlayanların ortalamasının sınavsız başlayanlara kıyasla daha yüksek olduğu ve kişisel başarı duygularında daha fazla azalmanın olduğu görülmüştür. Bu konuda yapılan araştırmalar kısıtlı olmakla birlikte kişisel başarı duygusunda azalma boyutunda KPSS ile atananların daha fazla tükenme yaşamalarının sebebi sınav maratonunda kaybetmek korkusu (gelecek kaygısı) yaşamaları ile ilişkilendirilebilir.

Sonuç

Türkiye'de beden eğitimi ğretmenlerinin atamaları çeşitli şekillerde gerçekleşmektedir. Söz konusu atanma usullerinin, beden eğitimi ğretmenlerinin örgütsel bağlılık, mesleki stres ve zveri/DİĞERKMLİK düzeyleri üzerindeki etkisinin incelendiği araştırmanın sonuçları aşağıda sıralanmaktadır:

- Atanma usullerine göre örgütsel bağlılık puanlarında anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Sınavsız atanan beden eğitimi ğretmenlerinin örgütsel bağlılık ve içsel değer düzeylerinin diğer atanma usulleri ile atanan öğretmenlere kıyasla daha yüksek olduğu görülmüştür. Kurumlar arası geçişle atanan beden eğitimi ğretmenlerinin ise örgütsel bağlılık ve içsel değer düzeylerinin daha düşük olduğu sonucuna varılmıştır. Sınavsız bir şekil atamaları gerçekleşen ve diğer atama usullerine göre daha kolay bir şekilde göreve başlayan öğretmenlerin, bağlı buldukları kuruma yönelik bağlılıklarının daha yüksek olduğu sonucunu ortaya koymaktadır. Bu bulgular doğrultusunda atama usullerinin zorlařtıķa öğretmenlerin örgütsel bağlılık ve içsel değerlerinde azalmaya yol açabileceğini söylenebilmektedir.
- Atanma usullerine göre DİĞERKMLİK/zveri puanlarında anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Milli sporcu olması dolayısıyla atanan beden eğitimi

öğretmenlerinin DİĞERKÂMLIK ve özveri düzeylerinin en yüksek, bencillik düzeylerinin ise en düşük olduğu görülmüştür. KPSS ve mülakat yolu ile atanan öğretmenlerin ise DİĞERKÂMLIK ve özveri düzeylerinin en düşük, bencillik düzeylerinin en yüksek olduğu belirlenmiştir. Atanma usullerine göre örgütsel bağlılık puanlarında ortaya konan sonuca benzer şekilde, daha zor koşullarda atanan beden eğitimi öğretmenlerinin DİĞERKÂMLIK ve özveri düzeylerinin daha düşük, bencillik düzeylerinin daha yüksek olması dolayısıyla, atama usullerinin zorlaştıkça öğretmenlerin DİĞERKÂMLIK ve özveri düzeyleri azalmaya, bencillik düzeylerinin de artmasına yol açabileceği düşünülmektedir.

- Mesleki stres düzeyi puanlarına bakıldığında, atanma usullerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı, atanma usullerinin mesleki stres üzerinde bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.
- Atanma usulleri ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkinin analiz sonuçları değerlendirildiğinde, multinominal lojistik regresyon analizleri neticesinde, atanma usulleri ile mevcut değişkenler arasında bir ilişki olmadığı ve atanma usulünün değişkenlere yönelik yordayıcı olmadığı görülmüştür.
- Atanma usulleri ile mesleki stres arasındaki ilişkinin analiz sonuçları değerlendirildiğinde, kurumlar arası geçişle atamanın mesleki stres üzerinde etkiye sahip olduğu görülmüştür.
- Atanma usulleri ile özveri düzeyleri arasındaki ilişkinin analiz sonuçları değerlendirildiğinde, millikten atamanın özveri ve DİĞERKÂMLIK üzerinde etkiye sahip olduğu görülmüştür.
- Örgütsel bağlılık, mesleki stres ve özveri düzeyleri, cinsiyet değişkenine göre değerlendirildiğinde, erkek öğretmenlerin örgütsel bağlılık ve zorunluluk düzeyleri ile bencillik (DİĞERKÂMLIK ölçeği alt boyutu) düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Elde edilen verilere dayanılarak cinsiyet değişkeninin örgütsel bağlılık ve DİĞERKÂMLIK üzerinde etkili bir faktör olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- Örgütsel bağlılık, mesleki stres ve özveri düzeyleri, okul statüsü değişkenine göre değerlendirildiğinde, devlet okulunda görev yapan öğretmenlerin örgütsel bağlılık, içsel değer ve zorunluluk düzeylerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Özel okulda görev yapan öğretmenlerin ise bencillik (DİĞERKÂMLIK ölçeği alt boyutu) düzeylerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Elde edilen verilere dayanılarak okul

statüsü değişkeninin örgütsel bağlılık ve DİĞERKÂMLIK üzerinde etkili bir faktör olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

- Örgütsel bağlılık, mesleki stres ve özveri düzeyleri, mezun olunan bölüme göre değerlendirildiğinde, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği mezunu olan öğretmenlerin içsel değerlerinin (örgütsel bağlılık alt boyutu) diğer öğretmenlere kıyasla daha yüksek olduğu görülmüştür. Aynı zamanda Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği mezunu olan öğretmenlerin bencillik (DİĞERKÂMLIK ölçeği alt boyutu) düzeyinin diğer öğretmenlere kıyasla daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen verilere dayanılarak mezun olunan bölüm değişkeninin örgütsel bağlılık ve DİĞERKÂMLIK üzerinde etkili bir faktör olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- Örgütsel bağlılık, mesleki stres ve özveri düzeyleri, eğitim düzeyine göre değerlendirildiğinde, lisans mezunu olan öğretmenlerin içsel değerlerinin (örgütsel bağlılık alt boyutu) diğer öğretmenlere kıyasla daha yüksek olduğu görülmüştür. Doktora mezunu olan öğretmenlerin ise mesleki stres düzeylerinin diğer öğretmenlere kıyasla daha yüksek, yüksek lisans mezunlarının ise en düşük puan ortalamasına sahip olduğu görülmüştür. Elde edilen verilere dayanılarak mezun olunan bölüm değişkeninin örgütsel bağlılık ve mesleki stres üzerinde etkili bir faktör olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- Örgütsel bağlılık, mesleki stres ve özveri düzeyleri, görev yapılan ilçenin gelişmişlik düzeyine göre değerlendirildiğinde, gelişmiş ilçede görev yapan beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki stres düzeylerinin en düşük olduğu görülürken, az gelişmiş ilçede görev yapan öğretmenlerin ise en yüksek düzeyde mesleki strese sahip oldukları görülmüştür. Elde edilen verilere dayanılarak görev yapılan ilçenin gelişmişlik düzeyi değişkeninin mesleki stres üzerinde etkili bir faktör olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- Örgütsel bağlılık, mesleki stres ve özveri düzeyleri, görev yapılan ilçede terör tehdidi olma durumuna göre değerlendirildiğinde, terör tehdidi olan ilçede görev yapan öğretmenlerin örgütsel bağlılık ve içsel değer düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Terör tehdidi olan ilçede görev yapan öğretmenlerin DİĞERKÂMLIK ve özveri düzeylerinin de daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen verilere dayanılarak görev yapılan ilçedeki terör tehdidi durumu değişkeninin örgütsel bağlılık ve DİĞERKÂMLIK üzerinde etkili bir faktör olduğu sonucuna

ulaşmıştır.

- Örgütsel bağlılık, mesleki stres ve özveri düzeyleri, görev yapılan okul ile öğretmenlerin evi arasındaki süreye göre değerlendirildiğinde, evi okula yakın olan beden eğitimi öğretmenlerinin en düşük düzeyde mesleki strese sahip olduğu görülmüştür. Evi okula yakın olan beden eğitimi öğretmenlerinin bencillik (DİĞERKÂMLIK ölçeği alt boyutu) değerlerinin de daha düşük düzeyde olduğu görülmüştür. Elde edilen verilere dayanılarak görev yapılan okul ile öğretmenlerin evi arasındaki süre değişkeninin mesleki stres ve DİĞERKÂMLIK üzerinde etkili bir faktör olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- Medeni durum, okul niteliği ve idari görev durumu değişkenlerinin örgütsel bağlılık, mesleki stres ve özveri düzeyleri üzerinde herhangi bir etkisi olmadığı sonucuna varılmıştır.

Yapılan çalışma neticesinde aşağıda yer alan önerilerde bulunulmuştur;

- Beden eğitimi öğretmenlerinin örgütsel bağlılığının gelişmesi için başka alanlardan geçiş hakkının verilmemesi, planlama ve bütçenin okul sporları içerisinde etkin bir şekilde kullanılması, faaliyetlerin daha anlamlı hale getirilmesini sağlayarak mesleki motivasyon ve örgütsel bağlılığı pekiştireceğini devamında özveri ve diğerkamlığın öğretmenlerde artacağı öngörülmektedir.
- Okul aile birliği iş birliğinde görülen aksaklıkların yapılan düzenleme doğrultusunda beden eğitimi ve spor faaliyetlerini olumsuz yönde etkilediği, okul aile birliği gibi gönüllülük esas ile çalışan bir organizasyon yerine yönetmelik değişikliği ile bu işin asıl sorumlusu beden eğitimi öğretmenlerinin organizasyonuna ve okul idaresinin denetimine verilerek daha şeffaf bir ortama aktarılması sağlanabilir.
- Eğitimde eşitlik ilkesi dahilinde Millî Eğitim Bakanlığı tarafından okullara yapılan kitap-bilgisayar-akıllı tahta vb. malzeme teminin toplum tarafından takdirle karşılanmış aynı uygulama beden eğitimi ve spor alanlarında görülmemektedir.
- Obezite ve madde bağımlılığı gibi sorunların önüne geçmek bağlamında beden eğitimi ve sporun toplumsal işlevi göz önünde bulundurularak malzeme yardımı ve kaynak aktarımı değerlendirme sürecine etkin katkıda bulunacaktır.
- Beden eğitimi öğretmenlerinin toplumsal saygınlığının artırılması yapılan faaliyetlerin ve etkinliklerin artırılması ile doğru orantılıdır.

- Kamusal alanda hizmetlerin karşılanmaması konusunda yeterli yasal desteğin artırılması, ilave yönetmelikler yerine MEB konumunda düzenlemelerle gelişen şartlara cevap verecek hale getirilmesi gerekmektedir.





EKLER

Ek 1: Kişisel Bilgi Formu

- 1. Cinsiyet** Erkek (....) **2.Yaş** (.....)
Kadın (....)
- 3. Boy** (.....) **4.Vücut Ağırlığı** (.....)
- 5. Medeni Durum** **6. Aylık ortalama gelir düzeyiniz?** (.....TL)
a) Evli b) Bekar
- 7. Mezun olduğunuz bölüm?**
a) Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği b) Diğer (.....)
- 8. Diğer ise;**
a) Pedagojik Formasyon Yolu ile b) Diğer Öğretmenlik Bölüm mezuniyeti ile
- 9. Eğitim Düzeyiniz?** a) Lisans b) Yüksek Lisans c) Doktora
- 10. Öğretmenlik mesleğindeki, mesleki yılınız? :**
- 11. Çalıştığınız okulun statüsü?** a) Devlet Okulu b) Özel Okul
- 12. Öğretmenlik mesleğine atanma şekliniz?**
a) Yeterlilik ile atanma b) Kurumlar arası Geçişle Atanma c) Millilikten Atanma
d) Sınavsız Atanma e) KPSS ile atanma f) Atanamadım. Özel okulda çalışıyorum.
g) KPSS ve mülakat yolu ile
- 13. Görev yaptığınız okulun niteliği?** a) Ortaokul b) Lise
- 14. Görev yaptığınız okulun türü:**
- 15. İdari Göreviniz var mı?** a) İdari görevim yok b) Müdür c) Müdür Yrd.
- 16. Bulduğunuz ilçenin gelişmiş olduğunu düşünüyor musunuz?**
a) Az gelişmiş b) Orta düzey gelişmiş c) Gelişmiş
- 17. Eviniz ile Okulunuz arasında geçen süre?**
a) 0-30 dk. b) 31-60 dk. c) 1 saatten fazla
- 18. Okulunuzun bulunduğu bölgede terör tehdidi var mı?** a) Evet b) Hayır

Ek 2: Örgütsel Bağlılık Ölçeği

	5	4	3	2	1
	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Görüşüm yok	Katılmıyorum	Tamamen Katılmıyorum
ÖRGÜTSEL BAĞLILIK					
1-Kariyerimin geri kalan kısmını bu örgütte geçirmek beni mutlu eder.					
2-Bu örgütün problemlerini gerçekten kendi problemlerim gibi hissedirim.					
3-Bu örgütün benim için özel bir anlamı vardır.					
4-Şu anda, bu örgütte kalmak benim için bir istekten çok bir gerekliliktir.					
5-Şu anda, istesem bile bu örgütten ayrılmam benim için çok zordur.					
6-Şimdi işimden ayrılmak istediğime karar verirsem, hayatımda pek çok şey alt üst olurdu.					
7-Bu örgütten ayrılmayı göze alamayacak kadar az alternatifim olduğunu hissediyorum.					
8-Eğer bu örgüte kendimden bu kadar çok şey katmamış olsaydım, başka bir yerde çalışmayı göz önünde bulundurabilirdim.					
9-Bu örgütten ayrılmanın olumsuz sonuçlarından birisi de mümkün alternatiflerin azlığıdır.					
10-Örgütüme çok şey borçluyum.					
11-Menfaatime olsa bile, örgütümden ayrılmanın doğru olmadığını düşünüyorum.					
12-Örgütümden şimdi ayrılırsam, kendimi suçlu hissedirim.					
13-Bu örgüt benim bağlılığımı hak ediyor.					
14-Örgütümden hemen ayrılmazdım çünkü burada çalışanlara karşı sorumluluğum var.					
15-Şimdiki yöneticilerimle birlikte çalışma zorunluluğu hissetmiyorum.(R)					
16-Bu örgüte kendimi “duygusal olarak bağlı” hissetmiyorum.(R)					
17-Örgütümden kendimi “ailenin parçası” gibi hissetmiyorum.(R)					
18-Örgütüme güçlü bir ait olma hissi beslemiyorum.(R)					

Ek 3: DİĞERKÂMLIK Ölçeği

Sıra No	DİĞERKÂMLIK	TERCİH DÜZEYİ				
		EN AZ ←————→ EN ÇOK				
		1	2	3	4	5
1.	Başkalarının sıkıntılarını dinlemek için zamanımı verebilirim.					
2.	Sıkıntısı olan birine yardım etmek için gerekli özveride bulunurum.					
3.	Toplu taşıma araçlarında ve sırada/kuyruk da bekleyen ihtiyacı olan birine yerimi/sıramı veririm.					
4.	“Veren el, alan elden üstündür.” Diye düşünürüm.					
5.	Kendim için istediğim şeyi diğer insanlar içinde isterim.					
6.	Yararıma olmayacak hiçbir yardım davranışında bulunmam.					
7.	Başkalarının işlerine yardım ederken zamanı sorun etmem.					
8.	Acil durumlarda yardım vermeyi erdemlilik olarak görürüm.					
9.	Çok sıkıntıda kalmış birisine geri dönüşünü düşünmeden borç veririm.					
10.	Yardım ettiğimde sömürdüğüümü düşünüyorum.					
11.	Tehdit altında olan (güçsüz) birine duraksamaksızın yardım ederim.					
12.	Bence her yardım ilişkisi, aslında bir çıkar ilişkisidir.					
13.	Yardım etmeden önce çıkarlarımı düşünürüm.					
14.	Yardıma ihtiyacı olan birisini gördüğümde ona yardım etmedikçe içim rahat etmez.					
15.	Sahip olduğum maddi olanakları başkalarıyla paylaşmaktan keyif alırım.					
16.	İyilik yaparken hiçbir karşılık beklemem.					
17.	Genelde bireysel çıkarlarıma öncelik veririm.					
18.	Fedakârlıkta bulunmaktan mutluluk duyarım.					
19.	Kötü günler için biriktirdiğim paramı ihtiyacı olana göz kırpmadan veririm.					
20.	Yaşlılarla sohbet etmek için zaman ayırırım.					

Ek 4: Mesleki Stres Ölçeği

STRESS Bugün dâhil son bir hafta içinde	<i>Hiç Uygun Değil</i>	<i>Biraz Uygun</i>	<i>Genellikle Uygun</i>	<i>Tamamen Uygun</i>
1. Oldukça önemsiz şeylerden dolayı keyfim kaçtı,				
2. Olaylara gereğinden fazla tepki gösterdim,				
3. Rahatlamakta güçlük yaşadım				
4. Keyfimin çok kolay kaçtığını hissettim,				
5. Çok fazla sinirsel enerji kullandığımı hissettim,				
6. Herhangi bir nedenden dolayı geciktirildiğimde sabırsızlandığımı hissettim,				
7. Oldukça hassas ve alıngan olduğumu hissettim,				
8. Gevşemekte zorlandım,				
9. Çabuk hırçınlaştığımı fark ettim,				
10. Beni gerginleştiren herhangi bir şeyden sonra rahatlamakta güçlük yaşadığımı fark ettim				
11. Yaptığım işin bölünmesine tahammül edemediğimi fark ettim,				
12. Gergin bir durumdaydım,				
13. Yaptığım işe engel olan hiçbir şeye tolerans gösteremedim				
14. Kışkırtılmaya uygun olduğumu hissettim				

Ek 5: Denek Görüşme İzin Formu

DUMLUPINAR ÜNİVERSİTESİ BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU DENEK GÖRÜŞME İZİN FORMU

" **BEDEN EĞİTİMİ ÖĞRETMENLERİNİNİ ATANMA USULLERİNE GÖRE ÖRGÜTSEL BAĞLILIK, MESLEKİ STRES VE ÖZVERİ DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ**" adlı proje çalışması kapsamında şahsıma yöneltilen soruları cevaplamayı, yapılan uygulamaların, fotoğraflarının çekilmesini ve ses kaydımın alınmasını kabul ediyorum.

Gönüllünün / katılımcının

Adı- Soyadı:

Yaş ve Cinsiyeti:

İmzası:

Adresi (varsa telefon ve/veya fax numarası):

.....
.....

Tarih:

Velayet ya da vesayet altında bulunanlar için;

Veli ya da Vasinin

Adı- Soyadı:

İmzası:

Adresi (varsa telefon ve/veya fax numarası):

.....
.....

Tarih:

Açıklamaları Yapan Araştırmacının

Adı- Soyadı:

İmzası:

Tarih:

Onam alma işlemine başından sonuna kadar tanıklık eden kuruluş görevlisinin

Adı- Soyadı:

İmzası:

Görevi:

Tarih:

Not: 1- Dilekçe Denek tarafından imzalanmalıdır. (Ayrıca dilekçeye gerekli görülen bazı bilgiler eklenebilir).

KAYNAKÇA

- Abacı, R. (2018). Okulda Stres ve Başa Çıkma Teknikleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1): 2-7.
- Açıkgöz, F. (2010). *Kamu ve özel diyaliz merkezlerinde çalışan hemşirelerin örgütsel bağlılıklarına ilişkin bir araştırma* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Akgün, Y. E. (2015). *Örgütlerde algılanan personel güçlendirmenin örgütsel bağlılık ile ilişkisi: Bir kamu kurumunda araştırma* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir Osman Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Akıncı V. B. ve Coşkun, G. (2007). *Örgüt Kültürü: İletişim, Liderlik, Motivasyon, Bağlılık, Performans Açısından Değerlendirme*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Akmel, J. (1992). Turizm Sektöründe Stres Kavramı. *Marmara Üniversitesi İİBF Dergisi*, 1(2): 101-113.
- Akpınar, B. (2008). Eğitim Sürecinde Öğretmenlerde Strese Yol Açan Nedenlere Yönelik Öğretmen Görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16(2): 360.
- Aldemir, C. Ataol, A. ve Budak, G. (1993). *Personel Yönetimi*. İzmir: Barış Yayınları.
- Allen, R. J. (1983). Human Stress, Its Nature and Control. *Macmillan Publishing Company*, 3: 141.
- Alnar, M. (2015). *Sağlık kurumlarında iş tatmini ve örgütsel bağlılık tutumlarının psikolojik dayanıklılıktaki rolü* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Okan Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Alotaıbı, A. (2001). Antecedents of Organizational Citizenship Behavior: A Study of Public Personnel in Kuwait. *Public Personnel Management*, 30(3): 368-371.
- Anonim, *AB'de Öğretmenler Kürtajı Boşanmayı Engellemesi İsteniyor*. <http://www.haberx.com/> (17.04.2020).
- Anonim, (2018). *Türkiye'de Hangi Üniversitelerde Spor Bölümleri Mevcut*. <https://www.besyobilgiler.com/haberler/67/besyo-universiteleri.html> (01.04.2020).

- Anonim, (2018). *Beden Eğitimi Öğretmenliğinde Yıllara Göre Atama Sayıları*. <http://www.mebpersonel.com/ogretmen-atamaları/beden-egitimi-ogretmenliginde-yillara-gore-atama-sayilari-h224490.html> (30.03.2020).
- Aracı H. (1998). *Okullarda Beden Eğitimi, Öğretmenler ve Öğrenciler İçin*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Aydın, Ş. (2004). Örgütsel Stres Yönetimi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(3): 49-74.
- Aytaç, S. (2009). *İş Stresi Yönetimi El Kitabı İş Stresi: Oluşumu, Nedenleri, Başa Çıkma Yolları, Yöntemi*. Bursa: Labour Ministry- Casgem Yayınevi.
- Bakan, İ. (2004). *Çağdaş Yönetim Yaklaşımları*. İstanbul: Beta Basım Yayın.
- Bakan, İ. (2011). *Örgütsel Stratejilerin Temeli Örgütsel Bağlılık Kavram, Kuram, Sebep ve Sonuçları*. Ankara: Gazi Kitapevi.
- Balaban, J. (2000). Temel Eğitimde Öğretmenlerin Stres Kaynakları ve Başa Çıkma Teknikleri. *PAÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(Özel Sayı): 188-195.
- Balay, R. (2000). *Yönetici Ev Öğretmenlerinde Örgütsel Bağlılık*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Balcı, A. (2000). *İş Stresi*. Ankara: Nobel Yayın Evi.
- Balcı, E. ve Aydın, M. (1991). *Öğretmenlerin Roller, Eğitim Sosyolojisi*. Ankara: Teknomak Ltd. Şti.
- Baltaş A. ve Baltaş Z. (2002). *Stres ve Başa Çıkma Yolları*. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Baron, A. Robert ve Greenberg, J. (1990). *Behavior in Organization, Understanding and Managing The Human Side Of Work*. USA: Prentice Hall.
- Barutçu, K. (2015). *Kamu personelinde algılanan örgütsel desteğin örgütsel bağlılık ve örgütsel özdeşleşme düzeyleri ile ilişkisini belirlemeye yönelik bir araştırma* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Battal, N. (2003). *Cumhuriyet Üniversitesi'nin Açılışında Yaptığı Konuşma, Eğitimde Yansımalar: VII Çağdaş Eğitim Sistemlerinde Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu*. Cumhuriyet Üniversitesi Kültür Merkezi, 1-23 Mayıs 2003, Sivas.

- Bayram, L. (2005). Yönetimde Yeni Paradigma: Örgütsel Bağlılık. *Sayıştay Dergisi*, 59: 125-139.
- Beden Eğitimi ve Spor Dersi Öğretim Programı*, 2018.
- Bıggart, H. (1984). *Eğitimde Örgütsel Adanma ve Öğretmenler*. Celep, C. (Çev.), (2000), Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bilek, İ. (2001). *Ortaöğretim kurumlarında görev yapan branş öğretmenlerinin iş ve okul yöneticileriyle ilişkilerinden kaynaklanan stres düzeylerine ilişkin görüşleri* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Bilge, N. (1989). *Türkiye 'de Beden Eğitimi Öğretmeninin Yetiştirilmesi*. Ankara: Kültür Bakanlığı.
- Blau, G. J. (1985). The Measurement and Prediction of Career Commitment. *Journal of Occupational Psychology*, 58: 277-288.
- Boylu, Y., Pelit, E. ve Güçer, E. (2007). Akademisyenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeyleri Üzerine Bir Araştırma. *Finans Politik ve Ekonomik Yorumlar*, 44(511): 55-74.
- Bulut, N. (2005). İlköğretim Öğretmenlerinde Stres Yaratan Yaşam Olayları ve Stresle Başa Çıkma Tarzlarının Çeşitli Değişkenlerle İlişkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(2): 467-478.
- Bülbül, M. (2007). *Örgütsel bağlılık ve kamu kuruluşlarına yönelik araştırma* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Büyükkaragöz, S. ve Muşta, M. (1998). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş (Eğitimin Temelleri)*. Konya: Mikro Yayınları.
- Can, H. (1999). *Organizasyon ve Yönetim*. Ankara: Adım Yayıncılık.
- Cappelli, P., Bassi, L., Katz, H., Knoke, D., Osterman, P. & Useem, M. (1997). *Change At Work*, New York: Oxford University Press.
- Celep, C. (2000). *Eğitimde Örgütsel Adanma ve Öğretmenler*. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Cohen, A. (1996). On The Discriminant Validity of The Mayer and Alen Measure of Organizational Commitment: How Does it Fit With The Work Commitment Construct, *Educational and Psychological Measurement*, 56(3): 494-504.
- Colangelo, T. (2004). *Teacher stress and burnout and the role of physical activity and parent involvement*, a thesis submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree (Master Thesis). Department Of Psychology Central Connecticut State University, New Britain.
- Çelikten, M. ve Can, N. (2003). Yönetici, Öğretmen ve Veli Gözüyle İdeal Öğretmen. *Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15: 253-267.
- Çırpan, H. (1999). *Örgütsel öğrenme iklimi ve örgüte bağlılık ilişkisi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Deci, R. (1985). *Eğitimde Örgütsel Adanma ve Öğretmenler*, Celep, Cevat, (Çev.), Ankara: Anı Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (1999). *Planlamadan Değerlendirmeye Öğretme Sanatı*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Dilaver, H. (1996). *Türkiye’de Öğretmen İstihdamının Dünü, Bugünü ve Yarını, Eğitimimize Bakışlar*. İstanbul: Kültür Koleji Vakfı Yayınları.
- Doğan, S. ve Kılıç, S. (2007). Örgütsel Bağlılığın Sağlanmasında Personel Güçlendirmenin Yeri ve Önemi. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 29: 37-61.
- Elçi, G. (2014). *İş tatmini, örgütsel bağlılık ve sağlık çalışanları* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Erdoğan, T., Ünsar, A. S. ve Süt, N. (2009). Stresin Çalışanlar Üzerindeki Etkileri: Bir Araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 14(2): 449-453.
- Eren, E. (2015). *Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi*. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım.
- Ergül, B. (2004). *Örgütsel Bağlılık*. Seminer Çalışması. Trakya Üniversitesi, Edirne.

- Eroğlu, S. (2007). *Toplam kalite yönetimi uygulanan ortaöğretim kurumlarında öğretmenlerin örgütsel adanmışlık ve motivasyon düzeyleri* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ertekin, Y. (1993). *Stres ve Yönetim*. Ankara: Toda_E Yayınları.
- Eskridge, H. D. & Coker, D. R. (1999). Öğretmenlerde Stres: Belirtileri, Nedenleri ve Başa Çıkma Teknikleri, Buluş Mustafa, (Çev.). *PAÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5: 66-71.
- Eynur, B. R. ve Muharremoğlu A. (2005). Dünyada ve Türkiye’de Mevcut Beden Eğitimi Öğretmenliği Eğitim Öğretim Durumu. *Atatürk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 7(1): 1-10.
- Eynur, B. R., Akalan, O. ve Şahinler, Y. (2020). *Kütahya’daki Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Diğerkâmlık Düzeylerinin İncelenmesi*. E R P A International Congresses On Education, 16.
- Fejgın, N. Talmor R. & Erlich, I. (2005). Inculisin and Burnout in Physical Education Teachers. *European Physical Education Review (Electronic Journal)*, 11(1): 29-50.
- Gamsız, Ş., Yazıcı, H. ve Altun, F. (2013). Öğretmenlerde A Tipi Kişilik, Stres Kaynakları, Öz Yeterlik ve İş Doyumu. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(8): 1475-1488.
- Gençay, Ö.A. (2009). Beden Eğitimi Öğretmenlerinin İş Doyumu ve Mesleki Tükenmişliklerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(2): 765-780.
- Gouldner, A. W. (1957). Cosmopolitans and Locals: Toward An Analysis Of Latent Social Roles – I. *Administrative Science Quarterly*, 2: 281-306.
- Gül, H. (2002). Örgütsel Bağlılık Yaklaşımlarının Mukayesesi ve Değerlendirilmesi. *Ege Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 2: 37-55.
- Güler, Z. B., Öztürk N. ve Gürbüz, H. (2001). *İş Yaşamında Stres ve Kamu Kurumundaki Sekreterler Üzerine Bir Uygulama*. Eskişehir: T.C Anadolu Üniversitesi Yayınları.

- Gümüş, A., Tümkaya, S. ve Dönmezer, T. (2004). *Sıkıştırılmış Okullar*. Ankara: Eğitim Sen Yayınları.
- Gündoğan, T. (2009). *Örgütsel bağlılık: Türkiye Cumhuriyeti Merkez Bankası uygulaması* (Uzman Yeterlilik Tezi). Türkiye Cumhuriyeti Merkez Bankası İnsan Kaynakları Genel Müdürlüğü, Ankara.
- Hoy, K. W. & Miskel, G. C. (1987). *Educational Administration: Theory, Research, and Practice*. New York: McGraw-Hill.
- İlköğretim Beden Eğitimi Dersi (1-8. Sınıf) Öğretim Programı ve Kılavuzu*, (2007). Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- İlköğretim Spor Etkinlikleri Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı*, (2006). Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- İnanç, Y. B. (1994). Astımlı Çocukları Olan Anne ve Babaların Stres Düzeyleri ve Başa Çıkma Stratejileri. *I. Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri*, Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Adana.
- İnce, M. ve Gül, H. (2005). *Yönetimde Yeni Bir Paradigma: Örgütsel Bağlılık*. Konya: Çizgi Kitabevi.
- Jackson, P. (2004). Employee Commitment to Quality. *International Journal Of Quality and Reliability Management*, 21(4):714-730.
- Karagözoğlu, G. (2003). Eğitim Sistemimizde Öğretmen Yetiştirme Politikamıza Genel Bir Bakış. *Eğitimde Yansımalar: VII Çağdaş Eğitim Sistemlerinde Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu*, Cumhuriyet Üniversitesi Kültür Merkezi, 21-23 Mayıs 2003, Sivas, 10-12.
- Karakaya, Y. E. ve Karademir, T. (2013). Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılık Düzeyleri. *Spor Bilimleri Dergisi Hacettepe Journal Of Sport Sciences*, 24(1): 37-44.

- Karakullukçu, İ. (2015). *Dış kaynak kullanımı yöntemi uygulayan işletmelerde çalışanların örgütsel bağlılık ile iş doyumunu arasındaki ilişkinin incelenmesi: Bolu Abant İzzet Baysal Eğitim ve Araştırma Hastanesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Türk Hava Kurumu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Khan, A. W. (1992). To Be Fully There: Psychological Presence At Work, *Human Relations*, 45: 321- 349.
- Koca H. M. Kangalgil, M. ve Demirhan, G. (2007). Ankara İli Sincan İlçesi Liselerinde Öğrenim Gören Öğrencilerin ve Görev Yapan Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Beden Eğitimi Derslerinde Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Görüşleri Nasıldır?, *5.Ulusal Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Sempozyumu*, 2-3 Kasım 2007, Adana, Ss.265–276.
- Korkmaz, F., Erden, S., Arabacı, R., Ediz, B. ve Akça A. (2005). Bursa İli Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Mesleki ve Sosyal Tercihlerinin Görüntüsü. *4.Ulusal Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Sempozyumu*, 10 Haziran 2005, Bursa, ss. 280–301.
- Koslowsk, M. & Dov, E. (2001). Values and Organizational Commitment. *International Journal of Manpower*, 22(7):593-599.
- Koustelios, A. (2005). The Relationship Between Burnout and Job Satisfaction Among Physical Education Teachers: A Multivariate Approach. *European Physical Education Review (Electronic Journal)*, 11(2):189-203.
- Kyriacou, C. (2001). Teacher Stress: Directions For Future Research. *Educational Review*, 53: 27–35.
- Latifoğlu, N. (2015). *Motivasyonel dil kullanımının örgütsel bağlılık üzerindeki etkisi: Çaykur'da bir uygulama* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Rize.
- Lee, K. Carswell, J. & Allen, N. (2000). A Meta-Analytic Review Of Occupational Commitment: Relations With Person and Work-Related Variables, *Journal of Applied Psychology*, 85(5): 799-811.

- Mateer, N. H. (1993). *Altruism in teachers: An exploratory study* (Ph D. Dissertation). Penn State University, University Park, Usa.
- Mcclurg, L. (1999). Organizational Commitment in The Temporary-Help Service Industry. *Journal of Applied Management Studies*, 8(1):5-26.
- Meb Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, (2014). *Öğretmenlik Alanları, Atama ve Ders Okutma Esasları*.
- Mohannadı A. A. & Capel, S. (2007). *Stress in Physical Education Teachers in Qatar*, <http://www.springerlink.com/content/a14780k28281224g/> (29.07.2020).
- Muratlı, S. (2001). Türkiye’de Spor Öğretmenliği ve Spor Öğretmeni Yetiştirme. *II. Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Sempozyumu*, 21-23 Aralık 2001, Bursa, Ss. 13–19.
- Nartgün, Ş. S. ve Menep, İ. (2010). The Analysis of Perception Levels of Elementary School Teachers With Regard to Organizational Commitment: Şırnak / İdil Case. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(1): 308-309.
- Öcel, H. (2013). Örgüt Kimliğinin Gücü, Algılanan Örgütsel Prestij ve Kişi-Örgüt Uyumu ile Bağlamsal Performans Arasındaki İlişkiler: Örgütsel Bağlılığın Aracı Rolü. *Türk Psikoloji Dergisi*, 28(71): 37-53-38.
- Özbakır, R. (2015). *Millî Eğitim Bakanlığı merkez teşkilatında görev yapan Millî Eğitim Uzman Yardımcılarının örgütsel bağlılık düzeylerinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özdemir, H. (2015). *Ortaokul kurumlarında stres yaratan belirgin yönetici davranışları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığı arasındaki ilişki–İstanbul ili Sultanbeyli ilçesi örneği* (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özden, Y. (1999). *Eğitimde Dönüşüm: Eğitimde Yeni Değerler*, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- Özdevecioğlu, M. ve Aktaş, A. (2007). Kariyer Bağlılığı, Mesleki Bağlılık ve Örgütsel Bağlılığın Yaşam Tatmini Üzerindeki Etkisi: İş-Aile Çatışmasının Rolü. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 28(Ocak-Haziran), 3-4.
- Özen K. R. (2015). *Türkiye’de Örgütsel Davranış Çalışmaları I*. Ankara: Gazi Kitapevi.
- Özmen, M. ve Önen, B. (2005). *Stresle Başa Çıkma Yolları*, İstanbul: İ. Ü. Cerrahpaşa Tıp Fakültesi Sürekli Tıp Eğitimi Etkinlikleri Medikal Açından Stres ve Çareleri Sempozyum Dizisi.
- Özmutaf, N. M. (2006). Örgütlerde İnsan Kaynakları ve Stres: Ampirik Bir Yaklaşım. *E.Ü. Su Ürünleri Dergisi*, 23(1-2):75-81.
- Öztürk, M. (2003). *Fonksiyonları Açısından İşletme ve Yönetim*. İstanbul: Papatya Yayıncılık.
- Özutku, H. (2008). Örgüte Duygusal, Devamlılık ve Normatif Bağlılık ile İş Performansı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 37(2):79-97.
- Pehlivan, İ. (2000). *İş Yaşamında Stres*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Polat Y. ve Eynur R. B. (2018). Ankara'da Görev Yapan Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Diğerkâmlık (Yararlılık) Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Doğrultusunda İncelenmesi. *16th International Sport Sciences Congress*, 414.
- Popoola, S. (2009). Organizational Commitment Of Records Management Personnel In Nigerian Private Universities. *Records Management Journal*, 19(3): 204- 217.
- Reed, A., Stanley, H. & Robert, H. (1994). Job Satisfaction, Organizational Commitment and Turnover Intentions of United States Accountants Accounting. *Auditing and Accountability Journal*, 7(1): 31-58.
- Reynolds, C. (2002). *Ruhsal Zindelik*. Mercan, Aslı, (Çev.), Ankara: Beyaz Balina Yayınları.
- Shaw, D., Delery, E. & Abdulla, M. (2003). Organizational Commitment and Performance Among Guest Workers and Citizens Of An Arab Country. *Journal of Business Research*, 56: 1021-1030.

- Soyer, F., Can, Y. ve Kale, F. (2009). Beden Eğitimi Öğretmenlerinin İş Tatmini ve Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin Çeşitli Faktörler Açısından İncelenmesi. *Niğde Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 3(3): 259–271.
- Soysal, A. (2009). İş Yaşamında Stres. *Çimento İşverenler Dergisi*, 23(3):19-33.
- Sökmen, A. (2000). *Örgütsel bağlılık ile iş gören performansı ilişkisi: Ankara'da faaliyet gösteren otel işletmeleri üzerine bir uygulama* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Şahin H. N. ve Batıgün D. A. (2006). İş Stresi ve Sağlık Psikolojisi Araştırmaları İçin İki Ölçek: A-Tipi Kişilik ve İş Doyumu. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 17(1): 32–45.
- Şahin, Ş. (2008). *Beden eğitimi öğretmenlerinin tükenmişlik ve yaşam doyumu düzeyleri* (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). Mersin Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Şahinler Y., Acet M., Yeniçeri B. ve Şimşek H. (2019). Bayan Sporcuların Spor Ortamından Etkilenerek Örgütsel Stres ile Örgütsel İlişik Düzeylerin Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *International Sports Science Student Studies*, 1(1): 8-14.
- Şakar, F. (2008). *1909'dan Bu Yana Tarihi Süreç İçinde Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni Yetiştirme Politikası*. <http://www.sporbilim.com/sayfa.asp?mdl=haber¶m=385> (20.06.2020).
- Tarhan, N. (2002). *Stresi Mutluluğa Dönüştürmek*. İstanbul: Timas Yayınları.
- Tekin, A. (2002). *İşletmelerde örgütsel bağlılık ve bir karşılaştırma, Türkiye- Pakistan örneği* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Tsui K. T. & Cheng, Y. C. (1999). School Organizational Health and Teacher Commitment: A Contingency Study With Multi-Level Analysis. *Educational Research and Evaluation*, 5(3): 249-268.
- Tural, N. (1994). *Beden eğitimi öğretmenlerinin stres kaynakları, stres tepkileri ve stresle başa çıkma yolları* (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

- Turhan, M., Demirli, C. ve Nazik, G. (2012). Sınıf Öğretmenlerinin Mesleğe Adanmışlık Düzeyine Etki Eden Faktörler: Elâzığ Örneği. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(21): 179-192.
- Tümkaya, S. (1996). *Öğretmenlerdeki tükenmişlik görülen psikolojik belirtiler ve başa çıkma davranışları* (Yayınlanmış Doktora Tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Ulukapı, H. ve Bedük, A. (2014). Örgütsel Adaletin İşgörenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeylerine Etkisi: Konya’da Bir Araştırma. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7: 771-778.
- Urhan, S. (2014). *İş tatmini ve örgütsel bağlılık ilişkisi bir alan çalışması* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Akyay, U. (2009). *Örgütsel Bağlılık ve İşe Bağlılık*. Ankara: Barış Platin Kitabevi.
- Varlı, H. (2014). *Örgütsel bağlılık ve örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki ilişkiler* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aksaray.
- Varoğlu, D. (1993). *Kamu sektörü çalışanlarının işlerine ve kuruluşlarına karşı tutumları, bağlılıkları ve değerleri* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- What Is Stress? Understanding and Dealing With Stress*, <http://www.mtstcil.org/skills/stress-definition-1.html> (29.04.2020).
- Wilhelm, K., Dewhurst-Savellis, J. & Parker, G. (2000). Teacher Stress An Analysis of Why Teachers Leave and Why They Stay Teachers and Teaching. *University of New South Wales School of Psychiatry*, 6: 291 – 304.
- Yalçın, B., Üzüm, H. ve Yüктаşır, B. (2004). *Organizational Commitment of Physical Education Teachers*. November, Antalya: The 10. Ichper. Sd Europe Congress & The Tssa 8. International Sports Science Congress.

- Yaşar, G. (2008). *Beden eğitimi öğretmenlerinin okulla ilgili sorunları ve stresle başa çıkma tarzlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Yavuz, R. ve Koç, M. (2007). İlköğretim Öğretmenlerinin Stres Kaynakları ve Stresle Başa Çıkma Yöntemleri. *VI. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu*, Eskişehir.
- Yılmaz, A. ve Ekici, S. (2003). Örgütsel Yaşamda Stresin Kamu Çalışanlarının Performansına Etkileri Üzerine Araştırma. *Yönetim ve Ekonomi Dergisi*, 10(2): 1-19.
- Yılmaz, M. (2015). *Kurumsal itibar yönetimi algısının örgütsel bağlılık algısı üzerindeki etkisi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Türk Hava Kurumu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yılmaz, O. (2006). *Stresin performans üzerine etkisi 40'ıncı Piyade Eğitim Alay Komutanlığı lider personeli üzerinde bir araştırma* (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Yılmaz, P. (2001). *Samsun ili Havza ilçesi merkez ve köylerinde görevli öğretmenlerin iş stres faktörleri, stres belirtileri ve stresin performansa etkileri* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Zeynel, E. (2014). *Akademisyenlere yönelik mesleki motivasyon, iş tatmini ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiler üzerine bir araştırma* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.

DİZİN**-B-**

Beden Eğitimi ve Spor, v, viii, 14, 15, 22, 66, 74, 79, 84, 98, 102, 109, 111, 113, 114, 116

Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği, viii, 15, 66, 74, 79, 84, 98, 102, 113, 114

-Ç-

Çalışma Grubuna Adanmışlık, ix, 46

-M-

Mesleğe Adanmışlık, ix, 42, 117

Mesleki Stres, v, ix, xii, xiii, xiv, 49, 51, 53, 54, 77, 78, 79, 80, 81, 88, 91, 92, 105

-O-

Okula Adanmışlık, ix, 44

-Ö-

Öğretim İşlerine Adanmışlık, ix, 45

Öğretmenlik Mesleği, viii, ix, 8, 58, 109

Öğretmenlik Mesleğinde Stres, ix, 58

Örgütsel Bağlılık, v, viii, ix, xi, xii, xiii, xiv, 24, 27, 33, 35, 68, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 80, 88, 90, 91, 93, 94, 103, 108, 109, 110, 111, 112, 117

-S-

Stres, v, x, 49, 51, 54, 55, 59, 60, 61, 62, 69, 107, 108, 109, 111, 112, 115, 116, 118

