



Ondokuz Mayıs Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Eğitim Yönetimi Teftişi Planması ve Ekonomisi Bilim Dalı

**İLKÖĞRETİM KURUMU ÖĞRETMENLERİNİN ALGILANAN
SOSYAL DESTEK DÜZEYLERİ İLE ÖRGÜTSEL BAĞLILIKLARI
ARASINDAKİ İLİŞKİ
(Samsun İli Örneği)**

Hazırlayan:

Sema KARAÇOBAN TUNA

Danışman:

Yrd. Doç. Dr. Hüseyin ASLAN

Yüksek Lisans Tezi

Samsun, 2015

Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Eğitim Yönetimi Teftişı Planması ve Ekonomisi Bilim Dalı

**İLKÖĞRETİM KURUMU ÖĞRETMENLERİNİN ALGILANAN
SOSYAL DESTEK DÜZEYLERİ İLE ÖRGÜTSEL BAĞLİLİKLERİ
ARASINDAKİ İLİŞKİ
(Samsun İli Örneği)**

Hazırlayan:

Sema KARAÇOBAN TUNA

Danışman:

Yrd. Doç. Dr. Hüseyin ASLAN

Yüksek Lisans Tezi

Samsun, 2015

KABUL VE ONAY

Sema KARAÇOBAN TUNA tarafından hazırlanan “İlköğretim Kurumu Öğretmenlerinin Algılanan Sosyal Destek Düzeyleri İle Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişki (Samsun İli Örneği)” başlıklı bu çalışma, 04/09/2015 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oybirliği ile başarılı bulunarak jürimiz tarafından Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalında Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan: Prof. Dr. Temel ÇALIK

Üye : Doç. Dr. Cevat ELMA

Üye : Yrd. Doç. Dr. Hüseyin ASLAN

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylıyorum.

__/__/__

Prof. Dr. Önder KABADAYI

Enstitü Müdürü

BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ

Hazırladığım Yüksek Lisans tezinin, proje aşamasından sonuçlanmasına kadarki süreçte bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet ettiğimi, tez içindeki tüm bilgileri bilimsel ahlak ve gelenek çerçevesinde elde ettiğimi, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu çalışmamda doğrudan veya dolaylı olarak yaptığım her alıntıya kaynak gösterdiğimi ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu taahhüt ederim.

— / — / —

Sema KARAÇOBAN TUNA

ÖNSÖZ

Öğretmenlerin görev yaptıkları okulun norm ve değerlerini benimsemesi, amaçlarını koruyup kendi kişisel amaçlarından daha üstün tutması ve okulun yararı için çaba sarf etmesi yani okulla bütünleşmesi anlamına gelen örgütsel bağlılık, öğretmenlerde üretkenlik ve performansın artmasını sağlamada dolayısıyla da okulun ve eğitimin, başarı ve kalitesini arttırmada önemli bir yere sahiptir. Bu bağlamda öğretmenlerin, örgütsel bağlılık düzeylerini etkileyen faktörlerin belirlenmesi ve gerekli koşulların sağlanması gerekmektedir. Nitekim bu araştırmada; kişinin sevildiği, ilgi, saygı ve takdir gördüğü, yalnız bırakılmadığı anlamına gelen, beden ve ruh sağlığını koruyarak bireyin kendini iyi hissetmesini sağlayan algılanan sosyal destek kavramının örgütsel bağlılık ile ilişkisi incelenmiştir.

İlkokul ve ortaokul öğretmenleri ile yapılan bu araştırma, altı bölümden oluşmaktadır. Araştırmanın birinci bölümünde; araştırmanın problemi, amacı ve önemi tartışılmıştır. İkinci bölümde, araştırmanın kuramsal temellerine ve konuyla ilgili araştırmalara; üçüncü bölümde, araştırmanın yöntemine; dördüncü bölümde araştırmada elde edilen bulgulara; beşinci bölümde bulgularla ilgili tartışma ve yorumlara yer verilmiştir. Araştırmanın son bölümünde ise sonuçlar ve öneriler bulunmaktadır.

Bu araştırmanın, tasarlanmasından sonuçlanmasına kadar bilgi ve deneyimleriyle katkıda bulunan, yol göstererek beni cesaretlendiren, yapıcı eleştirileriyle ufkumu açan değerli hocam ve tez danışmanım Yrd. Doç. Dr. Hüseyin ASLAN'a en içten teşekkürlerimi sunarım.

Yüksek lisans eğitimim süresince emeği geçen, görüş ve bilgilerinden yararlandığım değerli hocalarım Doç. Dr. Cevat ELMA, Yrd. Doç. Dr. İbrahim GÜL, Yrd. Doç. Dr. Hacı Bayram YILMAZ ve Yrd. Doç. Dr. İsmail GELEN'e; tez jüri üyesi olarak davetimizi kabul eden ve görüşleriyle çalışmama geri bildirim sağlayan Prof. Dr. Temel

ÇALIK'a; öneri ve yardımlarına sıkça başvurduğum, beni motive eden sevgili arkadaşım Demet YANGIN'a; desteklerini esirgemeyen Çarşamba Mithat Yılmaz İlkokulu-Ortaokulu'nda görev yapan öğretmen ve idareci arkadaşlarıma; verilerin toplanması sırasında yardımcı olan tüm öğretmen ve yöneticilere en içten teşekkürlerimi sunarım.

Bütün eğitim hayatım boyunca desteklerini benden esirgemeyen, her türlü fedakârlığı yapan ve varlıklarıyla gurur duyduğum sevgili annem, babam ve kardeşime; beni hiçbir zaman yalnız bırakmayan, en büyük destekçim olan biricik eşim Bahadır TUNA'ya sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Sema KARAÇOBAN TUNA

Temmuz, 2015

ÖZET

Öğrencinin Adı-Soyadı	Sema KARAÇOBAN TUNA
Anabilim Dalı	Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Danışmanın Adı	Yrd. Doç. Dr. Hüseyin ASLAN
Tezin Adı	İlköğretim Kurumu Öğretmenlerinin Algılanan Sosyal Destek Düzeyleri İle Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişki (Samsun İli Örneği)

Bu araştırmanın amacı, Samsun ili Atakum, Canik, İlkadım ve Tekkeköy ilçelerinde resmi ilköğretim kurumlarında (ilkokul ve ortaokul) görev yapan öğretmenlerin, algılanan sosyal destek düzeyleri ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkiyi belirlemektir.

Araştırma evrenini, 2014-2015 eğitim-öğretim yılı Samsun ili Atakum, Canik, İlkadım ve Tekkeköy ilçelerinde resmi ilköğretim kurumlarında (ilkokul ve ortaokul) görev yapan 4761 öğretmen oluşturmaktadır. Evrene ilişkin örneklem çok aşamalı örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. İlk aşamada tabakalı örnekleme tekniği uygulanarak araştırma evreni ilçe düzeyinde dört tabakaya ayrılmış ve ilçelerde bulunan okul sayıları göz önüne alınarak her ilçedeki okul sayısının yaklaşık olarak % 25'ine ulaşılması esas alınmıştır. İkinci aşamada ise basit seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Dolayısıyla araştırmanın örneklemini Atakum (11 okul), Canik (14 okul), İlkadım (13 okul) ve Tekkeköy (12 okul) ilçelerinde, resmi ilkokul ve ortaokullarda çalışan 692 öğretmen oluşturmaktadır.

İlişkisel tarama modelinde hazırlanan araştırmada, verileri toplamak için “Kişisel Bilgi Formu”, Balay (2000) tarafından geliştirilen “Örgütsel Bağlılık Ölçeği (ÖBÖ)” ve Çivilidağ (2003) tarafından geliştirilen “Algılanan Sosyal Destek Ölçeği (ASDÖ)” kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen veriler, SPSS 17.0.0 paket programı kullanılarak analiz edilmiş ve verilerin çözümlenmesi için aritmetik ortalama, standart sapma, t-testi, tek yönlü varyans analizi, Mann Whitney U-Testi, Kruskal Wallis H-Testi, Tukey

testi, Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon katsayısı ve basit doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır.

Araştırma sonunda ulaşılan sonuçların bazıları şunlardır:

- Öğretmenlerin algılanan sosyal destek düzeyleri ile örgütsel bağlılıkları arasında düşük düzeyde, pozitif yönde, anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur.
- Algılanan sosyal desteğin, örgütsel bağlılıktaki değişimin % 3'ünü açıkladığı belirlenmiştir.
- Öğretmenlerin algılanan sosyal desteğin alt boyutları içerisinde en fazla desteği eşlerinden, en az ise öğrencilerinden aldığı tespit edilmiştir.
- Cinsiyet değişkenine göre algılanan sosyal desteğin iş yeri arkadaşları, eş, ebeveyn ve iş yeri dışındaki arkadaşlar alt boyutlarında; yaş ve kıdem değişkenlerine göre ebeveyn, iş yeri dışındaki arkadaşlar ve öğrenciler alt boyutlarında; medeni durum, branş ve hizmet süresi değişkenlerine göre ise öğrenciler alt boyutunda anlamlı farklılık bulunmuştur.
- Öğretmenlerin örgütsel bağlılığın alt boyutları içerisinde en fazla içselleştirme boyutunda bağlılık gösterdikleri tespit edilmiştir.
- Cinsiyet değişkenine göre örgütsel bağlılığın içselleştirme alt boyutunda; yaş ve branş değişkenine göre uyum, özdeşleşme ve içselleştirme alt boyutlarında; medeni durum, kıdem ve hizmet süresi değişkenlerine göre ise özdeşleşme ve içselleştirme alt boyutlarında anlamlı farklılık bulunmuştur.

Anahtar Sözcükler: Örgütsel bağlılık, algılanan sosyal destek, ilkökul ve ortaokul, öğretmen.

ABSTRACT

Student's Name and Surname	Sema KARAÇOBAN TUNA
Department's Name	Department of Educational Sciences
Name of the Supervisor	Assis. Prof. Hüseyin ASLAN
Name of the Thesis	The relationship between perceived social support and organizational commitment levels of elementary school teachers (Examples of Samsun Province)

The aim of this research is to investigate the relationship between perceived social support levels and the organizational commitment of the teachers working in public elementary schools (primary and secondary school) in Atakum, Canik, İlkadım and Tekkeköy districts of Samsun.

The research population consists of 4761 elementary school (primary and secondary school) teachers who work Atakum, Canik, İlkadım and Tekkeköy districts of Samsun in the academic year of 2014-2015. The sample set of research is chosen from the population by using the multi-stage sampling method. At the first stage, the technique of the stratified sampling is used and the research population is divided into four layers such that each layer has one fourth of the schools in each towns. At the second stage, the method of simple random sampling is used. The resulting sample set used in the research comprises 692 teachers who work at the towns Atakum (11 schools), Canik (14 schools), İlkadım (13 schools) and Tekkeköy (12 schools).

In the research which is prepared for relational search model, "Personal Information Form", "Organizational Commitment Scale" developed by Balay (2000) and "Perceived Social Support Scale" by Çivilidağ (2003) is used in order to gather data. The data obtained in this research is analyzed by using SPSS 17.0.0 packet program and mean, standard deviation, t-test, one way variance analysis, Mann Whitney U-Test, Tukey

Test, Pearson Correlation Coefficient analysis and Simple Linear Regression analysis methods are applied.

Some of the important results of this research are:

- It is found that there is a meaningful, positive and low level relation between perceived social support level and organizational commitment.
- Perceived social support explains 3% of the change in organizational commitment.
- It is found that teachers have gotten most of the help from their husband or wife and gotten least help from their students among the sub-dimensions of perceived social support.
- It is found that there is significant difference at the sub-dimensions according to perceived gender social support, co-worker, husband, parent and friends out of workplace; the sub-dimensions according to year and seniority variations parent, friends out of workplace and students; the sub-dimensions according to marital status, branch and the employment time variations students.
- Teachers have the strongest commitment to the internalization dimension among the organizational commitment sub-dimensions.
- There is significant difference at the organizational commitment's internalization sub-dimension according to gender; at the sub-dimensions of compliance, identification and internalization according to year and branch variation; at the sub-dimensions of identification and internalization according to marital status, seniority and employment time.

Key Words: Organizational commitment, perceived social support, primary and secondary school, teacher.

İÇİNDEKİLER LİSTESİ

	Sayfa No
KABUL VE ONAY	I
BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ	II
ÖNSÖZ	III
ÖZET	V
ABSTRACT	VII
İÇİNDEKİLER LİSTESİ	IX
TABLolar LİSTESİ	XV
ŞEKİLLER LİSTESİ	XVIII
KISALTMALAR LİSTESİ	XIX

BÖLÜM I

1. GİRİŞ	1
1.1 Problem Durumu	1
1.2 Araştırmanın Amacı	12
1.3 Araştırmanın Önemi	13
1.4 Varsayımlar	16
1.5 Sınırlılıklar	16
1.6 Tanımlar	17

BÖLÜM II

2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	18
2.1 Sosyal Destek	18
2.1.1 Sosyal Destek Kavramı ve Tanımları	18
2.1.2 Sosyal Destek Çeşitleri	22
2.1.3 Sosyal Destek Kaynakları	24
2.1.4 Sosyal Destek Modelleri	26
2.1.4.1 Temel (Doğrudan) Etki Modeli	26

2.1.4.2 Tampon Modeli	27
2.1.5 Algılanan Sosyal Destek Kavramı	28
2.1.6 Algılanan Sosyal Desteğin Eğitim Kurumları Açısından Önemi.	29
2.2 Örgütsel Bağlılık	31
2.2.1 Örgütsel Bağlılık Kavramı	31
2.2.2 Örgütsel Bağlılık Tanımları	33
2.2.3 Örgütsel Bağlılığın Önemi	34
2.2.4 Örgütsel Bağlılık Sınıflandırması	35
2.2.4.1 O'Reilly ve Chatman'ın Yaklaşımı	37
2.2.5 Örgütsel Bağlılığı Etkileyen Faktörler	39
2.2.5.1 Kişisel-Demografik Faktörler	40
2.2.5.2 Örgütsel-Görevsel Faktörler	42
2.2.5.3 Durumsal Faktörler	43
2.2.5.4 Diğer Faktörler	44
2.2.6 Örgütsel Bağlılığın Sonuçları	45
2.2.6.1 Yüksek Düzeyde Örgütsel Bağlılığın Sonuçları	45
2.2.6.2 Orta Düzeyde Örgütsel Bağlılığın Sonuçları	47
2.2.6.3 Düşük Düzeyde Örgütsel Bağlılığın Sonuçları	48
2.2.7 Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığı ve Eğitim Kurumları Açısından Önemi	49
2.3 Sosyal Destek Konusunda Yapılan Araştırmalar	51
2.3.1 Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar	51
2.3.2 Yurtdışında Yapılan Araştırmalar	57
2.4 Örgütsel Bağlılık Konusunda Yapılan Araştırmalar	60
2.4.1 Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar	60
2.4.2 Yurtdışında Yapılan Araştırmalar	66

BÖLÜM III

3. YÖNTEM	70
3.1 Araştırmanın Modeli	70
3.2 Evren ve Örneklem	70

3.3 Veri Toplama Araçları	76
3.3.1 Kişisel Bilgi Formu	76
3.3.2 Örgütsel Bağlılık Ölçeği (ÖBÖ)	76
3.3.3 Algılanan Sosyal Destek Ölçeği (ASDÖ)	77
3.4 Verilerin Toplanması ve Analizi	78

BÖLÜM IV

4. BULGULAR	81
4.1 Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	81
4.1.1 Algılanan Sosyal Desteğin İş Yeri Arkadaşları Alt Boyutuna İlişkin Bulgular	82
4.1.2 Algılanan Sosyal Desteğin Eş Alt Boyutuna İlişkin Bulgular	83
4.1.3 Algılanan Sosyal Desteğin Ebeveyn (Anne-Baba) Alt Boyutuna İlişkin Bulgular	84
4.1.4 Algılanan Sosyal Desteğin İş Yeri Dışındaki Arkadaşlar Alt Boyutuna İlişkin Bulgular	85
4.1.5 Algılanan Sosyal Desteğin Öğrenciler Alt Boyutuna İlişkin Bulgular	87
4.2 İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	88
4.2.1 İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Cinsiyet Değişkeni Açısından Algılanan Sosyal Destek Düzeylerine İlişkin Bulgular	88
4.2.2 İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Yaş Değişkeni Açısından Algılanan Sosyal Destek Düzeylerine İlişkin Bulgular	89
4.2.3 İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Medeni Durum Değişkeni Açısından Algılanan Sosyal Destek Düzeylerine İlişkin Bulgular	92
4.2.4 İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Branş Değişkeni Açısından Algılanan Sosyal Destek Düzeylerine İlişkin Bulgular	94
4.2.5 İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Kıdem Değişkeni Açısından Algılanan Sosyal Destek Düzeylerine İlişkin Bulgular	96
4.2.6 İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Hizmet Süresi Değişkeni Açısından Algılanan Sosyal Destek Düzeylerine İlişkin Bulgular	98
4.3 Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	101

4.3.1 Örgütsel Bağlılığın Uyum Boyutuna İlişkin Bulgular	101
4.3.2 Örgütsel Bağlılığın Özdeşleşme Boyutuna İlişkin Bulgular	102
4.3.3 Örgütsel Bağlılığın İçselleştirme Boyutuna İlişkin Bulgular	103
4.4 Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	104
4.4.1 İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Cinsiyet Değişkeni Açısından Örgütsel Bağlılık Algılarına İlişkin Bulgular	105
4.4.2 İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Yaş Değişkeni Açısından Örgütsel Bağlılık Algılarına İlişkin Bulgular	106
4.4.3 İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Medeni Durum Değişkeni Açısından Örgütsel Bağlılık Algılarına İlişkin Bulgular	108
4.4.4 İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Branş Değişkeni Açısından Örgütsel Bağlılık Algılarına İlişkin Bulgular	109
4.4.5 İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Mesleki Kıdem Değişkeni Açısından Örgütsel Bağlılık Algılarına İlişkin Bulgular	111
4.4.6 İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Hizmet Süresi Değişkeni Açısından Örgütsel Bağlılık Algılarına İlişkin Bulgular	113
4.5 Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	115
4.6 Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular	115

BÖLÜM V

5. TARTIŞMA VE YORUM	117
5.1 Birinci Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Yorum	117
5.1.1 Algılanan Sosyal Desteğin İş Yeri Arkadaşları Alt Boyutuna İlişkin Tartışma ve Yorum	118
5.1.2 Algılanan Sosyal Desteğin Eş Alt Boyutuna İlişkin Tartışma ve Yorum	119
5.1.3 Algılanan Sosyal Desteğin Ebeveyn (Anne-Baba) Alt Boyutuna İlişkin Tartışma ve Yorum	120
5.1.4 Algılanan Sosyal Desteğin İş Yeri Dışındaki Arkadaşlar Alt Boyutuna İlişkin Tartışma ve Yorum	121

5.1.5 Algılanan Sosyal Desteğin Öğrenciler Alt Boyutuna İlişkin Tartışma ve Yorum	122
5.2 İkinci Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Yorum	123
5.2.1 İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Cinsiyet Değişkeni Açısından Algılanan Sosyal Destek Düzeylerine İlişkin Tartışma ve Yorum	123
5.2.2 İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Yaş Değişkeni Açısından Algılanan Sosyal Destek Düzeylerine İlişkin Tartışma ve Yorum	125
5.2.3 İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Medeni Durum Değişkeni Açısından Algılanan Sosyal Destek Düzeylerine İlişkin Tartışma ve Yorum	126
5.2.4 İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Branş Değişkeni Açısından Algılanan Sosyal Destek Düzeylerine İlişkin Tartışma ve Yorum	127
5.2.5 İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Kıdem Değişkeni Açısından Algılanan Sosyal Destek Düzeylerine İlişkin Tartışma ve Yorum	127
5.2.6 İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Hizmet Süresi Değişkeni Açısından Algılanan Sosyal Destek Düzeylerine İlişkin Tartışma ve Yorum	129
5.3 Üçüncü Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Yorum	130
5.3.1 Örgütsel Bağlılığın Uyum Boyutuna İlişkin Tartışma ve Yorum	132
5.3.2 Örgütsel Bağlılığın Özdeşleşme Boyutuna İlişkin Tartışma ve Yorum	133
5.3.3 Örgütsel Bağlılığın İçselleştirme Boyutuna İlişkin Tartışma ve Yorum	134
5.4 Dördüncü Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Yorum	135
5.4.1 İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Cinsiyet Değişkeni Açısından Örgütsel Bağlılıklarına İlişkin Tartışma ve Yorum	135
5.4.2 İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Yaş Değişkeni Açısından Örgütsel Bağlılıklarına İlişkin Tartışma ve Yorum	137

5.4.3 İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Medeni Durum Değişkeni Açısından Örgütsel Bağlılıklarına İlişkin Tartışma ve Yorum	139
5.4.4 İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Branş Değişkeni Açısından Örgütsel Bağlılıklarına İlişkin Tartışma ve Yorum	140
5.4.5 İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Mesleki Kıdem Değişkeni Açısından Örgütsel Bağlılıklarına İlişkin Tartışma ve Yorum	141
5.4.6 İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Hizmet Süresi Değişkeni Açısından Örgütsel Bağlılıklarına İlişkin Tartışma ve Yorum	142
5.5 Beşinci Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Yorum	144
5.6 Altıncı Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Yorum	145

BÖLÜM VI

6. SONUÇ VE ÖNERİLER	146
6.1 Sonuçlar	146
6.1.1 Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar	146
6.1.2 İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar	147
6.1.3 Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar	148
6.1.4 Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar	148
6.1.5 Beşinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar	149
6.1.6 Altıncı Alt Probleme İlişkin Sonuçlar	149
6.2 Öneriler	149
6.2.1 Uygulamaya Yönelik Öneriler	150
6.2.2 Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler	151
KAYNAKÇA	153
EKLER	172
Ek 1: Araştırma İzni	172
Ek 2: İlköğretim Kurumlarında (İlkokul ve Ortaokul) Görev Yapan Öğretmenlerin Sosyal Destek Algıları ile Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişki Anket Formu	173
Ek 3: Örgütsel Bağlılık Ölçeği (ÖBÖ) Kullanım İzni	178
Ek 4: Algılanan Sosyal Destek Ölçeği (ASDÖ) Kullanım İzni	178

TABLULAR LİSTESİ

	Sayfa No
Tablo 1. Araştırma Evrenine İlişkin Dağılım	71
Tablo 2. Araştırmanın Örnekleme Alınan Okul Sayıları ve Oranları	72
Tablo 3. Ölçeğin Dönüş Oranına İlişkin Bilgiler	73
Tablo 4. Araştırmanın Örnekleme İlişkin Dağılım	74
Tablo 5. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Cinsiyet, Yaş, Medeni Durum, Branş, Kıdem ve Hizmet Sürelerine İlişkin Dağılım.....	75
Tablo 6. ÖBÖ ve ASDÖ'ye İlişkin Derecelendirmeler ve Puan Aralıkları ..	80
Tablo 7. İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Algılanan Sosyal Destek Düzeyleri	82
Tablo 8. Algılanan Sosyal Desteğin İş Yeri Arkadaşları Alt Boyutuna İlişkin Bulgular	83
Tablo 9. Algılanan Sosyal Desteğin Eş Alt Boyutuna İlişkin Bulgular	84
Tablo 10. Algılanan Sosyal Desteğin Ebeveyn (Anne-Baba) Alt Boyutuna İlişkin Bulgular	85
Tablo 11. Algılanan Sosyal Desteğin İş Yeri Dışındaki Arkadaşlar Alt Boyutuna İlişkin Bulgular	86
Tablo 12. Algılanan Sosyal Desteğin Öğrenciler Alt Boyutuna İlişkin Bulgular.....	87
Tablo 13. Cinsiyet Değişkenine Göre İş Yeri Arkadaşları, Eş, Ebeveyn, İş Yeri Dışındaki Arkadaşlar ve Öğrenciler Alt Boyutlarına İlişkin Algılanan Sosyal Destek Düzeylerinin Mann Whitney U-Testi Sonuçları	89
Tablo 14. Yaş Değişkenine Göre İş Yeri Arkadaşları, Eş, Ebeveyn ve İş Yeri Dışındaki Arkadaşlar Alt Boyutlarına İlişkin Algılanan Sosyal Destek Düzeylerinin Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları	90
Tablo 15. Yaş Değişkenine Göre Öğrenciler Alt Boyutuna İlişkin Algılanan Sosyal Destek Düzeyinin Varyans Analizi Sonuçları	91
Tablo 16. Medeni Durum Değişkenine Göre İş Yeri Arkadaşları, Ebeveyn ve İş Yeri Dışındaki Arkadaşlar Alt Boyutlarına İlişkin Algılanan Sosyal Destek Düzeylerinin Mann Whitney U-Testi Sonuçları	92

Tablo 17.	Medeni Durum Değişkenine Göre Öğrenciler Alt Boyutuna İlişkin Algılanan Sosyal Destek Düzeylerinin t-testi Sonuçları	93
Tablo 18.	Branş Değişkenine Göre İş Yeri Arkadaşları, Eş ve İş Yeri Dışındaki Arkadaşlar Alt Boyutlarına İlişkin Algılanan Sosyal Destek Düzeylerinin Mann Whitney U-Testi Sonuçları	94
Tablo 19.	Branş Değişkenine Göre Ebeveyn ve Öğrenciler Alt Boyutuna İlişkin Algılanan Sosyal Destek Düzeylerinin t-testi Sonuçları	95
Tablo 20.	Mesleki Kıdem Değişkenine Göre İş Yeri Arkadaşları, Eş, Ebeveyn ve İş Yeri Dışındaki Arkadaşlar Alt Boyutlarına İlişkin Algılanan Sosyal Destek Düzeylerinin Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları	96
Tablo 21.	Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Öğrenciler Alt Boyutuna İlişkin Algılanan Sosyal Destek Düzeyinin Varyans Analizi Sonuçları	98
Tablo 22.	Hizmet Süresi Değişkenine Göre İş Yeri Arkadaşları, Eş ve İş Yeri Dışındaki Arkadaşlar Alt Boyutlarına İlişkin Algılanan Sosyal Destek Düzeylerinin Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları	99
Tablo 23.	Hizmet Süresi Değişkenine Göre Ebeveyn ve Öğrenciler Alt Boyutlarına İlişkin Algılanan Sosyal Destek Düzeylerinin Varyans Analizi Sonuçları	100
Tablo 24:	İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Algılarına Göre Örgütsel Bağlılık Düzeyleri	101
Tablo 25.	Örgütsel Bağlılığın Uyum Boyutuna İlişkin Bulgular	102
Tablo 26.	Örgütsel Bağlılığın Özdeşleşme Boyutuna İlişkin Bulgular	103
Tablo 27.	Örgütsel Bağlılığın İçselleştirme Boyutuna İlişkin Bulgular	104
Tablo 28.	Cinsiyet Değişkenine Göre Uyum, Özdeşleşme ve İçselleştirme Boyutlarına İlişkin Mann Whitney U-Testi Sonuçları	105
Tablo 29.	Yaş Değişkenine Göre Uyum Boyutuna İlişkin Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları	106
Tablo 30.	Yaş Değişkenine Göre Özdeşleşme ve İçselleştirme Boyutlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları	107
Tablo 31.	Medeni Durum Değişkenine Göre Uyum ve Özdeşleşme Boyutlarına İlişkin Mann Whitney U-Testi Sonuçları	108
Tablo 32.	Medeni Durum Değişkenine Göre İçselleştirme Boyutuna İlişkin t-testi Sonuçları	109

Tablo 33.	Branş Değişkenine Göre Uyum ve Özdeşleşme Boyutlarına İlişkin Mann Whitney U-Testi Sonuçları	110
Tablo 34.	Branş Değişkenine Göre İçselleştirme Boyutuna İlişkin t-testi Sonuçları	110
Tablo 35.	Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Uyum Boyutuna İlişkin Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları	111
Tablo 36.	Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Özdeşleşme ve İçselleştirme Boyutlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları	112
Tablo 37.	Hizmet Süresi Değişkenine Göre Uyum Boyutuna İlişkin Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları	113
Tablo 38.	Hizmet Süresi Değişkenine Göre Özdeşleşme ve İçselleştirme Boyutlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları	114
Tablo 39.	Algılanan Sosyal Destek Düzeyi ve Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişkiye Yönelik Korelasyon Analizi Sonuçları	115
Tablo 40.	Örgütsel Bağlılığın Yordanmasına İlişkin Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları	116

ŞEKİLLER LİSTESİ

	Sayfa No
Şekil 1. Örgütsel Bağlılığın Sınıflandırılması	36

KISALTMALAR LİSTESİ

- ASDÖ** : Algılanan Sosyal Destek Ölçeği
m : Madde
ÖBÖ : Örgütsel Bağlılık Ölçeği

BÖLÜM I

1. GİRİŞ

Bu başlık altında, araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, varsayımları ve sınırlılıkları ile araştırmada kullanılan tanımlara yer verilmiştir.

1.1 Problem Durumu

İnsan, teknoloji, yapı, süreç ve bunlar arasındaki iletişim ağından oluşan, planlı bir şekilde koordine edilmiş güç ve eylemler topluluğuna örgüt denmektedir (Balcı, 2002: 1; Bursalıoğlu, 2013: 15). Kendiliğinden var olmayıp insanlar tarafından oluşturulan, sosyal bir sistem olan örgütler; kâr elde etmek, topluma hizmette bulunmak ve kalıcı olabilmek gibi üç genel amaç ile istihdam sağlama, sektörde bir ürün veya hizmetin üretilmesine öncülük etme, yenilik yaratma ve itibarını arttırma gibi özel amaçları gerçekleştirdikleri sürece varlıklarını sürdürebilmektedirler. Örgütlerin bu amaçları gerçekleştirebilmek için ise öncelikle çalışanlarının bireysel gereksinimlerini karşılayabilme, iş tatminini sağlayarak onları örgüte bağlayabilme ve bu durumun devamlılığını sağlama konularında başarılı olmaları gerekmektedir (Aras, 2012: 26; Bakay, Kurşunoğlu ve Tanrıöğen, 2010: 101-102; Güney, 2007: 10; Özden, 2005: 133).

Örgüt içerisinde yoğun etkileşim sonucu oluşan ortak düşünce, çalışanları ortak davranışlar etrafında hareket etmeye yönlendirmekte; bu durumda örgüt, kâr amacı gütsün ya da gütmesin, insan gücünün çok fazla etkili olduğu bugünkü rekabetçi ortamda, nitelikli çalışanları elinde tutabilmek için örgütsel bağlılık kavramına önem vermek zorunda kalmaktadır (Demirel, 2009: 116; İnce ve Gül, 2005: 1; Karataş ve Güleş, 2010: 77).

İlk kez 1956 yılında Whyte tarafından ele alınan ve birbirinden farklı tanımları yapılan örgütsel bağlılık kavramını; genel anlamıyla çalışanın, örgütün amaç ve değerler sistemiyle özdeşleşmesi, örgütle değişik yönlerde bütünleşme derecesi olarak ifade etmek mümkündür (Balay, 2000: 15; Gül, 2002: 37). Tanımlamada olduğu gibi birbirinden farklı sınıflandırması bulunan bu kavram ile ilgili, bireyin örgütle bütünleşme durumu olan tutumsal bağlılık; bireyin geçmişteki davranışları sebebiyle örgütte kalması, örgütten ayrılamaması durumu olan davranışsal bağlılık ve örgüt içerisinde farklı bölümlere farklı düzeylerde bağlılık duyulabileceğini savunan çoklu bağlılık olmak üzere üç temel sınıflandırma ön plana çıkmaktadır (Gül, 2002: 47; Reichers, 1985: 465; Varoğlu, 1993: 8).

Örgütsel bağlılık, bireysel ve örgütsel amaç birliği ile bu amaçların gerçekleştirilmesi temeline dayanmakta; örgütlerine bağlılık duyan, kendini çalıştığı örgütün vazgeçilmez bir parçası olarak algılayan, psikolojik ve sosyolojik ihtiyaçları giderilmiş, örgütsel amaçları gerçekleştirmek yoluyla kişisel hedeflerine de ulaşabileceğine inanan çalışanlar, diğerlerine göre daha üretken olmakta, örgüt ve değerleriyle daha fazla bütünleşmektedirler (Günce, 2013: 19; Güney, 2007: 234; Karataş ve Güleş, 2010: 77; Koç, 2009: 204). Nitekim örgütsel bağlılığı yüksek olan işgörenlerin, beklenenden daha çok fedakârlıkta bulunduğu; devamsızlık, geç kalma ve örgüt üyeliğini sona erdirme eğilimlerinin daha az, dolayısıyla da maliyetlerinin daha düşük olduğu görülmektedir. Ayrıca bu çalışanların, faaliyetlere katılma ve verilen görevleri yerine getirmede daha istekli, uyumlu, üretken, sadık ve istikrarlı olduğu; yeniliklere ve yaratıcılığa daha çok katkıda bulunduğu dikkat çekmektedir (Balay, 2000: 3; Balcı, 2003: 33-34; Durna ve Eren, 2005: 210; Sarıdere, 2004: 19). Bu şekilde bağlılığı yüksek işgörenler ile örgütler, müşterilerinin beklentilerini en iyi şekilde karşılamakta ve örgütün hizmet kalitesi artmaktadır. Örgütün misyon ve vizyonunun kabullenilmesi, motivasyonun sağlanması, takım ruhunun oluşması da örgütsel bağlılıkla ilişkili olarak oluşmaktadır (Ağacık, 2011: 8; İnce ve Gül, 2005: 1; Sarıdere, 2004: 19).

Örgüte nitelikli elemanları seçmek ve bu elemanları mesleklerinde daha donanımlı hale getirmek, en son teknolojiyi kullanmak yoluyla işin kalitesi ve niceliğini arttırmaya

çalışmak, çalışanların örgütsel bağlılığını arttırmada yeterli olmadığı gibi örgütün başarısını arttırmada da tek başına çok etkili olmamaktadır. Çalışanlarının duygu, enerji ve dikkatlerini birbirleriyle ilişkilendiremeyen, örgütsel norm ve değerlerin çalışanlar tarafından benimsenmesinde başarısız olan örgütler, çalışanlarda örgütsel bağlılığın azalmasına; stresin artmasına ve tükenmişliğe yol açmaktadırlar. Örgüte olan bağlılığın derecesi örgütün amaçlarının, bireyin norm ve değerleriyle uygunluğuna daha da önemlisi bireysel gereksinimlerin karşılanmış olmasına bağlıdır (Balay, 2014: 1-5). Çünkü çalışanlar, örgüt içerisinde görevlerini yerine getirirken daima kendi ihtiyaçlarının giderilmesi konusunda endişe duymakta ve bu ihtiyaçlar, çalışanın örgüt içerisindeki motive, performans ve başarısının belirleyicisi olmaktadır (Hoy ve Miskel, 2012: 127).

Maslow, bireysel ihtiyaçları sırasıyla fizyolojik ihtiyaçlar (açlık, susuzluk, korunma, tat, uyku ve dokunma), güvenlik ihtiyaçları (tehdit ve tehlikelere karşı korunma, endişe, korku ve kaosun olmaması, düzen, hukuk ve istikrarlı olma ihtiyacı), sevgi ve aidiyet ihtiyacı (diğerleriyle iyi ilişkiler kurma, gruplara ait olma, dostluk ve arkadaşlık kurabilme), saygı ihtiyacı (bireysel saygı, başarı, yeterlik, başkaları tarafından saygı, itibar, takdir edilme) ve kendini gerçekleştirme ihtiyacı (potansiyel başarı, en üst düzeyde gelişim, yaratıcılık ve kendini ifade etme) olmak üzere “İhtiyaçlar Hiyerarşisi” kuramında beş kategoride ifade etmiştir. Hiyerarşik bir düzen içerisinde ortaya çıkan bu ihtiyaçlar, kendi aralarında bir ilişki içerisinde olup kişinin güdülenme derecesini belirlemektedir (Hoy ve Miskel, 2012: 128-129; Özdemir, 2013: 189). Bireyler bu ihtiyaçları karşılayabilmek için öncelikle ekonomik güce ve sosyal etkileşime gereksinim duymaktadırlar. Başarılı bir örgüt içerisinde geçirilen zaman yani iş hayatı da bireyin temel gereksinimlerinin giderilmesi, ortaya ürün koyarak kişinin özgüveninin artması, başkalarının takdir ve saygısının kazanılması gibi konularda kişinin kendini geliştirmesini sağlamakta; ihtiyaçlarının karşılanması konusunda fırsatlar sunmaktadır (Çivilidağ, 2011: 2).

Bireyin, yaşamının yaklaşık olarak üçte birini geçirdiği iş hayatında oluşan destekleyici ilişkiler, arkadaşlar arası işbirliği, çalışma gruplarıyla olan iletişim ve kendine değer

verildiğinin hissedilmesi, iş doyumu ve motivasyonu olumlu yönde etkilemekte; sevildiğini hisseden bireylerin örgütlerine güven duyduğu, daha üretken, mutlu ve başarılı olduğu, işlerine ve örgüte daha çok bağlı olduğu, çalışma gruplarından daha hoşnut olduğu görülmektedir (Gider, 2010: 83; Korkmaz, 2011: 135; Özgüven, 2003: 127). Çünkü bireylerin iş hayatında karşılaştıkları problemlerin üstesinden gelebilmesinde, motivasyonlarının yüksek olması ve performanslarının artmasında, birlikte vakit geçirdikleri yönetici ve iş arkadaşlarıyla olan iletişimi ve onlar tarafından nasıl algılandıkları yani sosyal destek algısı çok önemlidir (Altay, 2007: 19; Torun, 1995: 22-23). Bu bağlamda Tosun (1987: 24), insanların akıldan çok duygularıyla hareket eden bir varlık olduğunu dolayısıyla manevi istek ve beklentilerini ön plana çıkarmak istediğini ve üretkenliklerinin bunlardan etkilendiğini; yoğun iletişimin yaşandığı işyerlerinin de giderek duygular sistemi niteliği kazandığını ve psikolojik yanlarının önem verilmesi gereken bir konu olduğunu belirtmektedir.

Farklı araştırmacılar tarafından farklı tanımları yapılan sosyal destek kavramını, bireye ihtiyacı olduğu durumlarda stresle baş edebilmesini sağlayan, yaşamın zorlayıcı yönleriyle savaşılabilesinde güç veren, bireyi olumsuz durumlardan koruyan, çevredeki sosyal destek kaynakları tarafından sağlanan maddi ve manevi destek olarak ifade etmek mümkündür (Bozkurt, 2013: 47; Çakır ve Palabıyıkoglu, 1997: 21; Okyayuz, 1999: 79). Sosyal destek kaynakları ise özel hayat için aile, arkadaş ve hayat arkadaşı (eş, sevgili ya da özel biri); iş hayatı için işteki sorunları çözüme yardımcı olan iş arkadaşları ve yönetici olarak sınıflandırılmaktadır (Karasek, Triantis ve Chaudhry, 1982: 183; Zimet, Dahlem, Zimet ve Farley, 1988: 30). Nitekim iş arkadaşları ve yöneticilerden algılanan destek kadar kişinin özel hayatında, çevresinden gördüğü destek de (aile, akraba, arkadaş vb.) iş yaşamındaki performansını etkileyen bir unsur olarak ortaya çıkmaktadır (Altay, 2007: 19; Torun, 1995: 22-23).

Sosyal çevre tarafından kişinin sevildiği, ilgi, saygı ve takdir gördüğü, desteklendiği, yalnız bırakılmadığı anlamına gelen, kişiye maddi ve duygusal yardım sağlayan sosyal destek; beden ve ruh sağlığını koruyarak bireyin benlik algısını geliştirmekte, özgüvenini arttırmakta, kendini iyi hissetmesini sağlamakta, iş ve kişisel hayatını

olumlu yönde etkilemektedir. Dolayısıyla yaşamın devamlılığının sağlaması için bir zorunluluk olarak görülmektedir (Abay, 2009: 2; Çankaya ve Tan, 2010: 212; Okyayuz, 1999: 79; Torun, 1995: 23; Yüncü, Yıldız, Kesebir, Altıntoprak ve Coşkunol, 2005: 130).

Birey, ihtiyaç duyduğu desteği alırken kendisi de içinde bulunduğu çevreye karşı sosyal bağlılık hissetmeye başlamaktadır. Sosyal desteği yüksek insanların, sosyal bağlılığı yüksek olmakta dolayısıyla da bu bireyler, öz değerlendirme ve karşılaştırma gibi bilişsel süreçlerle kendi duygu ve düşüncelerinin, ihtiyaçlarının daha iyi farkına varmakta, uyum sorunu yaşamamakta ve daha iyi empati kurabilmektedirler (Cırık, 2010: 15; Traş ve Güngör, 2011: 264).

Son zamanlarda yapılan araştırmalarda Coyne ve Downey, 1991; Ell, 1996; Hupcey, 1998 gibi birçok yazar ise sosyal destek kavramı yerine algılanan sosyal destek kavramını kullanmakta ve bireye sağlanan sosyal destekten ziyade sosyal desteğin birey tarafından nasıl algılandığı ve yorumlandığı üzerinde durmaktadır (Eker, Arkar ve Yıldız, 2001: 18; Ünüvar, 2003: 18).

Gerek örgütsel bağlılık kavramı olsun gerekse de algılanan sosyal destek kavramı, modern toplumun yapısını oluşturan, sosyal bir sistem olan tüm örgütlerin performans ve başarısının artırılmasında önem arz eden iki konu olarak dikkat çekmektedir. Her iki kavramın da etkisinin yoğun olarak yaşandığı örgütlerin başında ise sosyal ilişkilerin çok fazla olduğu, eğitim sisteminin en önemli yapı taşı konumundaki okullar gelmektedir.

Bireyleri, kültürel-ahlaki değerler ve toplumsal kuralları öğretme yoluyla toplumsallaştırırken; bilgi ve beceri kazandırma yoluyla bireyselleştiren ve üretken duruma getiren; bireyin yaşam standartlarını yükseltme yoluyla hem kendi ayakları üzerinde durmasını hem de topluma yararlı olmasını sağlayan, birey ve toplum

arasındaki uyum sürecine eğitim denmektedir (Başaran ve Çınkır, 2013: 21-22; Sadık, 2004: 1). Eğitimin en önemli görevi bireylerin ve toplumun sorunlarını çözebilmek, bireyleri verimli bir şekilde toplumla içselleşme sürecine hazırlayabilmektir. Eğitim bu görevini, öğrencilere önceden belirlenen istenilen bilgi, beceri ve davranışları planlı bir süreç içerisinde kazandırmayı amaçlayan okullar aracılığıyla yerine getirmeye çalışmaktadırlar (Başaran ve Çınkır, 2013: 133; Bursalıoğlu, 2013: 33; Şişman, 2013: 26). Sosyal bir sistem olan okul örgütü içerisinde eğitimin amaçlarını gerçekleştirmesine kılavuzluk edecek olan en stratejik ve önemli öge ise öğretmenlerdir (Başaran ve Çınkır, 2013: 317; Durak, 2009: 1; Kartal, 2006: 1). Çünkü okullardaki eğitim-öğretim faaliyetleri büyük oranda öğretmenler tarafından, sınıf ortamlarında gerçekleşmekte ve şekillenmektedir (Özden, 2005: 127).

Toplumun biçimlenmesinde ve ilerlemesinde önde gelen, ülkenin ihtiyacı olan insan gücünü yetiştiren öğretmenlerin performans ve başarılarının artması için çalıştıkları ortamların verimli ve huzurlu hale getirilmesi, bunun için gerekli önlemlerin alınması son derece önemlidir. Oysa yapılan araştırmalar birçok öğretmenin, mesleğini ikinci plana attığını ve gerekli koşullara ulaştıklarında mesleklerini bırakabileceklerini göstermektedir. Bu durum ise eğitimde kalite ve niteliği düşürmektedir (Özdayı, 1990: 5). Öte yandan ülkemizde her geçen gün eğitime ve öğretmenlik mesleğine verilen önem artsa da sorunların devam ettiği görülmekte; özellikle de eğitimde niteliğin düşmesinin en önemli sebeplerinden biri olarak, öğretmenlerin çalıştıkları eğitim kurumlarına olan bağlılık düzeyleri gösterilmektedir (Balay, 2000: 10). Çünkü akademik, sosyal, ekonomik, politik vb. yönlerden çeşitli değerlerle yüklü; karmaşık, çok boyutlu, doğası itibarıyla soyut nitelikte amaçlara sahip olan okulların etkililiğinin artırılmasında çalışanların kendini örgüte adanmış olması yani örgütsel bağlılık düzeyi çok önemli görülmektedir (Başaran ve Çınkır, 2013: 133; Erdoğan, 2009: 5; Şişman, 2013: 26). Bu bağlamda öğretmenlerin çalıştıkları okullarına olan bağlılıkları; okulun değer ve normlarının benimsenmesi, bunların gerçekleşmesi için emek harcanması ve çalışma isteğinin yüksek olması şeklinde ifade edilmektedir. Nitekim düşük bağlılık gösteren öğretmenler olumsuz davranışlar sergileyerek okul ortamında, eğitim ve öğretimin amacından sapmasına neden olurken çalıştığı okula bağlı, okulun amaçlarını benimsemiş öğretmenlerin de okulun başarılı olabilmesinde vazgeçilmez bir öge olduğu

vurgulanmaktadır (Celep, 2000: 138; Koca, 2009:7; Özkan, 2008: 2). Öyleyse öğretmenlerin çalıştığı okula ilişkin bağlılık derecesinin, okulların başarılı olması ve öğrencilerin kalitesinin artmasında belirleyici bir rol üstlendiği ve eğitimin en temel amaçları arasında öğretmenlerin örgütsel bağlılığını arttırmak olduğunu söylemek mümkündür (Erdaş, 2009: 5).

Öğretmenlerin etkililik derecesini ve performansını kısa vadede ya da dışarıdan gözlemleyerek ölçmek zor olmakla birlikte öğretmenlerin okullarına olan bağlılığını arttırıcı faktörlerin belirlenmesi ve bağlılıklarında düşüklüğe sebep olacak problemlerin tespit edilerek ortadan kaldırılması için gerekli önlemlerin alınması, eğitimin niteliğinin başka bir deyişle yetiştirilecek öğrencinin kalitesinin arttırılmasında son derece önemlidir. Bu anlamda öncelikle öğretmenlerin ilgi odaklarının okula kaydırılabilmesi ve okulla daha çok bütünleşmeleri için ihtiyaçlarının giderilmesi konusu gündeme gelmektedir. Çünkü öğretmenlerin beklentilerinin karşılanmaması ve gereksinimlerinin savsaklanması, yasal olmayan uygulamaların arttırılması yoluyla kişiliklerine karşı saygı gösterilmemesi, kendilerini işlerine ve okullarına adanmaları engellemektedir (Balay, 2014: 105). Bu konuda Balcı (2003: 27) ancak çalıştığı kurum tarafından ihtiyaçları karşılanan, ödül ve dönüt verilen bireylerin bağlılıklarının artabileceğini belirtmektedir.

Şüphesiz ki öğretmenlerin ihtiyaçları gün geçtikçe artmakta; ancak aldıkları düşük maaşlar Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisinin birinci basamağında yer alan fiziksel ihtiyaçları bile karşılamaya yetmemekte, yönetim tarafından sağlanan dışsal ödüller doyum sağlayacak nitelikte olmamaktadır. Yaşam standartları düşürülerek birincil ihtiyaçların karşılandığı, ikinci sırada yer alan güvenlik ihtiyacının ise öğretmenlerin emekli sandığına bağlı olmasıyla giderilmeye çalışıldığı düşünülse bile daha üst sıralarda yer alan sevgi ve aidiyet ihtiyacı, saygı ihtiyacı ve kendini gerçekleştirme ihtiyacının giderilmesi için öğretmenler bir arayış içerisinde bulunmaktadır. Dolayısıyla öğretmenlerin gerek iş çevresinde gerek özel yaşamda sosyal yönden kabullenilmesi, sevgi, saygı ve destek görmesi ihtiyaçlarının giderilmesinde önemli bir yere sahiptir (Celep, 2000: 144; Özdayı, 1990: 4). Çünkü öğretmenlerin içinde

bulunduğu çevreye uyum sağlayabilmesi ve çevresindeki bireylerle iyi ilişkiler geliştirebilmesi, psikolojik durumunun iyi olması ve bu halin devamlılığının sağlanması, işbirlikçi tavırlar sergileyebilmesinde algıladığı sosyal destek en önemli ihtiyaçlarının başında gelmektedir (Durak, 2009: 2).

Kurum içerisinde desteklenen, takdir gören bireylerin yaptığı işlerden daha büyük bir haz aldıkları ve bu şekilde kuruma daha büyük katkılarda buldukları, kendilerini daha güvende hissettikleri, stres, gerilim ve endişe durumlarının daha kolay üstesinden geldikleri, sorunlarla daha kolay bir şekilde baş ettikleri ve iş tatmin düzeylerinin daha yüksek olduğu, sosyal hayatlarında da uyum sorunu yaşamadıkları görülmektedir (Fındıkçı, 1999: 398-399; Özdemir, 1995: 382; McGuire, 2007: 127; Torun, 1995: 24). Fındıkçı (1999: 399) ise bireyin ailesi, eşi, arkadaşları ve çevresinde üyesi olduğu sosyal grupların da birey üzerinde çok fazla etkisi olduğunu, destek ve karşılıklı beklentilerin iş yaşamındaki performans ve bağlılığı etkilediğini belirtmektedir.

Günlük yaşamlarının büyük bir çoğunluğunu okul içerisinde geçiren öğretmenler, okul ortamında sosyal çevrelerini oluşturan yönetici, diğer öğretmenler, yardımcı personel, öğrenci ve velilerle iletişim içerisinde bulunmaktadır. Bu anlamda Çivilidağ (2003: 31) öğretmenlerin etkilendikleri ve sosyal destek aldıkları kaynakları; iş yeri arkadaşları, iş yeri dışındaki arkadaşlar, eş, anne-baba ve öğrenciler şeklinde sınıflandırmaktadır. Bu kişiler ile yaşanan yoğun iletişim ağı içerisinde öğretmenlerin nasıl algılandıkları; itibar, saygı ve destek görmeleri; ortamlarının huzurlu, ilişkilerin sağlıklı ve kaliteli olması performanslarını, yaratıcılıklarını, üretkenliklerini, okula olan tutumlarını ve devamsızlıklarını büyük ölçüde etkilemektedir.

Nitekim Özdayı (1990: 3) sosyal desteğin öğretmenin kişilik ve ruh sağlığını pozitif yönde etkilediğini ve sınıf içerisinde öğrencilere olumlu şekilde örnek olmalarını sağladığını belirtmektedir. Çünkü öğretmenler, öğrencilere sadece bildiklerini aktaran bireyler olmayıp zihinsel, sosyal ve kişilik gelişimleriyle de model teşkil etmekte; öğretmenlerin kişilik özelliklerine, takdir ve saygı görmelerine, desteklenmelerine başka

bir ifade ile algıladıkları sosyal desteğe göre moral ve motivasyonları etkilenmekte, sonucunda ise öğrencilere olumlu davranışlar yanında olumsuz davranışlar kazandırmaları da mümkün olabilmektedir (Aras, 2012: 3; Çivilidağ, 2003: 1; Tutum, 1979: 184). Toplumun beklentilerine cevap veren demokratik, yaratıcı ve üretken öğrencilerin yetiştirilebilmesinde, öğretmen ve öğrenci arasındaki çift yönlü iletişimin kurulabilmesinin (Celep, 2000: 44); her iki tarafın da birbirlerinin beklentilerini karşılayabilmelerinin ve birbirlerini desteklemelerinin önemi ön plana çıkmaktadır.

Okul ortamında problemlerin çözümü, araç-gereç eksiklerinin giderilmesi, iş ortamının iyileştirilmesi, başarıların takdir edilmesi, kariyer ve ödül desteği gibi yönetim tarafından sağlanan maddi ve duygusal destek ile iş arkadaşlarından algılanan duygusal destek, karşılıklı güven ve işbirlikçi ortamın oluşturulmuş olması öğretmenlerde stresi azaltmakta; motivasyon, performans ve yaratıcılığı ise arttırmaktadır (Aras, 2012: 3; Çankaya ve Tan, 2010: 218; Çivilidağ, 2003: 1; Tutum, 1979: 184-185). Bu anlamda Çankaya ve Tan (2012: 212), stres, kaygı ve olumsuz durumlarla mücadelede sosyal çevre tarafından sağlanan maddi ve manevi yardımların problemlerin üstesinden gelinmesinde büyük bir destek oluşturduğunu; Katz ve Kahn (1966; Akt. Çivilidağ, 2011: 5) kabul görerek desteklendiklerini bilen bireylerin potansiyellerini daha iyi ortaya çıkardığını, hem işyerinden hem de çevreden destek gördüklerinde bağlılıklarının daha yüksek olduğunu; Celep (2000: 167) ise çalışma arkadaşlarıyla sağlıklı ilişkiler geliştiren, desteklenen, hatta özel hayatında da bu kişilerle görüşen bireylerin çalışma arkadaşlarına ve işine daha çok bağlandıklarını ve grup içerisindeki verimliliklerinin arttığını belirtmektedir. Başka bir deyişle bireylerin iş yaşamında karşılaştığı sorunların üstesinden gelebilmesinde hem iş yeri hem de özel yaşamdaki çevresinden algıladığı sosyal desteğin rolü çok fazladır demek mümkündür (Altay, 2007: 19; Torun, 1995: 22-23).

Nitekim özel hayattaki çevrede bulunan arkadaş, akraba, komşu ve özellikle de aile ile eşlerin desteği ve bu kişilerin beklentileri, bireylerin çalıştıkları kurumdaki başarı ve yaratıcılığını etkilemektedir. Çünkü özel hayatındaki kişiler tarafından saygı ve destek gören, ilişkilerinde mutlu bireylerin bunu iş ortamlarına da yansıttıkları, işlerini daha

severek yaptıkları ve beklentileri karşılamak için daha çok çaba harcadıkları görülmektedir. Altay (2007: 20-21) ise ulaşılabilir bir aile ve akraba çevresine sahip olmanın, onlardan destek almanın bireye güven verdiğini, stres ve kaygı düzeyini en asgari düzeye indirerek işe olan tükenmişlik hissini azalttığını belirtmektedir. Tükenmişlik hissini azaltması iş doyumunu, öğretmen-öğrenci uyumu, öğrenci güdülenmesi ve öğretimin amaçlarının gerçekleştirilmesi oranını arttırmaktadır (Balay, 2014: 166).

Geleceğin, toplumu üst seviyelere getirecek şekilde biçimlenmesi, eğitim sisteminin genel ve özel amaçlarının gerçekleştirilmesiyle mümkün olmakla birlikte öğretmenlerin kendilerinden beklenenden daha fazla çaba göstermelerine bağlıdır (Balay, 2007: 589). Bu durumda, öğretmenin kendini okula, öğrencilere, eğitim ve öğretim etkinliklerine, mesleğine ve iş arkadaşlarına adanması yani örgütsel bağlılığıyla yönetim, iş arkadaşları, öğrenci ve özel hayatındaki kişilerle (aile, akraba, arkadaş gibi) olan iletişimi, onlarla paylaşımlarda bulunma derecesi ve onlardan algıladığı destek çok önemli olup öğretmenin performans ve başarısını etkilemektedir. Nitekim düşük bağlılık gösteren öğretmenler, okul ortamında olumsuz davranışlar sergileyerek eğitim ve öğretimin amacından sapmasına neden olmakta ve öğrencileri olumsuz etkileyebilmekte (Celep, 2000: 144-145; Özkan, 2008: 2); sosyal destek algısı yetersiz olan öğretmenler ise stres, moral bozukluğu, motivasyon ve performans düşüklüğü yaşabilmektedirler (Çivilidağ, 2003: 6; Demirtaş, 2007: 31).

Literatür incelendiğinde eğitim kurumlarında örgütsel bağlılık ile çeşitli değişkenler arasındaki ilişkilerin incelendiği çok sayıda araştırma olduğu görülmektedir. Bu değişkenlerden bazıları aşağıda verilmiştir:

- İş doyumunu (Aras, 2012; Taşdan, 2008).
- Liderlik (Ağiroğlu Bakır, 2013; Okçu, 2011; Yüce, 2010).
- Örgütsel adalet (Günce, 2013; Selvitopu ve Şahin, 2013).
- Yıldırma davranışları (Aras, 2012; Ergener, 2008; Gülle, 2013; Kul, 2010).

- Örgütsel vatandaşlık (Doğrul, 2013; Mercan, 2006).
- Motivasyon (Ertürk, 2014).
- Tükenmişlik (Akgül, 2014; Özel, 2009).
- Örgütsel destek (Nayır, 2011).
- İşten ayrılma niyeti (Sarıdere, 2004).
- Örgütsel sosyalleşme (Özkan, 2005).
- Örgütsel yabancılaşma (Mercan, 2006).
- Okul kültürü (Sezgin, 2010).

Öte yandan literatürde, eğitim kurumlarında sosyal destek algısı ile ilgili yapılan araştırmaların sınırlı sayıda olduğu dikkat çekmektedir. Aşağıda eğitim kurumları açısından, sosyal destek algısı ile ilişkisi incelenen değişkenler verilmiştir:

- İş tatmini (Bozkurt, 2013; Ceyhun, 2009; Çivilidağ, 2003, 2011; Durak, 2009; Sadık, 2014).
- İş stresi (Ceyhun, 2009; Çankaya ve Tan, 2010; Çivilidağ, 2003).
- Tükenmişlik (Altay, 2007; Karataş, 2009; Yellice Yüksel, Kaner ve Güzeller, 2011).
- Psikolojik şiddet (Abay, 2009; Çivilidağ, 2011).
- Güven (Taşdan ve Yalçın, 2010).
- Yıldırma davranışı (Sadık, 2014).

Ancak literatür taramasında, ülkemizde öğretmenlerin algılanan sosyal destek düzeyleri ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkiyi içeren, algılanan sosyal desteğin örgütsel bağlılık üzerindeki etkisini ortaya çıkaran bulguların olduğu araştırmalara rastlanmamıştır. Dolayısıyla bu çalışmada eğitim sisteminin beklentilerini gerçekleştirme sorumluluğunu taşıyan, yeni nesillerin şekillenmesinde ilk

yönlendirmeyi yapan ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin örgütsel bağlılık ve algılanan sosyal destek düzeyleri ile bunlar arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmak, birbirlerini etkileme düzeylerini belirlemek amaçlanmıştır.

1.2 Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, Samsun ili Atakum, Canik, İlkadım ve Tekkeköy ilçelerinde resmi ilköğretim kurumlarında (ilkokul ve ortaokul) görev yapan sınıf ve branş öğretmenlerinin, algılanan sosyal destek ile örgütsel bağlılık düzeylerini belirlemek, bu düzeylerin çeşitli demografik değişkenlere göre (cinsiyet, yaş, medeni durum, branş, kıdem ve hizmet yılı) anlamlı farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek ve bu iki değişken arasındaki ilişkiyi ortaya çıkararak birbirlerini etkileme derecelerini saptamaktır. Bu amaca ulaşabilmek için aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır:

1. İlkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin “iş yeri arkadaşları, eş, ebeveyn (anne-baba), iş yeri dışındaki arkadaşlar ve öğrenciler” alt boyutlarında algılanan sosyal destek düzeyleri nedir?
2. İlkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin “iş yeri arkadaşları, eş, ebeveyn (anne-baba), iş yeri dışındaki arkadaşlar ve öğrenciler” alt boyutlarında algılanan sosyal destek düzeyleri;
 - a) Cinsiyet
 - b) Yaş
 - c) Medeni durum
 - d) Branş
 - e) Mesleki kıdem
 - f) Bulunduğu okuldaki hizmet süresi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. İlkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin algılarına göre “uyum, özdeşleşme ve içselleştirme” alt boyutlarında örgütsel bağlılık düzeyleri nedir?

4. İlkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin algılarına göre “uyum, özdeşleşme ve içselleştirme” alt boyutlarında örgütsel bağlılık düzeyleri;
 - a) Cinsiyet
 - b) Yaş
 - c) Medeni durum
 - d) Branş
 - e) Mesleki kıdem
 - f) Bulunduğu okuldaki hizmet süresi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
5. İlkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin algılanan sosyal destek düzeyleri ile örgütsel bağlılıkları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
6. İlkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin algılanan sosyal destek düzeyleri, örgütsel bağlılıklarının anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

1.3 Araştırmanın Önemi

Bir ülkenin gelişmişlik seviyesinin göstergesi ve geleceğe güvenle bakmasının en önemli koşulu olan eğitim; görevi kendi ve toplumun sorunlarını çözebilen, ihtiyaçlarını karşılayabilen, toplum tarafından onaylanan ve hoş görülen davranışlara sahip bireyler yetiştirmek olmakla birlikte girdisi ve çıktısı insan olan bir süreci kapsamaktadır. İnsan öğesinin bu denli önemli olduğu bu sistemde araç-gereç, teknoloji ve diğer girdileri de kullanarak istendik bilgi, beceri ve tutum kazandırmaya çalışan, süreci yöneten idareci ve öğretmenlerden oluşan çalışanlara ise eğitim işgörenleri denmektedir (Balay, 2000: 9, 2014: 2-3; Başaran ve Çinkır, 2013: 21-22; Cömert, 2014: 3). Özellikle de öğrencilerle birebir iletişim halinde bulunan, onları şekillendirmede direk etkisi olan ve model teşkil eden öğretmenler, eğitimin amaçlarının gerçekleştirilmesinde en stratejik ve önemli öge olarak kabul edilmektedirler (Başaran ve Çinkır, 2013: 317; Durak, 2009: 1; Kartal, 2006: 1).

Öğretmenlerin bilgi seviyelerinin yüksek olması ya da öğrenci ve sınıfla ilgili yönetsel becerilerini en iyi şekilde kullanmaları, eğitim örgütlerinin amaçlarını mükemmel bir şekilde gerçekleştirebilmeleri için yeterli olmamakta; aynı zamanda bu bireylerin görevlerini icra etmede güdülenmiş olmaları, çalıştıkları eğitim kurumunu sevmeleri ve olumlu tutum geliştirmeleri, kurumun amaçlarını benimsemeleri ve içselleştirmeleri, işleriyle üst düzeyde özdeşleşmeleri gerekmektedir (Balay, 2014: 2-3; Kılıçoğlu, 2010: 5).

Nitekim eğitim kurumları açısından öğretmenin kendini okula, öğrencilere, eğitim ve öğretim etkinliklerine, mesleğine ve iş arkadaşlarına adanması, başka bir ifade ile örgütsel bağlılığının yüksek olması okulun etkililik derecesini arttıran kilit bir faktördür (Koca, 2009: 7; Özkan, 2008: 2). Bu anlamda okullarda kalitenin artırılabilmesi açısından, öğretmenlerin görev yaptıkları okula olan bağlılık düzeylerinin belirlenmesi ve bu düzeylerin artırması için yapılması gerekenlerin tespit edilmesinin, eğitim açısından önemi ön plana çıkmaktadır (Erdaş, 2009: 5; Günce, 2013: 4-5).

Geleceği yönlendirecek ve yönetecek, değişim ve gelişimi sağlayacak gençlerin yetiştirilmesi için öğretmenlik mesleği diğer meslekler arasında da stratejik bir öneme sahiptir. Buna karşın bu meslek, stres kaynaklarının da yoğun olduğu ve dolayısıyla ruhsal sorunların en sık yaşanabileceği meslekler arasında gelmektedir (Akgül, 2014: 4; Girgin ve Baysal, 2005: 172). Öğretmenlerin yönetim, öğrenci, veli ve iş arkadaşlarıyla olan ilişkileri, okul ortamında bürokratik işlemlerin uygulanma şekli, okul kültürü, iklimi, havası yani eğitim-öğretim hizmetleri ile ilgili durumlarda yaşadığı her türlü olumsuz olaylar, onlarda stres ve kaygı yaratmakta; önemsizlik hissi oluşturmakta; başarı, performans ve yaratıcılıklarını düşürmektedir (Akgül, 2014: 4-5; Çivilidağ, 2011: 14). Bütün bunlar ise öğretmenlerin okullarından soğumalarına, uzaklaşmalarına sebep olmakta; kendilerini okula ve işlerine adanmalarını engellemektedir (Balay, 2014: 105). Akgül (2014: 4-5) bu olumsuzlukların, eğitim ortamına, öğrenci ve topluma da yansıdığını, onları da olumsuz bir şekilde etkilediğini belirtmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin yaşadıkları olumsuzlukların üstesinden gelebilmesinde hem okul (iş

arkadaşları, öğretmen, veli, idareci) hem de kişisel yaşamdaki çevresinden (aile, eş, akraba, dost, komşu, akraba vb.) aldığı desteğin önemi ortaya çıkmaktadır.

Sosyal destek mekanizmaları stresin zararlı etkilerini hafifletmekte (Ceyhun, 2009: 9), sosyal çevre tarafından destek görmek, kabullenmek ve önemli olduğunu hissetmek, güç durumlara karşı dirençli olmayı sağlamaktadır. Öğretmenlerin, sadece bildiklerini aktaran bireyler olmayıp hal, hareket ve kişilikleriyle de öğrencilere örnek oldukları düşünülürse ruhsal açıdan sağlıklı olmalarının, kendilerini değerli hissetmelerinin, saygı ve itibar görmelerinin, desteklenmelerinin yani sosyal destek algılarının yüksek olmasının son derece önem arz eden bir konu olduğu görülmektedir. Nitekim Durak (2009: 2), öğretmenlerin içinde bulunduğu çevreye uyum sağlayabilmesi ve çevresindeki bireylerle iyi ilişkiler geliştirebilmesi, psikolojik durumunun iyi olması ve bu halin devamlılığının sağlanması, işbirliğinde bulunabilmesinde algıladığı sosyal desteğin önemli ihtiyaçlarının başında geldiğini belirtmektedir.

İlgili literatür incelendiğinde örgütsel bağlılık konusunda işletme, sağlık ve turizm alanında çok sayıda çalışma olduğu; eğitim alanındaki çalışmaların da 2000’li yıllardan itibaren arttığı görülmektedir. Algılanan sosyal destek ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde ise daha çok sağlık ve işletme alanlarında çalışmalar bulunduğu, eğitim alanında son zamanlarda bu konuya önem verilmiş olunmasına rağmen çalışmaların sınırlı sayıda olduğu; öğretmenlerin örgütsel bağlılık ile algılanan sosyal destek düzeyleri arasındaki ilişkiyi içeren araştırmaların ise bulunmadığı görülmektedir. Bu nedenle yapılan bu araştırma, literatürdeki boşluğu doldurmayı ve literatüre katkıda bulunmayı hedeflemektedir.

Yeni neslin şekillenmesinde ilk adımı oluşturan, eğitim halkasının birinci basamağında bulunan ilkökul ve ortaokul öğretmenlerinin çalıştıkları okullara ilişkin örgütsel bağlılıkları ile algılanan sosyal destek düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla hazırlanan bu çalışmanın, öğretmenlerin örgütsel bağlılık ve algılanan sosyal destek düzeylerini tespit etmek; bu algının öncüllerini, sonuçlarını ve öğretmenlerin ne tür

destekler beklediğini ortaya çıkarmak; örgütsel bağlılığı arttırmada sosyal destek algısının katkılarını saptamak; örgütsel bağlılık ve algılanan sosyal destek kavramlarının girdi ve çıktılarını, kuram ve araştırmalara dayalı olarak ortaya koymak ve bu kavramların eğitim örgütleri açısından irdelenmesi bakımından önemli olduğu düşünülmektedir. Bu noktada çalışmanın, öğretmenlik mesleğinin gelişmesi, öğretmenlerin bağlılık düzeylerini artırıcı önlemlerin tespiti, okulların ve eğitimin etkililiğinin artırılması konularında eğitim yönetimi ve denetimi alanında yapılacak çalışmalara ışık tutması beklenmektedir.

1.4 Varsayımlar

1. Araştırmada kullanılan ölçeklerin, öğretmenlerin okula olan bağlılık ve algılanan sosyal destek düzeylerini ölçmede yeterli ve güvenilir oldukları,
2. Veri toplama yönteminin araştırmanın amacına uygun nitelikte olduğu,
3. Örnekleme oluşturan öğretmenlerin, evreni temsil ettiği ve ölçme araçlarını içtenlikle, gerçek görüşlerini yansıtacak şekilde yanıtladıkları varsayılmıştır.

1.5 Sınırlılıklar

Bu araştırma, 2014-2015 eğitim-öğretim yılı Samsun ili İlkadım, Tekkeköy, Canik, Atakum ilçelerindeki resmi ilköğretim kurumlarında (ilkokul ve ortaokul) görev yapan sınıf ve branş öğretmenlerinden örnekleme girenlerin veri toplama aracına verdikleri yanıtlar ile sınırlıdır.

1.6 Tanımlar

Sosyal Destek: Güç bir durumda bulunan, problemi olan kişiye aile, arkadaş, eş-dost, akraba ve kurum tarafından sağlanan fiziksel ve psikolojik yardıma denmektedir (Aksüllü ve Doğan, 2004: 77).

Algılanan Sosyal Destek: “Bireyin çevresindeki insanlarla ilişki ve etkileşimleri sırasında aldığı veya algıladığı yapıcı olumlu destek” (Çivilidağ, 2011: 17) şeklinde tanımlanmaktadır.

Sosyal Destek Kaynağı: Bireyin çevresinde iletişim halinde bulunduğu, problem durumlarının çözümünde yardımcı olan aile, arkadaş, özel kişi, akraba, öğretmen, iş arkadaşı, ideolojik, dinsel veya etnik gruplara denmektedir (Yıldırım, 1997: 82). Bu çalışmada sosyal destek kaynakları; iş yeri arkadaşları, eş, ebeveyn (anne-baba), iş yeri dışındaki arkadaşlar ve öğrencilerden oluşmaktadır.

Örgütsel Bağlılık: “Bireysel çıkar ve kazanımlara ulaşmayı amaçlayan *uyum*, diğerleriyle yakın ilişkiler kurarak kendini ifade etmeye özendirilen *özdeşleşme*, örgütsel ve bireysel değerler sisteminin uygunluğuna dayanan *içselleştirme* boyutlarından oluşan, bireyin örgütle bütünleşme derecesi” (Balay, 2000: 11) olarak tanımlanmaktadır.

BÖLÜM II

2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu başlık altında, sosyal destek ve örgütsel bağlılık kavramlarının kuramsal temellerine ve bu konularda yapılan bazı araştırmalara değinilmiştir.

2.1 Sosyal Destek

Bu kısımda sosyal destek kavramı ve tanımlarına, sosyal destek kaynakları ve çeşitlerine, sosyal destek modellerine, algılanan sosyal destek kavramına ve algılanan sosyal desteğin eğitim kurumları açısından önemine yer verilmiştir.

2.1.1 Sosyal Destek Kavramı ve Tanımları

Literatürde pek çok tanımı bulunan sosyal destek kavramının temeli, Kurt Lewin'in çok katı bir şekilde psikolojik çevre üzerine kurduğu "Alan Kuramı'na" dayanmaktadır. Yaşam alanını, belirli bir süre içerisinde bireyin davranışlarını etkileyen her şey; davranışı ise psikolojik çevredeki değişiklik olarak tanımlayan Lewin, bireyde istendik davranışların oluşturulması ve istenmeyen davranışların ortadan kaldırılmasının psikolojik çevrede yapılacak değişikliklerle mümkün olacağını belirtmekte ve sosyal desteğinin önemine dikkat çekmektedir (Öner ve Gümüş, 2000: 13; Şencan, 2009: 12; Yıldırım, 1997: 81).

En geniş tanımıyla yardım davranışları olan sosyal destek kavramı, önceleri sağlık alanında araştırma yapan kişilerin dikkatini çekmiş, bu alanda yapılan çalışmalarda aile üyeleri, arkadaş gibi kişilerden sosyal destek alan bireylerin sosyal desteği düşük olanlara göre sağlıklarının daha iyi olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Cohen ve Wills, 1985:

310; Kozaklı, 2006: 44). Cassel (1974), yaptığı araştırmada insan yaşamının devamı ve hastalıklarla mücadele etmede sosyal ilişki ve bağların önemini vurgulamış; Caplan (1974) ise sosyal desteğin patolojiye karşı koruyucu bir gücü olduğunu öne sürmüştür (Akt. Özbesler, 2001: 8). Bu alanda en kapsamlı çalışmalardan birini yapan Pearson (1990), insan davranışlarının ve gelişiminin anlaşılması, bireyin yaşam standartlarının artırılabilmesi, uyum ve gelişim süreçlerinin sağlanmasında sosyal çevre ve sosyal ilişkilerin önemi üzerinde durmuştur (Akt. Yıldırım, 1997: 81; Bozkurt, 2013: 46).

Sezgisel bir kavram olan sosyal destek ve sosyal desteğin sağlıkla arasındaki ilişki konularında çok sayıda araştırma bulunmasına ve özellikle son yıllarda daha çok dikkat çeken bir konu haline gelmesine rağmen araştırmacılar tarafından ortak bir tanıma varılamamış, çeşitlilik ve farklılaşmalar yaşanmıştır (Çivilidağ, 2011: 70; Eker, Arkar ve Yıldız, 2001: 18; Kozaklı, 2006: 44). Cobb (1976: 300) sosyal desteği, bireyin birbirine karşı sorumlulukları olan bir toplum ağının üyesi olduğuna, onlar tarafından sevilip itibar gördüğüne inanmasını sağlayan, destekleyici etkileşimler sonucu bireyi yaşam stresine karşı koruyan bilgi olarak tanımlarken; Thoits (1995: 64), stresle savaşmak için kullanılan bir kaynak; Shumaker ve Brownell (1984: 13), en az iki birey (sağlayıcı ve alıcı) arasındaki kaynakların alıcının refahını arttırmak amacıyla değişimi olarak tanımlamaktadır. Sarason, Levine, Basham ve Sarason (1983: 127) ise sosyal desteği bireyin çevresinde ona değer veren, önemseyen, itimat eden ve onu seven kişilerin olduğunu bilmesi şeklinde ifade etmektedir.

Tardy (1985), sosyal desteğin; yönü (alıcı ve sağlayıcı arasındaki konum), eğilimi (desteğinin kullanılabilir nitelikte ve hazır olması), tanımı ve değerlendirilmesi, içeriği (duygusal, maddi, bilgisel destek gibi) ve sosyal ağın katkısı olmak üzere beş boyutu olduğunu ve sosyal desteğin tanımlanması sırasında bu beş boyutun dikkate alınması gerektiğini belirtmiştir (Çakır, 1993: 5). Sosyal destek için önemli görülen sosyal ağ, birey ile çevresinde iletişim halinde bulunduğu kişilerden (eş, arkadaş ve iş çevresi) oluşmakta; bireyin kendi kişiliği ile tanındığı, desteklendiği, saygı gördüğü ortam olarak nitelendirilmektedir (Aksüllü, 2002: 19; Çivilidağ, 2003: 28).

Bozkurt (2013: 47) tarafından sosyal destek, bireye ihtiyacı olduğunda çevresindekiler tarafından sağlanan maddi ve manevi destek olarak tanımlanırken; Ekinci ve Ekici (2003: 110) sosyal desteği bireyin ihtiyaçlar hiyerarşisinde yer alan temel ihtiyaçlarının aile, arkadaş gibi çevre ile kurduğu ilişkilerle tamamlanması; Ertekin (1993: 91), stresten etkilenme düzeyinin azaltılması, stresin zararlı psikolojik etkilerinin ortadan kaldırılması ve bireye yardım olanaklarının artırılması için kullanılan bir araç; Aksüllü ve Doğan (2004: 77) zor bir durum içerisinde bulunan bireylerin aile, arkadaş, eş ve dostlarından, kurumlardan gördükleri psikolojik ve fiziksel yardım; Yıldırım (1997: 81) ise bireyin çevresinden elde ettiği psikolojik ve sosyal destek şeklinde tanımlamaktadırlar.

Yapılan bu tanımlar doğrultusunda sosyal destek, bireylerin yaşamın her evresinde varlığını istediği gibi sürdürebilmesi ve biyo-psiko-sosyal durumunun güçlenmesi için son derece önemli olarak görülmektedir. Özellikle birey için önemli olan kriz durumlarında bireyin kendini iyi hissetmesini sağlayan potansiyel bir anahtar rolü üstlenmekte, psiko-sosyal stres durumlarında tampon görevi görmekte ve stresin zararlı etkilerini azaltmaktadır. Stres düşük benlik saygısı ve çaresizlikle alakalı bir durum olup kişi üstesinden gelemeyeceği durumlarla karşı karşıya geldiğinde ortaya çıkmaktadır. Sosyal destek, bireyle stres durumu arasına girerek problemi önemsizleştirme yoluyla stresi azaltmakta ve bireyin sağlık durumunun iyileşmesini sağlamaktadır. Stres yaratıcı olaylar ya da problemlerin olmadığı durumlarda da sosyal bir grubun üyesi olma, kabul görme ve iyi ilişkiler kurma; bireyin, hayatını olumlu yönde etkilemekte ve düzene sokmakta; kendini iyi hissetmesini sağlamak ve fiziksel sağlığını pozitif yönde etkilemektedir (Cohen ve Wills, 1985: 310-312; Çakır, 1993: 10-12; Çivilidağ, 2011: 72; Özbesler, 2001: 10).

Duns ve Trivette (1986), Kazak ve Marvin, (1984) ile Sarason (1983) sosyal desteğin işlevlerini; bireylere ihtiyaç duydukları hizmetleri sunarak duygusal rahatlık sağlama, rehberlik ederek sorunların üstesinden gelmesini sağlama, dönütler ile başarısında artış sağlama, kendini geliştirmesine ve gerçekleştirmesine olanak sağlama, iletişimi

arttırarak olumsuz durumların üstesinden gelmesini sağlama olarak özetlemektedirler (Akt. Kaner, 2003: 58).

House (1981) sosyal desteğin, bireyin karşı karşıya kaldığı stres faktörünün etkisini azaltma ve onu ortadan kaldırma, olumsuz durumlarda bireye savaşıma gücü vererek bireyin sağlık durumunu düzeltme ve çevresel stres faktörlerine karşı tampon oluşturma gibi başlıca üç temel görevinin olduğunu belirtmektedir. Nitekim sosyal destek algısı yüksek bireylerin düşük olanlara nispeten çevredeki stres kaynaklarına ve olumsuz psikolojik etkilere karşı daha dayanıklı olduğu görülmektedir (Akt. Yıldırım, 1997: 82; Lepore, Evans ve Schneider, 1991: 899).

Öte yandan bazı araştırmalar, bireyin çevresindeki kişilerden oluşan sosyal ağın her zaman olumlu ve destekleyici olmadığını, sosyal ilişkilerin çok yoğun olduğu durumlarda kimi zaman bireylerin kontrollerini yitirdikleri algısına kapılabildiklerini, bu nedenle sosyal çevre tarafından sağlanan destekten ziyade daha çok kişinin algıladığı ve hissettiği desteğin önemli olduğunu belirtmektedirler (Aksüllü ve Doğan, 2004: 77; Okyayuz, 1999: 79-80). Çünkü sosyal desteğin niceliği kadar niteliği de önemli olarak görülmektedir. Bu konuda araştırmacılar tarafından sosyal desteğin ölçülmesinde bireyin çevresinde destek verebilecek kişi sayısı ve bu kişilerle kurulan iletişim sıklığının tespit edildiği nicel ölçümler ile alınan desteğin ne kadar doyurucu olduğu ve güven hissi uyandırdığının ölçüldüğü nitel ölçümler kullanılmaktadır (Çivilidağ, 2003: 27; Okyayuz, 1999: 81; Torun, 1995: 24).

Birey, ihtiyaç duyduğu desteği alırken aynı zamanda kendisi de içinde bulunduğu çevreye karşı sosyal bağlılık hissetmeye başlamaktadır. Sosyal desteği yüksek bireylerin sosyal bağlılığı yüksek olmakta dolayısıyla da öz değerlendirme ve karşılaştırma gibi bilişsel süreçlerle kendi duygu ve düşüncelerinin, ihtiyaçlarının daha iyi farkına varmakta, uyum sorunu yaşamamakta ve empati kurma yetenekleri daha gelişmiş olmaktadır. Ancak bireyin sosyal destek görmesi ya da başkasına sosyal destek göstermesi, her zaman planlı ve düşünülerek yapılan bir eylem olmamakla birlikte bazı

durumlarda alıcı ya da sağlayıcılar, bu eylemi farkında olmadan gerçekleştirebilmektedirler (Cırık, 2010: 15; Traş ve Güngör, 2011: 264).

Sosyal destek konusunda yapılan araştırma ve ileri sürülen görüşler sosyal desteğin, ihtiyacı olana yardımda bulunma, ilgi ve destek gösterme, empati kurarak onu anlamaya çalışma, olumsuz durumlara karşı kalkan görevi görme gibi unsurları barındıran; doğru kişi tarafından, doğru zaman ve doğru şekilde yapıldığı takdirde kişide aitlik duygusu oluşturan psikolojik ve sosyal bir kavram olduğunu göstermektedir. Tüm bunlar ise bu kavramın birbirinden farklı boyut ve türlerini ortaya çıkarmıştır (Dülger, 2009: 16; Okyayuz, 1999: 88; Ünüvar, 2003: 15).

2.1.2 Sosyal Destek Çeşitleri

Sosyal destekle ilgili çalışan araştırmacılar, farklı tanımlamalarda bulunmakla birlikte sosyal destek çeşitlerini de farklı şekillerde sınıflandırmışlardır. Sınıflandırmalar içerik olarak birbirine çok benzemektedir; ancak isimleri farklılık göstermektedir.

Caplan (1974), bireye rehberlik yapan ve dönüt veren sosyal destek çeşitlerini beş grupta incelemiştir: (1) *Duygusal Destek*: Bireyin sevildiğini, önemsendiğini, güvенеbileceğini hissetmesidir. (2) *Takdir Desteği*: Bireyin, tüm özellikleriyle kabul gördüğünü ve saygı duyulduğunu hissetmesidir. (3) *Maddi Destek*: Bireyin gerektiğinde kendisine maddi olarak yardım edilebileceğini bilmesidir. (4) *Bilgisel Destek*: Bireye problemlerini çözebileceği bilgi ve becerilerin öğretilmesidir. (5) *Berberlik Desteği*: Bireyin boş zamanlarında çevresinde birlikte vakit geçireceği, iletişim kurabileceği kişilerin olmasıdır (Torun, 1995: 23-24).

Cobb (1976: 300), sosyal desteği üç boyutta ele almıştır: (1) *Duygusal Destek*: Kişinin sevildiğini ve önemsendiğini bilmesidir. (2) *Takdir Desteği*: Kişinin kendisine saygı duyulduğuna ve değerli olduğuna inanmasıdır. (3) *Berberlik Desteği*: Kişinin

çevresindeki kişilerle iletişiminin iyi olması ve karşılıklı sorumlulukları olan bir ağın üyesi olduğunu hissetmesidir.

Barrera (1986), sosyal desteği üç boyutta ele almıştır: (1) *Sosyal Bağlılık*: Bireylerin çevrelerinde bulunan, iletişim kurdukları kişiler ve bu kişilerle arasında oluşan bağa denmektedir. (2) *Algılanan Destek*: Bireyin çevresinde bulunan kişilerden görebileceği yardımlara ilişkin düşünceleri, bilişsel değerlendirmelerine denmektedir. (3) *Eylemleştirilmiş Destek*: Desteğe ihtiyaç duyan kişiye çevresindekiler tarafından yapılan yardıma denmektedir (Ünüvar, 2003: 15).

Okyayuz (1999: 86) ise sosyal destek çeşitlerini dört kategoride ifade etmiştir: (1) *Araçsal Destek*: Somut yardım ya da maddesel destek olarak da isimlendirilen bu destek türü; para ve iş gibi somut ve maddi desteği ifade etmekte, bireyin problemini doğrudan çözüme işlevi görmektedir. (2) *Duygusal Destek*: Güven desteği olarak da ifade edilen bu destek türü; bireye sevgi, saygı ve şefkat gösterme, onunla ilgilenme, onu kabullenme, değer verme, bireyin kendini iyi hissetmesini sağlama, bireyde özgüven artışı oluşturma gibi bireyin psikolojik sağlığını doğrudan etkileyen davranışları içermektedir. (3) *Bilgi Sağlayıcı Destek*: Bilişsel rehberlik olarak da adlandırılan bu destek türü; bireye gerek kişisel gerekse de çevre ile ilgili problemlerinde yaşamını kolaylaştırıcı nitelikte öğüt verme, rehberlik etme, önerilerde bulunma, bilgilendirme ve problemlerin çözümünü kolaylaştırma gibi davranışları içermektedir. (4) *Eşlik Etme Desteği*: Ait olma desteği olarak da belirtilen bu destek, sosyal etkinliklere birlikte katılma anlamına gelmektedir.

Sosyal destek çeşitleri içerisinde hangisinin birey için daha önemli olduğu konusunda net bir görüş olmamakla birlikte doğru olan yaklaşım, her birinin bireye farklı şekilde ve farklı koşullarda yarar sağladığı; bireyin yaşamı, iletişimi ve ihtiyacına göre değişebilecek olmasıdır. Ancak bireyin gereksinimi ile ona verilecek destek türü arasında uyum olduğu takdirde etkili sosyal destek gerçekleşmektedir (Çivilidağ, 2003: 29; Okyayuz, 1999: 87; Traş ve Güngör, 2011: 23).

2.1.3 Sosyal Destek Kaynakları

Bireye sağlanan sosyal destek kadar sosyal desteğin kim tarafından sağlandığı yani sosyal destek kaynakları da önemlidir. Sosyal destek kaynakları, bireyin çevresinde bulunan, karşılaştığı problemler ve stres unsurlarının üstesinden gelmesini sağlayan, kişisel, çevresel ve sosyal faktörlerden etkilenen ilişkilerin toplamına denmekte; kişinin sosyal ilişkilerine ve içinde bulunduğu koşullara göre farklılık göstermektedir. Hayatı öğrenmeye yeni başlayan bebeğin etrafında güvenebileceği, bağlanabileceği birini bulması onun için ilk sosyal destek kaynağını oluştururken daha ileri evrelerde yetişkinlerin de çevrelerinde sosyal destek kaynaklarının olması onların bedensel ve ruhsal sağlıkları açısından son derece önemli görülmektedir (Çivilidağ, 2003: 28; Shook ve Pugliesi, 1998: 215-216; Torun, 1995: 22).

Sosyal destek kaynaklarını özel hayat için Zimet ve ark. (1988: 30) aile, arkadaş ve hayat arkadaşı (eş, sevgili ya da özel biri); iş hayatı için ise Karasek, Triantis ve Chaudhry (1982: 183-184), işteki sorunları çözmeye yardımcı olan iş arkadaşları ve yönetici olarak sınıflandırmışlardır. Bazı kaynaklar ise sosyal destek kaynaklarını informal (aile ve arkadaşlar) ve formal (sosyal hizmetlerde çalışan öğretmen, rehber ve din görevlileri) olarak ya da örgütsel (meslektaş ve amirler) ve kişisel (eş, aile, akraba, komşu, arkadaş) olmak üzere iki kategoriye ayırmaktadırlar. Örgüt içerisinde sağlanan destek daha çok maddi ve bilgilendirici nitelikteyken kişisel hayatta aile ve arkadaştan sağlanan destek ise duygusal niteliktedir (Bozkurt, 2013: 49; Çivilidağ, 2003: 28; Fındıkçı, 1999: 398-399; Torun: 1995: 24).

Sosyal destek kaynakları içerisinde aile; bireyin çocukluk evresinde sosyalleşmeyi öğrendiği, sosyal etkileşimi yaşadığı ilk kurum olduğu için diğerlerine nispeten daha önemli ve etkilidir. Aile tarafından destek ve takdir gören, sevilen, davranışlarına dönüt verilen bireylerin; özgüvenlerinin daha yüksek, mesleki ve kişisel hayatlarında daha başarılı olduğu ve aile dışındaki diğer kişilerle de sosyal ilişkilerinin daha iyi olduğu görülmektedir (Çivilidağ, 2003: 28-29). Nitekim bireyler herhangi bir sorunla

karşılaştıklarında öncelikle aile ve eşlerinden destek istemekte, eğer çözüm bulamazlarsa profesyonel yardımlara ve formal destek kaynaklarına başvurmaktadır (Ceyhun, 2009: 38). Bandura (1997) da, bireylerin aile ve çevresinde bulunan destek kaynaklarından aldıkları desteğin boyutu arttıkça daha başarılı olduklarını, problemlerin çözümünde yılmadıklarını ve ısrarcı olduklarını belirtmektedir (Akt. Traş ve Güngör, 2011: 263).

İş yaşamında, iş arkadaşı ve yönetim tarafından desteklenen, teşvik edilen kişilerin; kendilerini daha güvende hissettikleri, stres ve gerilim durumlarının daha kolay üstesinden geldikleri, sorunlarla daha kolay bir şekilde baş ettikleri, işlerinde daha başarılı ve mutlu oldukları, sosyal hayatlarında da uyum sorunu yaşamadıkları görülmektedir (Fındıkçı, 1999: 398-399; McGuire, 2007: 127; Torun, 1995: 24).

Sosyal destek kaynakları, kişinin yaşantısına göre farklılık gösterirken sayısı da bireyden bireye değişmektedir. Bebeklik dönemindeki sosyal destek kaynakları, anneler iken çocukluk döneminde oyun arkadaşları ve öğretmenler de bu alana dâhil olmakta ve bireyin yaşantısı arttıkça sosyal destek kaynakları da çeşitlenmektedir. Hasta bir birey için hastanede onunla ilgilenen doktor, hemşire gibi personeller destek kaynağını oluştururken; kimi zaman sadece bir kişi, bireye gerekli bütün destek işlevlerini yerine getirebilmektedir (Annak, 2005: 8).

Sosyal destek kaynaklarının, niceliği kadar demografik özellikleri (yaş, cinsiyet, medeni durum) ile çocuğunun olup olmaması, rol ve statüleri gibi sahip oldukları nitelikler, kültürel benzerlikler, ilişkilerin aktif ya da pasif oluşu da önemlidir. Üzerinde en çok tartışılan konulardan biri de sosyal destek kaynaklarından oluşan sosyal ağın büyüklüğüdür. Kişinin etrafında destek olacak kaynak sayısının çok olmasının yararlı olduğunu savunan araştırmalar olduğu gibi kaynak sayısının artması dolayısıyla istek sayısının artması ve beklentilerin yükselmesiyle kişinin üzerindeki baskı ve sorumluluğun artabileceğini savunan araştırmalar da bulunmaktadır (Kozaklı, 2006: 55; Ünüvar, 2003: 19).

Ayrıca sosyal desteğin alıcının niyetine göre de olumlu ve olumsuz etkileri olabilmektedir. Eğer sosyal destek kaynaklarından sağlanan destek, bireyin beklentilerinin altındaysa ve ihtiyaçlarını karşılamıyorsa ya da bireyin başarısını arttırmada desteğin miktarı abartılıyorsa, birey sosyal destekten olumsuz etkilenmekte ve sosyal destek kaynaklarına karşı istenmeyen tutumlar sergileyebilmektedir (Cırık, 2010: 15).

2.1.4 Sosyal Destek Modelleri

Cohen ve Wills (1985: 310), bireyin karşılaştığı stres durumlarında olumsuzlukların üstesinden gelebilmesine yardımcı olacak sosyal destek kaynaklarından sağlanan desteğin birey üzerindeki etkisini; yani sosyal destek ile sosyal destekten etkilenen bireyin sağlığı arasındaki ilişkiyi anlatan iki temel modelden bahsetmektedir:

2.1.4.1 Temel (Doğrudan) Etki Modeli

Sosyal desteğin ruh sağlığına doğrudan ve fayda sağlayan bir etkisi olduğunu savunan bu model, stres düzeyini önemsemeksizin sosyal desteğin ve bireyin içerisinde bulunduğu sosyal ağın birey üzerinde olumlu etkisi olduğunu, bireye yarar sağladığını; stres durumu olmasa bile sosyal desteğin her koşulda yararlı olduğunu, bireye uygun roller ve ödüller sağladığını savunmaktadır. Bu anlamda sosyal destekten yoksun kalmak, tek başına birey üzerinde olumsuz etki oluşturabilmektedir (Cohen ve Wills, 1985: 348; Okyayuz, 1999: 82-83).

Sosyal bütünleşmeye önem veren bu modelde, çevresindekilerle düzenli ve olumlu iletişimde bulunan, sosyal destek algısı yüksek bireyler, sorunlardan daha az etkilenmekte, kendilerini daha değerli görmekte ve güven içinde hissetmektedirler. Ayrıca bu bireylerin hayatlarında netlik ve düzen oluşmaktadır. Bu durumun tersi olan sosyal destekten mahrum kişilerde ise değersizlik duygusu ortaya çıkmakta, psikolojik

ve fiziksel sorunlar görülmektedir (Ardahan, 2006: 71; Aytaç, 2011: 28; Cırık, 2010: 12; Durak, 2009: 25; Duru, 2008: 15; Torun, 1995: 23).

2.1.4.2 Tampon Modeli

Sosyal desteğin, olumsuz yaşam olayları ve stres yaratan durumlar ile sonrasında bireyde ortaya çıkabilecek muhtemel ruh sağlığı ve fiziksel sağlık sorunları arasında tampon oluşturduğunu; sorunu önemsizleştirerek stresin zararlı etkilerini azalttığını; bireyi koruduğunu ve denge görevi gördüğünü savunan bu modelde amaç, stres ve olumsuz durumlarla karşı karşıya gelme potansiyeli olan bireyleri korumaktır (Ardahan, 2006: 71; Cırık, 2010: 12; Cohen ve Wills, 1985: 348; Ertekin, 1993: 92; Okyayuz, 1999: 82).

Bireyin problemle karşılaştığı durumlarda, çevresinde bulunan sosyal destek kaynakları (eş, dost, aile, akraba), sorunlarla baş etmede gerekli desteği sağlayarak tampon rolü oynamakta, bireyde kaygı oluşturacak durumu azaltarak ya da daha az tehlikeli hale getirerek bireyin kendini güçlü hissetmesine ve duygusal gerginliğin üstesinden gelmesine yardım etmektedir. Başka bir ifadeyle sosyal destek, zorluklarla mücadele bir strateji olarak görülmektedir (Aksüllü, 2002: 21; Duru, 2008: 15; Torun, 1995: 23). Herhangi bir problem durumunun olmadığı zamanlarda ise bireyin çevresinde sosyal destek kaynaklarının olmaması, bireyin sağlığı üzerinde olumsuz bir etki oluşturmamaktadır (Cohen ve Wills, 1985: 348).

Bireyi stres yaratan problemlerden korumayı ve birey açısından olumsuz durumları engellemeyi amaçlayan, bireyin sağlığı üzerinde olumlu etkileri bulunan her iki model, içerik olarak birbirinden farklı olmakla birlikte hangi durumda hangi modelin kullanılacağı kişinin içinde bulunduğu problem durumuna göre değişmektedir (Bozkurt, 2013: 49; Cırık, 2010: 12; Duru, 2008: 15).

2.1.5 Algılanan Sosyal Destek Kavramı

Son zamanlarda yapılan araştırmalarda Coyne ve Downey, 1991; Ell, 1996; Hupcey, 1998 gibi birçok yazar sosyal destek kavramı yerine algılanan sosyal destek kavramını kullanmaya başlanmış ve bireye sağlanan sosyal destekten ziyade sosyal desteğin birey tarafından nasıl algılandığı ve yorumlandığı üzerinde durulmuştur (Eker, Arkar ve Yıldız, 2001: 18; Ünüvar, 2003: 18). Birçok araştırmacı, ruhsal sağlığın betimlenmesinde algılanan sosyal desteğin daha önemli olduğunu vurgulamaktadır (akır ve Palabıyıkoglu, 1997: 17).

Baştürk (2002: 9), algılanan sosyal destek kavramını, bireyin çevresinde zor zamanlarda danışabileceği birilerinin olduğuna, bu kişilerden sevgi, ilgi ve takdir görerek tatmin edici ilişkiler kurduğuna, kendine değer verildiğine dair inancı; Eker, Arkar ve Yıldız (2001: 25), bireye sağlanan sosyal desteğin yeterli olup olmadığı konusunda bireyin izlenimleri; ivilidağ (2011: 17), bireyin çevresindeki kişilerle etkileşimi sonucu algıladığı olumlu destek; Dülger (2009: 23) ise bireyin kendi deneyimleri sonucu bireyde oluşan bilişsel tatmin şeklinde ifade etmektedirler.

Algılanan sosyal destek ile sağlanan sosyal destek birbirinden farklı olmakla birlikte sağlanan destek, bireyin çevresi tarafından bireye gösterilen yardımları ve yardımların miktarını kapsamakta; algılanan sosyal destek ise sağlanan bu yardımların birey tarafından anlamlandırılmasını ifade etmektedir. Dolayısıyla zaman ve duruma göre değişkenlik göstermektedir (Dülger, 2009: 24).

Sosyal ağın yeterliği konusunda bireyin görüşü ve yorumlayışı ya da bireyin kendi için ölçtüğü değer olan algılanan sosyal destek, sağlanan sosyal destek kadar bireyin sağlığı üzerinde etkili ve önemli görölmektedir. Yani algılanan sosyal destek düzeyi arttıca bireyin iş ve özel yaşamında karşılaştığı problemleri çözme yeteneği de gelişmekte, iş doyumunu artmakta, bu durumda algılanan ruh sağlığı da olumlu yönde etkilenmektedir.

Bireyin ihtiyaç duyduğu destek ve bu desteğin ulaşılabilir olması kişinin yaşantısına göre değişmekte, bu yaşantılar sonucunda sağlanan sosyal destekten memnun kalıp kalmama durumuna göre bireyin sosyal desteği isteme ile ilgili algısı şekillenmektedir. Nitekim sosyal desteğin niteliği daha çok alıcının yorumlayışına bağlıdır. Yanlış zamanda ya da yanlış bir şekilde sağlanan sosyal destek; bireye yarardan çok zarar sağlamakta, bireyin içerisinde bulunduğu durumu daha kötü algılamasına sebep olmakta ve stres düzeyini arttırmaktadır (Başer, 2006: 20-21; Çivilidağ, 2011; 77; Sorias, 1988e, Akt. Aksüllü, 2002: 19; Ünüvar, 2003: 18).

Zimet ve ark. (1988: 30), geliştirdikleri “The Multidimensional Scale Of Perceived Social Support (Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği)” adlı ölçeklerinde algılanan sosyal destek kavramının çok boyutlu bir kavram olduğunu belirtmişler; sosyal destek kaynaklarını aile, arkadaş ve hayat arkadaşı (eş, sevgili ya da özel biri) olarak üç boyutta ifade etmişlerdir. Ülkemizde sosyal destek konusunda ilk araştırmacılardan olan Sorias (1988) ile Zaimoğlu ve Büyükberber (1992), Procidano ve Heller (1983) tarafından hazırlanan “Algılanan Arkadaş ve Aile Desteği” ölçeğini kullanmışlardır (Akt. Çakır ve Palabıyıkoglu, 1997: 17). Çivilidağ (2003: 31) ise öğretmenler üzerinde uygulanmak üzere, fedakârlık ve şefkat gibi duyguları ağır basan öğretmenlik mesleğinin duygusal boyutunu ölçen; iş yeri arkadaşları, iş yeri dışındaki arkadaşlar, eş, ebeveyn (anne, baba) ve öğrenciler alt boyutlarından oluşan “Algılanan Sosyal Destek Ölçeğini” geliştirmiştir. Bu bağlamda, algılanan sosyal destek ile ilgili yapılan araştırmalar desteğin, çok boyutlu yönünün önemsenmesi gerektiğini desteklemektedir (Altay, 2007: 43).

2.1.6 Algılanan Sosyal Desteğin Eğitim Kurumları Açısından Önemi

Algılanan sosyal destek kavramı, toplumdaki her birey için önemli olmakla birlikte eğitim kurumları açısından da önemli görülmekte; destekten yoksun çalışan eğitim işgörenlerinin, birbirinden farklı birçok sorunla karşılaşabileceğine dikkat çekilmektedir (Taşdan ve Yalçın, 2010: 2571).

Nitekim okul yönetimi tarafından teşvik edilen, istediği olanaklar sağlanan ve takdir edilen; iş arkadaşları tarafından mesleki ve kişisel sorunlarının çözümünde destek gören; velileri tarafından öğrenci sorunlarıyla başa çıkmada yardım alabilen; öğrencileri tarafından iyi bir öğretmen olduğu hissettirilen; duygusal bağın yoğun yaşandığı ve işbirlikçi bir ortamın olduğu okullarda çalışan öğretmenlerin iş performansları, yaratıcılıkları ve iş doyumları daha yüksek olmaktadır. Aksi takdirde ise öğretmenler başarısızlık hissi yaşamakta, işlerinden doyum alamamakta, tahammülsüz, öfkeli ve duyarsız olmakta, stres ve kaygı yaşamaktadırlar. Tüm bunlar ise eğitimin kalitesini olumsuz yönde etkilemektedir (Altay, 2007: 19; Ceyhun, 2009: 61-62; Demirtaş, 2007: 31; Yellice Yüksel, Kaner ve Güzeller, 2011: 15). Çünkü eğitimin en önemli öğelerinden biri olan öğretmenlerin kişilikleri ve ruh sağlıkları, akademik bilgileri kadar önemlidir (Çivilidağ, 2003: 6). Bu durumda ise öğrencilere model olacak öğretmenlerin davranışlarını psikolojik olarak etkileyecek olan algılanan sosyal destek, önem verilmesi gereken bir kavram haline gelmektedir.

Bu konuda yapılan araştırmalarda, okul ortamından ve çevresinden yeterli destek alamayan öğretmenlerin yaşadıkları yoğun stresin onları yalnızlığa ittiği ve motivasyonlarını düşürdüğü; sosyal desteğin bu olumsuz durumların yaşanmaması için tampon vazifesi yaptığı ve morali düzelteren önemli bir unsur olduğu görülmektedir (Ceyhun, 2009: 9; Çankaya ve Tan, 2010: 213; Demirtaş, 2007: 170). Okul örgütlerinde güvenli bir ortamın oluşmasında ve öğretmenlerin yöneticilerine güven duyarak işlerini daha sağlıklı bir şekilde icra edebilmelerinde de yönetici, meslektaş ve ailelerinden algıladıkları sosyal destek çok önemli bir yere sahiptir (Taşdan ve Yalçın, 2010: 2608). Bu bağlamda, öğretmenlerin kendilerini yeterli görmelerinde ve mesleki anlamda kendilerine güvenmelerinde iş arkadaşları ve yöneticilerden algıladıkları desteğin pozitif etkisi olduğu; öğrenci, veli, meslektaş ve yöneticilerinden yeterli destek alamayan öğretmenlerin karşılaştıkları problemleri çözmede sorun yaşadıkları, işlerinde mutlu olmadıkları ve tükenmişlik hissine kapıldıkları görülmektedir (Yellice Yüksel, Kaner ve Güzeller, 2011: 13-14). Özellikle öğretmenler arası formal veya informal yollarla kurulan diyalog ve karşılıklı yardım, okul problemlerinin anlaşılmasına ve çözülmesine olanak sunmaktadır. Zira bu şekilde işbirlikçi bir ortam oluşmakta, öğretmenler arası

eğitime zarar verecek nitelikteki rekabet ve ekifmeler azalmakta, sağlıklı bir okul kültürü oluşmaktadır (Taşdan, 2008: 114-115).

2.2 Örgütsel Bağlılık

Bu başlık altında örgütsel bağlılık kavramı ve tanımları, örgütsel bağlılığın sınıflandırılması üzerinde durularak örgütsel bağlılığı etkileyen faktörler, örgütsel bağlılığın sonuçları, öğretmenlerin örgütsel bağlılığı ve eğitim kurumları açısından önemine yer verilmiştir.

2.2.1 Örgütsel Bağlılık Kavramı

İnsanlar, tek başına davranma eğilimi olan canlılar olmalarına rağmen yaşamlarını sürdürebilmek, ihtiyaçlarını karşılayabilmek için bir araya gelmek ve her ihtiyaca göre inşa edilmiş, amaçları birbirinden farklı olan örgütler kurmak zorundadırlar. Dolayısıyla örgütün en önemli yapı taşını insan ögesi oluşturmaktadır. Mutualist bir ilişkiye dayanan insan-örgüt ilişkisinde, örgütler ayakta kalabilmek için sahip olduğu kaynakları, minimum düzeyde ve en verimli şekilde kullanmak zorundadırlar. Kaynakların en önemlisi olan yetişmiş insan gücünün potansiyeli ve kaynakları kullanabilme yeteneği, yaratıcı, yenilikçi ve istekli olması, en önemlisi de rgt ve amaçlarını benimsemesi, içselleştirmesi örgüte olan bağlılığı belirlemektedir. Nitekim rgtler için son derece önemli olan bağlılık kavramı, örgütün başarısının belirleyicisi olmaktadır (etin, 2004: 93; Durna ve Eren, 2005: 210-211; Boylu, Pelit ve Ger, 2007: 86; Tosun, 1987: 24-25.)

Toplumsal içgüdünün duygusal bir anlatımı olan bağlılık; eski syleyişlerde sadakat, sadık olma durumunu anlatırken; genel olarak başkalarına ya da bir düşünceye bağlılığı, yerine getirme zorunluluğu olan bir ykmllğu ifade etmektedir (Ergun, 1975: 98-99). Türk Dil Kurumu bağlılığı, “birbirine karşı sevgi, saygı ile yakınlık duyma ve

gösterme, sadakat” olarak tanımlarken; J. Royce, kişinin kendini davaya tam olarak adanması ve istekli olması; H. Guetzkow ise kişiyi bir düşünceye, bir kişiye ya da gruba karşı önceden hazırlayan bir davranış olarak ifade etmektedir (Ergun, 1975: 99; Türk Dil Kurumu [TDK], 2015). Bağlılıkla ilgili araştırmaları inceleyen Morrow ve McElroy (1986: 139), bağlılık kavramının içeriği birbirinden farklı olmakla birlikte yirmi beşin üzerinde tanımı bulunduğunu; ancak bu tanımlar içerisinde en çok kullanılanların Protestan iş ahlakı, mesleğe değer verme, işe ilgi, merkezi hayat ilgisi olarak çalışmak ve örgütsel bağlılık olduğunu belirtmektedirler.

Bağlılık kavramının yapı taşı oluşturulan aitlik duygusu, örgüt ile birey arasında bağ oluşmasını sağlamakta ve işgörenleri ortak bir payda etrafında toplamaktadır. İşgörenin, örgütsel değişimi kabul etme derecesini, kendini örgütle birlikte tanımlamasını, üretkenliğini, devamsızlığını ve örgütün verimini etkilemesi açısından örgütsel bağlılık önemli bir kavram olarak görülmektedir (Sığı, 2007: 262).

İlk kez 1956 yılında “*Örgüt İnsanı*” adlı kitapta Whyte tarafından ele alınan örgütsel bağlılık kavramı, özellikle de işletme alanında birçok araştırmacının dikkatini çeken bir konu olmuştur. Literatür incelendiğinde bu konuda yaptığı araştırma ve öne sürdüğü sınıflandırmalar ile en çok dikkat çeken araştırmacıların; Allen ve Meyer (1990), Becker (1960), Etzioni (1961), Kanter (1968), Mowday, Steers ve Porter (1979), O’Reilly III ve Chatman (1986), Penley ve Gould (1988) olduğu görülmektedir (Balay, 2000: 12-13; Çöl, 2004; Gül, 2002: 37).

Ülkemizde yapılan çalışmalarda ise bağlılık kavramının örgütsel bağlılık ve örgütsel adanmışlık olmak üzere iki kategoride ele alındığı ve bu çalışmaların öncülerinin; Varoğlu (1993), Tuncer (1995), Celep (1996) ile Balay (2000) olduğu görülmektedir (Balay, 2000: 12-13; Gül, 2002: 37; Koç, 2009: 202). Bu çalışmada ise “Örgütsel Bağlılık” kavramı benimsenmiştir.

2.2.2 Örgütsel Bağlılık Tanımları

Örgütsel bağlılık literatürü incelendiğinde, bu konu üzerinde çalışma yapan araştırmacıların, işgörenlerin çalıştığı örgüte olan bağlılığının oluşumu ve yapısıyla ilgili farklı görüşler ileri sürdükleri dolayısıyla da farklı tanımlamalarda buldukları görülmektedir (Gül, 2002: 38).

Wiener (1982: 418) örgütsel bağlılığı örgütsel kimlik, sadakat değerleri, görevler, kişisel yatkınlık ve örgütsel müdahalelerden etkilenen, örgütün amaçlarının gerçekleşmesi için çaba sarf eden kişiselleştirilmiş değerler şeklinde ifade ederken; Becker, Billings, Eveleth ve Gilbert (1996: 464), iş tatmini, motivasyon ve katılım gibi istendik sonuçları olan, çalışanların örgüte duyduğu psikolojik bağlılık; Schwenk (1986: 299), ödüller net bir şekilde belirtilmemiş olsa dahi örgüt adına çok çalışmayı sağlayan hareket tarzı, davranış biçimine bağlılık şeklinde ifade etmektedirler.

İşgörenlerin örgütle özdeşleşme sürecinin önemine dikkat çeken Mowday ve ark. (1979: 226) bağlılığı, örgütün amaç ve değerlerini kabullenme, örgütün yararı için daha fazla çaba gösterme, örgüt üyeliğinin devamlılığı için istekli olma gibi belirleyici özellikleri olan, çalışanın örgüte katılma süreci; Reichers (1985: 465), üst yönetim, müşteri, sendika ve kamu gibi birden fazla seçmenin hedefleri ile bütünleşmesi; Morrow (1983: 491) ise çalışanların örgütte kalması, istekli olması, örgüt adına çaba sarf etmesi, örgütün inanç, hedef ve değerlerini kabul etmesi olarak tanımlamaktadır. Benzer tanımlamalarda bulunan Balay (2000: 15), Çöl (2004), Gül (2002: 39), Güney (2007: 235) ve Koç (2009: 203) ise örgüte duyulan bağlılığı; çalışanın, örgütün amaç ve değerler sistemiyle özdeşleşmesi, örgütle değişik yönlerde bütünleşme derecesi, örgüte karşı hisleri ve tutumları, psikolojik aidiyetleri olarak belirtmektedirler.

Öte yandan Becker (1960: 32) örgüte duyulan bağlılığı, çalışanın örgüte duygusal olarak bağlanmadığı, kaybedeceklerini düşünerek bilinçli olarak taraf tuttuğu, örgüt ile

yan bahislere girme durumu; Hrebiniak ve Alutto (1972: 556) ise çalışanla örgüt arasında oluşan ve çalışan bakımından daha olumlu olan, maliyete göre daha fazla ödül almayı içeren bir pazarlık-değişim ilişkisi şeklinde ifade etmektedirler.

Örgütsel bağlılıkla ilgili yapılan tanımlar, işgörenin örgütle bütünleşme derecesi ya da örgütün farklı parçalarına bağlanması üzerinde durmaktadır (Balay, 2014: 22). Örgütsel bağlılığı genel olarak; örgütteki moral ve psikolojik paylaşım, bireyin örgüte olan sadakati, örgütün çıkar ve amaçlarını koruyup kendi kişisel amaçlarından daha üstün tutması, örgütün yararı için çaba sarf etmesi, örgüte karşı olumlu duygular besleyerek örgüt üyeliğinin devamı için istekli olması gibi eylemleri içeren; örgütün bir bütün olarak algılandığı bir kavram olarak tanımlamak mümkündür (Akgül, 2014: 11; Balay, 2000: 15, 2012: 2462; Günce, 2013: 30). Başka bir deyişle örgüte olan bağlılığın temelini, örgütle işgören arasındaki karşılıklı değişim süreci oluşturmakta; bireyler, kendilerini örgütleri ile tanımlamaya başladığı, örgüte inandığı, örgütten ödül ya da dönütler aldığı sürece kendini örgüte adamaktadırlar (Balcı, 2003: 27-28).

2.2.3 Örgütsel Bağlılığın Önemi

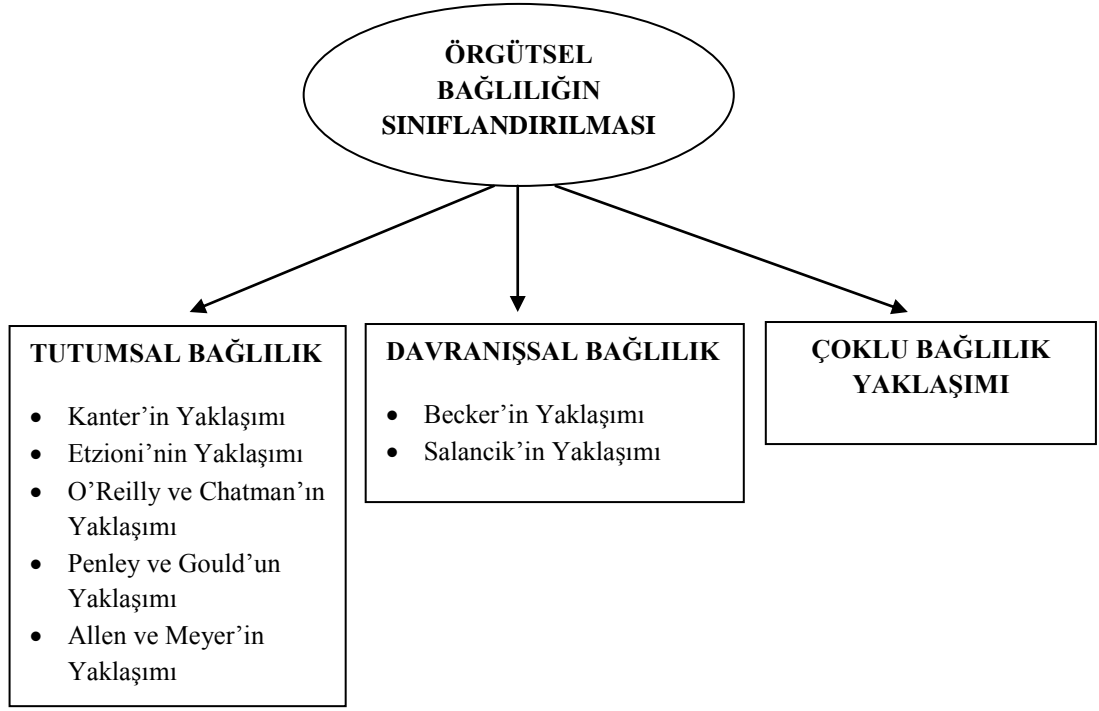
Örgütlerin amaçlarını, zaman ve maliyet açısından en kolay ve en verimli olacak şekilde gerçekleştirebilmesinin yolu, elindeki önemli kaynaklardan biri olan yetişmiş insan gücünü en iyi biçimde kullanabilmesiyle mümkün olmaktadır. Nitekim yetişmiş insan gücü, örgüt için hem çok önemli bir kaynak hem de diğer kaynakları kullanabilecek yeterliğe sahip bir konumdadır. Özellikle de küreselleşmenin olduğu ve teknolojinin hızla geliştiği bu çağda, örgütlerin rekabet edebilmeleri için çağın gerektirdiği teknolojiyi kullanabilecek yeteneklere sahip işgörenleri bünyelerine katabilmeleri ve onları tutabilmeleri gerekmektedir. Çünkü örgütlerin başarıya ulaşmalarında, yetişmiş insan gücünün örgütü benimsemesi ve örgütle özdeşleşmesi yani örgütsel bağlılığı, son derece kritik bir faktör olarak dikkat çekmekte ve örgütlerin varlıklarını devam ettirebilmelerinde nihai hedeflerden biri olarak görülmektedir (Al, 2007: 78; Balay, 2000: 27-28; Çörtük, 2009: 43; İnce ve Gül, 2005: 13).

Örgütsel bağlılık, işgörenleri sorun üretmek yerine sorunları çözen konumuna getirmektedir. Yapılan araştırmalar, örgütlerde sorun çıkaran bireyleri gözden çıkarmanın faydadan çok zarar getirdiğini göstermekte, bu durumda bireylerin bağlılıklarını arttırmanın örgüt için olan önemini vurgulamaktadır (İnce ve Gül, 2005: 14; Sarıdere, 2004: 18).

Örgüt içerisindeki davranışların ve örgütün psikolojisinin tahlilinde örgütsel bağlılık dikkat edilmesi gereken bir kavramdır (Gül, 2002: 37). Çünkü örgütsel bağlılığı yüksek olan iş görenlerin, beklenenden daha çok çaba harcadığı; devamsızlık, geç kalma ve örgüt üyeliğini sona erdirmeye eğilimlerinin daha az, faaliyetlere katılma ve verilen görevleri yerine getirmede daha istekli, örgüt içindeki maliyetlerinin daha düşük, uyumlu, üretken, sadık ve istikrarlı olduğu; yeniliklere ve yaratıcılığa daha çok katkıda bulunduğu görülmektedir (Balay, 2000: 3; Balcı, 2003: 33-34; Durna ve Eren, 2005: 210; Sarıdere, 2004: 19). Bu şekilde bağlılığı yüksek işgörenler ile örgütler müşterilerinin beklentilerini en iyi şekilde karşılamakta ve örgütün hizmet kalitesi artmaktadır. Örgütün misyon ve vizyonunun kabullenmesi, motivasyonun sağlanması, takım ruhunun oluşması da örgütsel bağlılıkla ilişkili olarak oluşmaktadır. Örgüt için olumlu olan bu değerler, örgütsel bağlılık konusuna olan ilgiyi arttırmaktadır (Ağacık, 2011: 8; İnce ve Gül, 2005: 1; Sarıdere, 2004: 19).

2.2.4 Örgütsel Bağlılık Sınıflandırması

Örgütsel bağlılık konusunda çalışma yapan araştırmacılar, içerik olarak birbirinden çok da farklılık göstermeyen değişik sınıflandırmalar öne sürmüşlerdir. Ancak literatür incelediğinde üç sınıflandırmanın ön plana çıktığı görülmektedir. Bu üç önemli sınıflandırma; tutumsal bağlılık, davranışsal bağlılık ve çoklu bağlılık olarak adlandırılmaktadır (Gül, 2002: 40).



Şekil 1. *Örgütsel Bağlılığın Sınıflandırılması* (Gül, 2002: 40)

Tutumsal bağlılık, bireyin örgüt ve örgütün değerleriyle kendini özdeşleştirip örgütün amaçlarını gerçekleştirmek uğruna örgüt üyeliğini sürdürmeyi isteme, örgütle bütünleşme durumudur (Varoğlu, 1993: 8). Duygusal bir tepki olan ve sadakate önem veren bu bağlılık, işgörenlerin işi bırakma oranlarını en aza indirmeyi, bağlılığı güçlendirmek suretiyle örgütün verimini arttırmayı amaçlamaktadır (Akgül, 2014: 12; Özsoy, 2004: 13-19). Davranış bilimciler tarafından ortaya atılan tutumsal bağlılık kavramına karşı sosyal psikologlar tarafından ortaya atılan davranışsal bağlılık ise, kişinin geçmişteki davranışları nedeniyle örgüt üyeliğini devam ettirmesi ve buna istekli olması, örgütten ayrılamaması gibi davranışlardır (Gül, 2002: 47). Bu iki sınıflandırma da bağlılığın, örgütün bütününe duyulduğuna dayanmakta iken Reichers tarafından tutumsal bağlılığın geliştirilmesiyle oluşturulan ve örgütün birden fazla seçim hedefleri ile özdeşleşme süreci olarak tanımlanan çoklu bağlılık yaklaşımı, örgüt içerisinde birbirinden farklı öğeler bulunduğunu (örgütün kendisi, kişinin mesleği, yönetici, denetçi, müşteri ve çalışma arkadaşı gibi) ve bu öğelere farklı düzeyde bağlılık duyulabileceğini savunmaktadır (Balay, 2000: 22-24; Reichers, 1985: 465).

Bu araştırmada örgütsel bağlılık, tutumsal bağlılık sınıflandırmasında yer alan O'Reilly III ve Chatman'ın uyum, özdeşleşme, içselleştirme boyutlarını içeren üçlü yaklaşımına dayandırılmıştır.

2.2.4.1 O'Reilly ve Chatman'ın Yaklaşımı

Bağlılık, bireyin örgüte psikolojik bağlanma durumunu ifade etmekte; uyum, özdeşleşme ve içselleştirme olmak üzere üç boyuta ayrılmaktadır (O'Reilly III ve Chatman, 1986: 482-493).

Örgütsel bağlılığın ilk aşaması olan “*Uyum Boyutunda*” bireyler, paylaşılmış değerler için değil belirli dışsal ödüllere ulaşabilmek, belirli kazanımları elde edebilmek ve cezaları savuşturmak için davranışlarına yön vermektedirler (Balay, 2000: 18; Balcı, 2003: 29; Güney, 2007: 246). Başka bir ifadeyle bireyler örgütü ödüllere ulaşmak, cezaları ise bertaraf etmek için bir araç olarak görmekte; örgüte sağladıkları hizmet karşılığında beklentileri karşılanırsa örgütte kalmaktadırlar (Kaya, Balay ve Tınaz, 2014: 82; Topaloğlu, 2010: 65). Bireylere seçme hakkı verilmemekte ve bireyler, güvensiz bir ortamda çalışmak zorunda kalmaktadırlar (Balcı, 2003: 29). Ödül odaklı olan ve yüzeysel bir bağlılığı ifade eden, zorla uymanın söz konusu olduğu bu boyutta, çalışanların örgütte kalma istekleri düşük olmakla birlikte bireysel çıkar ve kazanımlara ulaşmak amaçlanmaktadır (Akgül, 2014: 15; Balcı, 2003: 28; Erdem, 2010: 517; Güney, 2007: 246).

Nitekim uyum, yetkiyi elinde bulunduran kişinin avantajlı olduğu durum olup astların, tercihlerini kabul ettirmek isteyen yöneticiye gönülsüz olarak uyması durumudur. Hemen çözüme ulaşılması gereken durumlarda tercih edilmektedir ve örgütün giderek daha fazla maddi kontrol uygulamaya koyması ile sonuçlanmaktadır. Bağlılık, gönülsüz olarak gerçekleştiğinden örgüt içerisinde güvenden çok kontrol hâkimdir (Balay, 2000: 68, 2014: 104-105; Erdem, 2010: 517; Güney, 2007: 239). Ayrıca bu aşama, ödül ve

maliyetlerin değerlendirilmesi temeline dayandığı için araçsal bağlılık söz konusudur (Newton ve Shore, 1992: 277). Beklentileri ve çıkarları karşılanan, ücretleri atırılan, terfi alan ya da gelecekte beklentilerinin karşılanacağına dair algı geliştiren kişilerin uyum sağladığı bu boyutta özellikle kâr amacıyla kurulmuş olan örgütler, örgütün kalıcılığı için işgörenlerde oluşabilecek doyumсузлук duygusunun önüne geçmeye çalışmalı, ödül-maliyet arasındaki dengenin bozulmamasına dikkat etmelidirler (Balay, 2014: 105-106; Güney, 2007: 239; Mercan, 2006: 27).

Bağlılığın ikinci aşaması olan “*Özdeşleşme Boyutunda*” bireyler, kendilerini ifade edebilmek, doyuma ulaşabilmek için diğer çalışan ve gruplarla yakın ilişkiler kurmakta; örgütün değer ve başarılarını benimsemekte; kendilerinin farkına varılıp değerli olduğu hissettirildiği sürece bağlanma eğiliminde bulunmaktadır. Bu boyutta, bireyle örgüt arasında tatmin edici bir ilişki kurulmakta, birey kendini grubun bir parçası olarak hissetmekte, kendisi için direk fayda sağlamasa bile örgütün çıkarı için fedakârlıklarda bulunmakta, örgütle gurur duymakta, örgüt üyeliğini sürdürme isteği yüksek olmakta ve örgütüyle bir nevi kişilik bütünleşmesi yaşamaktadır (Balay, 2000: 18; Balcı, 2003: 29; Becker ve ark., 1996: 465; Erdem, 2010: 517; Güney, 2007: 246; O’Reilly III ve Chatman, 1986: 493).

Özdeşleşmeyi bireyin, örgütsel hedef ve değerleri benimseyip kabullenmesi; örgütün bir üyesi olmaktan, değer ve inançlarına göre yaşamaktan mutluluk duyması kısacası örgüte yaklaşma güdüsünden kaynaklanan ve bireyde hoşnutluk duygusu yaratan bağlılık olarak tanımlamak da mümkündür (Balay, 2014: 108; Güney, 2007: 239; İnce ve Gül, 2005: 10). Çalışanların yakın olma istekleriyle ilişkili olan özdeşleşme boyutunda, çalışanlar birbirleriyle ve grupla isteyerek iyi ilişkiler kurmakta; örgütte olmaktan huzur duymakta; bu durum da örgütün verimliliğini pozitif yönde etkilemektedir (Güney, 2007: 240).

Özdeşleşme boyutunun sağlanabilmesi için çalışanların performans ve davranışlarının onaylanıp övülmesi, çekicilik durumunun oluşturulması gerekmektedir; ancak

çekiciliğin kolayca kaybolması da mümkündür. Öte yandan bu boyutta bağlılık, kişiye hoş gelmesine rağmen ona sorumluluk ve maliyet de yüklemektedir (Balay, 2000: 71; İnce ve Gül, 2005: 11).

Bağlılığın son aşaması olan “*İçselleştirme Boyutu*” örgüt ve bireyin değerleri arasındaki uyumu ifade etmekte; bireyin kendi değerleriyle örgüt ya da grubun özendirici tutum ve değerleri aynı olduğunda gerçekleşmektedir (Balay, 2014: 103; Balcı, 2003: 29; O’Reilly III ve Chatman, 1986: 493). Bu boyutta örgütsel değerler, bireyin tutum ve davranışlarında etkili olmakta; çalışan, kendisine doğrudan yarar sağlamamasına rağmen örgüt yararına fazladan zaman ve çaba harcamakta dolayısıyla da örgütte kalma isteği daha yüksek olmaktadır (Balcı, 2003: 29; Güney, 2007: 246).

Başarılması hem daha zor hem de daha uzun olan bu süreç, örgütlerin en çok arzuladığı bağlılık formudur. Çünkü içselleştirme boyutu bir kez gerçekleştiğinde birey; yeni tutum, davranış veya fikirleri kendisine aitmiş gibi benimsediğinden artık bireyi etkilemek için yeni kaynaklara ihtiyaç duyulmamaktadır (Balay, 2000: 72; Balcı, 2003: 30). Nitekim bu aşamada bireyler iş ve örgütlerini daha çok sahiplenmekte ve onun savunucusu olmakta; örgütün değer ve normlarını daha çok önemsenmektedirler. Örgütler de bu tür çalışanlara sahip olmak istemektedir; çünkü bu tarz işgörenlere yüksek düzeyde güven duyulmaktadır (Güney, 2007: 240; İnce ve Gül, 2005: 11).

Uyum boyutu, kişiye fayda sağlayacak beklentileri ön plana çıkararak kişiyi araçsal algılara yönlendirmekte; özdeşleşme ve içselleştirme boyutu ise örgütün çıkarlarına hizmet etmektedir (Balay, 2000: 18).

2.2.5 Örgütsel Bağlılığı Etkileyen Faktörler

Literatür incelendiğinde, örgütsel bağlılığı etkileyen faktörlerin değişik sınıflandırmalar adı altında ele alındığı görülmektedir. Bu çalışmada, Schwenk’in (1986) kişisel-

demografik faktörler, örgütsel-görevsel faktörler, durumsal faktörler ve diğer faktörlerden oluşan sınıflandırılmasına (Balay, 2000: 37-38) yer verilmiştir.

2.2.5.1 Kişisel-Demografik Faktörler

Yaş, cinsiyet, ırk, kıdem, iş beklentileri, kişisel fedakârlıklar, eğitim düzeyi, sosyo-ekonomik statü gibi değişkenlerden oluşan kişisel özellikler ile örgütsel bağlılık arasında güçlü ilişkiler bulunmaktadır (Balay, 2000: 40, 2012: 2463; İnce ve Gül, 2005: 59).

Yapılan araştırmalarda, çoğunlukla farklı cinsten veya ırktan işgörenlerin olduğu örgütlerde psikolojik bağlılığın ve örgütte kalma isteğinin düşük, devamsızlığın ise yüksek olduğu görülmüştür. Erkekler açısından farklı cinsler arasında çalışma, yüksek devamsızlık ve daha düşük düzeyde psikolojik bağlılığa yol açarken; kadınlar açısından farklı cinsler arasında çalışma, örgütsel bağlılıkla daha yüksek düzeyde ilişkili bulunmuştur. Ayrıca kadınların örgütteki pozisyonlarını elde edebilmek için daha fazla engelle karşılaştıkları ve bunlarla başa çıkabilmek uğruna daha çok mücadele ettikleri için erkeklere göre; tek başına yaşayanların ise evli ya da ayrı yaşayanlara göre iş değiştirmelerinin daha zor olduğu saptanmıştır (Balay, 2000: 40-42; Varoğlu, 1993: 34). Ancak bu görüşün tersine kadınların, aile içi rollerini esas aldıkları için örgütü ikinci plana attıklarını, kariyer gelişimlerinin daha yavaş olduğunu ve erkeklere oranla örgüte daha az bağlandıklarını; evli veya boşanmış kadınların, bekâr olanlara nispeten örgütlerinden ayrılmalarının daha zor olduğunu belirten araştırma sonuçları da bulunmaktadır (Balay, 2014: 64; Balcı, 2003: 31; Kaygısız, 2012: 14). Farklı araştırmalarda farklı sonuçlar ortaya çıkmasından dolayı cinsiyet ve medeni durum ile örgütsel bağlılık arasında net bir sonuca varmak güçleşmektedir (Karagüzel, 2012: 31).

Araştırmaların büyük bir çoğunluğu örgütsel bağlılığın; yaş ve kıdem ile olumlu, eğitim durumu ile ise olumsuz bir ilişkisi olduğunu ortaya koymuştur. İşgörenlerin yaşının

ilerlemiş olması, uzun süre aynı örgütte bulunması, yükselme ihtimali, örgütten elde edebileceği kazanç ve ödüllerin artmasıyla birlikte alternatif iş imkânlarının azalması, iş arkadaşlarıyla olan paylaşımların yoğunlaşması ve oluşturduğu değerler örgüte olan bağlılıklarını arttırmaktadır. Çünkü yaş, hizmet süresi ve ulaşılan pozisyon bireyin gelecek için yaptığı yatırımlar olarak görülmektedir (Balay, 2014: 64-66; Kaygısız, 2012: 14; Topaloğlu, 2010: 69). Öte yandan bireyin örgütte uzun zaman çalışmış olması ya da aynı pozisyonda geçirdiği sürenin çok uzun oluşu her zaman, örgüte bağlı olduğu anlamına da gelmemektedir. Özellikle kendilerini geliştirmek isteyen bireyler için aynı pozisyonda uzun süre geçirilen zaman, değişimi engellediğinden bağlılığı da azaltmaktadır. Ayrıca işgörenler arasında yaş farkının çok fazla olduğu örgütlerde de bağlılığın azaldığı görülmektedir (Balay, 2014: 63-66).

Kıdem açısından bakıldığında ise, farklı kıdemlerdeki işgörenlerin çalıştığı örgütlerde psikolojik bağlılığın ve örgütte kalma isteğinin yüksek, devamsızlık eğilimin düşük olduğu görülmüştür. Ayrıca eğitim düzeyini ilerletmek istemeyen işgörenlerin, eğitim almak isteyen veya bu konuda kararsız olanlara göre örgüte daha bağlı oldukları dikkat çekmiştir. Yaşı büyük olup daha az eğitim almış; ancak iş tecrübesi fazla olan işgörenlerin örgütsel bağlılıklarının daha fazla olduğu görülmüştür (Balay, 2000: 40-41). Bu durum, yüksek öğrenim görmüş kişilerin, örgütün yerine getiremeyeceği daha yüksek beklentilere sahip olabileceği gerçeğinden kaynaklanmaktadır (Varoğlu, 1993: 34).

İşgörenin; emeklilik maaşı alma planları, artan yaş ve kıdeme bağlı artan ücret ve statü, geçirilen zaman gibi örgüte yaptığı kişisel yatırımlar da bağlılığını arttırmaktadır. Bunun yanı sıra bireylerin kendilerine olan güvenlerinin, kendilerini gerçekleştirmek için duydukları isteklerin ya da kişisel gereksinimlerinin ve ailesine karşı duyduğu sorumlulukların da örgüte olan bağlılıklarını etkilediği görülmektedir. Çalıştığı iş ya da işteki mevkisinden dolayı ailesi ile çatışma yaşayan bireylerin rol belirsizliğinden kaynaklı bağlılıklarının azaldığı tespit edilmiştir (Balay, 2000: 42, 2014: 65-67) .

2.2.5.2 Örgütsel-Görevsel Faktörler

Çalışma hayatı ile ilgili unsurları içeren örgüt ve göreve ilişkin faktörler kapsamında; işin niteliği ve niceliği, ücret ve ücretin adil dağılımı, örgüt kültürü, iklimi ve havası, takım ruhu, örgütsel adalet ve güven, rol çatışması, işgören ihtiyaçlarının önemsenmesi ve karşılanması, iş doyumu, sosyal etkileşim, işgören becerileri, işe odaklanma, ast üst ilişkileri, yönetim şekli ve karara katılma hakkının olması, terfi ve ilerleme olanaklarından bahsetmek mümkündür (Balay, 2000: 44, 2012: 2463; İnce ve Gül, 2005: 70).

Yapılan araştırmalar; işin niteliği, işten alınan haz ve işe sarılmanın örgütsel bağlılığı etkilediği sonucunu ortaya koymuşlardır. Çalışanlarda sorumluluk duygusunun oluşmasını sağlayan ve onlara bireysel karar alma imkânı sağlayan yüksek mevkilerdeki işlerin bağlılığı arttırdığı saptanmıştır. Ayrıca işin tehlikesiz, stresten uzak olması ve iş güvenliğinin bulunması gibi iş özellikleri de bağlılığı arttırmaktadır. İş tatmininin yaş ve işte kalabilme hakkıyla paralel olarak arttığı, özellikle grup kapsamında belirtilen çalışanlarda örgütsel bağlılığı önemli derecede arttırdığı görülmüştür (Boylu, Pelit ve Güçer, 2007: 59; Çetin, 2004: 105; Demirel, 2009: 118). Bunun yanı sıra örgütlerde rol çatışması yaşayan çalışanların; psikolojik olarak geri çekilme, ilgisizlik ve arkadaşlarından uzaklaşma gibi davranışlar sergilediği, iş tatminlerinin ve işe karşı olan ilgilerinin düşük olduğu dolayısıyla işe olan bağlılıklarının azaldığı ve örgüt dışı tekliflere olan bakış açılarının değiştiği saptanmıştır. Bu durumun tam tersi işe sarılmanın ise çalışanlarda bağlılığı arttırdığı tespit edilmiştir. Öte yandan örgüt içerisinde olumsuz bir hava oluşması, kaynakların ve teknik imkânların yetersiz olması, işgörenlerin istek ve ihtiyaçlarının karşılanamaması, işlerin grup içinde değil de daha çok bireysel olarak yapılma mecburiyetinin olması ve etkileşimin engellenmesi, çalışanlara geri dönüt verilmemesi gibi örgüt içi faktörler de bağlılığı azaltmaktadır. Çevresiyle iletişimi iyi olan örgütler çalışanlarının ise bağlılıklarının daha yüksek olduğu saptanmıştır (Balay, 2000: 44-45, 2014: 69-70).

Ücret ile ilgili yapılan araştırmalarda; ücretin, özellikle de üst kademedeki çalışanlar için işi bırakmada en önemli etkenlerden biri olduğu, adil ve dengeli dağıtımının bağlılığı arttırdığı sonucuna varılmıştır (İnce ve Gül, 2005: 73). Çalışana iyi bir ödeme yapılan, yükselme olanağı sağlanan, terfi ve yol haritası açıkça belli olan örgütlerde bağlılık artarken; yüksek iş değerlerinin, yüksek beklentileri yeterince karşılamayı güçleştirdiği örgütlerde bağlılık azalmaktadır (Balay, 2000: 46; Demirel, 2009: 119).

Yönetim ile ilgili yapılan araştırmalar; esnek, katılımcı, çalışan odaklı yönetim ve liderlik tarzının örgütsel bağlılığı artırırken, otokritik yönetim tarzının bağlılık duygusunu azalttığı; yönetimin karar verme süreci, bu sürecin algılanışı başka bir deyişle örgütsel adaletin de bağlılığı etkilediği, bu sürecin adil bir şekilde uygulanmamasının bağlılığı azalttığı sonucunu ortaya koymuşlardır (Demirel, 2009: 120; İnce ve Gül: 72; Sarıdere, 2004: 34). Yönetim kadar iş arkadaşları ile olan ilişkiler de bağlılık düzeyini etkilemektedir. Çünkü işten ayrılmak bir nevi arkadaşlarından ayrılmak olarak algılanmakta dolayısıyla da sosyal bağın güçlü olduğu örgütlerde örgütsel bağlılık duygusu da artmaktadır (Balay, 2000: 46, 2014: 71).

2.2.5.3 Durumsal Faktörler

Çalışanların örgüte olan bağlılıklarıyla ilgili durumsal tepkilerini tespit etmeyi amaçlayan, örgütün içindeki ve dışındaki durumların örgüte olan bağlılığı ne derece etkilediğini açıklayan araçsal kestirim, benzeyiş kestirimi ve adaletin grup-değer kestirimi olmak üzere üç yaklaşım bulunmaktadır (Balay, 2012: 2463; Brockner, Tyler ve Schneider, 1992: 241):

Araçsal Kestirim: Başlangıçta, çalışanlar örgüt ya da kurumla karşılaştıklarında istedikleri sonuçları (iyi bir ücret, promosyon, olumlu kararlar, adaletli yönetim, ilerleme imkanı gibi) elde edebilmek ile ilgilenmektedirler. Örgüte olan bağlılık düzeyindeki değişiklikler, öncelikle ilk karşılaşmalardaki olumlu, doğrudan ve açık

görüşlere bağlıdır. Başka bir ifade ile çalışanın örgütle tanışmadan önceki deneyim ve bağlılık eğilimlerinin, örgütsel bağlılık üzerindeki etkisi az olmakta ya da hiç olmamaktadır (Balay, 2014: 72-73; Brockner ve ark., 1992: 242).

Benzeyiş Kestirimi: Bireylerin tutumları önceki tutumlarından etkilenmekte, önceki tutumlarla tutarlı şekilde tepki verecek biçimde şekillenmektedir. Kişilerin karşılaşma algıları ile önceden var olan bakış açıları birbirlerine benzerlik gösterdiğinde, daha önceki bağlılık düzeyi ile karşılaşma tepkileri arasında pozitif bir ilişki oluşmaktadır. Örneğin önceden bağlılıkları düşük olanlar, yüksek olanlara oranla kurumla uygunsuz bir durumla karşılaştıklarında daha olumsuz tepkide bulunmaktadırlar (Brockner ve ark., 1992: 242).

Adaletin Grup-Değer Kestirimi: Bu model; önceden yüksek bağlılık gösteren kişilerin, örgüt ile karşılaşmaları sırasında haksızlığa uğradıklarını düşündükleri zaman nasıl tepki verecekleriyle ilgilidir (Brockner ve ark., 1992: 242). Olumlu davranışlarla karşılaşmak, kişilere itibar edildiği ve saygılı bir şekilde davranıldığı anlamına gelmekte, bu durum ise kişilerin kendilerine olan güvenlerini arttırmaktadır. Öte yandan işgörenlerin kaynak dağıtımı, karar alma, değerlendirme ve yükselme gibi konularda örgüt tarafından gösterilen adalet hakkındaki düşünceleri de onların örgüte olan bağlılığını etkilemekte; örgütü güvenilir ve adil bulmaları, beklentilerinin karşılandığını hissettikleri bir ortamda çalışmalarını ve ücret eşitliği gibi faktörler de bağlılığı arttırmaktadır (Balay, 2000: 47-48, 2014: 73-75; Kılıçoğlu, 2010: 31).

2.2.5.4 Diğer Faktörler

Örgütsel bağlılığı etkileyen faktörler incelendiğinde daha önce belirtilen faktörler dışında profesyonellik, yeni iş bulma olanakları ve iş pazarının koşulları, iş örgütünün büyüklüğü, işsizlik oranı gibi başka faktörler de olduğu görülmektedir (Balay, 2000: 49; İnce ve Gül, 2005: 83).

İş pazarının koşulları, bağlılığı etkileyen önemli bir faktördür. Yeni iş bulma olanaklarının kısıtlı olması, işsizlik oranının yüksek olması örgütsel bağlılığı arttırmaktadır. Ayrıca iş örgütünün büyüklüğü, iş koşulları ve imkânları, kazanç ve verilen ödüller de bağlılığı etkilemektedir. Ne var ki örgütün büyüklüğü, örgüt içerisindeki bürokrasiyi de attıracağından; açık, doğrudan ve daha samimi ilişkilerin olduğu küçük örgütlerde bağlılığın daha fazla olduğu görülmektedir (Balay, 2000: 49; İnce ve Gül, 2005: 85). Bunun dışında örgüt içinde yapılan yatırımlar, örgütün politikası, mesleğe verilen önem, dinsel yakınlık gibi faktörler de işgörenlerin örgüte olan bağlılıklarında belirleyici olarak rol oynamaktadır (Balay, 2014: 78-80).

Yapılan araştırmalar örgütsel bağlılığı etkilenen diğer bir faktör olan iş deneyimlerinin örgüte olan duygusal bağlılıkla güçlü, normatif bağlılıkla ise daha zayıf ilişkide olduğunu ortaya çıkarmıştır. Çünkü işgörenlerin örgütte kazandıkları olumlu iş deneyimleri, örgüte olan bağlılığı ve örgütte kalma arzusunu arttırmakta; devamsızlık ve örgüt üyeliğini sona erdirmeye gibi örgüt için istenmeyen durumları ortadan kaldırmaktadır (İnce ve Gül, 2005: 85; Meyer, Irving ve Allen, 1998: 32-33).

2.2.6 Örgütsel Bağlılığın Sonuçları

Örgütsel bağlılığın sonuçları, bağlılık derecesine göre değişebilmektedir. Örgütün değer ve normları, işgören tarafından kabul edildiğinde bağlılık artarken tersi durumda azalmakta ve bu durum örgütün dağılmasına yol açabilmektedir (Balay, 2014: 91). Bu bölümde bağlılık yüksek, orta ve düşük düzeyde olmak üzere üç başlık altında ele alınmıştır.

2.2.6.1 Yüksek Düzeyde Örgütsel Bağlılığın Sonuçları

Örgüte yüksek düzeyde bağlılık; işgörenlerde kendini güvende hissetme, bir yere ait olma, etkili olma, yaşam için bazı hedeflere sahip olma, özgüven artışı, işi sahiplenme,

iş doyumunu gibi olumlu duygulara sebep olurken; rakip örgütlerin de bu işgörenleri tercih etme eğilimi diğer işgörenlere göre daha yüksek olmakta ve bu bireyler, örgüt içerisinde kurumsal yıldızlar olarak adlandırılmaktadırlar (Balay, 2014: 97; Sığrı, 2007: 266; Varoğlu, 1993: 88-89). Bu üyeler, örgütlerine gönülden bağlı oldukları için devamsızlık ve işe geç gelme eğilimleri daha düşük, moral, istek ve motivasyonları ile güdülenme dereceleri ise daha yüksek olmakta; işten geri çekilme davranışı göstermemekte; görev ve sorumlulukları yerine getirmek için üstlerine düşenin daha fazlasını yapmakta; iş performansları daha iyi olmaktadır. Başka bir deyişle örgütsel bağlılık, işgörenlerin örgüt içerisinde daha uzun çalışmalarını, örgütün değer ve normlarını daha kolay kabullenmelerini, örgütü benimsemelerini sağlamaktadır. Tüm bunlar da örgüte canlılık getirmekte, ürün ve hizmetin kalitesini arttırarak örgütün başarısına olumlu yönde yansımaktadır (Balay, 2012: 2463, 2014: 91; Çöl, 2004; Nartgün ve Menep, 2010: 291; Özdevecioğlu, 2003: 127; Sezgin, 2010: 146; Sığrı, 2007: 267; Topaloğlu, Koç ve Yavuz, 2008: 215; Varoğlu, 1993: 90). Ne var ki örgütsel amaçlar kabul edilebilir olmadığı durumlarda bağlılık, örgütün dağılmasını hızlandırabilmektedir (Balay, 2000: 66). Aynı zamanda yüksek düzeyde bağlılık, işgörenlerin işten ayrılmasını zorlaştırdığı için kimi durumlarda bu bireylerin kariyerlerindeki dikey ve yatay hareketlilik fırsatlarını kaçırmalarını dolayısıyla da kendilerini gerçekleştirmelerini engelleyebilmekte; insan kaynaklarının etkisiz kullanımı ve örgüt yararı için birleşik suçlar işleyebilme durumlarını doğurmakta; yaratıcılığı ve yenileşmeyi bastırmakta; gelişmeye karşı direnç oluşturmakta; bireylerin tüm zaman ve enerjilerini örgüte harcamaları gerektiğinden iş ve sosyal hayatlarını da olumsuz etkileyebilmekte; kişisel ve toplumsal yabancılaşmaya maruz kalmalarına sebep olabilmektedir (Balay, 2000: 65, 2014: 99-100; Varoğlu, 1993: 89-90).

Bağlılığı yüksek olan işgörenlerin oluşturduğu gruplarda daha fazla görev etkileşimi yaşanmakta ve sosyal ilişkiler daha güçlü olmaktadır. Ancak grup üyelerinin birbirini olumsuz etkilemeleri, yeni fikir ve değerlere kapalı olmaları ya da grup içerisindeki bireylerin grubun fikirlerine aşırı bağlanmasından dolayı kimliklerinin erimesi gibi istenmeyen sonuçlar da söz konusu olabilmektedir. Bağlılığın, üyeler tarafından yaygın olarak paylaşılmadığı durumlarda ise bağlılığı yüksek olan üyeler, örgüt için tehdit oluşturabilmektedir (Balay, 2014: 99; Varoğlu, 1993: 90-91).

İşgörenleri yüksek düzeyde bağlılık gösteren örgütler, güvenli ve istikrarlı iş gücü yaratmakta, üretim için yüksek beklentileri kabul etmekte ve örgütün rekabet gücü ile prestiji artmaktadır (Topaloğlu, 2010: 73). Örgüte duyulan bağlılık ve gösterilen sadakat çoğu zaman yarar sağlasa da aşırıya kaçıldığında ya da yanlış algılandığında örgütsel esnekliğin azalmasına, örgütün yanlış olan uygulama ve politikalarına da aşırı derecede güven duyulmasına, geleneksel uygulamaların yerleşik hale gelmesine sebep olmaktadır. Esnekliğin azalması, çevresel değişimleri takip etmeyi engellemekte, örgütün bugün için anlamsız ve etkisiz hale gelen yöntemleri kullanmaya devam etmesi sonucunu doğurabilmektedir (Balay, 2000: 66).

2.2.6.2 Orta Düzeyde Örgütsel Bağlılığın Sonuçları

Örgüte orta düzey örgütsel bağlılık gösteren işgörenler, örgütsel işleri ve değerleri olduğu gibi kabul etmeyerek eleştirel bakış açısı ile yaklaşmakta; bir birey olarak örgütün kendini şekillendirmesine karşı çıkarak kimliğini korumaya çalışmaktadır. Başka bir ifadeyle işgören, tecrübeli olmasına rağmen örgütle olan özdeşleşme süreci tam olarak gerçekleşmemektedir. Koşulsuz destek ve sınırsız sadakat yoktur, işgören için belirli koşullar gerçekleştiği takdirde bağlılık oluşmaktadır (Balay, 2014: 96; Usta, 2013: 95). İşgören, örgütün bazı değerlerini kabul etmesine rağmen örgüte karşı kendisini tam olarak ait hissetmemekte, kişisel değerlerini korumakta ve kişisel değerlerle örgütsel değerler çatışmadığı sürece bireyle örgüt arasında dengeli bir bağlılık oluşmaktadır. Birey açısından olumlu gelişmeler yaşandığında, kendi kimliğini koruyarak yaratıcılığını geliştirmekte; bireyin devamsızlığı azalmakta, iş doyumunu ve örgüte hizmet süresi artabilmektedir (Balay, 2010: 63-64, 2014: 96; Koç, 2009: 206).

Ne var ki bu boyutun her zaman olumlu sonuçları olmamaktadır. Bu bağlılık düzeyindeki işgörenler, üst kademelere geldiklerinde kendilerini kolayca başaramayacakları bir uzlaşma zorunluluğu içerisinde hissedebilmekte ve topluma karşı olan görevleri ile örgüte sadık kalma arasında kararsızlık ve gelgitler yaşayabilmektedirler (Balay, 2010: 63-64, 2014: 96; Koç, 2009: 206). Öte yandan

yönetim kademesinin işini güçleştiren bu bağlılık, katılımcılığı gerektiren bir yönetim anlayışı benimsemeyi zorunlu hale getirmektedir (Usta, 2013: 95).

2.2.6.3 Düşük Düzeyde Örgütsel Bağlılığın Sonuçları

Düşük örgütsel bağlılık bireyin örgütü kabullenme eğiliminden yoksun, psikolojik aidiyet duygusunun zayıf olduğu durumu ifade etmektedir. Dolayısıyla bu durum işgörenin devir hızının yükselmesine, örgüte karşı yabancılaşmasına, performansının düşmesine, örgütsel amaçları önemsememesine ya da bozmaya çalışmasına neden olmaktadır; örgüt içinde arzu edilmeyen çalışan grubunun doğmasına ortam oluşturmaktadır. Bu çalışanlar, grup bağlılığının sağlanmasında da en az çabayı göstermekte; örgüt içerisinde en az değerli, duygusuz işgörenler olarak tanımlanmakta; müşterilerin örgüte karşı güvenlerinin zedelenmesi, örgütün gelirinin azalması gibi örgüt için tehditler oluşturabilmektedirler (Balay, 2000: 61, 2014: 94-95; Koç, 2009: 206; Selvitopu ve Şahin, 2013: 173; Topaloğlu, 2010: 74). Örgüt içerisinde yöneticiler tarafından ilk gözden çıkarılacak çalışanlar da bu bireylerdir ve işte yükselmeme, gelir kaybı, iş güvenliği kaybı, istenilmeyen işlerin yaptırılması, önemsenmeme gibi durumlarla karşı karşıya kalmaktadırlar (Balay, 2014: 94).

Öte yandan düşük örgütsel bağlılık, bireyin yaratıcılık ve yeniliğe açıklığını ortaya çıkarabilmekte, uzun vadede örgüte olumlu sonuçlar sağlayabilecek itiraz, şikâyet ve söylemlerle de sonuçlanabilmektedir. Bu durumu örgüt kendi lehine kullanarak öz eleştiri yaptığında pahalıya mal olabilecek tehditleri önleme imkânına da sahip olabilmektedir (Balay, 2000: 61; Özel, 2009: 39).

Düşük bağlılık gösteren bireyler, davranışlarının sonuçları gösterilerek ikaz edildiği takdirde davranışlarında düzelmelerin olduğu da görülmektedir. Ters bir durumda ise bu işgörenlerin örgütü bırakmasının, örgüt içerisinde sorun çıkaran diğer kişi ve grupların da tutumlarını düzeltmelerine örnek teşkil ettiği saptanmıştır (Balay, 2014: 93). Ayrıca bu bireylerin, örgütü bırakma ihtimallerine karşı alternatif iş olanakları

aramaları, onların insan kaynaklarını daha etkili kullanmalarını da sağlamaktadır (Balay, 2000: 61).

2.2.7 Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığı ve Eğitim Kurumları Açısından Önemi

Gelişmiş, çağa ayak uydurabilen, kendi ihtiyaçlarını karşılayabilen ve üretici bir toplumun oluşturulmasında son derece önemli bir yere sahip olan eğitim bu gereksinimi, eğitim örgütleri olarak isimlendirilen okullar aracılığıyla karşılamaya çalışmaktadır. Bu bağlamda, okullarda istenilen nitelikte öğrencilerin yetiştirilebilmesi için öncelikle gerekli ortamların sağlanmasına ve bunu gerçekleştirebilecek bilgi ve beceriye sahip bireylere ihtiyaç duyulmaktadır. Sosyal bir sistem olan okullarda bu görevi yerine getirebilecek en stratejik parçalardan biri ise öğretmenlerdir. Eğitim-öğretim etkinliğini düzenleyen, uygulayan ve değerlendiren öğretmenlerin, bu sürecin sorunsuz bir şekilde yürütülmesinde görev yaptıkları kurumlarına yönelik algıları önemli bir belirleyici durumundadır. Nitekim okullarda etkililik ve verimin arttırılabilmesinde bu eğitim işgörenlerinin, okullarına olan bağlılıklarının arttırılması son derece dikkat edilmesi gereken konulardan biri olmaktadır (Ağiroğlu Bakır, 2013: 62; Bursalıoğlu, 2013: 42; Celep, 2000: 143; Özdemir, 2012: 49).

Örgütsel davranış ve örgüt psikolojisiyle ilişkili olan örgütsel bağlılık kavramı ile ilgili eğitim alanındaki araştırmaların, son dönemlerde arttığı görülmektedir (Gül, 2002: 37; Serin, 2011: 76). Bu anlamda öğretmenlerin örgütsel bağlılığı konusunda yapılan araştırmalar; okul için fedakârlıkta bulunma ve buna istekli olma, okuldaki görevin devam etmesi konusunda istekli olma, okulun değer, norm ve amaçlarının benimsenmesi olmak üzere üç tür bağlılığı ön plana çıkarmaktadır. Bu üç bağlılığın bir arada gerçekleşmesine ise öğretimsel bağlılık denmektedir (Weber, 1997; Akt. Balay, 2000: 82-83). Nitekim öğretmenlerin görev yaptıkları okula karşı ilgi, duygu ve tutumlarını şekillendiren bağlılık kavramı; öğretmenlerin öğrenciye, yöneticiye, öğretim etkinliklerine, mesleğe ve meslek arkadaşlarına olan bakış açısını etkilemektedir (Terzi ve Kurt, 2005).

Kendini çalıştığı okulun bir üyesi olarak hissetmeyen, aitlik duygusu oluşmayan ya da çalışma ortamının özelliklerini beğenmeyen öğretmenler, tatminsizlik, tükenmişlik ve yabancılaşma duygusu yaşamakta; okuldan uzaklaşmakta ve okuldan ayrılmak istemekte; yeni durumlara uyum sağlamada güçlük çekmekte; motivasyon sorunu yaşamakta; tüm bunlar da okula olan bağlılığı zedelemekte, performansı düşürmekte ve en önemlisi eğitim-öğretimin amacından sapmasına neden olmaktadır (Atila, 2012: 1-2; Balay, 2000: 7-8; Celep, 2000: 145; Günce, 2013: 45; Sezgin, 2005: 32). Ayrıca bu öğretmenlerin öğrencilerine karşı ilgi, sabır ve hoşgörü seviyelerinin de daha düşük olduğu; eğitim-öğretim etkinliklerinde daha az plan yaptıkları; akademik başarılarının ve öğrencilerden beklentilerinin daha düşük olduğu; öğrencileri okulun amacı dışında davranışta bulunmaya yönelttikleri dikkat çekmektedir (Balay, 2000: 7-8; Celep, 2000: 145).

Öte yandan bağlılığı yüksek olan öğretmenlerin ise görevlerini yerine getirmede daha çok istekli oldukları, daha çok fedakârlıklarda buldukları, görev tanımlarından daha fazlasını yaptıkları; kendilerini okullarına, öğrencilerine, mesleklerine, iş arkadaşlarına ve eğitim-öğretim etkinliklerine daha çok adadıkları, mesleki performanslarının da yüksek olduğu görülmektedir. Başka bir ifadeyle yüksek örgütsel bağlılık ile verimlilik birbirini olumlu yönde etkilemektedir (Celep, 2000: 138-141; Terzi ve Kurt, 2005; Okçu, 2011: 40; Özdemir, 2012: 49). Nitekim çalıştığı kuruma bağlılık duyan öğretmenlerin, çalışma ortamı, öğrenci ve meslektaşlarıyla aralarında güçlü bir bağ oluşmaktadır (Yüce, 2010: 73). Bu bağlamda, öğretmenlerin görevini icra ederken mesleki ve psikolojik doyuma ulaşabilmesinde, okullarına olan bağlılığını artırıcı etkenlerin belirlenmesi ve gerekli koşulların sağlanması son derece önemli görülmektedir (Celep, 2000: 145-146). Çünkü eğitim örgütlerinde yüksek düzeyde örgütsel bağlılığın sağlanmasının, nitelikli bir eğitim kadar çağdaş, demokratik bir toplum yapısını oluşturmaya da katkı sağlayacağı göz ardı edilmemelidir (Ağiroğlu Bakır, 2013: 63).

2.3 Sosyal Destek Konusunda Yapılan Araştırmalar

Literatür taraması sonucu sosyal destek konusunun; önceleri sağlık ve psikoloji alanında yetişkinler ve hastalar üzerinde yapılan çalışmaların ilgi odağı olduğu, son zamanlarda bu konuda okul çağındaki çocuklar ve ergenler üzerinde yapılan çalışmaların hız kazandığı; ancak öğretmenlerle ilgili çalışmaların ise sınırlı sayıda olduğu görülmektedir. Bu başlık altında “Sosyal Destek” konusunun genel anlamda ele alındığı bazı araştırmalar, yurtiçinde ve yurtdışında yapılan araştırmalar şeklinde iki kategoride verilmiştir.

2.3.1 Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar

Çakır (1993), ülkemizde sosyal desteği ölçmeye yönelik araçların yetersiz olmasından dolayı Zimet ve ark. tarafından hazırlanan “Çok Yönlü Algılanan Sosyal Destek Ölçeğini (ÇASDÖ)” Türkçe’ye çevirerek ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmasını; Ankara ili orta, lise ve üniversite düzeyinde, yatılı ve yatısız eğitim gören, 12-22 yaş grubu, 960 öğrenci (488 kız ve 472 erkek ergen öğrenci) üzerinde yapmıştır. Araştırma bulgularına göre yaş gruplarının sosyal destek algı düzeyleri arasında farklılıklar olduğu; 12-14 ve 18-22 yaşlar arası en fazla desteğin aileden, 15-17 yaş grubunda ise diğer kişilerden sağlandığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca Çok Yönlü Algılanan Sosyal Destek Ölçeğinin her üç boyutunun da (aile, arkadaş, özel kişi) depresyon, anksiyete ve benlik saygısı ile arasında negatif yönlü bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Torun’un (1995), sosyal destek ve aile yapısı değişkenleri ile tükenmişlik arasındaki ilişkiyi saptamaya çalıştığı araştırmasının örneklemini; 71 öğretmen, 57 satış elemanı, 41 trafik polisi, 41 laborant olmak üzere toplam 210 kişi oluşturmaktadır. Araştırmada tükenmişlik, aile yapısı, sosyal destek ve demografik değişkenlerin belirlenmesi için “Maslach Tükenmişlik Ölçeği”, “Aile Yapısı Değerlendirme Ölçeği”, “Sosyal Destek Ölçeği” ve “Demografik Bilgi Anketi” kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre

tükenmişlik, aile yapısı ve sosyal destek değişkenleri arasında ilişki bulunduğu; ailenin çok önemli bir sosyal destek kaynağı olduğu belirlenmiştir. Ayrıca ailesi ile ilişkisi iyi olan bireylerin sosyal destek kaynaklarından daha iyi yararlandığı dolayısıyla da stres yaratan durumlarla baş etmede daha güçlü davrandığı ve tükenmişlik düzeylerinin daha düşük olduğu tespit edilmiştir.

Yıldırım (1997), Türk toplumunun yapısına uygun bir sosyal destek ölçeği hazırlama fikrinden yola çıkarak “Algılanan Sosyal Destek Ölçeği’ni (ASDÖ)” geliştirmiştir. Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları, Ankara Gazi Çiftliği Lisesi 1. sınıf öğrencileri arasından basit seçkisiz örnekleme yoluyla seçilen 115 öğrenci üzerinde yapılmıştır. ASDÖ’nün benzer ölçekler geçerliliği için ise 1985 yılında Halter tarafından hazırlanan “Çocuklar ve Ergenler İçin Sosyal Destek Ölçeği” kullanılmıştır.

Eker, Arkar ve Yıldız (2001), “Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği’nin Gözden Geçirilmiş Formunun Faktör Yapısı, Geçerlik ve Güvenirliği” isimli çalışmalarında, Zimet ve ark. tarafından geliştirilen “Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeğinin” Türkiye’de kullanılabilirliğini sınamak amacıyla ölçeğin yapı geçerliliğini ölçmek için “Yalnızlık Ölçeği”, “Algılanan Sosyal Destek Ölçeği”, “Belirti Tarama Listesi” ve “Beck Umutsuzluk Ölçeğini” kullanmışlardır. Anketler, yatarak tedavi gören psikiyatri hastalarına (50 kişi), cerrahi müdahale yapılan hastalara (50 kişi) ve tesadüfi olarak seçilen hasta ziyaretçilerine (50 kişi) uygulanmıştır. Veri analizi sonucunda “Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeğinin (MSPSS)” faktör yapısının genellenebilirliği doğrulanmıştır.

Çivilidağ (2003), öğretmenlerde etkililiği ve verimliliği etkileyen iş tatmini, iş stresi ve algılanan sosyal destek düzeylerini belirlemek için kendi geliştirdiği “Algılanan Sosyal Destek Ölçeği” ile “Kişisel Bilgi Formu”, “İş Tatmini Ölçeği” ve “İş Stresi Ölçeğini”, İstanbul ili Kadıköy, Ümraniye, Üsküdar, Beşiktaş, Beyoğlu ve Eminönü ilçelerinde, Anadolu Lisesi ve Özel Liselerde çalışan, gönüllü 225 öğretmene uygulamıştır. Araştırma sonuçlarına göre Anadolu Liselerinde (Devlet Liseleri) çalışan öğretmenlerin

Özel Liselerde çalışan öğretmenlere oranla algıladıkları sosyal destek düzeyinin daha yüksek olduğu görülürken iş tatmininde tam tersi sonuca ulaşılmıştır. Öte yandan iş stresi için her iki grup arasında da anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Altay (2007), okul yöneticilerinde mesleki tükenmişlik ile çok boyutlu algılanan sosyal destek arasındaki ilişkiyi belirlemeye çalıştığı araştırmasında, Adana ili Merkez ilköğretim okullarında görev yapan 434 okul yöneticisine “Kişisel Bilgi Formu”, “Maslach Tükenmişlik Ölçeği” ile aile, arkadaş ve özel kişi alt boyutlarından oluşan “Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeğini” uygulamıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre mesleki tükenmişlik ile çok boyutlu algılanan sosyal destek arasında negatif bir ilişki bulunduğu; kadın okul yöneticilerinin erkeklere, alanda yayın takibi yapan yöneticilerin yapmayanlara göre sosyal destek algılarını daha yüksek olduğu; eğitim, branş, mesleki kıdem ve hizmet içi eğitimlerden yararlanma değişkenlerine göre ise sosyal destek algısının farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Taşdan (2008), “Türkiye’deki Kamu ve Özel İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Bireysel Değerleri İle Okulun Örgütsel Değerleri Arasındaki Uyum Düzeyi, İş Doyumu ve Algılanan Sosyal Destek İle İlişkisi” konulu doktora çalışmasında Türkiye’de yedi coğrafi bölgede yer alan, 28 il merkezinde kamu ve özel ilköğretim okullarında çalışan, 596 kamu ilköğretim okulu öğretmeni ile 577 özel ilköğretim okulu öğretmenine “Değer Ölçeği”, “İş Doyum Ölçeği” ve “Öğretmen Mesleki Sosyal Destek Ölçeğini” uygulamıştır. Analiz sonuçlarına göre kamu ve özel ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin, bireysel ve örgütsel değerlere ilişkin algıları arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu; bireysel değerler ve okulun örgütsel değerlerinin uyum düzeyi ile algılanan mesleki sosyal destek düzeyi arasında düşük düzeyde ve pozitif yönlü bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Abay (2009), öğretmenlerin psikolojik şiddet ile aile, arkadaş ve özel kişiden algıladıkları sosyal destek arasındaki ilişkiyi araştırdığı çalışmasında; 2007-2008 eğitim-öğretim yılı, İstanbul ili Pendik ilçesinde, özel ve resmi ilköğretim okullarında

görev yapan 343 öğretmene “Kişisel Bilgi Formu”, “Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği” ve “İş Yerinde Duygusal Olarak İncitilme Ölçeğini” uygulamıştır. Araştırma bulgularına göre sosyal destek algısı ile psikolojik şiddet arasında negatif yönlü, düşük bir ilişki bulunmuştur. Sosyal destek algısı, aile ve özel kişi boyutunda kadınlarda daha fazla bulunurken; aile boyutunda evlilerde bekârlara oranla daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Ceyhun (2009), zihinsel yetersizliği olan çocuklarla çalışmakta olan öğretmenlerin iş stresi, algılanan sosyal destek ve iş doyumunu düzeylerini karşılaştırmayı amaçladığı çalışmada “Kişisel Bilgi Formu”, “İş Stresi Ölçeği”, “Algılanan Sosyal Destek Ölçeği” ve “İş Tatmini Ölçeğini” Ankara il merkezinde bulunan, özel ve resmi eğitim kurumlarında görev yapan, zihinsel yetersizliği olan çocuklarla çalışan 320 öğretmene uygulamıştır. Araştırma sonucunda algılanan sosyal destek ile iş stresi ve iş doyumunu değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmazken; iş stresi ile iş doyumunu arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca resmi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin özel kurumlarda çalışan öğretmenlere göre algılanan sosyal destek ve iş doyumunu düzeylerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Durak (2009) tarafından Anadolu liseleri ve Genel liselerde çalışan öğretmenlerin iş tatminleri ve sosyal destek düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan araştırmanın örneklemini; 2007-2008 eğitim-öğretim yılı Kağıthane, Şişli, Beşiktaş, Eyüp, Fatih ve Gaziosmanpaşa ilçelerinden seçilen 5 Anadolu lisesinde çalışan 125 öğretmen ile 10 Genel lisede çalışan 142 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma verilerinin toplanmasında “Kişisel Bilgi Formu”, “Minnesota İş Tatmin Ölçeği” ve Çivilidağ (2003) tarafından geliştirilen “Algılanan Sosyal Destek Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre sosyal destek algısı okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermezken; cinsiyet değişkenine göre eş desteği, anne-baba desteği ve iş yeri dışı arkadaş desteği boyutlarında kadınlarının lehine anlamlı olduğu; medeni durum değişkenine göre iş yeri dışı arkadaş desteği, öğrenci desteği alt boyutlarında bekâr öğretmenler lehine anlamlı olduğu; mezun olunan okul türü değişkenine göre ise eş desteği, anne-baba desteği alt boyutlarında yüksek lisans mezunu öğretmenler lehine

anlamli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İş tatmini ile algılanan sosyal desteğin iş yeri arkadaş desteği, eş desteği, anne-baba desteği alt boyutları arasında pozitif yönlü bir ilişki bulunduğu tespit edilmiştir.

Taşdan ve Yalçın'ın (2010), ilköğretim okulu öğretmenlerinin algıladıkları sosyal destek ve güven düzeyleri ile bu düzeyler arasındaki ilişkiyi belirlemeye çalıştıkları araştırmalarının örneklemini; Kars il merkezinde bulunan, 10 ilköğretim okulunda çalışan, 151 öğretmen oluşturmaktadır. Verileri toplamak için "Örgütsel Güven" ve "Öğretmen Mesleki Sosyal Destek" ölçekleri kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin algılanan sosyal destek düzeyleri ile örgütsel güven düzeyleri arasında orta düzeyde, pozitif yönlü bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Çivilidağ (2011), iş hayatında insanları etkileyen psikolojik taciz, iş doyumunu ve algılanan sosyal destek düzeylerini ölçmek için Türkiye'deki üniversitelerde (özel ve devlet üniversiteleri) görev yapan 529 öğretim görevlisine (279 erkek, 250 kadın) "Psikolojik Taciz Ölçeği", "İş Doyumu Ölçeği" ve "Algılanan Sosyal Destek Ölçeğini" uygulamıştır. Araştırmada elde edilen sonuçlara göre devlet üniversitelerinde görev yapan öğretim elemanlarının özel üniversitede çalışanlara göre daha çok psikolojik tacize maruz kaldığı; iş tatmini değişkenine göre ise tam tersi bir sonuca ulaşıldığı görülmüştür. Sosyal destek algısı değişkeninde ise cinsiyete göre algılanan sosyal desteğin beraberlik desteği, bilgisel-maddi destek ve duygusal destek alt boyutlarında erkeklerin kadınlara göre; yaş değişkenine göre beraberlik desteği alt boyutunda 51-60 yaş aralığındakilerin diğer yaş aralığındakilere göre sosyal destek algılarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Psikolojik taciz ile iş doyumunu ve algılanan sosyal destek düzeyleri arasında negatif yönlü bir ilişki bulunurken; algılanan sosyal destek ile iş doyumunu arasında pozitif yönlü, anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.

Mengi (2011), "Ortaöğretim 10. ve 11. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Destek ve Özyeterlik Düzeylerinin Okula Bağlılık ile İlişkisi" konulu tez çalışmasında, İstanbul ili Bakırköy ve Bahçelievler ilçelerinde bulunan Genel Lise, Anadolu Lisesi, İmam Hatip

Lisesi, Ticaret Meslek Lisesi ve Teknik Liselerde öğrenim gören, tesadüfi örnekleme yoluyla seçilen 623 öğrenciye (317 erkek, 306 kız) “Kişisel Bilgi Formu”, “Okula Bağlılık Ölçeği”, “Algılanan Sosyal Destek Ölçeği” ve “Özyeterlik Ölçeğini” uygulamıştır. Araştırma bulgularına göre öğrencilerin aile, öğretmen ve arkadaş kaynaklarından algıladıkları sosyal destek düzeyleri ile özyeterlik inançları arttıkça okula olan bağlılıklarının da arttığı; kız öğrencilerin erkeklere, 10. sınıf öğrencilerinin de 11. sınıf öğrencilerine göre okula bağlılıklarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Bozkurt (2013), dersane öğretmenlerinin iş tatmini ve yöneticilerinden algıladıkları sosyal destek düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemeye çalıştığı araştırmasında, İstanbul ili Kadıköy ilçesinde, özel dershanede görev yapan 60 öğretmene “Kişisel Bilgi Formu”, “Minnesota İş Tatmin Ölçeği” ve “Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeğini” uygulamıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre genel anlamda algılanan sosyal destek algısının yüksek olduğu; eğitim düzeyi, cinsiyet ve medeni durum değişkenine göre farklılık göstermediği; yaş, mesleki kıdem ve kurumdaki kıdem arttıkça arttığı tespit edilmiştir. Ayrıca iş tatmini ile algılanan sosyal destek arasında pozitif yönlü, anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.

Sadık (2014) tarafından sınıf öğretmenlerinin maruz kaldıkları yıldırma davranışları ile algıladıkları sosyal destek ve mesleki iş doyumları arasındaki ilişkiyi tespit etmek amacıyla hazırlanan araştırmanın örneklemini; 2013-2014 eğitim-öğretim yılı, İstanbul ilinden tesadüfi olarak seçilen, 30 okulda görev yapan, 427 öğretmen oluşturmaktadır. Verilerin elde edilmesinde öğretmenlere “Kişisel Bilgi Formu”, “Mobbing Ölçeği”, “Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği (MSPSS)” ve “Minnesota İş Tatmin Ölçeği” uygulanmıştır. Araştırma bulgularına göre kadınların erkeklere, evlilerin bekârlara göre sosyal destek algılarının daha yüksek olduğu görülürken; mesleki kıdem, mezun olunan okul türü ve eğitim düzeyi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Algılanan sosyal destek ile yıldırma davranışı arasında negatif yönlü, iş doyumunu ile ise pozitif yönlü bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

2.3.2 Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Zimet ve ark. (1988), sosyal destek alanında geliştirilen ölçeklerin yetersiz olduğunu düşünerek “Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeğini” geliştirmişlerdir. Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları; Amerika Birleşik Devletleri’nde, 17-22 yaş aralığındaki 136 kadın, 139 erkek olmak üzere toplamda 275 üniversite öğrencisi üzerinde yapılmıştır. Aile, arkadaş ve özel kişi alt boyutlarından oluşan ölçekte 12 madde bulunmaktadır.

Kruger’in (1997), öğretmen ve okul personelinin problem çözme, sosyal destek ve öz yeterlikleri arasındaki ilişkiyi araştırdığı çalışmasının örneklemini; 27 ilköğretim okulunda görev yapan, 125 öğretmen ile 129 personel oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre genel problemleri ve öğrenci problemlerini çözmede öğretmen ve okul personeli birbirine yakın puanlar almışlardır. Ayrıca bulgulara göre öz yeterlik ile sosyal destek arasında güçlü bir ilişki bulunduğu görülmüştür.

Ghaith (2002), “İşbirlikli Öğrenme, Sosyal Destek Algısı ve Akademik Başarı Arasındaki İlişki” isimli araştırmasında Lübnan’da özel bir üniversitenin hazırlık sınıfındaki 73 erkek, 61 kadın katılımcıya Johnson ve Johnson (1983) tarafından hazırlanan “Sınıf Hayat Ölçeğini” uygulamıştır. Araştırma bulgularına göre işbirlikli öğrenmenin, öğretmen ile akranlardan sağlanan sosyal desteği ve akademik başarıyı olumlu etkilediği; ancak okula yabancılaşma duygusu ile ilişkili olmadığı ve okula yabancılaşma duygusunun da başarıyı olumsuz etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Segrin (2003), “Yaşın, Sosyal Destek ve Psikososyal Sorunlar Arasındaki İlişkiye Etkisi’ni” araştırdığı araştırmasında 19-85 yaş aralığındaki 325 yetişkini araştırma örneklemini belirlemiştir. Araştırma sonuçlarına göre genç bireylerin sosyal destek kaynaklarından yardım almada daha esnek ve bu kaynaklara daha çok bağımlı oldukları, yaş ilerledikçe bağımlılığın azalıp tutuculuğun arttığı görülmüştür. Ayrıca sosyal destek

ile psikososyal problemler arasında negatif yönlü, anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Stockard ve Lehman (2004), devlet okullarında çalışan ve mesleğinin birinci yılında olan öğretmenlerin okul yönetimi, sosyal destek algıları ve iş yükünün, iş doyumunu ve mesleğe devam etme konusundaki kararlılıklarına etkisini belirlemek amacıyla yaptıkları araştırmada; okul yönetiminin davranışları ve sosyal destek algısının, öğretmenin memnuniyet durumunu ve iş doyumunu arttırdığını dolaylı olarak da mesleğe devam etme konusundaki düşüncelerini pozitif yönde etkilediği sonucuna ulaşmışlardır.

Levitt ve ark. (2005), ergenliğe geçiş sürecinde sosyal destek algısının ve sosyal destek kaynaklarının önemini araştırdıkları çalışmalarında 4., 5. ve 6. sınıf öğrencilerinden oluşan 691 öğrenci üzerinde çalışmışlar ve kişi odaklı analizler kullanmışlardır. İki yıl takip sonucunda elde edilen veriler kümeleme yöntemiyle çözümlenmiştir. Araştırma bulgularına göre aile ve yakın arkadaştan sağlanan desteğin son derece önemli olduğu ve bu şekilde desteği olmayanların geçiş sürecinde uyum sorunu yaşadıkları tespit edilmiştir.

Rushi (2007) tarafından Hint ve Kafkas kökenli Amerikan lisans öğrencileri üzerinde yapılan araştırmada akademik başarı, akademik öz yeterlik ve sosyal destek arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini 3. (100 öğrenci) ve 4. (100 öğrenci) sınıflardan seçilen 200 öğrenci oluşturmaktadır. Verilerin toplanmasında “Akademik Oryantasyon Envanteri” ile “Arkadaştan ve Aileden Algılanan Sosyal Destek Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre sosyal destek konusunda danışmanlık ilişkilerinin kalitesinin, Hint kökenli Amerikan öğrencilerde Kafkas kökenli öğrencilere göre iki kat daha iyi olduğu bulunmuştur. Akademik öz yeterlik algısının, Kafkas kökenli öğrencilerde akademik başarı üzerinde etkili olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca sosyal desteğin, Hint kökenli öğrencilerde akademik başarı üzerinde;

Kafkas kökenli öğrencilerde ise akademik öz yeterlik üzerinde etkili olduğu saptanmıştır.

Roman, Cuestas ve Fenollar (2008), “Benlik Saygısı, Başkalarının Beklentileri, Aileden Sağlanan Destek, Öğrenme Yaklaşımları ve Akademik Başarı Arasındaki İlişki” isimli çalışmalarında öğrenme yaklaşımları ve akademik başarı üzerine benlik saygısı, başkalarının (eş ve öğretmenler) beklentileri ve aile desteğinin etkisini araştırmayı amaçlamışlardır. Araştırmanın örneklemini İspanyol Üniversitesi'nin farklı fakültelerinde öğrenim gören 332 kız, 221 erkek olmak üzere 553 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Verilerin toplanmasında Zimet ve ark. (1988) tarafından hazırlanan “Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği” kullanılmıştır. Yapısal eşitleme modeliyle yapılan analizler sonucu; benlik saygısı ve aile desteğinin öğrenme ve başarı üzerinde olumlu etkileri olduğu, başkalarının beklentilerinin de istek ve çabayı arttırdığı görülmüştür.

Danielsen, Samdal, Hetland ve Wold (2009), “Öğrencilerin Okulla İlgili Algıladıkları Sosyal Destek ile Yaşam Memnuniyetleri Arasındaki İlişki” isimli çalışmalarında okul memnuniyeti, genel öz yeterlik ve yaşam doyumu üzerinde öğretmen, sınıf arkadaşı ve ailelerden sağlanan desteğin etkilerini incelemişlerdir. Araştırma okul çağındaki çocuklar içerisinde 13-15 yaş arası seçilen 1736 kız, 1622 erkek olmak üzere 3358 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Yapısal eşitlik modelinin kullanıldığı analiz sonuçlarında yaşam memnuniyeti üzerinde genel öz yeterliğin, okul memnuniyeti üzerinde öğretmen desteğinin çok fazla etkisi olduğu; okul memnuniyeti ile yaşam memnuniyeti arasında ilişki bulunduğu ve bu ilişkinin kız öğrencilerde daha güçlü olduğu görülmüştür.

Abualrub'ın (2010), işte kalmak için iş ve iş yeri dışı desteğin önemini araştırdığı çalışmasının örneklemini Ürdün'de üç devlet hastanesinde çalışan 275 hemşire oluşturmaktadır. Araştırma bulgularına göre hemşirelerin iş arkadaşlarından ve yöneticilerinden destek aldığı; evde çocuğu olan ve tam zamanlı çalışan hemşirelerin

daha çok destek aldığı ve diğerlerine göre daha çok işte kaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Öte yandan medeni durum, iş yerindeki arkadaşların sayısı ve ailenin desteği ile iş yerinde yaşanan stres durumu arasında negatif yönlü bir ilişki olduğu; destek attıkça motivasyon ve işyerinde çalışma isteğinin de arttığı saptanmıştır.

2.4 Örgütsel Bağlılık Konusunda Yapılan Araştırmalar

“Örgütsel Bağlılık” konusunda yapılan literatür taraması sonucunda, işletme, sağlık, turizm ve eğitim alanında konu ile ilgili çok sayıda araştırma olduğu görülmektedir. Bu başlık altında, araştırmalar yurtiçinde ve yurtdışında olmak üzere iki kategoride ele alınmıştır.

2.4.1 Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar

“Örgütsel Bağlılık” konusunda, Türkiye’de özellikle 2000’li yıllardan sonra eğitim alanındaki çalışmaların arttığı görülmektedir. Bu başlık altında değerlendirilen çalışmalar da, eğitim alanındaki araştırmalar ile sınırlandırılmıştır.

Balay (2000), “Özel ve Resmi Liselerde Yönetici ve Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığı” adlı doktora tezinde Ankara ili Merkez ilçelerinde (Altındağ, Çankaya, Etimesgut, Gölbaşı, Keçiören, Mamak ve Yenimahalle), özel ve resmi liselerde görev yapan 1643 kişiye (171 yönetici, 1472 öğretmen), O’Reilly III ve Chatman’ın sınıflandırmasından esinlenerek geliştirdiği, uyum, özdeşleşme ve içselleştirme alt boyutlarından oluşan “Örgütsel Bağlılık Ölçeğini” uygulamıştır. Araştırma sonuçlarına göre uyum boyutunda resmi liselerdeki işgörenlerin özel liselerdekilere göre, görev faktörüne ilişkin ise öğretmenlerin yöneticilere göre bağlılıklarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Özdeşleşme ve içselleştirme boyutlarında ise tam tersi yönde bir bağlılık olduğu saptanmıştır. Başka bir ifade ile özel liselerdeki işgörenlerin resmi liselerdekilere göre,

görev faktörüne ilişkin ise yöneticilerin öğretmenlere göre bağlılıklarının daha yüksek olduğu görülmüştür.

Sarıdere (2004), “Eğitim Örgütlerinde Örgütsel Bağlılığın İşten Ayrılma Niyetine Etkisi” isimli araştırmasında insan kaynakları yönetim modeli ile Meyer ve Allen (1991) tarafından geliştirilen duygusal, devam ve normatif alt boyutlarından oluşan bağlılık modelinin Türkiye’de ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerde işten ayrılma niyetine etkisini tespit etmeye çalışmıştır. Araştırmanın örneklemini; 2002-2003 eğitim-öğretim yılı, Kocaeli merkez ilçesinde Genel lise, Anadolu lisesi, Mesleki ve Teknik lise ile Özel liselerde görev yapan 217 kişi oluşturmaktadır. Verilerin toplanması sırasında öğretmenlere Lee (1993) tarafından geliştirilen “Karara Katılma Ölçeği”, Meyer, Allen ve Smith (1993) tarafından geliştirilen “Örgütsel Bağlılık Ölçeği”, Hanisch ve Hulin (1990) tarafından geliştirilen “İşten Ayrılma Niyeti Anketi” uygulanmıştır. Veri analizinde çoklu regresyon ve path analizi tekniklerinin kullanıldığı çalışmada, sınıf düzeyinde karara katılma düzeyi ve işten ayrılma niyeti ile örgütsel bağlılığın duygusal, devam, normatif boyutları arasında negatif bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca okul düzeyinde kararlara katılma ile işten ayrılma niyeti arasında da negatif bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Özkan (2005), “Örgütsel Sosyalleşme Sürecinin Öğretmenlerin Örgüte Bağlılıklarına Etkisi” isimli çalışmasında Ordu ili Fatsa, Gököy, Perşembe, Kabadüz, Korgan ve Ulubey ilçelerinde ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlere, kendisinin geliştirdiği beşli likert tipinde 23 maddeden oluşan “Örgütsel Sosyalleşme Ölçeği” ile Balay (2000) tarafından geliştirilen, beşli likert tipinde 27 maddeden oluşan “Örgütsel Bağlılık Ölçeğini” uygulamıştır. Tarama modelinin kullanıldığı çalışmada, örgütsel sosyalleşmenin boyutları ile örgütsel bağlılığın uyum boyutu arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu; örgütsel sosyalleşmenin rol açıklığı ve görevde uzmanlaşma alt boyutlarının örgütsel bağlılığın özdeşleşme alt boyutundaki bağlılığı, örgütsel amaç ve değerlere uyum alt boyutlarının ise içselleştirme alt boyutundaki bağlılığı en yüksek düzeyde açıklayan boyutlar olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ergener (2008), “İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Yıldırma Yaşamaları ile Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişki” isimli çalışmasında İstanbul ili Büyükşehir Belediyesi sınırları içerisinde, 42 ilköğretim okulunda görev yapan 513 öğretmene “Olumsuz Davranışlar Anketi” ile Balay (2000) tarafından geliştirilen “Örgütsel Bağlılık Ölçeğini” uygulamıştır. Aritmetik ortalama, standart sapma, pearson momentler çarpımı korelasyonu ve çoklu regresyon analiz tekniklerinin kullanıldığı araştırma bulgularına göre öğretmenlerin görev, iletişim ve sosyal ilişkiler alt boyutlarında yıldırma maruz kaldıkları; örgütsel bağlılığın, uyum, özdeşleşme ve içselleştirme alt boyutlarında orta ve düşük düzeyde bağlılık gösterdikleri; yıldırma davranışının görev, iletişim ve sosyal ilişkiler alt boyutları ile örgütsel bağlılığın uyum boyutu arasında pozitif ve orta düzeyde, içselleştirme ve özdeşleşme boyutlarıyla aralarında ise negatif ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunduğu tespit edilmiştir.

Erdaş’ın (2009), öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarını araştırdığı çalışmasının örneklemini; 2008-2009 eğitim-öğretim yılı, Denizli il merkezinde, ilköğretim okullarında görev yapan 406 öğretmen oluşturmaktadır. Öğretmenlere “Kişisel Bilgi Formu” ve Balay (2000) tarafından hazırlanan “Örgütsel Bağlılık Ölçeğinin” uygulandığı araştırmada, verilerin analizi için betimsel ve vardamsal istatistikler kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin içselleştirme boyutundaki bağlılıklarının en yüksek, uzlaşma boyutunda ise en düşük olduğu; bağlılığın, cinsiyet, mezun olunan okul, kariyer basamağı ve kıdeme göre değişmediği; özdeşleşme ve içselleştirme boyutlarında özel okulların resmi okullara göre, sözleşmelilerin kadrolu ve ücretlilere göre, uzlaşma boyutunda ise branş öğretmenlerinin sınıf öğretmenlerine göre bağlılıklarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca boyutlar arasındaki ilişkiye bakıldığında özdeşleşme ve içselleştirme boyutları arasında pozitif ilişki bulunurken; her iki boyutun da uzlaşma boyutu ile arasında negatif ilişki olduğu görülmüştür.

Yüce (2010) tarafından yapılan “İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları ile Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” isimli araştırmanın örneklemini, Ankara ili merkez ilçelerinde, resmi ilköğretim

kurumlarında görev yapan 450 öğretmen oluşturmaktadır. Verilerin toplanması aşamasında öğretmenlere “Kişisel Bilgi Formu”, “Örgütsel Bağlılık Ölçeği” ve “Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları Anketi” uygulanmıştır. Araştırmanın bulgularına göre öğretmenlerin görev yaptıkları okula orta düzeyde bağlı olduğu, ilköğretim okulu yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarını çoğunlukla yerine getirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarını arttırmak için yöneticilerin öğretimsel liderlik davranışlarına daha çok ağırlık vermeleri, öğretmenleri desteklemeleri, kişilik ve ödül gücünü kullanarak onları teşvik etmeleri gerektiği tespit edilmiştir.

Nayır'ın (2011), öğretmenlere sağlanan örgütsel destek ile ilgili yöneticilerin düşünceleri ve öğretmenlerin örgütsel destek algısı ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkiyi tespit etmeye çalıştığı araştırmasının örneklemini; Türkiye’de 12 bölgeden seçilen, 23 ildeki kamu ilköğretim okullarında görev yapan 433 öğretmen, 383 yönetici ve özel ilköğretim okullarında görev yapan 454 öğretmen ve 295 yönetici olmak üzere toplam 1565 kişi oluşturmaktadır. Verilerin toplanması amacıyla katılımcılara “Algılanan Örgütsel Destek Ölçeği” ve “Örgütsel Bağlılık Ölçeği” uygulanmıştır. Araştırma bulgularına göre örgütsel bağlılığın uyum boyutunda cinsiyet, branş, medeni durum ve okul büyüklüğü değişkenlerine göre farklılık olmadığı; ancak okul türü değişkenine göre kamu okullarındaki öğretmenlerinin lehine bağlılığın yüksek çıktığı; özdeşleşme boyutunda okul türü, bölge ve okul büyüklüğü değişkenlerine göre, içselleştirme boyutunda ise cinsiyet, öğrenim durumu, bölge ve okul büyüklüğü değişkenlerine göre farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca örgütsel bağlılığın uyum, özdeşleşme ve içselleştirme alt boyutlarının, öğretmenlere sağlanan örgütsel desteğin örgütsel adalet, yönetim desteği, örgütsel ödüller ve iş koşulları alt boyutlarının yordayısı olduğu tespit edilmiştir.

Okçu (2011), “Okul Yöneticilerinin Liderlik Stilleri ile Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıkları ve Yıldırma Yaşama Düzeyleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi” adlı doktora çalışmasında, 2010-2011 eğitim-öğretim yılı, Siirt il ve ilçe merkezinde ilköğretim okullarında görev yapan, 720 öğretmene “Çok Faktörlü Liderlik Ölçeği”,

“Örgütsel Bağlılık Ölçeği” ve “Olumsuz Davranış Ölçeğini” uygulamıştır. Path analizinin kullanıldığı araştırma bulgularına göre öğretmenlerin içselleştirme boyutundaki bağlılıklarının en yüksek, uyum boyutundaki bağlılıklarının ise en düşük olduğu; öğretmenlerin algılarına göre yöneticilerin liderlik stillerini orta düzeyde gerçekleştirdiği; dönüşümcü liderlik ve örgütsel bağlılık ile yıldırma davranışı arasında negatif yönde, anlamlı bir ilişki olduğu; işlemci liderliğin örgütsel bağlılık üzerinde anlamlı düzeyde bir etkisi olmadığı, dönüşümcü liderliğin ise pozitif yönde bir etkisi olduğu; örgütsel bağlılık düzeyi arttıkça yıldırma davranışının azaldığı tespit edilmiştir.

Aras (2012), “İlköğretim Okullarından Görev Yapan Müzik Öğretmenlerinin Mobbing (Yıldırma) Yaşama Düzeyleri, Örgütsel Bağlılık ve İş Doyumları Arasındaki İlişki” isimli ilişkisel tarama modelini kullandığı doktora çalışmasında; 2009-2010 eğitim-öğretim yılı, Ankara Merkez ilçelerinde, ilköğretim okullarında görev yapan 136 kadın, 112 erkek müzik öğretmenine “Olumsuz Davranış Ölçeği”, “Örgütsel Bağlılık Ölçeği” ve “Minnesota İş Doyum Ölçeğini” uygulamıştır. Bağımsız örneklem t-testi ve tek yönlü varyans analizinin kullanıldığı araştırma sonuçlarına göre müzik öğretmenlerinin % 25’inin yıldırma davranışına maruz kaldığı; örgütsel bağlılığın yaşa göre değiştiği; medeni durum değişkenine göre uyum boyutunda evli ya da bekârların dul ya da boşanmışlara göre, özdeşleşme boyutunda bekârların evli, dul ya da boşanmışlara göre daha bağlı olduğu; içselleştirme boyutunda kıdem arttıkça bağlılığın da arttığı görülmüştür. Ayrıca yıldırma ile örgütsel bağlılık ve iş doyumunu değişkenlerinin ilişkili olduğu tespit edilmiştir.

Günce (2013), örgütsel adalet ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiyi araştırdığı çalışmasında; 2011-2012 eğitim-öğretim yılı, Şanlıurfa il merkezinde çalışan öğretmenlerden tabakalı-tesadüfi örnekleme yoluyla seçtiği 400 öğretmene Niehoff ve Moorman (1993) tarafından hazırlanan dağıtımsal, işlemsel ve etkileşimsel adalet alt boyutlarından oluşan “Örgütsel Adalet Ölçeği” ile Balay (2000) tarafından hazırlanan uyum, özdeşleşme ve içselleştirme alt boyutlarından oluşan “Örgütsel Bağlılık Ölçeğini” uygulamıştır. Araştırma sonuçlarına göre bağlılığın cinsiyet, medeni durum, mesleki kıdem, hizmet süresi ve yaş değişkenlerine göre farklılık göstermediği; branş

değişkenine göre uyum ve özdeşleşme boyutlarından fark göstermezken içselleştirme boyutunda sınıf öğretmenlerinin lehine farklılık gösterdiği görülmüştür. Örgütsel adalet ile örgütsel bağlılık arasındaki korelasyona bakıldığında ise orta düzeyde, anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Akgül (2014), “Örgütsel Bağlılık ve Tükenmişlik Arasındaki İlişkinin Matematik Öğretmenlerinin Algılarına Göre İncelenmesi” isimli tez çalışmasında Sivas il merkezinde bulunan, ortaokul ve liselerde görev yapan 246 matematik öğretmenine Maslach ve Jackson (1981) tarafından geliştirilen ve Ergin (1992) tarafından Türkçe’ye uyarlaması yapılan “Maslach Tükenmişlik Ölçeği” ile Meyer ve Allen (1997) tarafından geliştirilen, Wasti (2000) tarafından Türkçe’ye uyarlaması yapılan “Örgütsel Bağlılık Ölçeğini” uygulamıştır. Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin bağlılık düzeyleri ile tükenmişlik algılarının cinsiyet, medeni durum, kıdem ve eğitim durumu değişkenlerine göre farklılık göstermediği; en fazla bağlılıklarının duygusal boyutta olduğu; örgütsel bağlılık ile tükenmişlik algısı arasında negatif yönlü, zayıf bir ilişki olduğu görülmüştür.

Ertürk (2014), “Öğretmenlerin İş Motivasyonları ile Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişki” isimli çalışmasında; 2012-2013 eğitim-öğretim yılı bahar dönemi, Bolu ili Merkez ilçede, ortaöğretim okullarında görev yapan 428 öğretmene Dündar, Özutku ve Taşpınar (2007) tarafından geliştirilen “İş Motivasyon Ölçeği” ile Allen ve Meyer (1997) tarafından geliştirilen, Dilek (2005) tarafından Türkçe’ye uyarlanan “Örgütsel Bağlılık Ölçeğini” uygulamıştır. Araştırma bulgularına göre öğretmenlerinin içsel motivasyonlarının yüksek, ancak dışsal motivasyon ve iş motivasyonlarının orta düzeyde olduğu; örgütsel bağlılıklarının duygusal boyutta yüksek, devam ve normatif boyutta orta, genel anlamda ise orta düzeyde olduğu görülmüştür. Yaş ve kıdem arttıkça örgütsel bağlılığın devam boyutu hariç diğer boyutlarındaki bağlılık ile iş motivasyonunun arttığı; eğitim düzeyine göre bağlılık ve iş motivasyonunun değişmediği tespit edilmiştir. Ayrıca iş motivasyonunun içsel değişkeni ile örgütsel bağlılığın duygusal ve normatif boyutları arasında pozitif yönlü ve düşük düzeyde bir ilişki; dışsal motivasyon ile devam boyutu arasında pozitif ve düşük düzeyde bir ilişki;

dışsal motivasyon ile duygusal ve normatif boyutlar arasında ise pozitif ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

2.4.2 Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Tsui ve Cheng (1999), “Örgütsel Sağlık ve Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişki” isimli çalışmalarında, Hong Kong’da 20 ilköğretim okulunda görev yapan 423 öğretmene Hoy ve Miskel (1991) tarafından geliştirilen “Örgütsel Sağlık Envanteri” ile Mowday ve ark. (1979) tarafından geliştirilen “Örgütsel Bağlılık Ölçeğini” uygulamışlardır. Araştırma bulgularına göre medeni durum ve hizmet süresi değişkenlerine göre örgütsel sağlığın alt boyutları olan düşünce, moral ve kurumsal bütünlüğün, öğretmenlerin kişilik özelliklerine bağlı olarak örgütsel bağlılıklarını etkilediği; örgütsel sağlık ile örgütsel bağlılık arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Rowden (2000), “Karizmatik Liderlik Davranışları ve Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişki” isimli çalışmasında Amerika Birleşik Devleti’nin güney doğusunda yer alan eyaletlerde, 6 işletmede çalışan toplam 245 çalışana, Conger ve Kanungo (1994) tarafından geliştirilen “Karizmatik Liderlik Davranışları Ölçeği” ile Porter (1974) tarafından geliştirilen “Örgütsel Bağlılık Ölçeğini” uygulamıştır. Araştırma bulgularına göre yöneticilerin, örgüt içerisinde değişim ajanları olarak çok önemli stratejik bir konuma sahip olduğu; örgütün amaç ve değerleri hakkında çalışanlarına karşı net bir tavır sergilemeleri gerektiği; örgütsel bağlılık konusuna önem vermeleri ve bu konuda duyarlı olmaları gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca örgütsel bağlılık ile yaş ve çalışma süresi arasında pozitif yönlü, anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.

Straiter (2005), “Yöneticilerin Astlarına Duydukları Güvenin Örgütsel Bağlılık ve İş Tatminine Etkisi” isimli çalışmasında, New Jersey’de büyük bir ilaç firmasında, 117 ilçe satış yöneticisine Warr, Cook ve Wall (2002) tarafından geliştirilen “İş Tatmini Ölçeği”, Meyer ve Allen (1997) tarafından geliştirilen “Örgütsel Bağlılık Ölçeği” ile

Nayhan ve Marlowe (1997) tarafından geliştirilen “Örgütsel Güven Ölçeğini” uygulamışlardır. Araştırma bulgularına göre yöneticilerin astlarına duydukları güvenin, iş tatminini ve örgütsel bağlılığı olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Nguni, Slegers ve Denesson (2006), “İlköğretim Okullarında Çalışan Öğretmenlerin İş Tatmini, Örgütsel Bağlılık ve Örgütsel Vatandaşlık Davranışları Üzerinde Dönüşümsel ve Etkileşimsel Liderliğin Etkisi: Tanzania Örneği” isimli çalışmalarında gelişmekte olan ülkeler içerisinde yer alan Tanzania’nın doğusunda bulunan eğitim bölgelerindeki okullardan seçilen 70 okuldaki 545 öğretmene, Bycio (1995) tarafından geliştirilen “Çok Yönlü Liderlik Ölçeği”, Mowday ve ark. (1979) tarafından geliştirilen “Örgütsel Bağlılık Ölçeği”, Smith (1983) tarafından geliştirilen “Örgütsel Vatandaşlık Ölçeği” ile Weiss, Dawiss, England ve Lofquist (1967) tarafından geliştirilen “Minnesota İş Tatmini Ölçeğini” uygulamışlardır. Araştırmanın sonucunda örgütsel bağlılık, örgütsel vatandaşlık ve iş tatmini ile dönüşümcü liderlik arasında pozitif, güçlü, anlamlı bir ilişki; etkileşimsel liderlik ile ise pozitif, düşük düzeyde bir ilişki olduğu görülmüştür.

Chan, Lau, Nie, Lim ve Hogan (2008), “Öğretmen Bağlılığının Kişisel ve Örgütsel Belirleyicileri: Öğretmen Etkinliği ve Okulla Bütünleşmenin Rolü” isimli çalışmalarında; Singapurda 40 ilköğretim okulunda görev yapan 2130 öğretmene, Ebmeier (2003) tarafından geliştirilen “Öğretmen Bağlılık Ölçeği”, Moran ve Hoy (2001) tarafından geliştirilen “Öğretmen Yeterlik Ölçeği”, Voelkl (1997) tarafından geliştirilen “Okulla Özdeşleşme Ölçeği”, Midgley ve Maehr (1996) tarafından geliştirilen “Algılanan Örgütsel Politikalar Ölçeği” ile Chicago Okul Araştırmaları Birliği (2003) tarafından geliştirilen “Yansıtıcı Dialoglar Ölçeğini” uygulamışlardır. Araştırma bulgularına göre örgütsel bağlılığın yansıtıcı diyaloglar ve öğretmen etkinliği ile arasında pozitif, anlamlı bir ilişki olduğu; algılanan örgütsel politikalarla arasında ise negatif yönde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Razak, Darmawan ve Keeves (2009), “Kültürün Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığına Etkisi” isimli çalışmalarında, Malezya’da etkili olan üç farklı kültürün (Malay, Çin ve

Hint kültürleri) öğretmenlerin bağlılığına etkisini incelemişlerdir. Bu amaçla Penang ve Perak şehirlerinde, Malay (377 öğretmen), Çin (388 öğretmen) ve Hint (389 öğretmen) kültürlerinin hâkim olduğu üç farklı tip okuldaki toplam 1154 öğretmene, araştırmacılar tarafından geliştirilen “Öğretmen Bağlılığı ve Kültürel Oryantasyon Ölçeği” uygulanmıştır. Araştırma bulgularına göre kültürel oryantasyonun, öğretmenlerin örgütsel bağlılığını etkilediği; okulun çalışma koşulları ve ortamı ile dönüşümcü liderliğin, kültürel oryantasyonla ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anari (2011), “Öğretmenlerin Duygusal Zeka, İş Doyumu ve Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişki” isimli çalışmasında, liselerde görev yapan, tabakalı ve tesadüfi örnekleme yoluyla seçilen 23-50 yaş aralığında, 1-28 yıl öğretmenlik deneyimi olan, 29 erkek ve 55 bayandan oluşan toplam 84 öğretmene, Schutte ve ark. (1998) tarafından geliştirilen “Duygusal Zeka Testi”, Spector (1994) tarafından geliştirilen “İş Memnuniyeti Anketi” ile Meyer ve Allen (1997) tarafından geliştirilen “Örgütsel Bağlılık Ölçeğini” uygulamıştır. Araştırma bulgularına göre duygusal zeka ve örgütsel bağlılık, duygusal zeka ve iş doyumunu, örgütsel bağlılık ve iş tatmini arasında pozitif yönlü, anlamlı bir ilişki olduğu; cinsiyet değişkenine göre yüksek duygusal zekaya sahip kadınların erkeklere oranla daha bağlı olduğu, ancak yaş değişkenine göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Abbaspour, Heydarinejad ve Azmsha (2012), “Okul Yöneticilerinin Liderlik Stilleri ile Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişki” isimli çalışmalarında; 2011-2012 eğitim-öğretim yılı, ilköğretim ve liselerde görev yapan 107 öğretmene Meyer ve Allen (1990) tarafından geliştirilen “Örgütsel Bağlılık Ölçeği” ile Buss ve Oliev (1995) tarafından geliştirilen “Çok Faktörlü Liderlik Davranışları Ölçeğini” uygulamışlardır. Araştırma bulgularına göre yöneticilerin, çoğunlukla dönüşümcü liderlik stilini kullandıkları; dönüşümcü liderlik ile örgütsel bağlılık arasında pozitif bir ilişki olduğu; cinsiyete göre örgütsel bağlılığın anlamlı bir farklılık göstermediği; dönüşümcü liderliğin olduğu okullarda öğretmenlerin normatif bağlılıklarının, duygusal ve devam bağlılıklarına oranla daha güçlü olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Hulpia, Devos, Rosseel ve Vlerick (2012), “Paylaşılmış Liderlik Boyutlarının Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığına Etkisi” isimli çalışmalarında, 46 lisede görev yapan 1522 öğretmene Hulpia, Devos ve Rosseel (2009) tarafından geliştirilen “Paylaşılmış Liderlik Ölçeği” ile Mowday ve ark. (1979) tarafından geliştirilen “Örgütsel Bağlılık Ölçeğini” uygulamışlardır. Araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarında görülen farklılıkların % 9’unun okullar arasın farktan kaynaklandığı; liderlik fonksiyonlarındaki dağılımın örgütsel bağlılığı etkileyen temel bir faktör olmadığı; liderlik takımının kalitesi ve liderlik takımından algılanan işbirliği ile desteğin, örgütsel bağlılığın belirleyicileri arasında olduğu tespit edilmiştir.

Bogler ve Nir (2014), “Öğretmenlerin İş Talepleri ve Yetenekleri Arasındaki Uyumun İş Tatmini ve Örgütsel Bağlılığa Etkisi” isimli çalışmalarında; İsrail’de 118 ilköğretim okulundan, tesadüfi örnekleme yoluyla seçilen 841 öğretmene, Mowday ve ark. (1979) tarafından geliştirilen “Örgütsel Bağlılık Ölçeği”, Kahn (1964) tarafından geliştirilen “İş Gerginliği Ölçeği”, Riehl ve Sipple (1996) tarafından geliştirilen “Profesyonel Bağlılık Ölçeği” ile Xie ve Johns (1995) tarafından geliştirilen “İş Talepleri ve İş Sahibinin Yeteneği Arasındaki Uyum Ölçeğini” uygulamışlardır. Araştırma bulgularına göre iş talebi ile yetenek arasındaki uyumun, örgütsel bağlılığı ve memnuniyeti etkileyen çok önemli öğeler olduğu; idarecilerle öğretmenler arasındaki etkileşimin de önemli bir öğe olduğu; iş ile ilgili özelliklerin iş doyumu ve bağlılığı diğerlerine göre daha fazla etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

BÖLÜM III

3. YÖNTEM

Bu başlık altında araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama aracı ile verilerin toplanması ve analizine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

3.1 Araştırmanın Modeli

Resmi ilköğretim kurumlarında (ilkokul ve ortaokul) görev yapan öğretmenlerin, algılanan sosyal destek düzeyleri ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin ortaya çıkarılmaya çalışıldığı bu araştırma, ilişkisel tarama modelinin kullanıldığı betimsel bir çalışmadır. “İlişkisel tarama modelleri, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleri” olarak tanımlanmaktadır (Karasar, 2012: 81).

3.2 Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini; 2014-2015 eğitim-öğretim yılı, Samsun ili İlkadım, Canik, Atakum ve Tekkeköy ilçelerinde resmi ilköğretim kurumlarında (ilkokul ve ortaokul) görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırma evrenine giren ilkokul ve ortaokul sayıları ile öğretmen sayıları Samsun İl Milli Eğitim Müdürlüğü Strateji Geliştirme Bölümü'nden (2015) elde edilen bilgiler doğrultusunda Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1'e göre araştırma evrenini; Atakum ilçesinde bulunan 42 okul (24 ilkokul-18 ortaokul), Canik ilçesinde bulunan 55 okul (39 ilkokul-16 ortaokul), İlkadım ilçesinde bulunan 52 okul (32 ilkokul-20 ortaokul) ve Tekkeköy ilçesinde bulunan 46 okul (28 ilkokul-18 ortaokul) oluşturmaktadır.

Tablo 1
Araştırma Evrenine İlişkin Dağılım

İlçeler	Öğretmen Sayısı					
	İlkokul	Ortaokul	Toplam	Kadın	Erkek	Toplam
Atakum	24	18	42	664	420	1084
Canik	39	16	55	516	324	840
İlkadım	32	20	52	1464	956	2420
Tekkeköy	28	18	46	283	134	417
Toplam	123	72	195	2927	1834	4761

Zaman ve ekonomik kaynakların kısıtlı, araştırma evreninin de büyük olması sebebiyle tüm evrene ulaşmak yerine, evrenden örneklem alınması yoluna gidilmiştir. Evrene ilişkin örneklem çok aşamalı örnekleme (multi-stage sampling) yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. İlk aşamada tabakalı örnekleme tekniği uygulanarak araştırma evreni ilçe düzeyinde dört tabakaya (İlkadım, Canik, Tekkeköy ve Atakum) ayrılmıştır. Tabakalı örnekleme, evrendeki alt grupların belirlenerek bunların evren içindeki oranlarıyla örnekleme, evrendeki alt grupların belirlenerek bunların evren içindeki oranlarıyla örnekleme temsil edilmelerini sağlamayı amaçlayan bir örnekleme yöntemidir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013: 86).

Daha sonra ilçelerde bulunan okul sayısı göz önüne alınarak her ilçeden kaç okulun örnekleme dâhil edileceği hesaplanmış ve bu hesaplama işleminde ilçelerdeki okul sayılarının yaklaşık olarak % 25'ine ulaşılması esas alınmıştır. Söz konusu ilçelerde, ilkokul ve ortaokul dönüşümlerinin tam olarak gerçekleşmemiş olmasından kaynaklı seçilecek olan okul sayılarının belirlenmesinde ilkokul ve ortaokul olarak ayrı bir tabaka yapılamamıştır. Dolayısıyla araştırma örneklemini oluşturan okul sayıları, her bir ilçedeki toplam resmi ilkokul ve ortaokul sayılarının yaklaşık dörtte biri olacak şekilde belirlenmiştir.

Tablo 2'de araştırma evrenine giren ilçelerdeki okul sayıları (ilkokul-ortaokul) ve bu sayıların toplam evren içerisindeki oranları ile bu ilçelerden örnekleme alınan okul sayıları (ilkokul-ortaokul) ve bu sayıların toplam örneklem içerisindeki oranları verilmiştir.

Tablo 2
Araştırmanın Örneklemine Alınan Okul Sayıları ve Oranları

İlçeler	Evrendeki Toplam İlkokul-Ortaokul Sayısı	Oran (%)	Örneklem Alınan Toplam İlkokul-Ortaokul Sayısı
Atakum	42	21.50	11
Canik	55	28.20	14
İlkadım	52	26.70	13
Tekkeköy	46	23.60	12
Toplam	195	100	50

Tablo 2’de görüldüğü gibi araştırmanın örnekleme; Atakum ilçesindeki 42 okuldan 11’ini, Canik ilçesindeki 55 okuldan 14’ünü, İlkadım ilçesindeki 52 okuldan 13’ünü, Tekkeköy ilçesindeki 46 okuldan 12’sini kapsamakta ve araştırma örnekleminin % 21.50’sini Atakum ilçesindeki okullar, % 28.20’sini Canik ilçesindeki okullar, % 26.70’ini İlkadım ilçesindeki okullar, % 23.60’ını da Tekkeköy ilçesindeki okullar oluşturmaktadır.

Örneklem belirleme sürecinin ikinci aşamasında basit seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Basit seçkisiz örnekleme, evrendeki tüm birimlerin, örneğe seçilmek için eşit ve bağımsız bir şansa sahip olduğu örnekleme türüdür. Temsil edici bir örnekleme seçiminin geçerli ve en iyi yolu seçkisiz örneklemedir (Büyüköztürk ve ark., 2013: 85). Buna göre her bir ilçeden hangi okulların ve bu okullarda çalışan hangi öğretmenlerin örnekleme dâhil edileceği basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir.

Bir sonraki adımda evrenden örnekleme alınacak öğretmen sayısının belirlenmesinde “ $n = \frac{Nt^2 pq}{d^2 (N-1) + t^2 pq}$ ” formülü kullanılmıştır. Formülde yer alan “n”, örneklem büyüklüğünü; “N”, evren büyüklüğünü; “t”, belirli bir anlamlılık düzeyinde t tablosuna göre bulunan teorik değeri; “p”, incelenen olayın gerçekleşme olasılığını, “q”, incelenen olayın gerçekleşmeme olasılığını, “d”, duyarlılık yani örneklem hatasını ifade etmektedir. Örneklem büyüklüğünün belirlenmesinde, evren için P tahmini yoksa p=q=0.5, evren için sapma miktarını d= . 05; güven düzeyini $(1 - \alpha) = 0.95$, güven

düzeyine karşılık gelen t değerini ise 1.96 olarak almak mümkündür (Büyüköztürk ve ark., 2013: 96).

$$n = \frac{4761 \times (1.96)^2 \times 0.5 \times 0.5}{(0.05)^2 \times (4761 - 1) + (1.96)^2 \times 0.5 \times 0.5}$$
$$n = 355,34$$

Yapılan işlemler sonucunda örneklem büyüklüğünün 355 kişiden oluşması gerektiği belirlenmiştir. Bu amaçla, 2014-2015 eğitim-öğretim yılı ikinci dönemi, Samsun ili Atakum ilçesinden 11, Canik ilçesinden 14, İlkadım ilçesinden 13 ve Tekkeköy ilçesinden 12 olmak üzere toplam 50 resmi ilkokul ve ortaokulda görev yapan en az 355 branş ve sınıf öğretmenine “Örgütsel Bağlılık Ölçeği” ve “Algılanan Sosyal Destek Ölçeği” uygulanması hedeflenmiştir. Ancak uygulama sırasında karşılaşılabilecek güçlükler ve anketlerin geri dönüşlerindeki olası kayıplar düşünülerek istenilen sayının yaklaşık iki katı kadar kişiye anketin ulaştırılması planlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda Samsun İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden gerekli izinler alındıktan sonra, Şubat-Mayıs ayları içerisinde örneklemden rastgele seçilen 50 okulda çalışan 739 öğretmene anketler, elden verilmiştir. Tablo 3’te ilçelerde dağıtılan ve geri dönen ölçek sayıları verilmiştir.

Tablo 3
Ölçeğin Dönüş Oranına İlişkin Bilgiler

İlçeler	Ölçek Uygulama Bilgileri			
	Okul Sayısı	Dağıtılan Ölçek	Geri Dönen Ölçek	Oran (%)
Atakum	11	198	192	96.9
Canik	14	165	159	96.4
İlkadım	13	271	259	95.6
Tekkeköy	12	105	102	97.1
Toplam	50	739	712	96.3

Tablo 3’ te görüldüğü gibi anketlerin geri dönüş oranları ilçelere göre farklılaşmakta ve % 95 ile % 97 arasında değişmektedir. İlçelere göre ölçeğin geri dönüş oranları

Atakum’da 198 ölçekten 192’si (%96.9), Canik’te 165 ölçekten 159’u (%96.4), İlkadım’da 271 ölçekten 259’u (%95.6) ve Tekkeköy’de ise 105 ölçekten 102’si (%97.1) şeklinde olduğu görülmektedir. Yani dağıtılan 739 anketten 712 tanesi geri dönmüş, dönüş oranı yaklaşık % 96.3 olmuştur. Geri dönen anketler içerisinde de Atakum ilçesinden 4 anket, Canik ilçesinden 5 anket, İlkadım ilçesinden 8 anket, Tekkeköy ilçesinden 3 anket olmak üzere toplam 20 anket, yönerge kurallarına uygun olarak doldurulmadığı tespit edilerek değerlendirmeye alınmamıştır. Geriye kalan 692 anketin, istenen 355 sayısının oldukça üzerinde olduğu için istatistiksel olarak evreni temsil açısından yeterli olduğu kabul edilmiştir. Tablo 4’te araştırmanın örnekleme ilişkin dağılım verilmiştir.

Tablo 4
Araştırmanın Örnekleme İlişkin Dağılım

İlçeler	Örnekleme Seçilen Öğretmen Sayısı			
	Okul Sayısı	Kadın	Erkek	Toplam
Atakum	11	93	92	185
Canik	14	89	68	157
İlkadım	13	135	116	251
Tekkeköy	12	64	35	99
Toplam	50	381	311	692

Tablo 4’te görüldüğü gibi, araştırmanın örneklemini; Atakum ilçesinde 11 resmi ilkokul ve ortaokulda görev yapan 93 kadın, 92 erkek olmak üzere toplam 185 öğretmen, Canik ilçesinde 14 resmi ilkokul ve ortaokulda görev yapan 89 kadın, 68 erkek olmak üzere toplam 157 öğretmen, İlkadım ilçesinde 13 resmi ilkokul ve ortaokulda görev yapan 135 kadın, 116 erkek olmak üzere toplam 251 öğretmen, Tekkeköy ilçesinde 12 resmi ilkokul ve ortaokulda görev yapan 64 kadın, 35 erkek olmak üzere toplam 99 öğretmen oluşturmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet, yaş, medeni durum, branş, öğretmenlik mesleğindeki kıdem, bulunduğu okuldaki hizmet süresi değişkenlerine göre dağılımı ise Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Cinsiyet, Yaş, Medeni Durum, Branş, Kıdem ve Hizmet Sürelerine İlişkin Dağılım

Değişken	Kategori	N	%
Cinsiyet	Kadın	381	55.1
	Erkek	311	44.9
	Toplam	692	100
Yaş	23-30	124	17.9
	31-40	298	43.1
	41-50	213	30.8
	51 ve üstü	57	8.2
	Toplam	692	100
Medeni Durum	Evli	584	84.4
	Bekâr	108	15.6
	Toplam	692	100
Branş	Sınıf	299	43.2
	Branş	393	56.8
	Toplam	692	100
Kıdem	1-5 yıl	79	11.4
	6-10 yıl	144	20.8
	11-15 yıl	161	23.3
	16 yıl ve üstü	308	44.5
	Toplam	692	100
Hizmet Süresi	1-5 yıl	435	62.9
	6-10 yıl	155	22.4
	11-15 yıl	68	9.8
	16 yıl ve üstü	34	4.9
	Toplam	692	100

Tablo 5 incelendiğinde araştırmaya katılanların % 55.1’inin (381 kişi) bayan, % 44.9’unun (311 kişi) erkek; % 17.9’unun (124 kişi) 23-30, % 43.1’inin (298 kişi) 31-40, % 30.8’inin (213 kişi) 41-50, % 8.2’inin (57 kişi) 51 ve üstü yaş aralığında; %

84.4'ünün (584 kişi) evli, % 15.6'sının (108 kişi) bekâr; % 43.2'sinin (299 kişi) sınıf, % 56.8'inin (393 kişi) branş öğretmeni; % 11.4'ünün (79 kişi) 1-5, % 20.8'inin (144 kişi) 6-10, % 23.3'ünün (161 kişi) 11-15, % 44.5'inin (308 kişi) 16 ve üstü yıl kıdemli; % 62.9'unun (435 kişi) 1-5, % 22.4'ünün (155 kişi) 6-10, % 9.8'inin (68 kişi) 11-15, % 4.9'unun (34 kişi) 16 ve üstü yıl hizmet süresi olduğu görülmektedir.

3.3 Veri Toplama Araçları

Araştırmada kullanılan veri toplama aracı üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde “Kişisel Bilgi Formu”, ikinci bölümde “Örgütsel Bağlılık Ölçeği (ÖBÖ)”, üçüncü bölümde ise “Algılanan Sosyal Destek Ölçeği (ASDÖ)” yer almaktadır.

3.3.1 Kişisel Bilgi Formu

Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özelliklerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından 6 soru şeklinde hazırlanmıştır (Ek 2). 1. madde öğretmenlerin cinsiyetini (kadın-erkek), 2. madde yaş aralığını (23-30 yaş, 31-40 yaş, 41-50 yaş, 51 ve üstü yaş), 3. madde medeni durumunu (bekâr-evli), 4. madde branşını (sınıf-branş), 5. madde meslekteki kıdem yılını (1-5 yıl, 6-10 yıl, 11-15 yıl, 16 yıl ve üstü), 6. madde ise görev yaptıkları okuldaki görev süresini (1-5 yıl, 6-10 yıl, 11-15 yıl, 16 yıl ve üstü) belirlemeyi amaçlamaktadır.

3.3.2 Örgütsel Bağlılık Ölçeği (ÖBÖ)

Örgütsel bağlılığı ölçmek için Balay (2000) tarafından geliştirilen “Örgütsel Bağlılık Ölçeği (ÖBÖ)” mail yoluyla gerekli izinler alınarak kullanılmıştır (Ek 3). O'Reilly III ve Chatman'ın sınıflandırılmasından esinlenerek hazırlanan, bireyin örgütle bütünleşme derecesini ölçmeyi amaçlayan ölçek; uyum, özdeşleşme ve içselleştirme olmak üzere üç

boyuttan oluşmaktadır. Ölçekte; “uyum” boyutunda 8 (m1, m2, m3, m4, m5, m6, m7, m8), “özdeşleşme” boyutunda 8 (m9, m10, m11, m12, m13, m14, m15, m16) ve “içselleştirme” boyutunda 11 madde (m17, m18, m19, m20, m21, m22, m23, m24, m25, m26, m27) olmak üzere toplam 27 madde bulunmaktadır (Ek 2).

Beşli likert tipinde hazırlanan ÖBÖ; “Hiç Katılmıyorum” (1), “Az Katılıyorum” (2), “Orta Düzeyde Katılıyorum” (3), “Çok Katılıyorum” (4), “Tam Katılıyorum” (5) seçeneklerinden oluşmaktadır. Yüksek puan yüksek örgütsel bağlılığı, düşük puan ise düşük örgütsel bağlılığı ifade etmektedir (Balay, 2000: 125-126).

Balay (2000) tarafından yapılan araştırma sonucu üç faktörlü olarak bulunan ölçeğin her bir faktörü için alfa iç tutarlık kat sayısı ve madde toplam korelasyonu hesaplanmıştır. Madde toplam korelasyonun birinci faktör için .38 ile .68, ikinci faktör için .33 ile .75, üçüncü faktör için ise .53 ile .83 arasında değiştiği dolayısıyla da maddelerin iyi derecede ayırt edici oldukları görülmüştür. Ölçeğin Cronbach’s Alfa değerleri ise uyum boyutu için .79, özdeşleşme boyutu için .89, içselleştirme boyutu için .93 olarak bulunmuştur.

Psikolojik bir test için güvenilirlik katsayısının .70 ve daha yüksek olması test puanlarının güvenilirliği için genel olarak yeterli görülmektedir (Büyüköztürk, 2013: 183). İlkokul ve ortaokullarda çalışan 692 öğretmen üzerinde yapılan bu çalışmada ölçeğin güvenilirlik katsayısı; uyum boyutunda .78, özdeşleşme boyutunda .86, içselleştirme boyutunda .92, ölçeğin geneli için ise .83 olarak bulunmuştur.

3.3.3 Algılanan Sosyal Destek Ölçeği (ASDÖ)

Araştırmada algılanan sosyal desteği ölçmek için Çivilidağ (2003) tarafından geliştirilen “Algılanan Sosyal Destek Ölçeği (ASDÖ)”, mail yoluyla gerekli izinler alınarak kullanılmıştır (Ek 4). ASDÖ, öğretmenler ile ilgili sosyal desteği ölçmek için yeterli bir

ölçek bulunmaması sebebiyle Çivilidağ (2003) tarafından bir endüstri psikoloğuyla birlikte 5 soru ve 5 destek kaynağının belirlenmesiyle oluşturulmuştur (Ek 2). Ölçek, öğretmenlerin iş yeri arkadaşları (m1a, m2a, m3a, m4a, m5a), eş (m1b, m2b, m3b, m4b, m5b), ebeveyn (anne-baba) (m1c, m2c, m3c, m4c, m5c), iş yeri dışındaki arkadaşlar (m1d, m2d, m3d, m4d, m5d) ve öğrencilerden (m1e, m2e, m3e, m4e, m5e) algıladığı sosyal desteği belirlemeyi amaçlamakta, dolayısıyla beş alt boyutu kapsamaktadır.

Beşli likert tipinde hazırlanan ASDÖ; “Hiç Rahat Paylaşamam” (1), “Pek Rahat Paylaşamam” (2), “Kararsızım” (3), “Oldukça Rahat Paylaşıyorum” (4), “Çok Rahat Paylaşıyorum” (5) seçeneklerinden oluşmaktadır. Yüksek puan algılanan sosyal desteğin fazla olduğunu, düşük puan ise az olduğunu ifade etmektedir.

Çivilidağ (2003) tarafından öğretmenler üzerinde geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılan araştırmada, ölçeğin Cronbach’s Alfa değerleri “iş yeri arkadaşları” alt boyutunda .89, “eş” alt boyutunda .92, “ebeveyn” alt boyutunda .93, “iş yeri dışındaki arkadaşlar” alt boyutunda .91, “öğrenciler” alt boyutunda .87 , ölçeğin geneli için ise .92 olarak bulunmuştur. İlkokul ve ortaokullarda çalışan 692 öğretmen üzerinde yapılan bu araştırmada ise ölçeğin güvenirlik katsayısı; “iş yeri arkadaşları” alt boyutunda .85, “eş” alt boyutunda .90, “ebeveyn” alt boyutunda .93, “iş yeri dışındaki arkadaşlar” alt boyutunda .89, “öğrenciler” alt boyutunda .86, ölçeğin geneli için ise .93 olarak bulunmuştur.

3.4 Verilerin Toplanması ve Analizi

Bu araştırmada kullanılan anketlerin, Samsun ili İlkadım, Canik, Atakum ve Tekkeköy ilçelerinde resmi ilkokul ve ortaokullara uygulanabilmesi için öncelikle Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü aracılığıyla Samsun İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden gerekli izinler alınmıştır (Ek 1). Daha sonra resmi izin yazısıyla birlikte örnekleme seçilen okulların yöneticileri ile iletişime geçilmiş ve anketler

öğretmenlere araştırmacı tarafından elden ulaştırılmıştır. Anketlerin doldurulması için hiçbir öğretmen zorlanmamış, gönüllüğün esas olduğu belirtilmiştir.

Araştırma bulgularının analizi ve değerlendirilmesi için SPSS 17.0.0 paket programı kullanılmıştır. Çeşitli veri toplama araçları kullanılarak toplanan verilerin analizinde pek çok istatistiksel paket programı kullanılmaktadır; ancak sosyal bilim araştırmacıları tarafından en çok kullanılan SPSS (Statistical Package for Social Sciences) paket programıdır (Büyüköztürk, 2013: 9). Veriler, SPSS 17.0.0 programına girildikten sonra analize başlamadan önce eksik (missing) verilerin olup olmadığı kontrol edilmiş ve eksik veri bulunmadığı görülmüştür. Daha sonra araştırmanın alt problemlerine göre aşağıda belirtilen işlemler yapılmıştır:

1. Araştırmanın birinci ve üçüncü alt problemleri olan öğretmenlerin algılanan sosyal destek ve çalıştıkları okula ilişkin örgütsel bağlılık düzeylerini belirlemede her bir boyut için aritmetik ortalama (\bar{X}) ve standart sapma (Ss) değerlerine bakılmıştır.
2. Araştırmanın ikinci ve dördüncü alt problemleri olan öğretmenlerin algılanan sosyal destek ve örgütsel bağlılık düzeylerinin cinsiyet, medeni durum, branş, yaş, kıdem ve hizmet süresi değişkenlerine bağlı olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla öncelikle verilerin normal dağılım gösterip göstermediğine bakılmıştır. Normalliğin sağlandığı koşullarda cinsiyet, medeni durum ve branş değişkenleri için t-testi; yaş, kıdem ve hizmet süresi değişkenleri için tek yönlü varyans analizi (ANOVA); normalliğin sağlanmadığı durumlarda ise cinsiyet, medeni durum ve branş değişkenleri için Mann Whitney U-Testi; yaş, kıdem ve hizmet süresi değişkenleri için Kruskal Wallis H-Testi kullanılmıştır. Varyans analizinin anlamlı çıkması durumunda ortaya çıkan anlamlı farkın kaynağını belirlemede Tukey Testi; Kruskal Wallis H-Testi'nin anlamlı çıkması durumunda ortaya çıkan anlamlı farkın kaynağını belirlemede ise Mann Whitney U-Testi kullanılmıştır. İstatistiksel çözümlerinde anlamlılık düzeyi $\alpha = 0.05$ olarak alınmıştır.
3. Araştırmanın beşinci alt problemi olan algılanan sosyal destek düzeyi ile örgütsel bağlılık arasında ilişki olup olmadığı, varsa ilişkinin yönü ve derecesinin belirlemek

amacıyla öncelikle veri dizilerinin normal dağılım gösterip göstermediğine bakılmıştır. Veri dizilerinin normal dağılım göstermesi sonucu iki değişken arasındaki ilişkiyi belirlemede Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon katsayısından yararlanılmıştır. Ölçekler arasındaki korelasyon ilişkisinin değerlendirilmesinde 0.70-1.00 arası yüksek; 0.30-0.70 arası orta; 0.00-0.30 arası düşük düzey ilişki olarak ifade edilmiştir (Büyüköztürk, 2013: 32). Sonuçlar, $p < 0.01$ düzeyinde test edilmiştir.

4. Araştırmanın altıncı alt problemi olan algılanan sosyal desteğin örgütsel bağlılık üzerindeki etkisini kestirmek amacıyla basit doğrusal regresyon tekniğine başvurulmuştur. Bu tekniğin uygulanabilmesi için ilk aşamada yordayan (bağımsız) ve yordanan (bağımlı) değişkenlerin normal dağılım gösterip göstermediğine, aralarında doğrusal bir ilişki olup olmadığına bakılmış ve gerekli koşulların sağlandığı görülmüştür. Araştırmada örgütsel bağlılık bağımlı, algılanan sosyal destek düzeyi ise bağımsız değişken olarak ele alınmıştır.

Öğretmenlerin, ölçek maddelerine verdikleri yanıtların sınıflandırılması için değer aralıkları kullanılmıştır. Değer aralığı “(En Büyük Değer – En Küçük Değer)/Derece Sayısı” formülüyle hesaplanarak 0.80 olarak bulunmuştur. Bu şekilde seçeneklere ilişkin alt ve üst sınırlar tespit edilmiş; daha sonra derecelendirmeler üç düzey ile sınırlandırılmıştır. Tablo 6’da araştırmada kullanılan ölçeklerin derecelendirmeleri ve sınırları verilmiştir.

Tablo 6
ÖBÖ ve ASDÖ’ye İlişkin Derecelendirmeler ve Puan Aralıkları

Örgütsel Bağlılık Ölçeği		Algılanan Sosyal Destek Ölçeği	Sınırlar	Düzeyler
Hiç Katılmıyorum	(1)	Hiç Rahat Paylaşamam	1.00-1.79	Düşük
Az Katılıyorum	(2)	Pek Rahat Paylaşamam	1.80-2.59	Düzey
Orta Düzeyde Katılıyorum	(3)	Kararsızım	2.60-3.39	Orta Düzey
Çok Katılıyorum	(4)	Oldukça Rahat Paylaşıyorum	3.40-4.19	Yüksek
Tam Katılıyorum	(5)	Çok Rahat Paylaşıyorum	4.20-5.00	Düzey

BÖLÜM IV

4. BULGULAR

Bu başlık altında, “Kişisel Bilgi Formu”, “Algılanan Sosyal Destek Ölçeği” ve “Örgütsel Bağlılık Ölçeği” ile toplanan verilerin analizi sonucu elde edilen bulgular, araştırmanın alt problemlerine göre sırayla ele alınarak verilmiştir. Öncelikle iş yeri arkadaşları, eş, ebeveyn (anne-baba), iş yeri dışındaki arkadaşlar ve öğrenciler alt boyutlarında katılımcılar tarafından algılanan sosyal destek düzeyi ve demografik değişkenlerin (cinsiyet, yaş, medeni durum, branş, kıdem ve hizmet süresi) bu alt boyutlar üzerindeki etkileri ile ilgili bulgulara; daha sonra ise uyum, özdeşleşme ve içselleştirme alt boyutlarında katılımcıların çalıştıkları okula ilişkin örgütsel bağlılık düzeyleri ve demografik değişkenlerin (cinsiyet, yaş, medeni durum, branş, kıdem ve hizmet süresi) bu üç alt boyut üzerindeki etkileri ile ilgili bulgulara yer verilmiştir. Son kısımda ise örgütsel bağlılık ile algılanan sosyal destek arasında herhangi bir ilişkinin olup olmadığı varsa ilişkinin yönü, derecesi ve algılanan sosyal desteğin örgütsel bağlılık üzerindeki etkisi ile ilgili bulgular verilmiştir.

4.1 Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bu alt problemde, ilkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin algılanan sosyal destek düzeyleri incelenmiştir. Tablo 7’de araştırmaya katılan öğretmenlerin iş yeri arkadaşları, eş, ebeveyn (anne-baba), iş yeri dışındaki arkadaşlar ve öğrenciler alt boyutlarındaki algılanan sosyal destek düzeyleri verilmiştir.

Tablo 7 incelendiğinde ilkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin algılanan sosyal desteğin alt boyutları içerisinde en fazla desteği $\bar{x}=4.35$ (Yüksek Düzey) ortalama ile eş desteği kaynağından aldıkları görülmektedir. Bu değeri sırasıyla $\bar{x}=3.74$ (Yüksek Düzey) ortalama ile ebeveyn kaynağı, $\bar{x}=3.69$ (Yüksek Düzey) ortalama ile iş

yeri arkadaşları kaynağı, $\bar{X}=3.67$ (Yüksek Düzey) ortalama ile iş yeri dışındaki arkadaşlar kaynağı izlemektedir. En az desteği ise $\bar{X}=2.66$ (Orta Düzey) ortalama ile öğrenciler kaynağından aldıkları dikkat çekmektedir. Toplam da ise $\bar{X}=3.59$ (Yüksek Düzey) olarak bulunmuştur. Standart sapma değerleri incelendiğinde, en homojen dağılımın eş alt boyutunda ($Ss=0.79$), en heterojen dağılımın ise ebeveyn alt boyutunda ($Ss=1.15$) gerçekleştiği görülmektedir.

Tablo 7

İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Algılanan Sosyal Destek Düzeyleri

Faktörler	n	\bar{X}	Ss
İş yeri arkadaşları	692	3.69	0.89
Eş	584	4.35	0.79
Ebeveyn (Anne-Baba)	660	3.74	1.15
İş yeri dışındaki arkadaşlar	692	3.67	0.99
Öğrenciler	692	2.66	1.13
Toplam		3.59	0.73

4.1.1 Algılanan Sosyal Desteğin İş Yeri Arkadaşları Alt Boyutuna İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, algılanan sosyal desteğin iş yeri arkadaşları boyutunda yer alan ifadelere verdikleri yanıtlara ilişkin ortalama, standart sapma ve sıra değerleri Tablo 8’ de verilmiştir.

Tablo 8 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin algılanan sosyal desteğin iş yeri arkadaşları kaynağından sağladığı desteği belirlemek amacıyla hazırlanan maddelerden “İşinizin zorluklarını ve yaşadığınız problemleri ne derece rahat paylaşırsınız?” sorusunun $\bar{X}=3.98$ (Yüksek Düzey) değeri ile en yüksek ortalama; “İşinizi iyi yaptığınız için bir övgü ya da taktir işittiğinizde, bu mutluluğu ne derece rahat paylaşırsınız?” sorusunun ise $\bar{X}=3.52$ (Yüksek Düzey) değeri ile en düşük ortalama sahip olduğu görülmektedir. Bu boyut genel olarak incelendiğinde ise öğretmenlerin, iş yeri arkadaşları ile yüksek düzeyde paylaşımda buldukları dikkat çekmektedir.

Tablo 8

Algılanan Sosyal Desteğin İş Yeri Arkadaşları Alt Boyutuna İlişkin Bulgular

Faktör/Madde	n	\bar{X}	Ss	Önem Sırası
1a.İşinizi iyi yaptığımız için bir övgü ya da takdir işittiğinizde, bu mutluluğu ne derece rahat paylaşırsınız?	692	3.52	1.19	5
2a.İşinizi yaparken bir hata yaptı ve bundan dolayı üzüldüğünüzde bu durumu ne derece rahat paylaşırsınız?	692	3.54	1.13	4
3a.İşinizden kaynaklanan gerginliği ne derece rahat paylaşırsınız?	692	3.68	1.08	3
4a.Yeni bir işe geçme veya yeni bir projeye başlama gibi işinizle ilgili önemli bir karar verirken bu durumu ne derece rahat paylaşırsınız?	692	3.73	1.13	2
5a.İşinizin zorluklarını ve yaşadığınız problemleri ne derece rahat paylaşırsınız?	692	3.98	1.04	1
Toplam		3.69	0.89	

İş yeri arkadaşları alt boyutunda standart sapma değerlerine bakıldığında, en homojen dağılımın, “*İşinizin zorluklarını ve yaşadığınız problemleri ne derece rahat paylaşırsınız?*” (Ss=1.04), en heterojen dağılımın ise “*İşinizi iyi yaptığımız için bir övgü ya da takdir işittiğinizde, bu mutluluğu ne derece rahat paylaşırsınız?*” (Ss=1.19) maddesinde gerçekleştiği görülmektedir.

4.1.2 Algılanan Sosyal Desteğin Eş Alt Boyutuna İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, algılanan sosyal desteğin eş boyutunda yer alan ifadelerle verdikleri yanıtlara ilişkin ortalama, standart sapma ve sıra değerleri Tablo 9’ da verilmiştir.

Tablo 9 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin algılanan sosyal desteğin eş kaynağından sağladığı desteği belirlemek amacıyla hazırlanan maddelerden “*Yeni bir işe geçme veya yeni bir projeye başlama gibi işinizle ilgili önemli bir karar verirken bu durumu ne derece rahat paylaşırsınız ?*” sorusunun $\bar{X}=4.46$ (Yüksek Düzey) değeri ile en yüksek ortalamaya; “*İşinizi yaparken bir hata yaptı ve bundan dolayı üzüldüğünüzde*

bu durumu ne derece rahat paylaşırsınız?” sorusunun ise \bar{X} =4.23 (Yüksek Düzey) değeri ile en düşük ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Bu boyutta yer alan maddelere verilen cevaplar genel olarak incelendiğinde ise öğretmenlerin, eşleriyle yüksek düzeyde paylaşımda buldukları tespit edilmiştir.

Tablo 9

Algılanan Sosyal Desteğin Eş Alt Boyutuna İlişkin Bulgular

Faktör/Madde	n	\bar{X}	Ss	Önem Sırası
1b.İşinizi iyi yaptığımız için bir övgü ya da taktir işittiğinizde, bu mutluluğu ne derece rahat paylaşırsınız?	584	4.43	0.88	2
2b.İşinizi yaparken bir hata yaptı ve bundan dolayı üzüldüğünüzde bu durumu ne derece rahat paylaşırsınız?	584	4.23	1.05	5
3b.İşinizden kaynaklanan gerginliği ne derece rahat paylaşırsınız?	584	4.24	1.04	4
4b.Yeni bir işe geçme veya yeni bir projeye başlama gibi işinizle ilgili önemli bir karar verirken bu durumu ne derece rahat paylaşırsınız?	584	4.46	0.83	1
5b.İşinizin zorluklarını ve yaşadığımız problemleri ne derece rahat paylaşırsınız?	584	4.41	0.90	3
Toplam		4.35	0.79	

Eş boyutunda standart sapma değerlerine bakıldığında, en homojen dağılımın “*Yeni bir işe geçme veya yeni bir projeye başlama gibi işinizle ilgili önemli bir karar verirken bu durumu ne derece rahat paylaşırsınız?*” (Ss=0.83), en heterojen dağılımın ise “*İşinizi yaparken bir hata yaptı ve bundan dolayı üzüldüğünüzde bu durumu ne derece rahat paylaşırsınız?*” (Ss=1.05) maddesinde gerçekleştiği görülmektedir.

4.1.3 Algılanan Sosyal Desteğin Ebeveyn (Anne-Baba) Alt Boyutuna İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, algılanan sosyal desteğin ebeveyn (anne-baba) boyutunda yer alan ifadelerle verdikleri yanıtlara ilişkin ortalama, standart sapma ve sıra değerleri Tablo 10’ da verilmiştir.

Tablo 10

Algılanan Sosyal Desteğin Ebeveyn (Anne-Baba) Alt Boyutuna İlişkin Bulgular

Faktör/Madde	n	\bar{X}	Ss	Önem Sırası
1c.İşinizi iyi yaptığımız için bir övgü ya da takdir işittiğinizde, bu mutluluğu ne derece rahat paylaşırsınız?	660	3.94	1.20	1
2c.İşinizi yaparken bir hata yaptı ve bundan dolayı üzüldüğünüzde bu durumu ne derece rahat paylaşırsınız?	660	3.62	1.33	4
3c.İşinizden kaynaklanan gerginliği ne derece rahat paylaşırsınız?	660	3.48	1.40	5
4c.Yeni bir işe geçme veya yeni bir projeye başlama gibi işinizle ilgili önemli bir karar verirken bu durumu ne derece rahat paylaşırsınız?	660	3.89	1.26	2
5c.İşinizin zorluklarını ve yaşadığımız problemleri ne derece rahat paylaşırsınız?	660	3.77	1.31	3
Toplam		3.74	1.15	

Tablo 10'a göre araştırmaya katılan öğretmenlerin algılanan sosyal desteğin ebeveyn kaynağından sağladığı desteği belirlemek amacıyla hazırlanan maddelerden “İşinizi iyi yaptığımız için bir övgü ya da takdir işittiğinizde, bu mutluluğu ne derece rahat paylaşırsınız?” sorusunun $\bar{X}=3.94$ (Yüksek Düzey) değeri ile en yüksek ortalamaya; “İşinizden kaynaklanan gerginliği ne derece rahat paylaşırsınız?” sorusunun ise $\bar{X}=3.48$ (Yüksek Düzey) değeri ile en düşük ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Bu boyuttaki maddelere verilen cevaplar genel olarak incelendiğinde ise öğretmenlerin, ebeveynleriyle yüksek düzeyde paylaşımda buldukları tespit edilmiştir. Standart sapma değerleri incelendiğinde, en homojen dağılımın “İşinizi iyi yaptığımız için bir övgü ya da takdir işittiğinizde, bu mutluluğu ne derece rahat paylaşırsınız?” (Ss=1.20), en heterojen dağılımın ise “İşinizden kaynaklanan gerginliği ne derece rahat paylaşırsınız?” (Ss=1.40) maddesinde gerçekleştiği görülmektedir.

4.1.4 Algılanan Sosyal Desteğin İş Yeri Dışındaki Arkadaşlar Alt Boyutuna İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, algılanan sosyal desteğin iş yeri dışındaki arkadaşlar boyutunda yer alan ifadelerle verdikleri yanıtlara ilişkin ortalama, standart sapma ve sıra değerleri Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11

Algılanan Sosyal Desteğin İş Yeri Dışındaki Arkadaşlar Alt Boyutuna İlişkin Bulgular

Faktör/Madde	n	\bar{X}	Ss	Önem Sırası
1d.İşinizi iyi yaptığımız için bir övgü ya da taktir işittiğinizde, bu mutluluğu ne derece rahat paylaşırsınız?	692	3.69	1.18	2
2d.İşinizi yaparken bir hata yaptı ve bundan dolayı üzüldüğünüzde bu durumu ne derece rahat paylaşırsınız?	692	3.44	1.23	4
3d.İşinizden kaynaklanan gerginliği ne derece rahat paylaşırsınız?	692	3.51	1.25	3
4d.Yeni bir işe geçme veya yeni bir projeye başlama gibi işinizle ilgili önemli bir karar verirken bu durumu ne derece rahat paylaşırsınız?	692	3.85	1.15	1
5d.İşinizin zorluklarını ve yaşadığınız problemleri ne derece rahat paylaşırsınız?	692	3.85	1.16	1
Toplam		3.67	0.99	

Tablo 11 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin algılanan sosyal desteğin iş yeri dışındaki arkadaşlar kaynağından sağladığı desteği belirlemek amacıyla hazırlanan maddelerden “*Yeni bir işe geçme veya yeni bir projeye başlama gibi işinizle ilgili önemli bir karar verirken bu durumu ne derece rahat paylaşırsınız?*” ve “*İşinizin zorluklarını ve yaşadığınız problemleri ne derece rahat paylaşırsınız?*” sorularının $\bar{X}=3.85$ (Yüksek Düzey) değeri ile en yüksek ortalamaya; “*İşinizi yaparken bir hata yaptı ve bundan dolayı üzüldüğünüzde bu durumu ne derece rahat paylaşırsınız?*” sorusunun ise $\bar{X}=3.44$ (Yüksek Düzey) değeri ile en düşük ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Bu boyutta yer alan ifadelere verilen cevaplar genel olarak incelendiğinde öğretmenlerin, iş yeri dışındaki arkadaşlarıyla yüksek düzeyde paylaşımda buldukları görülmektedir.

İş yeri arkadaşları boyutunda standart sapma değerlerine bakıldığında, en homojen dağılımın “*Yeni bir işe geçme veya yeni bir projeye başlama gibi işinizle ilgili önemli bir karar verirken bu durumu ne derece rahat paylaşırsınız?*” (Ss=1.15), en heterojen dağılımın ise “*İşinizden kaynaklanan gerginliği ne derece rahat paylaşırsınız?*” (Ss=1.25) maddesinde gerçekleştiği görülmektedir.

4.1.5 Algılanan Sosyal Desteğin Öğrenciler Alt Boyutuna İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, algılanan sosyal desteğin öğrenciler boyutunda yer alan ifadelere verdikleri yanıtlara ilişkin ortalama, standart sapma ve sıra değerleri Tablo 12’ de verilmiştir.

Tablo 12

Algılanan Sosyal Desteğin Öğrenciler Alt Boyutuna İlişkin Bulgular

Faktör/Madde	n	\bar{X}	Ss	Önem Sırası
1e.İşinizi iyi yaptığımız için bir övgü ya da taktir işittiğinizde, bu mutluluğu ne derece rahat paylaşırsınız?	692	3.19	1.40	1
2e.İşinizi yaparken bir hata yaptı ve bundan dolayı üzüldüğünüzde bu durumu ne derece rahat paylaşırsınız?	692	2.62	1.37	3
3e.İşinizden kaynaklanan gerginliği ne derece rahat paylaşırsınız?	692	2.27	1.34	5
4e.Yeni bir işe geçme veya yeni bir projeye başlama gibi işinizle ilgili önemli bir karar verirken bu durumu ne derece rahat paylaşırsınız?	692	2.70	1.44	2
5e.İşinizin zorluklarını ve yaşadığımız problemleri ne derece rahat paylaşırsınız?	692	2.50	1.46	4
Toplam		2.66	1.12	

Tablo 12 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin algılanan sosyal desteğin öğrenciler kaynağından sağladığı desteği belirlemek amacıyla hazırlanan maddelerden “İşinizi iyi yaptığımız için bir övgü ya da taktir işittiğinizde, bu mutluluğu ne derece rahat paylaşırsınız?” sorusunun $\bar{X}=3.19$ (Orta Düzey) değeri ile en yüksek ortalama; “İşinizden kaynaklanan gerginliği ne derece rahat paylaşırsınız?” sorusunun ise $\bar{X}=2.27$ (Düşük Düzey) değeri ile en düşük ortalama sahip olduğu görülmektedir. Genele bakıldığında ise öğretmenlerin, orta düzeyde paylaşım cevabını verdikleri dikkat çekmektedir.

Öğrenciler boyutunda standart sapma değerleri incelendiğinde, en homojen dağılımın “İşinizden kaynaklanan gerginliği ne derece rahat paylaşırsınız?” ($Ss=1.34$), en

heterojen dağılımın ise “İşinizin zorluklarını ve yaşadığınız problemleri ne derece rahat paylaşırsınız?” (Ss=1.46) maddesinde gerçekleştiği görülmektedir.

4.2 İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bu alt problemde, araştırmaya katılan öğretmenlerin algılanan sosyal destek düzeylerinin “iş yeri arkadaşları, eş, ebeveyn (anne-baba), iş yeri dışındaki arkadaşlar ve öğrenciler” alt boyutlarında demografik değişkenlere (cinsiyet, yaş, medeni durum, kıdem, hizmet süresi) göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği incelenerek tablolar halinde sunulmuştur.

4.2.1 İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Cinsiyet Değişkeni Açısından Algılanan Sosyal Destek Düzeylerine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin iş yeri arkadaşları, eş, ebeveyn, iş yeri dışındaki arkadaşlar ve öğrenciler alt boyutlarında algılanan sosyal destek düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U-Testine ait bulgular Tablo 13’te verilmiştir.

Tablo 13’e göre ilkokul ve ortaokullarda çalışan öğretmenlerin algıladıkları sosyal destek düzeylerinin iş yeri arkadaşları ($p=.009$; $p<.05$), eş ($p=.000$; $p<.05$), ebeveyn ($p=.000$; $p<.05$) ve iş yeri dışındaki arkadaşlar ($p=.000$; $p<.05$) alt boyutlarında cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılık gösterdiği görülmektedir. Ortalamalara bakıldığında dört boyutta da, kadınların erkeklere göre daha çok destek aldıkları sonucuna ulaşılmaktadır.

Tablo 13

Cinsiyet Değişkenine Göre İş Yeri Arkadaşları, Eş, Ebeveyn, İş Yeri Dışındaki Arkadaşlar ve Öğrenciler Alt Boyutlarına İlişkin Algılanan Sosyal Destek Düzeylerinin Mann Whitney U-Testi Sonuçları

Boyut	Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
İş Yeri Arkadaşları	Kadın	381	364.44	138852.50	52409.500	.009*
	Erkek	311	324.52	100925.50		
Eş	Kadın	308	333.64	102760.00	29834.000	.000*
	Erkek	276	246.59	68060.00		
Ebeveyn	Kadın	364	380.08	138349.00	35825.000	.000*
	Erkek	296	269.53	79781.00		
İş Yeri Dışındaki Arkadaşlar	Kadın	381	388.08	147858.50	43403.500	.000*
	Erkek	311	295.56	91919.50		
Öğrenciler	Kadın	381	338.24	128869.00	56098.000	.228
	Erkek	311	356.62	110909.00		

* $p < .05$

Öte yandan öğrenciler alt boyutunda ilkökul ve ortaokullarda çalışan öğretmenlerin algıladıkları sosyal destek düzeylerinin ($p=.228$; $p>.05$) cinsiyet değişkenine göre anlamlı şekilde farklılık göstermediği görülmektedir. Ortalamalara bakıldığında erkeklerin kadınlara göre öğrenciler kaynağından daha çok destek aldıkları görülse de bu farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Bu bulgu, öğrenciler alt boyutunda algılanan sosyal destek düzeyini ölçmek için kullanılan ölçek maddelerinin, erkek ve bayan katılımcılar tarafından benzer şekilde algılandığını göstermektedir.

4.2.2 İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Yaş Değişkeni Açısından Algılanan Sosyal Destek Düzeylerine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin iş yeri arkadaşları, eş, ebeveyn ve iş yeri dışındaki arkadaşlar alt boyutlarında algılanan sosyal destek düzeylerinin yaş değişkenine göre

anlamli farklilik gosterip gostermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-Testine ait bulgular Tablo 14’ te verilmiştir.

Tablo 14

Yaş Değişkenine Göre İş Yeri Arkadaşları, Eş, Ebeveyn ve İş Yeri Dışındaki Arkadaşlar Alt Boyutlarına İlişkin Algılanan Sosyal Destek Düzeylerinin Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları

Boyut	Grup	n	Sıra Ortalaması	X ²	Sd	p	Fark
İş Yeri Arkadaşları	1. 23-30	124	339.97	0.261	3	.967	-
	2. 31-40	298	346.39				
	3. 41-50	213	348.08				
	4. 51 ve üzeri	57	355.40				
Eş	1. 23-30	84	317.27	6.312	3	.097	-
	2. 31-40	255	301.88				
	3. 41-50	196	277.86				
	4. 51 ve üzeri	49	259.79				
Ebeveyn	1. 23-30	123	370.21	10.442	3	.015*	1>3
	2. 31-40	294	335.85				
	3. 41-50	199	303.68				
	4. 51 ve üzeri	44	305.06				
İş Yeri Dışındaki Arkadaşları	1. 23-30	124	396.30	16.343	3	.001*	1>3, 1>4, 2>3
	2. 31-40	298	356.30				
	3. 41-50	213	315.08				
	4. 51 ve üzeri	57	304.36				

*p<.05

Tablo 14 incelendiğinde ebeveyn ($X^2(3;660)= 10.442; p<.05$) ve iş yeri dışındaki arkadaşlar ($X^2(3;692)= 16.343; p<.05$) alt boyutlarında ilkokul ve ortaokullarda çalışan öğretmenlerin algıladıkları sosyal destek düzeylerinin yaş değişkenine göre anlamlı şekilde farklılık gösterdiği görülmektedir. Farklılıkların kaynaklarını belirlemek için yapılan Mann Whitney U-Testi analizi sonucunda ebeveyn alt boyutunda, 23-30 yaş aralığındaki öğretmenlerin ($\bar{X}=370.21$) 41-50 yaş aralığındaki öğretmenlere ($\bar{X}=303.68$) göre ebeveynlerinden algıladıkları desteğin daha fazla olduğu tespit edilmiştir. İş yeri dışındaki arkadaşlar alt boyutunda ise 23-30 yaş aralığındaki öğretmenlerin ($\bar{X}=$

396.30) 41-50 yaş ($\bar{X}=315.08$) ile 51 ve üzeri yaş aralığındaki öğretmenlere ($\bar{X}=304.36$) göre; 31-40 yaş aralığındaki öğretmenlerin ($\bar{X}=356.30$) ise 41-50 yaş aralığındaki ($\bar{X}=315.08$) öğretmenlere göre daha fazla destek aldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ortalamalar incelendiğinde ebeveyn ve iş yeri dışındaki arkadaşlar kaynaklarından en çok destek alan öğretmenlerin, 23-30 yaş aralığındaki öğretmenler olduğu dikkat çekmektedir.

Buna karşın iş yeri arkadaşları ($X^2(3;692)=0.261$; $p>.05$) ve eş ($X^2(3;584)=6.312$; $p>.05$) alt boyutlarında öğretmenlerin algıladıkları sosyal destek düzeylerinin yaş değişkenine göre anlamlı şekilde farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Ortalamalar incelendiğinde iş yeri arkadaşları alt boyutunda 51 ve üzeri yaş grubunda olan öğretmenlerin; eş alt boyutunda ise 23-30 yaş grubunda olan öğretmenlerin algıladıkları sosyal destek düzeylerinin daha fazla olduğu görülse de bu farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Bu bulgu, iş yeri arkadaşları ve eş alt boyutlarında algılanan sosyal destek düzeyini ölçmek için kullanılan ölçek maddelerinin, yaş değişkeni açısından katılımcılar tarafından benzer şekilde algılandığını göstermektedir.

Tablo 15'te araştırmaya katılan öğretmenlerin öğrenciler alt boyutunda algılanan sosyal destek düzeylerinin yaş değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan varyans analizine ait bulgular verilmiştir.

Tablo 15

Yaş Değişkenine Göre Öğrenciler Alt Boyutuna İlişkin Algılanan Sosyal Destek Düzeyinin Varyans Analizi Sonuçları

Grup	n	\bar{X}	Ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ort.	F	p	Fark
1. 23-30	124	2.45	1.02	Gruplararası	23.460	3	7.820	6.321	.000*	3>1,
2. 31-40	298	2.54	1.10	Gruplarıçi	851.220	688	1.237			3>2,
3. 41-50	213	2.84	1.15	Toplam	874.681	691				4>1,
4. 51 ve üzeri	57	3.02	1.20							4>2

* $p<.05$

Tablo 15'e göre öğrenciler alt boyutunda ilkokul ve ortaokullarda çalışan öğretmenlerin algıladıkları sosyal destek düzeylerinin yaş değişkenine göre ($F(3;688)= 6.321; p<.05$) anlamlı şekilde farklılık gösterdiği görülmektedir. Farklılıkların kaynaklarını belirlemek için yapılan tamamlayıcı Tukey HSD analizi sonucunda, 41-50 yaş aralığındaki öğretmenlerin ($\bar{X}=2.84$), 23-30 yaş ($\bar{X}=2.45$) ve 31-40 yaş aralığındaki ($\bar{X}=2.54$) öğretmenlere göre; 51 ve üzeri yaş aralığındaki öğretmenlerin ise ($\bar{X}=3.02$) 23-30 yaş ($\bar{X}=2.45$) ve 31-40 yaş aralığındaki ($\bar{X}=2.54$) öğretmenlere göre öğrencilerden algıladıkları sosyal destek düzeylerinin daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Aritmetik ortalamalara bakıldığında öğrenciler kaynağından en çok destek alan öğretmenlerin, 51 ve üzeri yaş aralığındaki öğretmenler olduğu dikkat çekmektedir.

4.2.3 İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Medeni Durum Değişkeni Açısından Algılanan Sosyal Destek Düzeylerine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin iş yeri arkadaşları, ebeveyn ve iş yeri dışındaki arkadaşlar alt boyutlarında algılanan sosyal destek düzeylerinin medeni durum değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U-Testine ait bulgular Tablo 16'da verilmiştir.

Tablo 16

Medeni Durum Değişkenine Göre İş Yeri Arkadaşları, Ebeveyn ve İş Yeri Dışındaki Arkadaşlar Alt Boyutlarına İlişkin Algılanan Sosyal Destek Düzeylerinin Mann Whitney U-Testi Sonuçları

Boyut	Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
İş Yeri Arkadaşları	Evli	584	351.27	205141.00	28751.000	.143
	Bekâr	108	320.71	34637.00		
Ebeveyn	Evli	558	329.19	183686.50	27725.000	.677
	Bekâr	102	337.68	34443.50		
İş Yeri Dışındaki Arkadaşlar	Evli	584	341.57	199479.00	43403.500	.130
	Bekâr	108	373.14	40299.00		

* $p<.05$

Tablo 16 incelendiğinde; iş yeri arkadaşları ($p=.143$; $p>.05$), ebeveyn ($p=.677$; $p>.05$) ve iş yeri dışındaki arkadaşlar ($p=.130$; $p>.05$) alt boyutlarında ilkokul ve ortaokullarda çalışan öğretmenlerin algıladıkları sosyal destek düzeylerinin medeni durum değişkenine göre anlamlı şekilde farklılık göstermediği görülmektedir. Ortalamalara bakıldığında iş yeri arkadaşları alt boyutunda evlilerin bekârlara göre; ebeveyn ve iş yeri dışındaki arkadaşlar alt boyutlarında ise bekârların evlilere göre daha çok destek aldıkları görülse de bu farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Bu bulgu, iş yeri arkadaşları, ebeveyn ve iş yeri dışındaki arkadaşlar alt boyutlarında algılanan sosyal destek düzeyini ölçmek için kullanılan ölçek maddelerinin, evli ve bekâr katılımcılar tarafından benzer şekilde algılandığını göstermektedir.

Tablo 17’de araştırmaya katılan öğretmenlerin algılanan sosyal destek düzeylerinin öğrenciler alt boyutunda medeni durum değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testine ait bulgular verilmiştir.

Tablo 17

Medeni Durum Değişkenine Göre Öğrenciler Alt Boyutuna İlişkin Algılanan Sosyal Destek Düzeylerinin t-testi Sonuçları

Boyut	Grup	n	\bar{X}	Ss	t	Sd	p
Öğrenciler	Evli	584	2.69	1.14	2.025	690	.043*
	Bekâr	108	2.46	1.05			

***p<.05**

Tablo 17’e göre ilkokul ve ortaokullarda çalışan öğretmenlerin öğrenciler alt boyutunda algılanan sosyal destek düzeylerinin medeni durum değişkenine göre ($t(690)= 2.025$; $p<.05$) anlamlı şekilde farklılık gösterdiği görülmektedir. Aritmetik ortalamalara bakıldığında evli öğretmenlerin ($\bar{X}=2.69$), bekâr öğretmenlere ($\bar{X}=2.46$) göre öğrenciler kaynağından daha çok destek aldığı sonucuna ulaşılmaktadır.

Verilerin toplanması sırasında, bekâr öğretmenlerden “Eş” alt boyutundaki maddeleri boş bırakmaları istendiğinden bu bölümde “Eş” alt boyutuna ait bulgulara yer verilememiştir.

4.2.4 İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Branş Değişkeni Açısından Algılanan Sosyal Destek Düzeylerine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin iş yeri arkadaşları, eş ve iş yeri dışındaki arkadaşlar alt boyutlarında algılanan sosyal destek düzeylerinin branş değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U-Testine ait bulgular Tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 18

Branş Değişkenine Göre İş Yeri Arkadaşları, Eş ve İş Yeri Dışındaki Arkadaşlar Alt Boyutlarına İlişkin Algılanan Sosyal Destek Düzeylerinin Mann Whitney U-Testi Sonuçları

Boyut	Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
İş Yeri Arkadaşları	Sınıf	299	362.76	108465.50	53891.500	.061
	Branş	393	334.13	131312.50		
Eş	Sınıf	266	295.07	78488.50	29834.000	.728
	Branş	318	290.35	92331.50		
İş Yeri Dışındaki Arkadaşlar	Sınıf	299	349.38	104464.50	57892.500	.740
	Branş	393	344.31	135313.50		

***p<.05**

Tablo 18 incelendiğinde, iş yeri arkadaşları (p=.061; p>.05), eş (p=.728; p>.05) ve iş yeri dışındaki arkadaşlar (p=.740; p>.05) alt boyutlarında ilkökul ve ortaokullarda çalışan öğretmenlerin algıladıkları sosyal destek düzeylerinin branş değişkenine göre anlamlı şekilde farklılık göstermediği görülmektedir. Ortalamalar incelendiğinde üç boyutta da sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenlerine göre daha çok destek aldıkları

görülse de bu farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Bu bulgu, iş yeri arkadaşları, eş ve iş yeri dışındaki arkadaşlar alt boyutlarında algılanan sosyal destek düzeyini ölçmek için kullanılan ölçek maddelerinin, sınıf öğretmenleri ve branş öğretmenleri tarafından benzer şekilde algılandığını göstermektedir.

Tablo 19’da araştırmaya katılan öğretmenlerin algılanan sosyal destek düzeylerinin ebeveyn ve öğrenciler alt boyutlarında branş değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testine ait bulgular verilmiştir.

Tablo 19

Branş Değişkenine Göre Ebeveyn ve Öğrenciler Alt Boyutuna İlişkin Algılanan Sosyal Destek Düzeylerinin t-testi Sonuçları

Boyut	Grup	n	\bar{X}	Ss	t	Sd	p
Ebeveyn	Sınıf	277	3.75	1.16	0.264	658	.792
	Branş	383	3.73	1.15			
Öğrenciler	Sınıf	299	2.91	1.18	5.226	690	.008*
	Branş	393	2.46	1.04			

* **p<.05**

Tablo 19 incelendiğinde ilkökul ve ortaokullarda çalışan öğretmenlerin öğrenciler alt boyutunda ($t(690)= 5.226$; $p<.05$) algılanan sosyal destek düzeylerinin branş değişkenine göre anlamlı şekilde farklılık gösterdiği; ebeveyn alt boyutunda ise ($t(658)= 0.264$; $p>.05$) anlamlı şekilde farklılık göstermediği görülmektedir. Öğrenciler alt boyutunda aritmetik ortalamalara bakıldığında sınıf öğretmenlerinin ($\bar{X}=2.91$), branş öğretmenlerine ($\bar{X}=2.46$) göre öğrencilerinden daha çok destek aldığı sonucuna ulaşılmaktadır. Ebeveyn alt boyutundaki aritmetik ortalama sonuçlarına göre ise sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenlerine göre ebeveynlerinden daha çok destek aldıkları görülse de bu farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Nitekim bu bulgu, ebeveyn alt boyutunda algılanan sosyal destek düzeyini ölçmek için kullanılan ölçek maddelerinin, sınıf öğretmenleri ve branş öğretmenleri tarafından benzer şekilde algılandığını göstermektedir.

4.2.5 İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Kıdem Değişkeni Açısından Algılanan Sosyal Destek Düzeylerine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin iş yeri arkadaşları, eş, ebeveyn ve iş yeri dışındaki arkadaşlar alt boyutlarında algılanan sosyal destek düzeylerinin mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-Testine ait bulgular Tablo 20’de verilmiştir.

Tablo 20

Mesleki Kıdem Değişkenine Göre İş Yeri Arkadaşları, Eş, Ebeveyn ve İş Yeri Dışındaki Arkadaşlar Alt Boyutlarına İlişkin Algılanan Sosyal Destek Düzeylerinin Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları

Boyut	Grup	n	Sıra Ortalaması	X ²	Sd	p	Fark
İş Yeri Arkadaşları	1. 1-5 yıl	79	320.13	2.630	3	.452	-
	2. 6-10 yıl	144	351.07				
	3. 11-15 yıl	161	336.45				
	4. 16 yıl ve üzeri	308	356.38				
Eş	1. 1-5 yıl	54	316.13	7.374	3	.061	-
	2. 6-10 yıl	110	324.42				
	3. 11-15 yıl	141	281.44				
	4. 16 yıl ve üzeri	279	280.93				
Ebeveyn	1. 1-5 yıl	79	368.60	9.445	3	.024*	1>3, 1>4, 2>4
	2. 6-10 yıl	143	358.03				
	3. 11-15 yıl	161	319.07				
	4. 16 yıl ve üzeri	277	312.06				
İş Yeri Dışındaki Arkadaşlar	1. 1-5 yıl	79	364.56	14.960	3	.002*	2>3, 2>4
	2. 6-10 yıl	144	396.25				
	3. 11-15 yıl	161	342.94				
	4. 16 yıl ve üzeri	308	320.47				

*p<.05

Tablo 20’ye göre iş yeri arkadaşları ($X^2(3;692)= 2.630$; $p>.05$) ve eş ($X^2(3;584)= 7.374$; $p>.05$) alt boyutlarında ilkokul ve ortaokullarda çalışan öğretmenlerin

algıladıkları sosyal destek düzeylerinin kıdem değişkenine göre anlamlı şekilde farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Ortalamalar incelendiğinde iş yeri arkadaşları alt boyutunda 16 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin; eş alt boyutunda ise 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin algıladıkları sosyal destek düzeylerinin daha fazla olduğu görülse de bu farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Bu bulgu, iş yeri arkadaşları ve eş alt boyutlarında algılanan sosyal destek düzeyini ölçmek için kullanılan ölçek maddelerinin, kıdem değişkeni açısından katılımcılar tarafından benzer şekilde algılandığını göstermektedir.

Buna karşın ebeveyn ($X^2(3;660)=9.445; p<.05$) ve iş yeri dışındaki arkadaşlar ($X^2(3;692)=14.960; p<.05$) alt boyutlarında ise öğretmenlerin algıladıkları sosyal destek düzeylerinin mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaştığı görülmüştür. Farklılıkların kaynaklarını belirlemek için yapılan Mann Whitney U-Testi analizi sonucunda ebeveyn alt boyutunda 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin ($\bar{X}=368.60$) 11-15 yıl ($\bar{X}=319.07$) ile 16 yıl ve üzeri ($\bar{X}=312.06$) kıdeme sahip öğretmenlere göre; 6-10 yıl ($\bar{X}=358.03$) kıdeme sahip öğretmenlerin ise 16 yıl ve üzeri ($\bar{X}=312.06$) kıdeme sahip öğretmenlere göre algıladıkları desteğin daha fazla olduğu tespit edilmiştir.

İş yeri dışındaki arkadaşlar alt boyutunda ise 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin ($\bar{X}=396.25$) 11-15 yıl ($\bar{X}=342.94$) ile 16 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlere ($\bar{X}=320.47$) göre algıladıkları sosyal desteğin daha fazla olduğu sonucuna varılmıştır. Ortalamalara bakıldığında ebeveyn kaynağından en çok destek alan öğretmenlerin 1-5 yıl kıdeme sahip olan öğretmenler; iş yeri dışındaki arkadaşlar kaynağından en çok destek alan öğretmenlerin ise 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler olduğu dikkat çekmektedir.

Tablo 21’de, araştırmaya katılan öğretmenlerin öğrenciler alt boyutunda algılanan sosyal destek düzeylerinin mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan varyans analizine ait bulgular verilmiştir.

Tablo 21

Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Öğrenciler Alt Boyutuna İlişkin Algılanan Sosyal Destek Düzeyinin Varyans Analizi Sonuçları

Grup	n	\bar{X}	Ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ort.	F	p	Fark
1. 1-5 yıl	79	2.49	1.03	Gruplararası	20.470	3	6.823	5.496	.001*	4>1,
2. 6-10 yıl	144	2.47	1.09	Gruplarıçi	854.211	688	1.242			4>2,
3. 11-15 yıl	161	2.54	1.09	Toplam	874.681	691				4>3
4. 16 yıl ve üzeri	308	3.85	1.16							

***p<.05**

Tablo 21 incelendiğinde öğrenciler alt boyutunda öğretmenlerin algıladıkları sosyal destek düzeylerinin mesleki kıdem değişkenine göre ($F(3;688)= 5.496$; $p<.05$) anlamlı şekilde farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmaktadır. Farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan tamamlayıcı Tukey HSD analizi sonucunda, 16 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin ($\bar{X}=3.85$), 1-5 yıl ($\bar{X}=2.49$), 6-10 yıl ($\bar{X}=2.47$) ve 11-15 yıl ($\bar{X}=2.54$) kıdeme sahip öğretmenlere göre öğrencilerden algıladıkları sosyal destek düzeylerinin daha fazla olduğu belirlenmiştir. Aritmetik ortalamalar incelendiğinde öğrenciler kaynağından en çok destek alan öğretmenlerin, 16 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler olduğu görülmektedir.

4.2.6 İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Hizmet Süresi Değişkeni Açısından Algılanan Sosyal Destek Düzeylerine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin iş yeri arkadaşları, eş ve iş yeri dışındaki arkadaşlar alt boyutlarında algılanan sosyal destek düzeylerinin görev yapılan okuldaki hizmet süresi değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-Testine ait bulgular Tablo 22’de verilmiştir.

Tablo 22

Hizmet Süresi Değişkenine Göre İş Yeri Arkadaşları, Eş ve İş Yeri Dışındaki Arkadaşlar Alt Boyutlarına İlişkin Algılanan Sosyal Destek Düzeylerinin Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları

Boyut	Grup	n	Sıra Ortalaması	X ²	Sd	p	Fark
İş Yeri Arkadaşları	1. 1-5 yıl	435	337.52	4.265	3	.234	-
	2. 6-10 yıl	155	359.18				
	3. 11-15 yıl	68	346.74				
	4. 16 yıl ve üzeri	34	403.13				
Eş	1. 1-5 yıl	354	296.19	0.759	3	.859	-
	2. 6-10 yıl	137	289.26				
	3. 11-15 yıl	61	289.03				
	4. 16 yıl ve üzeri	32	272.14				
İş Yeri Dışındaki Arkadaşlar	1. 1-5 yıl	435	357.22	3.742	3	.291	-
	2. 6-10 yıl	155	326.55				
	3. 11-15 yıl	68	338.95				
	4. 16 yıl ve üzeri	34	315.43				

* **p<.05**

Tablo 22 incelendiğinde; iş yeri arkadaşları ($X^2(3;692)=4.265$; $p>.05$), eş ($X^2(3;584)=0.759$; $p>.05$) ve iş yeri dışındaki arkadaşlar ($X^2(3;692)=3.742$; $p>.05$) alt boyutlarında ilkökul ve ortaokullarda çalışan öğretmenlerin algıladıkları sosyal destek düzeylerinin görev yapılan okuldaki hizmet süresine göre anlamlı şekilde farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Ortalamalara bakıldığında iş yeri arkadaşları alt boyutunda 16 yıl ve üzeri hizmet süresi olan öğretmenlerin; eş ve iş yeri dışındaki arkadaşlar alt boyutlarında ise 1-5 yıl hizmet süresi olan öğretmenlerin daha fazla destek algıladıkları görülse de bu farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Bu bulgu, iş yeri arkadaşları, eş ve iş yeri dışındaki arkadaşlar alt boyutlarında algılanan sosyal destek düzeyini ölçmek için kullanılan ölçek maddelerinin, görev yapılan okuldaki hizmet süresi açısından katılımcılar tarafından benzer şekilde algılandığını göstermektedir.

Tablo 23'te araştırmaya katılan öğretmenlerin ebeveyn ve öğrenciler alt boyutlarında algılanan sosyal destek düzeylerinin görev yapılan okuldaki hizmet süresine göre

anlamli farklilik gosterip gostermediğini belirlemek amacıyla yapılan varyans analizine ait bulgular verilmiştir.

Tablo 23

Hizmet Süresi Değişkenine Göre Ebeveyn ve Öğrenciler Alt Boyutlarına İlişkin Algılanan Sosyal Destek Düzeylerinin Varyans Analizi Sonuçları

Grup	n	\bar{X}	Ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ort.	F	p	Fark
<i>Ebeveyn Boyutu</i>										
1. 1-5 yıl	424	3.76	1.16	Gruplararası	0.782	3	0.261	0.196	.899	-
2. 6-10 yıl	146	3.68	1.10	Gruplarıçi	872.010	656	1.329			
3. 11-15 yıl	59	3.71	1.06	Toplam	872.792	659				
4. 16 yıl ve üzeri	31	3.73	1.40							
<i>Öğrenciler Boyutu</i>										
1. 1-5 yıl	435	2.57	1.12	Gruplararası	11.169	3	3.723	2.966	.031*	4>1
2. 6-10 yıl	155	2.73	1.06	Gruplarıçi	863.511	688	1.255			
3. 11-15 yıl	68	2.81	1.15	Toplam	874.681	691				
4. 16 yıl ve üzeri	34	3.06	1.37							

* **p<.05**

Tablo 23 incelendiğinde ebeveyn boyutunda ($F(3;660)= 0.196$; $p>.05$) ilkököl ve ortaokullarda çalışan öğretmenlerin algıladıkları sosyal destek düzeylerinin okuldaki hizmet süresine göre anlamlı şekilde farklılık göstermediği; buna karşılık öğrenciler alt boyutunda ($F(3;688)= 2.966$; $p<.05$) farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenciler alt boyutunda farklılıkların kaynaklarını belirlemek için yapılan tamamlayıcı Tukey HSD analizi sonucunda, 16 yıl ve üzeri hizmet süresi olan öğretmenlerin ($\bar{X}= 3.06$), 1-5 yıl ($\bar{X}=2.57$) hizmet süresi olan öğretmenlere göre öğrencilerden algıladıkları sosyal destek düzeylerinin daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Aritmetik ortalamalara bakıldığında ise öğrenciler kaynağından en çok destek alan öğretmenlerin, görev yaptıkları okulda 16 yıl ve üzeri hizmet süresi olan öğretmenler olduğu dikkat çekmektedir.

4.3 Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bu alt problemde, ilkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin algılarına göre çalıştıkları okula ilişkin bağlılık düzeyleri incelenmiştir. Tablo 24’te araştırmaya katılan öğretmenlerin uyum, özdeşleşme ve içselleştirme alt boyutlarındaki örgütsel bağlılık düzeyleri verilmiştir.

Tablo 24

İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılık Düzeyleri

Faktörler	n	\bar{X}	Ss
Uyum	692	1.80	0.69
Özdeşleşme	692	2.98	0.88
İçselleştirme	692	3.43	0.82
Toplam		2.81	0.49

Tablo 24’e göre ilkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin en yüksek bağlılığı $\bar{X}=3.43$ (Yüksek Düzey) değeri ile içselleştirme boyutunda gösterdikleri sonucuna ulaşılmaktadır. Bu değeri sırasıyla özdeşleşme ($\bar{X}=2.98$) (Orta Düzey) ve uyum ($\bar{X}=1.80$) (Düşük Düzey) boyutları takip etmektedir. Toplam da ise $\bar{X}=2.81$ (Orta Düzey) olarak bulunmuştur.

Standart sapma değerleri incelendiğinde, en homojen dağılımın uyum boyutunda ($Ss=0.69$), en heterojen dağılımın ise özdeşleşme ($Ss=0.88$) boyutunda gerçekleştiği görülmektedir.

4.3.1 Örgütsel Bağlılığın Uyum Boyutuna İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, örgütsel bağlılığın uyum boyutunda yer alan ifadelere verdikleri yanıtlara ilişkin ortalama, standart sapma ve sıra değerleri Tablo 25’te verilmiştir.

Tablo 25

Örgütsel Bağlılığın Uyum Boyutuna İlişkin Bulgular

Faktör/Madde	n	\bar{X}	Ss	Önem Sırası
1.Bu okuldaki görevimi büyük ölçüde parasal kaygılarla yapıyorum.	692	2.03	1.18	2
2.Bu okulda çalışmaya karar vermekle hata ettiğimi düşünüyorum.	692	1.52	0.96	7
3.Emek ve birikimlerim bu okuldan ayrılmamı engelliyor.	692	1.92	1.19	4
4.Öğrencilerin başarısına ilişkin çabamın ders saatleriyle sınırlı olduğunu düşünüyorum.	692	2.30	1.30	1
5.Bu okula uyum sağlamada güçlük çekiyorum.	692	1.48	0.89	8
6.Bu okulun kurallarına mecbur olduğum için uyuyorum.	692	1.63	1.02	5
7.Bu okulda çalışma şevkimin her geçen gün azaldığını hissediyorum.	692	1.98	1.21	3
8.Bu okulda yönetimin beni okula bağlama çabalarından rahatsızlık duyuyorum.	692	1.53	0.98	6
Toplam		1.80	0.69	

Tablo 25’te belirtilen örgütsel bağlılığın uyum boyutunda, öğretmenler en yüksek değeri 2.30 ortalama ile “*Öğrencilerin başarısına ilişkin çabamın ders saatleriyle sınırlı olduğunu düşünüyorum.*” (Düşük Düzey); en düşük değeri ise 1.48 ortalama ile “*Bu okula uyum sağlamada güçlük çekiyorum.*” (Düşük Düzey) maddesine vermişlerdir. Genel olarak incelendiğinde ise, öğretmenlerin uyum boyutundaki bağlılıklarının düşük düzeyde olduğu dikkat çekmektedir. Standart sapma değerlerine bakıldığında, en homojen dağılımın “*Bu okula uyum sağlamada güçlük çekiyorum.*” (Ss=0.89), en heterojen dağılımın ise “*Öğrencilerin başarısına ilişkin çabamın ders saatleriyle sınırlı olduğunu düşünüyorum.*” (Ss=1.30) maddesinde gerçekleştiği görülmektedir.

4.3.2 Örgütsel Bağlılığın Özdeşleşme Boyutuna İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, örgütsel bağlılığın özdeşleşme boyutunda yer alan ifadelere verdikleri yanıtlara ilişkin ortalama, standart sapma ve sıra değerleri Tablo 26’da verilmiştir.

Tablo 26

Örgütsel Bağlılığın Özdeşleşme Boyutuna İlişkin Bulgular

Faktör/Madde	n	\bar{X}	Ss	Önem Sırası
9.Bu okulun çalışmak için mükemmel bir yer olduğunu düşünüyorum.	692	2.96	1.23	3
10.Bu okulun bir üyesi olmaktan gurur duyuyorum.	692	3.52	1.22	1
11.Bu okulun mesleğimle ilgili değişiklik ve yenilikleri takip etme olanağı sağladığı kanısındayım.	692	2.96	1.24	3
12.Bu okul işimde beni en yüksek performansı göstermeye özendiriyor.	692	2.95	1.24	4
13.Bu okulun eğitim ve öğretim etkinlikleri açısından uygun bir ortam sağladığını düşünüyorum.	692	3.07	1.17	2
14.Çalışma arkadaşlarımla okul dışında da sık sık birlikte oluyorum.	692	2.84	1.12	6
15.Başka bir yerde çalışma olanağım olduğu halde bu okulda çalışmayı yeğliyorum.	692	2.65	1.44	7
16.Bu okulda yeteneklerimi en üst düzeyde gerçekleştirdiğime inanıyorum.	692	2.93	1.16	5
Toplam		2.98	0.88	

Tablo 26’da belirtilen örgütsel bağlılığın özdeşleşme boyutunda öğretmenler en yüksek değeri 3.52 ortalama ile *“Bu okulun bir üyesi olmaktan gurur duyuyorum.”* (Yüksek Düzey), en düşük değeri ise 2.65 ortalama ile *“Başka bir yerde çalışma olanağım olduğu halde bu okulda çalışmayı yeğliyorum.”* (Orta Düzey) maddesine vermişlerdir. Genel olarak incelendiğinde ise, öğretmenlerin örgütsel bağlılığın özdeşleşme boyutunda yer alan ifadelere orta düzeyde katıldıkları görülmektedir. Standart sapma değerlerine bakıldığında, en homojen dağılımın, *“Çalışma arkadaşlarımla okul dışında da sık sık birlikte oluyorum.”* (Ss=1.12); en heterojen dağılımın ise *“Başka bir yerde çalışma olanağım olduğu halde bu okulda çalışmayı yeğliyorum.”* (Ss=1.44) maddesinde gerçekleştiği görülmektedir.

4.3.3 Örgütsel Bağlılığın İçselleştirme Boyutuna İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, örgütsel bağlılığın içselleştirme boyutunda yer alan ifadelere verdikleri yanıtlara ilişkin ortalama, standart sapma ve sıra değerleri Tablo 27’de verilmiştir.

Tablo 27

Örgütsel Bağlılığın İçselleştirme Boyutuna İlişkin Bulgular

Faktör/Madde	n	\bar{X}	Ss	Önem Sırası
17.Okulumun başarısı için beklenenin ötesinde çaba gösteriyorum.	692	3.60	1.04	5
18.Bu okulun geleceğini gerçekten düşünüyorum.	692	3.78	1.05	1
19.Bu okulun problemini kendi problemim olarak algılıyorum.	692	3.64	1.07	2
20.Okulum karşı yapılan eleştirileri kendime yapmış sayarım.	692	3.37	1.19	7
21.Zamanımın çoğunu okuluma ilişkin etkinlikler dolduruyor.	692	2.97	1.00	11
22.Okulumun değerleriyle bireysel değerlerim oldukça benzerdir.	692	3.12	1.07	10
23.Okulumun önceliklerini kendi önceliklerim olarak algılıyorum.	692	3.13	1.11	9
24.Okulumun çıkar ve beklentilerine uygun hareket etmeyi görev sayarım.	692	3.63	1.06	3
25.Okulum övüldüğünde kendimi övülmüş hissediyorum.	692	3.62	1.14	4
26.Okulumu başkalarına anlatmaktan zevk alıyorum.	692	3.27	1.22	8
27. Okulumun yararı için her türlü fedakârlığı yaparım.	692	3.59	1.10	6
Toplam		3.43	0.82	

Tablo 27’de belirtilen örgütsel bağlılığın içselleştirme boyutunda; öğretmenler en yüksek değeri 3.78 ortalama ile *“Bu okulun geleceğini gerçekten düşünüyorum.”* (Yüksek Düzey), en düşük değeri ise 2.97 ortalama ile *“Zamanımın çoğunu okuluma ilişkin etkinlikler dolduruyor.”* (Orta Düzey) maddesine vermişlerdir. Genel olarak bakıldığında ise, öğretmenlerin örgütsel bağlılığın içselleştirme boyutunda yer alan ifadelere yüksek düzeyde katıldıkları dikkat çekmektedir. Standart sapma değerleri incelendiğinde, en homojen dağılımın, *“Zamanımın çoğunu okuluma ilişkin etkinlikler dolduruyor.”* (Ss=1.00); en heterojen dağılımın ise *“Okulumu başkalarına anlatmaktan zevk alıyorum.”* (Ss=1.22) maddesinde gerçekleştiği görülmektedir.

4.4 Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bu alt problemde, araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel bağlılığın *“uyum, özdeşleşme ve içselleştirme”* alt boyutlarına ilişkin algılarının demografik değişkenlere

(cinsiyet, yaş, medeni durum, kıdem, hizmet süresi) göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği incelenerek tablolar halinde sunulmuştur.

4.4.1 İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Cinsiyet Değişkeni Açısından Örgütsel Bağlılık Algularına İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerde, örgütsel bağlılığın uyum, özdeşleşme ve içselleştirme alt boyutlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U-Testine ait bulgular Tablo 28’de verilmiştir.

Tablo 28

Cinsiyet Değişkenine Göre Uyum, Özdeşleşme ve İçselleştirme Boyutlarına İlişkin Mann Whitney U-Testi Sonuçları

Boyut	Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Uyum	Kadın	381	335.53	127835.50	55064.500	.109
	Erkek	311	359.94	111942.50		
Özdeşleşme	Kadın	381	340.10	129578.50	56807.500	.351
	Erkek	311	354.34	110199.50		
İçselleştirme	Kadın	381	332.57	126707.50	53936.500	.042*
	Erkek	311	363.57	113070.50		

***p<.05**

Tablo 28 incelendiğinde uyum ($p=.109$; $p>.05$) ve özdeşleşme ($p=.351$; $p>.05$) alt boyutlarında ilkökul ve ortaokullarda çalışan öğretmenlerin cinsiyetlerine ilişkin bağlılık algularının anlamlı şekilde farklılık göstermediği görülmektedir. İki boyutta da ortalamalara bakıldığında erkeklerin kadınlara göre daha çok bağlılık duydukları görüle de bu farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Bu bulgu, uyum ve özdeşleşme alt boyutlarında örgütsel bağlılık algısını ölçmek için kullanılan ölçek

maddelerinin, erkek ve kadın katılımcılar tarafından benzer şekilde algılandığını göstermektedir.

Öte yandan içselleştirme boyutunda ilkökul ve ortaokullarda çalışan öğretmenlerin cinsiyetlerine ilişkin bağıllık algılarının ($p=.42$; $p<.05$) anlamlı şekilde farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Ortalamalar incelendiğinde erkeklerin ($\bar{X}=363.57$) kadınlara ($\bar{X}=332.57$) göre bağıllıklarının daha yüksek olduğu görülmektedir.

4.4.2 İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Yaş Değişkeni Açısından Örgütsel Bağıllık Algılarına İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerde, örgütsel bağıllığın uyum alt boyutunun yaş değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-Testine ait bulgular Tablo 29’da verilmiştir.

Tablo 29

Yaş Değişkenine Göre Uyum Boyutuna İlişkin Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları

Grup	n	Sıra Ortalaması	X^2	Sd	p	Fark
1. 23-30	124	373.96	8.681	3	.034*	1>3,
2. 31-40	298	358.81				2>3
3. 41-50	213	315.74				
4. 51 ve üzeri	57	337.32				

* $p<.05$

Tablo 29’a göre öğretmenlerin örgütsel bağıllığın uyum boyutunda yaşlarına ilişkin bağıllık algılarının ($X^2(3;692)= 8.681$; $p<.05$) anlamlı şekilde farklılık gösterdiği görülmüştür. Farklılıkların kaynaklarını belirlemek için yapılan Mann Whitney U-Testi analizi sonucunda uyum boyutunda, 23-30 yaş aralığındaki öğretmenler ($\bar{X}=373.96$) ile 31-40 yaş aralığındaki öğretmenlerin ($\bar{X}=358.81$), 41-50 yaş aralığındaki ($\bar{X}=315.74$) öğretmenlere göre örgütsel bağıllıklarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Ortalamalara bakıldığında ise bu boyutta en fazla bağlılığı, 23-30 yaş aralığındaki öğretmenlerin duydukları dikkat çekmektedir.

Tablo 30’da, araştırmaya katılan öğretmenlerde örgütsel bağlılığın özdeşleşme ve içselleştirme boyutlarının yaş değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan varyans analizine ait bulgular verilmiştir.

Tablo 30

Yaş Değişkenine Göre Özdeşleşme ve İçselleştirme Boyutlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Grup	n	\bar{X}	Ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ort.	F	p	Fark
<i>Özdeşleşme</i>										
1. 23-30	124	2.89	0.83	Gruplararası	24.161	3	8.054	10.890	.000*	3>1,
2. 31-40	298	2.83	0.82	Gruplariçi	508.801	688	.740			4>1,
3. 41-50	213	3.15	0.93	Toplam	532.961	691				4>2,
4. 51 ve üzeri	57	3.40	0.86							3>2
<i>İçselleştirme</i>										
1. 23-30	124	3.28	0.75	Gruplararası	31.837	3	10.612	16.756	.000*	3>1,
2. 31-40	298	3.25	0.79	Gruplariçi	435.740	688	.633			4>1,
3. 41-50	213	3.68	0.84	Toplam	467.577	691				4>2,
4. 51 ve üzeri	57	3.77	0.72							3>2

***p<.05**

Tablo 30 incelendiğinde ilkökul ve ortaokullarda çalışan öğretmenlerin örgütsel bağlılığın özdeşleşme ($F(3;688)= 10.890$; $p<.05$) ve içselleştirme ($F(3;688)= 16.756$; $p<.05$) alt boyutlarında yaşlarına ilişkin bağlılık algılarının anlamlı şekilde farklılık gösterdiği görülmüştür.

Farklılıkların kaynağını belirlemek için yapılan tamamlayıcı Tukey HSD analizi sonucunda her iki boyutta da, 41-50 yaş aralığındaki öğretmenlerin 23-30 yaş ve 31-40 yaş aralığındaki öğretmenlere göre; 51 ve üzeri yaş aralığındaki öğretmenlerin 23-30

yaş ve 31-40 yaş aralığındaki öğretmenlere göre örgütsel bağlılıklarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Aritmetik ortalamalara bakıldığında da yine her iki boyutta da en fazla bağlılığı, 51 ve üzeri yaş aralığındaki öğretmenlerin duydukları dikkat çekmektedir.

4.4.3 İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Medeni Durum Değişkeni Açısından Örgütsel Bağlılık Algularına İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerde, örgütsel bağlılığın uyum ve özdeşleşme alt boyutlarının medeni durum değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Whitney U-Testine ait bulgular Tablo 31’de verilmiştir.

Tablo 31

Medeni Durum Değişkenine Göre Uyum ve Özdeşleşme Boyutlarına İlişkin Mann Whitney U-Testi Sonuçları

Boyut	Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Uyum	Evli	584	344.79	201359.50	30539.500	.601
	Bekâr	108	355.73	38418.50		
Özdeşleşme	Evli	584	353.22	206278,50	27614.000	.040*
	Bekâr	108	310.19	33500.00		

***p<.05**

Tablo 31’e göre uyum boyutunda ilkokul ve ortaokullarda çalışan öğretmenlerin medeni durum değişkenine ilişkin bağlılık algularının ($p=.601$; $p>.05$) anlamlı şekilde farklılık göstermediği; özdeşleşme boyutunda ($p=.040$; $p<.05$) ise farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Özdeşleşme boyutunda ortalamalara bakıldığında evlilerin ($\bar{X}= 353.22$) bekârlara ($\bar{X}= 310.19$) göre bağlılıklarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Buna karşın uyum

boyutunda ortalamalar incelendiğinde bekârların evlilere göre daha çok bağlılık duyduğu görülse de bu farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Bu bulgu, uyum alt boyutunda örgütsel bağlılık algısını ölçmek için kullanılan ölçek maddelerinin, evli ve bekâr katılımcılar tarafından benzer şekilde algılandığını göstermektedir.

Tablo 32’de, araştırmaya katılan öğretmenlerde örgütsel bağlılığın içselleştirme alt boyutunun medeni durum değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testine ait bulgular verilmiştir.

Tablo 32

Medeni Durum Değişkenine Göre İçselleştirme Boyutuna İlişkin t-testi Sonuçları

Boyut	Grup	n	\bar{X}	Ss	t	Sd	p
İçselleştirme	Evli	584	3.48	0.83	2.783	690	.000*
	Bekâr	108	3.16	0.76			

***p<.05**

Tablo 32 incelendiğinde öğretmenlerin örgütsel bağlılığın içselleştirme boyutunda medeni durumlarına ilişkin bağlılık algılarının ($t(690)= 2.783$; $p<.05$) anlamlı şekilde farklılık gösterdiği görülmektedir. Aritmetik ortalamalara bakıldığında evli öğretmenlerin ($\bar{X}=3.48$), bekâr öğretmenlere ($\bar{X}=3.16$) göre bağlılıklarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

4.4.4 İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Branş Değişkeni Açısından Örgütsel Bağlılık Algılarına İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerde, örgütsel bağlılığın uyum ve özdeşleşme alt boyutlarının branş değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U-Testine ait bulgular Tablo 33’te verilmiştir.

Tablo 33

Branş Değişkenine Göre Uyum ve Özdeşleşme Boyutlarına İlişkin Mann Whitney U-Testi Sonuçları

Boyut	Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Uyum	Sınıf	299	306.01	91496.00	46646.500	.000*
	Branş	393	377.31	148282.00		
Özdeşleşme	Sınıf	299	389.30	116399.50	25957.500	.000*
	Branş	393	313.94	123378.50		

***p<.05**

Tablo 33 incelendiğinde, uyum ve özdeşleşme boyutlarında ilkökul ve ortaokullarda çalışan öğretmenlerin branş değişkenine ilişkin bağıllık algılarının ($p=.000$; $p<.05$) anlamlı şekilde farklılık gösterdiği görülmektedir. Ortalamalara bakıldığında uyum boyutunda branş öğretmenlerinin ($\bar{X}=377.31$) sınıf öğretmenlerine ($\bar{X}=306.01$) göre; özdeşleşme boyutunda ise sınıf öğretmenlerinin ($\bar{X}=389.30$) branş öğretmenlerine ($\bar{X}=313.94$) göre bağıllıklarının daha yüksek olduğu dikkat çekmektedir.

Tablo 34'te araştırmaya katılan öğretmenlerde örgütsel bağıllığın içselleştirme alt boyutunun branş değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testine ait bulgular verilmiştir.

Tablo 34

Branş Değişkenine Göre İçselleştirme Boyutuna İlişkin t-testi Sonuçları

Boyut	Grup	n	\bar{X}	Ss	t	Sd	p
İçselleştirme	Sınıf	299	3.58	0.84	4.187	690	.000*
	Branş	393	3.32	0.80			

***p<.05**

Tablo 34'e göre öğretmenlerin örgütsel bağıllığın içselleştirme boyutunda branş değişkenine ilişkin bağıllık algılarının ($t(690)=4.187$; $p<.05$) anlamlı şekilde farklılık

gösterdiği tespit edilmiştir. Aritmetik ortalama sonuçlarına göre sınıf öğretmenlerin ($\bar{X}=3.58$) branş öğretmenlerine ($\bar{X}=3.32$) göre bu boyuttaki bağlılıklarının daha yüksek olduğu görülmektedir.

4.4.5 İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Mesleki Kıdem Değişkeni Açısından Örgütsel Bağlılık Algılarına İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerde, örgütsel bağlılığın uyum alt boyutunun mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-Testine ait bulgular Tablo 35’te verilmiştir.

Tablo 35

Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Uyum Boyutuna İlişkin Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları

Grup	n	Sıra Ortalaması	X^2	Sd	p	Fark
1. 1-5 yıl	79	356.97	6.487	3	.90	-
2. 6-10 yıl	144	375.35				
3. 11-15 yıl	161	353.54				
4. 16 yıl ve üzeri	308	326.65				

***p<.05**

Tablo 35 incelendiğinde ilkökul ve ortaokullarda çalışan öğretmenlerin örgütsel bağlılığın uyum boyutunda mesleki kıdem değişkenine göre bağlılık algılarının ($X^2(3;692)= 6.487$; $p>.05$) anlamlı şekilde farklılık göstermediği görülmüştür. Ortalamalara bakıldığında bu boyutta en çok bağlılığı 6-10 yıl; en az ise 16 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin duyduğu görülse de bu farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Bu bulgu, uyum alt boyutunda örgütsel bağlılık algısını ölçmek için kullanılan ölçek maddelerinin, mesleki kıdem açısından katılımcılar tarafından benzer şekilde algılandığını göstermektedir.

Tablo 36’da araştırmaya katılan öğretmenlerde örgütsel bağlılığın özdeşleşme ve içselleştirme boyutlarında mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan varyans analizine ait bulgular verilmiştir.

Tablo 36

Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Özdeşleşme ve İçselleştirme Boyutlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Grup	n	\bar{X}	Ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ort.	F	p	Fark
<i>Özdeşleşme</i>										
1. 1-5 yıl	79	2.87	0.80	Gruplararası	19.356	3	6.452	8.643	.000*	4>1,
2. 6-10 yıl	144	2.82	0.85	Gruplarıiçi	513.606	688	.747			4>2,
3. 11-15 yıl	161	2.83	0.77	Toplam	532.961	691				4>3
4. 16 yıl ve üzeri	308	2.99	0.93							
<i>İçselleştirme</i>										
1. 1-5 yıl	79	3.32	0.76	Gruplararası	29.569	3	9.856	15.482	.000*	4>1,
2. 6-10 yıl	144	3.20	0.79	Gruplarıiçi	438.008	688	.763			4>2,
3. 11-15 yıl	161	3.25	0.79	Toplam	467.577	691				4>3
4. 16 yıl ve üzeri	308	3.66	0.82							

***p<.05**

Tablo 36’ya göre öğretmenlerin örgütsel bağlılığın özdeşleşme ($F(3;688)= 8.643$; $p<.05$) ve içselleştirme ($F(3;688)= 15.482$; $p<.05$) boyutlarında mesleki kıdem değişkenine göre bağlılık algılarının anlamlı şekilde farklılık gösterdiği görülmüştür. Farklılıkların kaynaklarını belirlemek için yapılan tamamlayıcı Tukey HSD analizi sonucunda iki boyutta da, 16 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin; 1-5 yıl, 6-10 yıl ve 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlere göre bağlılıklarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Aritmetik ortalamalara bakıldığında ise yine her iki boyutta da en fazla bağlılığı 16 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmenlerin duydukları dikkat çekmektedir.

4.4.6 İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Hizmet Süresi Değişkeni Açısından Örgütsel Bağlılık Algılarına İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerde, örgütsel bağlılığın uyum alt boyutunun görev yapılan okuldaki hizmet süresi değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-Testine ait bulgular Tablo 37’de verilmiştir.

Tablo 37

Hizmet Süresi Değişkenine Göre Uyum Boyutuna İlişkin Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları

Grup	n	Sıra Ortalaması	X ²	Sd	p	Fark
1. 1-5 yıl	435	343.91	0.278	3	.964	-
2. 6-10 yıl	155	350.56				
3. 11-15 yıl	68	347.46				
4. 16 yıl ve üzeri	34	359.22				

***p<.05**

Tablo 37 incelendiğinde, ilkokul ve ortaokullarda çalışan öğretmenlerin örgütsel bağlılığın uyum boyutunda görev yapılan okuldaki hizmet süresine göre bağlılık algılarının ($X^2(3;692)= 0.278; p>.05$) anlamlı şekilde farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Ortalamalara bakıldığında bu boyutta en çok bağlılığı 16 yıl ve üzeri; en az ise 1-5 yıl hizmet süresi olan öğretmenlerin duyduğu görülse de bu farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Bu bulgu, uyum alt boyutunda örgütsel bağlılık algısını ölçmek için kullanılan ölçek maddelerinin, görev yapılan okuldaki hizmet süresi açısından katılımcılar tarafından benzer şekilde algılandığını göstermektedir.

Tablo 38’de araştırmaya katılan öğretmenlerde örgütsel bağlılığın özdeşleşme ve içselleştirme boyutlarının hizmet süresi değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan varyans analizine ait bulgular verilmiştir.

Tablo 38

Hizmet Süresi Değişkenine Göre Özdeşleşme ve İçselleştirme Boyutlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Grup	n	\bar{X}	Ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ort.	F	p	Fark
<i>Özdeşleşme</i>										
1. 1-5 yıl	435	2.88	0.86	Gruplararası	19.327	3	6.452	8.629	.000*	3>1,
2. 6-10 yıl	155	3.05	0.88	Gruplarıçi	513.634	688	.747			4>1,
3. 11-15 yıl	68	3.24	0.73	Toplam	532.961	691				4>2
4. 16 yıl ve üzeri	34	3.51	1.04							
<i>İçselleştirme</i>										
1. 1-5 yıl	435	3.32	0.85	Gruplararası	15.275	3	5.092	7.745	.000*	2>1,
2. 6-10 yıl	155	3.54	0.74	Gruplarıçi	452.301	688	.657			3>1,
3. 11-15 yıl	68	3.63	0.71	Toplam	467.577	691				4>1
4. 16 yıl ve üzeri	34	3.85	0.77							

***p<.05**

Tablo 38 incelendiğinde, ilkokul ve ortaokullarda çalışan öğretmenlerin örgütsel bağlılığın özdeşleşme ($F(3;688)= 8.629$; $p<.05$) ve içselleştirme ($F(3;688)= 7.745$; $p<.05$) boyutlarında görev yapılan okuldaki hizmet süresine ilişkin bağlılık algılarının anlamlı şekilde farklılık gösterdiği görülmüştür. Farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan tamamlayıcı Tukey HSD analizi sonucunda özdeşleşme boyutunda, 16 yıl ve üstü hizmet süresi bulunan öğretmenlerin ($\bar{X}=3.51$) 1-5 yıl ($\bar{X}=2.88$) ve 6-10 yıl ($\bar{X}=3.05$) hizmet süresi olan öğretmenlere göre; 11-15 yıl hizmet süresi bulunan öğretmenlerin ($\bar{X}=3.24$) 1-5 yıl hizmet süresi olan ($\bar{X}=2.88$) öğretmenlere göre bağlılıklarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

İçselleştirme boyutunda ise 6-10 yıl ($\bar{X}=3.54$), 11-15 yıl ($\bar{X}=3.63$) ile 16 yıl ve üzeri ($\bar{X}=3.85$) hizmet süresi bulunan öğretmenlerin 1-5 yıl hizmet süresi bulunan ($\bar{X}=3.32$) öğretmenlere göre bağlılıklarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aritmetik ortalamalara bakıldığında iki boyutta da en fazla bağlılığı 16 yıl ve üzeri hizmet süresi olan öğretmenlerin duydukları dikkat çekmektedir.

4.5 Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bu alt problemde, araştırmaya katılan öğretmenlerin algılanan sosyal destek düzeyi ile örgütsel bağlılıkları arasında ilişki olup olmadığı, varsa ilişkinin yönü ve derecesinin belirlenmesinde Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısına bakılmıştır. Tablo 39’da analiz sonuçları verilmiştir.

Tablo 39

Algılanan Sosyal Destek Düzeyi ve Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişkiye Yönelik Korelasyon Analizi Sonuçları

Değişkenler		Örgütsel Bağlılık	Algılanan Sosyal Destek
Algılanan Sosyal Destek	r	.165**	1
	p	.000	
Örgütsel Bağlılık	r	1	.165**
	p		.000

** p<.01

Tablo 39’da görüldüğü üzere, ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin algılanan sosyal destek düzeyi ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkiyi belirlemek için yapılan Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon analizi sonucunda, öğretmenlerin algılanan sosyal destek puanları ile örgütsel bağlılık puanları arasında düşük düzeyde, pozitif yönde, anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r=.165$; $p<.01$). Buna göre algılanan sosyal destek puanları arttıkça örgütsel bağlılık puanları da artmaktadır. Başka bir ifade ile öğretmenlerin algılanan sosyal destek puanları arttıkça örgütsel bağlılıkları az miktarda da olsa artmaktadır.

4.6 Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bu alt problemde, algılanan sosyal desteğin örgütsel bağlılık üzerindeki etkisini kestirmek amacıyla Basit Doğrusal Regresyon Tekniğine başvurulmuştur. Tablo 40’ta

örgütsel bağlılığın yordanmasına ilişkin basit doğrusal regresyon analizi sonuçları verilmiştir.

Tablo 40

Örgütsel Bağlılığın Yordanmasına İlişkin Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata	β	t	p
Sabit	2.416	.093	-	26.053	.000
Algılanan Sosyal Destek	.111	.025	.165	4.385	.000
R= 0.165	R ² = 0.03				
F ₍₁₋₆₉₀₎ = 19.227	p= .000				

Tablo 40'a göre algılanan sosyal desteğin, öğretmenlerin örgütsel bağlılığını ne şekilde yordadığını ortaya koymak için yapılan basit doğrusal regresyon analizi sonucunda, algılanan sosyal destek ile örgütsel bağlılık arasında düşük düzeyde, pozitif yönde, anlamlı bir ilişki gözlenmiş (R=0.165; R²=0.03); algılanan sosyal desteğin örgütsel bağlılığın anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmüştür (F₍₁₋₆₉₀₎= 19.227; p<0.05). Algılanan sosyal destek, örgütsel bağlılıktaki değişimin % 3'ünü açıklamaktadır. Başka bir ifade ile örgütsel bağlılığa ilişkin toplam varyansın % 3'ünün algılanan sosyal destek ile açıklandığı söylenebilir. Regresyon katsayısının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde de algılanan sosyal desteğin örgütsel bağlılık üzerinde anlamlı bir yordayıcı (p<0.05) olduğu görülmektedir. Regresyon analizi sonuçlarına göre, örgütsel bağlılığı yordayan regresyon eşitliği (matematiksel model) aşağıda verildiği şekildedir:

$$\text{Örgütsel Bağlılık} = 2.416 + 0.111 \text{ Algılanan Sosyal Destek}$$

BÖLÜM V

5. TARTIŞMA VE YORUM

Bu başlık altında, “Algılanan Sosyal Destek Ölçeği” ve “Örgütsel Bağlılık Ölçeği” ile toplanan verilerin analizi sonucu elde edilen bulgularla ilgili tartışma ve yorumlara yer verilmiştir. Bulgular, araştırmanın alt problemlerine göre sırayla ele alınarak yorumlanmıştır.

5.1 Birinci Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Yorum

İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin iş yeri arkadaşları, eş, ebeveyn (anne ve baba), iş yeri dışındaki arkadaşlar ve öğrencilerden algıladıkları sosyal destek düzeyleri, ölçeği oluşturan maddelerin ortalama ve standart sapma değerlerine ait bulgular doğrultusunda incelenerek yorumlanmıştır.

Analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin en fazla desteği eşlerinden (Yüksek Düzey) daha sonra sırasıyla ebeveyn (anne-baba) (Yüksek Düzey), iş yeri arkadaşları (Yüksek Düzey), iş yeri dışındaki arkadaşlar (Yüksek Düzey) ve öğrencilerden (Orta Düzey) sağladığı görülmektedir. Genel anlamda ise öğretmenlerin çevrelerindeki sosyal destek kaynaklarından yüksek düzeyde destek aldıkları dikkat çekmektedir.

Çivilidağ'ın (2003) lise öğretmenleriyle, Ceyhun'un (2009) da zihinsel engelli öğrencilerle çalışan öğretmenlerle yaptıkları araştırmalarda, bu araştırmada olduğu gibi en çok destek alınan boyut eş, en az destek alınan boyut öğrenci boyutu olarak bulunmuştur. Taşdan ve Yalçın (2010) ise yaptıkları araştırma sonuçlarında bu araştırmanın aksine en çok destek alınan boyutu öğrenciler, az destek alınan boyutu ebeveyn olarak bulmuşlardır.

Bu araştırmanın bulgularına göre evli öğretmenlerin özel yaşamlarında hayat arkadaşı olarak adlandırılan eşleriyle paylaşımlarının fazla olduğu, onlarla okulda yaşadıkları problemleri ya da güzel haberleri paylaşabildikleri ve çevrelerinde bulunan kişiler içerisinde en çok desteği onlardan aldıkları şeklinde yorum yapılabilir. Öğretmenlerin, eşlerinden sonra en çok anne ve babalarıyla paylaşımlarda buldukları; iş yeri arkadaşları ve iş yeri dışındaki arkadaşlarla paylaşımda bulunma derecelerinin ise birbirine çok yakın olduğu söylenebilir.

Öğrenciler boyutunda, diğer boyutların aksine algılanan sosyal destek düzeyi daha düşük bulunmuştur. Bu durum ilköğretim ve ortaokul öğrencileri ile öğretmenleri arasındaki yaş farkının fazla olmasından dolayı öğretmenlerin kendileri ile ilgili konularda öğrencilerle paylaşımlarda bulunmak yerine onların sorunlarını ve sevinçlerini paylaşmaları ile açıklanabilir. Başka bir ifade ile öğretmenlerin öğrencilerden sosyal destek almaktan ziyade onlara daha çok sosyal destek oldukları söylenebilir. Nitekim Taşdan (2008) da ilköğretim öğretmenleri ile yaptığı çalışmada, bu araştırma da olduğu gibi öğretmenlerin en az desteği öğrencilerden (Düşük Düzey) aldığı sonucuna ulaşmıştır.

5.1.1 Algılanan Sosyal Desteğin İş Yeri Arkadaşları Alt Boyutuna İlişkin Tartışma ve Yorum

İş yeri arkadaşları boyutundaki madde ortalamaları incelendiğinde “*İşinizin zorluklarını ve yaşadığınız problemleri ne derece rahat paylaşırsınız?*” (Yüksek Düzey) maddesinin en yüksek ortalamaya; “*İşinizi iyi yaptığınız için bir övgü ya da takdir işittiğinizde, bu mutluluğu ne derece rahat paylaşırsınız?*” (Yüksek Düzey) maddesinin en düşük ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Başka bir deyişle öğretmenler, meslektaşlarıyla en rahat okul ortamında yaşadıkları sorunlarını; en zor işle ilgili övgülerini paylaşabilmektedirler. Bu boyutta yer alan maddelerin geneline bakıldığında ise öğretmenlerin iş yeri arkadaşlarından yüksek düzeyde destek aldıkları dikkat çekmektedir.

Bu konu ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde Taşdan ve Yalçın'ın (2010) yaptıkları araştırmada, bu araştırmada olduğu gibi meslektaşlardan algılanan sosyal desteğin yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaştıkları görölmektedir. Abualrub (2010) da hemşireler üzerinde yaptığı araştırmada, hemşirelerin iş arkadaşlarından yüksek derecede destek aldığını bunun sonucunda da iş yerinde daha uzun süre çalıştıklarını ve motivasyonlarının daha yüksek olduğunu tespit etmiştir.

Bu bağlamda öğretmenlerin iş yeri arkadaşları ile iş yerinde yaşadıkları problemlerini, üzüntülerini, sevinçlerini, hatalarını, kaygılarını, önemli kararlarını rahatça paylaşabildikleri, onlara fikir danıştıkları ve onlardan destek aldıkları söylenebilir. Nitekim öğretmenlerin yaşamlarının büyük bir kısmı okul içerisinde geçmektedir. Birçok mesleğe göre duygusal yönü ağır basan öğretmenlik mesleğinde aynı kurumda uzun süre görev yapan öğretmenler, birbirleriyle iş arkadaşından ziyade bir aile gibi olmaktadır. Dolayısıyla bu araştırmanın bulguları, öğretmenlerin birbirlerini iş rakibi olarak görmek yerine birbirlerine yardımcı ve destek olmaları ile açıklanabilir.

5.1.2 Algılanan Sosyal Desteğin Eş Alt Boyutuna İlişkin Tartışma ve Yorum

Eş boyutundaki madde ortalamaları incelendiğinde *“Yeni bir işe geçme veya yeni bir projeye başlama gibi işinizle ilgili önemli bir karar verirken bu durumu ne derece rahat paylaşırsınız?”* (Yüksek Düzey) maddesinin en yüksek ortalamaya; *“İşinizi yaparken bir hata yaptı ve bundan dolayı üzüldüğünüzde bu durumu ne derece rahat paylaşırsınız?”* (Yüksek Düzey) maddesinin en düşük ortalamaya sahip olduğu görölmektedir. Başka bir ifadeyle öğretmenler, eşleriyle en rahat işlerinin geleceği ile ilgili radikal kararlarını; en zor ise üzüntü ve hatalarını paylaşabilmektedirler. Bu boyutta yer alan maddelerin geneline bakıldığında ise ortalamaların birbirine yakın olduğu ve evli öğretmenlerin eşlerinden yüksek düzeyde destek aldıkları dikkat çekmektedir.

Bu konuda yapılan araştırmalar incelendiğinde ivilidağ'ın (2003) lise retmenleriyle, Ceyhun'un (2009) zihinsel engelli rencilerle çalışan retmenlerle yaptıkları araştırmalarda, retmenlerin eşlerinden yüksek derecede destek aldığı şeklinde ulaşılan sonuç bu araştırmanın sonucuyla örtüşmektedir.

Bu araştırmanın bulguları evli retmenlerin eşleri ile iş yerinde yaşadıkları problemlerini, üzüntülerini, sevinçlerini, hatalarını, kaygılarını, önemli kararlarını rahatça paylaşabildikleri, onlara fikir danışabildikleri, kendilerini rahatça ifade edebildikleri ve onlardan destek aldıkları şeklinde yorumlanabilir. Başka bir deyişle retmenlerin en büyük destekçilerinden birinin eşleri olduğu söylenebilir. Bu konuda Taşdan (2008: 115-116), evli çalışanlarda eş desteğinin çok önemli olduğunu, özellikle eşinden destek alan kadınların işlerinde çok daha başarılı olduklarını, bu şekilde aile içi çatışmaların işe yansımadığını belirtmektedir.

5.1.3 Algılanan Sosyal Desteğin Ebeveyn (Anne-Baba) Alt Boyutuna İlişkin Tartışma ve Yorum

Ebeveyn boyutundaki madde ortalamaları incelendiğinde *“İşinizi iyi yaptığınız için bir övgü ya da taktir işittiğinizde, bu mutluluğu ne derece rahat paylaşırsınız?”* (Yüksek Düzey) maddesinin en yüksek ortalamaya; *“İşinizden kaynaklanan gerginliği ne derece rahat paylaşırsınız?”* (Yüksek Düzey) maddesinin en düşük ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Bu sonuç doğrultusunda retmenlerin, anne ve babalarıyla en rahat işi ile ilgili aldığı taktir ve övgüleri; en zor ise işi ile ilgili yaşadığı gerginlikleri paylaşabildiği söylenebilir. Bu boyutta yer alan maddelerin geneline bakıldığında ise retmenlerin anne ve babalarından yüksek düzeyde destek aldıkları dikkat çekmektedir.

Bu bağlamda retmenlerin anne ve babalarıyla işleri ile ilgili mutluluklarını, sevinçlerini, aldıkları övgü ve takdirlerini, beklentilerini, kaygılarını, problemlerini,

gerginliklerini, aldıkları yeni kararları rahatça paylaşabildikleri ve onlardan yüksek düzeyde destek aldıkları söylenebilir. Nitekim Çivilidağ'ın (2003) lise öğretmenleriyle, Ceyhun'un (2009) zihinsel engelli öğrencilerle çalışan öğretmenlerle, Abualrub'un (2010) da hemşirelerle yaptığı araştırma sonuçları bu araştırmanın sonucu ile benzerlik göstermektedir. Bu konuda Abualrub (2010) aileden algılanan yüksek derecedeki desteğin motivasyon ve iş yerinde kalma isteğini arttırdığını belirtmektedir. Öte yandan Taşdan ve Yalçın'ın (2010) ilköğretim okulu öğretmenleriyle yaptığı araştırmada, ebeveynlerden algılanan sosyal destek düzeyinin düşük olduğu şeklinde ulaştığı sonuç bu araştırmanın sonucuyla örtüşmemektedir.

5.1.4 Algılanan Sosyal Desteğin İş Yeri Dışındaki Arkadaşlar Alt Boyutuna İlişkin Tartışma ve Yorum

İş yeri dışındaki arkadaşlar boyutundaki madde ortalamaları incelendiğinde *“İşinizin zorluklarını ve yaşadığınız problemleri ne derece rahat paylaşırsınız?”* (Yüksek Düzey) ve *“Yeni bir işe geçme veya yeni bir projeye başlama gibi işinizle ilgili önemli bir karar verirken bu durumu ne derece rahat paylaşırsınız?”* (Yüksek Düzey) maddelerinin en yüksek ortalamaya; *“İşinizi yaparken bir hata yaptı ve bundan dolayı üzüldüğünüzde bu durumu ne derece rahat paylaşırsınız?”* (Yüksek Düzey) maddesinin en düşük ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Başka bir ifadeyle öğretmenler, iş yeri dışındaki arkadaşlarıyla en rahat işi ile ilgili yaşadığı problemleri, zorlukları, yeni bir iş veya proje ile ilgili kararlarını; en zor işle ilgili üzüntülerini ve hatalarını paylaşabilmektedir. Bu boyutta yer alan maddelerin geneline bakıldığında ise öğretmenlerin iş yeri dışındaki arkadaşlardan yüksek düzeyde destek aldıkları dikkat çekmektedir.

Bu bulgular sonucunda öğretmenlerin iş yeri dışındaki arkadaşlarıyla işle ilgili mutluluklarını, sevinçlerini, aldıkları övgü ve takdirlerini, beklentilerini, kaygılarını, problemlerini, gerginliklerini, yeni kararlarını rahatça paylaşabildikleri ve onlardan yüksek düzeyde destek aldıkları söylenebilir. Nitekim Çivilidağ'ın (2003) lise

öğretmenleriyle, Ceyhun'un (2009) da zihinsel engelli öğrencilerle çalışan öğretmenlerle yaptıkları araştırma sonuçlarında da bu çalışmada olduğu gibi öğretmenlerin özel yaşamlarındaki arkadaşlarından destek aldıkları sonucuna ulaşılmıştır.

5.1.5 Algılanan Sosyal Desteğin Öğrenciler Alt Boyutuna İlişkin Tartışma ve Yorum

Öğrenciler boyutundaki madde ortalamaları incelendiğinde *“İşinizi iyi yaptığınız için bir övgü ya da takdir işittiğinizde, bu mutluluğu ne derece rahat paylaşırsınız?”* (Orta Düzey) maddesinin en yüksek ortalamaya; *“İşinizden kaynaklanan gerginliği ne derece rahat paylaşırsınız?”* (Düşük Düzey) maddesinin en düşük ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Yani öğretmenler, öğrencileriyle en rahat işleri ile ilgili başarılarını; en zor işleri ile ilgili yaşadıkları gerginlikleri paylaşabilmektedir. Bu boyutta yer alan maddelerin geneline bakıldığında ise öğretmenlerin öğrencilerden orta düzeyde destek aldıkları tespit edilmiştir.

Bu bulgular sonucunda öğretmenlerin sosyal destek kaynakları içerisinde öğrencilerinden daha az destek aldıkları, onlarla kendileri ile ilgili daha az paylaşımlarda buldukları başarı, proje ya da yeni iş kararlarını daha rahat paylaşırken, kaygılarını, gerginliklerini ve problemlerini rahatça paylaşmadıkları dikkat çekmektedir. Bu durum ilkökul ve ortaokul öğrencilerinin yaşlarının küçük olması, problemleri anlama ve yorum yapabilme olgunluğuna henüz erişmemiş olmalarından kaynaklandığı söylenebilir. Ayrıca öğretmenlerin bu yaş aralığındaki öğrencilerden destek almak yerine daha çok onlara destek olmaya çalıştıkları şeklinde yorumlanabilir.

Nitekim Danielsen, Samdal, Hetland ve Wold (2009), öğrenciler üzerinde yaptıkları çalışmada öğrencilerin okul memnuniyeti ve başarıları üzerinde öğretmen desteğinin çok fazla etkisi olduğu, onlar için öğretmenlerin en büyük destek kaynaklarından biri

olduğu sonucuna ulaşmışlardır. ivilidağ'ın (2003) lise retmenleriyle, Ceyhun'un (2009) da zihinsel engelli rencilerle çalışan retmenlerle yaptıkları araştırma sonuçlarında da bu araştırmada olduğu gibi retmenlerin diğer destek kaynakları içerisinde en az rencilerinden destek aldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Taşdan ve Yalçın (2010) ise bu araştırmanın tam tersi olarak retmenlerin en çok rencilerden destek aldığı sonucunu bulmuştur.

5.2 İkinci Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Yorum

Araştırmaya katılan retmenlerin algılanan sosyal destek düzeylerinin “iş yeri arkadaşları, eş, ebeveyn (anne-baba), iş yeri dışındaki arkadaşlar ve renciler” alt boyutlarında demografik değişkenlere (cinsiyet, yaş, medeni durum, kıdem, hizmet süresi) göre yapılan analizleri sonucu ulaşılan bulgulara ait tartışma ve yorumlara yer verilmiştir.

5.2.1 İlkokul ve Ortaokul retmenlerinin Cinsiyet Değişkeni Açısından Algılanan Sosyal Destek Düzeylerine İlişkin Tartışma ve Yorum

Cinsiyete göre yapılan analiz sonuçlarında renciler boyutunda anlamlı bir farklılık görülmezken iş yeri arkadaşları, eş, ebeveyn ve iş yeri dışındaki arkadaşlar boyutunda kadınların erkeklere oranla daha fazla sosyal destek aldıkları görülmektedir. Nitekim erkeklere göre daha duygusal yapıda olan kadınların, başkalarıyla işleri hakkında sıkıntılarını paylaşabilmelerinin onları rahatlattığı ve kendilerini daha güçlü hissetmelerini sağladığı bu sebeple daha çok sosyal desteğe ihtiyaç duydukları şeklinde yorum yapılabilir. Erkeklerin ise özellikle Türk ataerkil yapısından kaynaklı kendilerini aile reisi olarak daha güçlü hissettikleri, sosyal desteğe ihtiyaç duymayı zayıflık olarak algıladıkları söylenebilir.

Bu konuda yapılan araştırmalar incelediğinde ivilidağ'ın (2003) lise üretmenleri ile yaptığı araştırmanın eş, ebeveyn ve öğrenciler alt boyutlarındaki sonuçların bu araştırma sonuçlarıyla benzerlik gösterdiği; iş yeri arkadaşları ve iş yeri dışındaki arkadaşlar alt boyutlarında ise cinsiyete göre anlamlı farklılık olmadığı şeklinde bulunan sonucun bu araştırmanın sonucuyla örtüşmediği görülmektedir. ivilidağ (2003: 84) eş ve ebeveyn boyutlarında kadınlar lehine çıkan bu sonucu erkek ve kadınların sahip oldukları değer sistemlerinin farklı olması ve Türk toplumunun geleneksel erkek modeline göre erkeklerin sosyal desteğe ihtiyaç olduklarını hissettirmek istememeleriyle açıklamaktadır.

Ceyhun (2009) zihinsel engelli öğrencilerle çalışan retmenlerle yaptığı araştırmada retmenlerin algılanan sosyal destek düzeylerinin iş yeri arkadaşları, eş ve öğrenciler boyutunda cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği, ebeveyn ve iş yeri dışındaki arkadaşlar boyutunda ise kadınların erkeklere oranla daha fazla sosyal destek aldıkları sonucuna ulaşmıştır. Bu bağlamda Ceyhun'un (2009) araştırma sonuçları, ebeveyn, iş yeri dışındaki arkadaşlar ve öğrenciler alt boyutlarında bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. Durak'ın (2009) araştırma sonuçları ise iş yeri arkadaşları dışında diğer alt boyutlarda bu araştırmanın sonucuyla benzerlik göstermektedir. Bununla birlikte Durak (2009) iş yeri arkadaşları boyutunda anlamlı farklılık grlmediği sonucuna ulaşmıştır.

Karataş (2009), Abay (2009) ve Sadık (2014) da yaptıkları araştırmalarda kadınların erkeklere oranla algılanan sosyal destek düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Sadık (2014: 140) bu durumu, erkeklerin tek başına hareket etmekten hoşlanan yapılarından dolayı çok fazla sosyal desteğe ihtiyaç duymadıkları; ancak kadınların bunun tersine kendilerini güvende ve daha güçlü hissetmek için desteği daha çok önemsedikleri şeklinde yorumlamıştır. Öte yandan Taşdan ve Yalçın (2010) ise araştırmalarında tüm alt boyutlarda retmenlerin algılanan sosyal destek düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır.

5.2.2 İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Yaş Değişkeni Açısından Algılanan Sosyal Destek Düzeylerine İlişkin Tartışma ve Yorum

Yaş değişkenine göre yapılan analiz sonuçlarında iş yeri arkadaşları ve eş alt boyutunda anlamlı bir farklılık olmadığı; ebeveyn, iş yeri dışındaki arkadaşlar alt boyutlarında yaşı daha küçük olanlar lehine; öğrenciler alt boyutunda ise yaşı daha büyük olanlar lehine anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Gruplar arasındaki anlamlı farklılığın ise ebeveyn boyutunda 23-30 yaş ile 41-50 yaş grupları arasında; iş yeri dışındaki arkadaşlar boyutunda 31-40 yaş ile 41-50 yaş grubu, 23-30 yaş ile 41-50 yaş grubu, 23-30 yaş ile 51 ve üzeri yaş grubu arasında; öğrenciler boyutunda ise 41-50 yaş ile 23-30 yaş grubu, 23-30 yaş ile 31-40 yaş grubu, 51 ve üzeri yaş ile 23-30 yaş grubu ve 51 ve üzeri yaş ile 31-40 yaş grubu arasında olduğu görülmektedir.

Bu bağlamda yaşı küçük olan öğretmenlerin mesleğe daha yeni başladıkları; okul, diğer öğretmen arkadaşlar ve öğretmenlik mesleği ile uyum sürecinde oldukları için işleri ile ilgili sorunların üstesinden gelmede sosyal çevrelerini oluşturan anne-baba ve iş yeri dışındaki arkadaşlardan daha çok desteğe ihtiyaç duydukları söylenebilir. Nitekim Segrin (2003), “Yaşın, Sosyal Destek ve Psikososyal Sorunlar Arasındaki İlişkiye Etkisini” incelediği araştırmasında bu araştırmada olduğu gibi genç bireylerin, sosyal destek kaynaklarından yardım almada daha esnek ve bu kaynaklara daha çok bağımlı oldukları, yaş ilerledikçe bağımlılığın azalıp tutuculuğun arttığı sonucuna ulaşmıştır.

Öğrenciler boyutunda yaşı daha büyük olan öğretmenlerin lehine çıkan sonuç ise öğretmenlerin yaşı ilerledikçe öğrencilerle daha çok kaynaştığı, onların seviyelerine daha kolay inebildiği ve öğrencilerle birlikte yaşamının hayatlarının önemli bir parçası haline geldiği için onlarla, kendileri ile duygu ve düşüncelerini daha rahat paylaşabildikleri ve bu durumda daha çok destek algıladıkları şeklinde yorumlanabilir.

Bu konuda yapılan araştırmalar incelendiğinde Durak (2009) tarafından lise öğretmenleri ile yapılan araştırma sonuçları, iş yeri arkadaşları ve iş yeri dışındaki arkadaşlar boyutunda bu araştırma sonuçlarıyla benzerlik gösterirken; eş boyutunda yaşı daha küçük olanların lehine bulunan sonuç ile ebeveyn ve öğrenciler boyutunda anlamlı farklılık yoktur şeklinde bulunan sonuç bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmemektedir. Abay (2009) ve Sadık (2014) ise öğretmenlerin algılanan sosyal destek düzeylerinin yaşa göre anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşmışlardır.

5.2.3 İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Medeni Durum Değişkeni Açısından Algılanan Sosyal Destek Düzeylerine İlişkin Tartışma ve Yorum

Medeni durum değişkenine göre yapılan analiz sonuçlarında iş yeri arkadaşları, ebeveyn ve iş yeri dışındaki arkadaşlar boyutunda anlamlı bir farklılık olmadığı; öğrenciler boyutunda ise evli öğretmenlerin algılanan sosyal destek düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Nitekim evli öğretmenlerin öğrencileriyle, daha fazla paylaşımlarda bulunduğu, onları sosyal destek kaynağı olarak gördükleri söylenebilir.

Bu konuda yapılan araştırmalar incelendiğinde Çivilidağ'ın (2003) lise öğretmenleri üzerinde yaptığı araştırma sonuçlarında bu araştırmada olduğu gibi iş yeri arkadaşları, ebeveyn ve iş yeri dışındaki arkadaşlar boyutlarında medeni duruma göre anlamlı bir fark bulunmazken öğrenciler boyutunda anlamlı fark bulunduğu görülmüştür. Abay (2009) ve Sadık'ın (2014) da aile (anne-baba) ve arkadaş (iş yeri arkadaşı ve iş yeri dışındaki arkadaş) alt boyutlarında anlamlı farklılık yoktur şeklinde buldukları sonuç bu araştırma sonucu ile paralellik göstermektedir. Durak (2009) tarafından lise öğretmenleri ile yapılan araştırmanın sonucu ise iş yeri arkadaşları ve ebeveyn boyutunda bu çalışmanın bulgularıyla benzerlik gösterirken; iş yeri dışındaki arkadaşlar ve öğrenciler boyutunda bekârlar lehine bulunan sonuç bu araştırmanın bulgularıyla örtüşmemektedir.

5.2.4 İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Branş Değişkeni Açısından Algılanan Sosyal Destek Düzeylerine İlişkin Tartışma ve Yorum

Branş değişkenine göre yapılan analiz sonuçlarında iş yeri arkadaşları, eş, ebeveyn ve iş yeri dışındaki arkadaşlar alt boyutlarında anlamlı bir fark olmadığı; öğrenciler alt boyutunda ise sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenlerine göre algılanan sosyal destek düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Nitekim sınıf öğretmenlerinin öğrencileriyle birlikte aynı ortamda, daha uzun yıllar vakit geçirdiği; branş öğretmenlerine göre daha az sayıda öğrenci ile muhatap olmak zorunda kaldıkları için öğrencilerini daha çok benimsediği; bundan dolayı da öğrencileri ile daha çok paylaşımlarda bulunduğu ve onlardan daha çok destek aldığı söylenebilir.

Bu konuda yapılan araştırmalar incelendiğinde Taşdan ve Yalçın (2010) tarafından yapılan araştırmanın meslektaş ve ebeveyn alt boyutlarında, bu araştırma sonucu ile benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Ancak Taşdan ve Yalçın (2010) bu araştırmanın aksine öğrenciler alt boyutunda da anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Abay (2009) tarafından yapılan araştırmada ise aile (anne, baba ve eş) ve arkadaş alt boyutlarında bu araştırmanın bulgularıyla benzer sonuçlara ulaşıldığı, özel kişi (flört, nişanlı, sözlü, akraba, komşu, doktor) alt boyutunda ise branş öğretmenlerinin lehine anlamlı farklılık bulunduğu görülmektedir.

5.2.5 İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Kıdem Değişkeni Açısından Algılanan Sosyal Destek Düzeylerine İlişkin Tartışma ve Yorum

Öğretmenlik mesleğindeki kıdem değişkenine göre yapılan analiz sonuçlarında öğretmenlerin algılanan sosyal destek düzeylerinin iş yeri arkadaşları ve eş boyutunda anlamlı bir farklılık göstermediği; ebeveyn boyutunda kıdem arttıkça azaldığı; iş yeri dışındaki arkadaşlar boyutunda 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerde en yüksek olduğu

ve genel anlamda kıdem arttıkça azaldığı; öğrenciler boyutunda ise kıdem arttıkça arttığı görülmektedir.

Gruplar arasındaki anlamlı farklılığın ise ebeveyn boyutunda 1-5 yıl ile 11-15 yıl, 1-5 yıl ile 16 ve üzeri yıl, 6-10 yıl ile 16 ve üzeri yıl kıdeme sahip öğretmenler arasında; iş yeri dışındaki arkadaşlar boyutunda 6-10 yıl ile 11-15 yıl, 6-10 yıl ile 16 ve üzeri yıl kıdeme sahip öğretmenler arasında; öğrenciler boyutunda da 6-10 yıl ile 16 ve üzeri yıl, 11-15 yıl ile 16 ve üzeri yıl kıdeme sahip öğretmenler arasında olduğu dikkat çekmektedir.

Araştırmanın bulguları doğrultusunda ebeveyn boyutunda kıdemi düşük öğretmenlerin lehine çıkan anlamlı farklılık, bu öğretmenlerin mesleğe yeni başlamış bulunmaları ve henüz alışma sürecinde olmalarından dolayı anne ve babalarının desteklerine daha çok ihtiyaç duymaları ile açıklanabilir. Zira meslekteki kıdem arttıkça öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğini yaşamlarının bir parçası olarak algıladıkları ve işleriyle ilgili sorunların üstesinden gelmede ebeveyn desteğine eskisi kadar gereksinim duymadıkları şeklinde yorumlanabilir.

İş yeri dışındaki arkadaşlar boyutunda ise en çok destek alan grubun 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmen grubu olduğu söylenebilir. Nitekim bu boyut genel olarak incelendiğinde kıdem arttıkça ebeveyn boyutunda olduğu gibi algılanan sosyal destek düzeyinde azalma görülmektedir. Başka bir ifade ile öğretmenlerin mesleğe uyum sağladıkça özel yaşamlarındaki arkadaşlarından meslekteki ilk yıllarına göre daha az desteğe ihtiyaç duydukları söylenebilir.

Öğrenciler boyutunda kıdemi fazla öğretmenler lehine çıkan anlamlı sonuç, bu öğretmenlerin mesleklerinde kazandıkları deneyim ve tecrübe sayesinde öğrencilerle iletişim kurmada daha başarılı oldukları, onlarla kendileri ile ilgili konularda daha çok paylaşımlarda buldukları ve onları sosyal destek kaynağı olarak gördükleri şeklinde

açıklanabilir. Meslekte kıdemi düşük öğretmenler ise sınıf yönetimini sağlama konusunda tecrübe kazanma aşamasında oldukları için öğrencilerle çok fazla paylaşımlarda bulunmuyor olabilirler.

Bu konuda yapılan araştırmalar incelendiğinde Durak (2009) tarafından lise öğretmenleri ile yapılan araştırma sonuçlarının iş yeri arkadaşları, iş yeri dışındaki arkadaşlar boyutlarında bu araştırmanın sonuçlarıyla benzerlik gösterdiği; eş boyutunda kıdem arttıkça algılanan sosyal destek düzeyinin azaldığı şeklinde bulunan sonuç ile ebeveyn ve öğrenciler boyutunda anlamlı farklılık yoktur şeklinde bulunan sonucun bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmediği görülmektedir. Altay'ın (2007) okul yöneticileri, Abay'ın (2009) da öğretmenler üzerinde yaptıkları araştırmalarda ise mesleki kıdeme göre algılanan sosyal destek düzeyinin tüm boyutlarda anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

5.2.6 İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Hizmet Süresi Değişkeni Açısından Algılanan Sosyal Destek Düzeylerine İlişkin Tartışma ve Yorum

Aynı okuldaki hizmet süresi değişkenine göre yapılan analiz sonuçlarında öğretmenlerin algılanan sosyal destek düzeylerinin iş yeri arkadaşları, eş, ebeveyn ve iş yeri dışındaki arkadaşlar boyutunda anlamlı bir farklılık göstermediği; öğrenciler boyutunda ise hizmet süresi arttıkça arttığı görülmektedir. Öğrenciler boyutunda gruplar arasındaki anlamlı farklılığın 1-5 yıl ile 16 yıl ve üzeri hizmet süresine sahip öğretmenler arasında olduğu dikkat çekmektedir.

Araştırma bulgularına göre öğrenciler boyutunda görev yaptığı okuldaki hizmet süresi yüksek olanlar lehine bulunan anlamlı farklılık, bu öğretmenlerin öğrencilerle daha çok paylaşımda buldukları ve onları sosyal destek kaynağı olarak algıladıkları şeklinde yorumlanabilir. Zira öğretmenlerin aynı okuldaki görev süresi arttıkça öğrencilerle daha

çok iletişim kurdukları, onları daha çok benimsediği ve kendileri ile ilgili durumları daha rahat bir şekilde paylaşabildikleri söylenebilir.

Bu konuda yapılan araştırmalar incelendiğinde Abay (2009) ve Bozkurt (2013) tarafından yapılan araştırmalarda bu araştırmada olduğu gibi aile (anne, baba ve eş) ve arkadaş (iş yeri arkadaşı ve iş yeri dışındaki arkadaş) alt boyutlarında hizmet süresine göre algılanan sosyal destek düzeyinde anlamlı bir farklılık görölmediği sonucuna ulaşılmıştır. Durak (2009) tarafından lise öğretmenleri ile yapılan araştırmanın iş yeri arkadaşları ve ebeveyn boyutunda bulunan sonuçlar, bu araştırmanın sonuçlarıyla paralellik göstermektedir; ancak eş ve iş yeri dışındaki arkadaşlar boyutunda hizmet süresi düşük olanlar lehine çıkan sonuç ile öğrenciler boyutunda anlamlı farklılık yoktur şeklinde bulunan sonuç bu araştırmanın bulguları ile örtüşmemektedir. Taşdan ve Yalçın (2010) da bu araştırmadaki gibi meslektaş (iş yeri arkadaşları) ve aile boyutlarında hizmet süresi değişkenine göre algılanan sosyal destek düzeyinin anlamlı farklılık göstermediği sonucunu bulmuşlardır; ancak bu araştırmanın aksine öğrenciler boyutundaki anlamlı farklılığın aynı okuldaki hizmet süresi daha az olan öğretmenler lehine olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

5.3 Üçüncü Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Yorum

İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin uyum, özdeşleşme ve içselleştirme alt boyutlarında örgütsel bağlılık düzeyleri, ölçeği oluşturan maddelerin ortalama ve standart sapma değerlerine ait bulgular doğrultusunda incelenmiş ve yorumlanmıştır.

Analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin uyum boyutundaki bağlılıkların düşük düzeyde, özdeşleşme boyutunda orta düzeyde, içselleştirme boyutunda ise yüksek düzeyde olduğu görölmektedir. Uyum boyutundaki maddeler olumsuz ifadelerden oluşurken özdeşleşme ve içselleştirme boyutlarındaki maddeler olumlu ifadelerden oluşmaktadır. Dolayısıyla öğretmenlerin uyum boyutundaki maddelere düşük puan verirken diğer

boyutlardaki maddelere daha yüksek puan vermiş olmaları bulguların kendi içinde tutarlı yapıda olduğunu göstermektedir.

Uyum boyutundaki bağlılık, çıkarı dayalı bir bağlılık olup bu boyutta bireyler menfaatlerini (ödül kazanmak, kademe ilerlemesi, maaşla ödüllendirme vb.) daha çok düşünmektedirler. Kendi çıkarları, okul tarafından karşılandığı takdirde bağlılıkları artmaktadır. Dolayısıyla bu boyuttaki bağlılığın yüksek olması okulların başarısının ve eğitimin kalitesinin artması için çok istenen bir durum değildir. Çünkü öğretmenlerin bu boyuttaki bağlılıklarının devam etmesi için yönetimin öğretmenlerin beklentilerini sürekli karşılaması, şevklerini arttıracak pekiştireçler kullanması, bireysel ilgi göstermesi gerekmektedir.

Özdeşleşme boyutundaki bağlılık ise öğretmenlerin okulun değer ve normlarını benimsediği takdirde oluşmakta, öğretmen okulun üyesi olmaktan, meslektaşlarıyla aynı ortamda çalışmaktan gurur ve mutluluk duymaktadır. Üçüncü boyut olan ve okullar tarafından en çok tercih edilen içselleştirme boyutundaki bağlılık, okulun norm ve değerleriyle öğretmenlerin norm ve değerleri benzeştiği için gerçekleşmektedir. Başka bir ifade ile öğretmenleri güdülemek için yönetimin üstün bir çaba sarf etmesi gerekmemektedir. Bu araştırmanın bulgularına göre uyum boyutundaki bağlılığın en düşük, içselleştirme boyutundaki bağlılığın ise en yüksek olduğu görülmektedir. Nitekim bu durumda, araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptıkları okullarına çıkar ilişkisi gözetmeksizin adanmışlık bağı ile bağlandıkları, kendi çıkarlarından daha çok okulun çıkarlarını düşündükleri söylenebilir.

Bu konuda yapılan araştırmalar incelendiğinde Özkan (2005), Erdaş (2009), Kul (2010), Uygur (2010) ve Yüce'nin (2010) de yaptıkları araştırmalarda bu araştırmada olduğu gibi öğretmenlerin en yüksek bağlılık derecesinin içselleştirme, en düşük bağlılık derecesinin ise uyum boyutunda gerçekleştiği sonucuna ulaştıkları görülmektedir. Kul (2010: 122) bu durumu, öğretmenlerin menfaat veya beklenti içerisinde olmadan, hiçbir baskı altında kalmadan okulun norm ve değerlerini benimsedikleri, severek bu mesleği

icra ettikleri; Uygur (2010: 73) ise öğretmenlerin okullarından memnun oldukları ve okulun değerlerini içselleştirdikleri şeklinde ifade etmektedirler. Benzer sonuçları bulan Okçu (2011: 146) ilköğretim kurumu (ilkokul ve ortaokul) öğretmenlerinin mesleklerine bağlılıklarının çıkar amaçlı olmadığını belirtmektedir. Bu sonuç, okulun ve öğrencilerin başarısının artırılması bakımından olumlu olarak nitelendirilmektedir. Zira aynı sonuçlara ulaşan Balay (2007: 593) da bulguların; ilköğretim düzeyinde görev yapan öğretmenlerin eğitim-öğretimdeki rollerini yerine getirmede doyum sağladıkları, sistemin amaç ve değerlerini yerine getirirken içsel güdülenmeye daha çok önem verdikleri şeklinde yorumlanabileceğini belirtmektedir.

5.3.1 Örgütsel Bağlılığın Uyum Boyutuna İlişkin Tartışma ve Yorum

Uyum boyutundaki madde ortalamaları incelendiğinde “*Öğrencilerin başarısına ilişkin çabamın ders saatleriyle sınırlı olduğunu düşünüyorum.*” (Düşük Düzey) maddesinin en yüksek ortalamaya; “*Bu okula uyum sağlamada güçlük çekiyorum.*” (Düşük Düzey) maddesinin en düşük ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Uyum boyutundaki maddelerin geneline bakıldığında ise olumsuz ifadelerden (görevi parasal kaygılarla yapma, yönetimden rahatsız olma, çalışma şevkinin azalması gibi) oluştuğu ve öğretmenlerin bu ifadelere katılmadığı dikkat çekmektedir.

Bu konuda yapılan araştırmalar incelendiğinde Özkan (2005), Ergener (2008), Uygur (2010), Nayır (2011), Aras (2012) ve Mutlu'nun (2013) da yaptıkları araştırmalarda bu çalışmada genel anlamda çıkan sonuçla benzer sonuçları buldukları, aynı zamanda öğretmenler tarafından en yüksek puan verilen maddenin “*Öğrencilerin başarısına ilişkin çabamın ders saatleriyle sınırlı olduğunu düşünüyorum.*” maddesi olarak belirledikleri görülmektedir. Bu maddenin diğer maddelere oranla daha çok puan alması devlet okullarında ders saatleri dışında etüt, egzersiz, ders dışı etkinlik gibi faaliyetlerin sınırlı ve teneffüslerin yetersiz olması; özellikle ikili öğretim yapılan okullarda öğretmenlerin ders saati dışında öğrencilere yardımcı olabilecekleri dersliklerin olmaması, taşınmalı okullarda ise öğrencileri ders saati dışında okulda tutmanın zor

olmasından kaynaklandığı söylenebilir. Öte yandan Erdaş (2009) ve Günce (2013) de bu araştırmada olduğu gibi öğretmenler tarafından en düşük puan verilen maddeyi “*Bu okula uyum sağlamada güçlük çekiyorum.*” olarak bulmuşlardır. Bu sonuç öğretmenlerin görev yaptıkları okullarına uyum sağlamada güçlük yaşamadıkları şeklinde yorumlanmaktadır.

Örgütsel bağlılığın uyum boyutunda bireylerin davranışlarının arka planında; gerçekten inanmak yerine mecburiyet, ödül, ceza söz konusudur ve bireyler belirli dışsal ödüllere ulaşabilmek için örgütlerine daha çok bağlanmaktadır. Okulla olan özdeşleşme gerçekleşmemiştir, okulda kalma isteği düşüktür ve okuldan ayrılmanın potansiyel maliyeti düşünülmektedir. Dolayısıyla bağlılık düzeyinin düşük çıkması öğretmenlerin eylemlerinde ceza korkusu, ödül beklentisi ya da zorunluluk duygusunun olmadığını göstermektedir (Balay, 2010: 130; Erdaş, 2009: 70; Okçu, 2011: 155). Nitekim ülkemizde uyum boyutundaki bağlılığı arttıran (ücret, unvan, makam gibi) dışsal ödüllerin tatmin edici düzeyde olduğunu söylemek güçtür (Celep, 2000: 144). Bu bağlamda bu boyuttaki bağlılığı arttıracak nitelikte dışsal motive kaynaklarının kullanılmadığı, öğretmenlerinde bu görevi çıkar amaçlı yapmadıkları, içsel motivasyonlarının daha yüksek olduğu söylenebilmektedir.

5.3.2 Örgütsel Bağlılığın Özdeşleşme Boyutuna İlişkin Tartışma ve Yorum

Özdeşleşme boyutundaki maddelerin ortalamaları incelendiğinde “*Bu okulun bir üyesi olmaktan gurur duyuyorum.*” (Yüksek Düzey) maddesinin en yüksek ortalamaya; “*Başka bir yerde çalışma olanağım olduğu halde bu okulda çalışmayı yeğliyorum.*” (Orta Düzey) maddesinin en düşük ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Bu konuda yapılan araştırmalar incelendiğinde Özkan (2005), Ergener (2008) ve Erdaş’ın (2009) da yaptıkları araştırmalarda benzer sonuçlara ulaştıkları tespit edilmiştir. Öğretmenlerin görev yaptıkları okul ile gurur duydukları görülse de bu boyutta yer alan maddelerin geneline bakıldığında orta düzeyde bir bağlılık gerçekleştiği dikkat çekmektedir. Bu

bulgular ışığında öğretmenlerin okullarıyla orta derece özdeşleştikleri, bu boyutta ne çok fazla bağlandıkları ne de tamamen okullarından uzak oldukları söylenebilir.

Nitekim bu durumu devlet okullarında çalışan öğretmenlerin gönüllüğe bakılmadan merkezi bir sistemle atanmış olması, çalışmaya ve devam etmeye zorunlu bırakılması dolayısıyla çalışma ortamı, ulaşım, iş arkadaşı ve yönetim ile ilgili sorunlar yaşamasının muhtemel olmasından kaynaklandığı söylenebilir (Balay, 2000: 146). Benzer sonuçlara ulaşan Okçu (2011: 155) da özdeşleşme boyutunda bağlılığın orta düzeyde olmasının eğitim örgütleri açısından çok istenen bir durum olmadığını, bu durumun öğretmenlerin beklenti ve ihtiyaçlarının istenen şekilde karşılanamaması, iş ortamındaki iletişim eksiklikleri ve olumsuz örgüt ortamından kaynaklandığını; karşılıklı saygı, yardımlaşma, açık ve anlaşılır iletişim ortamının sağlanması ve yönetici desteğiyle bu boyuttaki bağlılığı arttırmanın mümkün olduğunu belirtmektedir.

5.3.3 Örgütsel Bağlılığın İçselleştirme Boyutuna İlişkin Tartışma ve Yorum

İçselleştirme boyutundaki maddelerin ortalamaları incelendiğinde “*Bu okulun geleceğini gerçekten düşünüyorum.*” (Yüksek Düzey) maddesinin en yüksek ortalamaya; “*Zamanımın çoğunu okuluma ilişkin etkinlikler dolduruyor.*” (Orta Düzey) maddesinin ise en düşük ortalamaya sahip olduğu görülmüştür. Genel olarak ise, içselleştirme boyutundaki bağlılığın yüksek düzeyde olduğu görülmektedir.

İçselleştirme boyutundaki bağlılık, öğretmenlerin değer ve normlarıyla okulun değer ve normları benzediği takdirde oluşmakta ve öğretmenleri güdülemek için dışsal bir pekiştirece gerek duyulmamaktadır. Öğretmenler istedikleri için okul adına fedakârlıkta bulunmaktadır; çünkü kendilerini okulla adanmışlardır. Bu konuda yapılan araştırmalar incelendiğinde bu araştırmanın içselleştirme boyutunda elde edilen genel sonuç ile en çok ve en az puan alan maddelerin Ergener (2008), Erdaş (2009) ve Mutlu (2013) tarafından yapılan araştırmaların bulgularıyla benzerlik gösterdiği görülmektedir.

En fazla olması istenen içselleştirme bağlılığı, örgütsel ve bireysel değerlerin birbirleriyle bütünleşmesine dayanarak verimliliği artırmaktadır (Mutlu, 2013: 110). Dolayısıyla araştırmanın bulguları ışığında bu boyutta yüksek çıkan bağlılık için öğretmenlerin, okullarının başarısını arttırabilmek için kendi değerleriyle görev yaptıkları okulların değerlerini bütünleştirerek benimsedikleri, kendi çıkarlarından daha çok okul ve öğrencilerin çıkarlarını düşündükleri söylenebilir. Başka bir ifadeyle öğretmenler, okulun değerlerini kendi değerleri gibi görmekte, kurallara zorunluluktan değil benimsedikleri için uymakta ve bu durum da eğitim-öğretimdeki verimliliğin artmasını sağlamaktadır (Erdaş, 2009: 73). Nitekim bu konuda Celep (2000: 144) öğretmenlerin dışsal ödüllerden daha ziyade içsel ödüllere önem verdiklerini belirtmektedir.

5.4 Dördüncü Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Yorum

Araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel bağlılığın “uyum, özdeşleşme ve içselleştirme” alt boyutlarındaki algılarının demografik değişkenlere (cinsiyet, yaş, medeni durum, kıdem, hizmet süresi) göre yapılan analizleri sonucu ulaşılan bulgulara ait tartışma ve yorumlara yer verilmiştir.

5.4.1 İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Cinsiyet Değişkeni Açısından Örgütsel Bağlılık Algılarına İlişkin Tartışma ve Yorum

Cinsiyete göre yapılan analiz sonuçlarında uyum ve özdeşleşme boyutunda anlamlı bir farklılık görülmezken; içselleştirme boyutunda erkeklerin kadınlara oranla örgütsel bağlılıklarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu konuda yapılan araştırmalar incelendiğinde cinsiyet ile örgütsel bağlılık arasında nasıl bir ilişki olduğu konusunda net bir sonuca varılamadığı görülmektedir (Karagüzel, 2012: 31). Mutlu (2013) tarafından yapılan araştırmada, uyum ve özdeşleşme boyutu sonuçları bu araştırmanın sonucuyla benzerlik gösterirken içselleştirme boyutunda bu araştırmanın aksine

kadınların erkeklere oranla örgütsel bağlılıklarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Mutlu (2013: 112) bu durumu; kadınların annelik içgüdüsünden kaynaklı, kendilerini öğrenci ve okula daha çok adanmış olmasına bağlamaktadır. Usta (2013) tarafından yapılan araştırmada uyum ve içselleştirme boyutlarının sonuçları bu araştırma sonucu ile benzerlik gösterirken, özdeşleşme boyutunda bu araştırmanın aksine erkeklerin kadınlara göre örgütsel bağlılıklarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Balay (2007), Uygur (2010) ve Günce (2013) üç boyutta da cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Başka bir ifade ile Balay (2007), Uygur (2010) ve Günce (2013) tarafından yapılan araştırma sonuçları, içselleştirme boyutu dışında diğer boyutlarda bu araştırma sonucuyla benzerlik göstermektedir. Abbaspour, Heydarinejad ve Azmsha (2012) da beden eğitimi öğretmenleri ile yaptıkları araştırmada, cinsiyet ile bağlılık arasında anlamlı bir ilişki olmadığını tespit etmişlerdir.

Nayır (2011), Özdemir (2012) ve Gülle (2013) tarafından yapılan araştırma sonuçları ise tüm boyutlarda bu araştırma sonuçları ile benzerlik göstermektedir. İçselleştirme boyutunda meydana gelen farklılık kadınların çocuk doğurmak, büyütme ve ev işlerini yapmak gibi sorumluluklarından kaynaklanmaktadır (Nayır, 2011: 126). Ayrıca Türk toplumunda erkeklerin evin geçinimi sağlama, aile reisliği gibi rollerinin ağır basmasından dolayı mesleklerine karşı daha çok sorumluluk hissettiklerini söylemek de mümkündür (Bakay, Kurşunoğlu ve Tanrıöğren, 2010: 110). Özkan (2005: 152) ise bu durumu benzer şekilde kadınlar için ev ve aile değerlerinin, kariyer ve örgüt değerlerinden daha önemli olmasıyla açıklamaktadır.

Nitekim araştırma bulguları ışığında kadınların ev ve annelik sorumluluklarının fazla olması, duygusal yönlerinin ağır basmasından dolayı iş ile okul arasında bocalamalar yaşadığı ve profesyonel davranamadıkları, okulu erkeklere göre ikinci plana attıkları söylenebilir. Öte yandan erkeklerin ise evin geçimini sağlama konusunda daha çok sorumlulukları olduğu için mesleklerinde daha iyi olmaya çalıştıkları, kadınlara göre

daha çok okula ayırabilecek zaman buldukları ve dolayısıyla da okul arkadaşları ve öğrencilerle daha çok vakit geçirme imkânları olduğundan okullarına daha çok bağlandıkları şeklinde yorum yapılabilir.

5.4.2 İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Yaş Değişkeni Açısından Örgütsel Bağlılık Algularına İlişkin Tartışma ve Yorum

Uyum boyutundaki yaş değişkenine göre yapılan analiz sonuçlarında, genç öğretmenlerin bağlılıklarının daha yüksek olduğu; gruplar arasındaki anlamlı farklılığın 23-30 yaş ile 31-40 yaş ve 23-30 yaş ile 41-50 yaş aralığındaki gruplardan kaynaklandığı görülmektedir. Bu konuda yapılan araştırmalar incelendiğinde Aras (2012) tarafından yapılan araştırmanın uyum boyutu sonucu bu araştırma sonucu ile benzerlik gösterirken; Gülle (2013), Günce (2013) ve Mutlu'nun (2013) yaptıkları araştırmalarda bu araştırmanın aksine uyum boyutundaki bağlılığının, yaşa göre farklılık göstermediği sonucuna ulaştıkları görülmektedir. 23-30 yaş aralığındaki öğretmenlerin mesleğe yeni başladıkları, mesleği öğrenmenin başında oldukları, henüz profesyonelleşemedikleri ve ekonomik özgürlüklerini yeni kazandıkları düşünülürse daha ileriki yaştaki öğretmenlere göre meslekte ödül ve cezayı daha çok düşünmelerinin, dışsal pekiştirici ve motivasyonlara daha çok ihtiyaç duymalarının ve bu boyuttaki bağlılıklarının daha yüksek olmasının beklenen bir durum olduğu söylenebilir.

Özdeşleşme boyutundaki yaş değişkenine göre yapılan analiz sonuçlarında, yaşlı büyük öğretmenlerin genç öğretmenlere göre bağlılıklarının daha yüksek olduğu; gruplar arasındaki anlamlı farklılığın ise 23-30 yaş ile 41-50 yaş, 31-40 yaş ile 41-50 yaş, 23-30 yaş ile 51 ve üzeri yaş, 31-40 yaş ile 51 ve üzeri yaş grubundan kaynaklandığı görülmektedir. Bu konuda yapılan araştırmalar incelendiğinde Uygur (2010), Gülle (2013), Mutlu (2013) ve Ertürk (2014) tarafından yapılan araştırmaların özdeşleşme boyutu sonuçlarının bu araştırmanın sonucuyla benzerlik gösterdiği tespit edilmiştir.

Öte yandan Günce (2013) bu boyutta yaşa göre anlamlı bir farklılık olmadığı; Aras (2012) ise genç öğretmenlerin bağlılığın daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Öğretmenlerin yaşları ilerledikçe öğretmenlik mesleğinde profesyonelleşmekte, okul örgütüne alışmakta, mevkileri yükselmekte, okul ve okulun amaçları ile özdeşleşme yaşamakta dolayısıyla da onların gözünde zamanla okulun çekiciliği artmaktadır. Bütün bu unsurların ise özdeşleşme boyutundaki bağlılığı yaşı büyük olanların lehine arttırdığı söylenebilir. Bu araştırma sonucunda ulaşıldığı gibi bağlılık ve yaş arasından pozitif yönlü bir ilişki bulunduğunu ifade eden Mowday ve ark. ise yaş arttıkça iş bulma alternatiflerinin, işten ayrılma ve devamsızlık yapmanın azaldığını belirtmektedir. Mutlu (2013: 115) da Mowday ve arkadaşlarının (1979) görüşlerine paralel olarak bu durumu öğretmenlerin emeklilik yaşına yaklaşmalarıyla yeni iş imkânlarının azalmış olması, uzun yıllar bu mesleği icra etmiş olmaları, okullarına ve arkadaşlarına alışmış olmaları ile açıklamaktadır. Zira genç öğretmenlerinin üniversitedeki bilgilerinin taze, enerjilerinin ise yüksek olması ve gelecek kaygılarından kaynaklı daha cazip, yeni iş imkânlarına sıcak bakabilmelerinin okulla özdeşleşme yaşamlarını azalttığı şeklinde yorumlanabilir.

İçselleştirme boyutundaki yaş değişkenine göre yapılan analiz sonuçlarında, yaşı büyük öğretmenlerin genç öğretmenlere göre bağlılıklarının daha yüksek olduğu; gruplar arasındaki anlamlı farklılığın ise 41-50 yaş ile 23-30 yaş, 31-40 yaş ile 41-50 yaş, 23-30 yaş ile 51 ve üzeri yaş, 31-40 yaş ile 51 ve üzeri yaş grubundan kaynaklandığı görülmektedir. Bu konuda yapılan araştırmalar incelendiğinde Uygur (2010) ve Ertürk (2014) tarafından yapılan araştırmanın içselleştirme boyutu sonuçlarının bu araştırmanın sonucuyla benzerlik gösterdiği tespit edilmiştir. Rowden (2000) de okul yöneticileri ile yaptığı araştırmada bu sonuca paralel olarak örgütsel bağlılık ile yaş arasında pozitif yönlü, anlamlı bir ilişki olduğunu belirlemiştir. Aras (2012), Gülle (2013), Günce (2013) ve Mutlu (2013) ise yaptıkları araştırmalarda bu araştırmanın aksine içselleştirme boyutunda, yaşa göre anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Uzun yıllar aynı görevi icra eden öğretmenler öğrencileri ile öğretmen arkadaşlarını artık aileleri gibi görmeye başlamakta, okulun başarısını kendi başarısı gibi algılamakta ve çalıştıkları okul ortamı yaşamlarının vazgeçilmezleri arasına girmektedir. Dolayısıyla içselleştirme boyutunda yaşı büyük olanların lehine çıkan farklılık; yaşı getirdiği tecrübeyle birlikte, öğretmenlerin uzun yıllarını bu mesleğe adanmış olmaları, okulların amaçlarını kendi amaçları gibi benimsemeleri, okulun başarısı için beklenenden daha fazlasını yapmaya hazır olmaları ve en önemlisi bundan büyük mutluluk ve gurur duymaları, içsel tatmin sağlamalarıyla açıklanabilir. Genç öğretmenlerin bağlılıklarının düşük olma sebebinin ise henüz okulu benimsememiş olmaları, okula karşı aitlik duygusunun oluşmamış olması, iş hayatına alışamamaları, mesleği severek seçmemiş olmaları ya da alternatif iş imkânlarını değerlendirmelerinden kaynaklandığı söylenebilir. Bu konuda Uygur (2010: 92) ise yaş aralığı küçük olan öğretmenlerin, gelecek kaygısı içerisinde olmasından dolayı bağlılıklarının daha düşük olduğunu ve okula adapte olmada sorun yaşadıklarını belirtmektedir.

5.4.3 İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Medeni Durum Değişkeni Açısından Örgütsel Bağlılık Algularına İlişkin Tartışma ve Yorum

Medeni durum değişkenine göre yapılan analiz sonuçlarında uyum boyutunda farklılık olmadığı; özdeşleşme ve içselleştirme boyutlarında ise evli öğretmenlerin bekâr öğretmenlere göre bağlılıklarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu konuda yapılan araştırmalar incelendiğinde medeni durum ile örgütsel bağlılık arasında nasıl bir ilişki olduğu konusunda net bir sonuca varılamadığı görülmektedir (Karagüzel, 2012: 31). Uyum boyutunda Balay (2007), Nayır (2011), Gülle (2013), Günce (2013) ve Mutlu (2013) tarafından yapılan araştırmaların sonuçları bu araştırmanın sonucu ile benzerlik gösterirken, Aras (2012) tarafından yapılan araştırmada bu araştırmanın aksine evli öğretmenlerin bekâr öğretmenlere göre bağlılıklarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Özdeşleşme boyutunda Balay (2007), Aras (2012) ve Gülle (2013) tarafından yapılan araştırma sonuçları bu araştırmanın sonuçlarıyla benzerlik gösterirken, Günce (2013), Mutlu (2013) ve Nayır (2011) tarafından yapılan araştırmalarda evli ve bekâr öğretmenlerin bağlılıkları arasında anlamlı bir fark yoktur şeklinde bulunan sonuç bu araştırmanın sonucu ile örtüşmemektedir. İçselleştirme boyutunda ise Balay (2007), Nayır (2011) tarafından yapılan araştırma sonuçlarıyla bu araştırma sonucu benzerlik gösterirken; Aras (2012), Günce (2013) ve Mutlu (2013) tarafından yapılan araştırmalarda bu araştırmanın aksine evli ve bekâr öğretmenlerin bağlılıkları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Bu araştırmada özdeşleşme ve içselleştirme boyutlarında bulunan anlamlı farklılık; evli öğretmenlerin bekâr öğretmenlere göre sahip oldukları aile sorumluluklarının ve maddi yükümlülüklerin fazla olmasının bireysel amaçlarla örgütsel amaçları birleştirmede etkili olabileceği şeklinde yorumlanabilir. Balay (2007: 593) bu durumu bekâr öğretmenlerin diğer cazip işlere daha sıcak bakabildikleri; evlilerin özellikle de bayan olanların çalıştıkları kurumdan ayrılmanın maliyetinin daha çok düşündükleri şeklinde; Gülle (2013: 74) ise bekâr öğretmenlerin sosyal çevrelerine daha çok önem verdikleri ve bu konuda evlilere göre daha esnek oldukları için zaman zaman okulu aksatabildikleri şeklinde yorumlamıştır.

5.4.4 İlkokul ve Ortaokul ğretmenlerinin Branş Değişkeni Açısından rgtsel Bağlılık Algılarına İlişkin Tartışma ve Yorum

Branş değişkenine göre yapılan analiz sonuçlarında; uyum boyutunda branş ğretmenlerinin sınıf öğretmenlerine göre örgütsel bağlılıklarının daha yüksek olduğu; özdeşleşme ve içselleştirme boyutlarında ise sınıf ğretmenlerinin branş öğretmenlerine göre bağlılıklarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Öğrencileri liseye giriş sınavlarına hazırlamakta olan branş ğretmenlerinin yönetimin ve velilerin taktirini kazanabilme, başarılı bir ğretmen olduğunu kanıtlayarak özel ders verebileceği kitleyi arttırabilme gibi beklentileri bulunmaktadır. Ayrıca branş ğretmenlerinin okulun büyüklüğü,

okuldaki öğrenci sayısı ve kendisiyle aynı derse giren öğretmen sayısına göre haftada girebilecekleri ders sayısı ve alabilecekleri ek ders miktarı değişmektedir. Bir çok branş öğretmeni ek ders alamama kaygısı yaşamaktadır. Dolayısıyla özellikle gelir durumunda yaşanan belirsizliğin uyum boyutunda, branş öğretmenlerinin sınıf öğretmenlerine göre daha çok bağlı olmaları üzerinde etkili olduğunu söylenebilir. Erdaş (2009) tarafından yapılan araştırma sonuçları da uyum boyutundaki bu araştırmanın sonucuyla benzerlik göstermektedir. Öte yandan Uygur (2010) ve Günce (2013) ise uyum boyutunda bu araştırmanın aksine branşa göre herhangi bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmışlardır.

Özdemir (2012) tarafından yapılan araştırma sonuçları bu çalışmadaki özdeşleşme ve içselleştirme boyutlarında çıkan farklılığı desteklerken; Günce (2013) tarafından yapılan araştırma sonuçları, bu araştırmanın aksine özdeşleşme boyutunda branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık olmadığı, içselleştirme boyutunda ise branş öğretmenlerinin bağlılığının daha yüksek olduğu şeklindedir. Uygur (2010) da bu çalışmadaki sonuçtan farklı olarak özdeşleşme ve içselleştirme boyutunda branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülmediği sonucuna ulaşmıştır.

Özdeşleşme ve içselleştirme boyutlarında sınıf öğretmenleri lehine çıkan yüksek bağlılığı Özdemir (2012: 94) sınıf öğretmenlerinin küçük yaştaki öğrencilerle kurdukları güven ilişkisine bağlamaktadır. Nitekim sınıf öğretmenlerinin aynı öğrencilerle, aynı sınıf içerisinde çok uzun yıllar geçirmeleri, okul değiştirme imkânlarının daha güç olması, aynı kişilerle beraber uzun seneler çalışmış olmalarının onların okulu, arkadaşlarını ve öğrencilerini daha çok benimsemelerini sağladığı söylenebilir.

5.4.5 İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Mesleki Kıdem Değişkeni Açısından Örgütsel Bağlılık Algularına İlişkin Tartışma ve Yorum

Kıdem yılı değişkenine göre yapılan analiz sonuçlarında uyum boyutunda anlamlı bir farklılık bulunmazken; özdeşleşme ve içselleştirme boyutlarında kıdem yılı arttıkça

bağlığın da arttığı görülmüştür. Farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığına bakıldığında ise her iki boyutta da 16 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler ile 1-5 yıl, 6-10 yıl ve 11-16 yıl kıdeme sahip öğretmenler arasında olduğu tespit edilmiştir. Bu konuda yapılan araştırmalar incelendiğinde Yüce (2010) tarafından yapılan araştırma sonuçlarının uyum boyutunda bu araştırma sonuçlarıyla benzerlik gösterdiği; ancak Yüce'nin (2010) özdeşleşme ve içselleştirme boyutlarında da anlamlı farklılık bulmadığı görülmektedir. Özkan (2005) ve Usta (2013) tarafından yapılan araştırma sonuçları ise özdeşleşme ve içselleştirme boyutlarında bu araştırma ile benzerlik gösterirken; uyum boyutunda branş öğretmenlerinin lehine bir sonuca ulaşılmıştır. Günce (2013) tarafından yapılan araştırma sonuçları sadece uyum boyutunda bu araştırma ile benzerlik gösterirken; Balay (2007), Uygur (2010) ve Özdemir (2012) tarafından yapılan araştırma sonuçları ise özdeşleşme ve içselleştirme boyutlarında bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir.

Gülle (2013) yaş ve kıdem değişkenleri arasında paralellik olduğunu belirtmiştir. Mowday ve ark. (1979: 241) da kıdem ve yaş dolayısıyla da bağlılık arasında pozitif bir ilişki bulunduğunu ifade etmektedir. Nitekim yaş arttıkça kişinin deneyimi de artmakta, çalıştığı kurum ile daha çok bütünleşmekte, daha çok fedakârlıkta bulunmakta, okulun çıkarlarını kendi çıkarları gibi görmekte, okulu tüm değerleriyle kabullenmekte ve okul yaşamı, hayatının büyük bir kısmını kaplamaktadır. Bütün bu faktörlerin ise özdeşleşme ve içselleştirme boyutlarındaki bağlılığı arttırdığı söylenebilir. Özdemir (2012: 92) bu durumu mesleğe yeni başlayan, kıdem yılı düşük öğretmenlerin örgüt kültürüne uyum sağlama sürecinde bulunmalarına ve gelecek kaygısı içerisinde olmalarına; Balay (2007) kıdem yılı arttıkça okula yapılan fedakârlıkların, emekli maaşı, statü, kıdem gibi kişisel yatırımların artmış olmasına; Özkan (2005: 5), artan kıdemle birlikte öğretmenlerin mesleklerindeki rollerini daha iyi kavramalarına ve uzmanlaşmalarına; Allen ve Meyer (1990: 4) ise işe yeni başlayan çalışanların meslek hakkında bilgi ve tecrübelerinin azlığından kaynaklı kaygı duymaları ve rol karmaşası yaşamalarına bağlamaktadır.

5.4.6 İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Hizmet Süresi Değişkeni Açısından Örgütsel Bağlılık Algılarına İlişkin Tartışma ve Yorum

Hizmet süresi değişkenine göre yapılan analiz sonuçlarında uyum boyutunda anlamlı bir farklılık görülmezken; özdeşleşme ve içselleştirme boyutlarında hizmet yılı arttıkça bağlılığın da arttığı görülmüştür. Farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığına bakıldığında ise özdeşleşme boyutunda 11-15 yıl hizmet süresi ile 1-5 yıl hizmet süresi arasında, 16 yıl ve üzeri hizmet süresi ile 1-5 yıl ve 6-10 yıl hizmet süresi arasında; içselleştirme boyutunda 1- 5 yıl hizmet süresi ile 6-10 yıl, 11-15 yıl, 16 yıl ve üzeri hizmet süresi arasında olduğu tespit edilmiştir.

Bu konuda yapılan araştırmalar incelendiğinde Erdaş (2009) tarafından yapılan araştırma sonuçlarının tüm boyutlarda bu araştırmanın sonuçlarıyla benzerlik gösterirken; Balay (2000), Usta (2013) ve Mutlu (2013) tarafından yapılan araştırma sonuçlarının, uyum ve özdeşleşme boyutlarında benzerlik gösterdiği; ancak içselleştirme boyutunda anlamlı farklılık yoktur şeklinde bulunan sonucun bu araştırmanın sonucuyla örtüşmediği görülmektedir. Rowden (2000) de yöneticiler üzerinde yaptığı araştırmada bu araştırmada olduğu gibi hizmet süresi ile bağlılık arasında pozitif, anlamlı bir ilişki bulunduğunu tespit etmiştir. Günce'nin (2013) ise üç boyutta da aynı okuldaki hizmet süresine göre bir farklılık olmadığı şeklinde ulaştığı sonuç, bu araştırmanın özdeşleşme ve içselleştirme boyutlarında ulaşılan sonuçlarıyla benzerlik göstermemektedir.

Balay (2000: 162), özdeşleşme boyutunda hizmet süresi fazla olanların lehine çıkan farklılığı, zaman içerisinde çoğalan tasarım ve birikimlerinden vazgeçmenin kolay olmamasına bağlamaktadır. Erdaş (2009: 86), göreve yeni başlayan öğretmenlerin kurumlarından beklentilerinin yüksek olmasında dolayı özdeşleşme ve içselleştirme boyutlarında bağlılıklarının düşük olacağını; ilerleyen yıllarda ise kuruma uyum sağlama, kurumla bütünleşme ve mevcut koşulları kabullenme ile beklentilerdeki azalmanın da bağlılığı arttıracığını belirtmiştir. Başka bir ifadeyle okula yapılan

yatırım, hizmet, fedakârlıklar ve paylaşımlar arttıkça özdeşleşme ve içselleştirme boyutlarındaki bağlılığın da arttığı şeklinde yorum yapılabilir. Hrebiniak ve Alutto (1972: 556) da hizmet süresi arttıkça örgüt içerisindeki kariyer ve kaynak birikiminin (maaş, promosyon, kârdan alınan pay gibi) arttığını, artan maddi ve manevi yatırımların da örgütten ayrılmayı zorlaştırdığını belirtmektedir.

5.5 Beşinci Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Yorum

Araştırmaya katılan öğretmenlerin algılanan sosyal destek düzeyi ile örgütsel bağlılıkları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı, varsa ilişkinin yönü ve derecesinin belirlenmesi amacıyla yapılan Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon analizi sonucunda ilkökul ve ortaokul öğretmenlerinin algılanan sosyal destek düzeyleri ile örgütsel bağlılıkları arasında düşük düzeyde, pozitif yönde, anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bu doğrultuda öğretmenlerin algılanan sosyal destek düzeyleri arttıkça çalıştıkları okula ilişkin bağlılıklarının az miktarda da olsa arttığı söylenebilir.

Nitekim algılanan sosyal destek ile okula olan bağlılık arasında yüksek derecede ilişki olmasa bile, öğretmenlerin olumsuz durumlarla karşılaştıklarında çalıştıkları ortamda veya özel yaşamlarında kendilerini destekleyen, sorunlarını paylaşan birilerinin olduğunu hissetmelerinin, onlar için tampon görevi görebileceği; kendilerine olan özgüvenlerini yükselterek çalışma, işe devam etme ve okulun çıkarları için çaba gösterme isteklerini arttırabileceği şeklinde yorum yapılabilir. Başka bir ifade ile yüksek sosyal destek algısının bu bağlamda bir avantaj olduğu söylenebilir. Zira Erdogan, Kraimer ve Liden (2004: 321), öğretmenlerin çalıştıkları okula olan düşük düzeydeki uyumlarında, yüksek derecede algılanan sosyal desteğin yaşanabilecek olumsuzlukları ortadan kaldıracabileceği ve tampon görevi görebileceğini belirtmektedirler.

Abualrub (2010), hemşireler üzerinde yaptığı araştırmada bu araştırmadaki sonuca benzer şekilde iş yeri ve iş yeri dışındaki arkadaş desteğinin, motivasyon ve iş yerinde

çalışma isteğini dolayısıyla iş yerinde kalma süresini ve bağlılığı arttırdığını tespit etmiştir. Bu konuda öğrenciler üzerinde araştırma yapan Mengi ise (2011), öğrencilerin sosyal destek kaynaklarından (aile, öğretmen ve arkadaş) algıladığı destek arttıkça okula olan bağlılıklarının arttığı sonucuna ulaşmıştır.

5.6 Altıncı Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Yorum

Araştırmaya katılan öğretmenlerin algılanan sosyal destek düzeylerinin, görev yaptıkları okullarına olan bağlılıkları üzerindeki etkisini kestirmek amacıyla yapılan Basit Doğrusal Regresyon Analizi sonucunda; algılanan sosyal destek düzeyi ile örgütsel bağlılık arasında pozitif, düşük düzeyde, anlamlı bir ilişki olduğu; algılanan sosyal desteğin örgütsel bağlılıktaki değişimin % 3'ünü açıkladığı tespit edilmiştir. Bu bağlamda algılanan sosyal desteğin, örgütsel bağlılığın anlamlı bir yordayıcısı olduğu söylenebilir.

Nitekim algılanan sosyal destek düzeyi 1 birim arttığında örgütsel bağlılık 0,111 birim artmaktadır. Dolayısıyla öğretmenlerin algılanan sosyal destek düzeyleri arttıkça, örgütsel bağlılığın bu algılamanın yoğunluğuna göre değişebileceği tahmin edilmektedir. Bu konuda Katz ve Kahn (1966, Akt. Çivilidağ, 2011: 5), kabul görerek desteklenmenin, bireylerin potansiyelini daha iyi ortaya çıkardığını ve bağlılıkları üzerinde etkili olduğunu belirtmektedir. Abualrub (2010) da hemşireler üzerinde yaptığı araştırmada bu araştırmada olduğu gibi iş yeri ve iş yeri dışı desteğin, iş yerindeki çalışma isteğini dolayısıyla bağlılığı etkilediğini tespit etmiştir.

BÖLÜM VI

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu başlık altında, araştırma bulgularına ait sonuçlar ve bu sonuçlar ile ilgili olarak öneriler yer almaktadır.

6.1 Sonuçlar

Araştırma ile ulaşılan sonuçlar araştırmanın alt problemlerine göre sırayla ele alınarak özetlenmiştir.

6.1.1 Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

- Öğretmenlerin, en fazla desteği eşlerinden daha sonra sırasıyla ebeveyn (anne-baba), iş yeri arkadaşları, iş yeri dışındaki arkadaşlar ve öğrencilerden algıladıkları; genel anlamda ise çevrelerindeki sosyal destek kaynaklarından yüksek derecede destek algıladıkları tespit edilmiştir.
- Öğretmenlerin, meslektaşlarıyla en rahat okul ortamında yaşadıkları sorunları, en zor ise işi ile ilgili övgüleri paylaşabildikleri belirlenmiştir.
- Öğretmenlerin, eşleriyle en rahat işlerinin geleceği ile ilgili radikal kararları; en zor ise üzüntü ve hataları paylaşabildikleri tespit edilmiştir.
- Öğretmenlerin, anne ve babalarıyla en rahat işi ile ilgili aldığı taktir ve övgüleri; en zor ise iş ile ilgili yaşadıkları gerginlikleri paylaşabildikleri saptanmıştır.
- Öğretmenlerin, iş yeri dışındaki arkadaşlarıyla en rahat işlerinde yaşadıkları problemleri, zorlukları, yeni bir iş veya proje ile ilgili kararları; en zor ise işleri ile ilgili üzüntüleri ve hataları paylaşabildikleri belirlenmiştir.
- Öğretmenlerin, öğrencileriyle en rahat işlerindeki başarıları; en zor ise işleri ile ilgili yaşadıkları gerginlikleri paylaşabildikleri saptanmıştır.

6.1.2 İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

- Cinsiyete göre öğrenciler boyutunda anlamlı bir farklılık olmadığı; iş yeri arkadaşları, eş, ebeveyn ve iş yeri dışındaki arkadaşlar boyutunda kadınların erkeklere oranla daha fazla sosyal destek aldıkları tespit edilmiştir.
- Yaş değişkenine göre iş yeri arkadaşları ve eş alt boyutunda anlamlı bir farklılık olmadığı; ebeveyn, iş yeri dışındaki arkadaşlar alt boyutlarında yaşı daha küçük olanlar lehine; öğrenciler alt boyutunda ise yaşı daha büyük olanlar lehine anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir.
- Medeni durum değişkenine göre iş yeri arkadaşları, ebeveyn ve iş yeri dışındaki arkadaşlar boyutunda anlamlı bir farklılık olmadığı; öğrenciler boyutunda ise evli öğretmenlerin algılanan sosyal destek düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- Branş değişkenine göre iş yeri arkadaşları, eş, ebeveyn ve iş yeri dışındaki arkadaşlar alt boyutlarında anlamlı bir fark olmadığı; öğrenciler alt boyutunda ise sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenlerine göre algılanan sosyal destek düzeylerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.
- Öğretmenlik mesleğindeki kıdem değişkenine göre öğretmenlerin algılanan sosyal destek düzeylerinin iş yeri arkadaşları ve eş boyutunda anlamlı bir farklılık göstermediği; ebeveyn boyutunda kıdem arttıkça azaldığı; iş yeri dışındaki arkadaşlar boyutunda 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerde en yüksek olduğu ve genel anlamda kıdem arttıkça azaldığı; öğrenciler boyutunda ise kıdem arttıkça arttığı tespit edilmiştir.
- Aynı okuldaki hizmet süresi değişkenine öğretmenlerin algılanan sosyal destek düzeylerinin iş yeri arkadaşları, eş, ebeveyn ve iş yeri dışındaki arkadaşlar boyutunda anlamlı bir farklılık göstermediği; öğrenciler boyutunda ise hizmet süresi arttıkça arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

6.1.3 Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

- Öğretmenlerin, uyum boyutundaki bağlılıkların düşük düzeyde, özdeşleşme boyutunda orta düzeyde, içselleştirme boyutunda ise yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir.
- Öğretmenlerin, örgütsel bağlılığın uyum boyutundaki maddelere verdikleri puanlara göre “*Öğrencilerin başarısına ilişkin çabamın ders saatleriyle sınırlı olduğunu düşünüyorum.*” maddesinin en yüksek ortalamaya; “*Bu okula uyum sağlamada güçlük çekiyorum.*” maddesinin en düşük ortalamaya sahip olduğu tespit edilmiştir.
- Öğretmenlerin, örgütsel bağlılığın özdeşleşme boyutundaki maddelere verdikleri puanlara göre “*Bu okulun bir üyesi olmaktan gurur duyuyorum.*” maddesinin en yüksek ortalamaya; “*Başka bir yerde çalışma olanağım olduğu halde bu okulda çalışmayı yeğliyorum.*” maddesinin en düşük ortalamaya sahip olduğu tespit edilmiştir.
- Öğretmenlerin, örgütsel bağlılığın içselleştirme boyutundaki maddelere verdikleri puanlara göre “*Bu okulun geleceğini gerçekten düşünüyorum.*” maddesinin en yüksek ortalamaya; “*Zamanımın çoğunu okuluma ilişkin etkinlikler dolduruyor.*” maddesinin ise en düşük ortalamaya sahip olduğu tespit edilmiştir.

6.1.4 Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

- Cinsiyete göre uyum ve özdeşleşme boyutunda anlamlı bir farklılık görülmezken; içselleştirme boyutunda erkeklerin kadınlara oranla örgütsel bağlılıklarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.
- Yaş değişkenine göre uyum boyutunda genç öğretmenlerin bağlılıklarının daha yüksek olduğu; özdeşleşme ve içselleştirme boyutlarında ise yaşı büyük öğretmenlerin genç öğretmenlere göre bağlılıklarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.
- Medeni durum değişkenine göre uyum boyutunda anlamlı bir farklılık olmadığı; özdeşleşme ve içselleştirme boyutlarında ise evli öğretmenlerin bekâr öğretmenlere göre bağlılıklarının daha yüksek olduğu saptanmıştır.

- Branş değişkenine göre uyum boyutunda branş öğretmenlerinin sınıf öğretmenlerine göre örgütsel bağlılıklarının daha yüksek olduğu; özdeşleşme ve içselleştirme boyutlarında ise sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenlerine göre bağlılıklarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir.
- Kıdem yılı değişkenine göre uyum boyutunda anlamlı bir farklılık bulunmazken; özdeşleşme ve içselleştirme boyutlarında kıdem yılı arttıkça bağlılığın da arttığı tespit edilmiştir.
- Aynı okuldaki hizmet süresi değişkenine göre uyum boyutunda anlamlı bir farklılık görülmezken; özdeşleşme ve içselleştirme boyutlarında hizmet yılı arttıkça bağlılığın da arttığı tespit edilmiştir.

6.1.5 Beşinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

- Öğretmenlerinin algılanan sosyal destek düzeyleri ile örgütsel bağlılıkları arasında düşük düzeyde, pozitif yönde, anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

6.1.6 Altıncı Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

- Algılanan sosyal desteğin, örgütsel bağlılığın anlamlı bir yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir.
- Algılanan sosyal desteğin örgütsel bağlılıktaki değişimin % 3'ünü açıkladığı sonucuna ulaşılmıştır.

6.2 Öneriler

Araştırmaya ilişkin öneriler, araştırmada elde edilen sonuçlarla ilgili olarak “uygulamaya yönelik öneriler” ve gelecekte yapılacak araştırmalara tavsiye niteliğinde “yapılacak araştırmalara yönelik öneriler” olmak üzere iki boyutta ele alınmıştır.

6.2.1 Uygulamaya Yönelik Öneriler

- Öğretmenlerin okullarına bağlı, okulun amaç ve değerleriyle uyumlu bireylerden oluşması için öncelikle öğretmen seçme ve yetiştirme sistemindeki düzenlemelerle bu işlem tek bir kaynaktan yapılmalı; kısa sürede öğretmen yetiştirmeye olanak sağlayan formasyon programlarından vazgeçilmeli; gerçekten bu mesleği yapmak isteyen, gönüllü, hoşgörülü, insan sevgisi olan kişiler seçilmeli ve bu aşamada mutlaka adaylara, psikolojik durumlarını ortaya çıkaran envanterler uygulanmalıdır.
- Öğretmenlik mesleğinde öğretmenlerin de görüşleri alınarak iyileştirmelerde bulunulmalı, ekonomik düzenlemeler yapılmalı, gerektiğinde de öğretmenlere psikolojik destek verilmelidir.
- Okul yöneticileri, öğretmenlerin okula adapte olabilmesi ve okul için fedakârlıkta bulunabilmesi için öğretmenler arasındaki iletişime önem vermeli, sağlıklı bir iletişim ortamının oluşturulabilmesi için gerekli önlemleri almalıdır.
- Yaş ve kıdem değişkenlerine göre örgütsel bağlılığın özdeşleşme ve içselleştirme alt boyutlarında bağlılıkları daha düşük çıkan genç öğretmenlerin bağlılıklarını arttırmak için MEB tarafından oryantasyon eğitimleri arttırılmalı, okul yönetimi tarafından ise bu öğretmenlerin okul ve diğer öğretmenlerle kaynaşması için sosyal etkinliklere yer verilmelidir.
- Branş öğretmenlerinin, örgütsel bağlılığın uyum alt boyutundaki bağlılıklarının sınıf öğretmenlerinden daha fazla olması nedeniyle, branş öğretmenlerinin sınıf öğretmenlerinden farklı olarak ne gibi sorunlar yaşadığı tespit edilip giderilmelidir.
- Kadınların, örgütsel bağlılığın içselleştirme alt boyutundaki bağlılığını arttırabilmek için onları özellikle eve bağlayan ve okula adapte olmasını engelleyen sorunlar tespit edilerek gerekli önlemler alınmalıdır.
- Örgütsel bağlılığın içselleştirme alt boyutuna ilişkin bağlılığın, öğretmenlerin norm ve değerleriyle okulun norm ve değerleri arasındaki benzerlik ile ilişkili olduğu düşünüldüğünde, okul yöneticileri tarafından öğretmenlerin düşüncelerine saygı gösterildiği, işbirliği, dayanışma ve destek olma gibi değerlerin olduğu bir kurum kültürü oluşturulmalıdır.

- Okul yönetimi tarafından öğretmenler arasında kaynaşmayı ve yakınlaşmayı sağlayacak etkinlikler düzenlenmeli; onlara işbirliği yapacakları, takım halinde çalışabilecekleri proje ve görevler verilmelidir.
- Okul yönetimlerince okul başarısının artırılması, örnek bir okul ortamının oluşturulabilmesi ve okullarda sağlıklı bir örgüt kültürünün oluşturulması amacıyla özellikle öğretmen, öğrenci ve veliler arasındaki sosyal destek yapısının, iletişimin ve etkileşimin güçlendirilmesi sağlanmalıdır.
- Öğretmenlerin okula olan bağlılıklarını arttıracak psikolojik ve moral faktörlerinin tespit edilip bu faktörlerin uygulanabilmesi için gerekli ortamlar sağlanmalıdır.
- MEB ve okul yönetimi tarafından öğretmenlerin performansını arttırmak ve eksikliklerini tespit etmek için öğretmenleri dış denetime tabi tutmak yerine, içsel güdülenme ve denetimi sağlayıcı uygulamalara yer verilmeli, öğretmenlik mesleği açısından uygun görülmeyecek ve öğretmenler arası ilişkiyi zedeleyebilecek uygulamalardan kaçınılmalıdır.

6.2.2 Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler

- Bu araştırmada yer alan algılanan sosyal desteğin iş yeri arkadaşları alt boyutunda kastedilen kişiler, öğretmenlerdir. Ancak bu boyutla ilgili soruların, cevaplayıcılar tarafından yöneticiyi de düşünerek yanlış anlaşılma ihtimali olduğundan benzer çalışmalar yapacak araştırmacıların, özellikle bu boyutu açık bir şekilde ifade etmelerinde fayda olacağı düşünülmektedir. Öte yandan öğretmenlerin okul içerisinde destek aldıkları kaynaklardan bir tanesi de yöneticilerdir. Dolayısıyla bu araştırmaya yönetici boyutu da eklenerek çalışma genişletilebilir.
- Bu araştırma, Samsun ili İlkadım, Canik, Atakum ve Tekkeköy ilçelerinde resmi ilköğretim kurumlarında (ilkokul ve ortaokul) görev yapan sınıf ve branş öğretmenleri ile sınırlandırılmıştır. Farklı coğrafi bölgelerden seçilecek illerde çalışan öğretmenler ile de araştırma yapılarak bölgeler arası karşılaştırma yapılabilir. Ayrıca bu araştırmalara özel okullar da eklenerek karşılaştırmalar genişletilebilir.
- Bu araştırma, yapılacak olan nitel bir çalışma ile desteklenebilir.

- Algılanan sosyal destek ve örgütsel bağlılık kavramları; örgüt hayatı açısından önemli olduğu düşünülen iş tatmini, yaşam memnuniyeti, örgütsel vatandaşlık, örgütsel adalet, motivasyon, örgütsel sessizlik veya öz-yeterlik kavramlarıyla ilişkilendirilerek çalışılabilir.

KAYNAKÇA

- Abay, A. (2009). *İlköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin psikolojik şiddet algıları ile sosyal destek algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Abbaspour, M., Heydarinejad, S. ve Azmsha, T. (2012). Comparative study of relation between principal's leadership styles and organizational commitment of physical education teachers. *International Journal of Sport Studies*, 2(4), 186-192.
- Abualrub, R. F. (2010). Work and non-work social support and intent to stay at work among jordanian hospital nurses. *International Nursing Review*, 57(1),195-201.
- Ağacık, K. (2011). *Kütahya'da faaliyet gösteren özel eğitim kurumlarında örgütsel iklimin örgütsel bağlılığa etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Dumlupınar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kütahya.
- Ağiroğlu Bakır, A. (2013). *Öğretmenlerin paylaşılan liderlik ve örgütsel bağlılık algıları arasındaki ilişkinin analizi*. Yayınlanmamış doktora tezi. İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Akgül, Z. (2014). *Örgütsel bağlılık ve tükenmişlik arasındaki ilişkinin matematik öğretmenlerinin algılarına göre incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas.
- Aksüllü, N. (2002). *Kurumda ve evde yaşayan yaşlı bireylerin algılanan sosyal destek faktörleri ile depresyon arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Cumhuriyet Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Sivas.
- Aksüllü, N. ve Doğan, S. (2004). Huzurevinde ve evde yaşayan yaşlılarda algılanan sosyal destek etkenleri ile depresyon arasındaki ilişki. *Anatolion Journal of Psychiatry*, 5(1), 76-84.
- Al, A. (2007). *Üniversitelerdeki yabancı diller birimleri yöneticilerinin yönetsek yeterlik düzeyi ile İngilizce öğretim elemanlarının örgütsel bağlılık*

düzeylerinin araştırılması. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmit.

Allen, N. J. ve Meyer, J. P. (1990). Organizational socialization tactics: a longitudinal analysis of links to newcomers' commitment and role orientation. *Academy of Management Journal*, 33(4), 847-858.

Altay, M. (2007). *Okul yöneticilerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri ile çok boyutlu algılanan sosyal destek düzeyleri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.

Anari, N. N. (2011). Teachers: emotional intelligence, job satisfaction, and organizational commitment. *Journal of Workplace Learning*, 24(4), 256-269.

Annak, B. B. (2005). *Sosyal destek, sosyal ağ, yaşam kalitesi ve yaşam doyumu: duygudurum ve anksiyete bozukluğu tanısı olan kişiler ve düzenli hemodiyaliz tedavisi gören hastalar açısından bir karşılaştırma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Mersin Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.

Aras, A. (2012). *İlköğretim okullarında görev yapan müzik öğretmenlerinin mobbing (yıldıрма) yaşama düzeyleri, örgütsel bağlılık ve iş doyumları arasındaki ilişkiler*. Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Ardahan, M. (2006). Sosyal destek ve hemşirelik. *Atatürk Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, 9(2), 68-75.

Atila, A. B. (2012). *Meslek liseleri ve mesleki eğitim merkezlerinde görev yapan kültür dersi öğretmenlerinin örgütsel bağlılıkları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Aytaç, M. (2011). *Zihinsel engelli öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin sosyal destek algılarının iş tatmin düzeyleri ile ilişkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Bakay, E., Kurşunoğlu, A. ve Tanrıoğen, A. (2010). İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeyleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(2), 101-115.
- Balay, R. (2000). *Özel ve resmi liselerde yönetici ve öğretmenlerin örgütsel bağlılığı*. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Balay, R. (2007). İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel bağlılık etkenleri: Şanlıurfa ili örneği. *XVI. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, 5-7 Eylül 2007, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.
- Balay, R. (2012). Öğrenen örgüt algısının örgütsel bağlılığa etkisi: özel ve devlet üniversitesi arasında bir karşılaştırma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(4), 2461-2486.
- Balay, R. (2014). *Yönetici ve öğretmenlerde örgütsel bağlılık* (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Balcı, A. (2002). *Örgütsel gelişme kuram ve uygulama* (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Balcı, A. (2003). *Örgütsel sosyalleşme kuram strateji ve taktikler* (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Başaran, İ. E. ve Çınkır, Ş. (2013). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi* (4. Baskı). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Başer, Z. (2006). *Aileden algılanan sosyal destek ile kendini kabul düzeyi arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Baştürk, D. (2002). *Ortaöğretim kurumlarındaki öğrencilerde algılanan sosyal desteğin akademik başarı üzerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

- Becker, H. S. (1960). Notes on the concept of commitment. *The American Journal Of Sociolgy*, 66(1), 32-40
- Becker, T. E., Billings, R. S., Eveleth, O. M. ve Gilbert, N. L. (1996). Foci and bases of employee commitment: implications for job performance. *Acedemy of Management Journal*, 39(2), 464-482.
- Bogler, R. ve Nir, A. E. (2014). The contribution of perceived fit between job demands and abilities to teachers' commitment and job satisfaction. *Educational Management Administration & Leadership*, 1(1), 1-20.
- Boylu, Y., Pelit, E. ve Güçer, E. (2007). Akademisyenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri üzerine bir araştırma. *Finans Politik & Ekonomik Yorumlar*, 44(511), 55-74.
- Bozkurt, Y. (2013). *Dershane öğretmenlerinin iş tatmini ve yöneticilerden algılanan sosyal destekleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Brockner, J., Tyler, T. R. ve Schneider, R. C. (1992). The influence of prior commitment to an institution on reactions to perceived unfairness: the higher they are, the harder they fall. *Administrative science quarterly*, 37(2), 241-261.
- Bursalıoğlu, Z. (2013). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış* (18. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2013). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (18. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (15.Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Celep, C. (2000). *Eğitimde örgütsel adanma ve öğretmenler* (1. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

- Ceyhun, A. T. (2009). *Zihinsel yetersizliği olan çocuklarla çalışan öğretmenlerde iş stresi, algılanan sosyal destek ve iş doyumunu*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Chan, W. Y., Lau, S., Nie, Y., Lim, S. ve Hogan, D. (2008). Organizational and personal predictors of teacher commitment: the mediating role of teacher efficacy and identification with school. *American Educational Research Journal*, 45(3), 597-630.
- Cırık, İ. (2010). *İlköğretim 5., 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin algıladıkları sosyal destek düzeylerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Cobb, S. (1976). Social support as a moderator of life stress. *Psychosomatic Medicine*, 38(5), 300-314.
- Cohen, S. ve Wills, T. S. (1985). Stress, social support and the buffering hypothesis. *Psychological Bulletin*, 98(2), 310-357.
- Cömert, M. (2014). *Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri ile okul müdürlerinin kullandıkları örgütsel güç kaynakları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Sütçü İmam Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Çörtük, S. (2009). *Kariyer yönetiminin örgütsel bağlılık üzerine etkisi ve Kütahya ilköğretim okullarından bir uygulama*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Dumlupınar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kütahya.
- Çakır, H. Y. (1993). *12-22 yaş grubundaki gençlerde çok yönlü algılanan sosyal desteğin güvenilirlik ve geçerlik araştırması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çakır, Y. ve Palabıyıkoglu, R. (1997). Gençlerde sosyal destek, algılanan çok boyutlu sosyal destek ölçeğinin güvenilirlik ve geçerlik çalışması. *Kriz Dergisi*, 5(1), 15-24.

- Çankaya, İ. H. ve Tan, Ç. (2010). Öğretmenlerin algılarına göre okul temelli sosyal destek ve stres arasındaki ilişki. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(2), 211-221.
- Çetin, M. (2004). *Örgüt kültürü ve örgütsel bağlılık* (1. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Çivilidağ, A. (2003). *Anadolu lisesi ve özel lise öğretmenlerinin iş tatmini, iş stresi ve algılanan sosyal destek düzeylerinin karşılaştırılmasına yönelik bir analiz*. Yayınlanmamış doktora tezi. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çivilidağ, A. (2011). *Üniversitelerdeki öğretim elemanlarının psikolojik taciz (mobbing), iş doyumu ve algılanan sosyal destek düzeyleri*. Yayınlanmamış doktora tezi. Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Çöl, G. (2004). Örgütsel bağlılık kavramı ve benzer kavramlarla ilişkisi. *İş, Güç, Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi*, 6(2). 3 Mart 2015 tarihinde <http://www.isguc.org/?p=article&id=233&cilt=6&sayi=2&yil=2004> sayfasından erişilmiştir.
- Danielsen, A. G., Samdal, O., Hetland, J. ve Wold, B. (2009). School-related social support and students' perceived life satisfaction. *The Journal of Educational Research*, 102(4), 303-320.
- Demirel, Y. (2009). Örgütsel bağlılık ve üretkenlik karşıtı davranışlar arasındaki ilişkiye kavramsal yaklaşım. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(15), 115-132.
- Demirtaş, A. S. (2007). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinde algılanan sosyal destek ve yalnızlık düzeyleri ile stresle başa çıkma düzeyleri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Doğrul, M. A. (2013). *Örgütsel bağlılık ve örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki ilişki: Afyon meslek yüksekokulu'nda çalışanlar üzerinde bir araştırma*.

Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.

Durak, S. (2009). *Anadolu ve genel liselerde çalışan öğretmenlerin iş tatmini ve sosyal destek düzeylerinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Durna, U. ve Eren, V. (2005). Üç bağlılık unsuru ekseninde örgütsel bağlılık. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 6(2), 210-219.

Duru, E. (2008). Üniversiteye uyum sürecinde yalnızlığı yordamada sosyal destek ve sosyal bağımlılığın doğrudan ve dolaylı rolleri. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(29), 13-24.

Dülger, Ö. (2009). *Ergenlerde algılanan sosyal destek ile karar verme davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Eker, D., Arkar, H. ve Yaldız, H. (2001). Çok boyutlu algılanan sosyal destek ölçeği'nin gözden geçirilmiş formunun faktör yapısı, geçerlik ve güvenirliği. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 12(1), 17-25.

Ekinci, H. ve Ekici, S. (2003). İşletmelerde örgütsel stres yönetim stratejisi olarak sosyal desteğin rolüne ilişkin görgül bir araştırma. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 27(1), 109-120.

Erdaş, Y. (2009). *Denizli il merkezinde çalışan ilköğretim öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeyi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.

Erdem, M. (2010). Öğretmen algılarına göre liselerde iş yaşamı kalitesi ve örgütsel bağlılıkla ilişkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 16 (4), 511-536.

- Erdogan, B., Kraimer, M. L. ve Liden, R. C. (2004). Work value congruence and intrinsic career success: the compensatory roles of leader-member exchange and perceived organizational support. *Personel Psychology*, 57(1), 305-332.
- Erdoğan, D. (2009). *Resmi ilköğretim okullarındaki sınıf öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeylerinin incelenmesine yönelik bir araştırma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ergener, B. (2008). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin yıldırma yaşamaları ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ergun, T. (1975). Uluslar arası örgütlerde bağlılık kavramı. *Amme İdaresi Dergisi*, 8(4), 97-106.
- Ertekin, Y. (1993). *Stres ve yönetim* (1. Baskı). Ankara: TODAİE Yayınları.
- Ertürk, R. (2014). *Öğretmenlerin iş motivasyonları ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki (Bolu örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Fındıkçı, İ. (1999). *İnsan Kaynakları Yönetimi* (1.Baskı). İstanbul: Alfa Yayınları.
- Ghaith, G. M. (2002). The relationship between cooperative learning, perception of social support, and academic achievement. *System*, 30(1), 263–273.
- Gider, Ö. (2010). Eğitim ve araştırma hastanelerinde çalışan personelin örgütsel bağlılık, örgütsel güven ve iş doyum düzeylerinin araştırılması. *Yönetim Dergisi*, 21(65), 81-105.
- Girgin, G. ve Baysal, A. (2005). Tükenmişlik sendromuna bir örnek: zihinsel engelli öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyi. *TSK Hekimlik Koruyucu Bülteni*, 4(4), 172-187.
- Gül, H. (2002). Örgütsel bağlılık yaklaşımlarının mukayesesi ve değerlendirilmesi. *Ege Akademik Bakış Dergisi*, 2(1), 37-55.

- Gülle, M. (2013). *Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin okul ortamında maruz kaldıkları yıldırma algıları ve örgütsel bağlılık düzeylerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Günce, S. (2013). *İlköğretim okullarında örgütsel adalet ile örgütsel bağlılık ilişkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Harran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Şanlıurfa.
- Güney, S. (Ed.). (2007). *Yönetim ve organizasyon* (2.Baskı). Ankara: Nobel Yayınları.
- Hoy, K. W. ve Miskel, C. G. (2012). *Eğitim yönetimi: Teori, araştırma ve uygulama* (7. Baskı). (S. Turan, Çev.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık. (Orjinal çalışma basım tarihi 2007).
- Hrebiniak, L. G. ve Alutto, J. A. (1972). Personel and role-related factors in the development of organizational commitment. *Administrative Science Quarterly*, 17(4), 555-573.
- Hulpia, H., Devos, G., Rosseel, Y. ve Vlerick, P. (2012). Dimensions of distributed leadership and the impact on teachers' organizational commitment: a study in secondary education. *Journal of Applied Social Psychology*, 42(7), 1745–1784.
- İnce, M. ve Gül, H. (2005). *Yönetimde yeni bir paradigma: örgütsel bağlılık* (1. Baskı). Konya: Çizgi Kitabevi Yayınları.
- Kaner, S. (2003). Aile destek ölçeği: faktör yapısı, güvenilirlik ve geçerlik çalışmaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 4(1), 57-72.
- Karagüzel, E. S. (2012). *Örgüt sağlığının örgütsel bağlılığa etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (22. Baskı). Ankara: Nobel Yayınevi.

- Karasek, R. A., Triantis, K. P. ve Chaudhry, S. S. (1982). Coworker and supervisor support as moderators of associations between task characteristics and mental strain. *Journal of Occupational Behaviour*, 3(2), 181-200.
- Karataş, H. (2009). *Öğretmenlerin mesleki tükenmişlikleri ve çok boyutlu algılanan sosyal destekleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Karataş, S. ve Güleş, H. (2010). İlköğretim okulu öğretmenlerinin iş tatmini ile örgütsel bağlılığı arasındaki ilişki. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(2), 74-89.
- Kartal, Ş. (2006). *Alan ve alan dışından atanan sınıf öğretmenlerinin iş tatmini düzeylerinin karşılaştırılması analizi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.
- Kaya, A., Balay, R. ve Tınaz, S. (2014). Yönetici ve Öğretmenlerin Yönetimsel Etkililik ve Örgütsel Bağlılık Algıları Arasındaki İlişki. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), 79-97.
- Kaygısız, A. G. (2012). *İlköğretim öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeyleri ve karara katılma durumları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Osman Gazi Üniversitesi, Eğiti Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Kılıçoğlu, G. (2010). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel bağlılık algılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Koca, Y. S. (2009). *Ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin kişilik özellikleri ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Koç, H. (2009). Örgütsel bağlılık ve sadakat ilişkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(28), 200-211.

- Korkmaz, M. (2011). İlköğretim okullarında örgütsel iklim ve örgüt sağlığının örgütsel bağlılık üzerindeki etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 17(1), 117-139.
- Kozaklı, H. (2006). *Üniversite öğrencilerinde yalnızlık ve sosyal destek düzeyleri arasındaki ilişkilerin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Mersin Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Kruger, L. J. (1997). Social support and self-efficacy in problem solving among teacher assistance teams and school staff. *The Journal of Educational Research*, 90(3), 164-168.
- Kul, M. (2010). *Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile beden eğitimi öğretmenlerinin yıldırma (mobbing) yaşama düzeyleri, örgütsel bağlılıkları ve iş doyumları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Lepore, S. J., Evans, G. W. ve Schneider, M. L. (1991). Dynamic role of social support in the link between chronic stress and psychological distress. *Journal of Personality and Social Psychological Association*, 61(6), 899-909.
- Levitt, M. J., Levitt, J., Bustos, G. L., Crooks, N. A., Santos, J. D., Telan, P., Hodgets, J. ve Milevsky, A. (2005). Patterns of social support in the middle childhood to early adolescent transition: implications for adjustment. *Social Development*, 14(3), 398-420.
- McGuire, G. M. (2007). Intimate work a topology of the social support that workers provide to their network members. *Work and Occupations*, 34(2), 125-147.
- Mengi, S. (2011). *Ortaöğretim 10. ve 11. sınıf öğrencilerinin sosyal destek ve özyeterlik düzeylerinin okula bağlılıkla ilişkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Mercan, M. (2006). *Öğretmenlerde örgütsel bağlılık, örgütsel yabancılaşma ve örgütsel vatandaşlık*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.

- Meyer, J. P., Irving, P. G ve Allen N. J. (1998). Examination of the combined effects of work values and early work experiences on organizational commitment. *Journal of Organizational Behavior*, 19(1), 29-52.
- Morrow, P. C. (1983). Concept redundancy in organizational research: The case of work commitment. *Academy of Management Review*, 8(3), 486-500.
- Morrow, P. C. ve McElroy, J. C. (1986). Research notes on assessing measures of work commitment. *Journal of Vocational Behaviors*, 7(2), 139-145.
- Mowday, T. R., Steers, R. M. ve Porter, L. W. (1979). *The measurement of organizational commitment*. 30 Ekim 2014 tarihinde <http://wenku.baidu.com/view/915f99f80242a8956bece471.html> sayfasından erişilmiştir.
- Mutlu, N. (2013). *Öğretmenlere göre psikolojik yıldırmanın örgütsel bağlılık üzerinde etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Nartgün, Ş. Z. ve Menep, İ. (2010). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel bağlılığa ilişkin algı düzeylerinin incelenmesi: Şırnak/İdil örneği. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(1), 288-316.
- Nayır, F. (2011). *İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretmenlere sağlanan örgütsel desteğe ilişkin görüşleri, öğretmenlerin örgütsel destek algısı ve örgütsel bağlılıkla ilişkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Newton, L. A. ve Shore, L. M. (1992). A model of union membership: instrumentality, commitment and opposition. *Academy of Management Review*, 17(2), 275-298.
- Nguni, S., Slegers, P. ve Denessen, E. (2006). Transformational and transactional leadership effects on teachers' job satisfaction, organizational commitment, and organizational citizenship behavior in primary schools: the Tanzanian case. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(2), 145 – 177.

- Okçu, V. (2011). *Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ve yıldırma yaşama düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Okyayuz, Ü. H. (Ed.). (1999). *Sağlık psikolojisi* (1. Baskı). Ankara: Türk Psikolojisi Derneği.
- O'Reilly III, C. ve Chatman, J. (1986). Organizational commitment and psychological attachment: the effects of compliance, identification and internalization on prosocial behavior. *Journal of Applied Psychology*, 71(3), 492-499.
- Öner, U. ve Gümüş, A. (2000). Kurt Lewin ve alan kuramı, Lewin'in çocuk psikolojisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 1(33), 9-27.
- Özbesler, C. (2001). *Çocukluk çağı lösemileri ve sosyal destek sistemlerinin aile işlevlerine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Özdayı, N. (1990). *Resmi ve özel liselerde çalışan öğretmenlerin iş tatmini ve iş stresinin karşılaştırmalı analizi*. Yayınlanmamış doktora tezi. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özdemir, A. (2012). *İlköğretim okul müdürlerinin demokratik tutumlarının öğretmenlerin örgütsel bağlılık algısı ile ilişkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özdemir, S. (1995). Eğitimde verimlilik ve toplam kalite yönetimi. *Eğitim Yönetimi*, 3(1), 377-388.
- Özdemir, S. (Ed.) 2013. *Eğitim yönetiminde kuram ve uygulama* (1. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Özden, Y. (2005). *Eğitim ve okul yöneticiliği el kitabı* (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- Özdevecioğlu, M. (2003). Algılanan örgütsel destek ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkilerin belirlenmesine yönelik bir araştırma. *Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 18(2), 113-130.
- Özel, T. (2009). *Örgütsel bağlılık ve tükenmişlik düzeyi: İstanbul ili vakıf üniversitelerinde görev yapan akademisyenlere yönelik bir alan araştırması*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özgüven, İ. E. (2003). *Endüstri Psikolojisi* (1. Baskı). Ankara: Pdrem Yayınları.
- Özkan, Y. (2005). *Örgütsel sosyalleşme sürecinin öğretmenlerin örgüte bağlılıklarına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özkan, V. (2008). *İlköğretim okulunda görevli sınıf öğretmenlerinin bazı değişkenlere göre örgütsel bağlılık düzeyleri (Sakarya örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Özsoy, A. S. (2004). *Bir yüksekokul çalışanlarının kuruma bağlılık durumlarının incelenmesi*. 4 Kasım 2014 tarihinde <http://www.isgucdergi.org/?p=article&id=221&cilt=6&sayi=2&yil=2004> sayfasından erişilmiştir.
- Razak, N. A., Darmawan, G. N. ve Keeves, J. P. (2010). The influence of culture on teacher commitment. *Soc Psychol Educ*, 13(1), 185–205.
- Reichers, A. E. (1985). A review and reconceptualization of organizational commitment. *Academy of Management Review*, 10(3), 465-476.
- Roman, S., Cuestas, P. J. ve Fenollar, P. (2008). An examination of the interrelationships between self-esteem, others' expectations, family support, learning approaches and academic achievement. *Studies in Higher Education*, 33(2), 127–138.

- Rowden, R. W. (2000). The relationship between charismatic leadership behaviors and organizational commitment. *The Leadership & Organization Development Journal*, 21(1), 30-35.
- Rushi, P. J. (2007). Questioning the utility of self-efficacy measurements for Indians. *International Journal of Research & Method in Education*, 30(2), 193-206.
- Sadık, Ö. (2014). *Sınıf öğretmenlerinin maruz kaldıkları yıldırma davranışları, algıladıkları sosyal destek ve mesleki iş doyumları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Sarason, I. G., Levine, H. M., Basham, R. B. ve Sarason B. R. (1983). Assessing social support: the social support questionnaire. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44(1), 127-139.
- Sarıdere, U. (2004). *Eğitim örgütlerinde örgütsel bağlılığın işten ayrılma niyetine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Schwenk, C. R. (1986). Information, cognitive biases and commitment to a course of action. *Academy of Management Review*, 11(2), 298-310.
- Segrin, C. (2003). Age moderators the relationship between social support and psychosocial problems. *Human Communicational Research*, 29(2), 317-342.
- Selvitopu, A. ve Şahin, H. (2013). Ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel adalet algıları ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 171-189.
- Serin, M. K. (2011). *İlköğretim kurumlarında öğretimsel liderlik ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sezgin, F. (2005). Örgütsel vatandaşlık davranışları: kavramsal bir çözümleme ve okul açısından bazı çıkarımlar. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 317-339.

- Sezgin, F. (2010). Öğretmenlerin örgütsel bağlılığının bir yordayıcısı olarak okul kültürü. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 35(156), 142-159.
- Shook, S. L. ve Pugliesi, K. (1998). Gender, ethnicity and network characteristics: variation in social support resources. *Sex Roles*, 3(4), 215-238.
- Shumaker, S. A. ve Brownell A. (1984). Toward a theory of social support: closing conceptual gaps. *Journal of Social Issues*, 40 (4), 11-36.
- Sığrı, Ü. (2007). İşgörenlerin örgütsel bağlılıklarının Meyer ve Allen tipolojisiyle analizi: kamu ve özel sektörlerde karşılaştırmalı bir araştırma. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 261-278.
- Stockard, J. ve Lehman, M. B. (2004). Influences on the satisfaction and retention of 1st-year teachers: the importance of effective school management. *Educational Administration Quarterly*, 40(5), 742-771.
- Straiter, K. L. (2005). The effects of supervisors' trust of subordinates and their organization on job satisfaction and organizational commitment. *International Journal of Leadership Studies*, 1(1), 86-101.
- Şencan, B. (2009). *Lise öğrencilerinin algıladıkları sosyal destek düzeyi ile sosyal yetkinlik beklentisi düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Şişman, M. (2013). *Eğitimde mükemmellik arayışı* (4. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Taşdan, M. (2008). *Türkiye'deki kamu ve özel ilköğretim okulu öğretmenlerinin bireysel değerleri ile okulun örgütsel değerleri arasındaki uyum düzeyi, iş doyumunu ve algılanan sosyal destek ile ilişkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Taşdan, M. ve Yalçın, T. (2010). İlköğretim okulu öğretmenlerinin algıladıkları sosyal destek ile örgütsel güven düzeyleri arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(4), 2569-2620.

- Terzi, A. R. ve Kurt, T. (2005). *İlköğretim okulu müdürlerinin yöneticilik davranışlarının öğretmenlerin örgütsel bağlılığına etkisi*. 1 Aralık 2014 tarihinde http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/166/index3-kurt.htm sayfasından erişilmiştir.
- Thoits, P. A. (1995). Stress, coping and social support processes: where are we? what next?. *Journal of Health and Social Behavior*, 35(1), 53-79.
- Topaloğlu, I. G. (2010). *İşgörenlerin adalet ve etik algıları açısından örgütsel güven ile örgütsel bağlılık ilişkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Atılım Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Topaloğlu, M., Koç, H. ve Yavuz, E. (2008). Öğretmenlerin örgütsel bağlılığının bazı temel faktörler açısından analizi. *Kamu İş Dergisi*, 9(4), 201–219.
- Torun, A. (1995). *Tükenmişlik, aile yapısı ve sosyal destek ilişkileri üzerine bir inceleme*. Yayınlanmamış doktora tezi. Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Tosun, K. (1987). *İşletme yönetimi* (4.Baskı). İstanbul: Yön Ajans.
- Traş, Z. ve Güngör, H. C. (2011). Avrupa ülkelerinden gelen Türk asıllı üniversite öğrencilerinin sosyal destek ve sosyal bağlılıkları üzerine nitel bir araştırma. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25(1), 262-271.
- Tsui, K. T. ve Cheng, Y. C. (1999). School organizational health and teacher commitment: A contingency study with multilevel analysis. *A Contingency Study with Multi-Level Analysis, Educational Research and Evaluation: An International Journal on Theory and Practice*, 5(3), 249-268.
- Tutum, C. (1979). *Personel yönetimi* (2. Baskı). Ankara: Doğan Basımevi.
- Türk Dil Kurumu. Büyük Türkçe Sözlük. Ankara. 5 Mart 2015 tarihinde http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&view=bts sayfasından erişilmiştir.

- Ünüvar, A. (2003). *Çok yönlü algılanan sosyal desteğin 15-18 yaş arası lise öğrencilerinin problem çözme becerisine ve benlik saygısına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Usta, M. E. (2013). *Okul yöneticilerinin pozitivist ve kaos yönetim anlayışlarını benimsemelerinin kendilerinin ve öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerine katkıları*. Yayınlanmamış doktora tezi. Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Erzincan.
- Uygur, M. (2010). *İlköğretim okulu yöneticilerinin kültürel liderlik rollerini gerçekleştirme düzeyleri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığı arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Varoğlu, D. (1993). *Kamu sektörü çalışanlarının işlerine ve kuruluşlarına karşı tutumları, bağlılıkları ve değerleri*. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Wiener, Y. (1982). Commitment in organizations: a normative view. *Academy of Management Review*, 7(3), 418-428.
- Yellice Yüksel, B., Kaner, S. ve Güzeller, C. O. (2011). Öğretmenlerin mesleki yetkinlik, mesleki sosyal destek ve tükenmişlik ilişkisinin yapısal eşitlik modeli ile incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(21), 1-25.
- Yıldırım, İ. (1997). Algılanan sosyal destek ölçeğinin geliştirilmesi güvenilirliği ve geçerliği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 81-87.
- Yüce, S. (2010). *İlköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Yüncü, Z., Yıldız, U., Kesebir, S., Altıntoprak, E., ve Coşkunol, H. (2005). Alkol kullanım bozukluğu olan olguların sosyal destek sistemlerinin değerlendirilmesi. *Bağımlılık Dergisi*, 6(3), 129-135.

Zimet, G. D., Dahlem, N. W., Zimet, S. G. ve Farley, G. K. (1988). The multidimensional scale of perceived social support. *Journal of Personality Assessment*, 52(1), 30-41.

EKLER

Ek 1: Araştırma İzni



T.C.
SAMSUN VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 42276601/604.01/2112194
Konu : Tez Çalışması

25/02/2015

ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
..... KAYMAKAMLIĞINA
(İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü)

- İlgi : a) Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün
07/03/2012 tarih ve 3616 sayılı 2012/13 nolu Genelgesi,
b) Ondokuz Mayıs Üniversitesi Rektörlüğünün 19/02/2015 tarih ve 2792 sayılı yazısı.

Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Bölümü Yüksek Lisans öğrencisi Sema KARAOBAN TUNA' nın müdürlüğümüze bağlı ilkokul ve ortaokulu öğretmenlerine uygulanmak üzere "İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Algılanan Sosyal Destek Düzeyleri ile Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişki" konulu tez çalışması yapmak istediklerine ilişkin ilgi yazı ve ekleri ilgi (a) genelgeye göre müdürlüğümüzde kurulan "Araştırma ve Değerlendirme Komisyonu" tarafından 25/02/2015 tarihinde incelenmiş olup uygun görülmüştür.

Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, Millî Eğitim Temel Kanunu ile Türk Millî Eğitiminin genel amaçlarına uygun olarak, ilgili yasal düzenlemelerde belirtilen ilke, esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek şekilde, duyurusu ve denetimi ilçe millî eğitim müdürlükleri uhdesinde ve okul müdürlükleri sorumluluğunda gerçekleştirilmek üzere söz konusu çalışmanın yapılması hususunda;

Bilgilerinizi ve gereğini arz ve rica ederim.

Hasan YETİK
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdür V.

EK : Yazı ve Veri Toplama Araçları (7 Sayfa)

DAĞITIM :
Gereği :
17 İlçe Kaymakamlığına
(İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü)

Bilgi :
Ondokuz Mayıs Üniversitesi Rektörlüğü

Güvenli Elektronik İmza
Aah ile Aynadır.

25.02.2015
Lale KARAOBAN
Şef

Adres : Atatürk Bulvarı Yeni Hükümet Konağı Kat:3-SAMSUN
Santral : 0(362) 435 80 63 - 435 80 64 - 435 54 50
E-Posta: samsunmem@meb.gov.tr

Ayrıntılı Bilgi: ALİ ERİŞGİN (Temel Eğitim 271)
Fax: 0(362) 431 93 76 - 432 48 54 - 432 06 09
Web http://samsun.meb.gov.tr

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. http://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden eb75-6d6a-322a-aa0a-3ff1 kodu ile teyit edilebilir.

Ek 2: İlköğretim Kurumlarında (İlkokul ve Ortaokul) Görev Yapan Öğretmenlerin Sosyal Destek Algıları ile Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişki Anket Formu

Değerli Meslektaşım,

Bu anket, ilköğretim kurumlarında (ilkokul ve ortaokul) görev yapmakta olan öğretmenlerin sosyal destek algısı ile örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkiyi araştırmak amacıyla hazırlanmıştır. Üç bölümden oluşan anket, araştırmacı tarafından yüksek lisans tez çalışmasında kullanılacak, elde edilen veriler araştırmacının amacı dışında kullanılmayacaktır. Her bir bölümdeki maddeleri okuduktan sonra uygun gördüğünüz seçeneğin karşısındaki alanı işaretlemeniz gerekmektedir. Bu bilgiler kişilerle ilgili olmadığından ve bilimsel amaçla kullanılacağından dolayı ankete isminizi yazmamanız rica olunur.

Araştırmanın amacına ulaşması, anket sorularını eksiksiz ve içtenlikle doldurmanızla mümkün olacaktır. Araştırmaya ayırdığınız zaman, ilginiz ve değerli katkılarınız için şimdiden teşekkür eder, saygılarımı sunarım.

Sema KARAÇOBAN TUNA
Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Bölümü
Yüksek Lisans Öğrencisi

İletişim:

Mithat Yılmaz Ortaokulu Çarşamba/SAMSUN
Tel (iş): 0 (362) 834 40 80
E-Posta: sema_karacoban@hotmail.com

BÖLÜM 1: KİŞİSEL BİLGİLER

Aşağıda kişisel bilgilere yönelik sorular bulunmaktadır. Lütfen size uygun cevapları yazarak aşağıdaki bölümü doldurunuz.

1. Cinsiyetiniz: () Kadın () Erkek
2. Yaşınız: () 23-30 yaş () 31-40 yaş () 41-50 yaş () 51 ve üstü yaş
3. Medeni Durumunuz: () Evli () Bekâr
4. Branşınız: () Sınıf () Branş
5. Öğretmenlik Mesleğindeki Kıdeminiz:
() 1-5 yıl () 6-10 yıl () 11-15 yıl () 16 yıl ve üstü
6. Bulduğunuz Okuldaki Hizmet Süreniz:
() 1-5 yıl () 6-10 yıl () 11-15 yıl () 16 yıl ve üstü

BÖLÜM 2: ÖRGÜTSEL BAĞLILIK ÖLÇEĞİ

Aşağıda okulunuza ilişkin örgütsel bağlılık düzeyini belirlemeye yönelik ifadeler yer almaktadır. Lütfen, düşüncenize en uygun seçeneği önündeki ilgili rakamı daire içine alarak belirtiniz.

KATILMA DÜZEYİ

İFADELER	Hiç katılmıyorum	Az katılıyorum	Orta düzeyde katılıyorum	Çok katılıyorum	Tam katılıyorum
1. Bu okuldaki görevimi büyük ölçüde parasal kaygılarla yapıyorum.	1	2	3	4	5
2. Bu okulda çalışmaya karar vermekle hata ettiğimi düşünüyorum.	1	2	3	4	5
3. Emek ve birikimlerim bu okuldan ayrılmamı engelliyor.	1	2	3	4	5
4. Öğrencilerin başarısına ilişkin çabamın ders saatleriyle sınırlı olduğunu düşünüyorum.	1	2	3	4	5
5. Bu okula uyum sağlamada güçlük çekiyorum.	1	2	3	4	5
6. Bu okulun kurallarına mecbur olduğum için uyuyorum.	1	2	3	4	5
7. Bu okulda çalışma şevkimin her geçen gün azaldığını hissediyorum.	1	2	3	4	5
8. Bu okulda yönetimin beni okula bağlama çabalarından rahatsızlık duyuyorum.	1	2	3	4	5
9. Bu okulun çalışmak için mükemmel bir yer olduğunu düşünüyorum.	1	2	3	4	5
10. Bu okulun bir üyesi olmaktan gurur duyuyorum.	1	2	3	4	5
11. Bu okulun mesleğimle ilgili değişiklik ve yenilikleri takip etme olanağı sağladığı kanısındayım.	1	2	3	4	5
12. Bu okul işimde beni en yüksek performansı göstermeye özendiriyor.	1	2	3	4	5
13. Bu okulun eğitim ve öğretim etkinlikleri açısından uygun bir ortam sağladığını düşünüyorum.	1	2	3	4	5

İFADELER					
	Hiç katılmıyorum	Az katılıyorum	Orta düzeyde katılıyorum	Çok katılıyorum	Tam katılıyorum
14. Çalışma arkadaşlarımla okul dışında da sık sık birlikte oluyorum.	1	2	3	4	5
15. Başka bir yerde çalışma olanağım olduğu halde bu okulda çalışmayı yeğliyorum.	1	2	3	4	5
16. Bu okulda yeteneklerimi en üst düzeyde gerçekleştirdiğime inanıyorum.	1	2	3	4	5
17. Okulumun başarısı için beklenenin ötesinde çaba gösteriyorum.	1	2	3	4	5
18. Bu okulun geleceğini gerçekten düşünüyorum.	1	2	3	4	5
19. Bu okulun problemini kendi problemim olarak algılıyorum.	1	2	3	4	5
20. Okulumla karşı yapılan eleştirileri kendime yapılmış sayarım.	1	2	3	4	5
21. Zamanımın çoğunu okulumla ilişkin etkinlikler dolduruyorum.	1	2	3	4	5
22. Okulumun değerleriyle bireysel değerlerim oldukça benzerdir.	1	2	3	4	5
23. Okulumun önceliklerini kendi önceliklerim olarak algılıyorum.	1	2	3	4	5
24. Okulumun çıkar ve beklentilerine uygun hareket etmeyi görev sayarım.	1	2	3	4	5
25. Okulum övüldüğünde kendimi övülmüş hissediyorum.	1	2	3	4	5
26. Okulumu başkalarına anlatmaktan zevk alıyorum.	1	2	3	4	5
27. Okulumun yararı için her türlü fedakârlığı yaparım.	1	2	3	4	5

BÖLÜM 3: ALGILANAN SOSYAL DESTEK ÖLÇEĞİ

Bu kısımdaki '5 soru' işinizle ilgili çeşitli konularda kimden ne derece destek aldığınız ile ilişkilidir. Lütfen, her bir soruyu okuduktan sonra o konuda çevrenizde çeşitli kategorilerde bulunan kişilerden (iş arkadaşlarınız (öğretmenler), eşiniz, iş yeri dışındaki arkadaşlarınız, anne-babanız, öğrencileriniz) ne derece destek aldığınızı belirtiniz. (Eşiniz yok ise; anne ya da babanızdan her ikisi veya biri vefat etmiş ise ilgili cevapları boş bırakınız.) İş, iş dışı arkadaşlarınız ve öğrencilerinizle ilişkili olarak cevap verirken onlara ilişkin genel algınızı yansıtmamız önemlidir.

Hiç rahat paylaşamam'ı 1, pek rahat paylaşamam'ı 2, kararsızım'ı 3, oldukça rahat paylaşırım'ı 4, çok rahat paylaşırım'ı 5 ifade etmektedir. Algıladığınız desteği 1'den 5'e kadar artan bu ölçekte derecelendirmeniz gerekmektedir. Cevaplarınızı kategorilerde belirtilen her bir kişi için dereceleri daire içine alarak yapınız.

1. İşinizi iyi yaptığınız için bir övgü ya da takdir işittiğinizde ve bundan dolayı kendinizi mutlu hissettiğinizde, bu mutluluğu aşağıda bulunan kategorilerdeki kişilerle ne derece rahat paylaşırsınız?

	Hiç Rahat Paylaşamam	Pek Rahat Paylaşamam	Kararsızım	Oldukça Rahat Paylaşırım	Çok Rahat Paylaşırım
a) İş yerimdeki Arkadaşlarla	1	2	3	4	5
b) Eşimle (Eşiniz yoksa boş bırakın)	1	2	3	4	5
c) Anne ve Babam ile	1	2	3	4	5
d) İş yeri dışındaki arkadaşlarımla	1	2	3	4	5
e) Öğrencilerimle	1	2	3	4	5

2. İşinizi yaparken bir hata yaptığınız ve bundan dolayı üzüldüğünüzde bu durumu aşağıdaki kategorilerde belirtilen kişilerle ne derece rahat paylaşırsınız?

	Hiç Rahat Paylaşamam	Pek Rahat Paylaşamam	Kararsızım	Oldukça Rahat Paylaşırım	Çok Rahat Paylaşırım
a) İş yerimdeki Arkadaşlarla	1	2	3	4	5
b) Eşimle (Eşiniz yoksa boş bırakın)	1	2	3	4	5
c) Anne ve Babam ile	1	2	3	4	5
d) İş yeri dışındaki arkadaşlarımla	1	2	3	4	5
e) Öğrencilerimle	1	2	3	4	5

3. İşinizden kaynaklanan gerginliği aşağıdaki kategorilerde belirtilen kişilerle ne derece rahat paylaşırsınız?

	Hiç Rahat Paylaşamam	Pek Rahat Paylaşamam	Kararsızım	Oldukça Rahat Paylaşıyorum	Çok Rahat Paylaşıyorum
a) İş yerimdeki Arkadaşlarla	1	2	3	4	5
b) Eşimle (Eşiniz yoksa boş bırakın)	1	2	3	4	5
c) Anne ve Babam ile	1	2	3	4	5
d) İş yeri dışındaki arkadaşlarımla	1	2	3	4	5
e) Öğrencilerimle	1	2	3	4	5

4. Yeni bir işe geçme veya yeni bir projeye başlama gibi işinizle ilgili önemli bir karar verirken aşağıdaki kategorilerde bulunan kişilerle bu durumu ne derece rahat paylaşırsınız?

	Hiç Rahat Paylaşamam	Pek Rahat Paylaşamam	Kararsızım	Oldukça Rahat Paylaşıyorum	Çok Rahat Paylaşıyorum
a) İş yerimdeki Arkadaşlarla	1	2	3	4	5
b) Eşimle (Eşiniz yoksa boş bırakın)	1	2	3	4	5
c) Anne ve Babam ile	1	2	3	4	5
d) İş yeri dışındaki arkadaşlarımla	1	2	3	4	5
e) Öğrencilerimle	1	2	3	4	5

5. İşinizin zorluklarını ve yaşadığınız problemleri aşağıdaki kategorilerde belirtilen kişilerle ne derece rahat paylaşırsınız?

	Hiç Rahat Paylaşamam	Pek Rahat Paylaşamam	Kararsızım	Oldukça Rahat Paylaşıyorum	Çok Rahat Paylaşıyorum
a) İş yerimdeki Arkadaşlarla	1	2	3	4	5
b) Eşimle (Eşiniz yoksa boş bırakın)	1	2	3	4	5
c) Anne ve Babam ile	1	2	3	4	5
d) İş yeri dışındaki arkadaşlarımla	1	2	3	4	5
e) Öğrencilerimle	1	2	3	4	5

ANKETİ CEVAPLADIĞINIZ İÇİN TEŞEKKÜR EDERİM.

Ek 3: Örgütsel Bağlılık Ölçeği (ÖBÖ) Kullanım İzni

RE: Örgütsel Bağlılık Ölçeği Kullanım İzni



refik balay (refikbalay@hotmail.com) [Kişilere ekle](#) 13.11.2014 | ▶
Kime: sema karacoban tuna ✕

Sayın Sema KARAÇOBAN TUNA,

Tarafımdan geliştirilen "" Örgütsel Bağlılık Ölçeği"ni referans göstermek şartıyla araştırmanız için kullanabilirsiniz.

İyi çalışmalar dilerim.

Doç. Dr. Refik BALAY
Harran Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Şanlıurfa

Ek 4: Algılanan Sosyal Destek Ölçeği (ASDÖ) Kullanım İzni

RE: Algılanan Sosyal Destek Ölçeği Kullanım İzni



Aydın CIVİLİDAG (aydin-civilidag@hotmail.com) [Kişilere ekle](#) 11.11.2014 | ▶
Kime: sema karacoban tuna ✕

Merhaba Sema Hanım,

Yüksek Lisans Tezimde kullandığım "Algılanan Sosyal Destek Ölçeğini (ASDÖ) yapacağınız araştırmanızda kullanmanızda hiçbir sakınca görmüyorum, elbette kullanabilirsiniz, tek ricam araştırma sonuçlarını teziniz kabul edildikten sonra bana göndermeniz. İzin nezaketinizi takdirle karşıladım, çok nazıksınız.

Çalışmanızda içten başarılar dilerim.

Assist.Prof.Dr. Aydın ÇİVİLİDAG
Akdeniz University Department of Psychology
Industrial and Organizational Psychology