

ÖĞRETMENLERİN ÖRGÜTSEL BAĞIŞLAMA İLE ÖZ-YETERLİK ALGILARI İLİŞKİSİ*

Necdet KONAN**, Aslı AĞIROĞLU BAKIR ***, Büşra BOZANOĞLU ****

Özet

Bu çalışmada, öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri ile öz-yeterlik algıları arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Ayrıca, öğretmenlerin örgütsel affedicilik / bağlılık düzeyleri ve öz-yeterlik algıları cinsiyet, branş, en son tamamlanan öğrenim kurumu, öğretmenlikteki kıdem yılı ve görev yapılan öğretim kurumu değişkenleri açısından da incelenmiştir. Çalışma ilişkisel tarama modelindedir. Araştırmanın evreni Türkiye'nin Doğu Anadolu Bölgesindeki bir büyükşehirin iki merkez ilçesinde bulunan ilkökuller, ortaokuller ve liselerde öğretmen olarak görev yapanlardan oluşmaktadır. Örneklemi ise 2018–19 eğitim öğretim yılında ilkökuller, ortaokuller ve liselerde öğretmen olarak görev yapan ve araştırmanın veri toplama aracını gönüllü ve yönergeye uygun biçimde yanıtlayan 247 öğretmen oluşturmaktadır. Veriler, Örgütsel Affedicilik Ölçeği ve Öğretmen Öz-Yeterlik Ölçeği aracılığı ile toplanmıştır. Elde edilen verilerinin analizinde aritmetik ortalama, standart sapma, t testi ve tek yönlü varyans analizinden yararlanılmıştır. Ayrıca, öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri ile öz-yeterlikleri algıları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla pearson korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre, erkek öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri kadın öğretmenlere kıyasla daha yüksek iken; öğretmenlerin öz-yeterlik algıları cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri branşlara göre anlamlı farklılık göstermekte olup; sözel branş öğretmenleri, sayısal branşlardaki öğretmenlere kıyasla daha yüksek bir örgütsel bağlılık düzeyine sahiptirler. Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri görev yaptıkları kuruma göre anlamlı farklılık göstermektedir. Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri ile öz-yeterlik algıları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Bağlılık, örgütsel bağlılık, öz-yeterlik, öğretmen, öğretmen öz yeterliği.

* Bu çalışma 19 – 22 Haziran 2019 tarihleri arasında Ankara Üniversitesi'nde düzenlenen 6. Uluslararası EJer Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

** Doç. Dr., İnönü Üniversitesi, Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı, Malatya, e-posta: necdet.konan@inonu.edu.tr
Orcid id: 0000-0001-6444-9745

*** Dr., MEB, Malatya, e-posta: asliabakir@gmail.com.com Orcid id: 0000-0002-5352-572X

**** Dr., MEB, Ankara, e-posta: bu-bozanoglu@hotmail.com Orcid id: 0000-0003-2223-7853

THE RELATIONSHIP BETWEEN ORGANIZATIONAL FORGIVENESS AND SELF-EFFICACY PERCEPTIONS OF TEACHERS

Abstract

This study aims to determine the relationship between teachers' organizational forgiveness levels and their self-efficacy perceptions. Besides this, teachers' levels of organizational forgiveness and self-efficacy perceptions were also examined in terms of variables of gender, branch, last completed educational institution, seniority year in teaching and the educational institution served. The study conducted as a descriptive correlation research. The study population is composed of teachers working in primary, middle and high schools in two central districts of a metropolitan city located in Eastern Anatolia Region in Turkey. The sample consists of 247 teachers who work in primary, secondary and high schools in the 2018-19 academic year and who responded to the data collection tool of the research voluntarily and in accordance with the instructions. The data were collected through the Organizational Forgiveness Scale and the Teacher Self-Efficacy Scale. Arithmetic mean, standard deviation, t test and one-way analysis of variance were used in the analysis of the data obtained. In addition, Pearson correlation coefficient was calculated to determine whether there was a significant relationship between teachers' organizational forgiveness levels and their self-efficacy perceptions. According to the results, while male teachers' organizational forgiveness levels are higher than female teachers; teachers' self-efficacy perceptions do not differ significantly according to the gender variable. Teachers' levels of organizational forgiveness differ significantly according to the branches; verbal branch teachers have a higher level of organizational forgiveness compared to teachers in digital branches. Teachers' organizational forgiveness levels differ significantly according to the institution they work in. There is no significant relationship between teachers' organizational forgiveness levels and their self-efficacy perceptions.

Key words: Forgiveness, organizational forgiveness, self-efficacy, teacher, teacher self-efficacy

GİRİŞ

Bağışlama her ne kadar birçok kültürde erdem ve üstün bir davranış olarak nitelense de mesele eyleme geldiğinde çoğu zaman uygulanmayan, göz ardı edilen ya da tercih edilmeyen bir davranış olarak karşımıza çıkmaktadır. Kişiler, bazen kin ve nefretlerini geride bırakamadıklarından, çoğu zaman da bağışlamayı bir zayıflık olarak algıladıklarından bunu gösterememektedirler. Oysa Buddha “Öfke ve kin, zehri kişinin kendisinin içip başkasının ölmesini beklemektir” demiştir. Yine atasözlerimizden olan “keskin sirke küpüne zarar”, “öfke ile kalkan zıyan ile oturur” ve “öcün iyisi, bağışlamaktır” sözleri de benzer biçimde içimizdeki öfke, kin ve nefretten kurtulmadan yani bağışlamadan, mental anlamda iyileşemeyeceğimizi vurgulamaktadır. Son dönemde “pozitif psikoloji”nin giderek ön plana çıkmasıyla birlikte “bağışlama” da bu alanda daha fazla ilgi gören ve ele alınan sosyal bir kişisel özellik konumunu almıştır (Ayten, 2009). Çok boyutlu psikolojik bir kavram

olarak ele alınan bağışlama kavramı, aslında çok katmanlıdır. Bu katmanları, kişisel bağışlama (kendini bağışlamak), ortak bağışlama (topluluklarda etnik grupların birbirlerini bağışlaması), ulus içinde toplulukları bağışlama ve uluslararası bağışlama (ulusların birbirlerini bağışlaması) düzeyleri olarak da ele almak mümkündür (Alpay, 2009).

Bağışlama farklı aşamalardan oluşan bir süreç olarak da ele alınmakta ve buna ilişkin modeller oluşturulmaktadır. Smedes'in (1998) geliştirmiş olduğu bağışlama sürecinin aşamaları, modern psikolojideki kabul gören ve en popüler olan görüşler arasındadır. Smedes bu süreci "tren yolculuğu" modeli olarak adlandırmaktadır; çünkü bağışlama sürecini dört istasyonu olan bir tren yolculuğuna benzetmiştir. "Uzaklaşma" olarak adlandırılan birinci istasyon, sevilen ve güven duyulan birinden beklenmeyen olumsuz bir davranışla karşılaşıldığında ortaya çıkan durumu betimlemektedir. "Bağışlama" ikinci istasyondur. Kişinin karşı tarafa yönelik olarak hissedilen olumsuz duyguları bir kenara bırakıp, intikam alma fikrini geride bırakmasıdır. Bağışlananla olan ilişkileri normalleştirmek için gayret etmek "uzlaşma" olarak adlandırılan üçüncü istasyondur. Dördüncü ve son istasyon ise "ümit" istasyonudur (Ayten, 2014). Ümit aşamasına geçebilmiş olan kişi geleceğe ilişkin beklentiler, hayaller geliştirerek ümidini tazeleyebilmekte yeni bir başlangıç yapabilecek kudreti kendinde bulabilmektedir.

Worthington'ın (2001) "REACH" bağışlama modeli, ismini sürecin basamaklarının ilk harflerinden almaktadır. Buna göre REACH:

1. Acıyı geri çağır (**R**ecall the hurt)
2. Acı veren kişi ile empati kur (**E**mpathize with the one who hurt you)
3. Bağışlamayı kendinden ödün verme gibi düşün (**A**ltruistic gift of forgiveness)
4. Bağışlamaya söz ver ve kendini ada (**C**ommitment to forgive)
5. Bağışlamaktan vazgeçme (**H**old on to the forgiveness)

Bağışlamanın odak noktasında acı, saldırganlık, kin, kızgınlık gibi olumsuz hislerden vazgeçerek hem kendini hem de karşı tarafı bağışlama fikri yatmaktadır. Her biri başka bir yönünü ön plana çıkarmış olmakla birlikte, literatürde bağışlama kavramını ele alan birçok çalışmadan söz etmek mümkündür (Ayten, 2009; Alpay, 2009; Enright, 2001; Enright ve Fitzgibbons, 2000; Gordon, Baucom ve Snyder, 2000; Kymenlaakso, 2012; Luskin, 2003; Malcolm ve Greenberg, 2000; Şener ve Çetinkaya, 2015; Worthington, 2001).

Bağışlama ve bağışlanma kavramlarının bireysel düzeyde olduğu kadar örgütsel düzeyde de yansımalarından bahsetmek mümkündür. Alanyazında bireysel, kümesel ve örgütsel olmak üzere üç başlık altında ele alınmış olan

örgütsel bağışlayıcılık, örgütte yaşanmış olan ve haksız bir davranış olarak nitelenen durumların yaratacağı kızgınlık, acı veya suçlama gibi duyguların geride bırakılması; dahası bunların yerine olumlu beklenti ve bakış açılarının geçirilebilme becerisi biçiminde tanımlanabilir (Cameron ve Caze, 2002; Madsen, Gygi, Plowman ve Hammond, 2009; Fehr ve Gelfand, 2012; Luskin, Aberman ve DeLorenzo, 2005; Harris, Luskin, Benisovich, Standard, Bruning, Evans ve Thoresen, 2006). Kymenlaakso (2012), örgüt içerisindeki zarar görmüş, yıpranmış ilişkilerin onarılması için bağışlamanın önemli bir şans unsuru olduğuna, bağışlama sayesinde örgütü zayıflatan ve performansı aşağı çeken koşulların ortadan kaldırılıp kişiler arası ilişkilerin yeniden gözden geçirilebileceğine, ilişkilere bir şans daha tanınabileceğine dikkat çekmektedir. Sadık ve iyi bir örgütsel vatandaşlık oluşturan örgütsel bağışlama, manevi ilişkilerin yanı sıra finansal tabloda da önemli sonuçlar doğurabilir. Bağışlayıcı bir ortamda olduklarını hisseden paydaşlar, geleceğe daha pozitif bakabilecek, hatalarını saklama olasılıkları düşecektir. Tüm bu pozitif koşulların örgütün çıktılarına da yansması muhtemeldir (Şener ve Çetinkaya, 2015).

Bağışlama ve bağışlamacılık kavramları, girdisi ve çıktısı insan olan eğitim örgütlerinde özellikle önem taşımaktadır. Zira bağışlama insani değerler arasında üstün bir beceri olarak kabul gören; ancak “yüce gönüllü” olarak nitelenen ve kindar olmayan kişilerin hayata geçirebileceği bir eylemdir. Toplumun yapı taşı olan insanı eğiten, ona çeşitli yaşam becerileri ve geçerli davranışsal nitelikler kazandıran okul örgütlerinde bu özelliği barındıran yönetici ve öğretmenlerin bulunması, yeni nesiller açısından oldukça önem taşımaktadır.

Öz-yeterlik kavramı en basit haliyle kişinin kendine ve potansiyeline olan inancı olarak açıklanabilir. Öz-yeterlik inancı yüksek olan bireyler, başarılı sonuçlar almak için kararlı davranan ve zorluklar karşısında mücadele etmeyi bırakmayan kişilerdir. Bandura (1977; 1994; 1999), bu kavramın yaşam sürecindeki bilgi ve deneyim kaynaklı değişimlere açık olduğunu vurgulamaktadır. Bu etkileşim ve değişimler süreci ve sonucunda, kişide sorunlara karşı takınacağı tavır, harcayacağı çaba düzeyi, vereceği tepki gibi konularda genel bir tavırdan bahsedilebilir. Dahası, kişinin yetenekleri dahi öz-yeterlik inançlarından -nasıl hissedecekleri, olaylar karşısında nasıl bir tutum takınacakları, vb.- büyük oranda etkilendiği için, öz-yeterlik inançları bu yeteneklerinin önüne geçebilmekte; kişiler kendilerine olan inançları kadar başarılı olabilmektedirler. Dolayısıyla, öz-yeterlik algısı bireyin yaşamını anlamlandıran, bireye amaçları ve istekleri doğrultusunda harekete geçme motivasyonu sağlayan içsel bir güçtür. Bandura'ya (1986, 1997) göre, kişi ne kadar büyük bir potansiyele sahip olursa olsun, o konuya ilişkin kendinde bir

yeterlik -güç- hissetmiyorsa, harekete geçebilmesi ve kendini gerçekleştirmesi çok zordur. Öte yandan, kendilerine ilişkin olumlu bir öz-yeterlik algısı geliştirmiş olan bireylerin zorluklara karşı sağlam bir duruş sergiledikleri, kaçınmayı değil zorlukların üzerine gitmeyi tercih ettikleri, ısrarcı, girişimci ve mücadeleci oldukları söylenebilir.

Bireyin başarı algısının oluşması ve gelişmesi için gerekli motivasyonu sağlayan öz-yeterliğin temelleri bireyin yetiştiği yapılarda yatmakta olup, bunlardan en önde geleni ailedir (Erol ve Avcı-Temizir, 2016). Ailenin bireye aşılacağı değer yargıları, kişiye çok özel yaşam becerileri ve hedeflere yönelip çabalama yetisi kazandırabilir. Aileden hemen sonra gelen ve öz-yeterlik konusunda gerek öğrencilere kazandırılacak beceriler gerekse öğretmenin kendinde hissettiği öz-güven ve inanç doğrultusunda sergileyeceği eğitimsel beceriler açısından büyük farklar yaratabileceği kurum ise okuldur. Bu bağlamda okulların işleyişinin temel yapı taşı olan öğretmenler, öz-yeterlik becerileri oranında eğitme ve öğrencilere katkı sunabilir. Öz-yeterlik her alanda önemli olmakla birlikte, öğretmenlik mesleğinde ayrı ve özel bir konuma sahiptir. Potansiyeline olan inancı ve güveni tam olan bir öğretmenin bu konuda olumsuz görüşlere sahip bir meslektaşına kıyasla daha fazla yol kat etmesi ve daha verimli çalışmalara imza atması beklenebilir. Konu bu bağlamda ele alındığında, öz-yeterlik algısının öğretmenlerde üretme, geliştirme, ileri götürme gibi konularda büyük farklar yaratabileceğini, öğrenci lehine sonuçlanacak birçok çabayı ortaya çıkarabileceğini düşünmek yanlış olmayacaktır.

Öz-yeterlik ile öğretmenlik ilişkisini ele alan çalışmalar (Akkoyunlu ve Orhan, 2003; Aslan ve Açıroğlu Bakır, 2017; Caprara, Barbaranelli, Steca ve Malone, 2006; Konan ve Nazlı, 2018; Özdemir, 2008; Schunk, 1991; Schunk ve Mullen, 2012; Schunk ve Pajares, 2002; TschannenMoran ve Johnson, 2011) öğretmenlerin adaylık süreçlerinde karşılaştıkları sorunlar ve bunlarla mücadele edebilme becerileri, öğretmenin etkili ve verimli bir öğrenme ortamı yaratabilmesi, öğretmenin sınıf yönetimi becerileri ve öğrencilerle olan ilişkileri, öğretmenin görev ve sorumluluklarını nitelikli biçimde yerine getirebilmesi, vb. konulara odaklanmış durumdadır. Bu çalışmalarda anılan konular üzerinde kişilerin öz-yeterlik inanlarının belirleyici bir etkisinin olup olmadığına ve varsa bu etkinin ne düzeyde olduğuna yönelik çalışmalar yürütülmüştür.

Eğitim örgütlerinde işgörenin affediciliğine ilişkin sınırlı sayıda çalışma (Karaman-Kepenekci, 2015; Karaman Kepenekci ve Nayir, 2015; Konan ve Nazlı, 2018) bulunmaktadır. Bu bağlamda affedicilik düzeyi ile öz-yeterlik algısı arasında bir ilişki olup olmadığının araştırılması önemli görülmüştür.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada, öğretmenlerin örgütsel bağlılama düzeyleri ile öz-yeterlik algıları arasındaki ilişkinin araştırılması amaçlanmıştır.

Bu amacı gerçekleştirmek üzere aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmenlerin örgütsel bağlılama ve öğretmen öz-yeterlik algıları hangi düzeydedir?
2. Öğretmenlerin örgütsel bağlılama ile öğretmen öz-yeterlik algısı cinsiyetlerine, branşlarına, mezun olduğu fakülteye, öğretmenlikteki kıdemine ve görev yaptığı öğretim kurumuna göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmenlerin örgütsel bağlılama ile öğretmen öz-yeterlik algısı arasında ilişki var mıdır?

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Bu çalışma, nicel araştırma modellerinden ilişkisel tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Tarama araştırmalarının amacı, araştırma konusu ile ilgili var olan durumun fotoğrafını çekerek bir betimleme yapmaktır (Büyüköztürk, vd., 2014). İlişkisel tarama modelindeki araştırmalar, olguların daha iyi açıklanması için değişkenler arasındaki olası ilişkilerin varlığı ve derecesinin belirlenmeye çalışıldığı araştırmalardır (Fraenkel ve Wallen, 2012; Karasar, 2015). Bu yöntem kullanılarak gerçekleştirilen çalışmalarda mevcut durum nedir, ne yapmak hangi yöne ilerlemek istiyoruz, oraya nasıl gideriz, vb. sorulara mevcut zaman dilimi içinde olduğu düşünülen verilere dayanarak cevap bulunmak istenir (Kaptan, 1991).

Araştırmanın Evren ve Örnekleme

Araştırmanın evreni Türkiye'nin Doğu Anadolu Bölgesindeki bir büyükşehrin iki merkez ilçesinde bulunan ilkökul, ortaokul ve liselerde öğretmen olarak görev yapanlardan oluşmaktadır. Örnekleme ise 2018–19 eğitim öğretim yılında ilkökul, ortaokul ve liselerde öğretmen olarak görev yapan ve araştırmanın veri toplama aracını gönüllü ve yönergeye uygun biçimde yanıtlayan 247 öğretmen oluşturmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmanın verileri, Örgütsel Affedicilik Ölçeği ve Öğretmen Öz-Yeterlik Ölçeği ile elde edilmiştir. Ayrıca katılımcı öğretmenlere (ilkokul, ortaokul ve lise öğretmenleri) cinsiyet, branş, mezun oldukları fakülte, öğretmenlikteki

toplam hizmet süreleri (kıdemleri) ve görev yaptıkları öğrenim kurumunu belirlemeyi amaçlayan beş soru yöneltilerek demografik veriler elde edilmiştir.

Öğretmen Öz-Yeterlik Ölçeği: Bu veri toplama aracı Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy tarafından geliştirilen öğretmenlerin öz-yeterlik inançları ölçeğinin Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005) tarafından Türkçeye uyarlanmış biçimidir. Bu uyarlama çalışmasına, Türkiye'nin dört büyük şehrindeki altı farklı üniversiteden 439'u kadın ve 189'u erkek olmak üzere toplam 628 öğretmen adayı katılmıştır. 97 kişiyle yapılan pilot uygulamanın ardından, örneklem üzerindeki uygulamalara geçilmiştir. İç tutarlılık katsayısı tüm ölçek için .95'tir ve alt ölçekler için 0,85 ile 0,88 arasında değişmektedir. 9'lu Likert tipi bir ölçek olarak tasarlanan bu ölçekteki ifadelerin puanlandırılmasında (1) Yetersiz, (3) Çok az yeterli, (5) Biraz yeterli, (7) Oldukça yeterli, (9) Çok yeterli olarak nitelendirilmiştir. Bulgular, Türk öğretmen adayı örneklemini için geliştirilen Türkiye "Öğretmen öz-yeterlik ölçeği"nin geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğunu göstermektedir. Bu çalışmada elde edilen veriler üzerinden yapılan analizler sonucu elde edilen Cronbach Alpha değeri .95 olarak bulunmuştur.

Örgütsel Affedicilik Ölçeği: Karaman Kepenekci ve Nayir (2015) tarafından geliştirilen Örgütsel Affedicilik Ölçeği, öğretmenlerin çalıştıkları okulda kişilerarası ilişkilerinde affedicilik davranışına ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Araştırmanın verileri kamu okullarında (ilkokul, ortaokul, lise) görevli 605 öğretmenden elde edilmiştir. AFA sonuçlarına göre ölçek 21 madde ve 3 faktörden oluşmaktadır. DFA sonuçlarına göre uyum indekslerinin $\chi^2= 400.94$; $p= 0.00$, $sd=186$, $\chi^2/sd = 2.15$, $IFI = .95$, $RFI = .90$, $RMR = .061$, $GFI = .89$, $AGFI = .86$, $CFI = .95$, $NNFI = .95$, $NFI = .91$ ve $RMSEA = .062$ olduğu görülmüştür. 5'li Likert tipi bir ölçek olarak tasarlanan bu ölçekteki ifadelerin puanlandırılması (1) Hiçbir zaman, (2) Nadiren, (3) Biraz, (4) Çoğu zaman, (5) Her zaman şeklinde yapılmıştır. Ölçeğin güvenilirliği için yapılan analizlere göre, Cronbach Alfa katsayısı .70 sınırında ve üzerinde olduğu için, 21 madde ve üç faktörden oluşan "örgütsel affedicilik ölçeğinin" geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu söylenebilir. Bu çalışmada elde edilen veriler üzerinden yapılan analizler sonucu elde edilen Cronbach Alpha değeri .90 olarak bulunmuştur.

Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri 2018-19 öğretim yılında araştırmanın örnekleminde yer alan öğretmenlere veri toplama aracının uygulanması ile elde edilmiştir. Veri toplama aracı araştırma ile ilgili gerekli ön açıklamalar yapıldıktan sonra, çalışmaya katılmaya gönüllü olan öğretmenlere, görev yaptıkları okulların

öğretmenler odasında uygulanmıştır. Uygulamalar yaklaşık 20 dakika sürmüştür.

Verilerin Analizi ve Yorumlanması

Elde edilen verilerinin analizinde aritmetik ortalama, standart sapma, t testi ve tek yönlü varyans analizinden yararlanılmıştır. Ayrıca, öğretmenlerin örgütsel bağışlama düzeyleri ile öz-yeterlik algıları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla pearson korelasyon katsayısı hesaplanmıştır.

BULGULAR

Öğretmenlerin örgütsel bağışlama düzeyleri ile öz-yeterlik algıları arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmada yanıtı aranan sorulara ilişkin yapılan istatistiksel analizler sonucu ulaşılan bulgular aşağıda sırayla sunulmuştur.

Öğretmenlerinin örgütsel bağışlama ve öğretmen öz-yeterlik algı düzeyleri

“Öğretmenlerinin örgütsel bağışlama ve öğretmen öz-yeterlik algıları hangi düzeydedir?” sorusuna yanıt bulmak amacıyla, çalışmada kullanılan veri toplama araçlarından elde edilen veriler üzerinden betimsel istatistik hesaplamaları yapılmıştır. Bu bağlamda, katılımcıların her bir ölçekten alınabilecek en düşük puan, en yüksek puan, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır.

Örgütsel bağışlama ve öz yeterlik ölçeklerinden alınan puanlara ilişkin betimsel istatistik analizi sonuçları tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1. Örgütsel bağışlama ve öz yeterlik ölçeklerinden alınan puanlara ilişkin betimsel istatistik sonuçları (N=247)

Ölçek	En Düşük Puan	En Yüksek Puan	\bar{X}	SS	Düzye
Bağışlama	21	105	65.12	.66	<i>Orta</i>
Öz-yeterlik	24	216	177.55	.80	<i>Yüksek</i>

Tablo 1’deki bulgular örgütsel bağışlama ölçeği açısından incelendiğinde, ölçekten alınabilecek en düşük puanın 21, en yüksek puanın 105 olduğu, katılımcıların bu ölçekten aldıkları puanların aritmetik ortalamasının 65.12, standart sapmasının ise .66 olduğu görülmektedir. Bu bulgudan hareketle öğretmenlerin örgütsel bağışlama algılarının “orta” düzeyinde olduğu söylenebilir.

Tablo 1’deki bulgular öz-yeterlik ölçeği açısından incelendiğinde, ölçekten alınabilecek en düşük puanın 24, en yüksek puanın 216 olduğu, katılımcıların

bu ölçekten aldıkları puanların aritmetik ortalamasının 177.55, standart sapmasının ise .80 olduğu görülmektedir. Bu bulgudan hareketle öğretmenlerin öz-yeterlik algılarının “yüksek” düzeyinde olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerinin cinsiyetlerine, branşlarına, mezun olduğu fakülteye, öğretmenlikteki kıdemine ve görev yaptığı öğretim kurumuna göre örgütsel bağlılama ile öğretmen öz-yeterlik algıları

“Öğretmenlerinin örgütsel bağlılama ile öğretmen öz-yeterlik algısı cinsiyetlerine, branşlarına, mezun olduğu fakülteye, öğretmenlikteki kıdemine ve görev yaptığı öğretim kurumuna göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?” sorusuna yanıt bulmak amacıyla t-testi ve tek yönlü varyans analizinden yararlanılmıştır.

Araştırma verileri üzerinde öğretmenlerin örgütsel bağlılama ile öz-yeterlik algılarının cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere bağımsız gruplar için t-testi gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerin örgütsel bağlılama ve öz-yeterlik algılarının cinsiyet değişkenine göre t-testi analiz sonuçları tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Öğretmenlerinin örgütsel bağlılama ile öğretmen öz-yeterlik algısı cinsiyetlerine göre T-testi analiz sonuçları

Ölçek	Cinsiyet	N	\bar{X}	S	sd	t	p	η^2	Cohen d
Bağışlama	Kadın	118	61.78	13.80	245	-3.714	.000 *	.05	.47
	Erkek	129	68.17	13.20					
Öz-yeterlik	Kadın	118	175.48	18.68	245	-1.634	.104		
	Erkek	129	179.44	19.38					

Tablo 2’de yer alan verilere göre, örgütsel bağlılama cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermektedir [$t(245) = -3.714$; $p < .05$]. Erkek öğretmenlerin örgütsel bağlılama düzeyleri ($\bar{x} = 68.17$) kadın öğretmenlere ($\bar{x} = 61.78$) kıyasla daha yüksektir. Cinsiyet değişkeninin, öğretmenlerin bağlılama algıları üzerindeki etki büyüklüğünü belirlemek için hesaplanan eta kare (η^2) değerlerinden hareketle, cinsiyet değişkeninin bağlılama üzerinde “küçük” etkiye ($\eta^2 = .05$) sahip olduğu ifade edilebilir. Hesaplanan η^2 değerinden hareketle (.05), bağlılama ölçeğinden aldıkları puanlara ait gözlenen varyansın yaklaşık olarak %5’inin cinsiyet değişkenine bağlı olduğu söylenebilir. Öte yandan hesaplanan Cohen d değeri .47’dir. Diğer bir ifadeyle “orta” etki büyüklüğüne sahip olduğu

söylenebilir. Bu sonuca göre erkek öğretmenlerle, kadın öğretmenlerin ortalama puanları arasındaki farkın .47 standart sapma kadar olduğunu belirtir.

Tablo 2’de yer alan verilerden anlaşıldığı üzere, öğretmenlerin öz-yeterlik algısı ise cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık göstermemektedir.

Öğretmenlerin örgütsel bağlılama ile öz-yeterlik algılarının *branş* değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Öğretmenlerin örgütsel bağlılama ile öz-yeterlik algılarının branş değişkenine göre tek yönlü varyans analizi sonuçları tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. Öğretmenlerin örgütsel bağlılama ile öğretmen öz-yeterlik algısının branşa göre ANOVA sonuçları

Ölçek	Branş	N	\bar{X}	S	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	p	Fark (Scheffe)	η^2
Örgütsel Bağlılama	1-Sözel	153	67.31	13.24	Gruplar Arası	2619.79	2	1309.900	7.184	.001*	1-2	.05
	2-Sayısal	63	59.65	12.93	Grup içi	44490.55	244	182.338				
	3-Özel yetenek	31	65.45	15.78	Toplam	47110.35	246					
	Toplam	247	65.12	13.83								
Öz- yeterlik	1-Sözel	153	177.38	20.70	Gruplar Arası	42.60	2	21.301	.058	.944		
	2-Sayısal	63	178.24	15.90	Grup içi	89888.40	244	368.395				
	3-Özel yetenek	31	177.03	17.35	Toplam	89931.01	246					
	Toplam	247	177.55	19.11								

Tablo 3’te yer alan verilere göre öğretmenlerin örgütsel bağlılama düzeyleri branşlarına göre anlamlı farklılık göstermektedir [F(2, 224)= 7.184 ve p<.05]. Branşlar arası farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak için yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre, sözel branş öğretmenlerinin (\bar{X} = 67.30) sayısal branş öğretmenlerine (\bar{X} = 59.65) oranla örgütsel bağlılama düzeyleri daha yüksek belirlenmiştir. Bu ilişkinin anlamlılık düzeyini belirlemek üzere, hesaplanan η^2 değerinden yola çıkarak (.05), örgütsel bağlılama ölçeğinden alınan puanlara ait gözlenen varyansın yaklaşık olarak %5’inin branş değişkenine bağlı olduğu söylenebilir. Etki büyüklüğünden hareketle

hesaplanan bu değer, örgütsel bağlılama açısından branş değişkeninin “düşük” etki büyüklüğüne sahip olduğunu belirtir.

Öte yandan, öğretmenlerin öz-yeterlik algılarında branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir. Bir başka deyişle öğretmenlerin öz-yeterlik algıları branşlarına göre değişmemektedir.

Araştırma verileri üzerinde öğretmenlerin örgütsel bağlılama ile öz-yeterlik algılarının *mezun olunan fakülte* değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere bağımsız gruplar için t-testi gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerin örgütsel bağlılama ve öz-yeterlik algılarının mezun olunan fakülte değişkenine göre t-testi analiz sonuçları tablo 4’de verilmiştir.

Tablo 4. Öğretmenlerinin örgütsel bağlılama ile öğretmen öz-yeterlik algısının mezun oldukları fakülte değişkenine göre T-testi analiz sonuçları

Ölçek	Mezun olunan fakülte	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Bağıslama	Eğitim Fakültesi	193	65.37	13.80	245	.551	.582
	Diğer Fakülteler	54	64.20	13.20			
Öz-yeterlik	Eğitim Fakültesi	193	177.97	18.68	245	.651	.516
	Diğer Fakülteler	54	176.05	19.38			

Tablo 4’te yer alan verilere göre, öğretmenlerin mezun oldukları fakülte değişkenine göre örgütsel bağlılama düzeyleri ve öz-yeterlik algıları arasında anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir [$t(245) = .551$; $p > .05$].

Öğretmenlerin örgütsel bağlılama ile öz-yeterlik algılarının *öğretmenlikteki kıdemlerine* göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Öğretmenlerin örgütsel bağlılama ile öz-yeterlik algılarının öğretmenlikteki kıdemlerine göre tek yönlü varyans analizi sonuçları tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5. Öğretmenlerin örgütsel bağlılama ile öğretmen öz-yeterlik algısının kıdeme göre ANOVA sonuçları

Ölçek	Kıdem	N	\bar{X}	S	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	p	Fark (Scheffe) η^2
Örgütsel Bağıslama	A. 5 yıl ve daha az	78	63.67	15.34	Gruplar Arası	470.586	3	156.862	.817	.485	
	B. 6-10 yıl	81	64.59	15.07							
	C. 11-15 yıl	44	66.52	9.29	Toplam	47110.356	246				
	D. 16 yıl ve daha çok	44	67.25	12.39							

	Toplam	247	65.12	13.83						
Öz- yeterlik	A. 5 yıl ve daha az	78	177.4220.29		Gruplar Arası	2339.736	3	779.912	2.164	.093
	B. 6-10 yıl	81	180.9214.61		Grup içi	87591.276	243	360.458		
	C. 11-15 yıl	44	177.2521.27		Toplam	89931.012	246			
	D. 16 yıl ve daha çok	44	171.8821.20							
	Toplam	247	177.5519.11							

Tablo 5'te yer alan bulgulara göre kıdem değişkenine göre öğretmenlerin örgütsel bağışlama düzeyleri ve öz-yeterlik algıları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir [$F = .817$; $p > .05$].

Öğretmenlerin örgütsel bağışlama ile öz-yeterlik algılarının görev yaptığı öğretim kurumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Öğretmenlerin örgütsel bağışlama ile öz-yeterlik algılarının görev yaptıkları öğretim kurumu değişkenine göre tek yönlü varyans analizi sonuçları tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Öğretmenlerin örgütsel bağışlama ile öğretmen öz-yeterlik algısının görev yaptığı öğretim kuruma göre ANOVA sonuçları

Ölçek	Öğretim kurumu	N	\bar{X}	S	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	p	Fark (Scheffe)	η^2
Örgütsel Bağışlama	1-İlkokul	57	68.43	13.26	Gruplar Arası	2429.40	2	1214.703	6.633	.002*	1-3	.05
	2-Ortaokul	96	67.01	12.82	Grup içi	44680.95	24	183.119			2-3	
	3-Lise	94	61.18	14.36	Toplam	47110.35	24					
	Total	247	65.12	13.83								
Öz- yeterlik	1-İlkokul	57	181.57	18.38	Gruplar Arası	1320.54	2	660.274	1.818	.165		
	2-Ortaokul	96	177.13	19.48	Grup içi	88610.46	24	363.158				
	3-Lise	94	175.54	19.00	Toplam	89931.01	24					
	Total	247	177.55	19.11								

Tablo 6'da yer alan verilere göre, öğretmenlerin örgütsel bağışlama düzeyleri görev yaptıkları öğretim kurumuna göre anlamlı farklılık göstermektedir [$F(2, 244) = 6.633$ ve $p < .05$]. Kurumlar arası farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak için yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre, ilkokulda görev yapan

öğretmenlerin ($\bar{X}= 68.43$) lisede görev yapan öğretmenlere ($\bar{X}= 61.18$) oranla örgütsel bağlılama düzeyleri daha yüksek belirlenmiştir. Yine ortaokulda görev yapan öğretmenlerin ($\bar{X}= 67.01$) lisede görev yapan öğretmenlere ($\bar{X}= 61.18$) oranla örgütsel bağlılama düzeyleri daha yüksektir. Bu ilişkinin anlamlılık düzeyini belirlemek üzere, hesaplanan η^2 değerinden yola çıkarak (.05), örgütsel bağlılama ölçeğinden alınan puanlara ait gözlenen varyansın yaklaşık olarak %5'inin görev yapılan öğretim kurumuna bağlı olduğu söylenebilir. Etki büyüklüğünden hareketle hesaplanan bu değer, örgütsel bağlılama açısından görev yapığı öğretim kurumu değişkeninin “düşük” etki büyüklüğüne sahip olduğunu belirtir. Öte yandan, öğretmenlerin öz-yeterlik algıları görev yaptıkları öğretim kurumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık göstermediği belirlenmiştir.

Öğretmenlerinin örgütsel bağlılama ile öğretmen öz-yeterlik algıları arasında ilişki

“Öğretmenlerinin örgütsel bağlılama ile öğretmen öz-yeterlik algısı arasında ilişki var mıdır?” sorusuna yanıt bulmak amacıyla, araştırmada kullanılan veri toplama araçlarından elde edilen veriler üzerinden Pearson Korelasyon katsayılarının belirlenmesi yoluna gidilmiştir.

Örgütsel bağlılama ve öz-yeterlik arasındaki Pearson Korelasyon katsayılarına ilişkin bulgular tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Örgütsel bağlılama ve öz-yeterlik arasındaki pearson korelasyon katsayılarına ilişkin bulgular (N=247)

İçerik	1	2
1- Bağlılama	1	.087
2- Öz-yeterlik		1

Tablo 7 incelendiğinde, öğretmenlerin örgütsel bağlayıcılıkları ile öz-yeterlikleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır ($r= 0.087$, $p>.05$). Başka bir ifade ile örgütsel bağlılama ile kişinin kendine ve yeterliklerine olan inancı olarak nitelenebilecek olan öz-yeterlik algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir ilişki yoktur denebilir.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu çalışmada, öğretmenlerin örgütsel bağlılama düzeyleri ile öz-yeterlik algıları arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Ayrıca, örgütsel

bağışlama ile öz-yeterliğe ilişkin öğretmen algılarının cinsiyet, branş, mezun olunan fakülte, öğretmenlikteki kıdem yılı ve görev yapılan okul türü değişkenleri açısından da analizleri gerçekleştirilmiştir.

Yapılan analizler, örgütsel bağışlamanın cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır. Bu sonuç Çetinkaya ve Şener'in (2016) çalışmasının sonuçlarıyla da örtüşmektedir. Öte yandan, elde edilen sonuç belki de beklenen sonucun tam tersidir. Elde edilen sonuçlara göre, erkek öğretmenlerin örgütsel bağışlama düzeyleri kadın öğretmenlere kıyasla daha yüksektir. Genellikle insanlarda kadınların daha şefkatli ve dolayısıyla da daha affedici olduklarına ilişkin bir kanaatten bahsetmek mümkündür. Bu sonuç bu kanaatle de örtüşmemektedir. Bu durumu, kadınların daha kuralcı, düzene ve disipline önem veren tutumlarının bir yansıması olarak açıklamak olasıdır. Zira aile biriminde de genellikle anneler kurallar üzerinden hareket etmeye çalışırken; babalar çocuklarıyla birlikte bu kuralları delmeye çalışan muzip bireyler olarak karşımıza çıkabilmektedirler. Bu bağlamda, erkek öğretmenler anılan olumsuz özellikleri göstermiş olan öğrencilerine karşı daha affedici bir tutum içerisinde olabilirler. Öztürk (2018) ve Karaman-Kepenekci ve Nayir'in (2015) çalışmalarında ise cinsiyet değişkenine ilişkin anlamlı bir farklılığa rastlanılmamıştır.

Öğretmenlerin öz-yeterlik algıları cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bu durum başka öz-yeterlik çalışma sonuçlarıyla da örtüşmektedir (Akbaş ve Çelikkaleli, 2006; Chu, 2003; Gerçek, Yılmaz, Köseoğlu ve Soran, 2006; Savran ve Çakıroğlu, 2001).

Öğretmenlerin örgütsel bağışlama düzeyleri branşlara göre anlamlı farklılık göstermektedir. Sözel branş öğretmenleri, sayısal branşlardaki öğretmenlere kıyasla daha yüksek bir örgütsel bağışlama düzeyine sahiptirler. Bu sonucun yorumlanmasında "empati yapabilme" becerisinden söz etmek mümkündür. Sözel branş öğretmenlerinin empati kurma becerilerinin daha fazla olduğu ve bu becerilerinin onları öğrencilerini daha iyi anlama ya da öğrenci davranışlarını analiz etme konusunda daha donanımlı kıldığı sonucuna varılabilir. Öztürk (2018) tarafından gerçekleştirilen çalışmada ise branşa göre anlamlı bir sonuca ulaşılmamıştır.

Öğretmenlerin mezun oldukları fakülte değişkenine göre örgütsel bağışlama düzeyleri ve öz-yeterlik algılarında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Bu durumu, hangi fakülteden mezun olursa olsun, öğretmenliği meslek olarak seçmiş olan bireylerin öğrencilerine olan tutum ve yaklaşımlarının

mesleklerinin gerektirdiği biçimde benzeştiği ve bu nedenle de bu değişkende bir farklılık ortaya çıkmadığı biçiminde açıklamak mümkündür.

Öğretmenlerin örgütsel bağışlama ile öğretmen öz-yeterlik algısı kıdeme göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Oysa kıdem yılına bağlı olarak ortaya çıkan deneyim süresindeki artışın, örgütsel bağışlama üzerinde bazı etkilerinin olacağını beklemek de olasıdır. Ancak elde edilen veriler ışığındaki sonuçlar durumun böyle olmadığını ortaya koymaktadır. Bu sonucu da bir önceki değişkende belirtilen gerekçelerle açıklamak yanlış olmayacaktır.

Öğretmenlerin örgütsel bağışlama düzeyleri görev yaptıkları kuruma göre anlamlı farklılık göstermektedir. Gerek ilkokulda gerekse ortaokulda görev yapan öğretmenlerin bağışlama düzeylerinin lise öğretmenlerine kıyasla daha yüksek olduğu sonucu elde edilmiştir. Sevecenliğin ve anne-baba ilgisi benzerliğindeki bir ilginin gösterildiği ilkokul ve görece ortaokulda, öğretmen bağışlayıcılığı düzeyinin daha yüksek çıkması pek de şaşırtıcı değil; aksine beklenen bir durumdur. Yine daha önce de belirtildiği üzere, bu öğretim seviyelerinde görev yapan öğretmenlerin bağışlayıcılık düzeyleri onların empati kurabilme becerileri ve öğrencilerini daha ileriye taşıyabilme isteklilikleriyle doğru orantılı bir biçimde ortaya çıkmaktadır. Lise düzeyinde görev yapan öğretmenlerin ise, öğrencilerinden daha fazla kişisel sorumluluk almalarını bekledikleri; bu nedenle de yanlış ya da sorunlu hallerde affedicilik özelliklerini daha az ön plana çıkardıkları yorumunda bulunulabilir. Öte yandan, Konan ve Nazlı'nın okul yöneticilerinin affedicilik düzeylerine yönelik olarak gerçekleştirdikleri çalışmada (2018), liselerde görev yapan yöneticilerin ilkokullarda görev yapan yöneticilere göre daha fazla affedici oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçtan yola çıkılarak, sorun ve haksızlıkların çok olmasının, lise yöneticilerinde sorunlara ve haksızlıklara yönelik toleransı arttırmış olabileceği yorumunda bulunulabilir.

Genel olarak bakıldığında, öğretmenlerin öz-yeterlik algısı istatistiksel olarak herhangi bir değişkene göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bu bağlamda, bu çalışma özelinde öz-yeterliğin cinsiyet, branş, mezun olunan fakülte, öğretmenlikteki kıdem yılı ve görev yapılan okul türü değişkenlerinden bağımsız olarak kişinin kendine ilişkin olan tutumu ve inancına dayandığı söylenebilir.

İlişkisel açıdan yaklaşıldığında; öğretmenlerin örgütsel bağışlayıcılıkları ile öz-yeterlikleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı tespit edilmiştir. Dolayısıyla, bu sonuç, örgütsel bağışlayıcılığın kişinin kendine ve yeterliklerine olan inancı

ve bu doğrultuda ortaya çıkan kendine olan güveni ile doğrudan bir ilişki içerisinde olmadığı biçiminde değerlendirilebilir.

Öneriler

1. Okullarda, bağışlamanın önemi, değeri, insan ilişkilerinde ve özellikle öğretmen-yönetici, öğretmen-öğretmen, öğretmen-öğrenci ve öğretmen-veli ilişkilerindeki anlamı ve yeri konusunda farkındalık yaratacak etkinliklerde bulunulabilir.
2. Bağışlama davranışında da diğer konularda olduğu gibi rol model olacakları ve etkileşimde buldukları okulun diğer bileşenlerinin davranışlarını etkileyecekleri fikrinden hareketle, öğretmenlerin bağışlama davranışında bulunma konusunda daha özenli ve istekli olmaları uygun olacaktır.
3. Öğretmenlerin ve öğrencilerin okul yöneticilerinden bekledikleri örgütsel bağışlama davranışları ayrı ayrı araştırılabilir.
4. Bu çalışmada öğretmenlerin örgütsel bağışlayıcılık ve öz-yeterlik düzeylerini belirlemede nicel araştırma yöntemi tercih edilmiştir; yapılacak olan farklı araştırmalarda hem nicel hem de nitel araştırma yöntemleri birlikte kullanılabilir.
5. Örgütsel bağışlayıcılık ile başka kişisel ve örgütsel değişkenler (güdüleme, motivasyon, iş doyumunu, stres, örgütsel bağlılık, vb.) arasındaki olası ilişkiler araştırılabilir.

KAYNAKÇA

- Akbaş, A. ve elikaleli, . (2006). Sınıf retmeni adaylarının fen üretimi öz-yeterlik inançlarının cinsiyet öğrenim türü ve üniversitelerine göre incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 98-110.
- Akkoyunlu, B. ve Orhan, F. (2003). Bilgisayar ve üretim teknolojileri eğitimi (BTE) bölümü ğrencilerinin bilgisayar kullanma öz yeterlik inancı ile demografik özellikleri arasındaki ilişki. *The Turkish Online Journal of Educational Technology TOJET*. 2(3), 86-93
- Alpay, A. (2009). *Yakın ilişkilerde bağışlama: Bağışlamanın; bağlanma, benlik saygısı, empati ve kıskançlık değişkenleri yönünden incelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Psikoloji Anabilim Dalı.
- Aslan, M. ve Aėiroėlu Bakır, A. (2017). Evaluation of prospective teachers in terms of academic self-efficacy and professional competence. *European Journal of Educational Research*, 6(4), 553-563.
- Ayten, A. (2009). Affedicilik ve din: affetme eğilimi ve dindarlıkla ilişkisi üzerine ampirik bir araştırma, *M.. İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 37(2),111-128.
- Ayten, A. (2014). *Erdeme Dnř: Psikoloji ve Mutluluk Yolu*, İstanbul: İz Yayıncılık.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A., & National Inst of Mental Health. (1986). *Prentice-Hall series in social learning theory.Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall, Inc.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (Vol. 4, pp. 71-81). New York: Academic Press. (Reprinted in H. Friedman).
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W.H. Freeman/Times Books/ Henry Holt & Co.
- Bandura, A. (1999). Social cognitive theory of personality. *Handbook of personality: Theory and research*, 154-196.
- Cameron, K. ve Caza, A. (2002) Organizational and leadership virtues and the role of forgiveness, *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 9(1),33-48.

- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Steca, P. ve Malone, P.S. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. *Journal of School Psychology, 44*, 473–490.
- Çapa, Y., Çakıroğlu, J. ve Sarıkaya, H. (2005). Öğretmen öz-yeterlik ölçeği Türkçe uyarlamasının geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim ve Bilim, 10*(177), 74-81.
- Çetinkaya, F.F. ve Şener, E. (2016). Çalışma yaşamında affetme eğilimi ve duygusal emek ilişkisi, *Kastamonu Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 14*, 108-117.
- Chu, L. (2003). The effect of web page design instruction on computer self-efficacy of preservice teachers and correlates. *Journal of Educational Computing Research, 28*(2), 127-142.
- Enright, R. D. (2001). *Forgiveness is a choice: A step-by-step process for resolving anger and restoring hope*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Enright, R. D. ve Fitzgibbons, R. P. (2000). *Helping clients forgive: An empirical guide for resolving anger and restoring hope*. Washington, DC: APA Books.
- Erol, M. ve Avcı-Temiz, D. (2016). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 31(4): 711-723. doi: 10.16986/HUJE.2015014223
- Erol, M. ve Avcı-Temiz, D. (2016). Eyleme Geçiren Bir Katalizör “Öz Yeterlik Algısı”: Üniversite Öğrencileri Üzerine Bir İnceleme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 31*(4): 711-723. doi: 10.16986/HUJE.2015014223
- Fehr, R. ve Gelfand, M. (2012). The forgiving organization: A multilevel model of forgiveness at work. *Academy of Management Review, 37*(4), 64–688.
- Gerçek, C., Yılmaz, M., Köseoğlu, P. ve Soran, H. (2006). Biyoloji eğitimi öğretmen adaylarının öğretiminde öz-yeterlik inançları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 39*(1), 57-73.
- Gordon, K. C., Baucom, D. H. ve Snyder, D. K. (2000). The use of forgiveness in marital therapy. In M. McCullough, K. I. Pargament, & C. E. Thoresen (Eds.), *Forgiveness: Theory, research, and practice* (pp. 203-227). New York: Guilford Press.
- Harris, A.H, Luskin, F.M., Benisovich, S.V., Standard, S., Bruning, J., Evans, S. And Thoresen, C. (2006). Effects of a group forgiveness intervention on forgiveness,

perceived stress and trait anger: A randomized trial. *Journal of Clinical Psychology*. 62(6) 715-733.

Karaman-Kepenekci, Y. (2015). Örgütsel affedicilik kavramına genel bir bakış, (Ed: K. Karakütük), *Prof. Dr. Mahmut Adem'e 80. Yaş Armağanı* (ss. 169-184), Ankara: Ankara Üniversitesi Yayınları, Yayın No: 471.

Karaman Kepenekci, Y. ve Nayir, K. F. (2015). Örgütsel affedicilik ölçeğinin geliştirilmesi ve öğretmenlerin örgütsel affediciliğe ilişkin görüşleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 922-934.

Konan, N. ve Nazlı, K. (2018). Okul yöneticilerinin örgütsel affedicilik düzeyleri, *Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(16), 127-143.

Kymenlaakso, I.V., (2012). Forgiveness as a leadership tool, *Global Conference on Business and Finance Proceedings*, 7(1), 432-445.

Luskin, F. M. (2003) *Forgive for Good: A proven prescription for health and happiness*. Harper Collins: San Francisco.

Luskin, F. M., Ginzburg, K & Thoresen, C. E. (2005) The effect of forgiveness training on psychosocial factors in college age adults. *Humboldt Journal of Social Relations*. Special Issue: Altruism, intergroup apology and forgiveness: antidote for a divided world. 29 (2) 163-184.

Madsen, S. R., Gygi, J., Plowman, S., & Hammond S. C. (2009). Forgiveness as a workplace intervention: The literature and a proposed framework. *Journal of Applied and Behavioral Management*, 10(2), 246-262.

Malcolm, W. M. ve Greenberg, L. S. (2000). Forgiveness as a process of change in individual psychotherapy. In M. E. McCullough, K. I. Pargament, & C. E. Thoresen (Eds.), *Forgiveness: Theory, research, and practice* (pp. 179- 202). New York: Guilford Press.

Özdemir, S. M. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretim sürecine ilişkin öz-yeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 14(2), 277-306.

Öztürk, S. (2018). The analysis of the relationship between the levels of organizational forgiveness and organizational commitment of teachers. *Universal Journal of Educational Research* 6(5), 1107-1118.

- Savran, A. ve Çakırğlu, J. (2001). Pre-service biology teachers' perceived efficacy beliefs in teaching biology. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 105-112.
- Schunk DH. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26, 207-231.
- Schunk, D. H., & Pajares, F. (2002). The development of academic self-efficacy. In A. Wigfield, & J. S. Eccles (Eds.), *Development of Achievement Motivation* (pp. 15-31). San Diego, CA: Academic Press.
- Schunk, D. H., & Mullen, C. A. (2012). Self-efficacy as an engaged learner. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 219-235). New York, NY, US: Springer Science + Business Media.
- Şener, E. ve Çetinkaya, F. F. (2015). Bir liderlik özelliği olarak affetme ve örgütsel düzeyde etkileri üzerine bir inceleme. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 7(4)24-42.
- Tschannen-Moran, M., Johnson, D. (2011). Exploring literacy teachers' self-efficacy beliefs: Potential sources at play. *Teaching and Teacher Education*, 27,751-761.
- Worthington, E. (2001). *Five steps to forgiveness: The art and science of forgiving*. New York: Crown Publishers.

Extended Abstract

Introduction

Although forgiveness is described as a virtue and a superior behavior in many cultures, it often appears as a behavior that is not preferred, applied, and even ignored when it comes to action. People sometimes fail to show this because they cannot leave their grudge and hatred behind, and often perceive forgiveness as a weakness. Whereas Buddha said, "Anger and grudge are drinking the poison on one's own and waiting for someone else to die."

Recently, with the increasing prominence of positive psychology, "forgiveness" has become a social personality trait that has received more attention and is addressed in this field (Aytan, 2009). The concept of forgiveness, which is considered as a multidimensional psychological concept, is actually multi-layered.

Worthington's (2001) "REACH" forgiveness model takes its name from the first letters of the steps of the process. Accordingly, REACH means:

1. Recall the hurt
2. Empathize with the one who hurt you.
3. Altruistic gift of forgiveness
4. Commitment to forgive
5. Hold on to the forgiveness

It is possible to talk about the reflections of the concept of forgiveness at the organizational level as well as at the individual level. Organizational forgiveness, having three headings as an individual, collective, and organizational in the literature, can be defined as the ability to replace the feelings such as anger, pain, or accusation caused by the situations experienced in the organization with positive expectations and perspectives (Cameron and Caze, 2002; Madsen, Gygi, Plowman and Hammond, 2009; Fehr and Gelfand, 2012; Luskin, Aberman and DeLorenzo, 2005; Harris, Luskin, Benisovich, Standard, Bruning, Evans and Thoresen, 2006).

The concept of forgiveness is particularly important in educational organizations whose input and output are human. Self-efficacy perception is an intrinsic power that makes sense of the life of the individual and provides motivation to act in line with one's goals and desires. According to Bandura (1986, 1997), no matter how great a potential a person has, if he does not feel a competence - power - in himself, it is very difficult for him to act and realize himself.

There are a limited number of studies (Karaman-Kepenekci, 2015; Karaman Kepenekci & Nayir, 2015; Konan & Nazlı, 2018) on the forgiveness of teachers in educational organizations. In this context, it was found important to investigate

whether there is a relationship between the level of forgiveness and the perception of self-efficacy.

This study aims to investigate the relationship between teachers' organizational forgiveness levels and their self-efficacy perceptions. To achieve this goal, the following questions were sought:

1. What are the teachers' perceptions of organizational forgiveness and teacher self-efficacy?
2. Does the perception of teachers' organizational forgiveness and teacher self-efficacy differ statistically significantly according to their gender, branch, faculty from which they graduated, seniority in teaching, and the educational institution they work in?
3. Is there a relationship between teachers' organizational forgiveness and their perception of teacher self-efficacy?

Method

This study is a descriptive correlation research. The population is composed of teachers working in primary, middle, and high schools in two central districts of a metropolitan city located in the Eastern Anatolia Region in Turkey. The sample consists of 247 teachers who work in primary, secondary, and high schools in the 2018-19 academic year and who responded to the data collection tool of the research voluntarily and following the instructions.

The data were collected through the Organizational Forgiveness Scale and the Teacher Self-Efficacy Scale. Organizational Forgiveness Scale, developed by Karaman Kepenekci and Nayir (2015), aims to determine teachers' views on forgiveness in their interpersonal relationships at their school. Teacher Self-Efficacy Scale is a Turkish version of the teachers' self-efficacy beliefs scale developed by Tschannen-Moran and Woolfolk Hoy, adapted into Turkish by Çapa, Çakıroğlu, and Sarıkaya (2005). The Cronbach Alpha value was found as .95 as a result of the analysis made on the data.

The arithmetic mean, standard deviation, t-test, and one-way analysis of variance were used in the analysis of the data. Besides, the Pearson Correlation Coefficient was calculated to determine whether there was a significant relationship between teachers' organizational forgiveness levels and their self-efficacy perceptions.

Results, Discussion and Conclusion

The analysis reveals that organizational forgiveness differs significantly according to gender. It was determined that the organizational forgiveness levels of male teachers', verbal branch teachers', primary school teachers' and secondary school teachers' were significantly higher than female teachers,

digital branch teachers, and high school teachers respectively. Teachers' self-efficacy perceptions do not differ significantly according to the gender variable. Teachers' organizational forgiveness levels did not differ significantly according to the faculty they graduated from and their seniority. It is possible to explain this situation as the attitudes and approaches of the individuals who have chosen teaching as a profession, regardless of which faculty they graduate from, towards their students are similar as required by their profession and therefore there is no difference in this variable.

Teachers' organizational forgiveness levels differ significantly according to the institution they work in. It was found that the level of forgiveness of teachers working both in primary and secondary schools was higher than that of high school teachers. It is not surprising that the level of teacher forgiveness is higher in primary and lower secondary schools, where affection and parental care are more shown.

In general, teachers' perception of self-efficacy does not show a statistically significant difference according to any variable. In this context, it can be said that the self-efficacy in this study is based on the attitude and belief of the individual, regardless of the variables of gender, branch, graduated faculty, seniority in teaching and type of school.