

JCAS
JOURNAL OF
CONTEMPORARY
ADMINISTRATIVE
SCINCES

ÇYBD
ÇAĞDAŞ YÖNETİM
BİLİMLERİ DERGİSİ

ISSN:2564-7490

Eğitim Yöneticileri ve Uzmanları Derneği

<http://www.cybd-jcas.com>

Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi
CYBD
Cilt 7, Sayı 2, EKİM 2020, ISSN 2564-7490

EYUDER adına Dergi Yöneticisi
Dr. Adem ÇİLEK

Editör
Prof. Dr. Emine BABAOĞLAN Yozgat Bozok Üniversitesi

Editör Yardımcısı
Doç. Dr. Erkan KIRAL Aydın Adnan Menderes Üniversitesi

Alan Editörleri
Dr. Öğr. Üyesi Can MEŞE Yozgat Bozok Üniversitesi
Dr. Ferah GÜÇLÜ YILMAZ Millî Eğitim Bakanlığı

Bu dergi **Google Akademik, Türk Eğitim İndeksi** ve **SOBIAD** veri tabanında yer almaktadır.

Bu dergi 2014 yılından beri yılda iki sayı olarak yayınlanan hakemli ve uluslararası bir dergidir.

Yayın Kurulu

Prof. Dr. Yüksel KAVAK TED Üniversitesi
Prof. Dr. Ayhan AYDIN Osmangazi Üniversitesi
Prof. Dr. Elife DOĞAN KILIÇ İstanbul Üniversitesi
Prof. Dr. Emine BABAOĞLAN Bozok Üniversitesi
Prof. Dr. Feyzi ULUĞ Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Nezahat GÜÇLÜ Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Nurhayat ÇELEBİ Karabük Üniversitesi
Prof. Dr. Nuri BALOĞLU Ahi Evran Üniversitesi
Prof. Dr. Peter LITCHKA Loyola Üniversitesi
Prof. Dr. Quintin ROBINSON Santa Clara Üniversitesi
Prof. Dr. Songül ALTINIŞIK
Prof. Dr. Sadegül AKBABA ALTUN Başkent Üniversitesi
Prof. Dr. Temel ÇALIK Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Türkan ARGON Abant İzzet Bay. Üniversitesi
Prof. Dr. Walter POLKA Niagara Üniversitesi

Journal of Contemporary Administrative Science
JCAS
Vol. 7, Issue 2, OCTOBER 2020, ISSN 2564-7490

Journal Manager on Behalf of the EYUDER
Dr. Adem ÇİLEK

Editor in Chief
Prof. Dr. Emine BABAOĞLAN Yozgat Bozok University

Vise Editor
Assoc. Prof. Dr. Erkan KIRAL Aydın Adnan Menderes University

Section Editors
Assit. Prof. Dr. Can MEŞE Yozgat Bozok University
Dr. Ferah GÜÇLÜ YILMAZ Ministry of National Education

This journal takes place at **Google Scholar, Turkish Education Index** and **SOBIAD** data base.

This journal is a peer-reviewed and international journal published twice a year since 2014.

Editorial Board

Prof. Dr. Yüksel KAVAK TED University
Prof. Dr. Ayhan AYDIN Osmangazi University
Prof. Dr. Elife DOĞAN KILIÇ İstanbul University
Prof. Dr. Emine BABAOĞLAN Bozok University
Prof. Dr. Feyzi ULUĞ Gazi University
Prof. Dr. Nezahat GÜÇLÜ Gazi University
Prof. Dr. Nurhayat ÇELEBİ Karabük University
Prof. Dr. Nuri BALOĞLU Ahi Evran University
Prof. Dr. Peter LITCHKA Loyola University
Prof. Dr. Quintin ROBINSON Santa Clara University
Prof. Dr. Songül ALTINIŞIK
Prof. Dr. Sadegül AKBABA ALTUN Başkent University
Prof. Dr. Temel ÇALIK Gazi University
Prof. Dr. Türkan ARGON Abant İzzet Baysal University
Prof. Dr. Walter POLKA Niagara University

Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi

ÇYBD

Vol.7, Issue 2, OCTOBER 2020, ISSN 2564-7490

Journal of Contemporary Administrative Science

JCAS

Cilt 7, Sayı 2, EKİM 2020, ISSN 2564-7490

Sayı Hakemleri

Prof. Dr. Songül ALTINIŞIK
Doç. Dr. Etem YEŞİLYURT
Doç. Dr. Özgür BABAYİĞİT
Dr. Öğrt. Üyesi Esra TÖRE
Dr. Öğrt. Üyesi Gözde SIRGANCI
Dr. Öğrt. Üyesi Hamit ÖZEN
Dr. Caner CERECİ
Dr. Emine YILMAZ POLAT
Dr. Mustafa ERDEM
Dr. Saffet KARAYAMAN

Issue Referees

Prof. Dr. Songül ALTINIŞIK
Assoc. Prof. Dr. Etem YEŞİLYURT
Assoc. Prof. Dr. Özgür BABAYİĞİT
Assit. Prof. Dr. Esra TÖRE
Assit. Prof. Dr. Gözde SIRGANCI
Assit. Prof. Dr. Hamit ÖZEN
Dr. Caner CERECİ
Dr. Emine YILMAZ POLAT
Dr. Mustafa ERDEM
Dr. Saffet KARAYAMAN

İletişim Bilgileri / Contact Details

e-Posta/e-Mail: cybd.jcas@gmail.com

e-Ağ/Web: <http://www.cybd-jcas.com/>

İÇİNDEKİLER / CONTENTS

Araştırma Makaleleri / Research Articles

- Okul Kültürü ve Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişkinin İncelenmesi: Bir Meta Analiz Çalışması** **115-131**
Examination of the Relationship between School Culture and Organizational Commitment: A Meta-Analysis Study
Ahmet Turan KURŞUN, Ercan YILMAZ
- İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Mesleki İmaj Algıları ile Örgütsel Adanmışlık Davranışları Arasındaki İlişki** **132-147**
The Relationship Between Vocational Image Perception and Organizational Devotion the Behaviours of Primary and Secondary School Teachers
Tuncay Yavuz ÖZDEMİR, Mustafa ORHAN
- Öğretmen Algısına Göre İstenmeyen Öğrenci Davranışları** **148-159**
Undesirable Student Behavior according to Teacher Perception
Sibel DOĞAN
- Targeted Professional Development Strategies to Increase Teachers' Efficacy for Educating Students with Special Needs** **160-179**
Özel Gereksinimli Öğrenciler ile Çalışan Öğretmenlerin Yeterliliğini Artırmaya Yönelik Mesleki Gelişim Stratejileri
Denise Hart ARTERBERY, Olcay YAVUZ
- Öğretmenlerin Pozitif Psikolojik Sermaye ve Etik Liderlik Algısının İşle Bütünleşmeyle Olan İlişkisi** **180-205**
An Analysis of the Effects of Positive Psychological and Ethical Leadership Perceptions of Teachers Regarding Their Work Engagement
İsmail ESER, M. Semih SUMMAK

Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi

Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi yılda iki kez yayınlanan, disiplinler-arası, hakemli ve akademik bir dergidir. ÇYBD'nin kapsamında; Eğitim Politikası; Eğitim Ekonomisi; Eğitim Yönetimi, Denetimi; Eğitim Felsefesi, Eğitim Tarihi, Eğitim Sosyolojisi; Eğitim Planlaması, Psikolojik Danışma ve Rehberlik; Okul öncesi Eğitim; Özel Eğitim; Yetişkin Eğitim; Eğitimde Ölçme Değerlendirme, Eğitimde Araştırma Teknikleri; Eğitim Teknolojisi; Eğitimde Program Geliştirme ve Değerlendirme; Fen Bilgisi Eğitimi, Matematik Eğitimi; Fen Bilimleri Eğitimi, Güzel Sanatlar Eğitimi, Tiyatro ve Sahne Sanatları Eğitimi, Beden Eğitimi; Sosyal Bilgiler Eğitimi; Türkçe Eğitimi; Yabancı Dil Eğitimi, Bilgisayar Eğitimi ve eğitim ile ilgili olması kaydıyla diğer yazılar yer almaktadır. Dergide yayımlanan yazıların, her türlü bilimsel, hukukî, dil ve imlâ sorumlulukları yazarlarına aittir. Derginin amaç, kapsam, etik ilkeler, yayın politikası, araştırma ve yayın etiği, makale kabul süreci ve diğer tüm ayrıntılar derginin resmî web sitesinde mevcuttur (<https://dergipark.org.tr/tr/pub/cybd>).

Etik İlkeler ve Yayın Politikası

Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi'nde, 2020 yılından itibaren elde edilen araştırma verilerinin kullanıldığı makalelerde, Etik Kurul Kararı ve/veya Araştırma İzni aranmaktadır. Etik kurul izni gerektiren araştırma makalelerinde, izinle ilgili bilgiler (kurul adı, tarih ve sayı no) makalelerin ilk ve son sayfasında gösterilmektedir. Dergimize gönderilen bilimsel yazılarda, ICMJE (International Committee of Medical Journal Editors) tavsiyeleri ile COPE (Committee on Publication Ethics)'un Editör ve Yazarlar için Uluslararası Standartlar dikkate alınmaktadır. "Yayın Etiği", "Araştırma Etiği" ve "Yasal/Özel izin belgesi alınması" ile ilgili ulusal ve uluslararası kurallara uyulması önemli görülmektedir.

Journal of Contemporary Administrative Science

The Journal of Contemporary Management Sciences is an interdisciplinary, peer-reviewed academic journal published twice a year. Within the scope of JCAS; Education Policy; Education Economics; Education Management and Supervision; Educational Philosophy, History of Education, Educational Sociology; Educational Planning, Psychological Counseling and Guidance; Preschool Education; Special education; Adult Education; Measurement and Evaluation in Education; Research Techniques in Education; Education Technology; Program Development and Evaluation in Education; Science Education, Mathematics Education; Science Education, Fine Arts Education, Theater and Performing Arts Education, Physical Education; Social Studies Education; Turkish Education; Other articles are included, provided that they are about Foreign Language Education, Computer Education and education. All scientific, legal, linguistic and orthographic responsibilities of the articles published in the journal belong to their authors. The journal's purpose, scope, ethical principles, publication policy, research and publication ethics, article acceptance process and all other details are available on the journal's official website (<https://dergipark.org.tr/tr/pub/cybd>).

Ethical Principles and Publication Policy

In the Journal of Contemporary Management Sciences, Ethics Committee Decision and / or Research Permission is sought in articles using research data obtained since 2020. In research articles that require permission from the ethics committee, information about the permission (name of the board, date and number) is shown on the first and last pages of the articles. In the scientific articles sent to our journal, ICMJE (International Committee of Medical Journal Editors) recommendations and COPE (Committee on Publication Ethics) International Standards for Editors and Authors are taken into consideration. It is important to comply with national and international rules on "Publication Ethics", "Research Ethics" and "Obtaining Legal / Special Permit Certificate".

Okul Kültürü ve Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişkinin İncelenmesi: Bir Meta Analiz Çalışması¹

Examination of the Relationship between School Culture and Organizational Commitment: A Meta-Analysis Study

Ahmet Turan Kurşun², Ercan Yılmaz³

Öz

Bu araştırmanın amacı, okul kültürü ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Bu amaca ulaşabilmek için okul kültürü ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik yapılan çalışmaların sonuçlarına dayalı nicel bir araştırma olan meta analiz yöntemi kullanılmıştır. Bu bağlamda 01.01.2007 – 31.12.2017 tarihleri arasında ulusal ve uluslararası düzeyde yapılan yüksek lisans ve doktora tezleri ile hakemli dergilerde yapılan araştırmalar taranarak okul kültürü ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiye dayalı, nicel araştırma yöntemi ile yapılan 22 araştırmadan etki büyüklüğü hesaplanmıştır. Araştırma bulguları okul kültürü ile örgütsel bağlılık arasında pozitif yönlü, anlamlı ve güçlü düzeyde ($Z_r=0.566$) etki büyüklüğü bulunduğunu göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Okul Kültürü, Örgütsel Bağlılık, Meta Analiz, Etki Büyüklüğü.

Abstract

The aim of this study to determine the relationship between school culture and organizational commitment. In order to achieve this aim, meta-analysis method which is a quantitative research based on the results of the studies conducted to determine the relationship between school culture and organizational commitment was used. In this context, the researches conducted in national and international master and doctorate theses and refereed journals between 01.01.2007 and 31.12.2017 were searched and effect size was calculated from 22 studies based on the relationship between school culture and organizational commitment. The results of the research showed that there was a positive, significant and strong effect size ($Z_r = 0.566$) between school culture and organizational commitment.

Keywords: School Culture, Organizational Commitment, Meta-Analysis, Effect Size.

Gönderim Tarihi (Received): 03/03/2020

Kabul Tarihi (Accepted): 18/08/2020

Araştırma Makalesi: Bu araştırma, 2020 yılı öncesi araştırma verileri kullanılarak hazırlanmıştır.

¹ Bu çalışma, birinci yazar tarafından ikinci yazar danışmanlığında tamamlanan doktora tezine dayalı olarak hazırlanmıştır.

² Dr., Konya Bilim ve Sanat Merkezi, atrnkursun@gmail.com, ORCID: 0000-0002-0012-1924

³ Prof. Dr., Necmettin Erbakan Üniv., A. Keleşoğlu Eğitim Fak., ercanyilmaz70@gmail.com ORCID: 0000-0003-4702-1688

Giriş

Bir okulu diğer okullardan ayıran en temel karakteristik özellik o okulun kültürüdür. Örgüt kültürü bir okulun tüm girdilerini, süreçlerini ve çıktılarını etkilemektedir. Paylaşılan değerler, inançlar, varsayımlar, gelenekler gibi unsurlar ile okulun kişiliğini de yansıtan okul kültürü iyi betimlenmesi gereken örgütsel bir özelliktir.

Örgüt üyelerinin karşılıklı paylaşımları ve deneyimleri ile gelişen ve tutum, norm, değer ve varsayım sistemi ile ifade edilen örgüt kültürünün, örgüt ve örgütün yönetimi üzerinde güçlü etkileri bulunmaktadır. Bu bağlamda örgüt kültürü, örgüt içinde ve dışında meydana gelen olayların yorumlanmasını ve anlaşılmasını sağlamaktadır (Lupşa-Tătaru, 2016, s. 123). Örgüt üyelerinin birbirleriyle etkileşimleri sonucu oluşan örgüt kültürü, örgütün ayrılmaz bir parçası olarak kabul edilmektedir. Örgüt kültürü, çalışanlar üzerinde olumlu etkileri bulunan sosyal bir gerçekliktir ve örgütü anlamaya yönelik bir imkân sunmaktadır. Gelişmekte olan bir örgüt kültürü, çalışanlarda kimlik ve bağlılık duygusunu kolaylaştırmakla birlikte istikrarı da artırmaktadır (Nasab ve Shahrakipour, 2015, s. 997).

Örgüt kültürü, üyelerinin hangi davranışlarının uygun, hangi davranışlarının uygun olmadığını gösteren ve üyelerince paylaşılan inançlar, değerler, varsayımlar gibi bilişsel unsurlardan ve insan eliyle oluşturulmuş özelliklerden –artifaktlardan- (Bauer ve Erdoğan, 2012, s. 727; Hudrea, 2006, s. 48; Dolan ve Lingham, 2012, s. 303), çalışanların beklentilerinden ve algılarından oluşan bir sistem olarak görülmektedir (Gibson, Ivancevich, Donnelly ve Konopaske, 2012, s. 31). Örgüt kültürü, mitler, ritüeller, inançlar, anlamlar, normlar ve kullanılan dil aracılığıyla örgütlere bir kimlik kazandırmaktadır. Kültüre bağlı olarak oluşan kimliğin dikkat çeken özelliği, uzun süredir hizmet sunan katılımcıların, kültüre dayalı uygulamaları çoğunlukla sorgulamadan kabul etmeleridir. Örgüt kültürü bir bakıma “burada işler bu şekilde yürür” ifadesinin uygulamalara yansımış halidir. (O’Donnell ve Boyle, 2008, s. 4).

Örgüt kültürü sayesinde insanlar, üyesi oldukları örgütle çevresi arasındaki ayrıma yönelik farkındalık geliştirmektedir. Üyelerine kimlik duygusu ve örgüte bağlılık duygusu geliştiren örgüt kültürü aynı zamanda istikrar kaynağıdır. Bunun yanında örgüt kültürü, örgütü bir arada tutmaya yarayan sosyal bir yapıştırıcı rolü üstlenmektedir. Son olarak örgüt kültürünün, üyelerinin tutum ve davranışlarına yol gösterme ve onları şekillendirme özelliği bulunmaktadır. Bu haliyle örgüt kültürü bir kontrol mekanizması işlevi görmektedir (Robbins ve Judge, 2012).

Her ne kadar son yıllarda daha popüler olmaya başlasa da okul kültürü yeni bir olgu değildir. Buna karşın okullarda mükemmellik için bir faktör olarak okul kültürünün önemi yeniden keşfedilmektedir. Okulda işlerin özel değerlere ve inançlara dayalı olarak yapılma şekli okul kültürünün somut olmayan özelliklerini; kullandığımız kelimeler, davranışlarımız, artifaktlar ise somut öğelerini oluşturmaktadır. Örgüt kültürünün, eğitimin amaçlarına ulaşmadaki rolünden eğitim programlarında ele alınacak bilgi, beceri ve tutumlara, okul ve okul toplumu arasındaki ilişkilerden öğrencilerin nasıl öğrendiğine, okulun tüm öğrenciler için verdiği hizmetin ölçüsünden okul toplumu üyelerinin davranışları arasındaki farklılıkları belirlemeye kadar çok geniş bir yelpazede işlevi bulunmaktadır (Caldwell ve Spinks, 2005, s. 68).

Etkili, kendini geliştiren ve nitelikli okullar ile ilgili yapılan araştırmalar, bu okulların paylaşılan bir değer sisteminin, okulun temel amacına ilişkin ortak bir anlayışın ve uzun vadeli net bir vizyonun bulunduğunu göstermektedir. Aynı zamanda bu okulların, net ve tutarlı beklentilere, başarıya ve kazanıma dayalı bir kültüre, öğrenmeye odaklı paylaşılan liderliğe sahip oldukları görülmektedir (West-Burnham ve Bradbury, 2003, s. 19).

Çalışanlar aslında örgüte birtakım kültüre sahip olarak gelmektedir. Her ne kadar çalışanlar farklı kültürlerle sahip olarak örgüte gelseler de örgüte getirdikleri kültürle yetinmeyip örgütsel ortamda diğer çalışanlarla birlikte örgüte has bir kültür oluşturmaktadır. Bu bağlamda örgüt kültürünün gelişmesi ve

oluşması bir bakıma çalışanların toplu yaşamlarının bir sonucu olarak görülmektedir. Zira örgütün yaşaması da bir kültürün oluşmasına bağlı olmaktadır (Başaran, 2000, s. 294).

Negatif bir kültürün, güvenden örgütsel bağlılığa, çalışan işbirliğinden öğrenci öğrenmesine kadar birçok bakımdan okula zarar verici etkileri bulunabilmektedir. Bu yüzden okulun yönetim kadrosu ve öğretmenlerin okulda olumsuz kültürü pozitif kültüre dönüştürebilmek için birlikte çalışmaları gerekmektedir. Çünkü olumlu bir kültür olmadan, okulun umutlarını ve hayallerini gerçekleştirme mümkün görünmemektedir (Peterson ve Deal, 2009, s. 206). Okulun kimliğini oluşturan okul kültürü formel ve informal etkileşimler sonucu aynı zamanda okulun potansiyelini de ortaya koymaktadır. Bu etkileşimlerin temeli ise güvene dayandığından okullarımızda hayati öneme sahip olduğu düşünülmektedir (Raynor, 2004).

Eğitim sosyoloğu Willard Waller (1932) her okulun ritüelleriyle, gelenekleriyle, davranış kalıplarıyla ve ahlak kurallarıyla kendine ait bir kültürü olduğunu ileri sürmüştür. Okul kültürü, okulun bilinçsizce veya sezgisel olarak oluşturulmuş, yazılı olmayan kurallardır ve gayri resmi örülmüş ağını oluşturmaktadır. Hemen hemen tüm okullarda işe yeni başlayan öğretmenleri sosyalleştiren, bilgi ileten bir kültür bulunmaktadır. Bu kültür okulun geçmişini koruyan öyküleri ve örnek alınan kahramanlarını içermektedir (Peterson ve Deal, 2002, s. 17).

Okul kültürü okulda zamanla oluşmuş yaşam tarzıdır. Okulun tarihi, gelenekleri, çalışanların birikimleri ve birbirleriyle etkileşimleri zamanla okula has bir kültürün oluşmasını sağlamaktadır. Normlar, inançlar, tutumlar, beklentiler, davranışlar, beklentiler ve eğilimler bu kültürü oluşturmaktadır. Sonuç olarak okul kültürü, okulda nelerin önemli olduğuna, nelerin değersiz bulunduğu ve nasıl hareket edileceğine ilişkin ortak hareket etme duygusu vermektedir (Balci, 2007). Okul kültürü aynı zamanda okul çalışanlarının karşılaştıkları problemlere getirdikleri çözüm yollarının zamanla birikerek ve okula yeni gelen çalışanlara aktararak yerleşmekte ve gelişmektedir (Yavuz ve Yılmaz, 2012). Önal ve Ekici (2012) okul kültürünü, okulda bütünleşmeyi sağlayan, çalışanların işlerinin niteliğini belirlemeye yarayan, değer, norm, inanç, gelenek, tören, hikâye ve diğer kültürel sembollerin tümü ile ifade etmişlerdir. En basit ifadesi ile okul kültürü okul toplumunu bir araya getiren ideallerin, değerlerin, varsayımların, inançların ve tutumların birleşiminden oluşmaktadır. Bu öğeler okul çalışanlarının tecrübeleri ile güçlü bir biçimde şekillenmekte ve etkili bir okul lideri ile okulun vizyonu haline gelmektedir. Bu bağlamda, okul kültürü okul müdürünün liderliğine göre şekillendiği için etkili bir okul liderliği için her okul müdüründen beklenen, okul için önemli olduğuna inanılan amaçları ve okula has kuralları belirlemektir (Çelikten, 2016).

Örgütsel bağlılık, çalışanın kendisini üyesi olduğu örgüte ait hissetmesi, örgütün amaçlarını kendisi ile özdeşleştirilmesi ve örgütte kalmak istemesi ile tanımlanmaktadır (Robbins ve Judge, 2012, s. 77). Başka bir tanımda ise örgütsel bağlılık, çalışanlar ile örgütleri arasındaki psikolojik bağlılık ile ifade edilmektedir. Bu bağlamda her bir çalışanın üyesi olduğu örgüt ile arasındaki bağlılık, duygusal bağlılık, devam bağlılığı ve normatif bağlılık olmak üzere üç boyutta gerçekleşmektedir. Örgüte güçlü duygusal bağlarla bağlı olan çalışanlar, gerçekten örgütte kalmak istedikleri için ayrılma davranışı göstermemektedir. Devam bağlılığı örgütten ayrılmanın maliyeti nedeniyle gerçekleşmediği durumları ifade etmektedir. Başka bir deyişle bu boyut çalışanın ekonomik ya da diğer zorunlu nedenlerle örgüte bağlılığını ifade etmektedir. Son olarak normatif bağlılık ise çalışanların örgüte yükümlülük duygusuyla bağlılığı anlamına gelmektedir. Normatif bağlılıkla bağlı olan çalışanları örgüte bağlayan duygu minnet duygusu olmaktadır (Allen ve Meyer, 1990'dan Akt. Meyer, Stanley, Herscovitch, ve Topolnysky, 2002, s. 21; Allen ve Meyer, 1996, s. 253). Sonuç olarak örgütsel bağlılık bir kişinin örgütün üyesi olarak normatif, duygusal ya da zorunlu bir şekilde amaçlara ulaşmada etkin rol oynayarak örgütün üyesi olarak kalmak için isteklilik gösterme durumlarına gönderme yapmaktadır (Usman ve Yusuf, 2016). Örgütsel bağlılık özellikle duygusal boyutta örgüt üyelerinin örgüte karşı ilgilerini ve performanslarını artırmaktadır (Tu, Liou ve Chang, 2011, s. 539).

Örgütsel bağlılık en az üç faktörle karakterize edilmektedir. Bunlar örgütün amaçlarını ve değerlerini kabul etmeye yönelik güçlü bir inanç, örgüt için kayda değer gayret sarf etme ve örgüt üyeliğini sürdürmeye yönelik güçlü istektir (Mowday, Steers ve Porter, 1978, s. 4). Örgütsel bağlılık, zorluklara

ve sıkıntılara rağmen örgüt eylemlerine katılmak için verilen sözlerdir. Kişinin verdiği bu söz, sözel bir şekilde olabileceği gibi kişiyle örgüt arasında sözsüz ya da bilinçsiz bir müzakere biçiminde de olabilmektedir. Bu anlamıyla birey örgütte kalmak istemektedir çünkü örgütsel bağlılık bireyin değer verdiği herhangi bir olgu haline gelmektedir. Bu bağlamda kişi değer verilen bir fikre, bir amaca ya da bir örgüte bağlılık gösterebilmektedir (Carver, 2008, s. 19-20). Çalışanların örgütün üyesi olarak kalma isteği ve örgütü için çaba göstermesi olarak ifade edilen örgütsel bağlılık aynı zamanda örgütün amaçlarının ve değerlerinin benimsenmesi ile ilgili bir kavramdır (Aydoğan, 2010, s. 294).

Yüksek düzeyde örgütsel bağlılık davranışları görülen okulların paylaşılan değerler sistemi ve vizyonu bulunmaktadır. Bu okullarda karşılıklı olarak hesap verilebilirlik üst düzeydedir ve çalışanlar önemsenmektedir. Okuldaki herkesin olduğu gibi öğrencilerin de örgütsel bağlılıklarının sağlanması için kolektif çaba harcanmaktadır. Paylaşılan değerler sistemi ve vizyon aynı zamanda okulun ruhunu oluşturmaktadır. İnsanların önemsenmesi, onların görünürlük, aidiyet, teselli, kutlanma ve anlaşılma gibi ihtiyaçlarına cevap vermeyi gerektirmektedir. Öğrencilerin örgütsel bağlılıklarının sağlanması, onların cesaretlendirme, ihtiyaçlarına cevap verme ve onlara moral gücü sağlama gibi davranışları içermektedir. Karşılıklı hesap verebilirlik okul toplumu üyelerinin birbirlerine ve okullarına karşı sorumluluklarını kabul etmeleri anlamına gelmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin yüksek düzeyde örgütsel bağlılıkları, onların bireysel ve kolektif olarak işlerini sahiplenmelerini sağladığından önemli görülmektedir (Ancess, 2003).

Etkili okul oluşturmamanın yolu güçlü bir okul kültürü oluşturmaktan geçmektedir. Eğitim bilimleri literatüründe yapılan araştırmalar etkili okulların aynı zamanda güçlü bir okul kültürüne sahip olduğunu göstermektedir (Gaziel, 1997; Şişman, 2002). Okul kültürü, okulun performansını etkileyen temel unsurdur ve hayati öneme sahiptir. Bu yüzden okul kültürünü ölçmek ve geliştirmek son derece önemlidir (Narayan, 2016).

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Örgüt kültürü, örgütte paylaşılan anlamlar sistemi olduğundan, çalışanların örgüt içindeki davranışlarını belirleyen bir ortam oluşturmaktadır. Hatta örgüt kültürü, davranışları tayin eden özelliğinin yanında, çalışanların iş yaşamlarının dışında, özel hayatlarında da dünyaya bakışlarında da etkili olabilmektedir (Balcı, 2007, s. 183). Çalışanların iş yerindeki davranışları, iş doyumu, örgütsel bağlılık gibi çıktılarla kendisini göstermektedir. Okul kültürü, okul içerisinde zamanla oluşmuş davranış kalıpları, okulun değerler sistemi, kurallar ve inançlar bütünü olarak her bir okulun özgünlüğünü ifade eden çok kapsamlı bir kavramdır. Bu kadar kapsamlı ve alanyazında geniş yer tutan okul kültürü ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiye dayalı olarak yapılan çalışmaların meta analiz yöntemi ile genel ve tek elden değerlendirilmesi önemli görülmektedir.

Alanyazında okul kültürü ile ilgili yapılan meta analiz çalışmaları incelendiğinde bu araştırmaların okul kültürünün özelliklerini ve unsurlarını betimlemek (Pritchett, 2012), ulusal kültür ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiyi (Karadağ, 2016) ve okul kültürü ile öğrenci başarısı arasındaki ilişkiyi belirlemek (Bulris, 2009; Bektas, Çoğaltay, Karadağ ve Ay, 2015) ve örgüt kültürünün öğretmenlerin cinsiyetlerine etkisini incelemek (İpek, Aytaç ve Gök, 2015) amaçlarıyla yapıldığı görülmektedir. Örgüt kültürü ile ilgili meta analiz yöntemi ile yapılan çalışmalar incelendiğinde ise bu araştırmaların örgüt kültürünün örgütsel politikalara ve iş çıktılarına etkisini belirlemek (Watkins, Smith, Cooke ve Christian, 2014; Fang, Soeken, Mary Ettam ve Johantgen, 2008), örgüt kültürünün performansa etkisini incelemek (Ou, Hartnell, Kinicki ve Karam, 2013) Denison örgüt kültürünü gözden geçirmek (Asgari, 2016) ve örgüt kültürü ile içsel motivasyon ve iş performansı arasındaki ilişkiyi incelemek (Radakovich, 2016) amaçlarıyla yapıldığı anlaşılmaktadır. Öğretmen ve yönetici algılarına göre meta analiz yöntemi ile okul kültürünün incelenmesi amacıyla yapılan araştırmaya ise rastlanmamıştır. Yapılan bu araştırma ile hem okul etkililiğine hem de okul başarısına etkisi bulunan okul kültürü araştırmalarının sistematik bir şekilde toplanarak okul kültürü ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiye dayalı olarak etki büyüklüğünün hesaplanması ile literatüre katkı sağlayarak alandaki bir boşluğu dolduracağı düşünülmektedir. Aynı zamanda okul kültürünün, çalışanların örgütsel bağlılıkları üzerindeki etkisinin belirlenmesi ile gerek araştırmacılar gerek uygulayıcılar gerekse politika yapıcılar için yol gösterici olması beklenmektedir.

Okulun kişiliği, eşsizliği, kendine has özellikleri, paylaşılan değerleri, inançları, davranış standartları, artefaktları gibi terimlerle ifade edilen okul kültürü ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiye dayalı olarak yapılan çalışmaların, araştırmacılar ve uygulayıcılar tarafından tamamının örgüte katkısının ve etkisinin incelenmesi daha zordur. Ayrıca araştırma bulgularını tek tek inceleyerek okul kültürü ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiye dair genelleme yapmak yerine istatistiksel olarak sonuçların birleştirilmesine dayalı meta analiz yöntemi ile etki büyüklüğünü çıkarmanın daha yerinde olduğu düşünülmektedir. Aynı zamanda konu ile ilgili farklı bölgelerde, birbirinden habersiz araştırmacıların yaptıkları birçok çalışmaya ilişkin istatistiksel sonuçlara göre çıkarımda bulunmak, tek bir çalışmanın sonucuna göre çıkarımda bulunmaktan çok daha sağlıklıdır. Bu anlamda okul kültürü ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiye dayalı etki büyüklüğünün belirlenmesinin amaçlandığı bu çalışmada söz konusu ilişkiye dayalı yapılan çalışmaların meta analiz yöntemi ile bir araya getirilerek etki büyüklüklerinin ortaya çıkarılmasının alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Bu çalışma, 2020 yılı öncesi, araştırma verileri kullanılarak ve birinci yazar tarafından ikinci yazar danışmanlığında tamamlanan doktora tezine dayalı olarak hazırlanmıştır. Araştırmada okul kültürü ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlayan çalışmaların sonuçlarına dayalı olarak etki büyüklüğü hesaplaması yapmak üzere nicel bir araştırma yöntemi olan meta analiz yöntemi kullanılmıştır. Meta analiz yönteminde birtakım istatistiksel teknikler kullanılarak nicel araştırmaların sonuçları birleştirilmekte ve özetlenmektedir. Meta analiz çalışmasında amaç, herhangi bir konuda yapılmış tüm çalışmaların sonuçlarını anlamaya çalışmaktır. Bu anlama çabasında ilk olarak etki büyüklüğünün tüm veriler karşısında tutarlı olup olmadığının bilinmesi gerekmektedir. Ayrıca derlemelerin açıklayamadığı bazı durumlar da meta analiz yöntemi ile açıklanabilmektedir. Çeşitli araştırma sonuçlarından elde edilen verilerin sonucunun bireysel araştırmaların sonuçlarından elde edilen verilerin sonucundan daha güçlü olması (Borenstein, Hedges, Higgins ve Rothstein, 2013; Moher ve diğ., 2015) bu yöntemle yapılan araştırmalara olan güvenin daha da artmasına neden olduğu düşünülmektedir.

Araştırmanın amacına ulaşabilmek için 01.01.2007– 31.12.2017 tarihleri arasında ulusal ve uluslararası düzeyde yapılan yüksek lisans ve doktora tezleri ile hakemli dergilerde yapılan araştırmalar taranarak okul kültürüne ilişkin nicel araştırma yöntemi ile yapılan çalışmalar araştırma kapsamına alınmıştır. Tarama sürecinde, “örgüt kültürü, okul kültürü, okulun kültürü, örgütsel kültür, organisation/organization culture, culture of organisation/organization, school culture, culture of school, culture at school, culture in school, school’s culture” kelimeleri anahtar sözcük olarak kullanılmıştır.

Kodlama Yöntemi ve Çalışma Karakteristiklerinin Belirlenmesi

Meta analiz yöntemi literatür taramasının ardından kodlama yapılmasını gerektirmektedir. Bu amaçla, çalışmaların meta analize dâhil edilme kriterlerine sahip olup olmadığının belirlenmesi için Tablo 1’deki bilgileri içeren bir kodlama formu oluşturulmuştur. Araştırmaya dâhil edilecek çalışmalar öncelikle bu forma işlenmiştir. Her bir araştırmaya bu formda bir kod verilmiş, araştırmanın türü, yılı, yapıldığı yer ve okul türü, korelasyon katsayısı, örneklem sayısı, örneklem düzeyi, örneklem yöntemi gibi veriler bu form üzerinde gösterilmiştir.

Tablo 1. Kodlama Protokolü

Birinci Bölüm (Çalışmanın Kimliği)	İkinci Bölüm (Veriler)
Çalışmanın Kodu	Örneklem Sayısı (n)
Çalışmanın Yazarı/Yazarları	Korelasyon Değeri (r)
Çalışmanın Yılı	
Çalışmanın Türü	
Ölçeklerin Uygulandığı Yer	
Okul Türü	
Örneklem Düzeyi	

Örneklem Yöntemi

Tablo-1’de oluşturulan kodlama protokolüne göre meta analize dâhil edilen araştırmalara ilişkin özet bilgilere Tablo-2’de yer verilmiştir.

Tablo 2. Okul Kültürü ve Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişkinin İncelendiği Çalışmalara Ait Bilgiler

KOD	Yazar, Yayın Yılı	Okul Türü	Çalışmanın Yapıldığı Yer	Yayın Dili	Yayın Türü	Örneklem Düzeyi
B.1	Çakır, 2007	İlk-Ortaokul	Türkiye	Türkçe	YL	Ö
B.2	Mauseh, 2008	Belirtilmemiş	Yurtdışı	İngilizce	DR	Ö
B.3	Balay ve İpek, 2010	İlkokul	Türkiye	İngilizce	M	Ö
B.4	Sezgin, 2010	Ortaokul	Türkiye	Türkçe	M	Ö
B.5	Karadağ ve diğ., 2011	İlkokul	Türkiye	İngilizce	M	Ö
B.6	Azadi ve diğ., 2013	Belirtilmemiş	Yurtdışı	İngilizce	M	Ö
B.7	Andronico, 2013	Lise	Yurtdışı	İngilizce	DR	Ö
B.8	Siburian, 2013	Lise	Yurtdışı	İngilizce	M	Ö
B.9	Arifin, 2014	Lise	Yurtdışı	İngilizce	M	Ö
B.10	Ayık ve Ataş, 2014	Ortaokul	Türkiye	İngilizce	M	Ö
B.11	Nadri ve diğ., 2014	Lise	Yurtdışı	İngilizce	M	Ö
B.12	DeNicola, 2015	Belirtilmemiş	Yurtdışı	İngilizce	DR	Ö
B.13	Çoban, 2015	İlkokul	Türkiye	Türkçe	YL	Ö
B.14	Dasuki, 2015	Ortaokul	Yurtdışı	İngilizce	M	Ö
B.15	A.A. Firuzjaeyan, ve diğ., 2015	Lise	Yurtdışı	İngilizce	M	Ö
B.16	Maral, 2015	İlk-Ortaokul	Türkiye	Türkçe	YL	Y
B.17	Raman ve diğ., 2015	İlkokul	Yurtdışı	İngilizce	M	Ö
B.18	Khan, 2016	İlk-Orta-Lise	Yurtdışı	İngilizce	M	Ö
B.19	Al-Sada ve diğ., 2017	İlk-Orta-Lise	Yurtdışı	İngilizce	M	Ö
B.20	Leuschke, 2017	İlk-Orta-Lise	Yurtdışı	İngilizce	YL	Y-Ö
B.21	Setiawan ve diğ., 2017	Lise	Yurtdışı	İngilizce	M	Ö
B.22	Veeriah ve diğ., 2017	İlkokul	Yurtdışı	İngilizce	M	Ö

M: Makale, YL: Yüksek Lisans Tezi, DR: Doktora Tezi, Ö: Öğretmen, Y: Yönetici, Y-Ö: Yönetici ve Öğretmen

Dahil Edilme Kriterleri

Meta analiz kapsamında etki büyüklüğü hesaplamasına dâhil edilecek araştırmalar için seçim kriterleri belirlenmelidir (Whitehead, 2002, s.14). Bu kapsamda bu araştırmanın dâhil edilme kriterleri aşağıdaki şekilde belirlenmiştir:

1. Ulusal ve uluslararası hakemli dergilerde 01 Ocak 2007 – 31 Aralık 2017 tarihleri arasında yayınlanan makaleler, yüksek lisans ve doktora tezleri (ulusal düzeyde yapılan bildiri ve makaleler için Google Scholar ve tüm üniversitelerin eğitim fakültesi, eğitim bilimleri enstitüsü ve sosyal bilimler enstitüsü dergileri, uluslararası düzeyde yapılan araştırmalar için Google Scholar, Emerald, Sage Journals, Eric, Taylor&Francis Online, Wiley Online Library, ScienceDirect ve Jstor yayınevleri/veri tabanları, uluslararası düzeyde yapılan tezler için Proquest ve Google Scholar veri tabanları, ulusal düzeyde yapılan tezler için Google Scholar ve Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi kullanılmıştır).
2. Okul kültürü ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiye dayalı olarak resmi ve özel okul öncesi eğitim kurumları, ilkokullar, ortaokullar ve liselerde, öğretmen ve/veya yönetici düzeyinde yapılmış olan araştırmalar.
3. Okul kültürü ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiye dayalı olarak yapılan araştırmalardan aşağıdaki verilere sahip olan çalışmalar.
 - a. Örneklem Sayısı (n).
 - b. Korelasyon Değeri (r).

Hariç Tutulma Kriterleri

Meta analiz yöntemi ile yapılan araştırmalar dâhil edilme ölçütlerine ek olarak analiz için hariç tutulacak çalışmalar için de kriterler belirlenmesini gerektirmektedir. Bu kapsamda bu araştırmada hariç tutulacak çalışmalar için kriterler aşağıdaki şekilde belirlenmiştir:

1. Öğretmen ve yönetici örnekleme dışında (öğrenciler, veliler, öğretmen ve yönetici harici eğitim çalışanları, üniversite öğretim üyeleri/görevlileri, okutmanlar, araştırma görevlileri vs.) yürütülen çalışmalar,
2. Tez araştırmalarından üretilmiş makale ve bildiri çalışmaları,
3. Uygun istatistiksel verilere sahip olmayan ya da yeterli istatistiksel analiz yapılmayan araştırmalar bu araştırmanın hariç tutulma kriterlerini oluşturmuştur.

Verilerin Yorumlanması

Araştırmada okul kültürü ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiye dayalı olarak etki büyüklüğünü hesaplayabilmek için araştırmaya dahil edilen çalışmalardaki korelasyon (r) katsayıları ve örneklem sayıları (n) kullanılarak etki büyüklükleri Fisher's Z ölçeğine dönüştürülmüştür. Hesaplamalar ve analizler için CMA (Comprehensive Meta-Analysis) programı kullanılmıştır.

Fisher's Z etki büyüklüğü hesaplaması için çalışmaların yorumlanmasında da Cohen, Manion ve Morrison'un (2007, s. 521) yaptığı sınıflandırma kullanılmıştır. Bu sınıflandırma ise şu şekildedir:

- ± 0.00 - ±0.10 Arası: Zayıf
- ± 0.10 - ± 0.30 Arası: Düşük
- ± 0.30 – ±0.50 Arası: Orta
- ± 0.50 - ±0.80 Arası: Güçlü
- ≥ ±80: Çok güçlü.

Bulgular

Okul kültürü ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiye dayalı olarak etki büyüklüğü hesaplaması için 22 çalışmaya ulaşılmıştır. Bu çalışmaların %31.82'si ($k=7$) Türkiye'de, %68.18'i ($k=15$) yurtdışında yapılmıştır. Araştırmaların %18.18'i ($k=4$) yüksek lisans tezi, %13.64'ü ($k=3$) doktora tezi ve %68.18'i ($k=15$) makale olarak hazırlanmıştır. Araştırmaların %22.73'ü ($k=5$) ilkokullarda, %13.64'ü ($k=3$) ortaokullarda, %27.27'si ($k=6$) liselerde, %9.09'u ($k=2$) ilkokul ve ortaokullarda, %13.64'ü ($k=3$) ilkokul, ortaokul ve liselerde birlikte yapılmıştır. Araştırmaların %13.64'ünde ($k=3$) ise dâhil edilme kriterlerine uygun okullar olmasına rağmen okul türü belirtilmemiştir.

Okul kültürü ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiye dayalı etki büyüklüğü hesaplamasının sabit etkiler ve rastgele etkiler modellerinden hangisine göre yapılacağına karar verebilmek amacıyla homojenlik analizleri yapılarak sonuçlara Tablo-3'de yer verilmiştir.

Tablo 3. Okul Kültürü ve Örgütsel Bağlılık - Homojenlik Testi, Q, I² ve Tau-kare İstatistiği Sonuçları

Q Değeri	df (Q)	p	I ²	τ^2
455.956	21	0.000	95.39	0.085

Yapılan homojenlik testi neticesinde 21 serbestlik derecesi ile hesaplanan 455.956'lık bir Q değeri, istatistiksel olarak anlamlı ($p<.05$) bulunmuştur. Bu durum çalışmalardaki dağılımın birbirinden istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığını gösterdiğinden heterojen bir yapıya işaret etmektedir. Ayrıca χ^2 tablosundan %95'lik anlamlılık düzeyinde 21 serbestlik derecesine karşılık gelen değer 32.671 olarak bulunmuştur. Bu bağlamda homojenlik testinden elde edilen Q değeri (455.956) ki-kare dağılımı tablosunda 21 serbestlik derecesine karşılık gelen değerden daha fazla olduğu için kapsama alınan araştırmaların homojen bir dağılım göstermediği söylenebilir. Ayrıca gerçek etki büyüklüğünün varyansını tahmin eden tau-kare değeri (τ^2) 0.085 olarak, I² istatistiği 95.39 olarak hesaplanmıştır. Hesaplanan bu I² değeri meta analize dâhil edilen çalışmalarda hesaplanan etki büyüklüğündeki varyansın %95.39'unu elimizdeki değişkenlerle açıklayabileceğimizi göstermektedir.

Homojenlik testi analizi ve I^2 istatistiği sonuçlarına göre okul kültürü ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiye dayalı olarak hesaplanan etki büyüklükleri için çalışmaların birbirinden istatistiksel olarak farklılaştığına işaret ettiğinden analizler rastgele etkiler modeline göre yapılmıştır. Bu bağlamda rastgele etkiler modeline göre okul kültürü ve örgütsel bağlılığa ilişkin hesaplanan korelasyon ve Fisher's Z etki büyüklüğü orman grafikleri, etki büyüklüğü verileri, moderatör analizi ve yayın yanlılığına ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

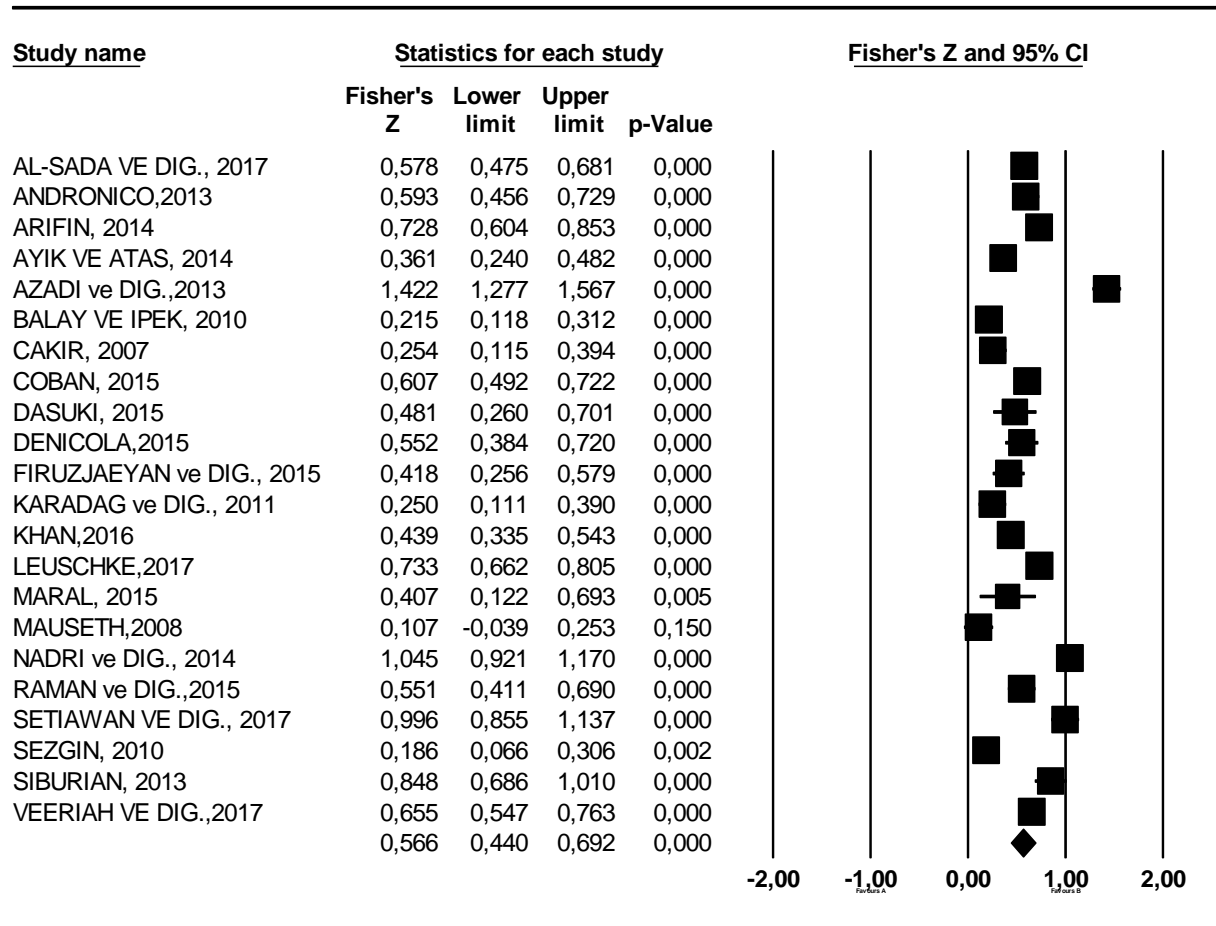
Öğretmen ve yöneticilerin algılarına göre okul kültürü ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiye dayalı olarak rastgele etkiler modeline göre etki büyüklüğü hesaplaması yapılarak sonuçlara Tablo-4'de yer verilmiştir.

Tablo 4. Rastgele Etkiler Modeline Göre Okul Kültürü ve Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişkiye Dayalı Hesaplanan Etki Büyüklüğüne İlişkin Bulgular

k	r	Zr	Σn	Varyans	Fisher's Z Etki Büyüklüğü İçin %95 Güven Aralığı		Z	p
					Alt Limit	Üst Limit		
22	0.512	0.566	5493	0.004	0.440	0.692	8.814	0.000

Rastgele etkiler modeline göre okul kültürü ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiye dayalı Fisher's Z etki büyüklüğü 0.566 olarak hesaplanmıştır. Hesaplanan Fisher's Z değerine göre iki değişken arasında pozitif yönlü, anlamlı ($p < .05$) ve güçlü düzeyde etki büyüklüğünün varlığından söz edilebilir. Bu verilere dayalı olarak okul kültürü ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiye dayalı olarak hesaplanan Fisher's Z etki büyüklükleri Grafik-1'de orman grafiğinde ayrıca gösterilmiştir.

Grafik 1. Okul Kültürü ile Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişkiye Dayalı Olarak Hesaplanan Fisher's Z Etki Büyüklüğü Orman Grafiği



Grafik-1’de de görüldüğü üzere okul kültürü ile örgütsel bağlılık arasındaki Fisher’s Z etki büyüklüğü rastgele etki modeline göre 0.566 olarak hesaplanmıştır. Grafiğe bakıldığında tüm etki büyüklüklerinin pozitif yönlü olduğu dikkat çekmektedir. Sonuçlar okul kültürü ile örgütsel bağlılık arasında pozitif yönlü, güçlü ve anlamlı düzeyde ($p < .05$) etki büyüklüğü olduğunu göstermektedir.

Okul kültürü ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiye dayalı olarak etki büyüklüğü hesaplamaları için kodlama protokolü ile belirlenen ve moderatör değişken olarak sınıflandırılan yayın türü, okul türü, çalışmanın yapıldığı yer, örneklem yöntemi ve örneklem düzeyine göre yapılan analiz sonuçlarına Tablo-5’de yer verilmiştir.

Tablo 5. Rastgele Etki Modeline Göre Okul Kültürü ve Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişkiye Yönelik Etki Büyüklüğü-Moderatör Analizi Sonuçları

Değişken	k	Zr	Alt Limit	Üst Limit	Q	Q _b	p
Örgütsel Bağlılık	22	0.566	0.440	0.692	455.956		0.000
Moderatör [Yayın Türü]						1.298	0.523
Makale	15	0.611	0.441	0.781			
Yüksek Lisans Tezi	4	0.512	0.285	0.739			
Doktora Tezi	3	0.417	0.105	0.729			
Moderatör [Yayın Yeri]						14.014	0.000*
Türkiye	7	0.321	0.200	0.443			
Yurtdışı	15	0.678	0.536	0.819			
Moderatör [Okul Türü]						23.115	0.000*
İlkokul	5	0.456	0.263	0.648			
Ortaokul	3	0.325	0.167	0.484			
Lise	6	0.773	0.585	0.962			
İlkokul ve Ortaokul	2	0.284	0.158	0.409			
İlk-Ortaokul ve Lise	3	0.587	0.411	0.762			
Belirtilmemiş	3	0.694	-0.097	1.485			
Moderatör [Örneklem Yöntemi]						3.166	0.530
Küme	2	0.648	-0.131	1.428			
Tabaka	2	0.551	0.444	0.658			
Tesadüfi	9	0.518	0.338	0.699			
Diğer	4	0.450	0.331	0.569			
Belirtilmemiş	5	0.713	0.394	1.033			
Moderatör [Örneklem Düzeyi]						8.302	0.016*
Öğretmen	20	0.564	0.426	0.702			
Yönetici	1	0.407	0.122	0.693			
Yönetici-Öğretmen	1	0.733	0.662	0.805			

* $p < .05$

Tablo 5’e bakıldığında okul kültürü ve örgütsel bağlılık arasındaki hesaplanan etki büyüklüğünün yayın türü ve örneklem yöntemi değişkenlerine göre farklılaşmadığı ($p > .05$) anlaşılmaktadır. Çalışmanın yapıldığı yer, okul türü ve örneklem düzeyi moderatör değişkenlerine göre ise etki büyüklüğünde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşma bulunmuştur ($p < .05$). Çalışmanın yapıldığı yere göre bakıldığında Türkiye dışında yapılan çalışmaların Türkiye’de yapılan çalışmalara göre daha yüksek etki büyüklüğüne sahip olduğu görülmektedir. Okul türüne göre bakıldığında ilkokul ve ortaokullarda birlikte yapılan çalışmalarda en düşük etki büyüklüğü, liselerde yapılan çalışmalarda ise en yüksek etki büyüklüğü hesaplandığı dikkat çekmektedir. Örneklem düzeyine göre bakıldığında ise yönetici ve öğretmenlerle birlikte yapılan bir çalışmadan hesaplanan etki büyüklüğünün en yüksek değere sahip olduğu görülmektedir.

Yayın Yanlılığı Analizleri

Okul kültürü ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiye dayalı meta analiz bulgularına göre yayın yanlılığı analizlerine ve açıklamalarına bu başlık altında yer verilmiştir.

Tablo 6. Okul Kültürü ve Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişkiye Yönelik Etki Büyüklükleri Hesaplanan Çalışmaların Yayın Yanlılığı Analizi İçin Rosenthal's Fail Safe N

k	Z	p	α	Z α	Eksik Çalışmaların Alfa değerine Ulaşması İçin Gerekli Çalışma Sayısı
22	40.37	0.000	0.05	1.96	9310

Rosenthal's Fail Safe N analizi bulgularına göre 0.05 alfa düzeyine ulaşabilmek için gerekli çalışma sayısı 9310 olarak hesaplanmıştır. Bu sayı araştırmanın etki büyüklüğünün 0.05 etki büyüklüğü değerinin altına gerileyebilmesi için 9310 çalışmaya daha ihtiyaç olduğunu göstermektedir. Bu analizde yayın yanlılığı olmadığına ilişkin değerlendirme yapabilmek için eksik çalışma sayısı meta analize dâhil edilen çalışmaların 5 katınının 10 fazlasından daha çok olması gerekmektedir (Foody, Samara, O'Higgins ve Norman, 2017). Eksik çalışma sayısının araştırma kapsamına alınan çalışma sayısı olan 22'nin 5 katınının 10 fazlası olan 120'den büyük olması ($N > 5k + 10$), Rosenthal tarafından 1979 yılında geliştirilen ve dosya çekmecesi (file drawer) olarak adlandırılan ve anlamsız olan çalışmaların araştırmaya dahil edilmediği varsayımına dayalı Fail Safe N analizi (Howell ve Shields, 2008; Krebs, Prochaska ve Rossi, 2010) için yayın yanlılığı bulunmadığını göstermiştir.

Tablo 7. Okul Kültürü ve Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişkiye Yönelik Etki Büyüklükleri Hesaplanan Çalışmaların Yayın Yanlılığı Analizi İçin Orwin's Fail Safe N

Kriter	Değer
Gözlemlenen Çalışmaların Fisher's Z Değeri	0.570
Önemsiz Kriter İçin Fisher's Z	0.05
Kayıp Çalışmalarda Fisher's Z Ortalaması	0.000
Fisher's Z Değerini 0.05'in altına getirmek için gerekli çalışma sayısı	229

Okul kültürü ve örgütsel bağlılığa dayalı olarak kapsama alınan çalışmalar için yapılan Orwin's Fail Safe N analizi sonuçlarına göre gözlemlenen çalışmalara ait Fisher's Z değeri 0.570 olarak hesaplanmıştır. Veriler, Fisher's Z'ye dayalı etki büyüklüğünün 0.00 değerine ulaşması için 0.05 etki büyüklüğü değerine sahip 229 çalışmanın daha araştırma kapsamına dâhil edilmesi gerektiğini söylemektedir. Bu verilere göre okul kültürü ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiye dayalı olarak etki büyüklüğü hesaplanan çalışmalar için gerek Rosenthal's Fail Safe N analizi ile formüle edilen $NR > 5k + 10$ denklemin sağlandığından ($229 > 5 \times 22 + 10$) gerekse eksik çalışma sayısının (229) meta analiz kapsamında araştırmaya dâhil edilen sayıdan ($k=22$) çok fazla olduğundan Orwin's Fail Safe N analizine göre yayın yanlılığı olmadığı söylenebilir.

Tablo 8. Okul Kültürü ve Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişkiye Yönelik Etki Büyüklükleri Hesaplanan Çalışmaların Yayın Yanlılığı Analizi İçin Begg ve Mazumdar Sıra Korelasyonu

Kendal's S	Tau	Z	p
1.00	0.000	0.000	1.000

Yayın yanlılığı, Begg ve Mazumdar sıra korelasyonu ile ölçüldüğünde p değerinin 0.05'den küçük olması potansiyel olarak yayın yanlılığının varlığına işaret etmektedir (Peng ve diğ., 2018). Bu bağlamda hesaplanan Tau değerinin istatistiksel olarak anlamlı olmaması ($p > .05$) Begg ve Mazumdar sıra korelasyonu analizine göre yayın yanlılığı bulunmadığını göstermiştir.

Tablo 9. Okul Kültürü ve Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişkiye Yönelik Etki Büyüklükleri Hesaplanan Çalışmaların Yayın Yanlılığı Analizi İçin Egger Regresyon Kesme Analizi

Kesme	SE	t	df	p
-0.62	3.90	0.58	20	0.876

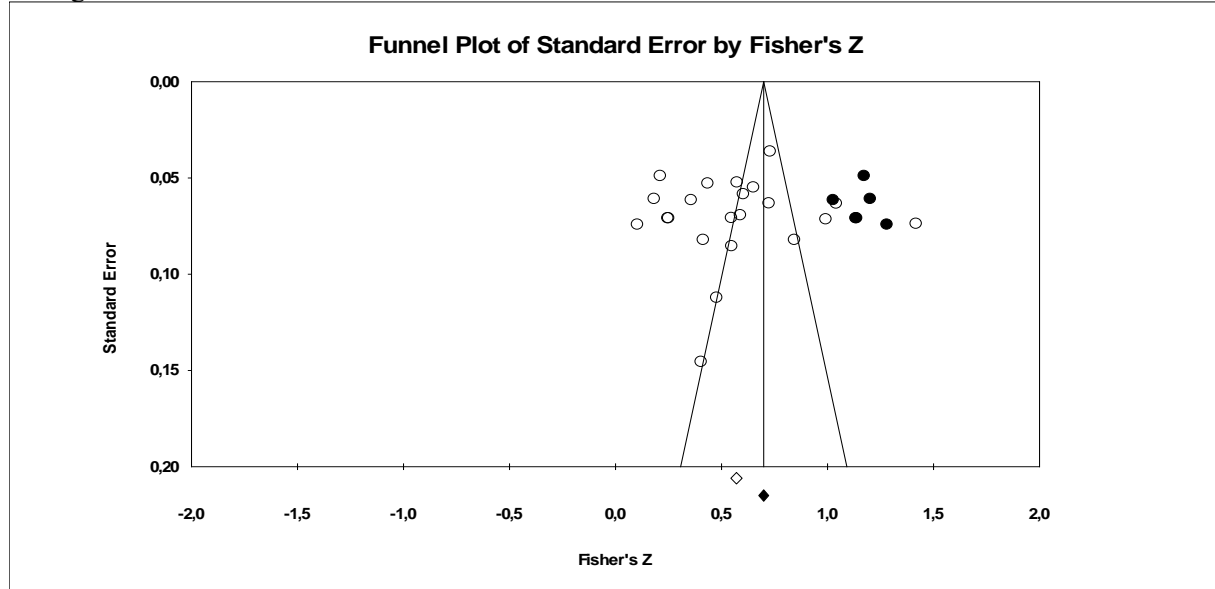
Bu analiz sonuçlarının istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bulunması yayın yanlılığı olduğu anlamına gelmektedir. Bu kapsamda yapılan analiz sonuçları istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bulunmadığından ($p>.05$) Egger regresyon kesme analizine göre yayın yanlılığı bulunmadığını göstermiştir.

Tablo 10. Okul Kültürü ve Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişkiye Yönelik Etki Büyüklükleri Hesaplanan Çalışmaların Yayın Yanlılığı Analizi İçin Duval ve Tweedie's Kırpma ve Doldurma Analizi

	Eksik Çalışmaların		Etki Büyüklüğü	Alt Limit	Üst Limit	Q Değeri
	Etki Büyüklüğü	Sayısı				
Hesaplanan Değer			0.566	0.440	0.692	455.956
Düzeltilmiş Değer	Ortalamanın Üstü	6	0.694	0.559	0.830	875.151

Duval ve Tweedie's kırpma ve doldurma analizi için Tablo-10'a bakıldığında huni grafiğinde simetrinin tamamlanabilmesi için rastgele etkiler modeline göre etki büyüklüğünden daha yüksek (huni grafiği orta çizgisinin sağ tarafında) 6 çalışmanın eksik olduğu görülmektedir. Belirtilen özelliklerde 6 araştırmanın daha meta analize dahil edildiği varsayıldığında etki büyüklüğü 0.694'e, Q değeri de 875.151'e yükselmektedir. Eksik çalışmalar ayrıca Grafik-2'deki huni grafiğinde de görülmektedir.

Grafik 2. Okul Kültürü ve Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişkiye Yönelik Etki Büyüklükleri Hesaplanan Çalışmaların Yayın Yanlılığı Analizi İçin Duval ve Tweedie's Kırpma ve Doldurma Huni Saçılım Grafiği



Yayın yanlılığının değerlendirilebilmesi için çalışmanın büyüklüğü ile etkinin büyüklüğü arasındaki ilişkiyi gösteren huni grafiğinde etki büyüklüğü x ekseninde, örneklem büyüklüğü ya da varyans y ekseninde yer almaktadır. Standart sapmaların y ekseninde gösterimi, küçük çalışmaların çizildiği ölçeklerin alt yarısındaki noktalara saçılmasını gösterme avantajına sahiptir. Huni grafiğinin her ne kadar istatistiksel olarak bir etkisi olmasa da görsellik sağlamaktadır (Borenstein ve diğ., 2013, s. 272).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırma bulguları okul kültürü ile öğretmen ve yöneticilerin örgütsel bağlılıkları arasında pozitif yönlü, güçlü ve anlamlı düzeyde ilişkinin bulunduğunu göstermektedir. Yapılan bu araştırma, Reames ve Spencer'in (1998) yaptıkları çalışmayla uyumlu bir biçimde, okul kültürü ve öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının birbirleriyle çok yakından ilişkili kavramlar olduğunu göstermiştir. Başka bir ifadeyle öğretmenlerin örgütsel bağlılık davranışlarının okul kültürüne olumlu yansımaları, güçlü okul kültürü ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkiyi teyit etmektedir.

Örgütsel bağlılık, örgütsel davranış içinde önemli bir yer tutmaktadır. Literatürde bu ilişkiyi ele alan Glisson ve Durick'in (1988) araştırması incelendiğinde çalışanların örgütsel bağlılıkları ile iş doyumları arasında pozitif yönlü ilişki bulunduğu görülmektedir. Mahmoud (2008) araştırmasında örgütsel bağlılık ile iş doyumunu, örgütsel destek, dönüşümcü liderlik ve eğitim düzeyi arasında anlamlı düzeyde ilişki bulmuştur. Örgütsel bağlılık iş yerinin etik iklimini etkilemektedir (Tsai ve Huang, 2008). Okul kültürü öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarını doğrudan etkilemektedir. Başka bir deyişle güçlü bir okul kültürü beraberinde örgütsel bağlılık düzeyleri yüksek öğretmenleri getirmektedir (Sibirian, 2013).

Okul kültürünün öğretmenlerin etkililikleri ve bağlılıkları üzerinde önemli bir etkisi bulunmaktadır. Güçlü ve erdemli bir okul kültürü öğretmenlerin okulla özdeşleşmelerine, kendilerini işlerine adanmalarına yardımcı olabilmektedir (Cheng, 2012). Okul kültürü, okul müdürlerinin yönetim becerilerini, iş doyumunu ve öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarını doğrudan ya da dolaylı olarak etkilemektedir (Purba, Ambarita ve Siagian, 2018). Örgüt kültürü bireyin üstünlüğü için temel bir ihtiyaçtır ve çalışanların örgütsel bağlılıklarını güçlendirmektedir. Pozitif okul kültürü aynı zamanda çalışanların başarılı olmalarını sağlamaktadır (Talib, Don, Daud, ve Raman, 2015). Öğretmenlerin çalışmalarına olumlu yansımaları olduğu için öğretmenlerin bağlılıkları ile ilişkili olarak okulun anlaşılabilir ve önemli bir bileşeni olan okul kültürü yeterince açık değilse öğretmenlerin gelecekle ilgili kariyer düşüncelerine olumsuz yansımaktadır. Yönetimin tavrı, öğrencilerle ve diğer paydaşlarla iletişim, kültürün açık bileşenleri iken normlar ve prosedürler ise gizli bileşenlerdir ve bu bileşenler kültürün temel kodlarını oluşturmaktadır. Açık kodlarla birlikte gizli kodların da çözülerek güçlü bir okul kültürünün sağlanması öğretmenlerin kendilerini mutlu ve güvende hissetmelerine olanak sağlamaktadır (Zamir, 2015). Kendilerini mutlu ve güvende hisseden öğretmenlerin, saydam ve herkes tarafından kabul gören güçlü bir okul kültüründe kendilerini okula bağlı hissetmeleri beklenen bir sonuçtur ve aynı zamanda bu araştırmanın sonuçları ile de örtüşmektedir.

Köklü bir kültür, çalışan davranışları üzerinde son derece etkilidir. Güçlü bir okul kültürü çalışanların işten ayrılma ve iş değiştirme eğilimlerini azaltmakta, örgüte karşı bağlılıklarını ve sadakatlerini artırmaktadır (Purnama, 2013). Bu yüzden öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ve etkililikleri için okul kültürü önemli görülmektedir. Bir öğrenme toplumu olarak okulların, amaçlarına, yeniliğe açık olmasına, liderlerinin destekleyici davranışlarına, tüm çalışanlarının kararlara katılımına ve işbirliğine dayalı bir okul kültürü, öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarını geliştirmektedir. Bu durum okul kültürü ve örgütsel bağlılık arasında güçlü ilişkiler bulunduğunu göstermekte (Reames, 1997; Delaware, 2017) ve bu araştırmanın sonuçları ile de uyumluluk göstermektedir.

Poppens'in (2000) yaptığı çalışmada, algılanan ve tercih edilen kültürün öğretmenlerde yüksek düzeyde örgütsel bağlılık oluşturduğuna yönelik bulgularının da bu araştırmanın sonuçları ile uyumlu olduğu görülmektedir. Söz konusu araştırma sonuçlarına göre örgütsel bağlılık ile çalışanların performansları, üretkenlikleri ve kaynakların etkili ve verimli olarak kullanılmasının yakından ilişkili olabileceği belirtilmiştir. Bu sonuçlar bir bakıma okul liderlerinin okulda verimliliği ve üretkenliği artırmak, çalışanların okula bağlılıklarını yüksek düzeyde tutmak için okul kültürüne gereken ilgiyi göstermelerinin gerekliliğinin kanıtı niteliğindedir.

Okul kültürü ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiye dayalı meta analiz sonuçları için yapılan moderatör analizi bulguları Türkiye'de yapılan çalışmaların orta düzeyde etki büyüklüğüne, Türkiye dışındaki ülkelerde yapılan araştırmaların ise güçlü düzeyde etki büyüklüğüne sahip olduğunu göstermiştir. Ayrıca liselerde yapılan araştırmalardan hesaplanan etki büyüklüğünün diğer okul türlerinde yapılan

araştırmalardan daha yüksek düzeyde olduğu dikkat çekmiştir. Yönetici ve öğretmenlerle birlikte yapılan bir araştırmada hesaplanan etki büyüklüğü, öğretmenlerle yapılan 20 araştırmadan ve yöneticilerle yapılan bir araştırmadan hesaplanan etki büyüklüğünden daha yüksek bulunmuştur. Son olarak yayın yılına göre de 2007 yılından günümüze doğru geldikçe etki büyüklüğünün anlamlı düzeyde arttığı görülmüştür.

Özet olarak okul kültürü ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiye dayalı olarak 22 araştırma sonuçlarının sistematik bir şekilde birleştirilerek etki büyüklüğünün hesaplandığı bu araştırmanın sonuçları, okul kültürünün öğretmen ve yöneticilerin örgütsel bağlılıklarını pozitif yönlü, güçlü ve anlamlı düzeyde etkilediğini göstermiştir. Bu sonuçlara aynı zamanda etki büyüklüklerinin tamamının pozitif yönlü olması da eklenince “olumlu bir okul kültürü öğretmen ve yöneticilerin örgütsel bağlılıklarını güçlü düzeyde etkilemektedir ya da örgütsel bağlılık güçlü bir okul kültürü için çok önemli bir değişkendir” biçiminde yapılan bir genellemeyi daha güçlü kıldığı biçiminde yorumlanmaktadır. Araştırma bulgularına dayalı olarak araştırmacılar, örgütsel bağlılık gibi okul kültürünü etkileyen başka değişkenlerle ilgili meta analiz çalışmaları yapabilirler. Uygulayıcılara yönelik olarak; güçlü bir okul kültürünün çalışanların örgütsel bağlılıklarını artıracığından okulda çalışma koşullarını iyileştirmek, olumlu iletişim kanallarını kullanmak, okulu öğretmenler için daha çekici ve kendilerini daha değerli hissedecekleri bir ortam hazırlamak, paylaşılan bir değerler sistemi oluşturmak önerilebilir.

Kaynakça

- Al-Sada, M., Al-Esmael, B. ve Faisal, M. N. (2017). Influence of organizational culture and leadership style on employee satisfaction, commitment and motivation in the educational sector in Qatar. *EuroMed Journal of Business*, 12(2), 163-188.
- Allen, N. J. ve Meyer, J. P. (1996). Affective, continuance, and normative commitment to the organization: An examination of construct validity. *Journal of Vocational Behavior*, 49(3), 252-276.
- Ancess, J. (2003). *Beating the odds: High schools as communities of commitment*. New York: Teachers College Press.
- Andronico, K. B. (2013). *Building a positive culture for school improvement: Teachers' perceptions of assistant principals' departmental leadership*. Doctoral dissertation, Fordham University, United States.
- Arifin, F., Afnan, A., Djumahir, T. ve Rahayu, M. (2014). Organizational culture, transformational leadership, work engagement and teacher's performance: test of a model. *International Journal of Education and Research*, 2(1), 1-14.
- Asgari, G. (2016). A critique of the Denison's organizational culture model: a meta-analysis. *Organizational Resources Management Researches*, 6(1), 187-209.
- Aydoğan, İ. (2010). Örgütsel vatandaşlık davranışı (Ed. Hasan Basri Memduhoğlu ve Kürşad Yılmaz) *Yönetimde Yeni Yaklaşımlar*, içinde (s. 291-316). Ankara: Pegem Akademi.
- Ayık, A. ve Ataş, Ö. (2014). An analysis of the relationship between high school teachers' organizational commitment levels and perceptions of school culture. *Mevlana International Journal of Education*, 4(3), 69-82.
- Azadi, A., Farsani, S. B., Farsani, M. E. ve Aroufzad, S. (2013). Relationship between organizational culture and organizational commitment among woman physical education teachers. *European Journal of Experimental Biology*, 3(1), 531-535.
- Balay, R. ve İpek, C. (2010). Teachers' perception of organizational culture and organizational commitment in Turkish primary schools. *Zeitschrift für die Welt der Türken/Journal of World of Turks*, 2(1), 363-384.
- Balcı, A. (2007). *Etkili okul: Okul geliştirme kuram uygulama ve araştırma* (4. Baskı). Ankara: Pegem A.
- Başaran, İ. E. (2000). *Örgütsel davranış: İnsanın üretim gücü*. Ankara: Feryal Matbaası.
- Bauer, T. ve Erdogan, B. (2012). *An introduction to organizational behavior*. Retrived From.
- Bektas, F., Çogaltay, N., Karadag, E. ve Ay, Y. (2015). School culture and academic achievement of students: A meta-analysis study. *The Anthropologist*, 21(3), 482-488.

- Borenstein, M., Hedges, L.V., Higgins, J.P.T. ve Rothstein, (2013). *Meta analize giriş* (Çev. Serkan DİNÇER). Ankara: Anı.
- Bulris, M. E. (2009). *A meta-analysis of research on the mediated effects of principal leadership on student achievement: Examining the effect size of school culture on student achievement as an indicator of teacher effectiveness*. Doctoral dissertation, East Carolina University, United States.
- Caldwell, B. J. ve Spinks, J. M. (2005). *Leading the self-managing school*. London: The Falmer Press.
- Carver, L. L. (2008). *Organizational commitment and generational differences in nursing faculty*, Doctoral Dissertation, University of Nevada, Las Vegas.
- Cheng, J. (2012). An exploration and examination of the school culture of accumulated virtue and kind deeds: Using organizational commitment and teacher efficacy to examine its efficacy. *The Journal of Human Resource and Adult Learning*, 8(1), 16-29.
- Cohen, L., Manion, L. ve Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (Sixth Edition). London: RoutledgeFalmer.
- Çakır, A. (2007). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri ve okul kültürü algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çelikten, M. (2006). Okul kültürünün şekillendirilmesinde müdürün rolleri. *Eğitim ve Bilim*, 31(140), 56-61.
- Çoban, T. (2015). *Okul kültürünün öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları üzerindeki etkilerinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Türk Hava Kurumu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Dasuki, A. (2015). Effect Or organizational culture, leadership and trust to organizational commitment of educational certified public SMK teachers in east Jakarta city. *Indonesian Journal of Educational Review*, 2(1), 37-46.
- Delaware, D. (2017). *An investigation of the relationship between school culture and leadership behavior on organizational commitment*. Doctoral dissertation, Delaware State University, United States.
- DeNicola, T. C. (2015). *The impact of organizational culture on high school teachers' self-efficacy, job satisfaction, and student achievement*. Doctoral dissertation, Dowling College Oakdale, New York.
- Dolan, S. ve Lingham, T. (2012). *Introduction to international organizational behaviour*. Logan: Book Educator.
- Fang, Y. Y., Soeken, K. L., Mary Etta, E. ve Johantgen, M. (2008, July). A meta-analysis of relationships between organizational culture and nurse work outcomes. *In The 19th International Nursing Research Congress Focusing on Evidence-Based Practice*.
- Foody, M., Samara, M. ve O'Higgins Norman, J. (2017). Bullying and cyberbullying studies in the school-aged population on the Island of Ireland: A meta-analysis. *British Journal of Educational Psychology*, 87(4), 535-557.
- Firuzjaeyan, A. A., Firuzjaeyan, M. ve Sadeghi, B. (2015). A survey of the effect of organizational culture on organizational commitment based on Allen and Meyer model (Case study: High school teachers of Bandpey region). *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 5(1), 1-9.
- Gaziel, H. M. (1997). Impact of school culture on effectiveness of secondary schools with disadvantaged students. *The Journal of Educational Research*, 90(5), 310-318.
- Gibson, J. L., Ivancevich, J. M., Donnelly, J. H. ve Konopaske, R. (2012). *Organizations: Structure, processes, behavior* (Fourteenth Edition). Business Publications, Incorporated.
- Glisson, C. ve Durick, M. (1988). Predictors of job satisfaction and organizational commitment in human service organizations. *Administrative Science Quarterly*, 33(1), 61-81.
- Howell, R. T. ve Shields, A. L. (2008). The file drawer problem in reliability generalization: A strategy to compute a fail-safe N with reliability coefficients. *Educational and Psychological Measurement*, 68(1), 120-128.
- Hudrea, A. (2006). Organizational culture. *Transylvanian Review of Administrative Sciences*, 47-56, 16 E/2006.

- Ipek, C., Aytaç, T. ve Gok, E. (2015). Effect of gender on teachers' organizational culture perception: a meta-analysis. *Journal of Education and Training Studies*, 3(4), 9-20.
- Karadağ, E. (2009). Spiritual leadership and organizational culture: A study of structural equation modeling. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 9(3), 1391-1405.
- Karadağ, E. (2016). The moderation of national culture regarding the effect of spiritual leadership on organizational commitment and productivity: A cross-cultural meta-analysis. *İletişim*, (25), 233-260.
- Khan, S. R. K. (2016). Influence of organizational culture on teacher's work engagement: An empirical study. *IUP Journal of Organizational Behavior*, 15(4), 27-45.
- Krebs, P., Prochaska, J. O. ve Rossi, J. S. (2010). A meta-analysis of computer-tailored interventions for health behavior change. *Preventive Medicine*, 51(3-4), 214-221.
- Leuschke, E. E. (2017). *School culture and teacher change fatigue in Tennessee*. Master thesis, Middle Tennessee State University, United States.
- Lupşa-Tătaru, D. A. (2016). The organizational culture. A students' survey. *Bulletin of the Transilvania University of Brasov. Series V: Economic Sciences*, 9(58), 123-128.
- Mahmoud, A. H. (2008). A study of nurses' job satisfaction: the relationship to organizational commitment, perceived organizational support, transactional leadership, transformational leadership, and level of education. *European Journal of Scientific Research*, 22(2), 286-295.
- Maral, S. (2015). *İlkokul ve ortaokul müdür yardımcılarının örgütsel bağlılıklarının bir yordayıcısı olarak okul kültürü (Yalova İli örneği)*. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Mauseth, K. B. (2008). *The influence of perceived organizational support and school culture on positive workplace outcomes for teachers in private schools*. Doctoral dissertation, Seattle Pacific University, United States.
- Meyer, J. P., Stanley, D. J., Herscovitch, L. ve Topolnytsky, L. (2002). Affective, continuance, and normative commitment to the organization: A meta-analysis of antecedents, correlates, and consequences. *Journal of Vocational Behavior*, 61(1), 20-52.
- Moher, D., Shamseer, L., Clarke, M., Ghersi, D., Liberati, A., Petticrew, M., Shekelle, P. ve Stewart, L. A. (2015). Preferred reporting items for systematic review and meta-analysis protocols (PRISMA-P) 2015 statement. *Systematic reviews*, 4(1), 1-9.
- Mowday, R. T., Steers, R. M. ve Porter, L. W. (1978). The measurement of organizational commitment: A progress report (Tech. Report No. 15). *Eugene, Ore.: University of Oregon*.
- Nadri, K., Eivazi, H.R., Badiei, H. ve Hosseinzadeh, A. (2014). The correlation between organizational culture and male teachers' job commitment at high schools (first phase) of Tehran. *Bulletin of Environment, Pharmacology and Life Sciences* 3(4), 73-81.
- Narayan, N. A. (2016). Culture of school improvement: Exploring its existence and effectiveness. *Saudi Journal of Humanities and Social Sciences*, 1(2), 36-42.
- Nasab, M. S. ve Shahrakipour, H. (2015). A survey of the organizational culture with job satisfaction of education in the Dalgan city. *Intl Res J Appl Basic Sci*, 9(7), 997-1002.
- O'Donnell, O. ve Boyle, R. (2003). *Understanding and managing organisational culture*. Dublin: ColourBooks Ltd.
- Ou, A. Y., Hartnell, C. A., Kinicki, A. J. ve Karam, E. P. (2013). A meta-analytic path analysis of leadership, organizational culture, and unit performance. In *Academy of Management Proceedings* (Vol. 2013, No. 1, p. 10037). Briarcliff Manor, NY 10510: Academy of Management.
- Önal, H.İ. ve Ekici, S. (2012). Okul kütüphanecilerinin görüşlerine göre okul kültürü değerlendirmesi. *Bilgi Dünyası*, 13(1), 138-164.
- Peng, P., Su, S., Fairley, C. K., Chu, M., Jiang, S., Zhuang, X. ve Zhang, L. (2018). A global estimate of the acceptability of pre-exposure prophylaxis for HIV among men who have sex with men: a systematic review and meta-analysis. *AIDS and Behaviour*, 22(4), 1063-1074.
- Peterson, K. D. ve Deal, T. E. (2002). *The shaping school culture fieldbook*. San Francisco: The Jossey-Bass Education Series.
- Peterson, K.D. ve Deal, T.E. (2009). *The shaping school culture fieldbook* (Second Edition. John Wiley & Sons, Inc.

- Poppens, B. B. (2000). *Perceived and preferred organizational culture types and organizational commitment at Midwestern private, non-profit colleges*. Doctoral dissertation, University of South Dakota, United States.
- Pritchett, C. (2012). *School culture: a sequential mixed methods exploratory meta-analysis*. Doctoral dissertation, Rowan University, New Jersey.
- Purba, E. M., Ambarita, B. ve Siagian, S. (2018). The influence of organizational culture, principal managerial skills, job satisfaction on teacher's commitment in state junior high Pematang Siantar School. *Int J S Res Sci. Engg. Tech.* 4(4), 309-317.
- Purnama, C. (2013). Influence analysis of organizational culture organizational commitment job and satisfaction organizational citizenship behavior (ocb) toward improved organizational performance. *International Journal of Business, Humanities and Technology*, 3(5), 86-100.
- Radakovich, P. S. (2016). *The relationship between organizational culture, intrinsic motivation, and employee performance: A systematic review and meta-analysis*. Doctoral dissertation, Wayne State University.
- Raman, A., Ying, L. T. ve Khalid, R. (2015). The relationship between culture and organizational commitment among Chinese primary school teachers. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 6(2), 93-100.
- Raynor, A. (2004). *Individual schools, unique solutions: tailoring approaches to school leadership*. New York: Routledge.
- Reames, E. H. (1997). *A study of the relationships between school work culture and teacher beliefs of efficacy and commitment in middle schools*. Doctoral dissertation, Auburn University, Alabama.
- Robbins, S.P. ve Judge, T.A. (2012). *Örgütsel davranış* (Çev. İnci Erdem) Ankara: Nobel.
- Setiawan, A., Hardhienata, S. ve Rubini, B. (2017). Explanatory sequential analysis of organizational commitment based on organizational culture, principal's supervision and job satisfaction. *International Journal of Innovative Research in Science, Engineering and Technology* 6 (10), 20242-20245.
- Sezgin, F. (2010). Öğretmenlerin örgütsel bağlılığının bir yordayıcısı olarak okul kültürü. *Eğitim ve Bilim*, 35(156), 142-159.
- Sibirian, T. A. (2013). The effect of interpersonal communication, organizational culture, job satisfaction, and achievement motivation to organizational commitment of state high school teacher in the district Humbang Hasundutan, North Sumatera, Indonesia. *International Journal of Humanities and Social Science*, 3(12), 247-264.
- Şişman, M. (2002). *Eğitimde mükemmellik arayışı, etkili okullar* (1. Baskı). Ankara: Pegem A.
- Talib, A. Z., Don, Y., Daud, Y. ve Raman, A. (2015). Organizational culture and organizational commitment of Kedah district education officers. *International Journal of Management Sciences*, 5(5), 410-419.
- Tsai, M. T. ve Huang, C. C. (2008). The relationship among ethical climate types, facets of job satisfaction, and the three components of organizational commitment: A study of nurses in Taiwan. *Journal of Business Ethics*, 80(3), 565-581.
- Tu, C. C., Liou, D. Y. ve Chang, S. H. (2011) A study of the supportive culture, organizational commitment and job satisfaction among academic female staffs in Taiwan. *The Third Asian Conference on Education 2011 Official Proceedings*, 536-545.
- Usman, B. ve Yusuf, Y. Q. (2016). The effect of organizational culture, leadership style and employees' trust on organizational commitment in an educational institution. *Energy Education Science and Technology Part B: Social and Educational Studies* 8(1), 25-34.
- Veeriah, J., Piaw, C. Y., Li, S. Y. ve Hoque, K. E. (2017). Teachers' perception on the relationships between transformational leadership and school culture in primary cluster schools. *Malaysian Online Journal of Educational Management*, 5(4), 18-34.
- Watkins, M. B., Smith, A. N., Cooke, E. D. ve Christian, M. S. (2014). The role of culture on perceptions of organizational politics and work outcomes: a meta-analysis. *In Academy of Management Proceedings* (Vol. 2014, No. 1, p. 16529). Briarcliff Manor, NY 10510: Academy of Management.
- West-Burnham, J. ve Bradbury, I. (2003). *Performance management manual: Creating a culture for sustainable high performance*. Harlow: Pearson Education Ltd.

- Whitehead, A. (2002). *Meta-analysis of controlled clinical trials*. Chichester: John Wiley & Sons.
- Yavuz, Y. ve Yılmaz, E. (2012). Resmi ve özel ilköğretim okullarının okul kültürü üzerine öğretmen ve öğrenci görüşleri. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education (IJTASE)*, 1(3), 76-90.
- Zamir, S. (2015). The contribution of school organizational culture as perceived by trainee teachers to their future commitment to the education system. In *Proceedings of International Academic Conferences*, Vienna. 608-620.

Etik Kurul İzin Belgesi

Bu çalışma, 2020 yılı öncesi, araştırma verileri kullanılarak ve birinci yazar tarafından ikinci yazar danışmanlığında tamamlanan doktora tezine dayalı olarak hazırlanmıştır. Çalışmanın tüm aşamaları boyunca “Araştırma ve Yayın Etiği” kurallarına uyulmuştur.

İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Mesleki İmaj Algıları ile Örgütsel Adanmışlık Davranışları Arasındaki İlişki¹

The Relationship Between Vocational Image Perception and Organizational Devotion the Behaviours of Primary and Secondary School Teachers

Tuncay Yavuz Özdemir², Mustafa Orhan³

Öz

Bu araştırmanın amacı ilkökul ve ortaokul öğretmenlerinin mesleki imaj algıları ve örgütsel adanmışlık davranışları arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Araştırmanın örneklemini, 2018–2019 eğitim öğretim yılında Erzurum ili merkez Aziziye İlçesi'ndeki resmi ilkökul ve ortaokullarda görevli olan 252 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma ilişkisel tarama modelindedir. Araştırma verilerini toplamak için “Öğretmenlik Mesleği İmaj Ölçeği” ile “Çok boyutlu Örgütsel Adanmışlık Öğretmen Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin genel olarak öğretmenlik meslek imajlarının “kısmen katılıyorum” düzeyinde, örgütsel adanmışlık düzeylerinin ise “çoğu zaman” düzeyinde olduğu belirlenmiştir. İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin öğretmenlik meslek imajının “sosyal”, “iletişim becerileri” ve “kişisel imaj” boyutları ile öğretmenlik meslek imajının toplamında; cinsiyet, okul kademesi ve branş değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin örgütsel adanmışlığın “öğretim işlerine adanma” ve “öğretmenlik mesleğine adanma” boyutlarında, cinsiyet değişkenine göre kadın öğretmenler lehine anlamlı fark bulunmuştur. İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin örgütsel adanmışlığın “okula adanma”, “öğretim işlerine adanma”, “öğretmenlik mesleğine adanma” ve “çalışma grubuna adanma” boyutları ile örgütsel adanmışlığın toplamında, okul kademesi ve branş değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Öğretmenlik mesleği imajının sosyal alt boyutu ile örgütsel adanmışlığın okula adanma, öğretmenlik mesleğine adanma ve çalışma grubuna adanma alt boyutları arasında; öğretmenlik mesleği imajının iletişim becerileri alt boyutu ile öğretmenlik mesleğine adanma ve çalışma grubuna adanma alt boyutları arasında ve öğretmenlik mesleği imajının kişisel imaj alt boyutu ile öğretim işlerine adanma, öğretmenlik mesleğine adanma ve çalışma grubuna adanma alt boyutları arasında pozitif yönde anlamlı zayıf bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: İmaj, Öğretmenlik, Meslek, Adanmışlık

Abstract

The aim of this research is to determine the relationship between vocational image perception and organisational devotion behaviours of primary and secondary school teachers. The sample of the research consists of 252 teachers who work in official primary and secondary schools in Aziziye, the sub-province of Erzurum city in 2018/2019 academic year. Research is in the model of relational screening. “Image Scale of Teaching Profession” and “Multi-dimensional Organisational Devotion Teacher Scale” were used to collect the data of the research. According to the results of this research, it was determined that the general teaching profession image of the teachers are at the level of “I partially agree” and the level of organisational devotion of teachers are at the level of “most of the time”. A meaningful difference wasn't found between the dimensions of “social”, “communication skills” and “personal image” of teaching profession image of the teachers of primary and secondary school and according to the variants of gender, school level and field of study in total amount of vocational image. A meaningful difference on behalf of women teachers according to the variants of gender was found in the dimensions of “devotion to the labor of teaching” and “devotion the teaching

Gönderim Tarihi (Received): 29.11.2019

Kabul Tarihi (Accepted): 24.09.2020

Araştırma Makalesi: Bu araştırma 2020 yılı öncesi araştırma verileri kullanılarak hazırlanmıştır.

¹Bu çalışmanın bir bölümü 07-10 Kasım 2019 tarihlerinde Antalya'da gerçekleştirilen 10. Uluslararası Eğitim Yönetimi Forumu'nda (EYFOR) sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

²Doç. Dr., Fırat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, tyozdemir@firat.edu.tr, ORCID No: 0000-0001-6474-5915

³Öğretmen, Erzurum İl Millî Eğitim Müdürlüğü, mustafaorhan2525@hotmail.com, ORCID No: 0000-0002-6254-6733

profession” of organisational devotion of teachers of primary and secondary school. A meaningful difference wasn't found between the dimensions of “devotion to school”, “devotion to the labor of teaching”, “devotion to the teaching profession” and “devotion to the group of work” of organisational devotion of primary and secondary school teachers and the total amount of organisational devotion according to the variants of school level and field of study. It was determined that there was a weak meaningful relationship positively between socialsub-dimension of teaching profession image and the sub-dimensions of “devotion to school”, “devotion to the teaching profession” and “devotion to the group of work” of organisational devotion; sub-dimension of communication skills of teaching profession image and sub-dimension of “devotion to the teaching profession”, “devotion to the group of work” and personal image sub-dimension of teaching profession image and the sub-dimension of “devotion to the labor of teaching”, “devotion to the teaching profession”, and “devotion to the group of work”.

Keywords: Image, Teaching, Profession, Devotion

Giriş

İnsanlar icra ettikleri mesleklere yönelik gerek kişisel olarak gerekse de toplumsal bakışın etkisiyle algılar oluşturabilirler. Bu algılar yoluyla özeldede mesleklerine genelde ise örgütlerine yönelik tutumlar geliştirebilirler. Toplum içerisinde son derece önemli olan öğretmenlik mesleğini icra edenlerin mesleklerine yönelik algılarının mesleki imaj algılarını şekillendirdiğini ve bu imaj algısının meslekleriyle birlikte örgütlerine yönelik tutumlarında da belirleyici olduğu söylemek mümkündür.

Öğretmenlik Mesleği İmajı

Toplum olarak birlikte yaşama gerekliliğinin bir sonucu olarak ortaya çıkmış olan meslekler, sosyal yaşamın idame ettirilmesinde çeşitli görevler üstlenmektedir. İnsanların belli bir süre aldıkları eğitimden sonra yaşamlarını devam ettirebilmek amacıyla iş yaptıkları uğraşı alanı olan meslek (Yılmaz, 2007), bireysel ve toplumsal yaşam için zorunlu bir iş bölümü sonucu ortaya çıkmış olan bir uğraş olgusudur (Zembat, 2015). Meslekler içerisinde yer alan öğretmenliğin birçok ülkede bir meslek olarak nitelendirilmeye başlanması 19. yüzyıldan itibaren olmuştur (Gönülaçar, 2016). Öğretmenlik mesleği, öğretmenin yaşamını idame ettirebilmek için icra ettiği sürekli öğretim işi veya görevi (Akbaşlı, 2009) olarak ifade edilmektedir. Günümüzde özel uzmanlık bilgisi ve becerisi gerektiren bir meslek olarak kabul edilen öğretmenliğin (Şişman, 2006), yasal tanımı 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 43. maddesinde, “Öğretmenlik, devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir” (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 1973) şeklinde yapılmaktadır.

Öğretmen, öğretmenliğin kuramsal bilgi temelini odağa alıp, bireyin davranışlarında değişimlerin oluşmasına kılavuzluk ederek hem bireyin hem de toplumun yaşamına kalite katan (Şahin, 2006), formel eğitim kurumlarında öğretimi gerçekleştiren (Erden, 2017), çocuğun eğitiminden resmen sorumlu olan (Küçükahmet, 2003) kişidir. Okullaşma ihtiyacının ortaya çıkması ve giderek artan boyuttaki nüfusun okul sistemi içerisine alınmasıyla ortaya çıkan öğretmenliğin (Aslan, Aslan ve Cansever, 2012), bir meslek olarak ortaya çıkması modern okulun doğuşu ile başlamıştır (Eskicumalı, 2004). İnsanoğlunun yeryüzünde var olmasıyla başlayan öğretim faaliyeti, önceleri aile üyeleri ve kabile büyükleri tarafından gerçekleştirilmiştir. Daha sonraları ise bilgilerin artıp karmaşıklaşması yeni nesile bilgi aktarma ve onu hayata hazırlanmasına yardımcı olacak bilgilerin bu iş için ayrılan özel bir kurum olan okulda ve görevi yalnızca öğretmek olan kişilerce yani öğretmenler tarafından yapılması benimsenmeye başlanmıştır (Oktay, 1991). Toplumsal yaşamda yeni nesillerin eğitim-öğretim işini üstlenen öğretmenlik mesleğinin insanların zihin dünyalarında oluşan bir imajı mevcuttur.

İmaj, insanların başka bir insan, obje ve kurumlar hakkındaki düşünceleri (Yavuz, 2006), bir olay ya da durumun inanç ve anlayışlarda ifadesini bulması (Dinçer, 2001), kendimizin ya da başkalarının zihninde bilgilenme, yargılama, ilişkiler gibi etkileşimler sonucu şekillenen bir imge (Genç, 2007) olarak tanımlanmaktadır. Mesleki imaj ise, bir mesleğin iç ve dış paydaşlar tarafından algılanışını (Ünsal, 2015), kişinin belli bir mesleğe dair yaptığı genellemelerini (Gottfredson, 1981), bir mesleğe

yönelik edindiği inanç, fikir ve izlenimlerini (Bağçeci, Çetin ve Ünsal, 2013) ifade etmektedir. Mesleki imajda, mesleğin toplumdaki genel algılanışı, mesleğin konumu ile mesleği icra edenlerin yaptıkları işin türü ve kalitesi önemli rol oynamaktadır (Ünsal, 2015). İnsanlar bir mesleğin imajıyla ilgili değerlendirmede bulunurken, o mesleğin mensuplarının görünüşleri, davranışları, konuşmaları, beden dilleri, giyim-kuşamları ve başarıları vasıtasıyla gönderdikleri mesajları göz önünde bulundururlar. Bu mesajlar mesleki imajı oluşturmaktadır (Bağçeci, Çetin ve Ünsal, 2013). İnsanlarla ilişkiler yönünden, diğer bazı mesleklerden farklı olarak geniş bir insan kesimiyle ilişki ve etkileşim içinde yerine getirilen öğretmenlik mesleği, sadece okul ve sınıf ortamında öğrencilerle değil, okul dışında veliler ve toplumla da iç içe olan bir meslektir (Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005). Öğretmenlik, insanlık tarihi boyunca toplumsal değerlerin gelecek kuşaklara aktarılması ve bilgi ile bilgiye ulaşmak isteyenler arasında bir köprü görevini üstlenmesi sebebiyle en saygın meslekler arasında yer almıştır (MEB, 2017). Eskiden beri Türk toplumunda öğretmen imajı; okuyan, ülke ve dünya sorunları hakkında bilgi sahibi olan, sözüne güvenilen ve örnek bir insan şeklindedir (Şişman, 2006). Bununla birlikte öğretmenlik mesleği, bir taraftan toplumu yeniden yaratma işleviyle saygınlığını sürdürürken, diğer taraftan iktidar ve maddi karşılıklar bakımından yetersiz olması sebebiyle saygınlığını yitirmeye karşı karşıyadır (Celep, 2005).

Örgütsel Adanmışlık

Çalışanlar örgütlerinin amaçlarını içselleştirip bu amaçları gerçekleştirme doğrultusunda daha fazla çalışma eğiliminde olabilirler. Çalışanların bu yönde davranışları sağlayan adanmışlık, davranışa yön veren ve kişiyi bir eylem sürecine bağlayan dengeleyici ve zorunlu kuvvettir (Meyer ve Herscovitch, 2001). Hedeflerine ulaşmak, başarı sağlamak ve küresel rekabet ortamında sürdürülebilir rekabet üstünlüğü elde etmek isteyen örgütlerin başarısında katalizör unsur adanmış çalışanlar olmaktadır (Yavan, 2016). Örgütsel adanmışlık ise, kişinin örgüte karşı hissettiği psikolojik bağlılık (O'Reilly ve Chatman, 1986), örgütün amaç ve değerlerinin kabulü ve güçlü bir inanç, örgüt adına daha fazla çaba harcama istekliliği ve örgüt üyeliğini sürdürme arzusu (Porter, Steers, Mowday ve Boulian, 1974), çalışanların örgütlerine yönelik sadakatleri ve örgütlerinin başarılı olabilmesi için gösterdikleri ilgi (Atar, 2009) olarak tanımlanmaktadır. Meyer ve Allen (1991) ise örgütsel adanmışlığı; çalışanın örgütle olan ilişkisini niteleyen, onun örgüt içindeki üyeliğini devam ettirip ettirmeme kararı üzerinde etkileri olan psikolojik durum olarak tanımlamaktadırlar.

Bireylerin örgüte ilişkin görüş ve inançlarının ifadesi ile birlikte, aynı zamanda bireylerin örgütteki eylemlerinden oluşan örgütsel adanmışlık (Celep ve Bülbül, 2003), çalışanların örgütlerine olan sadakatleri ve çalıştıkları örgütün başarılı olabilmesi için gösterdikleri ilgi ve çabayı ifade eder (Tan, 2016). Örgütsel adanmışlık, tutumsal ve davranışsal olmak üzere iki boyutta tanımlanmaktadır. Tutumsal adanmışlık bireylerin kendini örgüt ile tanımlamasıdır. Davranışsal adanmışlık ise bireylerin örgütte bulunmaları ile emeklilik ve maaş gibi örgütsel faydaları değişim durumudur (Shaw ve Reyes, 1992). İşgörenler kendilerini örgütleri ile tanımlayıp, örgüt hedeflerine inandıkça işlerine daha çok katılmakta ve onun bir parçası olmaktadır. Yine çalışanlar örgütlerinden belli ödül ve çıktılar sağlamaları durumunda da kendilerini örgütlerine adamaktadırlar (Balci, 2003).

Adanmış öğretmenlerin çabaları olmadan kaliteli eğitim gerçekleştirilemez (AbdRazak, Darmawan ve Keeves, 2009). Öğretmenlerin örgütsel adanmışlığını Celep (2000); okula, çalışma grubuna, mesleğe ve öğretim işlerine adanma olarak dört boyutta ele almıştır. Okulun amaç ve değerlerinin benimsenmesi, bunların gerçekleşmesi için fazla çaba gösterme ve okulda kalmayı sürdürme isteği okula adanmayı ifade etmektedir. Öğretmenlerin birlikte çalıştığı diğer öğretmenlerle birlikte olmaktan hoşlanması, en yakın dostlarının okuldaki bu öğretmenler olması ve onlara bağlılık duyması çalışma grubuna adanma ile ilgilidir. Mesleğe adanma; öğretmenin mesleğinin gerektirdiği amaç ve değerlere uygun davranma isteği ve mesleki rollerini etkin olarak yerine getirme beklentisidir. Öğretim işlerine adanma ise; öğretmenin işi ile ilgili etkinliklere kendini adanmasına ilişkin kişisel olarak ayırdığı zaman miktarı olarak tanımlanmaktadır. Firestone ve Pennell'e (1993) göre adanmış öğretmenlerin okullarına, öğrencilerine veya konu alanlarına güçlü psikolojik bağları olabilir. Firestone ve Rosenblum (1988), öğrencilere adanmışlığın sıcak, destekleyici bir iklime katkıda bulunabildiğini, okuldan ayrılma oranını düşürmesinin muhtemel olduğunu, ancak bunun akademik başarıya çok fazla

katkıda bulunamayacağını; buna karşılık öğretime adanmanın akademik başarıya katkıda bulunabileceğini belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin örgütsel adanmışlıkları, onların mesleki adanmışlıklarını da kapsayan bir kavramdır. Bununla birlikte öğretmenlerin örgütsel adanmışlıklarının onların mesleklerine de adanmışlıklarını gerektirdiğini söylemek mümkündür. Öğretmenlerin gerek mesleklerini algılayışları gerekse de örgütsel adanmışlıklarının bir boyutu olan öğretmenlik mesleğine adanmaları yönündeki görüşlerini belirlemeye yönelik yapılan çalışmalardan bazılarının bulguları şu şekildedir: Gök ve Okçabol'un (1998) çalışmalarında öğretmenlerin %30'unun fırsat bulduklarında meslekten ayrılmayı düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır. Güner'in (2006) çalışmasında katılımcılara yöneltilen öğretmenlik mesleği dışında başka bir işte çalışma fırsatı bulsanız çalışır mısınız? sorusuna öğretmenlerin % 24'ünün evet yanıtını verdiği tespit edilmiştir. Çermik, Doğan ve Şahin'in (2010) çalışmalarında "yeniden bir şansa sahip olsaydınız sınıf öğretmenliğini tercih eder miydiniz?" sorusuna katılımcıların %40.1'inin sınıf öğretmenliğini tekrar tercih etmeyecekleri görüşüne sahip oldukları belirlenmiştir. Şahin'in (2011) çalışmasında seçme şansı olması durumunda, öğretmen adaylarının %50.34'ünün öğretmenlikten başka bir mesleği seçeceği görüşüne sahip olduğu belirlenmiştir. Semerci, Semerci, Eliüşük ve Kartal'ın (2012) çalışmalarında öğretmenlerin %12.4'ünün mesleklerini değiştirmeyi düşündüğünü belirlenmiştir. Doğan'ın (2014) çalışmasında 210 sınıf öğretmenin 38'inin (%18) fırsat olsa öğretmenliği bırakıp başka bir meslekte çalışmak istediği belirlenmiştir. Özbek, Kahyaoğlu ve Özgen'in (2007) çalışmalarında katılımcıların "öğretmenliği zorunlu olmazsam yapmam" maddesine ortalama puanı 4.03 gibi yüksek bir düzeyde, "öğretmenlik idealimdeki meslektir" maddesine ise en düşük ortalama puan olan 2.86 ile görüş belirttikleri sonucuna ulaşılmıştır. Yurdakal'ın (2019) çalışmasında ise öğretmen adaylarının her ne kadar mesleklerini kendileri seçseler de seçim hakkı verildiğinde bir başka mesleği yapmak istedikleri tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin örgütsel adanmışlık düzeyleri, okuldaki öğretmenler arası etkileşime, öğretmen-öğrenci iletişimine ve işlerin niteliğine bağlı olduğu gibi öğretmenlerin mesleklerini algılama derecelerine de bağlı bulunmaktadır (Celep, 1998). Bir meslek mensubunun kendisi ve mesleği hakkındaki imajı onun başarısında en önemli etkenlerden biri olmaktadır. Çünkü o meslek mensubu bu imaj doğrultusunda davranışlar sergiler (Akyüz, 1978). Öğrencilerin uluslararası alanda sıralamalarının yapıldığı sınavlardaki başarılarının yüksek olduğu Singapur, Finlandiya ve Güney Kore gibi ülkelerde başarının yüksek olmasında temel etkenin öğretmenler olduğu ve bu ülkelerde öğretmenlik mesleğinin toplumsal statüsünün yüksek olduğu görülmektedir (Auguste, Kihn ve Miller, 2010). Söz konusu ülkelerde öğretmenlerin toplumsal statülerinin yüksek olmasının, onlardan beklentileri yükselttiği, bu nedenle öğretmenlerin statülerine uygun olarak hareket etme zorunluluğu hissederek öğrencilerin akademik gelişimleri için daha fazla çaba harcadıkları söylenebilir.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bir ülkenin kalkınması ve çağdaş uluslar seviyesine erişmesi, ancak nitelikli insanlarla sağlanabilmektedir. Nitelikli insanları yetiştirme sorumluluğu ise öğretmenlerdedir. Böylesine önemli bir sorumluluğun üstesinden ise adanmış öğretmenler gelebilir. Bu açıdan bakıldığında öğretmenlerin örgütsel adanmışlıklarını etkileyen faktörlerin ortaya konması önem arz etmektedir. Bu faktörlerden birinin de mesleki imaj algısı olduğu söylenebilir. Dolayısıyla araştırmanın temel motivasyonunu öğretmenlerin mesleki imajlarına yönelik algıları ile örgütsel adanmışlık davranışları arasında bir ilişkinin olabileceği düşüncesi oluşturmaktadır. Bu araştırmanın öğretmenlerin mesleki imajlarını algılayışları ile örgütsel adanmışlıkları arasındaki ilişkiye ışık tutabileceği düşünülmektedir.

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Bu araştırma, ilkökul ve ortaokullardaki öğretmenlerin mesleki imaj algıları ve örgütsel adanmışlık davranışları arasındaki ilişkiyi ortaya koymaya yönelik olduğundan ilişkisel tarama modelinde bir çalışmadır. İlişkisel tarama modeli, iki veya daha fazla değişken arasında birlikte değişim varlığını ya da derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2012).

Evren Örneklem

Araştırmanın çalışma evrenini, 2018–2019 eğitim öğretim yılında Erzurum ili merkez Aziziye İlçesi’ndeki resmi ilkököl ve ortaokullarda görevli olan 456 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini basit tesadüfi örnekleme yöntemi ile belirlenen 252 öğretmen oluşturmaktadır. Basit tesadüfi örnekleme yöntemi, çalışma evrenindeki tüm öğelerin aynı oranda örnekte yer alabilme şansına sahip olduğu yöntemdir (Böke, 2009). Erzurum ili merkez Aziziye ilçesinde bulunan 48 okul arasından kura çekimi yapılarak, örnekleme dahil edilecek okullar belirlenmiştir. Belirlenen okullara, buldukları konuma göre bir güzergâh belirlenmiştir. Belirlenen güzergaha göre okul ziyaretleri yapılmış ve o an okulda görüşme imkânı bulunan öğretmenler örnekleme dahil edilmiştir. Tablo 1’de örnekleme yer alan öğretmenlerin demografik özelliklerine yer verilmiştir.

Tablo 1. İlköğöl ve ortaokul öğretmenlerinin kişisel özelliklerine göre dağılımı

Kişisel Özellikler		f	%
Cinsiyet	Erkek	101	40.1
	Kadın	151	59.9
Okul Kademesi	İlköğöl	120	47.6
	Ortaokul	132	52.4
Branş	Sınıf Öğretmeni	111	44.0
	Sözel Ders Öğr.	97	38.5
	Sayısal Ders Öğr.	44	17.5
Toplam		252	100

Tablo 1’de görüldüğü üzere görüşlerine başvuru alan 252 öğretmenin, 101’inin (%40.1) erkek, 151’inin (%59.9) kadın olduğu, 120’sinin (%47.6) ilköğölde, 132’sinin de (%52.4) ortaokulda öğretmenlik yaptıkları belirlenmiştir. 111 öğretmenin (%44.0) sınıf öğretmenliği branşında, 97 öğretmenin (%38.5) sözel branşlarda (Türkçe, Sosyal Bilgiler, İngilizce, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Görsel Sanatlar, Müzik, Beden Eğitimi) ve 44 öğretmenin de (%17.5) sayısal branşlarda (Matematik, Fen Bilimleri, Bilişim Teknolojileri) öğretmenlik yaptıkları görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada verilerin toplanmasında “Öğretmenlik Mesleği İmaj Ölçeği” ve Çokboyutlu Örgütsel Adanmışlık Öğretmen Ölçeği” kullanılmıştır. Aynı zamanda katılımcıların demografik özelliklerini belirleyebilmek için kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Kullanılan ölçeklerle ilgili bilgiler şu şekildedir:

Öğretmenlik Mesleği İmaj Ölçeği

Ünsal (2015) tarafından geliştirilen “Öğretmenlik Mesleği İmaj Ölçeği” 31 maddeden oluşmaktadır. Öğretmenlik Mesleği İmaj Ölçeği; iletişim becerileri, sosyal boyut ve kişisel imaj olmak üzere üç boyuttan oluşmuştur. Boyutların güvenilirlik katsayıları sırasıyla .87, .91 ve .86 şeklindedir. Ölçeğin geneli için hesaplanan güvenilirlik katsayısı ise .93’tür. Ölçek maddelerine ilişkin dereceleme seçenekleri “Katılmıyorum = 1” ve “Katılıyorum = 3” biçiminde ifade edilmiştir. Bu araştırmada güvenilirlik katsayıları iletişim becerileri alt boyutunda .89, sosyal boyutunda .87, kişisel imaj alt boyutunda .89 ve ölçeğin geneli için .90 olarak saptanmış ve ölçme aracının geçerliğinin test edilmesinde kapsam, yapı ve görünüş geçerliğine bakılmıştır. Ölçme aracının, yeterli düzeyde güvenilirliğe ve geçerliğe sahip olduğu araştırmacılar tarafından belirlenmiştir.

Çok boyutlu Örgütsel Adanmışlık Öğretmen Ölçeği

Celep (2000) tarafından geliştirilen “Çok boyutlu Örgütsel Adanmışlık Öğretmen Ölçeği”28 maddeden oluşmaktadır. Çok boyutlu Örgütsel Adanmışlık Öğretmen Ölçeği; okula adanma, öğretim işlerine adanma, öğretmenlik mesleğine adanma ve çalışma grubuna adanma olmak üzere dört boyuttan oluşmuştur. Boyutların güvenilirlik katsayıları sırasıyla .80, .75, .78 ve .81 şeklindedir. Ölçeğin geneli için hesaplanan güvenilirlik katsayısı ise .88’tür. Ölçek maddelerine ilişkin dereceleme seçenekleri “Çok Az = 1” ve “Her Zaman = 5” biçiminde ifade edilmiştir. Bu araştırmada güvenilirlik katsayıları okula adanma alt boyutunda .71, öğretim işlerine adanma boyutunda .73, öğretmenlik mesleğine adanma alt boyutunda .77, çalışma grubuna adanma alt boyutunda .78 ve ölçeğin geneli için .83 olarak saptanmış ve ölçme aracının geçerliğinin test edilmesinde kapsam, yapı ve görünüş

geçerliliğine bakılmıştır. Ölçme aracının, yeterli düzeyde güvenilirliğe ve geçerliğe sahip olduğuna araştırmacılar tarafından karar verilmiştir.

Verilerin Analizi

Verilerin analizi aşamasında önce verilerin normal dağılım sergileyip sergilemediğine bakılmıştır. Öğretmenlik mesleği imaj ölçeğinin basıklık (-.565) ve çarpıklık (-.233) değerleri ile Çok boyutlu örgütsel adanmışlık öğretmen ölçeği basıklık (-.029) ve çarpıklık (-.087) değerlerinin -1.5 ile +1.5 aralığında olmasının normal dağılım olduğu kabul edilmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Bu veriler ışığında veri setinin normal dağılım sergilediği belirlenerek verilerin analizi için parametrik testlerin yapılmasına karar verilmiştir. Araştırma verilerinin analizde frekans, yüzde, ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmış; cinsiyet, okul kademesi ve branş değişkenleri için t-testi ve tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Bununla birlikte öğretmenlik mesleği imajı alt boyutları ile örgütsel adanmışlık alt boyutları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla korelasyon analizi yapılmıştır. Bu araştırmada kullanılan ölçme araçları üçlü likert ve beşli likert tipi şeklinde ölçeklendirilmiştir. Ölçekte yer alan maddelere katılımcıların katılma düzeyleri puan aralığı aşağıda sunulmuştur. Öğretmenlik Meslek İmajı Ölçeği düzeyleri Katılmıyorum (1.00-1.66), Kısmen Katılıyorum (1.67-2.33), Katılıyorum (2.34-3.00) şeklinde değerlendirilmiştir. Örgütsel Adanmışlık Ölçeği düzeyleri Çok Az (1.00-1.79), Az (1.80-2.59), Ara Sıra (2.60-3.39), Çoğu Zaman (3.40-4.19), Her Zaman (4.20-5.00) şeklinde değerlendirilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde çalışmanın amaçları doğrultusunda elde edilen veriler ışığında araştırmanın alt problemlerine ilişkin analiz bulguları sunulmuştur. Öğretmenlerin öğretmenlik meslek imajı ve örgütsel adanmışlık düzeylerine ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Öğretmenlik meslek imajı ve örgütsel adanmışlık düzeyleri

Ölçekler	Boyutlar	n	\bar{X}	S
Öğretmenlik Meslek İmajı	Sosyal	252	1.698	.502
	İletişim Becerileri	252	2.576	.398
	Kişisel İmaj	252	2.516	.439
	Toplam	252	2.273	.323
Örgütsel Adanmışlık	Okula Adanma	252	3.424	.491
	Öğretim İşlerine Adanma	252	4.010	.448
	Öğretmenlik Mesleğine Adanma	252	4.031	.595
	Çalışma Grubuna Adanma	252	3.689	.559
	Toplam	252	3.757	.389

Tablo 2 incelendiğinde öğretmenlerin genel olarak öğretmenlik meslek imajlarının $\bar{X}= 2.27$ ortalamayla “kısmen katılıyorum” düzeyinde, sosyal alt boyutunda $\bar{X}= 1.69$ ortalamayla “kısmen katılıyorum” düzeyinde, iletişim becerileri alt boyutunda $\bar{X}= 2.57$ ortalamayla “katılıyorum” düzeyinde, kişisel imaj alt boyutunda $\bar{X}= 2.51$ ortalamayla “katılıyorum” düzeyinde ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin en yüksek ortalamayla “katılıyorum” düzeyinde ifade ettikleri görüş kişisel imaj alt boyutunda yer alan “Öğretmenler temizlik ve düzene özen göstermektedir” ($\bar{X}= 2.73$) maddesidir. “Öğretmenlerin ifadeleri anlaşılabilir” ($\bar{X}= 2.71$) ve “Öğretmenler iyi bir dinleyicidir” ($\bar{X}= 2.69$) maddeleri ise iletişim becerileri alt boyutunda “katılıyorum” düzeyinde en fazla ifade edilen diğer görüşlerdir. Öğretmenlerin en düşük ortalamayla “katılmıyorum” düzeyinde ifade ettikleri görüşler ise sırasıyla sosyal alt boyutunda yer alan “Öğretmenlik mesleğinin imajı geçmişe göre daha iyi seviyededir” ($\bar{X}= 1.22$), “Öğretmenlik mesleğinin imajı diğer hizmet grubunda yer alan mesleklere göre daha iyi seviyededir” ($\bar{X}= 1.46$) ve “Toplumsal şartlar öğretmenlik mesleğinin imajını olumlu şekilde etkilemektedir” ($\bar{X}= 1.58$) maddeleridir.

Öğretmenlerin genel olarak örgütsel adanmışlıkları $\bar{X}= 3.75$ ortalamayla “çoğu zaman” düzeyinde, okula adanma alt boyutunda $\bar{X}= 3.42$ ortalamayla “çoğu zaman” düzeyinde, öğretim işlerine adanma

alt boyutunda \bar{x} = 4.01 ortalamayla “çoğu zaman” düzeyinde, öğretmenlik mesleğine adanma alt boyutunda \bar{x} = 4.03 ortalamayla “çoğu zaman” çalışma grubuna adanma alt boyutunda \bar{x} = 3.68 ortalamayla “çoğu zaman” düzeyinde ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin en yüksek ortalamayla “her zaman” düzeyinde ifade ettikleri görüşler sırasıyla öğretim işlerine adanma alt boyutunda yer alan “Okuldaki işime dört elle sarılmaktayım” (\bar{x} = 4.40), öğretmenlik mesleğine adanma alt boyutunda yer alan “Öğretmen olduğumu başkalarına gururla söylerim” (\bar{x} = 4.36) ve öğretim işlerine adanma alt boyutunda yer alan “Ders yapmaktan zevk alıyorum” (\bar{x} = 4.27) maddeleridir. Öğretmenlerin en düşük ortalamayla “az” düzeyinde ifade ettikleri görüşler ise sırasıyla okula adanma alt boyutunda yer alan “Bu okuldaki insanlar arası ilişkiyi onaylamıyorum” (\bar{x} = 2.34) ve “Okul yönetiminin öğretmenlere ilişkin uygulamasını onaylamıyorum” (\bar{x} = 2.54) maddeleridir. “Alanımla ilgili ders olmasa da bu okulda kalmak için başka derse girmeyi kabul edebilirim” (\bar{x} = 2.99) maddesi de okula adanma alt boyutunda ve “ara sıra” düzeyinde ifade edilen diğer bir maddedir. Öğretmen görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre farklılığı Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin öğretmenlik meslek imajı algısı ve örgütsel adanmışlık düzeylerine ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre farklılığı

Ölçekler	Boyutlar	Cinsiyet	n	\bar{x}	S	sd	t	p
Öğretmenlik Meslek İmajı	Sosyal	Erkek	101	1.77	.50	250	1.933	.054
		Kadın	151	1.64	.49			
	İletişim Becerileri	Erkek	101	2.62	.36	250	1.645	.101
		Kadın	151	2.54	.41			
	Kişisel İmaj	Erkek	101	2.51	.45	250	.046	.964
		Kadın	151	2.51	.43			
Toplam	Erkek	101	2.31	.28	250	1.707	.089	
	Kadın	151	2.24	.34				
Örgütsel Adanmışlık	Okula Adanma	Erkek	101	3.45	.51	250	.843	.400
		Kadın	151	3.40	.47			
	Öğretim İşlerine Adanma	Erkek	101	3.92	.43	250	-2.404	.017*
		Kadın	151	4.06	.45			
	Öğretmenlik Mesleğine Adanma	Erkek	101	3.89	.59	250	-3.045	.003*
		Kadın	151	4.12	.58			
	Çalışma Grubuna Adanma	Erkek	101	3.64	.55	250	-1.059	.291
		Kadın	151	3.71	.56			
	Toplam	Erkek	101	3.70	.40	250	-1.656	.099
		Kadın	151	3.79	.37			

*p<0.05

Tablo 3 incelendiğinde, öğretmenlik meslek imajının “sosyal” (t=1.933; p=.054) “iletişim becerileri” (t=1.645; p=.101) ve “kişisel imaj” (t=.046; p=.964) boyutları ile öğretmenlik meslek imajının toplamında (t=1.764; p=.079) cinsiyet değişkenine göre erkek ve kadın öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Örgütsel adanmışlığın “okula adanma” (t=.843; p=.400) ve “çalışma grubuna adanma” (t=-1.059; p=.291) boyutları ile örgütsel adanmışlığın toplamında (t=-1.656; p=.099) öğretmenlerin cinsiyetleri ile örgütsel adanmışlık düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Örgütsel adanmışlığın “öğretim işlerine adanma” boyutunda öğretmen görüşleri incelendiğinde, cinsiyet değişkenine göre erkek (\bar{x} =3.92) ve kadın (\bar{x} =4.06) öğretmenlerinin görüşleri arasında kadın öğretmenler lehine anlamlı bir fark bulunmuştur (t=-2.404; p=.017). Gözlemlenen bu anlamlı farkın pratikteye küçük olduğu (Pallant, 2016) söylenebilir(η^2 =.022). Örgütsel adanmışlığın “öğretmenlik mesleğine adanma” boyutunda öğretmen görüşleri incelendiğinde, cinsiyet değişkenine göre erkek (\bar{x} =3.89) ve kadın (\bar{x} =4.12) öğretmenlerinin görüşleri arasında kadın öğretmenler lehine anlamlı bir fark bulunmuştur (t=-3.045; p=.003). Gözlemlenen bu anlamlı farkın pratikteye küçük olduğu (Pallant, 2016)

söylenbilir ($\eta^2=.035$). Öğretmen görüşlerinin okul kademesi değişkenine göre farklılığı Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin öğretmenlik meslek imajı algısı ve örgütsel adanmışlık düzeylerine ilişkin görüşlerinin okul kademesi değişkenine göre farklılığı

Ölçekler	Boyutlar	Cinsiyet	n	\bar{X}	S	sd	t	p
Öğretmenlik Meslek İmajı	Sosyal	İlkokul	120	1.69	.48	250	-.039	.969
		Ortaokul	132	1.70	.51			
	İletişim Becerileri	İlkokul	120	2.55	.43	250	-.732	.465
		Ortaokul	132	2.59	.36			
	Kişisel İmaj	İlkokul	120	2.53	.44	250	.730	.466
		Ortaokul	132	2.49	.43			
Toplam	İlkokul	120	2.27	.32	250	-.020	.984	
	Ortaokul	132	2.27	.32				
Örgütsel Adanmışlık	Okula Adanma	İlkokul	120	3.38	.48	250	-1.243	.215
		Ortaokul	132	3.46	.49			
	Öğretim İşlerine Adanma	İlkokul	120	4.03	.45	250	.900	.369
		Ortaokul	132	3.98	.44			
	Öğretmenlik Mesleğine Adanma	İlkokul	120	3.98	.61	250	-1.126	.261
		Ortaokul	132	4.07	.57			
Çalışma Grubuna Adanma	İlkokul	120	3.65	.55	250	-.796	.427	
	Ortaokul	132	3.71	.56				
Toplam	İlkokul	120	3.73	.37	250	-.858	.392	
	Ortaokul	132	3.77	.39				

Tablo 4’te, öğretmenlik mesleği imajının “sosyal” ($t=-.039$; $p=.969$), “iletişim becerileri” ($t=-.727$; $p=.468$) ve “kişisel imaj” ($t=.730$; $p=.466$) boyutları ile öğretmenlik mesleği imajının toplamında ($t=-.020$; $p=.984$), okul kademesi değişkenine göre ilkökul ve ortaokul öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Örgütsel adanmışlığın “okula adanma” ($t=-1.243$; $p=.215$), “öğretim işlerine adanma” ($t=.900$; $p=.369$), “öğretmenlik mesleğine adanma” ($t=-1.126$; $p=.261$) ve “çalışma grubuna adanma” ($t=-.796$; $p=.427$) boyutları ile örgütsel adanmışlığın toplamında ($t=-.858$; $p=.392$), okul kademesi değişkenine göre ilkökul ve ortaokul öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir.

Branş değişkenine ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5. Branş değişkenine ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri

Ölçekler	Boyutlar	Branş	n	\bar{X}	S
Sosyal		Sınıf	111	1.69	.49
		Sözel branş	97	1.73	.53
		Sayısal branş	44	1.61	.46
		Toplam	252	1.69	.50
İletişim Becerileri		Sınıf	111	2.57	.41
		Sözel branş	97	2.58	.39
		Sayısal branş	44	2.54	.36
		Toplam	252	2.57	.39
Kişisel İmaj		Sınıf	111	2.55	.44
		Sözel branş	97	2.46	.45
		Sayısal branş	44	2.54	.39
		Toplam	252	2.51	.43
Toplam		Sınıf	111	2.28	.32
		Sözel branş	97	2.27	.34

			Sayısal branş	44	2.24	.28
			Toplam	252	2.27	.32
			Sınıf	111	3.41	.47
	Okula Adanma		Sözel branş	97	3.42	.48
			Sayısal branş	44	3.45	.55
			Toplam	252	3.42	.49
			Sınıf	111	4.03	.44
	Öğretim İşlerine Adanma		Sözel branş	97	3.99	.43
			Sayısal branş	44	3.96	.48
			Toplam	252	4.01	.44
			Sınıf	111	3.98	.60
Örgütsel Adanmışlık	Öğretmenlik Adanma	Mesleğine	Sözel branş	97	4.08	.52
			Sayısal branş	44	4.03	.70
			Toplam	252	4.03	.59
			Sınıf	111	3.66	.56
	Çalışma Grubuna Adanma		Sözel branş	97	3.68	.54
			Sayısal branş	44	3.76	.58
			Toplam	252	3.68	.55
			Sınıf	111	3.74	.38
	Toplam		Sözel branş	97	3.76	.36
			Sayısal branş	44	3.77	.46
			Toplam	252	3.75	.38

Öğretmen görüşlerinin branş değişkenine göre farklılığı Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin öğretmenlik meslek imajı algısı ve örgütsel adanmışlık düzeylerine ilişkin görüşlerinin branş değişkenine göre farklılığı

Ölçekler	Boyutlar	Varyansın kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Öğretmenlik Meslek İmajı	Sosyal	Gruplar arası	.469	2	.235	.927	.397
		Gruplar içi	63.02	249	.253		
		Toplam	63.49	251			
	İletişim Becerileri	Gruplar arası	.049	2	.024	.152	.859
		Gruplar içi	39.84	249	.160		
		Toplam	39.89	251			
	Kişisel İmaj	Gruplar arası	.491	2	.246	1.272	.282
		Gruplar içi	48.07	249	.193		
		Toplam	48.56	251			
	Toplam	Gruplar arası	.052	2	.026	.249	.780
		Gruplar içi	26.21	249	.105		
		Toplam	26.27	251			
Örgütsel Adanmışlık	Okula Adanma	Gruplar arası	.073	2	.037	.150	.860
		Gruplar içi	60,66	249	.244		
		Toplam	60,73	251			
	Öğretim İşlerine Adanma	Gruplar arası	.196	2	.098	.483	.617
		Gruplar içi	50.39	249	.202		
		Toplam	50.59	251			
	Öğretmenlik	Gruplar arası	.527	2	.264	.742	.477

Mesleğine Adanma	Gruplar içi	88.39	249	.355		
	Toplam	88.91	251			
Çalışma Grubuna Adanma	Gruplar arası	.371	2	.186		
	Gruplar içi	78.11	249	.314	.592	.554
	Toplam	78.48	251			
	Gruplar arası	.040	2	.020		
Toplam	Gruplar içi	38.03	249	.153	.132	.877
	Toplam	38.07	251			

Tablo 6’da öğretmenlik mesleği imajının “sosyal” ($F=.927$; $p=.397$), “iletişim becerileri” ($F=.152$; $p=.859$) ve “kişisel imaj” ($F=1.272$; $p=.282$) boyutları ile öğretmenlik mesleği imajının toplamında ($F=.249$; $p=.780$), öğretmenlerin branşları ile öğretmenlik mesleği imajı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Örgütsel adanmışlığın “okula adanma” ($F=.150$; $p=.860$), “öğretim işlerine adanma” ($F=.483$; $p=.617$), “öğretmenlik mesleğine adanma” ($F=.742$; $p=.477$) ve “çalışma grubuna adanma” ($F=.592$; $p=.554$) boyutları ile örgütsel adanmışlığın toplamında ($F=.132$; $p=.877$), öğretmenlerin branşları ile öğretmenlerin örgütsel adanmışlık düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin öğretmenlik mesleği imajı ve örgütsel adanmışlık tutumları arasındaki ilişkilere yönelik korelasyon analizi sonuçları Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7.Öğretmenlik mesleği imajı ve örgütsel adanmışlık düzeylerine ilişkin korelasyon analizi

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
1.Sosyal	-						
2.İletişim Becerileri	.09	-					
3.Kişisel İmaj	.18*	.62*	-				
4.Okula Adanma	.13*	.02	-.00	-			
5.Öğretim İşlerine Adanma	.01	.11	.12*	.42*	-		
6.Öğretmenlik Mesleğine Adanma	.19*	.16**	.24*	.37*	.53*	-	
7.Çalışma Grubuna Adanma	.17*	.17**	.22*	.39*	.35*	.43*	-

* $p < .05$

Tablo 7 incelendiğinde öğretmenlik mesleği imajının sosyal alt boyutu ile örgütsel adanmışlığın okula adanma ($r = .13$, $p < .05$), öğretmenlik mesleğine adanma ($r = .19$, $p < .05$) ve çalışma grubuna adanma ($r = .17$, $p < .05$) alt boyutları arasında pozitif yönde anlamlı zayıf bir ilişki görülürken, öğretim işlerine adanma ($r = .01$, $p > .05$) boyutu arasında herhangi bir ilişkiye ulaşılmamıştır. Öğretmenlik mesleği imajının iletişim becerileri alt boyutu ile öğretmenlik mesleğine adanma ($r = .16$, $p < .05$) ve çalışma grubuna adanma ($r = .17$, $p < .05$) alt boyutları arasında pozitif yönde anlamlı zayıf bir ilişki olduğu görülürken, okula adanma ($r = .02$, $p > .05$) ve öğretim işlerine adanma ($r = .11$, $p > .05$) boyutları arasında herhangi bir ilişkiye ulaşılmamıştır. Öğretmenlik mesleği imajının kişisel imaj alt boyutu ile öğretim işlerine adanma ($r = .12$, $p < .05$), öğretmenlik mesleğine adanma ($r = .24$, $p < .05$) ve çalışma grubuna adanma ($r = .22$, $p < .05$) alt boyutları arasında pozitif yönde anlamlı zayıf bir ilişki olduğu görülürken okula adanma ($r = -.00$, $p < .05$) boyutu arasında herhangi bir ilişkiye ulaşılmamıştır.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırma sonucunda, öğretmenlerin genel olarak öğretmenlik meslek imajlarının “kısmen katılıyorum” düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Buna göre, öğretmenlerin mesleki imajlarının orta düzeyde olduğu söylenebilir. Benzer şekilde Ünsal’ın (2015) çalışmasında öğretmenlerin mesleki imaj algılarının sosyal boyutta “katılmıyorum” iletişim becerileri ve kişisel imaj boyutlarında ise “kısmen katılıyorum” düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Doğan’ın (2018) çalışmasında da öğretmenlerin mesleki imaj algılarının “orta derecede katılıyorum” düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Ceviz’in (2018) çalışmasında da öğretmenlerin, toplumun öğretmenlik mesleğini nasıl gördüğüne ilişkin algılarının “orta” düzeyde olduğu belirlenmiştir. Everton, Turner, Hargreaves ve Pell’in (2007), çalışmalarında ise İngiltere’deki halkın %50’sinin öğretmenliğin çekici bir kariyer olduğuna inandığı belirlenmiştir. TED MEM’in (2014) yaptığı araştırmada ise öğretmenlerin bireysel olarak mesleklerini gurur duyulacak, saygın, keyif verici, ideal meslek olarak nitelendirdikleri ve öğretmenliğin toplum için en önemli meslekler arasında yer aldığını ve öğretmenlerin topluma yön veren bireyler olduğunu düşündükleri belirlenmiştir. Buna karşılık öğretmenlerin toplumun öğretmenlik mesleğini algılayışlarına ilişkin görüşleri genel olarak öğretmenlik mesleğinin saygınlığının ve imajının düzelmeyecek kadar yıprandığı, toplumun öğretmenlerin sorunlarına karşı duyarlı davranmadığı şeklindedir. Ünsal ve Bağçeci’nin (2016) çalışmalarında da öğretmenlerin öğretmenlik mesleğinin imajını genel olarak olumsuz buldukları belirlenmiştir. Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD, 2014) tarafından yapılan TALIS 2013 [Teaching and Learning International Survey] uluslararası araştırmasında araştırma yapılan ülkelerdeki tüm öğretmenlerin ortalama olarak 1/3’ünden daha azının öğretmenliğin toplumda değerli bir meslek olduğuna inandığı tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin genel olarak örgütsel adanmışlıklarının “çoğu zaman” düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Buna göre, öğretmenlerin örgütsel adanmışlıklarının yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Benzer şekilde Artun’un (2008), Erden’in (2019) ve Alim’in (2019) çalışmalarında da öğretmenlerin örgütsel adanmışlık düzeylerinin yüksek düzeyde, Ulusoy’un (2014) çalışmasında ise iyi düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Altunay’ın (2017) çalışmasında ise öğretmenlerin genel olarak örgütsel adanmışlık düzeylerinin “her zaman” düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Balyer’in (2015) nitel olarak yürüttüğü çalışmada ise, öğretmenlerin kurumlarının örgütsel başarısına dair politikaları, kurumlarına bağlılıkları, örgütlerinin değerlerine ve örgütlerinin geleceğine dair bağlılık algılarının düşük ve olumsuz olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmenlik meslek imajının “sosyal”, “iletişim becerileri” ve “kişisel imaj” boyutları ile öğretmenlik meslek imajının toplamında, cinsiyet değişkenine göre erkek ve kadın öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bunun nedeni erkek ve kadın öğretmenlerin aynı düzeyde mesleki imaj algılamalarına sahip olmaları olabilir. Bu bulguya benzer şekilde Ünsal’ın (2015) ve Cansız’ın (2019) çalışmalarında da öğretmenlik meslek imajının “sosyal”, “iletişim becerileri” ve “kişisel imaj” boyutlarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. Doğan’ın (2018) çalışmasında ise öğretmenlik mesleği imajının toplamında kadın öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir.

Örgütsel adanmışlığın “okula adanma” ve “çalışma grubuna adanma” boyutları ile örgütsel adanmışlığın toplamında öğretmenlerin cinsiyetleri ile örgütsel adanmışlık düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Örgütsel adanmışlığın “öğretim işlerine adanma” ve “öğretmenlik mesleğine adanma” boyutlarında, cinsiyet değişkenine göre erkek ve kadın öğretmenlerinin görüşleri arasında kadın öğretmenler lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Öğretim işlerine adanma boyutundaki farkın sebebi kadın öğretmenlerin öğrencilerin akademik gelişimlerini sağlama yönünde yapılacak çalışmaların kendilerinin temel sorumluluğu olduğu yönündeki algılamalarından kaynaklanabilir. Öğretmenlik mesleğine adanma boyutundaki fark ise kadın öğretmenlerin duygusal olarak kendilerini meslekleriyle daha fazla özdeşleştirmiş olmalarından olabilir. Bu bulguya benzer şekilde Altunay’ın (2017) çalışmasında “öğretim işlerine adanma” ve “öğretmenlik mesleğine adanma” boyutlarında ve örgütsel adanmışlığın toplamında kadın öğretmenler lehine anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Artun’un (2008) çalışmasında da “öğretmenlik mesleğine adanma”, “öğretim işlerine adanma” ve “çalışma grubuna adanma” boyutlarında kadın öğretmenler lehine anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Chung, ve

Chan 'ın (2015) çalışmasında da kadın öğretmenlerin örgütsel adanmışlık düzeylerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. İkinci ve Yıldırım'ın (2015) çalışmalarında da örgütsel adanmışlığın geneli ile "öğretim işlerine adanma" ve "öğretmenlik mesleğine adanma" boyutlarında kadın öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Güner'in (2006) ve Uygur'un (2017) çalışmalarında örgütsel adanmışlığın "öğretmenlik mesleğine adanma" boyutunda, kadın öğretmenler lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Atar'ın (2009) çalışmasında örgütsel adanmışlığın "okula adanma" boyutunda, erkek öğretmenler lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Sivik'in (2018) ve Alim'in (2019) çalışmalarında ise örgütsel adanmışlığın "okula adanma" boyutunda erkek öğretmenler lehine, "öğretmenlik mesleğine adanma" boyutunda ise kadın öğretmenler lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Zöğ'ün (2007) çalışmasında örgütsel adanmışlığın tüm boyutlarında erkek ve kadın öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. Bulut'un (2018) çalışmasında da erkek ve kadın öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık saptanamamıştır. Ulusoy' un (2015) çalışmasında da örgütsel adanmışlığın genelinde cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. Bununla birlikte Balay ve İpek'in (2010) çalışmalarında da cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir.

Öğretmenlik mesleği imajının "sosyal", "iletişim becerileri" ve "kişisel imaj" boyutları ile öğretmenlik mesleği imajının toplamında, okul kademesi değişkenine göre ilkököl ve ortaokul öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bu durum ilkököl ve ortaokul öğretmenlerinin aynı düzeyde mesleki imaj algılamalarına sahip olmalarıyla açıklanabilir. Cansız'ın (2019) çalışmasında ise öğretmenlik mesleği imajının kişisel imaj boyutunda anaokulu- ilkököl arasında anaokulu lehine, anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Doğan'ın (2018) çalışmasında da öğretmenlik mesleği imajının toplamında ilkököl, ortaokul, Anadolu lisesi ile mesleki ve teknik Anadolu lisesi arasında ilkököl öğretmenleri lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Örgütsel adanmışlığın "okula adanma", "öğretim işlerine adanma", "öğretmenlik mesleğine adanma" ve "çalışma grubuna adanma" boyutları ile örgütsel adanmışlığın toplamında, okul kademesi değişkenine göre ilkököl ve ortaokul öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. Bunun nedeni ilkököl ve ortaokul öğretmenlerin aynı düzeyde örgütsel adanmışlık algılarına sahip olmaları olabilir. Bu bulguya benzer şekilde Güner'in (2006) çalışmasında da örgütsel adanmışlığın tüm boyutları ile örgütsel adanmışlığın genelinde, ilköğretim birinci kademe, ilköğretim ikinci kademe ve ortaöğretim öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. Zöğ'ün (2007) çalışmasında ise örgütsel adanmışlığın "öğretim işlerine adanma" boyutunda birinci kademe (sınıf öğretmeni) ve ikinci kademe (branş öğretmeni) öğretmenleri arasında birinci kademe öğretmenleri lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir.

Öğretmenlik mesleği imajının "sosyal", "iletişim becerileri" ve "kişisel imaj" boyutları ile öğretmenlik mesleği imajının toplamında, öğretmenlerin branşları ile öğretmenlik mesleği imajı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Bunun nedeni bütün branş öğretmenlerinin aynı düzeyde mesleki imaj algılamalarına sahip olmaları olabilir. Ünsal'ın (2015) çalışmasında ise öğretmenlik mesleği imajının sosyal boyutunda ilkököl - lise branş arasında ilkököl branş lehine, ortaokul - lise branş arasında ortaokul branş lehine; iletişim boyutunda ilkököl - anasınıfı branş arasında, ilkököl branş lehine, ilkököl - ortaokul branş arasında ilkököl branş lehine, ilkököl - lise branş arasında ilkököl branş lehine; kişisel imaj boyutunda ise ilkököl - lise branş arasında ilkököl branş lehine, ilkököl - ortaokul branş arasında ilkököl branş lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Doğan'ın (2018) çalışmasında da öğretmenlik mesleği imajının toplamında sınıf öğretmenleri, Türkçe/TDE öğretmenleri ve fen bilimleri öğretmenleri arasında sınıf öğretmenleri lehine anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Örgütsel adanmışlığın "okula adanma", "öğretim işlerine adanma", "öğretmenlik mesleğine adanma" ve "çalışma grubuna adanma" boyutları ile örgütsel adanmışlığın toplamında, öğretmenlerin branşları ile öğretmenlerin örgütsel adanma düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu durum bütün branş öğretmenlerinin aynı düzeyde örgütsel adanmışlık algılarına sahip olmalarıyla açıklanabilir. Bu bulguya benzer şekilde Güner'in (2006), Atar'ın (2009) ve Alim'in (2019) çalışmalarında da örgütsel adanmışlığın tüm boyutları ile örgütsel adanmışlığın genelinde,

öğretmenlerin branşları ile öğretmenlerin örgütsel adanmışlık düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. Benzer şekilde Artun'un (2008) çalışmasında da örgütsel adanmışlığın tüm boyutlarında öğretmenlerin branşları ile örgütsel adanmışlık düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. Buna karşılık Altunay'ın (2017) çalışmasında adanmışlığın toplamında sınıf/okulöncesi ile uygulamalı alan ve meslek dersi öğretmenleri arasında sınıf/okulöncesi öğretmenleri lehine anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Erden'in (2019) çalışmasında ise sınıf öğretmenlerinin örgütsel adanmışlıklarının kültür ve meslek dersi öğretmenlerine göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Öğretmenlik mesleği imajının sosyal alt boyutu ile örgütsel adanmışlığın okula adanma, öğretmenlik mesleğine adanma ve çalışma grubuna adanma alt boyutları arasında pozitif yönde anlamlı zayıf bir ilişki görülürken, öğretim işlerine adanma boyutu arasında herhangi bir ilişkiye ulaşılmamıştır. Öğretmenlik mesleği imajının iletişim becerileri alt boyutu ile öğretmenlik mesleğine adanma ve çalışma grubuna adanma alt boyutları arasında pozitif yönde anlamlı zayıf bir ilişki olduğu görülürken, okula adanma ve öğretim işlerine adanma boyutları arasında herhangi bir ilişkiye ulaşılmamıştır. Öğretmenlik mesleği imajının kişisel imaj alt boyutu ile öğretim işlerine adanma, öğretmenlik mesleğine adanma ve çalışma grubuna adanma alt boyutları arasında pozitif yönde anlamlı zayıf bir ilişki olduğu görülürken okula adanma boyutu arasında herhangi bir ilişkiye ulaşılmamıştır. Bu bulguya göre öğretmenlerin mesleki imaj algı düzeyleri arttıkça örgütsel adanmışlıklarının da arttığını söylemek mümkündür. Bu bulguya benzer şekilde TEDMEM (2014) "öğretmen gözüyle öğretmenlik mesleği" adlı çalışmada da öğretmenlerin mesleklerine yönelik algıları ile örgütsel bağlılıkları arasında 0.20 düzeyinde ve zayıf bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin mesleki imaj algıları ve örgütsel adanmışlık davranışları arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlayan bu araştırmanın sonuçlarından hareketle bazı öneriler sunulabilir. Buna göre öğretmenlerin; mesleklerine yönelik olumlu ve olumsuz algılarının nedenleri araştırılabilir. Öğretmenlerin ekonomik ve sosyal hakları iyileştirilerek onların mesleklerine yönelik daha olumlu bir algı oluşturmaları sağlanabilir. Öğretmenlerin adanmışlıklarına etki eden faktörler araştırılabilir. Başta eşi çalışmayan erkek öğretmenler olmak üzere geçim sıkıntısı yaşayan tüm öğretmenlerin bir başka mesleğe ya da ek işlere yönelmemeleri için maaşlarının artırılması yoluna gidilebilir. Öğretmenlerin örgütsel adanmışlıklarının sağlanabilmesi için ayrıca kariyerde yükselme kriterlerinin belirlenerek kariyer basamak uygulamasının ivedilikle hayata geçirilmesi sağlanabilir.

Kaynakça

- AbdRazak, N., Darmawan, I. G. N. ve Keeves, J. P. (2009). Teacher commitment. In *International handbook of research on teachers and teaching* (pp. 343-360). Springer, Boston, MA.
- Akbaşı, S. (2009). Öğretmenlik mesleğinin özellikleri, eğitim sisteminde öğretmenin rolü, öğretmen yetiştirme alanında uygulamalar ve gelişmeler. K. Kıroğlu ve C. Elma (Ed.), *Eğitim bilimine giriş* (s.275-322). Ankara: Pegem Akademi.
- Akyüz, Y. (1978). Türkiye'de öğretmenin «öğretmen» ve meslek imajı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 11(1), 115-121.
- Alim, N. (2019). *Öğretmenlerin algılarına göre öğretmen liderliği ile örgütsel adanmışlık arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Rize.
- Altunay, E. (2017). İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel güven ve adanmışlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 46(213), 37-66.
- Artun, B. (2008). *Anadolu lisesi öğretmenlerinin örgütsel adanmışlık düzeylerinin örgütsel değişmeye ilişkin tutumlarına etkisi (Sakarya ili örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Aslan, K., Aslan, N. ve Cansever, B. A. (2012). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Pegem Akademi.
- Atar, G. (2009). *İlköğretim öğretmenlerinin örgütsel adanmışlıkları ile müdürlerin liderlik davranışlarını algulamaları arasındaki ilişki (İstanbul İli Anadolu Yakası Örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Auguste, B. G., Kihn, P. ve Miller, M. (2010). *Closing the talent gap: Attracting and retaining top-third graduates to careers in teaching: An international and market research-based perspective*. McKinsey.
- Bağçeci, B. Çetin, B. ve Ünsal, S. (2013). Öğretmenlerin mesleki imaj ölçeği. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 12(1), 34-48.
- Balay, R. ve İpek, C. (2010). Teachers' perception of organizational culture and organizational commitment in Turkish primary schools. *Zeitschrift für die Welt der Türken/Journal of World of Turks*, 2(1), 363-384.
- Balcı, A. (2003). *Örgütsel sosyalleşme: Kuram strateji ve taktikler*. (2. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Balyer, A. (2015). Organizational commitment: Teachers' perceptions in Turkey. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi [Hacettepe University Journal of Education]*, 30(2), 01-14.
- Böke, K. (2009). Örneklemeye. K. Böke (Ed.), *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri* (s.105-149). İstanbul: Alfa Yayınları.
- Bulut, M. (2018). *Beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki sosyalleşme düzeyleri ve örgütsel adanmışlıklarının araştırılması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Cansız, H. O. (2019). *Öğretmenlerin mesleki imajlarının iş doyumlarına etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Celep, C. (1998). Eğitim örgütlerinde öğretmenlerin örgütsel adanmışlığı. *Eğitim ve Bilim*, 22, 56-62.
- Celep, C. (2000). *Eğitimde örgütsel adanma ve öğretmenler*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Celep, C. (2005). Meslek olarak öğretmenlik. C. Celep (Ed.), *Meslek olarak öğretmenlik* (s.23-49, 3. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Celep, C., ve Bülbül, T. (2003). Öğretmenlerin okul dışına kendini adama odakları. *Eğitim ve Bilim*, 28(127), 37-44.
- Chung, Y-S. ve Chan, P-H. (2015). Relationships among participation in professional learning communities, organizational commitment, and teaching effectiveness of elementary school teachers in Pingtung country. *Shizi Peiyu YuJiaoshi Zhuanye Fazhan Qikan*, 8(2), 69-98.
- Çelikten, M., Şanal, M. ve Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(2), 207-237.
- Çermik, H., Doğan, B. ve Şahin, A. (2010). Sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini tercih sebepleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(28), 201-212.
- Dinçer, M. K. (2001). *Kişisel imaj*. (3. Baskı). İstanbul: Alfa Basım Yayıncılık Dağıtım.
- Doğan, C. (2014). Sınıf öğretmenlerinin mesleklerine ilişkin düşünceleri: (Üsküdar Kadıköy Ümraniye ve Maltepe örneği). *Sosyoloji Konferansları*, (33), 33-45.
- Doğan, Ö. (2018). *Öğretmenlerin görüşlerine göre öğretmenlik mesleğinin imajı*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Ekinci, Ö. ve Yıldırım, A. (2015). Ortaöğretim okullarında yıldırma (mobbing) davranışları ile örgütsel adanmışlık arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, (5), 509-528.
- Erden, M. (2017). *Eğitim bilimlerine giriş*. (11. Baskı). Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Erden, T. (2019). *Okul müdürlerinin liderlik stilleri ve örgütsel sosyalleşmenin örgütsel adanmışlığı yordaması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Eskicumalı, A. (2004). Eğitim, öğretim ve öğretmenlik mesleği. Y. Özden (Ed.), *Öğretmenlik mesleğine giriş* (s.1-32, 3. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Everton, T., Turner, P., Hargreaves, L. ve Pell, T. (2007). Public perceptions of the teaching profession. *Research Papers in Education*, 22(3), 247-265.
- Firestone, W. A. ve Pennell, J. R. (1993). Teacher commitment, working conditions, and differential incentive policies. *Review of Educational Research*, 63(4), 489-525.
- Firestone, W. A. ve Rosenblum, S. (1988). Building commitment in urban high schools. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 10(4), 285-299.

- Genç, N. (2007). *Yönetim ve organizasyon: Çağdaş sistemler ve yaklaşımlar*. (3. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Gottfredson, L. S. (1981). Circumscription and compromise: A developmental theory of occupational aspirations. *Journal of Counseling psychology*, 28(6), 545-579.
- Gök, F. ve Okçabol, R. (1998). *Öğretmen profili araştırma raporu*. Ankara: Eğitim Sen.
- Gönülaçar, Ş. (2016). *Türkiye’de Öğretmen İmajı ve İtibarı Üzerine Bir İnceleme*. Erişim Tarihi: 11.03.2018, <https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/41461508/Turkiyede.Ogretmen.Imaji.ve.Itibari.sgonulacar.2016.pdf>.
- Güner, H. (2006). *Öğretmenlerin adanmışlık sorunu: İstanbul ili örneğinde bir çalışma*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Küçükahmet, L. (2003). Bir meslek olarak öğretmenlik. L. Küçükahmet (Ed.), *Öğretmenlik mesleğine giriş* (s.1-26, 4. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Meyer, J. P. ve Allen, N. J. (1991). A three-component conceptualization of organizational commitment. *Human resource management review*, 1(1), 61-89.
- Meyer, J. P. ve Herscovitch, L. (2001). Commitment in the workplace: Toward a general model. *Human Resource Management Review*, 11(3), 299-326.
- Milli Eğitim Bakanlığı.(1973). *Milli Eğitim Temel Kanunu*. Erişim Tarihi: 25.05.2019, <http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf>.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2017). *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri*. Erişim Tarihi: 26.05.2019, http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YYRETMENLYK_MESLEY_Y_GENEL_YETERLYKLERY.pdf.
- Oktay, A. (1991). Öğretmenlik mesleği ve öğretmenin nitelikleri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3, 187-193.
- O'Reilly, C. A. 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.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2014). *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*, OECD Publishing, Erişim Tarihi: 20.11.2019, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264196261-en>
- Özbek, R., Kahyaoğlu, M. ve Özgen, N. (2007). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, IX (2), 221-232.
- Pallant, J. (2016). *SPSS kullanma kılavuzu: SPSS ile adım adım veri analizi*. (S. Balcı ve B. Ahi Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Porter, L. W., Steers, R. M., Mowday, R. T. ve Boulian, P. V. (1974). Organizational commitment, job satisfaction, and turnover among psychiatric technicians. *Journal of applied psychology*, 59(5), 603-609.
- Semerci, Ç., Semerci, N., Eliüşük, A. ve Kartal, S. E. (2012). Öğretmenlik mesleğinin gündemine ilişkin öğretmen görüşleri (Bartın ili örneği). *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 22-40.
- Shaw, J. ve Reyes, P. (1992). School cultures: Organizational value orientation and commitment. *The Journal of Educational Research*, 85(5), 295-302.
- Sivik, S. (2018). *Öğretmenlerin örgütsel adanmışlıkları ile lider-üye etkileşimi ve motivasyonel dil kullanımı arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Şahin, A. E. (2006). Meslek ve öğretmenlik. V. Sönmez (Ed.), *Eğitim bilimine giriş* (s.261-306). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şahin, İ. (2011). Öğretmen adaylarının öğretmen istihdamı ve mesleki geleceklerine ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(3), 1167-1184.
- Şişman, M. (2006). *Eğitim bilimine giriş*. (2. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. Boston, Pearson.

- Tan, Ç.(2016). İlköğretim okul yöneticilerinin takım liderlik davranışlarının öğretmenlerin iş doyumu, örgütsel adanmışlık ve örgütsel vatandaşlık düzeylerine etkisi. *Ekev Akademi Dergisi*, 20 (68), 65-80.
- TEDMEM (2014). *Öğretmen gözüyle öğretmenlik mesleği rapor dizisi: 3*. Erişim tarihi: 23.11.2019, http://portal.ted.org.tr/yayinlar/ogretmen_gozuyle_ogretmenlik_meslegi.pdf.
- Ulusoy, T. (2014). *Okullarda sergilenen dağıtımci liderlik davranışları ile öğretmenlerin iş doyumu ve örgütsel adanmışlıkları arasındaki ilişkiler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.
- Uygur, N. (2017). *Ortaokul öğretmenlerinin duygusal yönden incitici davranışlara ve örgüte adanmışlıklarına ilişkin görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Ünsal, S. (2015). *Öğretmenlerin mesleki imajlarına ilişkin görüşleri ve mesleki imaja etki eden faktörler*.Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Ünsal, S. ve Bağçeci, B. (2016). Öğretmenlerin mesleki imajlarına ilişkin görüşleri ve mesleki imaja etki eden faktörler. *Journal of Human Sciences*, 13(3), 3905-3926.
- Yavan, Ö. (2016). Örgütsel davranış düzleminde adanmışlık. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (25), 278-296.
- Yavuz, C. (2006). *Halkla ilişkiler*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Yılmaz, E. (2007). Bir meslek olarak öğretmenlik. E. Karip (Ed.), *Eğitim bilimine giriş* (s.317-336). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Yurdakal, İ. H. (2019). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini seçmelerinde rol alan etmenler. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 8(2), 1205-1221.
- Zembat, R. (2015). Eğitim sisteminde öğretmen. A. Oktay (Ed.), *Eğitim bilimine giriş* (s.277-302, 8. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Zöğ, H. (2007). *İstanbul ili Kağıthane ilçesinde görev yapan ilköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel adanmışlıkları ile iş doyumları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Etik Kurul İzin Belgesi

Bu araştırmanın tüm aşamalarında “Araştırma ve Yayın Etiği” kurallarına uyulmuştur.

Öğretmen Algısına Göre İstenmeyen Öğrenci Davranışları¹

Undesirable Student Behavior according to Teacher Perception

Sibel Doğan²

Öz

Öğretmenlerin görüşlerine göre istenmeyen öğrenci davranışlarını belirlemek için yapılan bu araştırma nitel araştırma yönteminde tasarlanmıştır. Araştırma kapsamında Ankara Polatlı'daki 15 öğretmenin görüşü alınmıştır. Araştırmanın verileri araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilmiştir. Elde edilen veriler nitel veri analiz yaklaşımlarından içerik analizi ile çözümlenmiştir. Yapılan her bir görüşmeden elde edilen veriler kodlanmıştır. Kodlama süreci tamamlandıktan sonra temalandırmaya geçilmiş, elde edilen kodların uygun temalar altında gruplandırılması sağlanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenler istenmeyen öğrenci davranışları arasında en çok disiplinsizlik davranışı olduğu görüşünü ifade etmişlerdir. Bunun yanında öğretmenler zorbalık, sorumsuzluk görüşlerini de yoğun olarak ifade etmişlerdir.

Anahtar kelimeler: Disiplin, Eylem Araştırması, Sınıf yönetimi.

Abstract

This study, which was carried out to identify the unwanted behaviors of students according to teachers' ideas, was designed in the qualitative research method. Within the scope of the study, the opinions of 15 teachers were collected in the province of Polatlı in Ankara. The study data were obtained by means of a semi-structured interview form devised by the researcher. The data obtained in each interview were coded. The coding process was completed by selecting the expression in the interviews and recording the suitable code as an explanation. According to the study results, the behavior that the teachers expressed the most frequently among the unwanted student behaviors was the lack of discipline skills. Moreover, the teachers also frequently expressed the opinions are tyranny and irresponsibility problem.

Keywords: Discipline, Action Research, Classroom Management.

Gönderim Tarihi (Received): 29.01.2020

Kabul Tarihi (Accepted): 02.09.2020

Araştırma Makalesi: Bu araştırma, 2020 yılı öncesi araştırma verilerine dayalı olarak hazırlanmıştır.

¹ Makale 01-04 Kasım 2018 tarihleri arasında gerçekleştirilen EYFOR 9'da sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

² MEB Öğretmen, Doktora öğrencisi, sibeldastekin@hotmail.com ORCID: 0000-0003-0687-203XX

Giriş

Toplumda ihtiyaçları karşılamak amacıyla oluşturulmuş pek çok örgüt bulunmakta, bu ihtiyaçlarından eğitim ihtiyacını karşılayan örgütlerden biri de okullar olarak yer almaktadır. Okullar öğretmen, öğrenci, yönetici ve çalışanlarıyla bir bütün olmakta, bunlar arasındaki uyum örgütün verimli işleminde rol oynamaktadır. Öğretmenlerle yöneticiler, öğrencilerle yöneticiler yahut öğrencilerle öğretmenler arasında zaman zaman sorunlar oluşmakta, bu sorunların çözümlenmesi gerekli bulunmaktadır (Yalçın, 2017). Bu sorunlardan en sık rastlananlar arasında öğrencilerle öğretmenlerin yaşadıkları problemler yer almakta, bunlar öğrencilerin istenmeyen davranışlarından kaynaklanmaktadır. Öğrencilerin öğretmen, okul idaresi, arkadaş grupları gibi sınıf içi veya çevre, aile, kitle iletişim araçları gibi sınıf dışı etkenlerden kaynaklanan bir takım istenmeyen davranışları eğitim ortamlarının bir parçasıdır (Demir, 2011). İstenmeyen öğrenci davranışları öğrencinin hem kendisinin hem de arkadaşlarının okulda sosyalleşmesini, dersleri öğrenmesini engelleyen, çevresine zarar veren, sınıftaki öğrenme iklimini olumsuz yönde etkileyen, öğretmenlerin moralini bozan ve bunun sonucunda öğretmen öğrenci ilişkisini bozan psikolojik gerilim olarak ifade edilmektedir (Gökyer ve Doğan, 2016).

Her örgütte olduğu gibi okulda da düzenin sağlanması için bir takım kurallar bulunmaktadır. Bu kuralların öğretmenler, öğrenciler ve bütün çalışanlar tarafından bilinmesi, tutarlı bir şekilde uygulanması gerekmektedir. Ancak kurallara uyma davranışı gerek sınıf içinde gerekse okulun herhangi bir yerinde her zaman istendiği şekilde gerçekleşmemektedir. Bunda bazen sınıf yönetimi konusundaki yetersizlikler bazen de kuralların konulma şekli rol oynamaktadır (Stringer, 2007). Boyton ve Boyton (2007) bu konuyu şu şekilde ifade etmektedir:

“Disiplin sorunları örgütlerde istenmeyen davranışların meydana çıkmasına sebep olabilmektedir. Zira örgütlerde amaçların gerçekleştirilmesinde etkili sonuçlara ulaşılması için kuralların yerinde ve zamanında uygulanması, kolay anlaşılır olması, farklı kural ihlallerine, diğer bir deyişle her duruma uyacak şekilde hazırlanması, bu kurallara uyulmadığı takdirde bir yaptırımının olması gerekmektedir.”

Kurallara uymanın, okullarda disiplini sağlamanın ilk koşulu kabul edilebilir öğrenci davranışlarının açıkça tanımlanıp oluşturulmasıdır ve bu husus disiplini sağlamada kritik öneme sahip olmaktadır. Öğretmenler öğrencilerine sınıf ve okul disiplin kurallarını öğretmelidir. Disiplin planı belli davranış kurallarından oluşmakta ve okuldaki tüm öğrencilere uygulanmaktadır (Johnson, 2002).

Öğrenciler, veliler ve okuldaki çalışanlar onlara saygı duyulduğunu hissettikleri zaman kurallara uymaya istekli davranmaktadır. Öğretmen öğrenci ilişkileri odak noktası olmakla birlikte, çalışanların birbirleriyle olan ilişkileri de okul iklimi ve kültürü açısından hayati önem taşımaktadır (Çelik, 2000). Okul çalışanları arasında ilişkilerin gergin olduğu durumlarda ortak bir felsefe veya yaklaşım oluşturmak, hatta birlikte çalışmak dahi zordur. Bu anlamda okulda olumlu bir iklim olmadıkça, eğitimciler eğitimle ilişkili politikalarla ilgili dürüst bir şekilde tartışmadıkça karşılıklarına çıkabilecek engelleri belirleyememekte, önlem alamamakta ve bunlarla başa çıkamamaktadır. Bu nedenle anlaşmazlıkların kaynağını tespit etmek ve bunlarla ilgili çözümler bulmaya çalışmak önem taşımaktadır (Boyton ve Boyton, 2007).

Eğitim hayatı boyunca öğrenciler zaman zaman istenmedik davranışlar sergilemektedir. İstenmeyen davranışlar söz konusu olduğunda bunların nedenlerinin anlaşılması ve bu davranışların istendik davranışlara dönüştürülmesi için öncelikle çocuğun tanınması gerekmektedir. Bu anlamda sorunlu davranışın belirlenmesi ve bu davranış karşısında ne yapılması gerektiğine karar verilmesi hususu önemli görülmektedir (Nezihoğlu ve Sabancı, 2010). Diğer bir deyişle istenmeyen davranışların ortadan kaldırılması için öncelikle sorunun doğru bir şekilde anlaşılması ve sorunu çözmek için öğretmenin yeterince zaman ayırması gerekmektedir (Erdem, 2016).

Sınıf yönetimi ve öğrenci başarısı arasında önemli bir ilişki olduğu belirtilmektedir (Akın ve Koçak, 2007). İyi yönetilen sınıflarda öğrenci başarısının arttığı, örgütsel amaçların gerçekleştiği görülmektedir. Zira bazı sınıflarda istenmeyen davranışlara daha sık rastlanmakta, bu sınıflardaki öğretmenler zamanlarının çoğunu öğretmenlik görevini yerine getirmekten ziyade öğrencilerin istenmeyen davranışlarını kontrol etmek için harcamakta, diğer bir deyişle harcanan bu zamanın akademik başarı için

harcanan zamandan daha fazlası olduğu ortaya konmaktadır (Sadık, 2008). Benzer şekilde Demirel'e göre (2000) sınıfı iyi yönetmek örgütsel amaçlara ulaşmayı hedefleyen bir öğretmen için ilk ve en temel adım olarak görülmelidir. Taşdan ve Kantos'a göre (2007) ise öğretmenler mesleğin ilk yıllarında sınıf yönetimi hususunda sık sık sorunlarla karşılaşmaktadır. Sınıf yönetiminde tecrübesiz, yetersiz olan öğretmenler bu yetersizliklerinden ötürü stres yaşamakta ve işini isteksiz olarak gerçekleştirmektedir (Aydın, 2002).

Eğitim örgütlerinin temel amacı öğrencilere eğitim ve öğretim hizmeti vermektir. Bu hizmetin kaliteli bir şekilde verilebilmesi öğretmenlerin verimli ders işlemesi ve zamanı etkili kullanmasına bağlıdır. Zamanın verimli kullanılabilmesi ise sorunlu davranışların belirlenmesi ve bunların düzeltilmesi ile sağlanabilir. Zira istenmeyen davranışlar hem zaman kaybına hem de öğretmenin motivasyonunun düşmesine neden olmaktadır. Okullardaki istenmeyen davranışlarla ilgili olarak (Altınel, 2006; Kuş ve Karatekin, 2009; Siyez, 2009; Tunç, Yıldız ve Doğan, 2015; Yalçın, 2017; Erkol, 2019) gerek yöneticilerin gerekse öğretmenleri istenmeyen davranışları incelenmiş, fakat kademelere göre istenmeyen öğrenci davranışlarıyla ilgili bu kapsamda bir araştırma gerçekleştirilmemiştir. Bu anlamda alan yazında bu hususta bir boşluk bulunmakta, sınıflarda öğretmenleri rahatsız eden ve zaman kaybına neden olan sorunlu davranışların belirlenmesi ve düzeltilmesi hususu önem taşımaktadır.

Araştırmanın amacı öğrencilerin istenmeyen davranışlarını belirleyerek bu davranışların nedenleri ve çözüm yolları ile ilgili fikir oluşturmaktır. Öğretmenler istenmeyen davranışlar söz konusu olduğunda bunları görmezden gelmemeli, aksine bunun kaynağını belirleyebilmeli ve bu hususta çözüm önerileri üretebilmelidir. Aksi takdirde bu durum derslerde zaman israfına ve verimin düşmesine yol açmakta, bu da eğitimin kalitesine yansımaktadır. Bu anlamda istenmeyen davranışların belirlenmesi hususu eğitimin kalitesi açısından önem taşımakta, bu hususta çözüm önerilerinin geliştirilmesi bu sorunun çözümlenmesinde alan yazına katkıda bulunmaktadır. Diğer bir deyişle bu araştırma ile öğrencilerin öğretmenleri rahatsız eden, istenmeyen davranışlarının belirlenmesi sağlanarak bu hususta alınabilecek önlemlere katkı getirmesi amaçlanmaktadır. Bunun yanı sıra araştırma öğretmenlerin istenmeyen öğrenci davranışları konusunda sahip olması gereken yeterliklere ve bu husustaki eksikliklere yönelik olması gereken eğitim veya destek hususunda bakanlığa fikir sunmaktadır.

Yöntem

Araştırmanın bu kısmında araştırmanın deseni, çalışma grubu ve veri toplama aracına yönelik bilgiler ifade edilmiştir. Bunların yanı sıra veri toplama ve veri analizi ile ilgili gerekli bilgilere yer verilmiştir.

Araştırmanın Deseni

Öğretmenlerin algılarına göre istenmeyen öğrenci davranışlarını belirlemeyi amaçlayan bu çalışma nitel araştırma yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden fenomenolojik araştırma deseni kullanılmıştır. Fenomenolojik araştırma deseninde farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olguları araştırmak amaçlanmakta, fenomenin yapısı ve özü anlaşılmasına çalışılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008; Merriam, 2015). Bu çalışmada araştırılan olguyu her açıdan yaşamış (Onat, 2011) bir öğretmen grubuyla çalışma yapılmış, bu grubun tecrübeleri önüne alınmıştır (Creswell, 2007) Fenomenolojik araştırmaların 5-25 kişiyle yapılmasını tavsiye etmektedir. Bu nedenle araştırma ilköğretim kademesinden 5, ortaokul kademesinden 5 ve lise kademesinden 5 öğretmen olmak üzere 15 öğretmenle gerçekleştirilmiş, öğretmenlerin algılarına göre istenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik öğretmenlerin görüşleri alınmıştır. Veriler öğretmenlerle görüşme yapılarak toplanmıştır.

Çalışma Grubu

Bu çalışmanın verileri 2017-2018 eğitim-öğretim yılında toplandığı için etik kurul raporu bulunmamaktadır. Bu araştırmanın çalışma grubunu 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Ankara'nın Polatlı ilçesinde yer alan ilköğretim, ortaokul ve liselerde görev yapmakta olan 15 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenler, olasılıksız örneklem seçme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir örneklem seçme yöntemiyle seçilmiştir. Kolay ulaşılabilir örneklem, o an içinde ulaşılabilir ve araştırmaya

katılmaya gönüllü olan katılımcıları seçmek için kullanılmaktadır (Gay, Mills ve Airasian, 2009). Katılımcılara ait demografik bilgiler Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1. Katılımcılara ait demografik bilgiler

	İlkokul	Ortaokul	Lise
Katılımcıların sayısı	5	5	5
Katılımcıların mezun olduğu fakülte	Eğitim fakültesi (3) Fen Edebiyat fakültesi (2)	Eğitim fakültesi (4) Fen Edebiyat fakültesi (1)	Eğitim fakültesi (3) Fen Edebiyat fakültesi (2)
Katılımcıların Cinsiyeti	4 kadın 1 erkek	3 kadın 2erkek	2 kadın 3 erkek

Tablo 1’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan 15 öğretmenin 9’u kadın 6’sı erkektir. Kadın öğretmenlerin katılımcılar arasında çoğunlukta olduğu görülmektedir. Katılımcıların 5’i ilkokuldan 5’i ortaokuldan 5’i lisedendir. Katılımcıların 10’unun eğitim fakültesi 5’inin ise fen edebiyat fakültesi mezunu olduğu görülmektedir. Katılımcıların büyük kısmının eğitim fakültesi mezunu olduğu diğerlerinin formasyon olarak öğretmenliğe başlayan fen edebiyat fakültesinden mezun oldukları görülmektedir.

Araştırmanın geçerliğini sağlamak için araştırmacı tarafından hazırlanan görüşme formu araştırma gerçekleşmeden önce bir uzman tarafından incelenmiştir. Bunun yanı sıra araştırmacı tarafından görüşme esnasında alınan notlar ve ses kayıtlarının dökümü katılımcılara gösterilmiş, teyit edilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilmiştir. Araştırmanın amacına uygun olarak veriler araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. Görüşme formunun hazırlanmasında uzman görüşünden yararlanılmıştır. Görüşmelerden önce öğretmenlere istenmeyen davranışla ilgili bilgi verilmiş bu konuda sıkıntı yaşayan öğretmenlerle görüşme yapılmıştır. Görüşmeler yaklaşık 15-20 dakika sürmüştür. Görüşme formunda ilk olarak kişisel bilgiler kısmı yer almış, bu kısımda öğretmenlerin cinsiyeti, görev yaptıkları okulun kademesi ve mezun oldukları fakülte bilgileri sorulmuştur. Kişisel bilgilerden sonra görüşme sorularına geçilmiştir. Öğretmenlere yöneltilen sorular “Siz öğretmenlerin algılarına göre dersin işleyişini bozan diğer bir deyişle istenmeyen öğrenci davranışları nelerdir? Örnekler vererek açıklayınız. Bu istenmeyen davranışlar sizi nasıl etkilemektedir?” şeklinde ifade edilmiştir. Araştırmada veriler 2017-2018 güz döneminde Polatlı’daki ilkokul, ortaokul ve lisede görev yapan ve gönüllü olarak araştırmaya katılan 15 öğretmenle yüz yüze görüşme yapılarak toplanmıştır. Görüşmeler esnasında 7 öğretmenin görüşü ses kaydına alınmış, 8 öğretmene ses kaydına izin vermediğinden onların yanıtları not alınmıştır. Alınan ses kayıtları deşifre edilmiş, not alınan görüşlerle birlikte analize hazır hale getirilmiştir.

Verilerin Analizi

Görüşme soruları çalışmanın amacına uygun olarak alan yazın araştırması sonucunda oluşturulmuştur. Soruların ön uygulaması gerçekleştirilmiş, soruların amaca uygunluğu kontrol edilmiş ve görüşme formuna bu yolla son şekli verilmiştir. Katılımcılarla görüşmeler sonucunda elde edilen ham veriler bilgisayar ortamına aktarılmış, ardından ilişkilendirilmiş ve son olarak temalar oluşturulmuştur. Verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Veriler başka bir araştırmacı tarafından kodlanmış, iki araştırmacının kodlamaları arasındaki benzerlik ve farklılıklara bakılmış, diğer bir deyişle tutarlılığın belirlenmesi için Miles ve Huberman’ın formülünden yararlanılmış [$P = \text{görüş birliği} / (\text{görüş birliği} + \text{görüş ayrılığı}) \times 100$] görüşler arasında %90’lık bir görüş birliği sağlanmıştır. Bunun yanı sıra katılımcıların görüşleri doğrudan alıntı şeklinde verilerle araştırmanın güvenilirliği desteklenmiştir. İlkokulda görev yapan öğretmenler İ.Ö ortaokulda görev yapan öğretmenler O.Ö ve lisede görev yapan öğretmenler L.Ö. olarak kodlanmıştır. Araştırmanın güvenilirliğini arttırmak için araştırmanın gerçekleştirilme süreci ayrıntılı bir şekilde ifade edilmiştir. Bunun yanı sıra araştırmanın başından itibaren

araştırma soruları, veri toplama süreci, veri analizi diğer bir deyişle sürecin tamamı alandaki bir uzman (danışman) tarafından takip edilmiş ve değerlendirilmiştir.

Bulgular

Öğretmenlerin algılarına göre istenmeyen öğrenci davranışlarıyla ilgili olarak gerçekleştirilen bu araştırmayla ilgili bulgulara bakıldığında ilkökulda, ortaokulda ve lisede görev yapan öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda öğretmenlerin öğrencilerin beğenmedikleri davranışları 3 tema ve 18 farklı başlıkta ele alınmış ve Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Öğretmenlerin öğrencilerin beğenmedikleri davranışları

Soru Alanı	Temel Biçimlendirilmiş Alıntılardan Örnekler	Temalar	Görüş (f)
Öğrencilerin beğenmediğiniz davranışları nelerdir?	<i>Teneffüslerde kavga ediyorlar (İ.Ö.1).</i> <i>Arkadaşını tehdit ediyor (İ.Ö.4).</i> <i>Arkadaşına küfür ediyor (O.Ö.1).</i>	Zorbalık	19
	<i>Derse geç kalıyorlar (İ.Ö.1).</i> <i>Okula uygun kıyafetle gelmiyorlar (İ.Ö.3).</i> <i>Ders kitaplarını, defterlerini getirmiyorlar (O.Ö.4).</i> <i>Yiyecek paketlerini yerlere atıyorlar (O.Ö.2).</i> <i>Ödevlerini yapmıyorlar (O.Ö.3).</i>	Sorumsuzluk	15
	<i>Derste parmak kaldırmadan konuşuyorlar (İ.Ö.1).</i> <i>Birbirlerini sürekli şikâyet ediyorlar (İ.Ö.3).</i> <i>Ders esnasında sınıfta dolaşıyorlar (İ.Ö.4).</i> <i>Teneffüste oynayıp derste tuvalete gidiyorlar (İ.Ö.5).</i> <i>Aralarında konuşuyorlar, gürültü yapıyorlar (O.Ö.1).</i> <i>Sınav günleri hastalık bahane edip okula gelmiyorlar (O.Ö.5).</i> <i>Tuvaletlerde sigara içiyorlar (L.Ö.1).</i> <i>Öğretmen yokmuş gibi rahatça sınıfa giriyorlar (L.Ö.2).</i> <i>Dersin ortasında sınıftan çıkıp gidiyorlar (L.Ö.3).</i> <i>Dersi dinlemiyorlar (L.Ö.2).</i>	Disiplinsizlik	28

Tablo 2’de de görüldüğü gibi öğrencilerin istenmeyen davranışları zorbalık, sorumsuzluk ve disiplinsizlik temalarında toplanmıştır. Bu temalar arasında istenmeyen davranışların en çok disiplinsizlik temasında yer aldığı görülmektedir. Tablo 3’te bu temaların altındaki davranışların kademelere göre görülme sıklığı yer almaktadır.

Tablo 3. Okul kademesine göre öğretmenlerin öğrencilerin beğenmedikleri davranışlarının karşılaştırılması

Temalar	Öğretmenlerin Öğrencilerin Beğenmedikleri Davranışları	İlkokul	Ortaokul	Lise
Zorbalık	Şiddet uygulama	4	2	3
	Tehdit etme	1	1	1
	Küfür etme	1	2	4
	Toplam	6	5	8
Sorumsuzluk	Derse geç kalma	2		
	Okula uygun kıyafetle gelmeme	1	1	1
	Ders araç gereçlerini getirmeme	2	1	3
	Yere çöp atma		1	
	Ödevlerini yapmama		2	1
Toplam	5	5	5	
Disiplinsizlik	Dersi dinlememe		1	2
	Parmak kaldırmadan konuşma	3	1	
	Şikâyet etme	3		
	Ders esnasında sınıfta dolaşma	1	1	

Disiplinsizlik	Derste tuvalete gitme	3		
	Gürültü yapma	2	2	1
	Sınav günü okula gelmeme		1	
	Sigara içme			3
	İzinsiz sınıfa girme			2
	İzinsiz sınıftan çıkma			2
Toplam		12	6	10

Tablo 3'te de görüldüğü gibi zorbalık teması altında ilkokulda en sık şiddet uygulama davranışının, ortaokullarda en sık şiddet ve küfür etme davranışlarının görüldüğü liselerde ise en sık küfür etme davranışının yaygın olduğu görülmektedir. Sorumsuzluk teması altında ilkokullarda en çok derse geç kalma davranışının, ortaokullarda en çok ödevlerini yapmama davranışının, liselerde ise en çok ders araç gereçlerini getirmeme davranışının yaygın olduğu görülmektedir. Disiplinsizlik temasının altında ise ilkokul kademesinde en sık parmak kaldırmadan konuşma davranışı görülmekle birlikte, şikayet etme, derste tuvalete gitme davranışlarının görüldüğü, ortaokul kademesinde en sık gürültü yapma davranışı görülmekle birlikte dersi dinlememe, parmak kaldırmadan konuşma, derste sınıfta dolaşma, sınav günü okula gelmeme davranışlarının da görüldüğü, lisede ise en sık okulda sigara içme olmak üzere, izinsiz sınıfa girme ve izinsiz sınıftan çıkma davranışlarının görüldüğü söylenebilir.

Bu davranışların bir kısmı lise kademesinde görülürken bazıları yalnızca ilkokul ya da ortaokul kademesinde görülmektedir. Araştırmanın bulgularına göre derste tuvalete gitme yalnızca ilkokullarda görülen bir istenmeyen davranışken sigara içme, sınıfa izinsiz girme ve sınıftan izinsiz çıkma davranışları yalnızca lisede görülmektedir. Şiddet uygulama, küfür etme, tehdit etme, gürültü yapma gibi davranışların her üç kademe de gerçekleştiği görülmektedir. Derste tuvalete gitme davranışının sadece ilkokulda çıkması küçük yaşlardaki öğrencilerin tuvalet kontrolünü sağlayamamasıyla ilişkili olduğu ve bunun disiplinsizlik dışında dönemsel özelliklerinden de kaynaklandığı söylenebilir. Araştırmada zorbalık teması altında şu ifadeler yer almaktadır:

“Teneffüslerde bir bakıyorum, arkadaşını yere yatırmış tekme atıyor ve bunu neden yaptığını sorduğumda oyun oynadığını söylüyor.” (İ.Ö.1)

“Kavga ettiklerinde birbirlerine ders araç gereçlerini fırlatıyorlar. Kavga eden iki kişi de ağlayarak kendisinin haklı olduğunu söyleyerek diğerini suçluyor. (İ.Ö. 3)

“Kalem kutusunu düşürdü diye arkadaşına vuruyor, hakaret ediyor, bunu yaparken kendisinin haklı olduğuna ve arkadaşının bunu hak ettiğine inanıyor, arkadaşını cezalandırıyor.”(İ.Ö.5)

“Arkadaşlarıyla konuşmalarında küfür kullanıyor, her cümlede içinde mutlaka bir küfür yer alıyor. Bunu yaparken de öğretmenin onu duymasından hiç çekinmiyor.” (O.Ö.1)

“Sorunlarını güç kullanarak çözmeye çalışıyorlar, bir anlaşmazlık söz konusu olduğunda bir bakmışız, çocuklar birbirlerini tekmelemeye vurmaya başlamışlar. Arkadaşlarına karşı çok anlayışsızlar.” (O.Ö.2)

“Günlük konuşmalarında birbirlerine sürekli küfür ederek konuşuyorlar, küfürsüz bir cümleleri yok, işin ilginç yanı bu küfürlerden hiçbiri rahatsız olmuyorlar, belli ki çok alışmışlar.” (L.Ö.3)

“Küfür etmeyen, içinde hakaret içermeyen cümle kuran, şiddete başvurmeyen çok az öğrenci var diyebilirim. Hangi birinden bahsedeyim?” (L.Ö.4)

İlkokul, ortaokul ve lisedeki öğrencilerin zorbalıkla ilgili davranışlarına bakıldığında tehdit, şiddet ve küfürün söz konusu olduğu görülmektedir. Ancak liselerde diğer kademelerden farklı olarak küfür etme davranışının diğer kademelerden daha fazla görüldüğü söylenebilir. İlkokul, ortaokul ve liselerdeki

istenmeyen davranışların ifade edildiği temalardan bir diğeri sorumsuzluk olarak belirlenmiştir. Sorumsuzluk temasıyla ilgili farklı kademelerde şu ifadeler yer almaktadır:

“Sürekli derse geç kalıyorlar. Her defasında bir bahane uydurmaktansa, okula geç kalmayayım demiyorlar.” (İ.Ö.1)

“Okulun belirli bir kıyafeti var. Çoğu zaman okul kıyafetinden farklı giyiniyorlar. Neden okul kıyafetini giymediklerini sorduğumda kirliydi bahanesini kullanıyorlar.” (İ.Ö.3)

“Dersin kitabını getirirse defterini evde unutuyor, kalemini getirirse silgisi olmuyor arkadaşından istiyor, hiçbir zaman malzemeleri tam olmuyor.” (İ.Ö.4)

“Teneffüste yediği bisküvinin paketini yere atıyor, uyarınca almak zorunda kalıyor.” (O.Ö.2)

“Bütün gün bilgisayar başında vakit geçirdiklerinden verdiğimiz ödevleri yapacak zaman bulamıyor, ödevleri yapmadan geliyorlar.” (O.Ö.3)

“Dersleri dikkatli dinlemiyor, düzgün not tutmuyor, evde tekrar ve ödev yapmıyor ve dolayısıyla sınavlarda başarısız oluyorlar. Dönem sonunda not için yalvarıyorlar. Takdir alacağım, deyip duygu sömürüsü yapıyorlar.” (O.Ö.4)

“Okula elini kolunu sallayarak geliyorlar. Ne kitap var ne defter, kalem bile yok. Derste birbirlerinden kalem kağıt istiyorlar. O kağıtları da ders çıkışında sıranın üstünde bırakıyorlar.” (L.Ö.1)

“Kızlar saçları boyalı makyaj yaparak okula geliyorlar, erkekler saç sakal Allah ne veriyse öyle geliyorlar.” (L.Ö.3)

Öğrencilerin sorumsuzlukla ilgili istenmeyen davranışlarına bakıldığında ders araç gereçlerini getirmeme davranışının bütün kademelerde sorun olduğu görülmektedir. İlkokul, ortaokul ve liselerdeki istenmeyen davranışların ifade edildiği temalardan bir diğeri disiplinsizlik olarak belirlenmiştir. Disiplinsizlik temasıyla ilgili farklı kademelerde şu ifadeler yer almaktadır:

“Derste parmak kaldırmadan konuşuyorlar. Uyarıldıklarında, tamam öğretmenim bir daha yapmayacağım, deyip tekrar parmak kaldırmadan yerlerinde konuşuyorlar.” (İ.Ö.1)

“Şikayet etmek yasak olduğu halde birbirlerini sürekli şikayet ediyorlar. Sorunlarını kendileri çözmeye çalışmıyorlar. Her şeyi öğretmenin çözmelerini istiyorlar.” (İ.Ö.3)

“İhtiyaçlarını teneffüste karşılamaları gerektiği halde teneffüste oyun oynayıp derste tuvalete gitmek istiyorlar.” (İ.Ö.5)

“Tahtaya yazı yazmaya başladığım anda aralarında konuşmaya başlıyorlar ve gürültü yapıyorlar.”(O.Ö.1)

“Ders esnasında izinsiz ayakta dolaşıyorlar.” (O.Ö.2)

“Sınav günleri hastalık bahane edip okula gelmiyor, sonrasında sınav olmak istiyorlar. Rapor almadıkları halde sınav yapılmasını bekliyorlar.”(O.Ö.5)

“Sigaranın okula getirilmesinin yasak olduğunu bildikleri halde okula gizlice sigara sokuyor, bu sigaraları tuvaletlerde içiyorlar.” (L.Ö.1)

“Öğrenci kapıyı çalmadan sınıfa giriyor, sınıfta öğretmen yokmuş gibi hiçbir açıklama yapmaya gerek duymadan sırasına oturuyor.” (L.Ö.2)

“Dersin ortasında kapıyı çarpıp dersten çıkıp gidebiliyor. (L.Ö.3)

Bulgulara bakıldığında ilkokullarda, ortaokullarda ve liselerde görev yapan öğretmenlerin görüşlerinden yararlanılarak gerçekleştirilen bu çalışmada kademelere göre benzerlik ve farklılık gösteren istenmeyen davranışların bulunduğu görülmektedir. Öğretmenlerin ifade ettiği zorbalık, disiplinsizlik ve sorumsuzluk teması altındaki bu davranışlardan en çok disiplinsizlik davranışının görüldüğü, bu davranışların görülme sıklığının ise kademelere göre farklılaştığı görülmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada öğretmenlerin algılarına göre istenmeyen öğrenci davranışlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla elde edilen bulgulara bakıldığında öğrencilerin istenmeyen davranışları arasında zorbalık, disiplinsizlik ve sorumsuzluk davranışlarının bulunduğu belirlenmiştir. Çalışmada her üç kademede de görülen bazı davranışların olduğu görülmüştür. Bu davranışlar zorbalık teması altındaki şiddet uygulama, küfür etme, tehdit etme davranışları, sorumsuzluk teması altındaki okula uygun kıyafetle gelmeme ve disiplinsizlik teması altındaki gürültü yapmadır. Yalnızca liselerde görülen istenmeyen davranışlar ise sigara içme, sınıfa izinsiz girme, sınıftan izinsiz çıkma davranışlarıdır. Lise çağındaki istenmeyen bu davranışlar öğrencilerin dönemsel özelliklerinden kaynaklanıyor olabilir. Bu konuda Sarpkaya (2007) lise çağındaki öğrencilerin gelişim dönemlerinin zor bir dönem olduğunu ve bu zorlukların öğrencilerin davranışlarına da yansımaları ifade etmektedir. Nalbant ve Babaoğlu'na göre çocuklar ergenlik gibi dönemsel özelliklerinden kaynaklanarak dikkat çeken davranışlarda bulunabilmekte, sorunlar yaşayabilmekte bu hususta öğretmenlerin uygulayacakları destek ve uygun müdahale ile bu sorunlar çözülebilmektedir.

Bu çalışmada en sık görülen istenmeyen davranışın disiplinsizlik olduğu görülmektedir. Disiplinsizlik teması altında en sık görülen davranışlardaysa dersi dinlememe, parmak kaldırmadan konuşma, derste tuvalete gitme ve sigara içme davranışlarının olduğu belirlenmiştir. Konuyla ilgili Siyez'in 2009 yılında gerçekleştirdiği bir çalışmaya göre liselerde en sık karşılaşılan istenmedik öğrenci davranışları ders dinlememe, arkadaşlarıyla konuşma, parmak kaldırmadan konuşma, ders dışı şeylerle ilgilenme ve devamsızlık konusu olarak görülmektedir. Bunun dışında yerlere tükürme, sigara içme, sınıfta izinsiz dolaşma, kopya çekme konuları da görece daha az belirtilse de istenmeyen davranışlar arasında ifade edilmiştir. Bu çalışmada Siyez'in gerçekleştirmiş olduğu çalışmanın sonucuyla benzer sonuçlar elde edildiği görülmektedir. Kuş ve Karatekin'in 2009 yılında öğrencilerin okul ortamında kurallara uygun davranma davranışlarının incelendiği bir çalışmada sınıf seviyesi yükseldikçe okul kurallarına uymada disiplini sağlamada sorunlar yaşandığı, erkek öğrencilerin kız öğrencilerden daha fazla disiplinsiz davranışlarının olduğu ifade edilmektedir. Bu çalışmada kademelere göre istenmeyen davranışların sıklığını bakıldığında ise istenmeyen davranışların en çok lisede ve ilkokulda en az ortaokulda meydana geldiği görülmektedir. Bu anlamda bu çalışmanın sonuçlarıyla Kuş ve Karatekin'in (2009) çalışma sonuçlarının farklılaştığı söylenebilir. Tunç, Yıldız ve Doğan'ın 2015 yılında meslek liselerinde öğrenci kaynaklı disiplin sorunlarını ele aldıkları çalışmanın sonucunda ise dersi dinlememe, derste izinsiz konuşma ve derslere ilgisizlik öncelikli sorunlar olarak belirlenmiştir. Tunç, Yıldız ve Doğan'ın (2015) gerçekleştirdikleri çalışmadaki disiplin sorunları bu çalışmadaki istenmeyen davranışlarla benzerlik göstermektedir. Altinel tarafından 2006 yılında gerçekleştirilen bir çalışmada ise öğrencilerin istenmeyen davranışları ders akışını bozma, başka şeylerle ilgilenme, arkadaşıyla konuşma, gürültü yapma olarak algıladığı ortaya çıkmıştır. Bu çalışmanın sonuçlarının da Altinel tarafından yapılan çalışmayla benzer sonuçlara sahip olduğu görülmektedir.

Araştırmada görülen bir diğer istenmeyen davranış temasının zorbalık olduğu görülmektedir. Öğrenciler arasında gitgide yaygınlaşarak toplumsal bir sorun haline gelen zorbalık empati yoksunluğundan kaynaklanmaktadır (Nalbant, Babaoğlu, Çelik, 2018). Araştırmada zorbalık teması altında en çok şiddet uygulama ve küfür etme davranışlarının görüldüğü belirlenmiştir. Şiddet uygulamanın en çok ilkokul kademesinde, ardından lise kademesinde görüldüğü küfür etmenin ise en çok lise kademesinde görüldüğü belirlenmiştir. Zorbalıkla ilgili Çinkır ve Kepenekçi'nin 2003 yılında lise öğrencileri üzerinde gerçekleştirdikleri bir çalışmada öğrencilerin okullarda sözel, duygusal, fiziksel ve cinsel zorbalık olmak üzere farklı zorbalık türlerine maruz kaldığı, zorbalığın okullarda yaygın olarak görüldüğü ve zorbalığa

maruz kalan bu öğrencilerin okulu sevmemesi, devamsızlık yapması, akademik başarıda düşüklük ve kendini değersiz hissetmesi gibi sonuçları olduğu ifade edilmektedir. Gökkaya ve Sütcü'nün 2020 yılında ortaokul öğrencileri üzerinde zorbalıkla ilgili gerçekleştirdikleri araştırmada ise zorbalığın sınıf seviyesi yükseldikçe arttığı, erkek öğrencilerde kız öğrencilere göre daha fazla görüldüğü, erkek öğrencilerde fiziksel zorbalık, kız öğrencilerde ise sözel zorbalığın yoğun olarak görüldüğü ve zorbalığın ortaokullarda sık karşılaşılan sorunlardan biri olduğu ifade edilmiştir. Bu araştırmanın sonucunda şiddet en çok ilkökul kademesinde ardından lise kademesinde belirlenmiş olduğundan Gökkaya ve Sütcü'nün araştırmasıyla farklılaşmaktadır. Bu farklılığın sebebinin araştırma yapılan grubun bulunduğu okul çevrelerinin farklı olmasından kaynaklanabileceği söylenebilir. Zorbalık davranışı öğrencileri risk altına sokan davranışlar arasında yer almakta, zorbalık davranışı olan çocukların bu davranışları düzeltilmediği takdirde gelecekte suç işleme potansiyeli bulunmaktadır. Nalbant ve Babaoğlu'na göre (2016) çocuklar birbirinden farklı koşullara sahip olmakta, bu farklılıklar onları risk altına sokmakta ve bu riskler istenmeyen davranışlara neden olabilmektedir. Öğrencileri risk altına sokan nedenler çocuğun içinde bulunduğu ekonomik koşullar, anne babanın çocuk yetiştirme modelleri, anne babanın eğitim düzeyi ve çocuklarına sundukları olanaklar olabilmektedir.

Sorumsuzluk teması altında ise en sık rastlanan istenmeyen davranışlar arasında derse geç kalma ve ders araç gereçlerini getirmeme davranışının yer aldığı ifade edilmiştir. Derse geç kalma davranışına en çok ilkökul kademesinde rastlandığı görülmektedir. Bunun nedeni ilkökul çağındaki öğrenciler yaşları küçük olduğu için kurallara uyum sağlamakta zorlanabilir ve okul düzenine uyum sağlamaları, sorumluluklarını algılamaları zaman istemektedir. Bu nedenle derse geç kalmaları yaşlarından kaynaklanıyor olabilir. Ancak ders araç gereçlerini getirmeme davranışına en sık liselerde rastlanmış olmasının nedeni ergenlik çağındaki bu öğrencilerin dönemsel özelliklerine bağlı olabilir. Öğrencilerin istenmeyen bu davranışları öğretmen öğrenci iletişimindeki sorunlardan kaynaklanıyor olabilir. Zira istenmeyen öğrenci davranışlarının istenilen davranışlara dönüştürülmesinde iletişim önemli rol oynamaktadır. Eğitimin etkili bir şekilde gerçekleşmesinin koşullarından biri de etkili iletişimdir. Öğretmen öğrenci arasındaki sağlıklı iletişim bu anlamda oldukça önemlidir. Bir etkileşim süreci olan eğitimin temel ögesi iletişimdir (Demirel, 2008; Taşar, 2009; Uzuntaş, 2013; Çakmak ve Aktan, 2016). Sınıfta öğrencileriyle olumlu bir iletişim kurabilen, olaylara öğrencilerin bakış açısından bakabilen (Yılmaz, 2013) diğer bir deyişle empati kurabilen, bireysel farklılıkları göz önünde bulundurabilen, demokratik tutumlara sahip olan, esnek davranabilen öğretmenlerin sınıflarında öğrencilerin öğrenme isteği artmakta ve istenmeyen davranışlara daha az rastlanmaktadır (Siyez, 2009).

Öğrencilerin istenmeyen bu davranışları öğretmenin mesleğin ilk yıllarında olması ve daha fazla tecrübeye ihtiyacı olmasından kaynaklanabilir. Özer, Gelen ve Duran'ın 2016 yılında gerçekleştirdikleri araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenler tecrübe kazandıkça daha esnek davranmakta, istenmeyen davranışlar karşısında daha hazırlıklı olup bu davranışlardan kaynaklanan sorunları daha rahat çözebilmektedir. Zira tecrübesiz öğretmenler sorunlar karşısında sürekli şikayetçi olmakta ve sorunları çözmek için daha fazla zaman harcamaktadır. Bundan yola çıkarak öğretmenlerin meslekteki tecrübelerinin artmasıyla öğrencilerin istenmeyen davranışlarıyla karşılaşma ihtimalinin azalması söz konusu olabilir.

Kısaca hayatın her alanında olduğu gibi eğitim alanında da bir takım sorunlar meydana gelebilmektedir. Buna dayalı olarak öğretmenler görevlerini yaparken bazı sıkıntılarla karşılaşabilmektedir. Bu sıkıntılardan biri öğrencilerin istenmeyen davranışlarıdır. Öğrencilerin istenmeyen davranışları sınıfta düzeni bozmakta ve öğretmenin zaman kaybına neden olmaktadır. Bu anlamda istenmeyen davranışların çözümlenmesinin öğrenme ortamı açısından önemli olduğu görülmektedir. Öğrencilerin istenmeyen davranışları üzerinde yapılan bu çalışmada istenmeyen davranışlar kademelere göre belirlenmiştir. Bu davranışlar arasında şiddet, tehdit, küfür, gürültü yapma gibi her kademe de görülen benzer davranışlar olduğu gibi sigara içme gibi farklılaşan davranışların da olduğu görülmektedir. Öğrencilerin istenmeyen bu davranışlarının farklılaşan kısmında öğrencilerin dönemsel özelliklerinin rol oynadığı söylenebilir. Öğretmenlerin istenmeyen davranışlar karşısındaki tutum ve davranışları sorunun çözümlenmesi noktasında oldukça önemlidir. Erdem'e göre (2016) öğretmenler istenmeyen davranışla karşılaştığında güvenli, sakin, hoşgörülü bir tutum sergilemelidir. Öğretmen sürecin başında öğrencilerle birlikte kuralları belirlemeli, öğrencilerden beklentilerini açık bir şekilde ifade etmelidir. Bunun dışında öğretmen

öğrencinin genellikle olumlu özelliklerini vurgulamalı, öğrencilerin farklı gelişimsel özelliklerine ilişkin tepkilerini anlayışla karşılamalıdır. Öğretmen beden dilini doğru kullanmalı, sınıfta adil bir ortam oluşturmalıdır. Öğrencileriyle güç çatışmasına girmemeli, notu bir ceza aracı olarak kullanmamalıdır. Sınıfta demokratik sevgi ve saygıya dayalı bir ortam oluşturulmalıdır. Öğretmenlerin sınıf içindeki tutum ve davranışlarının öğrencilerin okula olan bağlılığı üzerinde olumlu ve olumsuz etkiler yarattığı görülmektedir. Öğretmenin sınıf içindeki otoriter tavrının, öğrencilerle olan iletişim sorunlarının okula olan bağlılığı azalttığı ve buna dayalı olarak da istenmeyen davranışları ve okula devamsızlığı arttırdığı ifade edilmektedir (Altinkurt, 2008).

Alan yazında bireylerin yaşadıkları sorunların çözümünde eylem araştırmaları yapılması tavsiye edilmektedir. Eylem araştırmaları uygulayıcıların uygulamalar sırasında karşılaştıkları sorunlara çözüm yolu bulmak için, planlı bir şekilde ve adım adım gerçekleştirdikleri, işbirliğinin kullanıldığı bir araştırma türüdür (Stringer, 2007). Stephen Covey'e göre (1953) geleneksel araştırmalar araştırmacılar tarafından ve okul dışında yapılmakta, bu nedenle beklenen etkiyi yaratmamaktadır. Bireyler bir sorunu kendi çözmeye çalıştığı zaman öğrenme gerçekleşmekte ve bu öğrenmeyle davranışlarını değiştirme ihtimali artmaktadır (Akt. Rust ve Clark, 2010). Birey karşılaştığı sorunu kendi tanımladığında bu sorunu çözmek için gerekli davranışları sentezlediğinde bu davranışları içselleştirip hayata geçirdiğinde, bunların sonucu üzerine çalışıp bunlarla ilgili genellemeler yaptığında, bir başkasının yaptığı araştırmaya göre çok daha etkili sonuçlar elde etmektedir (Akt. Gordon ve Rose, 2014). İstenmeyen öğrenci davranışlarla karşılaşıldığında bunları görmezden gelmek yerine bunların nedenleri araştırılmalı, bu hususta eylem araştırmaları yapılmalıdır. Bunun dışında disiplin kuralları diğer öğretmenlerle ortak bir felsefe oluşturarak ve öğrencilerle birlikte belirlenmeli, bu kuralları herkes benimseyip tutarlı bir şekilde uygulamalıdır. Aynı zamanda öğretmen öğrenci iletişimi önemli görülmele birlikte, öğretmen öğrencilerin dōnensel özelliklerini göz önünde bulundurmalı ve onları anlayabilmek için empati kurmalıdır. Son olarak her öğretmen sınıf yönetimi becerilerini gözden geçirmeli bu husustaki eksiklikler varsa belirlenmeli ve bu öğretmenler hizmet içi eğitim almaya yönlendirilerek bu konuda destek almalıdır.

Kaynakça

- Akın, A. G. ve Koçak, R. (2007). Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile iş doyumları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 51(51), 353-370.
- Altinkurt, Y. (2008). Öğrenci devamsızlıklarının nedenleri ve devamsızlığın akademik başarıya olan etkisi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20, 129-142.
- Altınel, Z. (2006). *Student misbehaviour in classes: Teachers' and students' perspectives*. Yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Aydın, İ. (2002). *İş yaşamında stres*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Aydın, İ. (2014). *Öğretimde denetim: Durum saptama, değerlendirme ve geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Boyton, M. ve Boyton, C. (2011). *Assesing and improving school discipline programmes. Association for supervision and curriculum development*. Virginia: Pass Publications.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry research design*. London: Sage Publications.
- Çakmak, V. ve Aktan, E. (2016). Öğretmen öğrenci iletişimin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 15 (56), 83-97.
- Çelik, V. (2000). *Okul kültürü ve yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Çınkır, Ş. ve Kepenekçi, Y. (2003). Öğrenciler arası zorbalık. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 34, 236-253.
- Demir, M. K. (2011). Öğretmen adaylarının karşılaşmak istemedikleri öğrenci davranışlarının analizi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 68-84.
- Demirel, Ö. (2000). *Plandan uygulamaya öğretim sanatı*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Demirel, Ö. (2008). *Öğretim sanatı - öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Erdem, H. (2016). *İlkokul öğretmenlerinin istenmeyen öğrenci davranışları ile baş etmede kullandıkları yöntemler*. Tezsiz yüksek lisans projesi. Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Erkol, H. (2019). Öğrencilerin bakış açısıyla öğretmenlerin istenmeyen davranışları. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*. 5(3), 81-96.

- Ferrance, E. (2000). *Themes in education. action research. A program of the education alliance*. Northeast and Islands Regional Educational Laboratory at Brown University: USA.
- Gay, L. R. Mills, G. E. ve Airasian, P. (2009). *Educational research: Competencies for analysis and applications*. (9. Edition). London: Sage Publications.
- Gordon, S. P. ve Ross M. (2014). *Denetim ve öğretimsel liderlik gelişimsel bir yaklaşım* (Çev. Ed. M. Aksu ve E. Ağaoğlu), Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gökkaya, F. ve Sütcü, S. (2020). Akran zorbalığının ortaokul öğrencileri arasındaki yaygınlığının incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(1), 40-54.
- Gökkyer, N. ve Doğan, B. (2016). İstenmeyen öğrenci davranışları ve nedenlerine ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 26(1), 93-105.
- Johnson, A. P. (2002). *A short guide to action research*. Boston: Allyn & Bacon.
- Johnson, A. P. (2015). *Eylem araştırması el kitabı*. (Çev. Ed.Y. Uzuner ve M. Özten Anay) Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kuş, Z. ve Karatekin, K. (2009). Öğrencilerin okul ortamında kurallara uygun davranma yeterliliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 183-196.
- Merriam, S. B. (2015). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber*.(Çev. Ed. S. Turan). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Nalbant, A. ve Babaoğlu, E. (2016). Risk altındaki öğrenciler: Yozgat örneği. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 7(3), 11-30.
- Nalbant, A. Babaoğlu, E. ve Çelik, E. (2018). Akran zorbalığına uğrayan kurbanlara karşı empati ölçeğinin Türk kültürüne uyarlanması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 14(2), 840-851.
- Nezihoğlu, G. Ö. ve Sabancı, A. (2010). İlköğretim okul yöneticilerinin görüşlerine göre öğrencilerin istenmeyen davranışları ve bu davranışlarla başa çıkma yöntemleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(28), 41-53.
- Onat, O. (2011). *Genç yetişkinlerin ahlaki kimliklerinin incelenmesine yönelik nitel bir araştırma*. Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Özer, B. Gelen, İ. ve Duran, V. (2016). Deneyimsiz öğretmen davranışları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 15 (58), 822-836.
- Rust, F. ve Clark, C. (2010). *How to do action research in your classroom: Lessons from the teachers network leadership institute*. London: Crew Publication.
- Sadık, F. (2008). İstenmeyen davranışlarla baş etme stratejilerinin öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre incelenmesi. *İlköğretim Online*, 7(2), 232-251.
- Sarpkaya, P. (2007). Yönetici, öğretmen, öğrenci ve velilere göre resmi liselerdeki öğrenci disiplin sorunlarının nedenleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(22), 110-121.
- Siyez, D. M. (2009). Liselerde görev yapan öğretmenlerin istenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik algıları ve tepkileri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(25), 67-80.
- Stringer, E. T. (2007). *Action research* (3rd edition). London: Sage Publications.
- Taşar, H. (2009). *Eğitimde iletişim ve yönetimi: Yapılandırmacı yaklaşıma göre sınıf yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık..
- Taşdan, M. ve Kantos, Z. E. (2007). *Sınıf yönetimi ve disiplin*. Z. Cafağlu (Editör). Ankara: Grafiker Yayınları.
- Tunç, B. Yıldız, S. ve Doğan, A. (2015). Meslek liselerinde disiplin sorunları, nedenleri ve çözümü: bir durum analizi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15 (2), 384-403.
- Uzuntaş, A. (2013). Etkili iletişim: Anlatabilmek ve anlayabilmek. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(1), 11-30.
- Yalçın, S. (2017). Öğretmenlerin algılarına göre istenmeyen okul yöneticisi davranışları. *EKEV Akademi Dergisi*, 21(69), 105-115.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (6. Baskı) Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, K. ve Tosun, M. (2013). Öğretmenlerin eğitim inançları ile öğretmen öğrenci ilişkilerine yönelik görüşleri arasındaki ilişki. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(4), 205-218.

Etik Kurul İzin Belgesi

Araştırmanın tüm aşamalarında “Araştırma ve Yayın Etiği”ne uyulmuştur.

Targeted Professional Development Strategies to Increase Teachers' Efficacy for Educating Students with Special Needs

Özel Gereksinimli Öğrenciler ile Çalışan Öğretmenlerin Yeterliliğini Artırmaya Yönelik Mesleki Gelişim Stratejileri

Denise Hart Arterbery¹, Olcay Yavuz²

Abstract

There is a significant increase in the number of students with disabilities. However, many general education teachers report that they feel ill-equipped to educate a classroom of students with diverse special education and learning needs. In this qualitative study, the structured focus group interviews were conducted to determine the PD opportunities and characteristics that general education teachers perceive to influence their sense of self-efficacy for educating students with special needs. The results of the focus group discussions revealed that there are several targeted professional development strategies to increase teachers' efficacy for educating students with special needs. This study makes recommendations for the research supported professional development activities, focused on educating students with special needs, provided to general education teachers.

Keywords: Professional Development, Students with Special Needs, Self-Efficacy.

Öz

Günümüzde özel eğitime ihtiyaç duyan öğrenci sayısında önemli bir artış var. Bununla birlikte, birçok öğretmen, çeşitli özel eğitim ve öğrenme ihtiyaçları olan öğrencilerini yetiştirmek için kendilerini yetersiz hissettiklerini bildirmektedir. Bu nitel çalışmada, yapılandırılmış grup görüşmeleri, öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilerin yetiştirilmesinde aldıkları mesleki eğitimlerinin onların öz yeterlik algılarını nasıl etkilediği incelenmiştir. Odak grup tartışmalarından elde edilen detaylı veriler, özel ihtiyaçları olan öğrencileri eğitmek için öğretmenlerin etkinliğini artırmaya yönelik etkili mesleki gelişim stratejilerinin olduğunu ortaya koydu. Bu çalışma, genel eğitim öğretmenlerine sağlanan, özel gereksinimli öğrencilerin yetiştirilmesine yönelik araştırma destekli mesleki gelişim faaliyetleri hakkında öneriler sunmaktadır.

Anahtar Sözcükler: Mesleki Gelişim, Özel Gereksinimli Öğrenciler, Öz-Yeterlik.

Gönderim Tarihi (Received): 16.08.2020

Kabul Tarihi(Accepted): 22.10.2020

Araştırma Makalesi: Bu araştırma 2020 yılı öncesi araştırma verileri kullanılarak hazırlanmıştır.

¹Doctor of Education, Public School Pincipal in Orange, Connecticut, America dharterbery@gmail.com, ORCID: 0000-0002-5794-5940

²Associate Professor, Southern Connecticut State University, Department of Educational Leadership and Policy Studies, yavuzo1@southernct.edu, ORCID: 0000-0003-1060-5401

Introduction

Many studies support the finding that general education teachers do not feel prepared to meet the academic and emotional needs of such diverse student needs (Blanton, Pugach, & Florian, 2011). Particularly, the MetLife Survey of American Teachers (2011) found that many teachers felt that they have not been adequately prepared to educate a classroom of students with such diverse learning needs. According to Kern (2006), general education teachers report that although they are typically in favor of inclusion classes, they do not feel adequately trained to meet the diverse needs of both the general and the special education students. Brownell, Ross, Colon, and McCallun (2005) also showed how general education teachers “play a primary role in the education of students with disabilities... [but] often they report feeling unprepared to undertake this role” (p. 171). Furthermore, Hammond and Ingalls (2003) supported the previous findings that many teachers feel unprepared and lack sufficient training to fully support successful inclusion programs. Overall, general education teachers feel they need ongoing professional development (PD) opportunities to be able to develop the skills needed to meet the diverse needs of the students in their classes.

As general education teachers complete educator pre-service programs and enter the work force, their training in special education training at the undergraduate level varies. Cameron and Cook (2007) and Washburn-Moses (2005) indicated that while more and more general educators are expected to accommodate students with varying special needs, university and staff development training programs are often doing little to prepare these teachers when compared to those in special education courses. These general education teachers, unsure of how to meet special needs students’ needs, often teach the way they have always taught because they have no other models to fall back on. Moreover, in-depth training is required to assist students with special needs, and while teacher training may now include some coursework on special education, it lacks depth (Gaetano, 2006).

Alongside this teacher preparation program training, school districts often do not offer proper Professional Development (PD) programs or in-service training for teachers about meeting the needs of special education students; yet, teachers are expected to do so. According to Ernst and Rogers (2009), teachers’ PD on inclusion and access to instructional supports and resources are tools needed to support teachers. If teachers do not receive adequate training in college to teach special needs students but are expected to do so, school districts would naturally be the next resort. A study conducted by Allison (2012) found that both general and special education teachers agree that additional PD is the most significant need that general education teachers have to be successful in the inclusive setting.

Many researchers have begun to explore methods of increasing levels of efficacy in pre-service teachers (Bayraktar, 2011; Gunning & Mensah, 2011; Hechter, 2011), but few studies have explored the concept of raising in-service teachers’ efficacy levels through PD. To gain self-efficacy and successfully address the diverse needs of students, teachers need to feel supported and empowered through more effective in-service training (Berry, Daughtrey, Wieder, 2010). Without proper support and training, these successful experiences may not be as common as they should be. Therefore, the purpose of this study is to explore the relationship between a teacher’s level of efficacy for educating students with special needs and their general education peers and their perceptions of the PD characteristics that will impact their efficacy levels to teach diverse students. Particular, this study focuses on answering the main research question: What are the characteristics of professional development that teachers perceive contribute to teachers’ sense of efficacy for educating students with special needs?

Significance of the Study

According to Blanton et al. (2011), “In 2008, half of the middle and high school teachers reported that the learning abilities of their students were so varied that they could not teach them effectively” (p. 17). One may argue that specialty certifications and support from special education should compensate for these issues. However, a lack of effective collaboration as well as the ever-increasing inclusive

classroom impacts all types of educators including mathematics, science, language art and social studies as well as fine arts. “As classrooms become increasingly inclusive, some special educators may not be prepared to teach content, and some general educators may not be prepared to address diverse learning needs” (Fullerton, Ruben, McBride, & Bert, 2011, p. 47).

This study investigated which characteristics of PD facilitated a positive perception of teacher self-efficacy. Specifically, this study aimed to provide direction to educational leaders to provide PD that increases the likelihood of elevating teacher self-efficacy for educating students with special needs, thereby ultimately increasing student achievement. In order to better inform the results, the literature review focused on the teacher efficacy and professional development.

Professional Development

Aligned with the complex needs of diverse student population, professional development, also known as in-service training or education, has changed drastically. As the purpose and importance of education in the United States transformed, so has the public’s perception of the role and profession of teaching. As America’s education needs and K-12 schools’ priorities changed, so did the types, purposes, and delivery of PD. The purpose of PD is to meet the learning needs and improve effectiveness of teachers, administrators, and paraprofessional (Hirsh, 2009).

Gap and Current State of Professional Development

Money is often associated with the word investment (Knoeppel and Della Sala, 2015). Yet, money is not the only resource needed to enhance the knowledge and skills of our educators. Unfortunately, although an increase in expectations for student achievement is rapidly growing, methods for delivering quality PD and training to enhance teacher competencies that are necessary for meeting these new expectations has gone underdeveloped.

There is a major divide between the PD that is offered to educators and actual skills and competencies needed to improve classroom instruction, ultimately increasing student achievement. Blankstein (2010) emphasized this point by stating, “Only 10% to 20% of U.S. teachers experience meaningful professional development; yet, more than 90% of them have participated in PD consisting primarily of short-term conferences or workshops” (p. 21). Meaningful PD is focused on research-based best practices that utilizes data to directly improve teaching and learning. Yet, there continues to be a lack of focus on ensuring meaningful PD related to the data from the classroom, causing a disconnect between the training that teachers receive and the classroom.

Elmore (2004) supports the notion of a disconnect between PD and actual classroom needs. Elmore explains that current PD practices cover a wide span of activities, often with little cohesion to the specific work of teaching and learning in the classroom. No longer can PD be seen as a collection of various activities, individual workshops chosen by various educators and administrators, with no clear connection to improvement goals. Planned and implemented, effective, PD should take on the role as an overarching improvement strategy for building teacher capacity. PD is best served when it is focused and situated. Darling-Hammond, Wei, Andree, Richardson, & Orphanos (2009) and their colleagues in the School Design network remind us, “The content of professional development is most useful when it is focused on concrete tasks of teaching, assessment, observation, and reflection” (p. 3).

The educational environment is ever-changing, and teachers are encouraged to learn to vary their instructional strategies to meet the needs of their students. These demands are compiled by an increase in accountability of educators to ensure high achievement for all students. The administrators responsible for supporting the teachers in meeting these new expectations must be willing to provide meaningful PD to help them achieve this goal. Elmore (2004) referred to this as a two-way system of accountability, known as Reciprocity of Accountability of Capacity.

Elmore's (2004) "Reciprocity of Accountability" refers to the responsibility that falls upon the shoulders of leadership and administration to provide the necessary tools and training for educators to meet the newly set standards and outcomes placed upon them. The imperative here is for professionals, policymakers, and the public at large to recognize that performance-based accountability, if it is to do what it was intended to do.... requires a strategy for investing in the knowledge and skills of educators. (p. 93). Investment in our students' education can only happen through investment in our educators.

The question then begs, if PD is the necessary strategy for engaging in this "reciprocity of accountability" described by Elmore (2004), then what constitutes effective PD? To successfully build teacher capacity that will lead to increased student achievement, PD must include the following characteristics:

- is based on specific data relative to areas of concern faced by the school district;
- is clearly focused on building the specific knowledge/skills required of teachers to increase student achievement;
- is imbedded to ensure an active learning environment;
- is ongoing, monitored, and adjusted as needs arise;
- incorporates a collaborative culture of meaningful professional learning communities.

The characteristics described above are supported by the following research. Wagner (2006) placed value in building teaching competencies through PD that is focused, ongoing, and collaborative. Elmore (2004) echoed Wagner by stating that the PD must be centered as close to the problem of practice as possible. He further explained that PD requires commitment to consistency and focus over a long period of time and is more likely to be successful when it occurs in the actual classroom.

Garet, Porter, Desimone, Berman, & Yoon (2001) highlighted three key characteristics of effective PD: It must focus on content, provide actively learning opportunities for analyzing teaching and learning, and is linked to teachers' and schools' goals. Ongoing collaboration is a common thread of effective PD found by researchers. According to Hochburg and Desimone (2010): Collective participation, fosters instructional alignment of teachers in one school or district with one another and with standards and provides an opportunity for discourse to develop around common challenges in addressing student needs, given characteristics of the local context, and curriculum. (p. 99)

It is also noted that collaborative teams are a form of PD and become part of the daily structure of schools. Blankstein (2010) emphasized that collaborative school structures are dedicated to improving student learning through education professionals actively engaging in the learning process themselves. These collaborative learning communities use data related to specific students, teachers, and areas of problems to drive improvement through changing teaching practices (Blankstein, 2010). Another type of teacher development is what DuFour (2004) referred to as professional learning communities (PLC). PLCs involve the whole staff in a process of intensive reflection upon instructional practices and desired student goals in addition to monitoring student progress and results. PLCs allow teachers to learn from one another through a shared vision and collaborative planning as well as partaking in conversations around what does and does not work to increase student achievement. These PLCs are an example of ongoing PD embedded in the school structure. DuFour emphasized three major points of successful professional learning communities: a focus on ensuring learning for students, a collaborative learning culture of professionals committed to analyzing and improving classroom instruction, and the use of data to develop goals focused on student learning leading to identifiable results.

Teacher Efficacy and Professional Development

The benefits of having high levels of efficacy have been thoroughly researched and explored in previous sections of this literature review. Many researchers have begun to explore methods of increasing levels of efficacy in pre-service teachers (Palmer, 2006), but few studies have explored the concept of raising in-service teachers' efficacy levels specifically as it pertains to educating students

with special needs. This gap in the research exists because self-efficacy has been thought to impact teachers early in the context of new learning, hence an abundance of research focusing on pre-service teachers. Since a teacher's sense of efficacy and student achievement is reciprocally related, it makes sense to contemplate how efficacy might be strengthened. Bandura (1997) warned that affecting positive changes in pre-established efficacy beliefs requires "compelling feedback that forcefully disputes the preexisting disbelief in one's capabilities" (p. 82). Once efficacy is established, it is very difficult to change, which is why change has been more successful to pre-service teachers' efficacy than to in-service teachers.

Current PD offerings to in-service teachers include workshops, collaboration, cognitive coaching, peer coaching, and mastery experiences. Interestingly, when teachers were asked about the format of PD activities attended by public school teachers, 95% of teachers reported that they attended a workshop, conference, or other trainings; whereas, only 42% took part in mentoring, peer-observation, or coaching (Aud et al., 2010). The following paragraphs provide a background on various PD activities or formats that have been offered with the intent of changing in-service teachers' sense of efficacy. Particularly, five general PD approaches which include (1) Workshops, (2) Collaboration, (3) Cognitive coaching, (4) Peer coaching, (5) Mastery experiences are briefly described below.

The first PD offering is workshops. Workshops are viewed as the quintessential model of teacher in-service training. Historically, workshops generally fall under the efficacy source category of verbal persuasion or vicarious experiences. When employed in accordance with best practices, [Standardized approaches can effectively] expose teachers to new ideas, new ways of doing things and new colleagues, disseminate knowledge and instructional methods to teachers throughout a country or region, and visibly demonstrate the commitment of a nation or vendor or project to a particular course of action. (Angadi, 2013, p. 8) Some workshops may include a demonstration or modeling of the strategy that acts as a vicarious experience for the participants. The teachers are receiving verbal input from colleagues, administrators, or outside presenters to strengthen their individual belief that they can achieve the desired task (Tschannen-Moran and McMaster, 2009)

A second PD offering is collaboration. Collaboration among colleagues stems from various sources of efficacy. When teachers discuss instructional plans, strategies, and reflections with each other, they are experiencing verbal persuasion. These teachers are improving their physiological states because they are planning or experiencing new techniques with their peers. This often reduces stress and fear of the unknown or new. Chester and Beaudin (1996) and Rosenholtz (1989) reported that collaboration among colleagues has been linked to higher efficacy. Enabling teachers to work collectively to address school-level issues that address the environment or culture of teaching provides opportunities for increased efficacy beliefs. Studies have found that engaging teachers in shared decision-making and improving the school's climate (Hoy & Woolfolk, 1993) are all linked to increases in teacher efficacy. These types of experiences increase teachers' exposure to verbal persuasion, decrease the feeling of isolation, and provide performance feedback.

A third PD offering is cognitive coaching. Cognitive coaching has a potential to develop teachers professionally "by enhancing one's ability to examine familiar patterns of practice and recognize underlying assumptions that guide and direct action" (Costa & Garmston, 2002, p. 5). When successful, this form of PD may influence teachers' thought process, thus contributing to self-directed learning capacity. It promotes independence and metacognition that, in turn, helps teachers reach their personal and professional goals, including self-management, self-monitoring, and self-modifying one's behaviors. Another goal is to strive for holonomy, one's ability to be part of a whole at the same time as being unique (Costa, Garmston, Ellison, & Hayes, 2013). Holonomous individuals can, therefore, recognize their capacity, know and act in accordance to the norms and beliefs of a system, and feel empowered to contribute to the development of that system through continuous growth and development. Cognitive coaching functions as a source of verbal persuasion through the conversations with colleagues, as vicarious experience when watching others teach lessons, and as mastery experiences when the teacher actually engages in the task while others watch.

Teachers who had used cognitive coaching for a longer period of time tended to have higher teaching efficacy than those who had used it for a shorter period of time. Robinson (2011) emphasized that teachers who engaged in cognitive coaching "more often analyzed why they teach, what they teach, and what the benefits on student learning might have been" (p. 36). Furthermore, Lin (2012) studied instructional conversations of 28 mathematics teachers and found significant relationships between the number of coaching cycles and an increase in teachers' instructional conversations.

A fourth PD offering is peer coaching. The teaching profession is by default isolating. Teachers often teach behind closed doors and engage in little collaboration. Peer coaching is one method of creating supportive learning communities. Peer coaching occurs when two teachers are paired together and engage in a reciprocal relationship of observation, goal setting, developing strategies, and providing feedback. Bruce and Ross (2008) found that when peer coaching is utilized as a PD program, it had a positive impact on teacher efficacy and on teacher implementation of standards-based teaching. Kohler, Ezell, and Paluselli (1999) supported the finding that peer coaching contributes to increases in teacher efficacy. Teacher efficacy is influenced through three of the sources of efficacy established by Bandura (1977): verbal persuasion of peers to make them feel capable of performing an activity, vicarious experiences through observing a peer of similar abilities model a task, and physiological and emotional cues from peers that can increase positive feelings or reduce negative feelings towards a given task.

A fifth PD offering is mastery experiences. While all the above strategies are important to improving teacher efficacy, mastery experiences are considered the most effective way to create a lasting change in efficacy that ultimately changes student achievement. As evidenced in the above research, the efficacy beliefs are strengthened when success is achieved through the teacher's actions and effort. Mastery experience (experience by doing) is most effective, yet most teacher development provided through school districts rests in the form of verbal persuasion (Stein & Wang, 1988).

Professional Development for Teacher Efficacy on Inclusion

With the knowledge shared in this literature review that teachers with increased self-efficacy more effectively instruct, persevere, and work with students with special needs. The focus of PD or training in schools today should be on raising teachers' efficacy for educating students with special needs. General education teachers need training, modeling, coaching, experiences, feedback, and resources to effectively teach students with special needs, which would affect their efficacy. Reith and Polsgrove (1998) claimed, "It is not enough to merely place students with disabilities in general education classrooms without providing the appropriate training, materials, and support to their teachers" (p. 257). Given the fact that in the 2004–2005 school year, approximately half of all students with disabilities spent 80% or more of their day in a general education classroom, it is essential to the academic achievement of these students for schools to build the capacity of their teachers to teach students with special needs (United States Department of Education, 2015).

It is also important that classroom teachers feel comfortable and be competent at adapting and modifying curricula and instruction, for students with special education needs (Stanovich & Jordan, 2002). However, many teachers are hesitant and unwilling to make the necessary accommodations that are required for students with special education needs, and as a result, they are reluctant to partake in the practice of inclusion since they lack efficacy in this area (Geskie & Salasek, 1988). Therefore, providing opportunities for teachers to build their knowledge and experience base is vastly important.

Teachers who have little training in teaching students with special needs have significantly less positive beliefs concerning inclusion than those with extensive PD. Pre-service teacher education courses are often viewed as ineffective or of little value in instruction; furthermore, in-service teachers spend few hours in PD workshops on inclusion (DeSimone & Parmar, 2006). In regard to regular education teachers, they take some courses on teaching students with special needs. The focus of these courses is predominantly on the legal ramifications of inclusive teaching, not on instructional strategies. If teachers do not receive training on teaching students with special needs in teacher

preparation programs or teacher in-service training, then they are unlikely to be receiving training elsewhere. The resulting effect is teachers who do not believe they are prepared to instruct students with special needs (DeSimone & Parmar, 2006). Furthermore, teachers' belief about themselves as teachers has been shown to be a strong predictor of their actions in the classroom. Since teachers do not feel confident in their abilities (teacher self-efficacy), the instruction in the classroom will not enhance student achievement for students with special needs.

PD workshops positively impact teachers' perceived ability to teach students with learning disabilities (DeSimone & Parmar, 2006); however, these workshops are offered and taken infrequently and often are voluntary. DeSimone and Parmar (2006) found that 43% of middle school mathematics teachers had taken fewer than three workshops on working with students who have learning disabilities. The workshops that were attended did not focus on instructional strategies that could be used with the classroom. Miller et al. (2000) found that workshops that focused on specific strategies for teaching students with learning disabilities significantly increased general education teachers' self-efficacy to teach students with special needs. In another study, Kosko and Wilkins (2009) found that the more hours of PD teachers have, the more able they believe they are to adapt instruction for students with special needs.

Multiple studies have investigated the link between specific training and teacher efficacy. Minke, Bear, Deemer, and Griffin (1996) researched the differences in teacher efficacy between regular education teachers, regular education teachers who teach in the inclusion setting, and special education teachers. They found that special education teachers and regular education teachers in the inclusion classroom showed higher levels of self-efficacy for educating students with special needs than regular education teachers. There is a link between feeling more able to perform the actions necessary to plan, instruct, and monitor student progress and prior experience in the inclusion setting. Teaching in this setting allows teachers to learn and extend their capabilities for educating students with special needs, which then increases their self-efficacy for educating this student subgroup.

Another study looked at the confidence teachers feel when working with children having Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD). Reid, Vasa, Maag, and Wright (1994) examined 3rd grade teachers who had prior experience or training with ADHD and those who did not. Teachers with prior experience felt more confident in their ability to teach a way that students diagnosed with ADHD would benefit from, to determine if a student requires a behavioral intervention, and to determine when progress is made in regard to behavior. Teachers who had experience showed higher efficacy than those who did not have prior experience in regard to creating behavior contracts, adjusting strategies and lesson, and in determining when interventions are needed.

These studies show that there is a relationship between training and prior experiences and enhanced teacher self-efficacy. It is argued that providing teachers with specific training, resources, and experiences regarding educating students with special needs in the regular education setting will increase teachers' abilities to provide effective instruction, increase their efficacy, and ultimately increase student achievement. These findings support Bandura's (1997) claimed that providing teachers with mastery experiences focused on a specific task or skill will increase their efficacy.

In a study conducted by Pindiprolu, Peterson, and Berglof, (2007), general education teachers stated that their PD needs focused on teaching strategies and collaboration strategies. In the same study, administrators and special education teachers stated that behavioral assessments and inclusion strategies were part of their top three areas needed for PD. The administrators and special education teachers stated that behavior intervention was identified as being the top need for PD. The study found that administrators and special educators do not appear to perceive teaching strategies as a high priority for PD related to instructing students with special needs.

This perception might be the cause of why instructional strategies and differentiation is rarely offered as part of PD for general education teachers (DeSimone & Parmar, 2006). Furthermore, DeSimone and Parmar and Maccini and Gagnon (2006) found that general educators want to learn more effective

strategies for teaching students with special needs due to their lack of special education courses in their teacher preparation program. Even though general education teachers are open to learning about instructional strategies for teaching students with special needs, they are not offered PD opportunities in this area (DeSimone & Parmar, 2006). Similarly, general education teachers stated that they wished their PD trainings would focus on program modification, assessing academic progress, adapting curriculum, managing students' behavior, developing IEPs, and using assistive technology.

Interestingly, all of the above-mentioned areas of need are common topics or courses in which pre-service special education teachers are trained. If the teacher preparation programs are not providing courses for general education teachers on the above topics, then the school districts that hire them must remediate this by providing PD opportunities that enable general education teachers the chance to receive the same training that special education teachers receive.

Method

In this qualitative study, the structured focus group interviews were conducted to determine the PD opportunities and characteristics that general education teachers perceive to influence their sense of self-efficacy for educating students with special needs. The qualitative findings were presented and implications for policy and practices were discussed. Moreover, the research method section includes the following parts (a) population and sampling selection, (b) research procedure, (c) Data Analysis

Population and Sampling Selection

The target population for this study consisted of general education teachers who were teaching special needs children in the general education classroom. Special education teachers were excluded from this study because they teach only special education students. Furthermore, these teachers were employed in high achieving school districts with a high socioeconomic status as measured by the District Reference Group (DRG). DRG is a classification system by which districts that have public school students with similar socioeconomic status (SES) and need are grouped together. The state of Connecticut recognizes nine district reference groups (A–I). This study utilized a district from DRG B. The rationale for conducting this study in a more affluent district (DRG B) was to reduce the external factors that are often used as a reason for why lower socioeconomic communities (DRG G and H) have lower student achievement in comparison with districts in DRG A or B. DRG A and B districts are the most affluent school districts with high socio economic parent profile. Research has shown that income and class status have become increasingly determined by educational success (Tournaki & Podell, 2005).

The schools that participated in the study are considered a purposive sample. Maxwell (1997) defines purposive sampling as a type of sampling in which, “particular settings, persons, or events are deliberately selected for the important information they can provide that cannot be gotten as well from other choices” (p. 87). The sample for the first phase of the study was purposive because the participants are general education teachers who teach in the same district that was classified as District Reference Group B.

In the original research, a mixed methods approach with a sequential explanatory design was utilized to explore of teacher self-efficacy towards students with special needs. In this study, only qualitative part of the research findings will be presented. As a part of the focused group, 9 teachers volunteered to participate. All 9 teacher volunteers came from school A. Of the teachers invited to participate in a focus group, the participation rate was 18%. The focus group sampling was conducted using a clustering procedure. Creswell (2009) stated, “In a multistage or clustering procedure, the researcher first identifies clusters (groups or organizations), obtains names of individuals within those clusters, and then samples within them” (p. 148).

Procedure and Data Analysis

Prior to the start of the data collection, the researchers emailed the superintendents of four DRG B Districts requesting permission to conduct a research study in their district. The email briefly described the study, how it would be conducted, and what would be needed from the district. These four districts were selected due to their geographical proximity to the researchers. Of the four districts, only one superintendent responded with permission for the study to be conducted in her district. The researchers then emailed the principals of the five elementary schools within that district requesting permission to conduct the study in their schools. Of the five elementary schools, two of them allowed the researchers to conduct the study in their schools.

This study was comprised of analyzing the data from the focus group interviews containing 9 participants. The researcher offered two focus group time slots for the participants to select from, but all 9 participants preferred the same time slot. The focus group took place after school in a classroom at School A. At the beginning of the focus group session, participants were asked to sign a consent form and were reminded of the confidentiality measure for anonymity that would be taken as well as the right to discontinue their participation in the study at any time. The researcher explained that their conversation would be recorded. The focus group began by reviewing the purpose of the study as well as defining the term *students with special needs* to create clarity regarding the concept and to create consistency among the focus group participants. The researcher handed out a copy of the protocol to each participant as a visual reference. The researcher then read each question and allowed the discussion to ensue. The focus group session lasted no longer than 30 minutes.

Data Analysis

Following the data collection for this explanatory qualitative study, the data analysis was organized around the main research question “What are the characteristics of professional development that teachers perceive contribute to teachers’ sense of efficacy for educating students with special needs?” This research question was answered qualitatively through the participant responses within the focus groups. An inductive coding process was performed to look for emergent themes to the participant responses from the focus group session. Thomas (2006) stated, “The primary purpose of the inductive approach is to allow research findings to emerge from the frequent, dominant, or significant themes inherent in raw data, without the restraints imposed by structured methodologies” (p. 238). The researcher followed the coding process for inductive analysis as described by Creswell (2002). Participant responses were recorded and then transcribed to ensure that all the teachers’ responses were analyzed during the coding process. The researcher began by reviewing all data through multiple readings of the transcripts. Then, the researcher identified specific segments of the transcript and began labeling those segments to organize them into categories. The researcher reviewed the categories for redundancy and to reduce the risk of overlap. Lastly, the researcher reviewed the categories and identified overarching themes. The themes and corresponding data were reviewed a second time, by a third party, using the same approach to establish confirmatory reliability. The findings were then recorded, and conclusions were drawn based on the data. As a summary, a structured focus group interview provided qualitative data to determine teachers’ perceptions of PD that had an impact upon their self-efficacy.

Results

The findings of this qualitative study are organized to determine the PD characteristics teachers perceived to impact their efficacy for educating students with special needs. Particularly, structured teacher focus group interviews were conducted to examine the teachers’ perceptions of PD opportunities that impacted their sense of self-efficacy for educating students with special needs. The results are organized based on the main research question: *What are the characteristics of professional development that teachers perceive contribute to teachers’ sense of efficacy for educating students with special needs?*

To answer research question, the perceptions of 9 teachers were examined. As described in the methodology chapter, the researcher used an inductive coding process to look for emergent themes to

the participant responses from the focus group session. The researcher initially read through the transcribed focus group conversation to refresh her memory and to gain an overview of the content and direction of the conversation. The researcher read the transcription a second time with a focus on the characteristics of PD that teachers perceived to increase their efficacy for educating students with special needs. From this second reading, the researcher noticed that participant responses centered around 3 areas: the format of the PD, the content of the material delivered within the PD, and strategies that the PD presenter should use. The format of the PD referred to the instructional arrangement (i.e., workshop, coaching, professional learning community). The content of the material delivered within the PD referred to the topics (i.e., differentiation, how to support students with behavioral concerns, how to incorporate IEP goals into a whole group lesson). The strategies a presenter used referred to techniques used during the PD (i.e., small group work, videos of the presenter modeling the content, variations to fit teacher need). The researcher then read the transcribed conversation three more times—each time the researcher focused solely on one of the three areas mentioned above. The researcher coded statements into these categories.

Once the researcher finished coding statements into the three PD areas, she then read the statements in each of the three areas and grouped similar statements to determine common themes. The researcher identified three themes that arose from the focus group discussion: (a) coaching from a consultant, (b) guided planning, and (c) differentiation for adults.

Format of Professional Development

During the focus group session, participants frequently referred to the format of PD. Participants made a combination of negative and positive statements about the PD formats. When participants spoke negatively about PD, it was in reference to a workshop format. A workshop format traditionally consists of a presenter delivering a lecture to a group of participants. Participant F stated, “Last year we had a workshop on differentiation. We played some games. It was a stand and deliver workshop that I didn’t get much out of.” Participant F is negatively coining a workshop as stand and deliver in which the presenter lectures for much of the time. She is implying that the workshop was not engaging or interactive. Participant B stated, “I had to go to a workshop on writing Individualized Education Plan goals because we were audited. It was just Power Point slide after Power Point slide.” Participant B expressed frustration over the lack of engagement in the format of the PD. Lastly, Participant A stated that she attended PD that “focused on the types of behavioural issues we would see in class. It was more of a lecture. There wasn’t time for our team to specifically talk about the students we had in our classes.” Again, a workshop format was spoken about negatively because it was not personalized or engaging. Overall, the participants spoke negatively about a workshop format because it was not tailored to their specific needs and that it was not beneficial or worth their time.

When participants spoke positively about PD that would increase their efficacy for educating students with special needs, it was about how it connected to their classroom, their students, or their direct needs as a teacher that year. Participant E stated, “We had a workshop this year that focused on the actual diagnosis for students who are in the behavioural program at school. While I am not a fan of workshops, this one was helpful because it was about the students in my class.” Interestingly, this participant felt a workshop model was helpful, but that was because the content of the PD was closely tied to her classroom environment and student needs. The dominant PD format that teachers felt would increase their efficacy was coaching from a consultant. Participants felt that personal attention from a professional centered around their specific needs would be most beneficial. Although these teachers felt it would increase their efficacy, it is important to note that none of the participants had prior experience with coaching to know that it would benefit them. These participants would like to experience it because they think it would be helpful. There is a significant difference between thinking it would help and having the experience to know it would help.

Five teachers’ comments were categorized together because the statements referenced working with a consultant or a professional. After reading through the comments, the researcher refined this category into a common theme of “coaching from a consultant” due to the way the participants described their interaction with the consultant. The responses referred to a coaching format in which techniques were

modeled by a coach, participants tried out the new techniques, and the consultant gave feedback. Coaching from a consultant was a key factor that focus group participants perceived would contribute to their sense of efficacy for educating students with special needs.

Teachers felt that due to the pressure of educating a classroom of diverse student needs they needed the specialized skill set of a consultant to help them meet the needs of all the students in their class. Teacher B shared her thoughts about her desire to be coached by a consultant:

We all have a bag of tricks that we rely on, but with certain students we need more than that. There are some people, consultants, have a specialized bag of tricks. I would love access to that to help me be more effective with those tough to reach students.

Teacher B believed that because some students have more severe needs, behaviourally, intellectually, or emotionally, this is beyond the skill set of the training for a general classroom teacher. Teacher D shared Teacher B's desire to work with a consultant to increase her skill set.

She shared: I have a student who is autistic this year. He isn't that far behind academically but getting past his behavioural issues is a big hurdle. I would love to work with a behavioural analyst who would come and give me tips or ideas on how to work with him. I would be open to this person coming in and teaching and modelling for me too, so I know what I should be doing.

Both Teacher B and D felt that there are holes in their skill set for educating students with special needs and would be open to coaching from a consultant to fill that gap. Teacher D expressed a desire for the consultant to visually model how to handle students with behaviorally challenges in her actual classroom.

Some of the teachers who felt that their efficacy would improve if they received coaching from a consultant wanted to work with a consultant in a small group or in a one- to-one setting in which they would receive specific feedback on their students in their class. Teacher F expressed an interest in having a consultant work with her grade level team:

It would be so impactful if I could sit down with my grade level team and a professional would guide us in planning how to differentiate in our math classes. We have pockets of students who are significantly behind and when you are in an upper grade it's really hard to differentiate because they can't do the 5th grade curriculum.

The teachers were not interested in a large group seminar run by a consultant; the preference was that the training would be tailored to their specific needs as teachers.

Teacher I preferred a more intimate relationship with the consultant through working one-on-one: "Having a consultant act as a co-teacher in my classroom would be a dream: planning, delivering the lesson, and figuring out where to go next. I think I would grow a lot from this." Teacher I viewed a consultant as a partner in the classroom who would provide validation that she was taking the right steps to meet the needs of her students. Teacher H expressed a want for this validation or feedback as well. She shared, "I have one student who has behavioral outbursts, and once they start, it derails the whole class. I want someone to show me how to handle this in the moment and then give me feedback when I do it." Teachers H and I wanted support based on the actual problems that they struggle with in their own classrooms.

Overall, teachers expressed a desire to be coached by a consultant or professional. This coach is described as an expert in whatever field they desire help in (differentiation, managing behavior, etc.). Teachers also expressed an interest in watching the consultant model strategies, give feedback, and guide them while planning or while delivering a lesson. All five teachers felt that this format of PD would increase their efficacy for educating students with special needs.

Content of Professional Development

The participants in the focus group session had all experienced PD focused on students with special needs. More specifically, they all experienced PD at some point or another on differentiation of instructional strategies. Participant responses did not yield a strong positive or negative reaction to this PD. Participant D stated, “The training on differentiation was okay. I don’t remember walking away feeling like I could meet all of my students’ needs.” Participant D responded in a neutral manner towards the PD. Conversely, Participant I shared, “The session on differentiation wasn’t as good as the training I received in my undergraduate classes.” Participant I did not walk away feeling like she was able to take away any new learning from the training.

Some focus group participants did express a desire for support centered around managing disruptive student behavior. Participant A shared, “In the moment, I need help figuring out how to diffuse a behavior issue before it becomes too large.” Participant G built upon this and stated, “I can be perfectly planned for my lesson, but if a disruption occurs, it is completely off target then – training on how to maintain momentum when behavior issues arise would make me a better teacher.” Both Participants A and G feel weak in the area of managing the unexpected student behavioral concerns. They worry about the behavior derailing the entire class, and then the focus on the content or target is gone. Aside from managing student behavior, the dominant PD content that teachers perceived would help them feel more efficacious for educating students with special needs was in the area of planning.

Participants felt that PD in the form of guided planning would make a positive impact on their ability to educate students with special needs. While only four teachers expressed statements, when the focus group discussion was occurring, all teachers shook their head in agreement. A reoccurring issue with planning for the focus group participants was that they frequently have a hard time planning lessons that fit the needs of students with special needs in their classrooms. The teachers struggled with how to break down concepts for students not on grade level, where to find off-level resources, and what instructional strategies would make the biggest impact. All these factors put together led the teachers to feel frustrated with the amount of time it takes to plan lessons for students with special needs. In turn, this frustration has led them to doubt their effectiveness as an educator.

“Teacher A shared her thoughts on how co-planning would benefit her by saying: One student I have this year is very behind, functioning at a kindergarten level. The further I get into the year the harder it is to have her do what we are doing. It is challenging. It is tricky. I feel as if my lessons are effective and engaging for my class, but I don’t know how to plan to incorporate her into the lesson. I don’t feel I need help with the delivery of instruction, I need help with the planning part.”

The teachers who wanted guided planning help were seasoned teachers, having taught more than 15 years, and were not intimidated by the actual delivery of the lesson. They were confident in their abilities to teach, but felt inadequate at planning a lesson that allowed all students to access it. Teacher H shared the same sentiments as Teacher A.

“We don’t have the background in how to find the materials and the best strategies to teach students with special needs. I never got a degree in that area. I want someone to show me how to go about finding the materials and resources to use in lessons. I feel like it takes three times as long for me to do what they do, and I may not even be doing that right”.

Teacher H’s thoughts are similar to Teacher A’s. They both reflected that planning for students with special needs takes a long time. Overall, they do not feel like they are using their time efficiently and could be accomplishing more if they had someone to guide them in planning for these students. Teacher G echoed this sentiment by stating, “Having someone walk you through a planning session would be very helpful. Sometimes I am just trolling on the Internet trying to find resource. I need direction.” Teacher C shared, “I just don’t know where to go. I end up on the Teachers Pay Teachers website and purchase a pre-made unit. I know that it’s not ideal, but at least it is something.” Teachers

H, G, and C all expressed frustration around planning which lowers their confidence in their ability to be effective.

Professional Development Strategies

The overwhelming area of agreement among the focus group participants was in the area of strategies that PD trainings should incorporate. Focus group participants felt that most PD experiences were not tailored to their specific needs and were essentially a one-size-fits-all category. Participants agreed that whatever format the PD took, it needed to be differentiated for adult need. Teachers expressed a significant amount of frustration regarding prior PD sessions that they attended in which they felt they did not get anything out of because it was not on their level. This theme was illustrated in all nine participants' responses.

Teacher B offered her thoughts on prior PD sessions she attended: "Professional development needs to be differentiated for teachers, for everyone participating, because when you are sitting in a session that has no bearing on what you are doing it is incredibly frustrating and doesn't help." Teacher F further elaborated and shared, "I am a kindergarten teacher, but I don't need to sit through a PD that discuss science standards up to 6th grade. No offense to 6th grade teachers, but what their students need to know is not helping me." Teacher A elaborated and stated, "When we had a PD on engagement strategies, it was a waste of my time. Engagement is not my area of weakness. I need help with students in my class expressing extreme refusal to complete work." These three teachers have a negative opinion of the prior PD trainings that they have attended because they felt they did not gain anything from attending the training.

Other teachers expressed that the PD sessions need to be differentiated for the teacher or adult learner just as classroom instruction is differentiated by student need.

Teacher A stated: "I have been teaching for over 20 years, I don't need to attend professional development sessions that focus on the basic details of curriculum. I am not a new teacher who needs to start at square one. Professional development should be conducted like small group instruction. Group teachers by their needs and instruct from that point forward."

Teacher F expressed her frustration by sharing: "I just don't get it. We are expected to differentiate instruction in our classroom to meet our students at their instructional level. Why isn't the PD offered to us the same?" Teacher B expanded upon Teacher F's thoughts by sharing, "We were never consulted regarding what we felt we needed training on." The focus group participants indicated that not every teacher is at the same trajectory in their journey to be an effective teacher for all students—general education and students with special needs.

When all things are taken into the consideration, the qualitative analysis revealed that guided planning, differentiation for adults, and working with a consultant were PD opportunities that teachers perceived would positively impact their teacher self-efficacy for educating students with special needs in the general education classroom.

Discussion

The main research question was, "What are the characteristics of professional development that teachers perceive contribute to teachers' sense of efficacy for educating students with special needs?" This study yielded significant findings from the qualitative data collection. As stated in the findings, it is important to note that the teacher perceptions collected from the focus group data were not necessarily PD that teachers had experienced and saw success with in the past. Some of their perceptions of what would support their sense of efficacy were elements that they think would help them. The distinction between these two is important.

The first significant finding was that focus group participants felt that working with a consultant in a coaching setting would increase their efficacy for educating students with special needs. This theme was present in five of the participants' responses. These five teachers felt that due to the pressure of educating a very diverse classroom of student needs, they needed the specialized skill set of a consultant to help them meet the needs of all the students in their class. Teachers feel that some students have more severe needs (behaviorally, intellectually, or emotionally) and that this is beyond the skill set of the training for a general classroom teacher. More specifically, working with a consultant in a small group or individual format would improve a teacher's efficacy for educating students with special needs. Working in this setting would allow teachers to receive specific feedback and support on their students in their class. Receiving PD in a large group seminar run by a consultant would not make the same impact on a teacher's efficacy because it would not be tailored to their specific needs. The teachers in the focus group did not hold a negative belief about working with students with special needs; they felt inadequate in their abilities to be an effective teacher. To remedy this feeling of inadequacy, working with a professional consultant in a small group setting, focused on the specific needs of the students in their classroom would make the largest impact.

This finding can be explained by the fact that much of the PD that teachers receive is grounded in a workshop model that delivers general information to a large population of individuals. Blankstein (2010) emphasized this point by stating, "Only 10% to 20% of U.S teachers experience meaningful professional development; yet, more than 90% of them have participated in PD consisting primarily of short-term conferences or workshops." (p. 180) While workshop models allow administrators to reach a large number of participants in one sitting, they are not tailored to the individual student or teacher need. Participants take on a passive role in the workshop setting. This model of PD does not provide the participants to actively engage in the work. In this respect, short-term and large-scale PD activities, such as seminars and workshops, have received negative criticism due to their offering limited interaction opportunities (Orland-Barak, 2010). Other studies indicate the importance of constant and systematic PD approaches based on one-on-one cooperation that would be mirrored in a coaching format (Lowenhaupt, McKinney, & Reeves, 2014).

Working with a consultant in a coaching setting is in line with other research findings that support the notion that PD needs to be specific to the classroom needs. Elmore (2004) stated that PD should be cohesive and specific to the work of teaching and learning in the classroom. Hochburg and Desimone (2010) found that effective PD should be shaped around "common challenges in addressing student needs, given characteristics of the local context, and curriculum" (p. 99). Blankstein (2010) shared that the specific data related to specific students, teachers, and areas of problem should be what PD is grounded on. Lastly, relevant studies in the literature report that coaching is effective since it allows not only the exchange of teaching skills and experiences but also the opportunity to make plans cooperatively and to share perspectives on teaching (Lowenhaupt, McKinney, & Reeves, 2014).

The participants' perception that receiving coaching from a consultant is in line with Bandura's Sources of efficacy. Bandura (1997) proclaimed that teachers judge themselves according to four sources of efficacy that contribute to self- efficacy: mastery experiences, vicarious experiences, verbal persuasion, and physiological arousal. These sources are independent of one another and can be combined to gain a greater sense of efficacy. Receiving coaching from a consultant is a professional development format that allows all four sources of efficacy to be combined. First, a coaching model utilizes mastery experiences. Ross (1994) stated that the use, not just the exposure, of new instructional strategies helps strengthen teachers' perceived self-efficacy. Secondly, coaching affords teachers the opportunity to observe through vicarious experiences. Tschannen-Moran and McMaster (2009) gave the example that a teacher observation of the successful or unsuccessful modeling of a teaching strategy is a vicarious experience. These experiences can be helpful since modeling allows for the comparison of performances in situations that have no standard measurement of quality (Bandura, 1997). Third, the conversations that occur within a coaching format breeds verbal persuasion. Verbal persuasion aids in feelings of self-efficacy when coworkers or administrators, especially significant colleagues, express positive, verbal support through reflective discourse on the observed ability of a teacher to effectively execute a new teaching strategy (Bandura, 1997).

Additionally, another form of verbal persuasion is demonstrated through professional development; presenters make statements about the effectiveness of the newly learned skill. Lastly, a coaching model elicits feelings of physiological arousal. New knowledge might initially elicit feelings of excitement and intrigue, then turn into nervousness about the successful implementation within the classroom. This uneasiness can be alleviated by practicing the new knowledge in a nonthreatening environment before the implementation within the classroom (Tschannen-Moran & McMaster, 2009).

Teaching coaches provide teachers with vicarious experiences to directly support theory to practice. Shidler (2009) conducted research in central Florida over a three-year period to explore the linkage between the time spent coaching teachers for efficacy in the classroom in content instruction and student outcomes. The participants in the study were 12 classroom teachers in a Head Start program. Each class was assigned an on-site coach who provided pre-kindergarten instructional best practices to the teacher. Results indicated that it is imperative to facilitate, develop, and strengthen teachers' efficacy beliefs. Shidler found that the PD program of using coaching teachers to improve teacher efficacy beliefs was the most effective when the coaches focused on the specific content and instructional methods in the classrooms. Yeo, Ang, Chong, Huan, and Quek (2008) believed that providing teachers (novice and veterans) with continuous support from coaches (the researchers called them mentors) would help teachers develop and sustain a strong sense of teaching efficacy.

The second significant finding was that PD focused on guided planning would make a positive impact on a teacher's ability to educate students with special needs. This theme was present in four of the participants' responses. These four teacher participants wanted support in locating resources for differentiation, such as off-level texts, differentiated worksheets, or modified activities. Effective planning is the cornerstone to an impactful lesson that will reach the needs of all students. This key finding can be attributed to a lack of ongoing and embedded PD focused on differentiation of instructional resources. During the focus groups, the participants mentioned that they have a behaviorist on staff that offers support in how to differentiate classroom management plans and techniques to fit the needs of students with behavior difficulties. These teachers expressed a desire for support in how to differentiate instructional activities, resources, and lessons.

Research shows that teachers are increasingly confronted with diverse student populations. Learners do not only differ culturally and linguistically but also in their cognitive abilities and learning preferences (Jokinen, Heikkinen, & Morberg, 2012). Research supports the key finding that teachers need training on differentiation. Miller et al. (2000) found that PD that focuses on specific strategies for teaching students with learning disabilities significantly increased general educators' perceptions of their ability to teach students with learning disabilities. Research also suggests that general educators want to learn more effective strategies for teaching students with learning disabilities, as they did not study this in their college coursework (Maccini & Gagnon, 2006); yet, they are not offered PD opportunities in this area (Pindiprolu et al., 2007). Further, the lack of in-depth, in-service training limits the effectiveness of teaching strategies (Cook & Schirmer, 2003).

When participants desire to engage in guided planning they are looking for feedback on how to be more effective at an important aspect of teaching. Bruce and Ross (2008) found that professional development became exponentially more powerful when comparing the details surrounding participant sources of self-efficacy; specifically, feedback. Their study identified the powerful nature and function that feedback plays in self-efficacy beliefs, this feedback was experienced through self, parent, student, or colleague interactions. Additionally, Milner (2002) summarized, that feedback from colleagues was the integral component in maintaining self-efficacy and recommends a form of mentoring embedded within professional development programs. When consultants and professional development trainers provide feedback to teachers they are producing a physiological state that when coupled with other sources of efficacy can be effective at increasing a teacher's self-efficacy.

The third significant finding was that the PD offered to teachers needs to be differentiated to fit the need of the teacher participant. Teachers expressed disappointment regarding prior PD sessions that they attended in which they felt they did not get anything out of because it was not tailored to what

they needed support in. This theme was illustrated in six participants’ responses. Teachers expressed that the PD sessions need to be differentiated for the teacher or adult learner, just as classroom instruction is differentiated by student need. The focus group participants indicated that not every teacher is at the same trajectory in their journey to be an effective teacher for all students—general education and students with special needs. The sentiment regarding prior PD that had been offered was negative, in that the participants did not perceive it to help them support student with special needs.

This key finding can be attributed to the fact that teachers, regardless of how many years of experience they have, all have the same responsibilities and job description. Teachers are held to the same standards or level of work whether it is their first year or they are a veteran teacher of 20 years. Due to this, teachers are all at different points in their own learning, with different needs. The participants express frustration over a “one-size-fits-all” model of PD that is not meeting them at their zone of proximal development (Vygotsky, 1978), is not tailored to their specific learning needs, style of learning, or needs of their classroom. The demands of high-stakes testing and curriculum mandates often result in top-down distribution of one-size-fits-all PD, a model that positions the staff developers as experts and dispensers of knowledge and leaves teachers with little interest or ownership in the areas being addressed. Consequently, this approach often results in teacher resistance (Sparks & Loucks-Horsley, 1990). One-size-fits-all PD focuses on the dissemination of the same information to teachers and does not consider application or individual learning styles.

Research supports the notion that PD needs to be tailored to the need of the participants. L. Anderson and Olsen (2006) posited that successful PD is reflective, collaborative, and acknowledges the specific needs and interests of teachers. Furthermore, exemplary teachers engage in ongoing, relevant, and structured PD that is responsive to their needs (Taylor, Pearson, Peterson, & Rodriguez, 2005). For meaningful change to occur, teachers must have a voice in the process of their own learning. Therefore, coaches must heed teachers’ voices so that coaching is differentiated relevant to the needs and interests of their teachers. Research additionally supports the finding that teachers individually benefit from Bandura’s (1977) sources of efficacy differently.

Gabriele and Joram (2007) found that different sets of events serve as sources of self-efficacy for veteran and novice teachers. Providing a variety of professional development opportunities that reflect mastery experiences, vicarious experiences, social persuasion, and physiological arousal, will allow for teachers who are at varying points in their career to learn differently. Ultimately, teachers are unique in their pedagogy, experience, and content knowledge. Therefore, learning should be differentiated to provide multiple options for taking in information, making sense of ideas, and sharing the information learned (Tomlinson & McTighe, 2006).

Table 1. Summary of the Findings and Recommendations.

General education teachers perceive coaching from a consultant to increase their efficacy.	School and district administrators should provide a coaching model of professional development in order to target all four sources of efficacy.
General education teachers perceive professional development focused on guided planning to increase their efficacy.	School and district administrators should orchestrate professional learning communities where teachers can receive guided planning support from a consultant.
General education teachers perceive that differentiated professional development would increase their efficacy.	School and district administrators should provide interest inventories to staff to help determine areas of strength, weakness, and interest when planning professional development.

Just as the study provides additional considerations for future research, it also supports consideration in educational practice. Teacher educators, school district administrators, and general and special educators themselves should use the results of this research in considering their respective approaches to providing PD to in-service teachers regarding educating students with special needs in the general

education classroom. They may consider how the PD that teachers receive may impact the efficacy of teachers towards educating students with special needs and the resulting student achievement. The data from this study revealed that there is a significant relationship between a teacher's efficacy for educating students with special needs in comparison to their general education peers. From the findings of this study and all previous studies done, the future recommendations are suggested in Table 9 below.

With the knowledge that a teacher feels less efficacious for educating students with special needs, future PD programs offered to teachers need to focus on the needs of the students in the classroom and be tailored to the teacher as a learner. The PD should be differentiated in content, the way the information is taught, as well as the teacher's own learning style (Tomlinson & McTighe's, 2006).

Conclusion and Further Research

Several recommendations for future research in this area can be suggested. These recommendations may be considered as an extension to this study with the potential to further advance discovery in this area. For instance, future researchers should consider replicating the study but consider administering the survey during a time of the academic year that has fewer competing time demands. Administering the survey during the summer would allow the researcher to determine if the discrepancy in teacher efficacy was due to the stressful demands placed upon teachers during the academic year. This data could support the generalizability of the results. Additional studies could include middle or high school teachers and their efficacy for educating students with special needs in the general education classroom setting. This information could contribute to the literature in understanding how teachers' efficacy levels can vary dependent upon the educational level they teach. These data would provide for greater generalizability of the results. Finally, since this study was done on public schools within DRG B, future research could be done to include schools from other DRGs as well as private schools. This information could add to the existing body of research by providing a comparison of efficacy score and perceptions of the PD practices that teachers perceive to impact their teacher efficacy. Private schools are not restricted by the same laws as public schools, and effectiveness of practice in the inclusion setting and districts in other DRGs have a different student population that brings its own challenges.

In conclusion, teacher efficacy affects the amount of effort and persistence a teacher will exert in various teaching situations or challenges in the classroom and can be used as a predictor for how well they will perform in an inclusion setting. Therefore, administrators and school districts are encouraged to provide PD opportunities to teachers to increase their knowledge and ability to differentiate instruction for students with special needs. Comprehensive and targeted PD for teachers in the general education classroom may aid in the improvement of efficacy for teachers with the goal of improved student outcomes for students with special needs.

References

- Allison, R. (2012). The lived experiences of general and special education teacher in the inclusion classrooms: A phenomenological study. *Canyon Journal of Interdisciplinary Studies*, 1(1), 35-48.
- Anderson, L., & Olsen, B. (2006). Investigating teachers' perspectives on and experiences in early career professional development. *The Journal of Teacher Education*, 57(4), 359-377.
- Angadi, G. R. (2013, April). Best practices in teacher professional development. *International Journal of Education & Psychological Research*, 2(2), 8-12. Retrieved from http://ijepr.org/doc/V2_Is2_May13/ij2.pdf
- Aud, S., Hussar, W., Planty, M., Snyder, T., Bianco, K., Fox, M., Frohlich, L., Kemp, J., Drake, L. (2010). *The condition of education 2010* (NCES 2010-028). National Center for Education Statistics, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education. Washington, DC.

- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215. doi: 10.1037/0033-295X.84.2.191
- Bayraktar, S. (2011). Turkish preservice primary school teachers' science teaching efficacy beliefs and attitudes toward science: The effect of a primary teacher education program. *School Science and Mathematics*, 111(3), 83-92.
- Berry, B., Daughtrey, A., & Wieder, A. (2010). *Teacher effectiveness: the conditions that matter most and a look to the future*. Chapel Hill, NC: Center for Teaching Quality.
- Blanton, L. P., Griffin, C. C., Winn, J. A., & Pugach, M. C. (Eds.). (1997). *Teacher education in transition*. Denver, CO: Love.
- Blankstein, A. (2010). *Failure is not an option: six principles for making student success the only option*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Brownell, M. T., Ross, D. D., Colon, E. P., & McCallum, C. L. (2005). Critical features of special education teacher preparation: A comparison with general teacher education. *The Journal of Special Education*, 38, 242-252.
- Bruce, C. D., & Ross, J. A. (2008). A model for increasing reform implementation and teacher efficacy: Teacher peer coaching in grades 3 and 6 mathematics. *Canadian Journal of Education*, 31(2), 346-370.
- Cameron, D. L., & Cook, B. G. (2007). Attitudes of preservice teachers enrolled in an infusion preparation program regarding planning and accommodations for included students with mental retardation. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 42, 353-63.
- Chester, M. D., & Beaudin, B.Q. (1996). Efficacy beliefs of newly hired teachers in urban schools. *American Educational Research Journal*, 33(1), 233-257.
- Cook, B. G., & Schirmer, B. R. (2003). What is special about special education? Overview and analysis. *Journal of Special Education*, 37(3), 200-205.
- Costa, A. L., Garmston, R. J., Ellison, J., Hayes, C. (2013). *Cognitive coaching seminars foundation training: learning guide*. Highlands Ranch, CO: Cognitive Coaching Seminars.
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Los Angeles, CA: Sage.
- Darling-Hammond, L., Wei, R. C., Andree, A., Richardson, N., & Orphanos, S. (2009). Professional learning in the learning profession: A status report on teacher development in the United States and abroad. ERIC: ED504168
- DeSimone, J. R., & Parmar, R. S. (2006). Issues and challenges for middle school mathematics teachers in inclusion classrooms. *School Science & Mathematics*, 106(8), 338-348.
- Elmore, R. (2004). *School reform from the inside out*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Ernst, C., & Rogers, M. (2009). Development of the inclusion attitude scale for high school teachers. *Journal of Applied School Psychology*, 25(3), 305-322.
- Fullerton, A., Ruben, B. J., McBride, S., & Bert, S. (2011). Development and design of a merged secondary and special education teacher preparation program. *Teacher Education Quarterly*, 38(2), 27-44.
- Gaetano, C. (2006, August 31). General Education teachers face special education realities. *East Brunswick Sentinel*. Retrieved from <http://ebs.gmnews.com/news/2006/0831/schools>
- Garet, M. S., Porter, A. C., Desimone, L., Birman, P. F., & Yoon, K. S. (2001). What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers. *American Educational Research Journal*, 38(4), 915-945.
- Geskie, M. A., & Salasek, J. L. (1988). Attitudes of health care personnel toward persons with disabilities. In H. E. Yuker (Ed.), *Attitudes toward persons with disabilities* (pp. 187-200). New York, NY: Springer-Verlag.
- Gunning, A. M., & Mensah, F. M. (2011). Preservice elementary teachers' development of self-efficacy and confidence to teach science: A case study. *Journal of Science Teacher Education*, 22(2), 171-185. doi:10.1007/s10972-010-9198-8
- Hammond, H., & Ingalls, L. (2003). Teachers' attitudes toward inclusion: Survey results from elementary school teachers in three southwestern rural school districts. *Rural Special Education Quarterly*, 22(2), 24-27.

- Hechter, R. P. (2011). Changes in pre-service elementary teachers' personal science teaching efficacy and science teaching outcome expectancies: The influence of context. *Journal of Science Teacher Education*, 22(2), 187-202.
- Hirsh, S. (2009). Before deciding what to do, determine what is necessary. *Journal of the National Staff Development Council*, 30(1), 71-72
- Hochburg, E., & Desimone, L. (2010). Professional development in the accountability context: building capacity to achieve standards. *Educational Psychologist*, 45(2), 89-106.
- Hoy, A., & Spero, R. B. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures. *Teaching and Teacher Education*, 21, 343-356.
- Kern, E. (2006). *Survey of teacher attitude regarding inclusive education within an urban school district*. (Doctoral dissertation). Philadelphia College of Osteopathic Medicine, Philadelphia, PA.
- Kohler, F. W., Ezell, H. K., & Paluselli, M. (1999). Promoting changes in teachers' conduct of student pair activities: An examination of reciprocal peer coaching. *Journal of Special Education*, 33(3), 154-165.
- Kosko, K. W., & Wilkins, J. M. (2009). General educators' in-service training and their self-perceived ability to adapt instruction for students with IEPs. *Professional Educator*, 33(2) 79-90.
- Knoepfel, R. C., & Della Sala, M. R. (2015). Education Funding and Student Outcomes: A Conceptual Framework for Measurement of the Alignment of State Education Finance and Academic Accountability Policies. *Educational Considerations*, 42(2), 13-19.
- Jokinen, H., Heikkinen, H., & Morberg, A. (2012). The induction phase as a critical transition for newly qualified teachers. In P. Tynjala, M. L. Stenstrom, & M. Saarnivaara (Eds.), *Transitions and transformations in learning and education*, (169-185). Dordrecht, The Netherlands: Springer Science & Business Media.
- Lowenhaupt, R., McKinney, S., & Reeves, T. (2014) Coaching in context: the role of relationships in the work of three literacy coaches. *Professional Development in Education*, 40(5), 740-757.
- Lin, C. J. (2012). *The influence of cognitive coaching on the planning and use of instructional conversations*. (Doctoral dissertation). University of Hawai'i at Manoa
- Maccini, P., & Gagnon, J. (2006). Mathematics instructional practices and assessment accommodations special and general educators. *Exceptional Children*, 72(2), 217-234.
- Metropolitan Life Insurance Company. (2011). *The MetLife survey of the American teacher. preparing students for college and career: A survey of teachers, students, parents and Fortune 1000 executives*. Retrieved from <http://www.metlife.com/assets/cao/contributions/foundation>
- Miller, K. J., Wienke, W. D., & Savage, L. B. (2000). Elementary and middle/secondary educator's pre and post training perceptions of ability to instruct students with disabilities. *Rural Special Education Quarterly*, 19(3/4), 3.
- Minke, K. M., Bear, G. G., Deemer, S. A., & Griffin, S. M. (1996). Teachers' experiences with inclusive classrooms: implications for special education reforms. *The Journal of Special Education*, 30(2), 152-186.
- Palmer, D. H. (2006). Sources of self-efficacy in a science methods course for primary teacher education students. *Research in Science Education*, 36(4), 337-353. <http://dx.doi.org/10.1007/s1165-005-9007-0>
- Pindiprolu, S. S., Peterson, S. M., & Berglof, H. (2007). School personnel's professional development needs and skill level with functional behavior assessments in ten midwestern states in the United States: Analysis and issues. *Journal of the International Association of Special Education*, 8(1), 31-42.
- Reid, R., Vasa, S. F., Maag, J. W., & Wright, G. (1994). An analysis of teachers' perceptions of attention deficit-hyperactivity disorder. *Journal of Research and Development in Education*, 27(3), 195-202.
- Reith, H. J., & Polsgrove, L. (1998). Curriculum and instructional issues in teaching secondary students with learning disabilities. In E. L. Meyen, G. A. Vergason, & R. J. Whelan (Eds.), *Educating students with mild disabilities: Strategies and methods* (pp. 255-274). Denver, CO: Love.
- Robinson, K. (2011). *Out of our minds: Learning to be creative* (2nd ed.). West Sussex, England: Capstone.

- Shidler, L. (2009). The impact of time spent coaching for teacher efficacy on student achievement. *Early Childhood Education Journal*, 36(5), 453-460.
- Sparks, D., & Loucks-Horsley, S. (1990). Models of staff development. In W. R. Houston (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 234-250). New York, NY: MacMillan.
- Stanovich, P. J., & Jordan, A. (2002). Preparing general educators to teach in inclusive classrooms: Some food for thought. *The Teacher Educator*, 37(3), 173-185.
- Stein, M. K., & Wang, M. C. (1988). Teacher development and school improvement: The process of teacher change. *Teaching and Teacher Education*, 4, 171-187.
- Taylor, B. M., Pearson, P., Peterson, D. S., & Rodriguez, M. C. (2005). The CIERA school change framework: An evidence-based approach to professional development and school reading improvement. *Reading Research Quarterly*, 40, 40-69.
- Tomlinson, C. A., & McTighe, J. (2006) *Integrating differentiated instruction and understanding by design: connecting content and kids*, Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tournaki, N., & Podell, D.M. (2005). The impact of student characteristics and teacher efficacy on teachers' predictions of student success. *Teaching and Teacher Education*, 21(3), 299-314.
- Tschannen-Moran, M., & McMaster, P. (2009). Sources of self-efficacy: Four professional development formats and their relationship to self-efficacy and implementation of a new teaching strategy, *The Elementary School Journal*, 110(2), 228-248.
- Yeo, L. S., Ang, R. P., Chong, W. H., Huan, V. S., & Quek, C. L., (2008). Teacher efficacy in the context of teaching low achieving students. *Current Psychology*, 27, 192-204.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes* Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wagner, T. (2006). *Change leadership: A practical guide to transforming our schools*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Washburn-Moses, L. (2005). Preparing special educators for secondary positions. *Action in Teacher Education*, 27(3), 26-39.

Etik Kurul İzin Belgesi

Bu çalışma, 2020 yılı öncesi, araştırma verileri kullanılarak hazırlanmıştır. Çalışmanın tüm aşamaları boyunca "Araştırma ve Yayın Etiği" kurallarına uyulmuştur.

Öğretmenlerin Pozitif Psikolojik Sermaye ve Etik Liderlik Algısının İşle Bütünleşmeyle Olan İlişkisi¹

An Analysis of the Effects of Positive Psychological and Ethical Leadership Perceptions of Teachers Regarding Their Work Engagement

İsmail Eser², M. Semih Summak³

Öz

Bu araştırmanın amacı; ilkökul, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye ve etik liderlik algılarının işle bütünleşmeye olan ilişkisini incelemektir. Araştırmada nicel ve nitel tekniklerin bir arada kullanıldığı karma yöntem modellerinden sıralı açılımlı tasarım modeli kullanılmıştır. Araştırmanın nicel bölümünün örnekleme, 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Gaziantep İli Şahinbey ve Şehitkamil Merkez ilçelerindeki ilkökul, ortaokul ve liselerde görev yapan 982 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmada nicel veriler; Luthans, Avolio, Avey ve Norman (2007) tarafından geliştirilen “Psikolojik Sermaye Ölçeği”, Yılmaz (2005) tarafından geliştirilen “Etik Liderlik Algısı Ölçeği” ve Schaufeli, Martinez, Marques-Pinto, Salanova, Bakker, (2002) tarafından geliştirilen “Utrecht İşle Bütünleşme Ölçeği” ile toplanmıştır. Nitel veriler ise araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile nicel verilerin toplandığı okullardaki 24 öğretmenden toplanmıştır. Araştırmanın nicel kısmının analizinde regresyon, korelasyon ve betimsel analizleri; nitel verilerin analizinde ise olgubilim ve içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgular, öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye ve etik liderlik alguları ile işle bütünleşmeleri arasında pozitif ve anlamlı bir ilişkinin olduğunu göstermiştir. Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye ve etik liderlik alguları işle bütünleşmenin önemli bir yordayıcısı olarak gözlemlenmiştir. Nitel araştırma sonuçlarına göre ise öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayelerinin belirlenen hedeflere ulaşmada, zorluklara karşı farklı çözüm yolları üretmede, beklenen performansı yakalamada işle bütünleşmeyi olumlu yönde etkileme durumu teyit edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin algularına göre etik liderlik özelliklerine sahip yöneticilerin, çalışma ortamındaki atmosferi olumlu etkilediği ve yöneticilerin göstermiş olduğu etik davranışların işle bütünleşmede etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma bulgularına dayalı olarak araştırmacılara ve uygulayıcılara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Pozitif Psikolojik Sermaye, Etik Liderlik, İşle Bütünleşme

Abstract

The purpose of this study is to assess the effects of positive psychological capital and ethical leadership perceptions of elementary, middle, and high school teachers on work engagement. The sample size for the quantitative stream of the study consisted of 982 elementary, middle, and high school teachers in Şahinbey and Şehitkamil sub provinces of the Greater Gaziantep province, during the academic year 2015-2016. The “Psychological Capital Scale” developed by Luthans et al. (2007), “Ethical Leadership Perception Scale” developed by Yılmaz (2005), and the Utrecht Work Engagement Scale developed by Schaufeli et al. (2002) were utilized in data collection. The qualitative data of this study were collected from 24 teachers who work in the same schools (where quantitative data were collected by using semi-structured interview protocol, developed by the researcher. Regression, correlation and descriptive analysis of the quantitative part of the research; In the analysis of qualitative data, phenomenology and content analysis were used. The findings of the study revealed a positive and significant relationship between positive psychological capital and ethical leadership perceptions, and work engagement. It became clear that positive psychological capital and ethical leadership perceptions of the teachers seemed to be an important predictor of work engagement. The qualitative analysis confirmed the positive impact of teachers’ positive psychological capital on reaching goals, finding solutions for the problems they encountered, and achieving the expected performance level. Based on the participant teachers’ perceptions, leader equipped with

Gönderim Tarihi (Received): 27.04.2019

Kabul Tarihi(Accepted): 26/06/2020

Araştırma Makalesi: Bu araştırma 2020 yılı öncesi araştırma verilerine dayalı olarak yapılmıştır.

¹Bu makale Gaziantep Üniversitesi Eğitim Fakültesi “Öğretmenlerin Etik Liderlik Algısının İşle Bütünleşme İle Olan İlişkisinde Pozitif Psikolojik Sermayenin Aracılık Etkisi” adlı doktora çalışmasından hazırlanmıştır.

²Dr. Şahinbey BİLSEM MEB Gaziantep-Türkiye,e-posta:isfize@hotmail.com

³Doç. Dr. Gaziantep Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Gaziantep-Türkiye,e-posta:summaksemih@gmail.com

ethical leadership characteristics seemed to have impacted the work environment positively, and the ethical behaviors of leaders seemed to have impacted their work engagement as well. Based on the findings of this study, some recommendations for researchers and practitioners were given.

Keywords: Positive Psychological Capital, Ethical Leadership, Work Engagement

Giriş

İnsan davranışlarının incelenmesi olarak tanımlanan psikoloji biliminin üç ana konusu; ruhsal rahatsızlıkları tedavi etmek, bireylerin yaşam kalitelerini yükseltmek ve üstün yeteneklerini ortaya koyarak geliştirmektir (Boniwell, 2006). Bu üç unsurdan ruhsal rahatsızlıkların ve zarar verici davranışların tedavisi ön plana alınmış ve sağlıklı olan bireylerin yetiştirilip bunların güçlü olan yanlarından yararlanılması konuları göz ardı edilmiştir (Nelson ve Cooper, 2007). Psikolojinin tek taraflı olan bu bakış açısı zaman zaman dikkatleri bireylerin daha verimli yaşamalarına ve üstün yeteneklerinin ortaya çıkarılmasına çekmiştir (Luthans, 2002). 1950 yılında Maslow psikolojinin çalışma alanındaki bu eksikliğini fark etmiş ve psikoloji biliminin sağlıklı ve yaratıcı olan bireylere yönelmesi gerektiğini söyleyerek kendini gerçekleştirmiş olan bireylerin yaşam şeklini açıklarken “pozitif psikoloji” terimini ilk defa kullanmıştır (Maslow, 1954). 1980’lerde Herzberg ve McGregor yapmış oldukları çalışmalarda psikolojinin bu pozitif yönüne odaklanmışlardır. Martin Seligman ise 1998 yılında psikolojinin unutulmuş olan bu iki önemli misyonunu tekrar gündeme getirmiştir. Psikolojinin insan yaşamını iyileştirmek ve insanların üstün yetenekleri ve güçlü yönlerini geliştirmek için Seligman öncülüğünde çalışmalar başlatılmıştır. Bu çalışmalara “pozitif psikoloji” adı verilmiştir (Luthans ve Youssef, 2004; Sheldon ve King, 2001).

Bu gelişmelerle beraber, insan kaynağını ön plana alan ve yönlendirme açısından önem kazanmaya başlayan diğer bir kavram “örgütsel psikolojik sermaye” olmuştur (Luthans, 2002; Luthans vd., 2006; Nelson - Cooper, 2007; Wright, 2003). “Örgütsel psikolojik sermaye” kavramı, büyük ölçüde örgütsel alanda uygulanan “pozitif psikolojideki” teori ve çalışmalardan meydana gelmektedir. Pozitif psikolojik sermaye kuramı, “kuram aktarma” yöntemi kullanılarak geliştirilmiş ve kuramın temelini; pozitif psikoloji, psikolojik kaynak kuramları, iş motivasyonu, Bandura’nın sosyal biliş ve etkinlik kuramları, Fineman’ın üç olgu çalışması, Diener’in mutluluk ve öznel iyi oluşla ilgili çalışmaları ve Fredrickson’ın genişlet ve inşa et kuramından almıştır (Fineman, 2006; Peterson, Luthans, Avolio, Walumbwa ve Zhang, 2011; Youssef-Morgan ve Hardy, 2014; Luthans, Youssef-Morgan ve Avolio, 2015; Youssef ve Luthans, 2013).

“Pozitif psikolojiyi” örgütsel alana taşıyan “pozitif örgütsel davranış” bireylerin zayıf ve aksak olan yanlarından ziyade, güçlü olan yanlarının ortaya çıkarılması ve geliştirilmesiyle alakalı olan bir kavramdır (Seligman-Csikszentmihalyi, 2000). Bu yeni bakış açısı, bireylerin performansın artırılmasında ve örgüt başarısının sağlanmasında; ölçülebilen, geliştirilebilen ve yönetilebilen insan kaynaklarının pozitif olarak yönlendirilen güçlü yanlarını ve psikolojik kapasitelerini araştırmaktadır (Turner, Barling ve Zaharatos, 2002). Bu açıdan psikolojik kaynak olarak bireysel anlamda “kişisel gelişim ve performansı” teşvik eden, örgütsel anlamda “insan sermayesi ve sosyal sermayenin” önemine dikkat çeken “örgütsel psikolojik sermaye” kavramı örgütler açısından elde edilip yönetilmesi ve incelenmesi gereken bir güç haline gelmiştir (Luthans vd., 2007; Wright, 2003). Astlarını bireysel ve örgütsel manada onların faydalarına olabilecek durumlarda destekleyip güçlendiren liderler çalışanların psikolojileri üzerinde olumlu bir etki oluşturmaktadırlar.

Liderlerin sahip olduğu özellikler ile bireyleri nasıl etkilediği üzerine çeşitli araştırmalar yapılmış ve bu konuda farklı tezler ortaya konulmuştur. Yapılmış olan bu çalışmalarda, liderler bireyleri etkileyen ve harekete geçiren, insan üstü güçlere sahip kişiler olarak tanımlanırken bazı çalışmalarda da liderler grup üyeleri ile birlikte hareket eden ve yönlendiren kişiler olarak tanımlanmışlardır. Tüm bu farklı tanımlamalara rağmen liderliğe ilişkin ortak yaklaşım; liderlerin, grup üyelerinin güvenini ve saygısını

kazanması onları motive etmesi, grup üyelerinin işlerini daha istekli bir şekilde yapmalarını sağlaması olarak ifade edilebilir (Doğan, 2007).

Liderlik kavramı, zamanla örgütler açısından önemli bir hal almıştır. Liderlik üzerine birçok çalışma yapılmış ve farklı liderlik yaklaşımları ortaya çıkmıştır. Tüm bu yaklaşımların ortak noktası ise liderlerin grup üyeleri ile hareket ederek istenilen dönüşümü gerçekleştirmesidir. Liderler, örgütlerde istenilen değişimi ve dönüşümü gerçekleştirirken yüksek düzeyde etik ve ahlâki standartlara sahip olmaları gerekmektedir (Eisenbeiss, 2012). Bu anlayış “etik liderlik” yaklaşımının ortaya çıkmasında etkili olmuştur. Etik liderlik kavramının temel etkisi ve güç kaynağı “moral ve etik otoriteye” dayanır. Etik liderler, moral ve bürokratik gücü kişiliğinde birleştirmiş; doğruyu tanımlamaya ilişkin olarak bir değerler ve inançlar sistemi oluşturmuş dengeli olan liderlerdir (Turhan, 2007). Etik liderlik; adalet, dürüstlük, saygı, güven ve cesaret vb. özellikler istemektedir (Gallagher ve Tschudin, 2010). Liderlerin takipçileri tarafından ne kadar etik ve adil olduğu görülürse değişim de o kadar kuvvetli olmakta ve bireyler performanslarını arttırmaya yönelmekte ve örgüte daha çok katkı sağlamaktadır. Bununla birlikte etik liderler, rol modelleme süreci sayesinde de takipçilerini etkileyen sosyal öğrenme sürecini de oluşturmaktadır. Bu iki bakış açısıyla etik liderliğin yalnız bireysel etki yaratma olmadığı, bununla birlikte örgütsel yapı ile de ilişki içinde olup onu etkilediği görülmüştür (Walumbwa, Morrison ve Christensen, 2012).

Örgütlerde bireylerin psikolojileri, liderlerin etkileri çalışanların işine tutku ve coşku ile bağlanmasında önemlidir. Ruhsal durumu iyi olan çalışanlar ile etkili liderlerin yer aldığı örgütlerde bireylerin işlerine bağlılıkları daha yüksek düzeydedir. Bu bağlılık araştırmacılar tarafından işle bütünleşme olarak tanımlanmaktadır (Altun, 2013; Bilgen, 2014; Işık, 2009; Neubert vd., 2009).

İşle bütünleşme (Work Engagement) ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde, Kahn 1990 yılında yaptığı çalışmayla öncü olmuş ve işle bütünleşmeyi kavramsallaştırıp bütünleşmenin boyutlarını ortaya koyan modeli geliştirmiştir (Kahn, 1990). Kahn’ın yaptığı bu çalışma işle bütünleşme alanında yapılan diğer çalışmalar içinde model olmuş ve sonra yapılan araştırmalar işle bütünleşmeye ilişkin kuramsal yapıyı da güçlendirmiştir. Schaufeli’nin öncülüğünde geliştirilmiş olan “işle bütünleşme modelinde” ise pozitif psikolojiye olan ilgiyle beraber, iyilik haliyle ilgili olan kavramların daha fazla araştırmaya konu olduğu görülmüştür. (Schaufeli vd., 2002.)

İşle bütünleşme kavramı; bireyin kendisini işine vermesi, tüm benliği ile kendisini işine katması, tüm gücünü ve yeterliliğini işi için coşkuyla kullanması yani işiyle bütünleşmesi olarak ifade edilmektedir. Farklı araştırmacılar işle bütünleşmeyi “işe angaje olma”, “işe adanma”, “işe cezbolma”, “işe tutkunluk”, “işe kapılma” gibi farklı isimlerle açıklamışlardır (Ardıç ve Polatçı, 2009; Esen, 2011; Kanten ve Yeşiltaş, 2013). İşle bütünleşmiş olan bireyler örgütlerinin istedikleri amaçlara ulaşması için daha fazla olumlu davranışlar ortaya koyacak, görev ve sorumluluklarını herhangi bir dış denetime gerek duymadan yerine getireceklerdir. Bireylerin çalışırken pozitif enerjilerini ortaya koymaları, işlerine şevkle sarılmaları, kendilerini işlerine adanmaları, tüm motivasyonları ile işlerine yönelmeleri, işlerini zamanla sınırlandırmamaları, işlerinden ayrılmak istememeleri olarak da ifade edilen işle bütünleşme davranışı örgütlerde istenilen ve gerekli olan bir davranıştır (Kahn, 1990).

Çalışanların pozitif ve güçlü yönlerinin ortaya çıkarılarak geliştirilmesinin istenilen performanslarını olumlu yönde etkileyeceğini, bireylerin işle bütünleşmelerine katkıda bulunacağı konusunda dikkate değer bulgular mevcuttur (Luthans, Youssef ve Avolio, 2007). Ayrıca pozitif psikoloji akımının örgütsel davranış alanındaki liderlik etkinliğinin ve çalışan performansının geliştirilmesi gibi uygulamaları da etkileyebileceği öne sürülmektedir (Luthans, 2002: 697; Luthans ve Youssef, 2007). İş performansı ile yakından ilişkilendirilmiş olan, çalışanların işleriyle bütünleşme durumlarını ve işe dönük tutkularını açıklayan “işle bütünleşme” kavramının (Schaufeli vd., 2002; Rich, LePine ve Crawford, 2010) bu çalışmada gerek pozitif psikolojik sermaye ve gerekse etik liderlik kavramlarıyla olan ilişkisi ortaya konmaya çalışılacaktır. Ayrıca Türkiye’de pozitif psikolojik sermaye, etik liderlik ve işle bütünleşme konularında yapılan çalışmaların sınırlı olması, bu konuda alanyazında boşluğu doldurarak alan yazıya katkı sağlayacak olması açısından önemli görülmüştür.

Problem Durumu

Pozitif psikolojik sermaye, etik liderlik ve işle bütünleşme kavramları farklı şekillerde ifade edilmesine rağmen bir örgüt için büyük öneme sahip değerler olarak görülebilir. Pozitif psikolojik sermaye, bireylerin sahip oldukları olumlu düşünce ve davranış şekilleri olarak ifade edilirken etik liderlik; ahlaki ve değerler bütünüyle bireyleri harekete geçirme olarak tanımlanmaktadır. İşle bütünleşme ise bireylerin tüm motivasyonları ile kendilerini işlerine vermeleri olarak tanımlanmaktadır. Bu üç kavram incelendiğinde bir örgüt için ne kadar önemli oldukları görülmektedir. Tüm örgütlerde olduğu gibi bu kavramlar okullar ve öğretmenler içinde çok önemlidir. Çünkü öğretmenlerin sahip oldukları pozitif psikolojik sermayeleri işleri ile olan bütünleşmelerini ve bakış açılarını etkileyecektir. Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayeleri ne kadar fazla ise sosyal çevrelerine ve işlerine olan bağlılıkları o derece artacaktır. Benzer şekilde yöneticilerinin taşıdığı oldukları “etik liderlik” becerilerinin öğretmenlerin işle bütünleşmelerini ve performanslarını olumlu yönde etkilediği, yapılan çalışmalar neticesinde görülmektedir. Öğretmenler okul yöneticilerinden kendilerine karşı ahlaki değerler içerisinde olmalarını, saygı duymalarını, adil ve dürüst davranmalarını, güven ve cesaret vermelerini beklemektedirler. Bu özelliklere sahip eğitim yöneticilerinin okullarda öğretmenlerin performanslarını olumlu yönde etkilediklerini gösteren araştırmalar da mevcuttur (Altun, 2013; Karadaş, 2014; Kılınç, 2010).

Pozitif psikolojik sermayeleri ile etik liderlik algıları yüksek ve işleriyle bütünleşmiş öğretmenler daha enerjik, kendilerini işlerine kaptırmış ve işlerine gönülden adanmış kişiler olarak bireysel ve örgütsel manada olumlu çıktılar sunacaklardır. Pozitif psikolojik sermayeleri ile etik liderlik algıları yüksek ve işleriyle bütünleşmiş öğretmenlerin sunacağı örgütsel çıktılar; çalışandan istenen performansın fazlasıyla sergilenmesi, örgütsel amaçlara ulaşma, örgüt ortamında yaşanabilecek iletişim sorunlarının minimuma indirilmesi, olumlu örgüt ikliminin yaratılması, örgüt ortamında daha fazla örgütsel vatandaşlık davranışlarının sergilenmesi gibi olumlu sonuçlardır. Pozitif psikolojik sermayeleri ile etik liderlik algıları yüksek ve işleriyle bütünleşmiş öğretmenlerin sunacağı bireysel çıktılar ise işin sevilerek yapılması, iş doyumunun artması, çalışanların aile ve sosyal hayatlarında daha mutlu bireyler olmalarının sağlanması gibi istedik sonuçlardır (Gill, 2007; Ouweneel, Le Blanc ve Schuafeli, 2013; Öner, 2008; Yaldıran, 2010).

“İş performansı” ile yakından ilişkilendirilmiş olan (Rich, Le Pine ve Crawford, 2010) ve çalışanların işleriyle olan bütünleşme durumlarını ve işlerine yönelik tutkularını açıklayan “işle bütünleşme” kavramı (Schaufeli vd., 2002) gerek öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayesi ve gerekse etik liderlik algılarıyla olan ilişkisinin ortaya çıkarılmasının gerekliliğini ortaya koymaktadır (Ouweneel, Le Blanc ve Schuafeli, 2013). Bu açıdan çalışmanın öğretmenlerde ve eğitim yöneticilerinde; pozitif psikolojik sermaye, etik liderlik ve işle bütünleşme konularında farkındalık oluşturması adına önemli bir boşluğu doldurması beklenmektedir.

Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayelerinin düşük olduğu, yöneticilerin adil ve ahlaki değerlerden uzak olduğu okullarda öğretmenlerin performanslarının olumsuz etkilendiği birçok araştırmada ortaya konulmuştur. Böyle okullarda ve bu okullarda çalışan öğretmenlerde bazı sorunlarla karşılaşılacağı, okulların hedeflenen amaçlara ulaşmada sorunlar yaşayacağı söylenebilir. Bu açıdan öğretmenlerin işle bütünleşmelerini sağlamanın, olumlu psikolojilerine destek olmanın ve etik değerler doğrultusunda davranmanın bir gereklilik olduğu görülmektedir (Bıyıkbeyi, 2015; Topçu ve Ocak, 2012; Avey, Wernsing ve Luthans, 2008). Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayeleri ve performanslarına ilişkin çalışmalarda alan yazında bir eksiklik olduğu söylenebilir. Bu çalışmanın, öğretmenlerde, eğitim yöneticilerinde vepolitika belirleyicilerde konuya ilişkin bir öngörü ve farkındalık oluşturması ve alan yazında boşluğu dolduracağı düşünülmektedir.

Yapılan çalışma çerçevesinde “İlkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye ve etik liderlik algılarının öğretmenlerin işle bütünleşmesine olan etkisi nedir?” Araştırma sorusunu oluşturmaktadır. Araştırma sorusuna ek olarak aşağıda belirtilen alt sorulara da çözüm aranmıştır:

1. Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye düzeylerinin genel ortalama ve alt boyutları, işle bütünleşme düzeylerini yordamakta mıdır?
2. Öğretmenlerin etik liderlik algıları genel ortalaması ve alt boyutları, işle bütünleşme düzeylerini yordamakta mıdır?
3. Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayeleri ve etik liderlik algılarının işle bütünleşmelerine etkisine yönelik öğretmenlerin görüşleri nelerdir?

Yöntem

Bu bölüm; araştırmanın modeli, evreni, örnekleme, örnekleme giren okullar ile öğretmenler hakkındaki genel bilgilerden oluşmaktadır. Aynı zamanda çalışmada kullanılmış olan veri toplama araçları ile verilerin toplanılması ve analizi ile ilgili bilgiler bu bölümde sunulmaktadır.

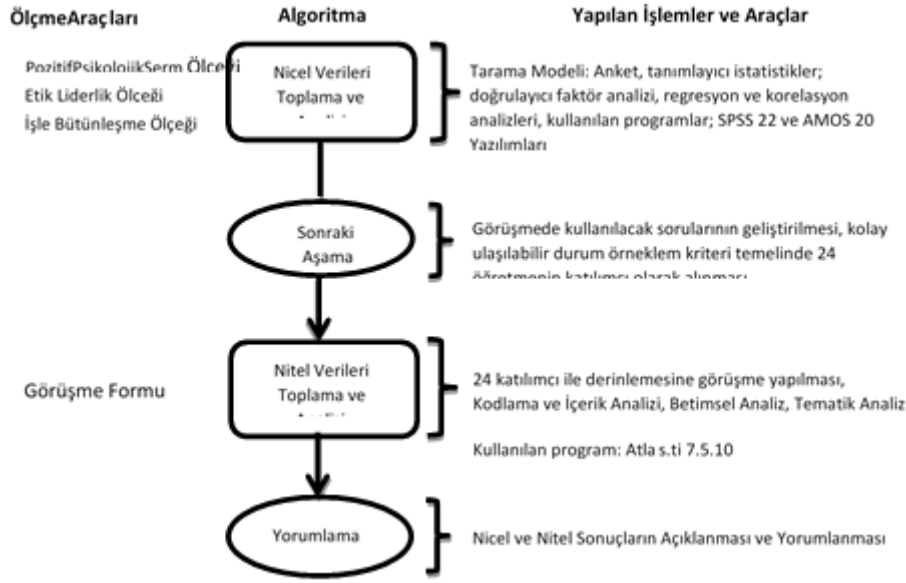
Araştırma Deseni

Bu çalışmada, nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanıldığı “*karma yöntem*” kullanılmıştır. Karma yöntem; nicel ve nitel araştırmaların güçlü yanlarının birbirlerini destekler nitelikte kullanılmış olduğu kapsamlı bir entegrasyon çalışmasıdır (Creswell, 2006). Araştırmamızda karma yöntem tasarımlarından araştırma amaçlarına uygun olduğu düşünülen açılımlı karma olarak da bilinen “*Sıralı Açılımlı Tasarım*” tercih edilmiştir. Sıralı açılımlı tasarım araştırmacının nicel olan bir aşamayı yöneterek başladığı, araştırmanın ikinci aşamasını ise nicel verilere dayalı olarak elde ettiği nitel verilerle sürdürdüğü ve sonuca ulaşmaya çalıştığı bir karma yöntem deseni olup araştırma bulgularını açıklamaya odaklanmasından dolayı bu adı almıştır “*Sıralı açılımlı tasarımda*” öncelikle nicel veriler toplanır ve verilerin analiz edilmesinden sonra nitel verilerin toplanmasına başlanır. Toplanan nitel veriler nicel verileri güçlendirmek için toplanır. Elde edilen verilerin analizi birbirleriyle ilişkilidir. Veriler genelde “*yorumlama ve tartışma*” bölümlerinde ilişkilendirilir (Creswell ve Clark, 2014).

Araştırmamızda, ilk olarak nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Değişkenlere ilişkin nicel veriler ortaya konularak verilerin derinlemesine incelenebilmesi amacıyla da nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Yapılan çalışmanın nicel kısmında değişkenler arasındaki ilişkiler ortaya konulması amaçlandığından, araştırma ilişkisel tarama olarak tasarlanmıştır. Çalışmanın nicel yöntemle çalışılan kısmında ilköğretim, ortaokul ve liselerde görevli sınıf ve branş öğretmenlerinin pozitif psikolojik sermaye, etik liderlik algıları ve işle bütünleşmeleri arasında ilişki olup olmadığı, bu değişkenler arasında ilişki varsa bu ilişkinin yönünün ne olduğunun belirlenmesine çalışılmıştır.

Araştırmanın nitel yöntemle çalışılan kısmında “*olgubilim deseni*” kullanılmıştır. Felsefi bir gelenekten gelmekte ve yaşanmış olan deneyimlerin gerçek anlamını ortaya koyarak “*psikolojik gerçekliği*” tanımlama adına kullanılmakta olan olgubilim deseni, farkında olduğumuz fakat derinlemesine ve daha ayrıntılı bir fikre sahip olamadığımız olgulara odaklanmaktadır. Olgubilim deseni belirli bir olguya ilişkin olarak bireysel algıların veya bakış açısının ortaya çıkartılması ve yorumlanması hedeflenmektedir (Merriam, 2013; Yıldırım ve Şimşek, 2011). Olgubilim yaklaşımın temelini kişisel tecrübeler oluşturur. Araştırmacı katılımcıların kişisel tecrübeleri ile ilgilenmekte, bireylerin olayları algılamaları ve bunlara yükledikleri anlamları incelemektedir.

Olgubilim tanımlayıcı olan bir araştırmadır. Bu nedenle genelleme yapmaktan ziyade, olguları tanımlamak daha önemlidir (Akturan ve Esen, 2008). Olgubilim çalışmalarında en önde gelen veri toplama aracı ise görüşmedir. Olgubilimde, yapılandırılmamış veya yarı yapılandırılmış görüşme teknikleri kullanılarak araştırılacak olan olgu açıklanmaya çalışılmaktadır (Wimpenny ve Gass, 2000). Şekildeki “*Karma Yöntem Çalışma Algoritması*” Creswell, 2012, s.541’den uyarlanmıştır.



Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilmiş olan verilerin analizlerinde Doğrulayıcı Faktör Analizi için Amos 20.0 diğer tüm analizler için SPSS 22 programı kullanılmıştır. Bu kapsamda SPSS-22 programı aracılığıyla ilk sırada veri girişi yapılmış ve analizler için veriler hazır hale getirilmiştir. İlk olarak bir değişkenle ilgili olarak sayısal verilerin tanımlanması ve sunulmasında kullanılan betimsel (tanımlayıcı) istatistiklerden yararlanılmış ve örnekleme yer almış olan katılımcıların demografik özelliklerinin ortaya çıkarılması yoluna gidilmiştir. Bu kapsamda frekans (N) ve yüzde (%) dağılımı belirlenmiştir. Yapılan ilk analizlerde ölçülen her bir değişken için tanımlayıcı istatistik hesaplaması (ortalamalar ve standart sapmalar) gerçekleştirilmiştir. Katılımcı görüşlerinin ortalama değerleri, standart sapmaları ve gruplar arasındaki ilişki durumları ortaya konulmuştur. Frekans ve ortalama değerlere bakılarak maddelerin kabul dereceleri ölçülmeye çalışılmıştır. Bu araştırma kapsamındaki pozitif psikolojik sermaye, etik liderlik algısı ve işle bütünleşme değişkenleri arasındaki ilişkinin yönü, düzeyi ve miktarını belirlemek için “Pearson korelasyon katsayısı” hesaplanmıştır.

Bu araştırma kapsamında bağımlı değişken ile bağımsız değişkenlerin birbirlerini ne kadar yordadıkları ortaya konulmuş, bağımsız değişkenlerin bağımlı değişken üzerindeki önemliliği saptanmaya çalışılmıştır. Yapılan analizler tüm ölçeklerde ve faktör boyutunda genel ortalama puanı dikkate alınarak yapılmıştır. İlkokul, ortaokul ve liselerde görevli öğretmenlerin etik liderlik algılarının işle bütünleşmeleri üzerindeki doğrudan etkileri ile öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayelerinin işle bütünleşmeleri üzerindeki etkisini incelemek amacıyla “çoklu ve basit doğrusal regresyon analizi” yapılmıştır. Etik liderlik algısı genel ortalaması ve alt boyutlarının işle bütünleşmenin genel ortalama ve bunların alt boyutlarını ayrıca pozitif psikolojik sermayesi genel ortalaması ve alt boyutlarının işle bütünleşme genel ortalamasını ve alt boyutlarını ne ölçüde yordadığını belirlemek için “çoklu regresyonun stepwise (adimsal) metodu” seçilmiştir.

Nitel yöntemle elde edilmiş olan veriler, “içerik analizi” kullanılarak işlenmiştir. “İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Bu çerçevede içerik analizi yoluyla verileri tanımlamaya, verilerin içinde saklı olabilecek gerçekleri ortaya çıkarmaya çalışırız” (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu çalışmada, elde edilmiş olan bulgulara benzer olan veriler kavramlaştırılmış ve temalar içinde bir araya toplanmıştır. Örneklem içerisindeki öğretmenlerle yapılmış olan görüşmeler, araştırmacı tarafından kayıt altına alınmıştır. Bu kayıtlar yazılı olarak elektronik ortama aktarılmıştır. Verilerin analizinde “Atlas.Ti 7.5.10 nitel veri analizi programı” kullanılmıştır. Bu aşamada, her bir değişken ve alt boyutlarına ait olan “kavramsal kodlamalar” hazırlanmıştır. Hazırlanan her bir soruya yönelik oluşturulmuş olan kodlar arasındaki ortak olan yönler bulunmaya çalışılmıştır. Sonraki aşamada ise “tema, alt tema ve kavramlar” sistematik olarak düzenlenmiştir. Alıntılar belli bir konu veya noktaya işaret etmiş olması ve bunun çoğunluk tarafından

dile getirilmiş olmasıyla kavramlar oluşturulmuştur. Yapılan çalışmada görüşlerini bildirmiş olan her bir öğretmene katılımcı olduğunu anımsatan “K1” gibi kodlar verilmiştir.

Evren ve Örneklem/ Çalışma Grubu/Katılımcılar

2015-2016 öğretim yılında Gaziantep ili Şehitkamil ve Şahinbey merkez ilçelerindeki ilkökul, ortaokul ile liseler araştırma evrenini oluşturmaktadır. Okullar belirlenirken iki aşamalı örnekleme yapılarak olasılık temelli örnekleme yöntemlerinden küme örnekleme ve tabakalama örnekleme yöntemleri kullanılmıştır (Çömlekçi, 2001; Karasar, 2000). Araştırma evreni içerisinde bulunan okulların benzer özelliklere sahip oldukları varsayılarak küme örnekleme yöntemi ile araştırmanın örnekleme olarak her okul bir küme kabul edilmiş ve araştırma örnekleme oluşturulmuştur. Seçilen okullar arasından tabakalama örnekleme yöntemine göre ilkökul, ortaokul ve liseler ayrı birer tabaka olarak kabul edilmiştir. Araştırma kapsamında 20 ilköğretim ve ortaöğretim kurumu küme örnekleme yöntemi ile araştırma örnekleme olarak belirlenmiştir. Tabakalama örnekleme yöntemi ile 7’si bağımsız ilkökul, 7’si bağımsız ortaokul, 6’sı ise lise olarak ilköğretim ve ortaöğretim kurumu örnekleme olarak belirlenmiştir. 2015-2016 Eğitim öğretim yılı Gaziantep Milli Eğitim Müdürlüğü’nün verilerine göre Şahinbey Merkez İlçelerindeki ilkökul, ortaokul ve liselerde görev yapan toplam sınıf öğretmeni ve branş öğretmeni sayısı 14807’dir. 20 okulda yapılan ölçek uygulaması sonucunda 982 ölçek formu işleme konulmuştur. Araştırma evreni içerisinde seçilecek minimum örnekleme sayısı ile ilgili olarak 5000 kişilik evren için 356 kişilik örneklemin yeterli olduğu ifade edilmiştir (Balcı, 2011).

Bu aşamada nitel araştırmanın kullanımının önemi, nicel verilerle elde edilmiş olan sonuçların altında yatan durumların ve nedenlerin daha ayrıntılı ve derinlemesine incelenmesidir. Bu çalışmada katılımcılar nicel çalışmada belirtilen örnekleme okullarında görev yapan 24 katılımcı öğretmenden oluşmuştur. “Amaçlı örnekleme yöntemleri pek çok durumda, olgu ve olayların keşfedilmesinde ve açıklamasında yararlı olur.” (Neuman ve Robson, 2014; Johnson ve Christensen, 2008; Yıldırım ve Şimşek, 2011). Öğretmenler nitel veriler için çalışma grubunda yer alan “amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örneklemesine” göre seçilmişlerdir. Bu bağlamda nitel çalışmadaki katılımcılar Gaziantep ili Şahinbey ve Şehitkâmil merkez ilçeleri evreni içerisinde, nicel araştırma yapılan okullardan amaçlı örnekleme olarak belirlenmiştir. Araştırma; örnekleme içerisinde seçilen 2 ilkökul, 2 ortaokul ile 2 lisede yapılmıştır.

Nicel verilerin toplandığı araştırma grubunun özellikleri

Demografik verilere bağlı olarak araştırmaya katılmış öğretmenlerin istatistiki bilgileri tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Nicel Araştırmaya Katılan Öğretmenlere Ait Demografik Bilgilere Göre Frekans ve Yüzde Dağılımı

Değişken	Düzye	N	%
Cinsiyet	Erkek	491	50.00
	Kadın	491	50.00
	Toplam	982	100.00
Okul Türü	İlkokul	307	31.26
	Ortaokul	247	25.15
	Lise	428	43.58
	Toplam	982	100.00
	Ön Lisans	12	1.22
Eğitim Durumu	Lisans	819	83.40
	Lisansüstü	151	15.38
	Toplam	982	100.00
Yaş	25 Yaş ve Altı	105	10.69
	26-35 Yaş Arası	398	40.53
	36-45 Yaş Arası	387	39.41
	46-55 Yaş arası ve üzeri	92	9.37
	Toplam	982	100.00
Medeni Durum	Evli	712	72.51

	Bekâr	270	27.49
	Toplam	982	100.00
	Sınıf	280	28.51
Branş	Branş	702	71.49
	Toplam	982	100.00

Nitel verilerin toplandığı araştırma grubunun özellikleri

Araştırmaya katılmış olan öğretmenlerin demografik bilgileri tablo 2’de verilmiştir:

Tablo 2. Nitel Araştırmaya Katılan Öğretmenlere Ait Demografik Bilgilere Göre Frekans ve Yüzde Dağılımı

Değişken	Düzyey	N	%
Cinsiyet	Erkek	12	50.0
	Kadın	12	50.0
	Toplam	24	100.0
Okul Türü	İlkokul	8	33.33
	Ortaokul	8	33.33
	Lise	8	33.33
	Toplam	24	100.00
Eğitim Durumu	Ön Lisans	-	0,00
	Lisans	16	66.67
	Lisansüstü	8	33.33
	Toplam	24	100.00
Yaş	25 Yaş ve Altı	1	4.17
	26-35 Yaş Arası	11	45.83
	36-45 Yaş Arası	9	37.50
	46-55 Yaş arası ve üzeri	3	12.50
	Toplam	24	100.00
Medeni Durum	Evli	19	79.17
	Bekâr	5	20.83
	Toplam	24	100.00
Branş	Sınıf	8	33,33
	Branş	16	66.67
	Toplam	24	100.00

Veri Toplama Araçları

Bu bölümde araştırmanın nicel ve nitel yöntem kısmında kullanılan veri toplama araçları ile verilerin toplanılmasına ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Nicel veri toplama araçları ve verilerin toplanması

Araştırmada, öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayelerini ölçmek için Luthans ve arkadaşları (2007) tarafından geliştirilmiş ve Türk kültürüne uyarlanması Çetin ve Basım’ın (2012) gerçekleştirdiği “Psikolojik Sermaye Ölçeği”; öğretmenlerin etik liderlik algılarını ölçmek için Yılmaz (2005) tarafından geliştirilmiş “Etik Liderlik Algısı Ölçeği” kullanılmıştır. İşle bütünleşme için ise Schaufeli (2002) vd. tarafından geliştirilen ve Atilla-Bal (2009) tarafından Türk kültürüne uyarlanan “Utrecht İşle Bütünleşme Ölçeği (UWES)” kullanılmıştır. Ölçekler kullanılmadan önce farklılaşmış örneklemelerde ve çevrelerde kullanılacağı için doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. DFA daha önceden belirlenmiş bir yapının doğrulanmasını test etmek amacıyla gerçekleştirilir (Çelik ve Yılmaz, 2013). Terrblanche ve Boshoff’a (2006) göre doğrulayıcı faktör analizi (DFA); “önceden yapılmış olan uygulamalı araştırmalar ile tespit edilen ve teoriye dayalı olarak geliştirilen kavramsal yapıları ölçmede kullanılan ölçeklerin geçerlik ve güvenilirlik düzeylerini belirlemeye yarayan istatistiksel bir analiz yöntemidir” (Akt: Avcılar, 2013).

Pozitif Psikolojik Sermaye Ölçeği

Çalışmada kullanılan, Luthans ve arkadaşlarının geliştirdiği “Psikolojik Sermaye Ölçeğinin”(2007) Türk kültürüne uyarlanması (Çetin ve Basım, 2012) tarafından gerçekleştirilmiştir. “Psikolojik sermaye ölçeğinin” güvenilirliği için “iç tutarlılık ve test-tekrar test” yöntemleri uygulanmıştır. Ölçeğin alt boyutlarının iç tutarlılığına dair elde edilmiş olan “Cronbach Alfa değerlerinin” kabul edilebilir sınırlar içerisinde olduğu gözlemlenirken ölçeğin toplam “Cronbach Alfa katsayısı”nın ise yüksek seviyelerde olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin test-tekrar test güvenilirliği için yapılan analiz sonucunda elde edilmiş olan bulgular ölçeğin güvenilirliğinin iyi seviyelerde olduğunu göstermektedir (Çetin ve Basım, 2012). Yapılan “doğrulayıcı faktör analizleri” neticesinde ise dört boyutlu yapının “uyum indekslerinin” değerlerinin düşük çıktığı görülmüş ve ölçek maddelerinden faktör yükü düşük olan maddeler “toplam korelasyonları” değerlendirilerek 1, 3 ve 9. maddeler ölçekten çıkarılmıştır. 21 madde kalmış olan ölçeğe tekrar “doğrulayıcı faktör analizi” yapılmış ve yeterli değerlere ulaşılarak “iyimserlik”, “psikolojik dayanıklılık”, “umut” ve “özyeterlik” boyutlarını içeren 4 faktörlü yapı doğrulanmıştır (Çetin ve Basım, 2012).

Luthans(2007) ve arkadaşlarının geliştirdiği, Çetin ve Basım (2012) tarafından da Türk kültürüne uyarlanmış “Psikolojik Sermaye Ölçeği” kullanımı için gerekli izinler alınmıştır. Ölçek kullanılmadan önce farklılaşmış örneklerde ve çevrelerde kullanılacağı için 262 kişi katılımcı olarak belirlenmiş ve doğrulayıcı faktör analizleri yapılmıştır. Bu çalışmada ölçeğin iç tutarlılığı (Cronbach Alpha) .930 olarak hesaplanmıştır.

Pozitif psikolojik sermaye ölçeğinden elde edilen puanların güvenilirlik katsayısını belirlemek amacıyla Cronbach Alfa güvenilirlik analizi yapılmıştır. Ölçeğin alt faktörlerine ilişkin için Cronbach Alfa güvenilirlik katsayıları Tablo 3.te verilmiştir.

Tablo 3. Pozitif Psikolojik Sermaye Ölçeği Alt Boyutlarının Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayıları

Boyutlar	Orijinal Pozitif Psikolojik Sermaye Ölçeği	Pozitif Psikolojik Sermaye Ölçeği (Türk Kültürüne Uyarlama)
İyimserlik	.67	.63
Dayanıklılık	.81	.81
Umut	.68	.86
Özyeterlik	.85	.92

Tablo 3’te pozitif psikolojik sermaye ölçeğinin orijinal versiyonu ile bu çalışma kapsamında elde edilen alt boyutlarının Cronbach Alpha güvenilirlik katsayıları verilmiştir. Cronbach Alpha 0.00-1.00 arasında değer almaktadır (Cronbach, 1951). Pozitif psikolojik sermaye ölçeğinin orijinal versiyonunda Cronbach Alpha katsayısı değer aralığının .67 ile .85 arasında değiştiği görülmektedir. Yapılan bu çalışmada ise pozitif psikolojik sermaye ölçeğinin Türk kültürü versiyonunun alt boyutları güvenilirlik katsayıları .63-.92 arasında değer aldığı görülmektedir. Bu değerler dikkate alındığında ölçeğin bu araştırma grubu için güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Türk kültürüne uyarlanmış olan ölçekte yer alan 21 madde ve dört faktörlü yapı doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ile sınanmıştır. Yapılan doğrulayıcı faktör analizinde her bir maddenin faktör yük değeri incelenmiştir. Maddelerin faktör yük değerinin en az .30 ve üzeri bir yük değerine sahip olması gerekmektedir (Seçer, 2013). Yapılan analizler sonucunda tüm maddelerin faktör yüklerinin .30’un üzerinde olduğu görülmektedir. Maddelerin hata varyanslarının ise tüm maddeler içerisinde en yüksek .74 olduğu görülmüştür.

Etik Liderlik Ölçeği

Yılmaz (2005), “Etik Liderlik Ölçeğini”4 faktör olarak ortaya koymuştur. Açıklanan toplam varyans %61.139’dur.Yılmaz (2005), etik liderlik ölçeğinin (ELÖ) güvenilirliğini kestirmek için öncelikle “Cronbach Alpha” katsayısını kullanmıştır. Aynı zamanda “Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısını” hem ölçeğin bütünü hem de alt boyutların tamamı için ayrı ayrı hesaplamış ve güvenilirliğin bir ölçütü olarak ortaya koymuştur. Ölçeğin güvenilirlik katsayısı .97 bulmuştur. Dört alt boyutun kendi içlerinde hesaplanmış olan güvenilirlik katsayıları,“birinci boyut iletişimsel etik .95; ikinci boyut iklimsel etik .92; üçüncü boyut karar vermede etik .94 ve dördüncü boyut olan davranışsal etik alt boyutu ise .90” olarak

hesaplanmıştır (Yılmaz, 2005). Ölçeğin tüm boyutlarında, 44 maddenin madde-test korelasyonu (Itemtotal) 0.676 ile 0.863 arasında değişirken tüm cümlelerin madde-kalan korelasyonu ise 0.588 ile 0.825 arasında değerler almıştır. Ölçeğin tüm maddesine ait olan bu iki korelasyon katsayısı, ölçeğin tamamında ve alt boyutlarında “iç tutarlılığın” bir göstergesi şeklinde kabul edilmiştir.

Yılmaz (2005) tarafından geliştirilen “Etik Liderlik Ölçeğinin (ELÖ)” kullanımı için gerekli izinler alınmış, ölçek kullanılmadan önce farklılaşmış örneklerde ve çevrelerde kullanılacağı için 262 kişi katılımcı olarak belirlenmiş ve doğrulayıcı faktör analizleri yapılmıştır.

Etik liderlik ölçeğinden elde edilen puanların güvenilirlik katsayısını belirlemek amacıyla Cronbach Alfa güvenilirlik analizi yapılmıştır. Ölçeğin alt faktörlerine ilişkin için Cronbach Alfa güvenilirlik katsayıları tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. Etik Liderlik Ölçeği Alt Boyutlarının Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayıları

Boyutlar	Orijinal Etik Liderlik Ölçeği	Etik Liderlik Ölçeği
İletişimsel Etik	.95	.95
İklimsel Etik	.92	.93
Karar Vermede Etik	.94	.90
Davranışsal Etik	.90	.94

Tablo 4’te etik liderlik ölçeğinin orijinal versiyonu ile bu çalışma kapsamında elde edilen alt boyutlarının Cronbach Alpha güvenilirlik katsayıları verilmiştir. Cronbach Alpha 0.00-1.00 arasında değer almaktadır (Cronbach, 1951: 302). Etik liderlik ölçeğinin orijinal versiyonunda Cronbach Alpha katsayısı değer aralığının .90 ile .95 arasında değiştiği görülmüştür. Yapılan bu çalışmada ise etik liderlik ölçeğinin alt boyutlarının güvenilirlik katsayıları .90-.95 arasında değer aldığı görülmektedir. Bu değerler dikkate alındığında ölçeğin bu araştırma grubu için güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Türk kültürüne uyarlanmış olan ölçekte yer alan 44 madde ve dört faktörlü yapı doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ile sınanmıştır. Yapılan bu çalışmada özgün ölçekte yer alan 44 madde ve dört faktörün doğruluğunu test etmek amaçlanmıştır. Yapılan doğrulayıcı faktör analizinde her bir maddenin faktör yük değeri incelenmiştir. Yapılan analizler sonucunda tüm maddelerin faktör yüklerinin .30’un üzerinde olduğu görülmektedir. Maddelerin hata varyanslarının ise tüm maddeler içerisinde en yüksek .81 olduğu görülmektedir.

İşle Bütünleşme Ölçeği

Bu çalışmada, Atilla-Bal (2009) tarafından Türkçeye uyarlanan Utrecht İşle Bütünleşme Ölçeği (UWES) kullanılmıştır. Bu ölçek 17 sorudan ve zindelik, adanmışlık ve bütünleşme olmak üzere üç alt boyuttan meydana gelmektedir. Atilla-Bal (2009) işle bütünleşme ölçeğini Türk kültürüne uyarladığı çalışmada üç alt boyutun iç tutarlılık katsayısını sırasıyla .878 (zindelik), .754 (adanmışlık) ve .819 (bütünleşme) olarak bulmuştur.

Atilla-Bal (2009) tarafından geliştirilen “İşle Bütünleşme Ölçeğinin” kullanımı için gerekli izinler alınmış, ölçek kullanılmadan önce farklılaşmış örneklerde ve çevrelerde kullanılacağı için 262 kişi katılımcı olarak belirlenmiş ve doğrulayıcı faktör analizleri yapılmıştır.

İşle bütünleşme ölçeğinden elde edilen puanların güvenilirlik katsayısını belirlemek amacıyla Cronbach Alfa güvenilirlik analizi yapılmıştır. Ölçeğin alt faktörlerine ilişkin için Cronbach Alpha, güvenilirlik katsayıları tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5. Etik Liderlik Ölçeği Alt Boyutlarının Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayıları

Boyutlar	İşle Bütünleşme Ölçeği (Türk Kültürüne Uyarlama)	İşle Bütünleşme Ölçeği (Orijinal)
Zindelik	.87	.87
Adanmışlık	.75	.86
Bütünleşme	.82	.85

Tablo 5'te işle bütünleşme ölçeğinin orijinal versiyonu ile bu çalışma kapsamında elde edilen alt boyutlarının Cronbach Alpha güvenirlik katsayıları verilmiştir. Cronbach Alpha 0.00-1.00 arasında değer almaktadır (Cronbach, 1951: 302). İşle bütünleşme ölçeğinin Türk kültürüne uyarlanmış versiyonunda Cronbach Alpha katsayısı değer aralığının .75 ile .87 arasında değiştiği görülmektedir. Yapılan bu çalışmada ise etik liderlik ölçeğinin alt boyutlarının güvenirlik katsayıları .85 - .87 arasında değer aldığı görülmektedir. Bu değerler dikkate alındığında ölçeğin bu araştırma grubu için güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Türk kültürüne uyarlanmış olan ölçekte yer alan 17 madde ve üç faktörlü yapı doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ile sınanmıştır. Yapılan bu çalışmada özgün ölçekte yer alan 17 madde ve üç faktörün doğruluğunu test etmek amaçlanmıştır. Yapılan doğrulayıcı faktör analizinde her bir maddenin faktör yük değeri incelenmiştir. Yapılan analizler sonucunda tüm maddelerin faktör yüklerinin .30'un üzerinde olduğu görülmektedir. Maddelerin hata varyanslarının ise tüm maddeler içerisinde en yüksek .81 olduğu görülmüştür. Doğrulayıcı faktör analiz ile her bir maddenin boyutla olan ilişkisinin değeri istatistiksel olarak ölçülür. Aynı zamanda bu analiz geçerlik ve güvenirlik düzeylerinin bir değer ile ifade edilmesini sağlar. Bu çalışmada her bir değişkeni oluşturan boyutların madde yükü, faktör yapısı ve Cronbach Alpha değeri verilmiştir.

Ölçekte yer alan her bir değişken, doğrulayıcı faktör analizi ile de test edilmiş ve elde edilen değerler Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6. Her Bir Değişken İçin, Standart Uyum İyiliği Ölçütleri ile Sonuçlarının Karşılaştırılması

	Kabul Edilebilir Düzey	Pozitif Psikolojik Sermaye	Etik Liderlik	İşle Bütünleşme
Ki-Kare (χ^2)	Düşük (χ^2) Değeri	650.639	3589.307	385.648
Serbestlik Derecesi (df)	-----	171	871	92
Anlamlılık Düzeyi (P)	>.05	.000	.000	.000
Düzeltilmiş Ki-Kare (χ^2) / (df)	1-5	3.805	4.121	4.192
Uyum İyiliği İndeksi (GFI)	\geq .90	.942	.843	.953
Düzeltilmiş Uyum İyiliği İndeksi (AGFI)	\geq .85	.922	.821	.931
Tahminin Hata Kareleri Ortalama Kare Kökü (RMSEA)	<.08	.053	.056	.057
TuckerLevis İndeks (TLI)	\geq .95	.951	.919	.961
Artan Uyum İndeksi (IFI)	\geq .95	.960	.926	.970
Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (CFI)	\geq .95	.960	.926	.970

Analiz sonucunda:

a) Pozitif psikolojik sermaye ölçeğinin Ki-kare(χ^2) değeri ve istatistiki anlamlılık düzeyi, 171 serbestlik derecesinde 650.639 (p= .000) olarak hesaplanmıştır. Ki-kare (χ^2) örneklem büyüklüğünden etkilendiği için serbestlik derecesine göre düzeltilmiş sonuç sunulmuştur. 1-5 aralığında olması önerilen düzeltilmiş Ki-kare (χ^2) değeri pozitif psikolojik sermaye ölçeği için 3.805 çıkmıştır. Bu 5'ten küçük bir değer olduğundan, pozitif psikolojik sermaye ölçeğinin iyi düzeyde uyum gösterdiği söylenebilir. Uyum iyiliği indeksi (GFI=.942) değeri, önerilen " \geq .90" dan büyük bir değerdir. Düzeltilmiş uyum iyiliği indeksi (AGFI=.922) değeri kabul edilebilir (AGFI \geq .85) düzeydedir. Tahminin hata kareleri ortalama karekökü RMSEA değeri (.053) kabul edilebilir "<.08" değerinden düşük, TuckerLevis İndeks TLI (.951) değeri önerilen " \geq .95" değerinden büyük, artan uyum indeksi IFI (.960) değeri önerilen " \geq .95" değerinden yüksek, karşılaştırmalı uyum indeksi CFI değeri (.960) önerilen " \geq .95" değerinden yüksek çıkmıştır.

b) Etik liderlik ölçeğinin Ki-kare (χ^2) değeri ve istatistiki anlamlılık düzeyleri, 871 serbestlik derecesinde 3589.307 (p= .000) olarak hesaplanmıştır. 1-5 aralığında olması önerilen düzeltilmiş Ki-kare (χ^2) değeri, 4.192 çıkmıştır. Uyum iyiliği indeksi (GFI=.843) değeri için önerilen " \geq .90" a yakın

bir düzeydedir. Düzeltilmiş uyum iyiliği indeksi (AGFI=.821) değeri önerilen “ $\geq .8-5$ ” düzeyine yakın bir düzeydedir. Tahminin hata kareleri ortalama karekökü RMSEA değeri (.056) kabul edilebilir “ $< .08$ ” değerinden düşük, TuckerLevis İndeks TLI (.919) değeri önerilen “ $\geq .95$ ” değerine yakın, artan uyum indeksi IFI (.926) ve karşılaştırmalı uyum indeksi CFI değeri (.926) önerilen “ $\geq .95$ ” değerine yakın bir değerdedir.

c) İşle bütünleşme ölçeğinin Ki-kare (χ^2) değeri 92 serbestlik derecesinde 385.648 olarak hesaplanmış ve istatistiki olarak ($p= .000$) anlamlı çıkmıştır. 1-5 aralığında olması önerilen düzeltilmiş Ki-kare (χ^2) örgütsel bağlılık ölçeği için 3.893 çıkmıştır. Uyum iyiliği indeksi (GFI=.953) değeri için önerilen “ $\geq .90$ ” dan da yüksektir. Düzeltilmiş uyum iyiliği indeksi AGFI değeri (.931) için önerilen “ $\geq .90$ ” düzeyinden yüksektir. Tahminin hata kareleri ortalama karekökü RMSEA değeri (.057) kabul edilebilir “ $< .08$ ” değerinden düşük, TuckerLevis İndeks TLI (.961), artan uyum indeksi IFI (.970) ve karşılaştırmalı uyum indeksi CFI değeri (.970) önerilen “ $\geq .95$ ” değerinden yüksek çıkmıştır.

Yapılan analiz sonucu; düzeltilmiş Ki-kare değerlerinin her üç değişken için kabul edilebilir düzeyde bir değer alması, uyum iyiliği indekslerinin önerilen modelin gözlenen veriye uygun olması ve bulunan değerlerin tamamının kabul edilebilir düzeyde olması bu değişkenlerden oluşacak modelin toplanan veriye uygun olduğunu göstermektedir. Sonuç olarak elde edilen bu uyum indeksleri modelin iyi bir uyuma sahip olduğunu ortaya koymaktadır.

Nitel veri toplama araçları ve verilerin toplanması

Bu araştırmanın nitel kısmında görüşme yöntemi aracılığıyla nitel veriler toplanmaya çalışılmıştır. Görüşme, sosyal bilimlerde çok kullanılan veri toplama yöntemlerinden birisidir (Kaptan, 1998:143). Nitel araştırma kapsamında yapılması amaçlanan görüşme için hazırlanmış ve açık uçlu soruların bulunduğu “yarı yapılandırılmış görüşme formu” kullanılarak katılımcı görüşleri aracılığıyla araştırmanın nicel verilerine ilişkin nitel veriler elde edilmeye çalışılmıştır. “Yarı yapılandırılmış” görüşme formundaki sorular; pozitif psikolojik sermaye, etik liderlik algısı ve işle bütünleşme ile ilgili alanyazın taraması, ilgili uzman görüşlerinin alınması ve nicel araştırma sonuçlarının incelenmesi ile hazırlanmıştır. Türk dili alanında uzman bir kişiye yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan sorular okutularak dil yapısı ve anlaşılabilirlik yönünden gerekli kontrol yaptırılmıştır.

Nitel araştırma sürecinde katılımcılarla yapılan görüşme öncesinde örneklem olarak seçilen okullardaki katılımcılara yaklaşık otuz dakika pozitif psikolojik sermaye, etik liderlik algısı ve işle bütünleşme kavramları ile ilgili bilgi verilmiş, katılımcıların bu kavramlar hakkında yeterli bilgiye sahip olmaları sağlanmaya çalışılmıştır. Yapılan bu çalışmayı müteakiben yarı yapılandırılmış görüşme formları yardımıyla her bir oturum için yaklaşık kırk dakika ile bir saat arası süren görüşmelerle nitel veriler toplanmıştır.

Hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan ve katılımcılara yöneltilen sorular belli bir sıraya göre sorulmuştur. Katılımcılara görüşmelerde kullanmış oldukları ifadelerin saklı kalacağı ve isimlerinin yerine “katılımcı” ifadesinin kullanılacağını belirtilerek verilen bilgilerin çalışmanın dışında hiçbir amaçla kullanılmayacağı ifade edilmiştir. Görüşmeler esnasında katılımcılardan daha fazla derinlemesine bilgi almak ya da bilginin niteliğini yükseltmek için yönlendirme yapılmamıştır. Görüşmeler katılımcıların kendisini daha rahat hissedebileceği mekanlar olacak şekilde kendi isteklerinde dikkate alınarak belirlenmiştir.

Bulgular

İlkokul, ortaokul ve lisede görev yapan öğretmenlerin; pozitif psikolojik sermaye ve etik liderlik algılarının işle bütünleşme ile olan ilişkisine yönelik bulgulara yer verilmiştir. Bu ilişkiye yönelik bulguları daha derinlemesine ve ayrıntılı olarak analiz etmek için öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye ve etik liderlik algılarına yönelik görüşleri ile öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye ve etik liderlik algılarının işle bütünleşmeye etkisine dair nitel verilerden elde edilen bulgular sunulmuştur.

Bu araştırma kapsamındaki pozitif psikolojik sermaye, etik liderlik algısı ve işle bütünleşme değişkenleri arasındaki ilişkinin yönü, düzeyi ve miktarını belirlemek için “Pearson korelasyon katsayısı” hesaplanmıştır. Tablo 7’de incelendiğinde, bütün gözlenen değişkenler arasındaki ilişkilerin istatistiksel olarak yüksek düzeyde anlamlı olduğu görülmektedir.

Tablo 7. Gözlenen Değişkenlerin Ortalama, Standart Sapma ve İkili Korelasyonları

	Gözlenen Değişkenler	\bar{X}	SS	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
1	PPS-İyimserlik	4.33	.87	-	.495**	.444**	.386**	.274**	.260**	.246**	.257**	.354**	.337**	.245**	.670**	.281**	.348**
2	PPS-Dayanıklık	4.75	.73		-	.721**	.695**	.304**	.300**	.316**	.317**	.479**	.435**	.332**	.871**	.330**	.464**
3	PPS-Umut	4.78	.72			-	.774**	.271**	.300**	.324**	.321**	.527**	.499**	.402**	.898**	.320**	.533**
4	PPS-Özyeterlik	4.87	.75				-	.250**	.277**	.296**	.285**	.518**	.460**	.357**	.879**	.292**	.498**
5	EL-İletişimsel Etik	3.84	.72					-	.821**	.799**	.841**	.362**	.357**	.314**	.326**	.948**	.387**
6	EL-İklimsel Etik	3.84	.69						-	.827**	.815**	.370**	.377**	.308**	.341**	.928**	.394**
7	EL-Karar Vermede Etik	3.94	.68							-	.840**	.324**	.326**	.281**	.355**	.916**	.349**
8	EL-Davranışsal Etik	4.00	.69								-	.362**	.369**	.316**	.354**	.929**	.392**
9	İB-Zindelik	3.91	.65									-	.720**	.576**	.569**	.382**	.892**
10	İB-Adanma	4.08	.68										-	.656**	.524**	.384**	.872**
11	İB-Bütünleşme	3.76	.75											-	.406**	.329**	.886**
12	Pozitif Psikolojik Sermaye	4.71	.63												-	.366**	.558**
13	Etik Liderlik Algısı	3.89	.65													-	.410**
14	İşle Bütünleşme	3.90	.61														-

1. Araştırmanın birinci alt problemine ilişkin bulgular:

“Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayelerinin genel ortalaması ve alt boyutları, işle bütünleşme düzeylerini yordamakta mıdır?”

Bu bölümde öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye ile işle bütünleşme düzeyleri arasında yapılan çoklu ve basit doğrusal regresyon analiz sonuçlarına ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 8. Öğretmenlerin Pozitif Psikolojik Sermayelerinin İşle Bütünleşmelerini Yordamasına İlişkin Basit Regresyon Analizi Sonuçları

Model	Bağımlı Değişken - İşle Bütünleşme								
	Yordayıcı Değişkenler	B	Sh	β	t	p	R	R ² model	R ² değişim
Sabit		1.366	.122		11.205	.000	.558	.312	.312
Pozitif Psikolojik Sermaye		.539	.026	.558	21.069	.000			

Tablo 8’de görüldüğü üzere, öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayeleri, işle bütünleşmelerini anlamlı bir şekilde yordamaktadır ($\beta=.558$). Öğretmenlerin işle bütünleşmeleri düzeyindeki varyansın %31.2’si öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayeleri tarafından açıklanmaktadır ($R^2_{\text{model}}=.312$, $p<.001$). Yani öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye gerçekleşme düzeyinin artması, öğretmenlerin işle bütünleşmelerini olumlu yönde etkilemektedir.

Tablo 9. Öğretmenlerin Pozitif Psikolojik Sermayelerinin İşle Bütünleşmelerini Yordamasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

1 Stepwise Metodu	Model		Bağımlı Değişken İşle Bütünleşme						
	Yordayıcı Değişkenler	B	Sh	β	t	p	R	R ² model	R ² değişim
	Sabit	1.405	.120		11.730	.000			
	Umut	.276	.037	.323	7.486	.000	.533	.285	.285
	Özyeterlik	.162	.034	.199	4.741	.000	.550	.303	.018
	İyimserlik	.090	.021	.128	4.314	.000	.562	.316	.013

Tablo 9’da pozitif psikolojik sermaye alt boyutlarının, işle bütünleşmeyi yordamasına ilişkin sonuçlar verilmiştir. Pozitif psikolojik sermaye alt boyutlarından üçünü işle bütünleşmeyi anlamlı ve pozitif olarak yordadığı sonucuna ulaşılmıştır.

İşle bütünleşmenin; %28.5’i “umut”, %1.8’i “özyeterlik” ve %1.3’ü “iyimserlik” alt boyutları tarafından açıklanmaktadır (R^2 model = .316, $p < .001$). Buna göre pozitif psikolojik sermayenin; umut, özyeterlik ve iyimserlik alt boyutları, işle bütünleşmenin yordayıcısıdır. Bu yordayıcıların görece önem derecesi arttıkça umut, özyeterlik ve iyimserlik ($\beta = .650$) algıları da artmaktadır.

2. Araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin bulgular:

“Öğretmenlerin etik liderlik algılarının genel ortalaması ve alt boyutları, işle bütünleşme düzeylerini yordamakta mıdır?”

Bu bölümde öğretmenlerin etik liderlik algılarıyla işle bütünleşmeleri arasında yapılan çoklu ve basit doğrusal regresyon analiz sonuçlarına ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 10. Öğretmenlerin Etik Liderlik Algısının, İşle Bütünleşmelerini Yordamasına İlişkin Basit Regresyon Analizi Sonuçları

Model	Yordanan Değişken İşle Bütünleşme							
Yordayıcı Değişkenler	B	Sh	β	t	p	R	R ² model	R ² değişim
Sabit	2.411	.108		2.291	.000	.410	.167	.168
Etik Liderlik	.385	.027	.410	14.065	.000			

Tablo 10’da görüldüğü üzere öğretmenlerin etik liderlik algısı, işle bütünleşmelerini anlamlı bir şekilde yordamaktadır ($\beta = .410$, $p < .001$). Öğretmenlerin işle bütünleşmeleri düzeyindeki varyansın %16.7’si öğretmenlerin etik liderlik algısı tarafından açıklanmaktadır ($R^2_{\text{model}} = .167$, $p < .001$). Yani öğretmenlerin etik liderlik algılarının gerçekleşme düzeyinin artması öğretmenlerin işle bütünleşmelerini olumlu yönde etkilemektedir.

Tablo 11. Etik Liderlik Alt Boyutlarının İşle Bütünleşmeyi Yordamasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Stepwise Metodu	Model		Bağımlı Değişken İşle Bütünleşme						
	Yordayıcı Değişkenler	B	Sh	β	t	p	R	R ² model	R ² değişim
	Sabit	.2410	.108		22.371				
	İklimsel Etik	.197	.044	.223	4.428	.000	.394	.155	.155
	Davranışsal İklim	.186	.044	.211	4.188	.000	.413	.169	.015

Tablo 11’de etik liderlik alt boyutlarının işle bütünleşmeyi yordamasına ilişkin sonuçlar verilmiştir. Etik liderlik davranışlarının alt boyutlarından ikisinin işle bütünleşmeyi anlamlı bir şekilde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Diğer alt boyutlar korelasyon değerleri anlamsız çıktığı için modelde yer almamaktadır.

İşle bütünleşmenin %15.5'i "davranışsal etik" ve %1.5'i "iklimsel etik" alt boyutlarına ilişkin öğretmenlerin algısı tarafından açıklanmaktadır (R^2 model = .169, $p < .001$). Buna göre etik liderlik, "davranışsal etik" ile "iklimsel etik" alt boyutları işle bütünleşmenin yordayıcısıdır. Bu yordayıcıların görece önem derecesi arttıkça "davranışsal etik ve iklimsel etik" ($\beta = .434$, $p < .001$) algıları da artmaktadır.

3. Araştırmanın Üçüncü Problemine İlişkin Bulgular: "Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayelerinin ve etik liderlik algılarının işle bütünleşmelerine olan etkisine yönelik öğretmenlerin görüşleri nelerdir?"

Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye ve alt boyutlarına yönelik görüşlerine ilişkin puan ortalamaları ve ortalamaların karşılık geldiği algı düzeyleri ile standart sapma puanları tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 12. Pozitif Psikolojik Sermaye ve Alt Boyutlarına Ait Ortalama Değere, Algı Düzeyine ve Standart Sapmalara İlişkin Bulgular

	Ortalama Değer	Algı Düzeyi	SS
Pozitif Psikolojik Sermaye	4.71	Katılıyorum	.63
İyimserlik	4.33	Katılıyorum	.87
Dayanıklılık	4.75	Katılıyorum	.73
Umut	4.78	Katılıyorum	.72
Özyeterlik	4.87	Katılıyorum	.75

Tablo 12'de görüldüğü gibi öğretmenler; iyimserlik ($\bar{X}=4.33$), dayanıklılık ($\bar{X}=4.75$), umut ($\bar{X}=4.78$) ve özyeterlik ($\bar{X}=4.87$) "katılıyorum" düzeyinde görüş bildirmişlerdir. Pozitif psikolojik sermayelerine ait genel ortalamaya ($\bar{X}=4.71$) karşılık gelen algı düzeyi de "Katılıyorum" olmuştur. Bu bulgulara göre istatistiksel olarak bakıldığında pozitif psikolojik sermayeye ait en yüksek ortalamaya sahip olan boyutun "özyeterlik"; en düşük ortalamaya sahip olan boyutun ise "iyimserlik" olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin etik liderlik algıları ve alt boyutlarına yönelik görüşlerine ilişkin puan ortalamaları ve ortalamaların karşılık geldiği algı düzeyleri ile standart sapmalar tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13. Etik Liderlik ve Alt Boyutlarına Ait Ortalama ve Standart Sapmalara İlişkin Bulgular

	Ortalama Değer	Algı Düzeyi	SS
Etik Liderlik	3.89	Katılıyorum	.65
İletişimsel Etik	3.84	Katılıyorum	.72
İklimsel Etik	3.84	Katılıyorum	.69
Karar Vermede Etik	3.94	Katılıyorum	.68
Davranışsal Etik	4.00	Katılıyorum	.69

Tablo 13'te görüldüğü gibi öğretmenlerin iletişimsel etik algılarının ($\bar{X}=3.84$) "Katılıyorum" düzeyinde, "iklimsel etik" ($\bar{X}=3.84$), "karar vermede etik" (3.94) ve "davranışsal etik" ($\bar{X}=4.00$) algılarının ise "Katılıyorum" düzeyinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Etik liderlik algısına ait genel ortalamaya ($\bar{X}=3.89$) karşılık gelen algı "Katılıyorum" düzeyinde çıkmıştır. Yani öğretmenlerin etik liderlik algılarının yüksek olduğu söylenebilir. Elde edilen bu bulgulara göre istatistiksel olarak bakıldığında etik liderlik algılarına ait en yüksek ortalamaya sahip olan boyutun "davranışsal etik"; en düşük ortalamaya sahip olan boyutun ise "iklimsel ve iletişimsel etik" olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayeleri ve etik liderlik algılarının, işle bütünleşmenin yordayıcısı olarak tespit edilmesinden dolayı öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye ve etik liderlik algılarının işle bütünleşmelerine nasıl katkıda bulunduğu ayrıntılı olarak incelenmiştir. Bir başka deyişle öğretmenlerin işle olan bütünleşmelerinin artmasında pozitif psikolojik sermaye ve etik liderlik algısının nasıl katkı da bulunduğu araştırılmıştır.

Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye ve etik liderlik algısı ile işle bütünleşme arasındaki ilişkiye yönelik görüşleri hakkında daha derin ve ayrıntılı bilgiye ulaşmak için yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerle yapılmış olan görüşmeler neticesinde elde edilmiş olan bulgular

“pozitif psikolojik sermayenin işle bütünleşmeye ve etik liderlik algısının işle bütünleşmeye olan katkıları” temasında kodlanmış ve yapılan “tematik ve kavramsal” kodlamalar tablo 14’te verilmiştir.

Tablo 14. Pozitif Psikolojik Sermaye ve Etik Liderlik Algısının İşle Bütünleşmeye Katkılarına İlişkin Tematik ve Kavramsal Kodlamalar

Temalar	Kavramlar	f
Pozitif Psikolojik Sermayenin İşle Bütünleşmeye Olan Katkısı	PPS olumsuz durumlarda dahi elimden gelenin en iyisini yapmamı sağlar	9
	PPS hedeflere ulaşmada bana güç verir.	8
	PPS nin işle olan bütünleşmemi olumlu etkileyeceğini düşünüyorum	7
	PPS nin yüksek olması daha verimli olmamı sağlar	6
	PPS si yüksek olan bireyler işi kendi doyumunu için yapar	6
	PPS si yüksek olan bireyler olaylara iyi yönden bakarlar.	6
	PPS si yüksek olan okulda olumlu hava olur buda severek ve isteyerek çalışmayı sağlar	5
	PPS si yüksek olanlar zorluklarla daha rahat baş edebilirler	5
	PPS si yüksek olanlar daha umutlu ve kararlı olurlar	5
	PPS si yüksek olan bireylerin kendilerine olan güvenleride yüksek olur.	4
Etik Liderlik Algısının İşle Bütünleşmeye Katkısı	PPS si yüksek olan kişiler daha rahat iletişim kurabilirler ve karar mekanizmasına katılabilirler	4
	Zorunluluk başarıyı olumsuz etkiler.	4
	Kesinlikle etkiler çünkü okuldaki atmosfer işimi severek yapmamı ve sürdürmemi sağlar	9
	Müdürün etik ilkelere göre yönettiği ortam motivasyonumu olumlu yönde etkiler	8
	Baskı ortamı motivasyonumuzu etkiliyor ve çalışmalarımızı değersizleştiriyor	7
	Olumsuz çalışma ortamı mesleğimize olan tutumuzu etkilemese de enerjimizi ve motivasyonumuzu olumsuz etkiliyor	7
	Müdürün okuldaki adaletli yönetimi işle bütünleşmemi etkiler	7
	İdarenin davranışları bıkkınlık oluşturuyor.	6
	Desteklenmek çalışmayı artırır	5
	Müdürün davranışları ve tavırları değersiz ve yetersiz hissetmemize neden oluyor.	5
	Müdürün davranışları okulumdan ve ortamdan soğumamı sağlar	5
	Hayır etkilenmem. Ben işimi yaparım	5
	Bazen evet ama mümkün mertebe işime yansıtılmamaya çalışıyorum	3
	Müdürün söylemleri suçluluk psikolojisine girmemize neden oluyor.	1

Nicel araştırma sonucunda öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayelerinin işle olan bütünleşmelerini yordadığı sonucuna ulaşılmıştır ($R^2=.312$, $\beta=.558$, $p<.001$). Katılımcılar pozitif psikolojik sermayenin işle olan bütünleşmelerine olan katkısına yönelik, “pozitif psikolojik sermaye olumsuz durumlarda dahi elimden gelenin en iyisini yapmamı sağlar; pozitif psikolojik sermaye hedeflere ulaşmada bana güç verir, pozitif psikolojik sermayenin işle olan bütünleşmemi olumlu etkileyeceğini düşünüyorum, pozitif psikolojik sermayenin yüksek olması daha verimli olmamı sağlar, pozitif psikolojik sermayesi yüksek olan bireyler işi kendi doyumunu için yapar, pozitif psikolojik sermayesi yüksek olan bireyler olaylara iyi yönden bakarlar, pozitif psikolojik sermayesi yüksek olan okulda olumlu hava olur buda severek ve isteyerek çalışmayı sağlar, pozitif psikolojik sermayesi yüksek olanlar zorluklarla daha rahat baş edebilirler, pozitif psikolojik sermayesi yüksek olanlar daha umutlu ve kararlı olurlar, pozitif psikolojik sermayesi yüksek olan bireylerin kendilerine olan güvenleride yüksek olur, pozitif psikolojik sermayesi yüksek olan kişiler daha rahat iletişim kurabilirler ve karar mekanizmasına katılabilirler, zorunluluk başarıyı olumsuz etkiler.” ifadelerini kullanmışlardır.

Bu doğrultuda katılımcılara ait olan ifadelerden alıntılara aşağıda yer verilmiştir:

“Pozitif psikolojik sermayem olumsuz durumlarda dahi elimden gelenin en iyisini yapmamı sağlayarak mesleki doyum için çabalamamı sağlar.” (K2) “Pozitif psikolojik sermaye işle bütünleşmemi doğrudan etkileyen bir unsurdur. Hedeflerime ulaşmada bana büyük bir güç verir.” (K5) “Pozitif psikolojik sermaye işle bütünleşmemi olumlu etkiler. Kendine güvenen, saygı duyulan, iletişim kurabilen ve karar mekanizmasına katılabilen, kendisine hedefler koyabilen, mesleki yeterliliğe sahip olan ve hayata bağlı olan kişiler işleriyle bütünleşir, işini sahiplenir.”

(K11) “Pozitif psikolojik sermaye işle bütünleşmeyi etkiler. Pozitif psikolojik sermayesi yüksek olanlar daha umutlu ve kararlı olurlar.” (K10) “pozitif psikolojik sermaye işle bütünleşmeyi kesinlikle etkiler. Pozitif psikolojik sermayesi yüksek olan kişiler olaylara iyi yönden bakarlar ve olumsuz durumların geçici olduğunu düşünür. Bu da işine olan bağlılığını ve tutumunu olumlu etkiler.” (K8)

Katılımcıların büyük çoğunluğu, pozitif psikolojik sermayenin işle olan bütünleşmeyi olumlu yönde etkileyeceğini kesin ve açık bir şekilde ifade etmişlerdir. Katılımcılar pozitif psikolojik sermayenin işle bütünleşmede doğrudan bir etki olduğunu, hedeflere ulaşmada kişiye güç verdiği, mesleki yeterliliğe sahip, hayata bağlı kişilerin işleriyle daha fazla bütünleştiklerini ifade etmektedirler. Ayrıca katılımcılar; pozitif psikolojik sermayesi yüksek olanların daha umutlu ve kararlı olduklarını, olaylara iyi yönden baktıklarını, olumsuz durumlara karşı alternatif yollar kullanabildiklerini söylemişlerdir.

“Kesinlikle etkiler. Pozitif psikolojik sermayesi yüksek olan bireyler olaylara iyi yönden bakarlar ve olumsuz durumun geçici olduğunu düşünür. Bu da işine olan bağlılığını olumlu etkiler.” (K8) “Pozitif psikolojik sermayesi yüksek bireylerin çalıştığı okullarda olumlu hava olur buda severek ve isteyerek çalışmayı sağlar.” (K1)

Bazı katılımcılar pozitif psikolojik sermayesi yüksek olan bireylerin olaylara iyi ve olumlu baktıklarını belirsizlik durumlarında dahi iyimser bir tavır sergileyerek işlerine olan bağlılıklarını sürdürdüklerini ifade etmektedirler. Bununla birlikte katılımcıların bir kısmı da pozitif psikolojik sermayesi yüksek olan bireylerin yoğun olarak çalıştığı okul ortamında da olumlu bir havanın oluştuğunu, bunun da işle bütünleşmede önemli bir unsur olduğunu ifade etmektedirler.

“Pozitif psikolojik sermayesi yüksek olanlar zorluklarla daha rahat baş edebilirler. Buda kişilerin yaşadığı olumsuz durumlarda iş azmini korumasını sağlamaktadır.” (K22) “Zorunluluk başarıyı olumsuz etkiler fakat kişinin pozitif psikolojik sermayesi yüksek ise işi kendisi için yapar. O zaman da işinde başarılı olur.” (K7)

Katılımcılardan bazıları zorluklarla karşılaştıkları durumlarda dahi pozitif psikolojik sermayesinin yüksek olmasından dolayı işlerine olan bağlılıklarını devam ettirdiklerini söylemektedirler. Ayrıca bazı katılımcılar mesleklerini zorunluluktan dolayı yapanların mesleklerinde başarısız olduklarını ifade etmekle beraber pozitif psikolojik sermayenin yüksek olması durumunda işinde başarılı olabileceklerini savunmuşlardır.

“Olumsuz koşullarda dahi elimden gelenin en iyisini yapmamı sağlayarak mesleki doyum için çabalamamı sağlar.” (K2) “Pozitif psikolojik sermayesi yüksek olan bireylerin kendilerine olan güvenleri de yüksek olur. Bu da meslekteki başarıyı etkilemektedir.” (K20) “Pozitif psikolojik sermayesi yüksek olan kişiler daha rahat iletişim kurabilirler ve karar mekanizmasına katılabilirler. Bu durum işlerinde başarılı olunmasını sağlar.” (K13)

Katılımcılardan bir kısmı mesleki doyumda pozitif psikolojik sermayenin yüksek olmasının önemli olduğunu ifade ederek olumsuz durumlarda dahi elinden gelenin en iyisini yapmaya çalışacaklarını belirtmişlerdir. Ayrıca katılımcılar karar mekanizmasına katılabilen, sağlıklı iletişim kurabilen ve kendine güvenen bireylerin işlerine daha fazla bağlanacaklarını söylemektedirler.

Genel olarak katılımcıların ifadelerinden; pozitif psikolojik sermayeleri yüksek olan bireylerin hayata karşı olumlu bir bakış açısına sahip oldukları, yaşama umutla baktıkları, zorluklara karşı mücadele ettikleri, iyimser bir bakış açısına sahip oldukları ayrıca kendilerine güvenen bireyler olarak mesleklerine tutku ile sarıldıkları anlaşılmaktadır.

Nicel araştırma sonucunda öğretmenlerin etik liderlik algılarının işle olan bütünleşmelerini yordadığı sonucuna ulaşılmıştır ($R^2=.167$, $\beta=.410$, $p<.001$). Katılımcılar etik liderlik algısının işle bütünleşmelerine olan katkısına yönelik, “kesinlikle etkiler çünkü okuldaki atmosfer işimi severek yapmamı ve sürdürmemi sağlar; müdürün etik ilkelere göre yönettiği ortam motivasyonumu olumlu yönde etkiler, baskı ortamı motivasyonumuzu etkiliyor ve çalışmalarımızı değersizleştiriyor, olumsuz çalışma ortamı mesleğimize olan tutumuzu etkilemese de enerjimizi ve motivasyonumuzu olumsuz etkiliyor, müdürün okuldaki adaletli yönetimi işle bütünleşmemi etkiler, idarenin davranışları bıkkınlık

oluşturuyor, desteklenmek çalışmayı artırır, müdürün davranışları ve tavırları değersiz ve yetersiz hissetmemize neden oluyor, müdürün davranışları okulundan ve ortamdan soğumamı sağlar, hayır etkilenmem, ben işimi yaparım, bazen evet ama mümkün mertebe işime yansıtılmaya çalışıyorum, müdürün söylemleri suçluluk psikolojisine girmemize neden oluyor.” ifadelerini kullanmışlardır.

Bu doğrultuda katılımcılara ait ifadelerden alıntılara aşağıda yer verilmiştir:

“Kesinlikle etkiler çünkü okuldaki atmosfer işimi severek yapmamı ve sürdürmemi sağlar. Bu atmosferin oluşmasında temel faktör idarenin yönetim anlayışıdır. İşini severek yapan ve başarı duygusunu tadan insanlar olumlu bakış açısına sahip olurlar.” (K5) “Müdürün etik ilkelere göre yönettiği ortam motivasyonumu olumlu yönde etkiler.” (K18) “Evet, etkiliyor. Müdürün öğretmenlere bakış açısı işimizi zorlaştırıyor. Baskı ortamı motivasyonumuzu etkiliyor ve çalışmalarımızı değersizleştiriyor.” (K1) “Evet, etkiliyor. Olumsuz çalışma ortamı mesleğimize olan tutumuzu etkilemese de enerjimizi ve motivasyonumuzu olumsuz etkiliyor.” (K2) “Müdür çalışanlarına karşı adaletli olursa okuldaki işlerini adaletle yürütürse işle bütünleşmemi olumlu etkiler.” (K21)

Katılımcıların büyük çoğunluğu okul yöneticilerinin sergiledikleri davranışların okulun atmosferine olumlu katkı yaptığını bu durumda işle olan bütünleşmelerini olumlu yönde etkilediğini, aynı şekilde müdürün oluşturduğu baskı ortamının yapılan çalışmaları değersizleştirdiği için bu durumun işle olan bütünleşmelerini olumsuz yönde etkilediğini ifade etmektedirler. Ayrıca öğretmenler yöneticilerinin okulda adaletli bir yönetim sürdürmelerinin işleriyle olan bütünleşmelerini olumlu yönde etkilediğini belirtmişlerdir.

“Okul müdürümüzün gösterdiği olumsuz davranışlar bıkkınlık oluşturuyor.” (K4) “Müdürün davranışları ve tavırları, değersiz ve yetersiz hissetmemize neden oluyor. Bu durum işle bütünleşmemi olumsuz etkiliyor.” (K8) “Müdürün davranışları okulundan ve ortamdan soğumamı sağlar.” (K7)

Katılımcıların bir kısmı okul yöneticilerinin göstermiş olduğu olumsuz davranışların kendilerinde bıkkınlık oluşturduğunu, kendilerini değersiz ve yetersiz hissettirdiklerini, okuldan ve ortamdan soğumalarına neden olduğunu söylerken bu durumun işleri ile olan bütünleşmelerini olumsuz etkilediğini ifade etmektedirler.

“İdare tarafından desteklenmek çalışmayı artırır. Motivasyonumuz olumlu yönde etkilenir. Buda işle bütünleşmemizi sağlar.” (K10) “Kesinlikle etkiliyor. Müdürün söylemleri suçluluk psikolojisine girmemize neden oluyor. İşle bütünleşmemi olumsuz etkiliyor.” (K11) “Hayır etkilenmem. Ben işimi yaparım.” (K6) “Bazen evet ama mümkün mertebe işime yansıtılmaya çalışıyorum. Bazen bıkkınlık hissi yapabiliyor.” (K24)

Katılımcıların bir kısmı idare tarafından desteklenmenin işle bütünleşmeyi olumlu yönde etkilediğini belirtirken müdürün olumsuz söylemlerinin işle bütünleşmeyi olumsuz etkilediğini ifade etmişlerdir. Katılımcıların bir kısmı da bazen olumsuz etkilensem de işime yansıtılmaya çalışıyorum şeklinde cevap vermişlerdir. Ayrıca katılımcılardan bazıları ise idarenin hiçbir şekilde işle olan bütünleşmelerinde etkili olmadığını söylemişlerdir.

Sonuç olarak katılımcıların görüşlerinden yola çıkarak bir değerlendirme yapılacak olursa çalışan öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayeleri arttıkça işle olan bütünleşmeleride artmaktadır. Aynı şekilde öğretmenlerin etik liderlik algılarının da işle olan bütünleşmelerini etkilediği anlaşılmaktadır. Katılımcı, öğretmenlerin etik liderlik algısı yükseldikçe işle olan bütünleşmesi de buna paralel bir seyir izlemektedir. Etik liderlik algısı düştükçe işle olan bütünleşmenin de olumsuz etkilendiği gözlenmiştir. Araştırmanın birinci ve ikinci alt problemlerinden elde edilen öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye ve etik liderlik algılarının işle bütünleşmede dikkate değer bir yordayıcı olduğuna dair istatistiksel sonuçlar nitel çalışma ile elde edilen bu sonuçları destekler niteliktedir.

Tartışma

Bu bölümde elde edilmiş olan bulgular daha önce yapılan benzer çalışmalarda elde edilen sonuçlarla karşılaştırılarak yorumlanmıştır. Elde edilmiş bulgular doğrultusunda öğretmenlerin işle olan bütünleşmelerinde, pozitif psikolojik sermayelerinin ve etik liderlik algısının etkili olduğu görülmüştür. Diğer bir ifadeyle öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayeleri ve etik liderlik algıları onların işle olan bütünleşmelerini pozitif yönde etkilemektedir. Bu durumda, çalışan öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayeleri ve etik liderlik algıları arttıkça işle olan bütünleşmelerinin de arttığı söylenebilir.

Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye ile işle bütünleşmeleri arasındaki ilişki

Çalışmanın ana problemi olan öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayelerinin işle bütünleşmelerine etkisini belirlemek için yapılan nicel ve nitel analizler sonucunda, pozitif psikolojik sermayenin alt boyutlarından; umut, özyeterlik ile iyimserliğin işle bütünleşmeyi anlamlı ve pozitif şekilde yordadığı görülmektedir. Bu açıdan pozitif psikolojik sermayeleri yüksek olan öğretmenlerin işle bütünleşmelerinin de yüksek olacağı söylenebilir. Farklı bir ifadeyle öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayelerinin önemi arttıkça işle bütünleşme düzeyleri artmaktadır. Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayeleri hem genel anlamda hem de alt boyutlar açısından öğretmenlerin işle bütünleşmelerini pozitif ve olumlu yönde etkilemektedir. Kısaca pozitif psikolojik sermayeleri yüksek öğretmenlerin işle bütünleşmeleri de artmaktadır. Alan yazın incelendiğinde Çakmak ve Arabacı (2017) yapmış oldukları çalışmada; öğretmenlerin “psikolojik sermaye” algılarının yüksek düzeyde, “iş doyumları ve örgütsel bağlılıklarının” ise orta düzeyde olduğunu bulmuş, yapılan yapısal eşitlik modellemesi analiz sonuçlarına göre de öğretmenlerin “psikolojik sermaye algılarının”, “iş doyumunu ve örgütsel bağlılık” düzeylerini pozitif ve anlamlı bir şekilde yordadığı sonucuna ulaşmışlardır. Ocak, Güler ve Basım, (2016) yapmış oldukları çalışmada “örgütsel psikolojik sermayenin” sadece “iyimserlik” alt boyutunun “iş tatmini ve örgütsel bağlılık” üzerinde olumlu etkilerinin olduğu belirtmektedir.

Pozitif psikolojik sermaye ile iş tatmini, örgütsel bağlılık, örgütsel mutluluk vb. performans türleri arasında pozitifve anlamlı ilişki olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda Özkalp (2009) yaptığı çalışmada pozitif psikolojik sermayenin alt boyutlarından “dayanıklılık ve iyimserlik ile iş tatmini” arasında pozitif ve anlamlı olan ilişki tespit etmiş ve benzer şekilde “dayanıklılık ve iyimserliğin”, “iş tatminini” pozitif yönde etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde Çınar (2011), pozitif psikolojik sermayenin boyutları ile örgütsel bağlılığın boyutları arasında anlamlı ilişkiler ortaya koymuştur. Paterson, Luthans ve Jeung (2014) yaptıkları araştırmanın sonucunda psikolojik sermaye ve yönetici desteğinin işte çaba göstermeyle ilişkili olduğunu ve işte çaba göstermenin de öz gelişime neden olduğunu belirtmişlerdir.

Yapılan birçok çalışma bu çalışmanın bulgularını destekler nitelikte olup öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayesi performans göstergesi olan işle bütünleşmeyi etkilemektedir. Kutanis ve Oruç (2014) pozitif psikolojik sermaye ve bileşenlerinin; performans, iş tatmini, çalışan mutluluğu, örgütsel bağlılık arasında ilişki olduğunu vebu kavramlara pozitif bir etki yaptığını belirtmişlerdir. Luthans ve diğerleri (2005) “psikolojik sermaye” ile “iş performansı” arasında pozitif ve anlamlı olan bir ilişki olduğu ve çalışanların “psikolojik sermayelerinin” yüksek olmasının performanslarını artırdığısonucuna ulaşmışlardır. Larson veLuthans (2006) “psikolojik sermaye” ile “iş tatmini ve örgütsel bağlılık” arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulmuşlardır. Luthans ve diğerleri (2008) tarafından yapılan diğer bir çalışmada “psikolojik sermaye” ile “performans, iş tatmini ve örgütsel bağlılık” arasında pozitif anlamlı ilişkiler olduğu belirtilmiştir.

Alanyazında pozitif psikolojik sermayenin işle bütünleşmeye ve performansa yönelik olumlu ve pozitif etkisinin olduğunu ortaya koyan birçok çalışma olduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra pozitif psikolojik sermayenin işle olan bağlılığı arttırdığı buna karşılık işten ayrılmaları; iş stresini, işe yönelik kaygıları ve sinizmi azalttığı yapılan çalışmalarda ortaya konulmuştur. Bu doğrultuda Erkuş ve Fındıklı (2013) yapmış oldukları çalışmada “psikolojik sermaye” ile “iş tatmini ve iş performansı” arasında pozitif, “işten ayrılma niyeti” arasında da negatif ve anlamlı olan bir ilişki tespit etmişlerdir. Tüzün,Çetin ve Basım (2014) psikolojik sermayenin işten ayrılma niyeti üzerinde negatifbir etkisinin olduğunu bulmuşlardır. Ayrıca Avey, Luthans ve Youssef (2010) yaptıkları çalışmada “psikolojik sermayenin örgütsel vatandaşlık davranışı ile pozitif, örgütsel sinizim, işten ayrılma niyeti ve üretim karşıtı

davranışlarla” da negatif ilişkisi olduğu belirtilmiştir. Yine Avey ve diğerleri (2011) “psikolojik sermaye ile iş tatmini, örgütsel bağlılık, psikolojik iyi oluş, örgütsel vatandaşlık, performans, öz değerlendirme, yönetici değerlendirmeleri ve objektif değerlendirme” gibi değişkenler ile pozitif ilişkili olduğunubulmuştur. Öte yandan “psikolojik sermaye ile sinizm, işten ayrılma niyeti, iş stresi ve endişesi, sapma” davranışlarıyla negatif bir ilişki saptanmışlardır. Walumbwa ve diğerleri ise (2011) “performans ve örgütsel vatandaşlık davranışı” arasında anlamlı bir ilişki olduğunu belirtmektedir. Elde edilen bulgular ile alan yazında incelenen bulguların örtüştüğü söylenebilir.

Diğer taraftan araştırmanın bulguları alan yazında farklı örneklerde yürütülen çalışmaların bulgularını destekler niteliktedir. Yapılan çalışmalarda pozitif psikolojik sermayesi yüksek bireylerin işleriyle bütünleştikleri, kendilerini işlerine daha fazla kattırdıkları, iş performanslarını arttırdıkları, iletişim sorunlarını en aza indirdikleri, örgütsel amaçlara ulaşmada daha fazla katkıda buldukları, örgütsel vatandaşlık davranışlarını daha fazla sergiledikleri, iş çevrelerinde olumlu etki oluşturdukları konusunda araştırma bulgular mevcuttur (Gill, 2007; Öner, 2008; Yaldıran, 2010; Ouweneel, Le Blanc ve Schuafeli, 2013, Kalman, 2017). Yine ortaokul öğretmenlerinin pozitif psikolojik sermayenin geliştirilmesine yönelik yapılan 8 haftalık bir uygulama çalışmasının sonucunda katılımcıların pozitif psikolojik sermaye değerlerinde artış olduğu gözlenmiş ve süreç sonunda daha olumlu tutum geliştirdikleri rapor edilmiştir (Kalman ve Summak, 2017).

Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayelerinin düşük olduğu okullarda öğretmenlerin performanslarının olumsuz etkilendiği birçok çalışmada ortaya konulmuştur. Bu tür okullarda ve çalışan öğretmenlerde bazı sorunlarla karşılaşılacağı, okulların hedeflenen amaçlara ulaşmada sorunlar yaşayacağı söylenebilir. Bu açıdan öğretmenlerin işle bütünleşmelerini sağlamanın, olumlu psikolojilerine destek olmanın bir gereklilik olduğu görülmektedir (Bıyıkbeyi,2015; Topçu ve Ocak, 2012; Avey, Wernsing ve Luthans,2008).

Görüldüğü üzere bu çalışmada ortaya çıkan *öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye düzeyleri ile işle bütünleşme davranışı arasında olumlu ilişkinin olduğu* bulgusu diğer araştırma sonuçlarında özellikle performans türlerinde ortaya çıktığı görülmekte olup bu bulgunun ilgili olan diğer araştırma sonuçlarıyla örtüştüğü anlaşılmaktadır.

Öğretmenlerin etik liderlik alguları ile işle bütünleşmeleri arasındaki ilişki

Çalışmanın diğer bir problemi olan öğretmenlerin etik liderlik algılarının işle bütünleşmelerine etkisini belirlemek için yapılan analizler sonucunda etik liderlik algılarının alt boyutlarından, iklimsel etik ile davranışsal etiğin işle bütünleşmeyi anlamlı ve pozitif şekilde yordadığı görülmektedir. Bu açıdan etik liderlik alguları yüksek olan öğretmenlerin işle bütünleşmelerinin de yüksek olacağı söylenebilir. Farklı bir ifadeyle öğretmenlerin etik liderlik algılarının önemi arttıkça işle bütünleşme düzeyleri artmaktadır. Öğretmenlerin etik liderlik alguları hem genel anlamda hemde alt boyutlar açısından öğretmenlerin işle bütünleşmelerini pozitif ve olumlu yönde etkilemektedir. Kısaca etik liderlik alguları yüksek öğretmenlerin işle bütünleşmeleri de artmaktadır.

İlgili alan yazın tarandığında Karagöz (2008) yapmış olduğu çalışmada, “örgütsel adanmışlığın bütün boyutları ile etik liderliğin” bütün boyutları arasında pozitif ve anlamlı bir düzeyde ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Aynı şekilde Çetin’in (2008) aktardığı bir araştırma da ilköğretim birinci ve ikinci kademe okullarında ki öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin öğretmenlere karşı hoşgörülü ve adaletli davranmaları ve yönetici olmanın sorumluluklarını etik ilkelere bağlı olarak yerine getirmeleriyle öğretmenlerin iş doyumu arasında bir ilişkinin olduğunu belirtmiştir. Işık (2009) tarafından yapılan çalışmada; araştırmaya katılan okul yöneticilerinin çoğunlukla tutarlı bir şekilde etik liderlik davranışları ortaya koydukları, araştırmaya katılan öğretmenlerin orta düzeyde örgütlerine bağlı oldukları, yöneticilerin “etik liderlik” davranışlarının öğretmenlerin “örgütsel bağlılıklarını” çeşitli düzeylerde etkilediği sonuçlarına ulaşmıştır.

Elde edilen bulgulara göre, öğretmenler yöneticilerinin adalet duygusuna sahip olmalarını işle bütünleşmelerinde önemli bir etken olarak görmektedirler. Aynı şekilde Uğurlu (2009) tarafından yapılan çalışma sonucunda; öğretmenlerin, yöneticilerin etik liderlik düzeylerini algılama düzeyi

oldukça yüksek çıkarken yöneticilerin “etik liderlik” davranışları ile “örgütsel adalet ve örgütsel bağlılık” davranışları arasında olumlu olan bir ilişki ortaya çıkmıştır. Benzer şekilde Acar (2011) tarafından yapılan çalışmada da öğretmenlerin, okul yöneticileri için “etik liderlik” davranışlarının yüksek düzeyde olduğunu belirttikleri ve okullarına ilişkin adalet algılarının ve motivasyon düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Alanyazında yapılan birçok çalışma bu çalışmada elde edilen bulgular doğrultusunda sonuçlar ortaya koymaktadır. Öner (2008) tarafından yapılan çalışmada “hizmetkar yöneticilik” özellikleri gösteren yöneticilerin, “örgütsel adalet” algısına yaptıkları üzerinden çalışanların işle bütünleşmeleri üzerine olan etkisini incelemiş ve analizlerin sonucunda “algılanan örgütsel adalet algısı ve işle bütünleşme” arasında anlamlı pozitif doğrusal ilişki bulmuştur. Yine Saks (2006) tarafından çeşitli işlerde çalışan 102 çalışan üzerinde yapılan bir çalışmada ise örgütsel desteği yüksek olarak algılayan, örgütte adaletin yüksek düzeyde bulunduğunu düşünen çalışanların yüksek işle bütünleşme düzeyine sahip olduklarını ortaya koymuştur.

Elde edilen bulgularda, etik liderliğin alt boyutlarından iklimsel etik işle bütünleşmenin en büyük yordayıcısıdır. Araştırmanın bu bulgusu ile ilgili olarak yapılan farklı araştırmalara bakıldığında Yaldıran (2010) “işe gönülden adanma” değişkeni ile “etik iklim” değişkeni arasında, pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunduğunu ortaya koymuştur. Köse (2015) yaptığı çalışmada, öğretmenlerin “işle bütünleşme” davranışları ile “örgütsel destek algısı ve örgüt iklimi” arasında pozitif ve anlamlı bir ilişkinin bulunduğunu belirtmektedir. Aynı şekilde Bilgen (2014), “etik liderlik ve etik iklim” algılarının “örgütsel bağlılığı” artırırken, “etik liderlik” algılarının da “etik iklimi” olumlu yönde etkilediğini bulmuştur. Neubert ve diğerleri (2009) ise etik iklim oluşturulması şartıyla etik liderlik davranışının kişilerin iş tatmini ve kuruma adanmışlığa doğrudan veya dolaylı bir etkiye sahip olduğunu belirtmektedir. Yönetici adil olduğuna dair davranışlar sergilediğinde etik liderliğin etik iklim üzerindeki etkisi artmaktadır sonucuna ulaşmıştır.

Aikman (2003), “etik liderlik ile kurum kültürü” arasında olumlu bir ilişki bulmuştur. Kurum için önemli faktörün “etik liderlik” olduğu ve “etik liderlik” davranışlarıyla kurumun etik yöneliminde ilişki olduğu bulgusudur. Yeşiltaş (2012), kişilerin kurumlarıyla kendilerini özdeşleştirmelerinde etik liderliğin ve örgütün genel etik ikliminin etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Aksoy (2012) yapmış olduğu çalışmada örgütsel performans üzerinde en fazla etik liderliğin etkide bulunduğunu belirtmiştir. Altun (2013) ise benzer şekilde etik liderlik tarzının çalışanların örgüte olan bağlılığını kuvvetle etkilediğini belirtmektedirler.

Bu çalışmada ortaya çıkan “*öğretmenlerin etik liderlik algısı ile işle bütünleşme davranışı arasında olumlu ilişkinin olduğu*” bulgusunun diğer araştırma sonuçlarıyla da benzer şekilde ortaya çıktığı görülmekte, bu bulgunun diğer ilgili araştırmaların sonuçlarıyla örtüştüğü anlaşılmaktadır.

Sonuç ve Öneriler

Bu çalışma kapsamında; son yıllarda eğitim örgütlerindeki çalışanların ölçülebilen ve geliştirilebilen “pozitif örgütsel davranış” özelliklerine odaklanan, pozitif psikolojik sermaye ile öğretmenlerin etik liderlik algısı ve işle bütünleşmeyle olan ilişki ve etkileşimlerine dikkat çekilmektedir. Bu çerçevede ilköğretim, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayeleri ve etik liderlik algılarının işle bütünleşmeleri üzerindeki etkisini belirlemek üzere ilişkisel araştırma yapılmıştır.

Bu çalışmada öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye ve etik liderlik algılarının öğretmenlerin işle bütünleşmesine olan etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye ile işle bütünleşme arasındaki ilişki incelendiğinde öğretmenlerin, pozitif psikolojik sermayeleri onların işleriyle olan bütünleşmelerini olumlu yönde etkilemektedir. Pozitif psikolojik sermayenin alt boyutlarından umut boyutu işle bütünleşmenin en önemli yordayıcısıdır. Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayenin işle bütünleşmeyi yordamasına ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde pozitif psikolojik sermayenin işle bütünleşmeye olumlu etkisinin olduğu belirlenmiştir. Bulgular neticesinde, öğretmenlerin hedeflere ulaşabilme doğrultusunda harekete geçme güduları ve hedeflere ulaşmak için

farklı yollar bulabilme konusundaki düşünce sürecini tanımlayan umutları ile çalışanların belirlenmiş olan bir performans düzeyini yakalayabilme yeteneklerine olan inançları olarak ifade edilen özyeterliliklerinin işle bütünleşmelerini olumlu yönde etkilediği görülmektedir. Pozitif psikolojik sermaye bir bütün olarak da işle bütünleşmeyi olumlu olarak yordamakta ve anılan tüm bulgular konu hakkında daha önce yapılan araştırmaların bulgularıyla paralellik göstermektedir. Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayelerinin yüksek olması öğretmenlerin işlerine tutkuyla sarılmalarında, işlerine bağlanmalarında, işlerine istekle gitmelerinde kısaca işle bütünleşmelerinde önemli bir değişken olarak görülmektedir. Öğretmenlerin okul yöneticilerine yönelik etik liderlik algıları ile işle bütünleşmeleri arasındaki ilişki incelendiğinde, öğretmenlerin okul yöneticilerine yönelik etik liderlik algılarının işle bütünleşmelerini olumlu olarak yordadığı bulunmuştur. Öğretmenlerin etik liderlik algısının işle bütünleşmeyi yordamasına ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde ise etik liderlik algısının işle bütünleşmeye olumlu etkisinin olduğu belirlenmiştir. Etik liderlik özelliklerine sahip (güven, saygı, adalet, dürüstlük, ilkeli olma vb.) eğitim yöneticilerinin çalışma ortamındaki atmosferi olumlu etkilediği ve bu durumun öğretmenlerin işle olan bütünleşmelerini olumlu yönde etkilediği görülmektedir.

Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye ve etik liderlik algılarının işle bütünleşmede dikkate değer bir yordayıcı olduğu, öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayelerinin ve etik liderlik algılarının yüksek olması öğretmenlerin işle olan bütünleşmelerini olumlu yönde etkilediği yargısına ulaşılmıştır.

Öneriler

Elde edilen bulgular ve sonuçlar doğrultusunda çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

Araştırmacılara yönelik öneriler

1. Çalışanların pozitif psikolojik sermaye düzeylerini arttırmaya yönelik özellikle nitel ve deneysel araştırmaların sayısının artırılmasına ihtiyaç duyulmaktadır.
2. Örgütsel psikolojik sermaye oluşturmak için okullarda yapılması gereken çalışmaların neler olabileceği araştırılabilir.
3. Öğretmen algılarına göre yöneticilerin etik liderlik davranış düzeylerini artırabilecek etkenlerin neler olduğu konusunda daha kapsamlı özellikle nitel araştırmalar yapılabilir.
4. Pozitif psikolojik sermayenin farklı liderlik türleriyle ilişkisine yönelik çalışmaların yapılabilir.

Uygulayıcılara yönelik öneriler

1. Çalışanların işleriyle bütünleşmelerinde pozitif psikolojik sermaye ve etik liderlik algısının etken unsurlar oldukları yöneticiler tarafından bilinmeli, gerekli önem verilmeli ve uygulamada da bu hususlar dikkate alınmalıdır.
2. Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayelerini arttırmaya yönelik projeler ve eğitimlere katılmalarına fırsat verilmelidir.
3. Pozitif psikolojik sermayeye ilişkin uygulamalı eğitimler ülkemizde çok fazla yaygın değildir. Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayelerini arttırmaya yönelik uygulamalı eğitimlere daha fazla ihtiyaç duyulmaktadır. Bu hususta seminerler, eğitim ve gelişim programları düzenlenebilir.
4. Eğitim yöneticilerinin etik liderlik davranış düzeylerini artırabilecek seminerler, eğitim ve gelişim programları düzenlenebilir.
5. Eğitim yöneticileri ve öğretmenler için pozitif psikolojik sermayenin gelişimine katkı sağlayan stratejiler (stres yönetme teknikleri, iletişim, motivasyon vb.) belirlenmelidir.
6. İklimsel etiğin çalışanların işle bütünleşmede önemli bir etken olduğu bütün okul yöneticileri tarafından fark edilmesi sağlanmalıdır. İklimsel etiğin önündeki yönetici, çalışan, öğrenci, veli ve çevre kaynaklı sorunlar ortaya konarak bu sorunları giderici tedbirler alınması önerilebilir.
7. Okul yöneticileri; öğretmenlerine değer verdiğini göstermeli, yaptıkları çalışmalarını takdir etmeli ve desteklediğini, çalışanlarına karşı adil davrandığını göstermeli, çalışanlarla etkili ve olumlu iletişime geçmeli, çalışanlarına güven vermeli ve onlara güvendiğini uygulamalarıyla göstermeli, kurumda sevginin, saygının ve dayanışmanın olduğu birlikteliği tesis etmeli, çalışanlarıyla sosyal etkinlikler düzenlemelidirler.

Kaynakça

- Acar, G. (2011). Okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarının beden eğitimi öğretmenlerinin örgütsel adalet ve motivasyon düzeyleriyle ilişkisi. Doktora tezi, (298511). Gazi Üniversitesi. Ankara.
- Aikman, P.A. (2003). "Towards ethical leadership in health care", A Major Project Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements For the Degree of Master of Arts in Leadership and Training, Royal Roads University.
- Aksoy, S. (2012). Etik liderlik ve örgütsel vatandaşlık davranışlarının örgütsel performansa etkisi üzerine bir araştırma. Yüksek lisans tezi, (314768). Gebze Yüksek Teknoloji Enstitüsü. Gebze.
- Akturan, U. ve Esen, A.(2008). Fenomenoloji (ss. 83-98), Nitel araştırma yöntemleri, (Editörler: Baş, T. ve Akturan, U.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Altun, Y. (2013). Çalışanların örgütsel bağlılık düzeylerine yöneticilerinin etik liderlik davranışlarının etkisi. Yüksek lisans tezi, (345391). Bahçeşehir Üniversitesi. İstanbul.
- Ardıç, K. ve Polatçı, S. (2009). Tükenmişlik sendromu ve madalyonun öbür yüzü: işle bütünleşme. *Erciyes Üniversitesi İ.İ.B.F. Dergisi*, S. 82, Ocak-Haziran 2009, 21-46.
- Avcılar, M. (2013). Parakende marka değerinin ölçümü ve yapısal eşitlik modeli uygulaması. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Avey, J. B., Wernsing, T. S. and Luthans, F. (2008). Can positive employees help positive organizational change? Impact of psychological capital and emotions on relevant attitudes and behaviors. *Journal of Applied Behavioral Science*, 44(1), 48-70.
- Avey, J. B., Luthans, F. and Youseef, C. M. (2010). The additive value of positive psychological capital in predicting work attitudes and behaviors. *Journal of Management*, 36(2), 430-452.
- Avey, J. B., Reichard, R., Luthans, F. and Mhatre, K. (2011). Meta-analysis of the impact of positive psychological capital on employee attitudes, behaviors and performance. *Human Resource Development Quarterly*, 22(2), 127-152.
- Bal, E. A. (2008). Self-efficacy, contextual factors and well-being: the impact of work engagement. Doktora tezi, (221379). Marmara Üniversitesi. İstanbul.
- Balcı, A. (2011). Sosyal bilimlerde araştırma "yöntem, teknik ve ilkeler". Ankara: Pegem Akademi.
- Bıyıkbeyi, T. (2015). Çalışanların örgütsel adalet algıları ile psikolojik sermaye düzeyleri arasındaki ilişki: doğu akdeniz bölgesinde bir ilde bir alan araştırması. Yüksek lisans tezi, (393652). Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi. Kahramanmaraş.
- Bilgen, A. (2014). Çalışanların etik liderlik ve etik iklim algılamalarının örgütsel bağlılıklarına etkisi: Özel ve kamu sektöründe karşılaştırmalı bir uygulama. Yüksek lisans tezi, (370814). Bahçeşehir Üniversitesi. İstanbul.
- Boniwell, I., (2006). Positive psychology in a nutshell: a balanced introduction to the science of optimal functioning, Second Edition, Pwbc, London 2006, p.3.
- Creswell, J.W. (2006). Understanding mixed methods research, (Chapter 1). Available at: http://www.sagepub.com/upm-data/10981_Chapter_1.pdf
- Creswell, J. W. (2012). Qualitative inquiry and research design: *Choosing among five approaches*. Sage.
- Creswell , J. W. and Clark, V. P. (2014). Karma yöntem araştırmaları(Çev.Yüksel Dede ve Selçuk Beşir Demir). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16 (3), 297-334.
- Çakmak, M.S. ve Arabacı İ.B., (2017). Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye algılarının iş doyumları ve örgütsel bağlılıkları üzerindeki etkisi, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi www.esosder.org Electronic Journal of Social Sciences ISSN:1304-0278 Yaz -2017 Cilt:16 Sayı:62 (890-909) Summer-2017 Volume:16 Issue:62*
- Çelik, H. E., ve Yılmaz, V. (2013). LISREL 9.1 ile yapısal eşitlik modellemesi, temel kavramlar-uygulamalar-programlama. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çetin, N. (2008). Kuramsal liderlik çözümlerinin ışığında, okul müdürlüğü ve eğitilebilir durumsal liderlik özellikleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (23), 74-84.
- Çetin, F., Basım H.N., (2012) Örgütsel psikolojik sermaye: bir ölçek uyarlama çalışması *Amme İdaresi Dergisi*, Cilt 45, Sayı 1, Mart 2012, s.121-137.

- Çınar, E. (2011). Pozitif psikolojik sermayenin örgütsel bağlılıkla ilişkisi. Yüksek lisans tezi, (298113). Dokuz Eylül Üniversitesi. İzmir.
- Çömlekçi, N. (2001). Bilimsel araştırma yöntemi ve istatistiksel anlamlılık sınamaları. Ankara: Bilim Teknik Yayınevi.
- Doğan, S. (2007). Vizyona dayalı liderlik, Kare Yayınları, İkinci Baskı, İstanbul.
- Eisenbeiss, S. A. (2012). Re-thinking ethical leadership: an interdisciplinary integrative approach. *The Leadership Quarterly*, 23, 791-808.
- Erkuş, A., Fındıklı, M. A. (2013). Psikolojik sermayenin iş tatmini, iş performansı ve işten ayrılma niyeti üzerindeki etkisine yönelik bir araştırma. (Turkish). *Istanbul University Journal Of The School Of Business Administration*, 42(2), 302-318.
- Esen, E. (2011). Çalışanların örgüte cezbolması. *Marmara Üniversitesi İ.İ.B.F. Dergisi*, Cilt:XXX, Sayı:1, 377-390.
- Fineman, S. (2006). On being positive: concerns and counterpoints. *Academy of Management Review*, 31.
- Gallagher A, Tschudin V. (2010) Educating for ethical leadership. *Nurse Educ Today*. 2010 Apr;30(3):224-7.
- Gill, D. S. (2007). Employee selection and work engagement: do recruitment and selection practices influence work engagement? Doktora tezi, Kansas State University.
- Işık, M. (2009). Okul yöneticilerinin etik liderlik özellikleri ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişki (beylikdüzü örneği). Yüksek lisans tezi, Beykent Üniversitesi. İstanbul.
- Johnson, B. And Christensen, L. (2008). Educational research: quantitative, qualitative, and mixed approaches. New York: Sage.
- Kahn, W. A. (1990). Psychological conditions of personal engagement and disengagement at work. *Academy of Management Journal*, 33(4), 692-724.
- Kalman, M. ve Summak M.S. (2017). Revitalizing the hero within teachers: an analysis of the effects of the psycap development training. *The Qualitative Report 2017 Volume 22, Number 3, Article 1, 655-682*
- Kalman, M. (2017). Ortaokul öğretmenlerinin psikolojik sermayelerinin geliştirilmesine yönelik bir uygulama. Doktora tezi, (470232). Gaziantep Üniversitesi. Gaziantep.
- Kaptan, S. (1998). Bilimsel araştırma ve istatistik teknikleri. Ankara: Tekışık.
- Kanten, P. ve Yeşiltaş, M. (2013). Pozitif örgütsel davranışlar üzerine kavramsal bir inceleme. *Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi*, 4(8), 83-106.
- Karagöz, A. (2008). İlk ve ortaöğretim okulu yöneticilerinin öğretmenler tarafından algılanan etik liderlik rolleri ile öğretmenlerin örgütsel adanmışlıkları arasındaki ilişki. Yüksek lisans tezi, (226280). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Karadaş, F. (2014). Okul müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan etik liderlik davranışları ile öğretmenlerin güdülenme düzeyleri arasındaki ilişki. Yüksek lisans tezi, (354614). Akdeniz Üniversitesi. Antalya.
- Karasar, N. (2000). Bilimsel araştırma yöntemi. (10. Basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kılınç, A. Ç. (2010). Okul yöneticilerinin etik liderlik davranışları gösterme düzeyleri ile öğretmenlerin yaşadıkları örgütsel güven ve yıldırma arasındaki ilişki. Yüksek lisans tezi, (278226). Gazi Üniversitesi. Ankara.
- Köse, A. (2015). İşe angaje olma ile örgütsel destek algisi ve örgüt iklimi arasındaki ilişki(kahramanmaraş ili örneği). Doktora tezi, (280670). Zirve-Sütçü İmam Üniversitesi. Gaziantep.
- Kutanis, R. Ö. ve Oruç, E. (2014). Pozitif psikolojik sermayenin örgüt içi politik davranışlara etkisi: akademisyenler üzerine bir araştırma. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 7(3), 36-58.
- Larson, M. and Luthans. F. (2006). Potential added value of psychological capital in predicting work attitudes. *Journal of Leadership and Organizational Studies*, 13(2) 75-92.
- Luthans, F. and Youssef, C. M. (2004), Human social, and now positive psychological capital management: investing in people for competitive advantage, *Organizational Dynamics*, 33(2), 143-160.
- Luthans, F., Avey, J. B., Avolio, B. J., Norman, S. M. and Combs, G. M. (2006). Psychological capital development: toward a micro intervention. *Journal of Organizational Behavior*, 27, 386-393.

- Luthans, F., Avolio, B., Avey, J. and Norman, S. (2007). Psychological capital: measurement and relationship with performance and satisfaction. *Personnel Psychology*, 60(3), 541-572.
- Luthans, F., Norman, S. M., Avolio, B. J. and Avey, J. B. (2008). The mediating role of psychological capital in the supportive organizational climate: Employee Performance Relationship. *Journal of Organizational Behavior*, 29(2), 219-238.
- Luthans, F., Youssef, C. M. and Avolio, B. J. (2007). Psychological capital: developing the human competitive edge. *New York: Oxford University Press*.
- Luthans, Fred, (2002) The need for and meaning of positive organizational behavior, *Journal of Organizational Behavior*, (23), 695-706.
- Luthans, Fred, Bruce J. Avolio, Fred O. Walumbwa and Weixing Li, (2005). The psychological capital of chinese workers: exploring the relationship with performance. *Management and Organization Review*, 1(2), 249-271.
- Luthans, F., Youssef, C. M. and Avolio B.J. (2015). *Psychological capital and beyond*. Oxford, England: Oxford University Press.
- Maslow, H.A. (1954) Motivation and personality. *Copyright 1954 by Harper&Row, Publishers, Inc. Copyright 1970 by Abraham H. Maslow Reprinted from the English Edition by Harper&Row, Publishers 1954*
- Merriam, S. (2013) *Nitel Araştırma; Desen ve uygulama için bir rehber*. Ankara: Nobel Yayıncılık
- Nelson, D. and Cary L. C. (2007). Positive organizational behavior, *Sage Publication, London 2007*, 9-10.
- Neubert, M.J. vd., (2009). The virtuous influence of ethical leadership behavior: evidence from the field. *Journal of Business Ethics*. (90), 150-170.
- Neuman, W. L., Robson, K. (2014). Basics of social research. Toronto: PearsonCanada.
- Ocak, M., Güler, M. ve Basım, H.N. (2016). Psikolojik sermayenin örgütsel bağlılık ve iş tatmini tutumları üzerine etkisi: Bosnalı öğretmenler üzerine bir araştırma. *Çankırı Karatekin Üniversitesi İİBF Dergisi*, 6(1), 113-130.
- Ouweneel, E., Le Blanc, P. and Schaufeli, W.B. (2013). Do-it-yourself: an online positive psychology intervention to promote positive emotions, self-efficacy, and engagement at work. *Career Development International*, (18), 173-195.
- Öner, Z. H. (2008). The mediating effect of organizational justice: moderating roles of sense of coherence and job complexity on the relationship between servant leadership and work engagement. Doktora tezi, (221819). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Özkalp, E. (2009). Örgütsel davranışta yeni bir boyut: pozitif (olumlu) örgütsel davranış yaklaşımı ve konuları. *17.Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi Bildiriler Kitabı*.
- Paterson, T. A., Luthans, F. and Jeung, W. (2014). Thriving at work: impact of psychological capital and supervisor support. *Journal of Organizational Behavior*, 35(3), 434-446.
- Peterson, S.J., Luthans, F., Avolio, B.J., Walumbwa, F.O., and Zhang, Z. (2011). Psychological capital and employee performance: a latent growth model in gapproach. *Personnel Psychology*, 64, 427-450.
- Rich, B. L., Lepine, J. A. and Crawford E. R. (2010). Job Engagement: antecedents and effects on job performance. *Academy of Management Journal*, 53(3), 617-635.
- Saks, A. M. (2006). Antecedents and consequences of employee engagement. *Journal of Managerial Psychology*, 21(7), 600-619.
- Schaufeli, W. B., Martinez, I., Marques-Pinto, A., Salanova, M. and Bakker, A., et al. (2002). Burnout and engagement in university students: a cross-national study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33(5), 464-481.
- Seçer, İ. (2013). *SPSS ve LISREL ile pratik veri analizi*. Anı Yayıncılık, Ankara, ss. 149-150.
- Seligman, M. E. P., ve Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology an introduction. *American Psychologist*, (55), 5-14.
- Sheldon, K. and King, L. (2001). Why positive psychology is necessary. *American Psychologist*, 56 (3), 216-217.
- Topçu, M. K. ve Ocak, M. (2012). Psikolojik sermayenin tükenmişlik algısı üzerine etkisinde iş tatmininin aracılık rolü: türkiye ve bosna-hersek sağlık çalışanları örneği. *20. Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi Bildiriler Kitabı*.

- Turhan, M. (2007). Genel ve mesleki lise yöneticilerinin etik liderlik davranışının okullardaki sosyal adalet üzerindeki etkisi. Doktora tezi, (204758). Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Turner, N., Barling, J. and Zaharatos, A. (2002), "Positive psychology at work", handbook of positive psychology, Oxford. UK: Oxford University Press, 715-728.
- Tüzün, İ. K., Çetin, F. ve Basım, H. N. (2014). The role of psychological capital and supportive organizational practices in the turnover process. *METU Studies in Development*, 41(2), 85-103.
- Uğurlu, T. C. (2009). İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeylerine yöneticilerinin etik liderlik ve örgütsel adalet davranışlarının etkisi. Doktora tezi, (240524). İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Walumbwa, F. O., Luthans, F., Avey, J. B. and Oke, A. (2011). Authentically leading groups: the mediating role of collective psychological capital and trust. *Journal of Organizational Behavior*, 32(1), 4-24.
- Walumbwa, F. O., Morrison, E. W. and Christensen, A. L. (2012). Ethical leadership and group in-role performance: the mediating roles of group conscientiousness and group voice. *The Leadership Quarterly*, 23(5), 953-964.
- Wimpenny, P. and Gass, J. (2000). Interviewing in phenomenology and grounded theory: is there a difference? *Journal of Advanced Nursing*, 31(6), 1485-1492.
- Wright, T. A. (2003). Positive organizational behavior: an idea whose time has truly come. *Journal of organizational behavior*, 24, 443-442.
- Yaldıran, M. (2010). The effect of ethical climate on workengagement. Yüksek lisans tezi, (273590). Marmara Üniversitesi. İstanbul.
- Yeşiltaş, M. (2012). Örgütsel özdeşleşmenin oluşmasında belirleyiciler olarak etik liderlik ve etik iklim: otel işletmelerine yönelik bir uygulama. Doktora tezi, (317126). Gazi Üniversitesi. Ankara.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. (8. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz (2005). Etik liderlik ölçeği'nin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *XIV.Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiri Kitabı, Pamukkale Üniversitesi, Denizli, ss.808-814*
- Youssef, C.M. and Luthans, F. (2013). Developing psychological capital in organizations: cognitive, affective, conative, and social contributions of happiness. In S.A. David, I. Boniwell and A.C. Ayers (Eds.), *Oxford Hand book of Happiness* (pp. 751-766). New York, NY: Oxford University Press.
- Youssef, C.M., Hardy, J. (2014). A positive approach to multi cultural ismand diversity management in the work place. In J.T. Pedrotti and L.M. Edwards (Eds), *Perspectives on the Intersection of Multi Cultural Ismand Positive Psychology*, (pp. 219-233). Dordrecht, the Netherlands: Springer.

Etik Kurul İzin Belgesi

Bu çalışma, 2020 yılı öncesi, araştırma verileri kullanılarak hazırlanmıştır. Çalışmanın tüm aşamaları boyunca "Araştırma ve Yayın Etiği" kurallarına uyulmuştur.