



Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜEFD)

Bolu Abant İzzet Baysal University
Journal of Faculty of Education

2026, 26(1), 223 –252. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2026..-1685006>



Öğretmenlerin Örgütsel Saygınlık Algıları ile Örgütsel Özdeşleşme Algıları Arasındaki İlişki The Relationship Between Teachers' Perceptions of Organizational Dignity and Organizational Identification

Zerrin ÖNEN¹ , Mahire ASLAN²

Geliş Tarihi (Received): 28.04.2025

Kabul Tarihi (Accepted): 10.02.2026

Yayın Tarihi (Published): 25.03.2026

Öz: Bu çalışmanın amacı Gaziantep ilindeki ilkököl, ortaokul ve lise düzeyinde görev yapan öğretmenlerin örgütsel saygınlık algıları ile örgütsel özdeşleşme algıları arasındaki ilişkiyi saptamak ve öğretmenlerin demografik ve mesleki özelliklerinin bu algılara etkisini incelemektir. Nicel araştırma deseni benimsenen çalışma, ilişkisel tarama modeli çerçevesinde yürütülmüştür. Araştırmada, öğretmenlerin örgütsel saygınlık algılarını ölçmek amacıyla 36 maddelik ve dört boyuttan oluşan örgütsel saygınlık ölçeği ile altı madde ve tek boyuttan oluşan örgütsel özdeşleşme ölçeği kullanılmıştır. Veriler, Gaziantep İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nün sağladığı evren bilgisine dayanan örneklem üzerinden toplanmış ve SPSS programı kullanılarak tanımlayıcı istatistikler, bağımsız gruplar t-testi, ANOVA, Pearson korelasyon ve çoklu regresyon analizleri ile değerlendirilmiştir. Araştırma sonuçları, öğretmenlerin genel olarak orta düzeyde örgütsel saygınlık ve özdeşleşme algısına sahip olduklarını göstermiştir. Öğretmenlerin örgütsel saygınlık algılarına ilişkin mesleki algı boyutunda en yüksek, örgütsel uygulamalar boyutunda ise nispeten daha düşük değerler elde edilmiştir. Öğretmenlerin örgütsel saygınlık algılarını cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde erkek öğretmenlerin özgürlük ve değer ile örgütsel uygulamalar alt boyutlarında daha yüksek saygınlık algıları sergilediği gözlemlenmiştir. Örgütsel saygınlık ve örgütsel özdeşleşme algıları kıdem değişkenine göre incelendiğinde kıdem süresinin artmasıyla birlikte hem örgütsel saygınlık hem de örgütsel özdeşleşme algılarında da bir artış gözlemlendi, özellikle 16 yıldan fazla mesleki deneyime sahip öğretmenlerin daha olumlu bir bakış açısına sahip oldukları belirlenmiştir. Son olarak yapılan korelasyon ve regresyon analizleri örgütsel saygınlık algısının örgütsel özdeşleşme algısında pozitif ve anlamlı bir etki oluşturduğunu ortaya koymuştur.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen, Saygınlık, Örgütsel saygınlık, Özdeşleşme, Örgütsel Özdeşleşme &

Abstract: The study aims to examine the relationship between teachers' perceptions of organizational dignity and organizational identification among those working at the primary, secondary, and high school levels in Gaziantep. Additionally, it investigates the impact of teachers' demographic and professional characteristics on these perceptions. The investigation employed a quantitative research approach and was executed under a correlational survey design framework. Teachers' perceptions of organizational dignity were measured using a 36-item scale encompassing four dimensions, while organizational identification was assessed with a six-item, one-dimensional scale. Data were collected from a sample based on population information provided by the Gaziantep Provincial Directorate of National Education and analyzed using descriptive statistics, independent samples t-tests, ANOVA, Pearson correlation, and multiple regression analyses with SPSS software. The study results indicate that teachers generally exhibit moderate levels of both organizational dignity and organizational identification. Among the dimensions of organizational dignity, the highest scores were recorded for the professional perception dimension, while the organizational practices dimension received relatively lower scores. When examined by gender, male teachers demonstrated higher perceptions in the sub-dimensions of autonomy and value as well as organizational practices. Moreover, both organizational dignity and identification levels tended to increase with greater seniority, with teachers having 16 years or more of experience showing notably more positive perceptions. Finally, correlation and regression analyses revealed that perceptions of organizational dignity positively and significantly predict organizational identification.

Keywords: Teacher, Dignity, Organizational dignity, Identification, Organizational identification

Atıf/Cite as: Önen, Z. & Aslan, M. (2026). Öğretmenlerin örgütsel saygınlık algıları ile örgütsel özdeşleşme algıları arasındaki ilişki. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(1), 223-252, <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2026..-1685006>.

İntihal-Plagiarism/Etik-Ethic: Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği, araştırma ve yayın etiğine uyulduğu teyit edilmiştir. / This article has been reviewed by at least two referees and it has been confirmed that it is plagiarism-free and complies with research and publication ethics. <https://dergipark.org.tr/pub/aibuefd>

Copyright © Published by Bolu Abant İzzet Baysal University– Bolu

1. Sorumlu yazar, Dr. Millî Eğitim Bakanlığı, zonen83@hotmail.com, ORCID: 0000-0001-9785-6881

2. Dr. Öğr. Üyesi, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi mahire.aslan@inonu.edu.tr, ORCID 0000-0002-8032-7331

1. GİRİŞ

Evrende hiçbir unsur kalıcı değildir; coğrafi konumdan insanın fiziksel yapısına kadar her şey zamanla değişim ve dönüşüm geçirmektedir. İnsan, varoluşundan bu yana birlikte yaşama gerekliliğinin getirdiği sosyal ilişkiler, sorumluluk ve görev bilinci çerçevesinde sürekli yenilenmiştir. Toplum, bireylerin farklı alanlarda uzmanlaşarak oluşturdukları, bu uzmanlıkların birbirleriyle etkileşime girerek karmaşık sistemler ortaya koyduğu, doğada minimum enerji harcayarak maksimum verim elde etmeye yönelik bir düzeni temsil etmektedir. Okullar, bu yapının minyatürü olarak, toplumsal değişimin ve dönüşümün somut örnekleri arasında yer almaktadır.

Eğitim sisteminin temel yapıtaşı olan okullar, toplumsal dönüşümün aktarımında merkezi bir rol oynamaktadır. Bu bağlamda öğretmenler bireysel gelişimin yanı sıra toplumsal refah açısından da belirleyici unsurlar olup; mesleki imajları, yaşam standartları, özlük haklarının korunması ve kendilerini değerli hissetmeleri, okul hedeflerinin gerçekleştirilmesinde kritik rol oynamaktadır (Erden, 2007; Ural, 2020; Ünal, 2011). Bu noktada, öğretmenlik mesleğinin yalnızca bilgi aktarma süreciyle sınırlı olmadığı, aynı zamanda toplumun değerlerini taşıyan ve yeniden üreten bir kimlik taşıdığı unutulmamalıdır. Öğretmenler, sadece eğitim programlarını uygulayan bireyler değil; aynı zamanda öğrencileriyle, velilerle ve toplumla kurdukları ilişkilerde bir rol model olarak görülmektedir. Bu durum, mesleki saygınlıklarının korunmasını ve güçlendirilmesini daha da önemli hale getirmektedir. Öğretmenin kendi mesleğiyle özdeşleşmesi, yani yaptığı işle duygusal ve zihinsel bir bağ kurması mesleki motivasyonunu artırmakla (Hall vd., 1970; Riketta, 2005; Van Dick ve Wagner, 2002) birlikte eğitim ortamının niteliğini de etkileyebilmektedir (De Clercq vd., 2021; Dukerich vd., 2002; Huang, Yu ve Peng, 2022; Riketta, 2005; Urbini vd., 2023; Van Dick vd., 2004; Van Dick ve Wagner, 2002). Saygınlık ve özdeşleşme duygusuyla görev yapan bir öğretmenin, sadece bireylerin değil, toplumun geleceğini şekillendirme gücüne sahip olduğu unutulmamalıdır.

1.1. Kuramsal çerçeve

Saygınlık, temel anlamıyla bireyin veya kurumun sahip olduğu değer tanınması, saygı görmesi ve itibar kazanması olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2011). Bu kavram, kişisel ve toplumsal saygınlık olmak üzere iki farklı bağlamda ele alınmaktadır. Kişisel saygınlık, bireyin kendi öz-değerini, özgüvenini ve karakterini yansıtmaktır. Kişinin kendisini tanıması ve içsel değeriyle hareket etmesi, kişisel saygınlığın temelini oluşturmaktadır. Toplumsal saygınlık ise bireyin çevresi tarafından onaylanması, tanınması ve değer görmesi sonucu oluşmaktadır. Toplumsal etkileşimler, bireyin dışsal olarak algılanan saygınlığını belirleyebilmektedir (Tüysüzoğulları, 2010; Yılmaz, 2019).

Tıp, hukuk, eğitim gibi farklı disiplinlerde ele alınan saygınlık olgusu; başarı, sosyal konum, güç ilişkileri, karakter ve ahlaki değerlere dayalı olarak çeşitli bağlamlarda yorumlanmış, bu nedenle çok boyutlu ve dinamik bir yapı olarak ele alınmıştır (Bal, 2017; Coghlan, 2018; Göker & Gündüz, 2017; Habermas, 2010; Hanna, 2021). Farklı disiplinlerde ele alınan saygınlık olgusu felsefi yaklaşımlarda da detaylı bir şekilde ele alınmış ve farklı bakış açılarına konu olmuştur. Örneğin, Immanuel Kant saygınlığı rasyonel varlıkların ahlaki yasalara uygun davranışı sonucu elde edilen ve koşulsuz, evrensel bir değer olarak görmektedir. İnsanın doğuştan sahip olduğu evrensel değeri, akıl ve özerklik temelinde açıklayarak, ahlaki yasalara uygun davranışın saygınlığın korunmasında belirleyici olduğunu savunmaktadır (Bal, 2017; Coghlan, 2018; Hanna, 2021). Ona göre, bireyler kendi yasalarını oluşturabilen rasyonel varlıklar olarak, koşulsuz bir saygınlığa sahiptir. Bu yaklaşım, insanın araçsallaştırılmasının asla kabul edilemeyeceğini vurgulamaktadır (İkechukwu & Jude, 2019). Buna karşılık, Karl Marx kapitalist sistemde işçilerin emeğinin sömürülmesi ve yabancılaşması nedeniyle, bireylerin doğuştan gelen saygınlıklarının sistem tarafından ihlal edildiğini öne sürmektedir. Kapitalist üretim biçiminin, işçiyi yalnızca üretim faktörü olarak gördüğünü, bunun özsayı ve insan değeri üzerinde olumsuz etkiler yarattığını ileri sürmektedir (Bolton, 2007; Lamers,

2020; Lucas, 2017). Émile Durkheim ise modern toplumların karmaşık yapısında, bireylerin saygınlıklarının korunmasının sosyal dayanışma ve normların sağlanması açısından elzem olduğunu belirtmektedir. Özerklik ve özgürlük eksikliğinin, toplumsal anomi (kuralsızlık) yoluyla saygınlık kaybına neden olabileceğini ifade etmektedir (Aron, 1986; Cotterrell, 2011; Joan Yalden & McCormack, 2010).

Bireysel düzeyde ele alınan saygınlık kavramı, örgütsel yapılar içerisinde de karşılık bulmakta ve bu bağlamda örgütsel saygınlık kavramı gündeme gelmektedir. Örgütsel saygınlık yalnızca dış çevrenin algısına dayalı bir imaj meselesi değil; örgüt içindeki bireylerin, kendilerini değerli ve önemli hissettikleri bir atmosferin varlığına işaret etmektedir (Bolton, 2007; Lucas, 2017; Thibault, 2022; Tiwari ve Sharma, 2019). Bireyin kurumda kendisini saygın bir birey olarak hissetmesinin ve bu durumun kurum kültürü tarafından desteklenmesinin, kişinin örgütsel saygınlık algısını güçlendireceği düşünülmektedir. Böylece iş görenlerin yalnızca kurumlarıyla işlevsel bir bağ kurmayacakları, aynı zamanda aidiyet hissi de geliştirecekleri varsayılmaktadır.

Eğitim kurumları açısından bakıldığında, örgütsel saygınlık, öğretmenler başta olmak üzere tüm paydaşların moral, motivasyon ve mesleki bağlılıklarını etkileyen temel unsurlardan biri olarak öne çıkmaktadır (Atmaca, 2020; Bozkurt ve Kutlu, 2021; Ünal, 2011). Eğitim ortamında saygınlığın korunması, öğretmenlerin yalnızca mesleki yeterliliklerine değil; aynı zamanda kişiliklerine, düşüncelerine ve bireysel farklılıklarına da saygı gösterilmesini gerektirir. Bu anlayış, öğretmenin kendisini kurumsal yapının değerli bir parçası olarak görmesini sağlar ve mesleki özdeşleşme sürecini güçlendirir.

Özetle, örgütsel saygınlık; bir eğitim kurumunun dışarıdan nasıl algılandığının ötesinde, kurum içinde çalışan bireylerin saygı, adalet ve eşitlik temelinde var olabildiği bir yapının inşasını gerektirmektedir (Bal, 2017; Misztal, 2013; Statman, 2000). Öğretmenlerin kendilerini önemli ve değerli hissettikleri bir ortamda hem bireysel olarak hem de kurumsal olarak olumlu yönde gelişim gösterecekleri kaçınılmazdır (Atmaca, 2020).

Literatürde, saygınlık; içsel (bireyin kendine duyduğu saygı) ve dışsal (toplum tarafından atfedilen değer) olarak iki ana boyutta ele alınmaktadır (Hodson, 2004; Jacobson, 2007; Sulmasy, 2013). Bu ayırım, özellikle öğretmenlerin örgütsel kimliği ve aidiyeti bağlamında önem taşımaktadır. Çünkü kendini değerli hisseden ve mesleki itibarını koruyan öğretmenlerin, okullarıyla daha güçlü bir özdeşim kurabilecekleri dolayısıyla eğitim kurumlarının genel performansının da bu doğrultuda artabileceği varsayılmaktadır (Atmaca, 2020; Ünal, 2011). Ayrıca öğretmenlerin mesleki saygınlık algıları hem bireysel motivasyon hem de kurumun verimliliği açısından da önemli görülmektedir. Öğretmenlerin kendilerini değerli hissetmeleri, okulların amaçlarına ulaşmasına ve toplumsal refahın artmasına katkıda bulunmaktadır (Erden, 2007; Ural, 2020; Ünal, 2011).

Saygınlık ile yakından ilişkili olduğu düşünülen özdeşleşme, bireyin kendisini üyesi olduğu grubun değerleri, normları ve kültürüyle bütünleşmesi, bu grubun bir parçası olarak aidiyet hissetmesi sürecidir. Bu süreç hem bilişsel hem de duyuşsal boyutta gerçekleşmektedir. Bilişsel düzey bireyin grup değerlerini içselleştirmesi ve bu değerlerin kişisel kimliğinin bir parçası haline gelmesidir. Duyuşsal düzey ise gruba ait olma hissi, aidiyet duygusu ve grup içindeki yerinin benimsenmesidir (Ashforth & Mael, 1989).

Özdeşleşme, örgütsel kimlik ve bağlılık açısından hayati öneme sahiptir. Özellikle eğitim kurumlarında, öğretmenlerin okullarıyla kurdukları özdeşleşme duygusu; mesleki bağlılığı, motivasyonu ve performansı artırmaktadır. Araştırmalar, yüksek düzeyde özdeşleşme yaşayan öğretmenlerin, kurumlarının hedeflerine daha güçlü katkıda bulunduğunu göstermektedir (Atmaca, 2020; Topkaya vd., 2013). Ayrıca, özdeşleşme, örgütsel saygınlık algısıyla da etkileşim içerisindedir;

kendini değerli hissedenden öğretmenler, bulundukları kuruma daha derin bir aidiyet geliştirmektedir (Baker & Lucas, 2017; Crowley, 2013). Sonuç olarak okul gibi insan faktörünün yoğun olduğu örgütlerde, öğretmenlerin hem örgütsel saygınlık hem de özdeşleşme algıları, performans ve motivasyon üzerinde doğrudan etkili olabilmektedir.

Öğretmenlerin özdeşleşme süreci, okulun kolektif değerlerini ve kültürel kodlarını deneyimlemeleriyle derinleşir. Bu bağlamda, öğrenci başarısı, törenler ve mezuniyet kutlamaları gibi okuldaki ritüellerde yer almak öğretmenin hem bilişsel hem de duyuşsal düzeyde kimliğini okulla bütünleştirmesine yardımcı olur (Mael & Ashforth, 1992). Önemli karar süreçlerine öğretmenleri dâhil etmek veya küçük başarılarını topluluk önünde takdir etmek gibi yönetici davranışları öğretmenlerin aidiyet duygusunu pekiştirirken, okulla ilgili bilişsel çerçevesinde de “ben bu okulun bir temsilcisiyim” anlayışı geliştirmesini sağlar. Bu bütünleşme hem iş tatminini hem de kuruma yönelik bağlılığı besleyerek, öğretmenin motivasyonunu ve mesleki performansını yükseltir (Mael ve Ashforth, 1992; Van Dick ve Wagner, 2002).

Özdeşleşme, kişinin hem düşünsel hem de duygusal olarak kuruma bağlanmasını sağlar. Bilişsel boyutta, birey okulun misyon ve vizyonunu benimser; bu değerler onun normal yaşantısına dönüştüğünde okul kimliği, kişisel kimliğin ayrılmaz bir parçası haline gelir. Duyuşsal boyutta ise öğretmen, okulda aldığı her rolü kendi sorumluluğu olarak algılar ve bu sorumluluğu yerine getirirken duygusal bir tatmin yaşar. Bu tatmin, öğretmenin hem okuldaki iletişimine hem de karar alma süreçlerine aktif katılımına yansır. Örneğin, öğretmenlerin mesleki dayanışma içinde hareket etmeleri hem bilişsel hem de duygusal düzeyde ortak bir kimlik geliştirmelerini sağlar; bunun sonucunda performanslarını ve bağlılıklarını artırdıkları ve motivasyonlarının güçlendiği gözlemlenmiştir (Atmaca, 2020; Topkaya vd., 2013).

Saygınlık ile ilgili Türkiye’de yapılmış araştırmalar, öncelikle öğretmen ve yöneticilerin toplum nezdindeki saygınlık algısına odaklanmaktadır. Örneğin, Konan ve Kömürcü (2021), öğretmenlerin maddi-özlük hakları ve medyada yer alan olumsuz içeriklerin, mesleğin saygınlığını gerilediğini; iyileştirmelerin ise saygınlığın yeniden kazanabileceğini belirtmektedir. Yılmaz ve Alabaş (2019) ise, okul yöneticilerinin toplumsal prestijinin, atama süreçlerindeki liyakat, kişilik özellikleri ve medyanın tutumuna bağlı olduğunu; velilerin yöneticileri daha saygın gördüğünü, öğretmenlerinse yetersiz bulduğunu ortaya koymuştur. Erzen ve Epçaçan (2018) çalışmasında, öğretmenlerin geçmişte yüksek düzeyde algılanan saygınlık algısının günümüzde azaldığına dair ortak bir kanaat oluştuğu, bunun temelinde düşük ücret, olumsuz tutumlar ve eğitim sistemindeki aksaklıkların yattığı ifade edilmiştir. Topkaya, Şahin ve Gençoğlu (2019) ile Topkaya ve arkadaşlarının (2013) bulguları, öğretmen ve üniversite öğrencilerinin saygınlığını yitirme kaygısı yaşadığını; bu kaygının, özellikle kadınlar arasında daha yüksek düzeyde seyrettiğini göstermiştir. Hatipoğlu (2022) ise ortaöğretimde öğretmenlerin örgütsel saygınlık algısını incelemiş; öğrenci sayısı ve okul türüne göre farklılık gözlerken, saygınlık ile özdeşleşme arasında pozitif bir ilişki tespit etmiştir. Özetle, saygınlık ile ilgili yürütülen araştırmalar daha çok öğretmen ve yönetici algıları, atama süreçleri ve medya kaynaklı faktörlerle ilişkilendirilmektedir.

Araştırmanın bir diğer değişkeni olan özdeşleşme ile ilgili yapılan çalışmalar ağırlıklı olarak liderlik tarzı, adalet algısı, duygusal emek ve insan ilişkileri bağlamında yürütülmüştür. Bununla ilgili yapılan araştırmalardan bir tanesi Polat tarafından 2022’de yürütülen araştırma olmuştur. Söz konusu araştırmada öğretmenlerin, sürdürülebilir liderliğin insan kaynaklarını geliştirme ve stratejik dağıtım boyutlarıyla özdeşleşme düzeylerinin yükseldiğini; örgütsel adalet algısının da aidiyet duygusunu güçlendirdiğini göstermiştir. Aytekin (2020), öğretmenlerin duygusal emek ile özdeşleşme arasında pozitif bir ilişki tespit ederken, erkek öğretmenlerin benzer şekilde daha yüksek özdeşleşme sergilediğini raporlamıştır. Uzun (2018) ise yönetici destek algısının özdeşleşme üzerinde beklendiği kadar aracılık rolü üstlenmediğini; ancak adalet algısının hem doğrudan hem de dolaylı olarak

özdeşleşmeyi artırdığını ortaya koymuştur. Akpınar (2014), insan ilişkilerinin hem uyum hem içselleştirme boyutlarında öğretmenlerin özdeşleşmesine katkı sağladığını; cinsiyet ve kıdem farklılıklarının bazı alt boyutlarda etkili olduğunu belirtirken, Akman (2017) iş motivasyonu ile özdeşleşme arasında düşük düzeyde pozitif bağlantı bulmuştur. Meydan ve Polat (2013) çalışmasında ise üniversite öğrencilerinin okuluyla özdeşleşme düzeyinin, akademik başarıyla doğrudan ilişkilendirilmediği; öz disiplini ve eğitim süresi uzadıkça özdeşleşmenin azaldığı gözlenmiştir. Uluslararası literatürde özdeşleşme algısı daha çok semboller ve kurumsal imaj bağlamında bireyin kuruma aidiyetini güçlendiren ritüel, iletişim ve kimlik boyutlarıyla ele alınmıştır. Örneğin Mael ve Ashforth (1992) ABD'deki bir kolejde mezunlar üzerinden yürüttüğü çalışmada, örgütsel sembollerin (törenler, ritüeller, imaj) eğitim kurumunun saygınlığını güçlendirdiğini; yöneticinin her bireyi değerli hissettirmesinin saygınlık algısını yükseltmekte kilit rol oynadığını belirtmektedir. Van Dick ve Wagner (2002), öğretmenlerin iş yerindeki duygusal ve mesleki özdeşleşme boyutlarını incelerken, yüksek özdeşleşme sahip bireylerin iş doyumlarının ve fiziksel sağlıklarının daha iyi olduğunu, devamsızlığın da azaldığını göstermiştir. Van Dick ve arkadaşları (2005) ise, öğretmenlerin kariyer, okul ve meslek bağlamında özdeşleşme düzeylerinin, gönüllü rol davranışlarını ve örgütsel vatandaşlık eylemlerini artırdığını ortaya koymuştur.

Özetle hem saygınlık hem de özdeşleşme olguları Türkiye'de algı temelli, uluslararası alanda ise stratejik ve kültürel unsurlara dayalı olarak ele alınmıştır. Çalışmaların ortak sonucu olarak bu iki kavramın eğitimin kalitesini arttırdığı ve çalışan motivasyonuna katkı sağladığı yargısına varılabilir.

1.2. Araştırmanın amacı ve önemi

Eğitim kurumlarının başarısı, çalışanların örgütsel aidiyetleri ve mesleki saygınlıklarıyla doğrudan ilişkilidir. Toplumun gelişmesinde öğretmenlerin rolü büyüktür; kendilerini değerli hissetmeleri, okullarıyla bütünleşmeleri ve mesleklerine sahip çıkmaları, eğitim sistemlerinin verimliliğini artırmaktadır. Ancak yerli literatürde, öğretmenlerin örgütsel saygınlık ve özdeşleşme algılarının doğrudan ele alındığı çalışmaların sayısı oldukça sınırlıdır (Atmaca, 2020; Hoşgörür, 2017; Topkaya vd., 2013) ve yabancı literatürde de bu konu daha ayrıntılı ele alınsa da eğitim çalışanlarına odaklı doğrudan incelemeler nispeten az kalmıştır (Baker & Lucas, 2017; Brennan & Lo, 2007). Bu çalışma, öğretmenlerin örgütsel saygınlık ve özdeşleşme algılarının mevcut durumunu, demografik ve mesleki farklılıklar ışığında değerlendirmeyi ve iki kavram arasındaki ilişkileri ortaya koymayı hedeflemektedir. Elde edilen bulguların, öğretmenlerin kendilerini değerli hissetmelerinin, okullarıyla olan bütünleşmelerinin ve dolayısıyla eğitim sistemlerinin daha verimli hale gelmesinin önünü açacağı düşünülmektedir. Ayrıca mevcut eksiklikleri gidermenin yanı sıra uygulamalarda yaşanan sorunların tespit edilip çözüm önerilerinin oluşturulmasına da katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Buradan hareketle bu çalışmada örgütsel saygınlık ve örgütsel özdeşleşme algıları arasında bir ilişkinin olup olmadığı incelenmiş; araştırmanın alt soruları ise aşağıdaki şekilde düzenlenmiştir:

1. Öğretmenlerin örgütsel saygınlık ve özdeşleşme düzeyleri nedir?
2. Öğretmenlerin örgütsel saygınlık ve özdeşleşme algıları, cinsiyet, kıdem, görev yapılan öğretim kademesi, öğrenim düzeyi ve branş gibi demografik/mesleki değişkenlere bağlı olarak anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmenlerin örgütsel saygınlık algıları ile örgütsel özdeşleşme algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
4. Algılanan örgütsel saygınlık, öğretmenlerin özdeşleşme düzeylerini ne ölçüde yordamaktadır?

2. YÖNTEM

2.1. Desen

Bu çalışma, belirlenen probleme sistematik bilimsel yöntemler uygulayarak çözüm arayan nicel bir araştırmadır (Beltekin, 2018; Best & Kahn, 2006; Creswell, 2014; McMillan & Schumacher, 2014; Mills & Gay, 2018). Nicel araştırma; deneysel yöntem ve sayısal ölçümler kullanılarak incelenen olgunun genel çerçevesini ortaya koymayı amaçlar (Creswell, 2014; McMillan & Schumacher, 2014; Punch, 2013; Roberts & Priest, 2006). Araştırmada, değişkenler arasındaki nedensel ilişkiyi ortaya koymak amacıyla ilişkisel tarama modeli benimsenmiştir. Ölçme araçları olarak, araştırmacı tarafından geliştirilen örgütsel saygınlık ölçeği ile Mael ve Ashforth tarafından 1992 yılında tasarlanan örgütsel özdeşleşme ölçeği uygulanmıştır.

2.2. Araştırmanın evreni ve örnekleme

Evren, bilimsel yöntemle ele alınan sorunun sınırları içinde yer alan tüm canlı ve cansız varlıkları kapsayan bir bütündür (Keser Özmantar, 2018). Örneklem, evreni temsil ettiği varsayılan seçilmiş daha küçük gruptur (Gravetter & Forzano, 2015; Neuman, 2014). Araştırmanın evreni, 2022–2023 eğitim öğretim yılında Gaziantep'teki devlet okullarında (ilk-orta-lise) görev yapan öğretmenlerden oluşmaktadır. Evren bilgileri, Gaziantep İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün istatistik biriminden temin edilen okul ve öğretmen sayılarına dayanmaktadır. Araştırma evrenindeki okul ve öğretmen sayılarına ilişkin bilgiler Tablo 1 ve Tablo 2'de özetlenmiştir:

Tablo 1.

Araştırmanın Evreninde Bulunan Okul Sayısı

İlçe	Toplam okul sayısı	Öğretim kademesine göre okul sayısı			Ortaöğretim okul türüne göre	
		İlkokul	Ortaokul	Lise	Genel lise	Meslek lisesi
Şahinbey	281	114	92	75	57	18
Şehitkamil	305	132	105	68	49	19

Tablo 1 araştırmanın yürütüldüğü Gaziantep ilinin Şahinbey ve Şehitkamil ilçelerinde bulunan okulların sayısal dağılımını ortaya koymaktadır. Okullar ilkokul, ortaokul ve lise olmak üzere üç farklı düzeyde; liseler de kendi içinde genel lise ve meslek lisesi olmak üzere iki farklı şekilde sınıflandırılmıştır. Şahinbey ilçesinde toplam 281, Şehitkamil ilçesinde ise toplam 305 okul bulunmaktadır. Şahinbey ilçesinde 114 ilkokul, 92 ortaokul ve 75 lise; Şehitkamil ilçesinde 132 ilkokul, 105 ortaokul ve 68 lise bulunmaktadır. Tablo 1'de verilen nicel veriler liseler türlerine göre incelendiğinde Şahinbey ilçesinde toplam 75 lise bulunduğu; bunların 57 tanesinin genel lise, 18 tanesinin ise meslek lisesi olduğu görülmektedir. Şehitkamil ilçesinde ise toplam 68 lise olduğu; bunların 49 tanesinin genel lise, 19 tanesinin ise meslek lisesi olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 2.
Araştırmanın Evreninde Bulunan Öğretmen Sayısı

İlçe	Toplam öğretmen sayısı	Öğretim kademesine göre öğretmen sayısı			Ortaöğretim okul türüne göre öğretmen sayısı	
Şahinbey	11543	İlkokul	Ortaokul	Lise	Genel lise	Meslek lisesi
		4007	4431	3105	2212	893
Şehitkamil	10464	3338	3881	3245	2177	1068
Toplam	22007	7345	8312	6350	4389	1961

Örneklem, evreni temsil edebilmesi amacıyla uygun örneklem tekniğiyle belirlenmiştir. Örneklem büyüklüğü hesaplamasında kullanılan formülde;

n: örneklem büyüklüğü,

t: güven aralığı için kullanılan (anlamlılık seviyesi %0,05 için) 1,96,

p ve q: olayın gerçekleşme ve gerçekleşmeme olasılıkları (her biri 0,5 olarak alınmıştır),

d: örneklem hatası (0,05) yer almaktadır.

Bu değerler formüle yerleştirildiğinde;

$$n = \frac{N t^2 (p q)}{d^2 (N-1) + t^2 (p q)} = \frac{22007 \cdot (1,96)^2 (0,5 \cdot 0,5)}{(0,05)^2 (22007-1) + (1,96)^2 (0,5 \cdot 0,5)} = 377 \text{ olarak hesaplanmıştır.}$$

Büyüköztürk ve arkadaşları (2014) tarafından 500.000 ve üzeri evrenler için 384 ve üzeri örneklem yeterli kabul edilirken, olası veri kayıplarını da göz önünde bulundurarak araştırmada 495 öğretmenden veri toplanmıştır. Çalışmaya katılan bireylerin demografik özellikleri Tablo 3'te özetlenmiştir:

Tablo 3.

Katılımcılara Ait Bazı Demografik Bilgiler

Değişken	Kategori	f	%
Cinsiyet	Kadın	304	61,4
	Erkek	191	38,6
Mesleki kıdem	0-5 yıl	74	14,9
	6-10 yıl	91	18,4
	11-15 yıl	76	15,4
	16 yıl ve üzeri	254	51,3
Görev yapılan öğretim kademesi	İlkokul	136	27,5
	Ortaokul	133	26,9
	Lise	226	45,7
Öğrenim düzeyi	Ön lisans	7	1,4
	Lisans	354	71,5
	Yüksek lisans	134	27,1
Brans	Alan	317	64,0
	Sınıf	122	24,6
	Meslek grubu	56	11,3
Toplam		495	100

2.3. Veri toplama araçları

Verileri toplamak üzere araştırmada kullanılan araçlar arasında, demografik bilgilerin toplandığı kişisel bilgi formu, 36 madde ve 4 boyut üzerinden 5'li Likert tipi ile ölçülen ve araştırmacı tarafından geliştirilen örgütsel saygınlık ölçeği ile Mael ve Ashforth (1992) tarafından geliştirilen, tek boyut ve 6 maddeden meydana gelen örgütsel özdeşleşme ölçeği bulunmaktadır. Örgütsel Saygınlık Ölçeği'nin geçerlik çalışmaları, açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleriyle yürütülmüştür. Ölçeğin ilk olarak yapı geçerliliğini test etmek amacıyla açımlayıcı faktör analizi (AFA) yapılmış, analiz sonucunda ölçeğin 4 faktörden ve 38 maddeden oluştuğu belirlenmiştir. KMO değeri .954 ve Bartlett testi anlamlı bulunarak verinin faktör analizine uygun olduğu saptanmıştır. Ölçekteki maddelerin faktör yükleri .296 ile .775 arasında değişmiş, toplam açıklanan varyans %63,394 olarak hesaplanmıştır. Ardından, 304 öğretmenden elde edilen veriyle doğrulayıcı faktör analizi (DFA) gerçekleştirilmiş ve uyum iyiliği indeksleri (CFI=.98, NNFI=.98, NFI=.97, RMSEA=.07, RMR=.05, $\chi^2/sd=2.72$) modelin veriyle çok iyi uyum sağladığını göstermiştir. Meslektaş ilişkileri, özgürlük ve değer, örgütsel uygulamalar ve mesleki algı olmak üzere 4 boyut ve 36 maddeden oluşan örgütsel saygınlık ölçeğinin güvenilirliği Cronbach Alpha katsayıları kullanılarak değerlendirilmiş olup; meslektaş ilişkileri boyutunda Cronbach Alpha değeri ,943, özgürlük ve değer boyutunda ,938, örgütsel uygulamalar boyutunda ,900 ve mesleki algı boyutunda ise ,796 olarak hesaplanmıştır. 1'in 'Hiç Katılmıyorum' ve 5'in 'Tamamen Katılıyorum' şeklinde kodlandığı 5'li Likert tipi bir formatta değerlendirilen örgütsel saygınlık ölçeğinden alınabilecek puan aralığı 36 ile 180 arasında olup, ölçekten elde edilen yüksek puanlar, örgütsel saygınlık algısının yüksekliğine işaret etmiştir. Bu araştırmada öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme düzeylerini ölçmek amacıyla Mael ve Ashforth (1992) tarafından geliştirilen örgütsel özdeşleşme ölçeği kullanılmıştır. Ölçeğin Türkçe'ye uyarlanması sürecinde önce araştırmacı tarafından yapılan çeviri, ardından bağımsız bir İngilizce öğretmeni tarafından gerçekleştirilen çeviriyle karşılaştırılmış, gerekli düzenlemeler yapılarak uzman onayı alınmıştır. Anlaşılabilirlik testi için 10 öğretmene uygulanan ön deneme sonrasında dil ve ifade bütünlüğü sağlandığı görülerek asıl

uygulamaya geçilmiştir. Altı maddeden ve tek boyuttan oluşan 5'li Likert tipi ölçek için doğrulayıcı faktör analizi yapılmış ve elde edilen fit indeksleri (CFI, NNFI, NFI, IFI > .95; RMSEA = .07; RMR = .04; $\chi^2/sd = 2.18$) ölçeğin yapı geçerliğini doğrular nitelikte bulunmuştur. Uyum iyiliği değerlerinin çoğunun "mükemmel" düzeyde olması, uyarlanan ölçeğin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu ortaya koymuştur. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı (Cronbach's Alpha = .86) ise yüksek düzeyde güvenilirliğe işaret etmektedir.

2.4. Verilerin analizi

Toplanan veriler, dijital ortamda düzenlendikten sonra hatalı veya eksik veriler kontrol edilerek SPSS 25 programında analiz edilmiştir. İlk aşamada betimsel istatistikler elde edilirken, araştırma sorularına yönelik analizler bağımsız gruplar T-testi (cinsiyet ve öğrenim düzeyi farklılıklarının incelenmesi, aynı zamanda etki büyüklüğünün Cohen'in d istatistiğiyle değerlendirilmesi şu şekildedir: 0,2 küçük; 0,5 orta; 0,8 ve üzeri büyük etki), tek yönlü varyans analizi ANOVA (kıdem, öğretim kademesi ve branş farklılıklarının değerlendirilmesi), grup varyanslarının homojenliği Levene testiyle kontrol edilip, varyanslar homojen ise post hoc analizde Bonferroni testi tercih edilmesi (Can, 2017; Cohen, 1988; Field, 2013), Pearson korelasyon analizi (değişkenler arasındaki doğrusal ilişkinin incelenmesi, ilişkilerin scatter plot grafikleriyle gözlemlenmesi) ve çoklu doğrusal regresyon analizi (öğretmenlerin örgütsel saygınlık algılarının örgütsel özdeşleşme algılarını ne ölçüde tahmin ettiğinin incelenmesi: Uç değerlerin -Cook's distance-, çoklu bağlantılılık -tolerans ve VIF değerleri- ve modelin bağımsızlık varsayımının -Durbin-Watson değeri- kontrol edilmesi) yöntemleriyle gerçekleştirilmiştir.

Çalışmada yer alan öğrenim düzeyi değişkenine ait veriler incelendiğinde, ön lisans mezunu katılımcı sayısının yalnızca 7 kişi olduğu görülmüştür. Bu sayı, toplam örneklem içerisinde oldukça düşük bir oran (%1,4) teşkil etmektedir. Bu durum, grup karşılaştırmalarında istatistiksel açıdan anlamlı ve güvenilir sonuçlar elde edilmesini güçleştirmektedir. Ayrıca bu kadar küçük bir grubun analizlere dahil edilmesi, istatistiksel testlerin varsayımlarını da olumsuz etkileyebilme potansiyeli taşımaktadır. Bu nedenle öğrenim düzeyine ilişkin analizlerde, yalnızca örneklem içinde yeterli sayıya ulaşan lisans ve yüksek lisans mezunlarına ait veriler dikkate alınmış ve bu doğrultuda analizler 488 katılımcı üzerinden gerçekleştirilmiştir. Bu tercih, analizlerin geçerliliğini ve sonuçların yorumlanabilirliğini artırmak amacıyla yapılmıştır.

Verilerin normallik varsayımı, kurtosis (basıklık) ve skewness (çarpıklık) katsayılarının (-2 ile +2 arasında) incelenmesi ve histogram grafiklerinin değerlendirilmesiyle sağlanmıştır (George & Mallery, 2010). Ölçeklere ilişkin basıklık ve çarpıklık katsayıları Tablo 4'te verildiği gibidir.

Tablo 4.
Ölçeklere Ait Basıklık ve Çarpıklık Katsayıları

Ölçek	Basıklık	Çarpıklık
Örgütsel Saygınlık	,354	-,465
Meslektaş ilişkileri	1,472	-,680
Özgürlük ve değer	,952	-,682
Örgütsel uygulamalar	,363	-,652
Mesleki algı	1,345	-1,168
Örgütsel Özdeşleşme	,726	,219

Ayrıca, ölçek puanlarının yorumlanması için Tablo 5'te verilen eşit aralıklı puan değerlendirme tablosu kullanılmıştır.

Tablo 5.
Ölçek Ortalamalarının Değerlendirilme Aralıkları

Puan Aralığı	Yorumu	Ölçeklerdeki karşılığı
1,00-1,80	Çok Düşük	Hiç katılmıyorum
1,81-2,60	Düşük	Katılmıyorum
2,61-3,40	Orta	Kısmen katılıyorum
3,41- 4,20	Yüksek	Katılıyorum
4,21-5,00	Çok Yüksek	Tamamen katılıyorum

2.5. Araştırmanın etik izni

Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı:

Etik değerlendirme kararının tarihi:

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası:

3. BULGULAR

Bu bölümde, araştırma sorularına dayanılarak elde edilen bulgular sunulmaktadır.

3.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin örgütsel saygınlık ve özdeşleşme düzeyleri, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleriyle incelenmiştir. Yürütülen analizlerin sonuçları, Tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo 6.
Öğretmenlerin Örgütsel Saygınlık ve Özdeşleşme Algı Düzeyleri

Ölçek	Boyutlar	N	En düşük	En yüksek	X̄	Ss
Örgütsel Saygınlık	Örgütsel Saygınlık Genel	495	1,53	5,00	3,91	,62
	Meslektaş ilişkileri	495	1,00	5,00	4,09	,60
	Özgürlük ve değer	495	1,00	5,00	3,94	,70
	Örgütsel uygulamalar	495	1,00	5,00	3,65	,79
	Mesleki algı	495	1,00	5,00	4,14	,87
Örgütsel Özdeşleşme		495	1,00	5,00	3,82	,67

Tablo 6'dan da anlaşıldığı üzere öğretmenlerin genel örgütsel saygınlık ortalaması 3,91 (SS = 0,62) ve örgütsel özdeşleşme ortalaması 3,82 (SS = 0,67) olarak belirlenmiştir. Ayrıca, saygınlığın alt boyutları olan meslektaş ilişkileri ($X = 4,09$), özgürlük ve değer ($X = 3,94$), örgütsel uygulamalar ($X = 3,65$) ve mesleki algı ($X = 4,14$) yüksek düzeydedir. Bu sonuçlar, öğretmenlerin her iki algı düzeyinde de yüksek değerlere sahip olduğunu ortaya koymaktadır.

3.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Örgütsel Saygınlık Algısı

Öğretmenlerin örgütsel saygınlık algılarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılıklar olup olmadığını belirlemek amacıyla uygulanan bağımsız gruplar t-testi sonuçları Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7.
Cinsiyete Göre Öğretmenlerin Örgütsel Saygınlık Algılarına İlişkin Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	Sd	t	p	Cohen d
Meslektaş ilişkileri	Kadın	304	4,07	,61	493	1,14	,255	-
	Erkek	191	4,14	,60				
Özgürlük ve değer	Kadın	304	3,86	,71	493	2,74	,006*	,25
	Erkek	191	4,04	,67				
Örgütsel uygulamalar	Kadın	304	3,58	,80	493	2,46	,014*	,23
	Erkek	191	3,76	,76				
Mesleki algı	Kadın	304	4,13	,87	493	,23	,820	-
	Erkek	191	4,15	,88				
Örgütsel saygınlık (Genel)	Kadın	304	3,86	,62	493	2,27	,024*	,21
	Erkek	191	3,99	,62				

Tablo 7'den de görüldüğü üzere; özgürlük ve değer boyutunda ($t_{(493)} = 2.74, p = .006$, Cohen's $d = .25$), örgütsel uygulamalar boyutunda ($t_{(493)} = 2.46, p = .014$, Cohen's $d = .23$) ve genel örgütsel saygınlıkta ($t_{(493)} = 2.27, p = .024$, Cohen's $d = .23$) öğretmen algıları cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermektedir. Etki büyüklükleri düşük seviyededir. Erkek öğretmenlerin özgürlük ve değer ($X=4,04$; $SS=.67$), örgütsel uygulamalar ($X=3,76$; $SS=.76$) ve genel saygınlık ($X=3,99$; $SS=.62$) ortalamaları, kadın meslektaşlarının (sırasıyla $X=3,86$; $SS=.71$; $X=3,58$; $SS=.80$; $X=3,86$; $SS=.62$) ortalamalarının üzerinde kalmaktadır.

Öğretmenlerin örgütsel saygınlık algılarının kıdeme bağlı farklılıklarını incelemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmış ve elde edilen sonuçlar Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8.*Kıdeme Göre Öğretmenlerin Örgütsel Saygınlık Algılarına İlişkin ANOVA Sonuçları*

	Kıdem	N	$\bar{X}$	SS	F	p	η^2	Bonferroni
Meslektaş ilişkileri	0-5 yıl	74	3,95	,66	2,10	,098	-	-
	6-10 yıl	91	4,09	,47				
	11-15 yıl	76	4,09	,60				
	16 yıl ve üzeri	254	4,15	,63				
	Toplam	495	4,10	,60				
Özgürlük ve değer	0-5 yıl	74	3,86	,75	1,10	,350	-	-
	6-10 yıl	91	3,85	,71				
	11-15 yıl	76	3,93	,66				
	16 yıl ve üzeri	254	3,98	,70				
	Toplam	495	3,93	,70				
Örgütsel uygulamalar	0-5 yıl	74	3,53	,88	3,09	,027*	,019	2 < 4
	6-10 yıl	91	3,48	,85				
	11-15 yıl	76	3,67	,66				
	16 yıl ve üzeri	254	3,74	,76				
	Toplam	495	3,65	,79				
Mesleki algı	0-5 yıl	74	4,29	,82	1,25	,291	-	-
	6-10 yıl	91	4,03	1,00				
	11-15 yıl	76	4,10	,84				
	16 yıl ve üzeri	254	4,14	,84				
	Toplam	495	4,14	,87				
Örgütsel saygınlık (Genel)	0-5 yıl	74	3,82	,67				
	6-10 yıl	91	3,82	,57	1,89	,130	-	-
	11-15 yıl	76	3,91	,58				
	16 yıl ve üzeri	254	3,97	,63				
	Toplam	495	3,91	,62				

1.0-5 yıl, 2. 6-10 yıl, 3. 11-15 yıl, 4. 16 yıl ve üzeri

Tablo 8’deki sonuçlar, örgütsel uygulamalar boyutundaki algı puanlarının kıdem grupları arasında anlamlı farklılık gösterdiğini ($F(3, 491) = 3.09, p = .027, \eta^2 = .019$ ve bu etkinin düşük olduğunu ortaya koymaktadır. Grup karşılaştırmasını netleştirmek için Bonferroni post hoc testi uygulanmış; kıdemi 16 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin ($\bar{X}=3,74; SS=,76$), 6–10 yıllık kıdeme sahip meslektaşlarına ($\bar{X}=3,48; SS=,85$) kıyasla daha yüksek örgütsel saygınlık algısına sahip olduğu bulunmuştur.

Öğretmenlerin örgütsel saygınlık algılarının görev yapılan öğretim kademesi değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini test etmek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına Tablo 9'da yer verilmiştir.

Tablo 9.

Görev Yaptıkları Öğretim Kademesine Göre Öğretmenlerin Örgütsel Saygınlık Algılarına İlişkin ANOVA Sonuçları

	Görev yapılan öğretim kademesi	N	$\bar{X}$	SS	F	p	η^2	Bonferroni
Meslektaş ilişkileri	İlkokul	136	4,20	,62				
	Ortaokul	133	4,09	,60				
	Lise	226	4,04	,59				
	Toplam	495	4,10	,60	2,18	,050*	,012	3 < 1
Özgürlük ve değer	İlkokul	136	4,06	,72				
	Ortaokul	133	3,91	,70				
	Lise	226	3,87	,69				
	Toplam	495	3,93	,70	2,99	,048*	,012	3 < 1
Örgütsel uygulamalar	İlkokul	136	3,83	,81				
	Ortaokul	133	3,59	,81				
	Lise	226	3,58	,75				
	Toplam	495	3,65	,79	6,06	,008*	,020	3 < 1 2 < 1
Mesleki algı	İlkokul	136	4,17	,97				
	Ortaokul	133	4,00	,91				
	Lise	226	4,20	,78				
	Toplam	495	4,14	,87	3,28	,116	-	-
Örgütsel saygınlık (Genel)	İlkokul	136	4,04	,65				
	Ortaokul	133	3,87	,64				
	Lise	226	3,86	,58				
	Toplam	495	3,91	,62	3,03	,019*	,019	

1. İlkokul, 2. Ortaokul, 3. Lise

Tablo 9'un sonuçları, öğretmenlerin görev yaptıkları kademeye göre meslektaş ilişkileri ($F(2, 492) = 2.18, p = .050, \eta^2 = .012$), özgürlük ve değer ($F(2, 492) = 2.99, p = .048, \eta^2 = .012$), örgütsel uygulamalar ($F(2, 492) = 6.06, p = .008, \eta^2 = .020$) ve genel örgütsel saygınlık ($F(2, 492) = 3.03, p = .019, \eta^2 = .019$) boyutlarında küçük düzeyde de olsa anlamlı farklılıklar olduğunu göstermektedir. Bu farkların hangi kademeler arasında belirdiğini belirlemek için Bonferroni post hoc analizi yapılmıştır. Sonuçlar, ilkokul öğretmenlerinin meslektaş ilişkileri ($\bar{X}=4,20$; $SS=0,62$), özgürlük ve değer ($\bar{X}=4,06$; $SS=0,72$) ve örgütsel uygulamalar ($\bar{X}=3,83$; $SS=0,81$) boyutlarında, ayrıca genel örgütsel saygınlık ($\bar{X}=4,04$; $SS=0,65$) kapsamında lise öğretmenlerinden daha yüksek puanlar aldığını ortaya koymuştur. Buna ek olarak, ilkokul öğretmenleri örgütsel uygulamalar boyutunda ortaokulda görev yapan meslektaşlarından anlamlı derecede daha yüksek algı göstermiştir.

Örgütsel saygınlık algılarının öğrenim düzeylerine göre farklılık gösterip göstermediğini değerlendirmek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız gruplar t-testi sonuçları aşağıdaki tabloda ayrıntılı bir şekilde verilmiştir.

Tablo 10.

Öğrenim Düzeyine Göre Öğretmenlerin Örgütsel Saygınlık Algılarına İlişkin T-Testi Sonuçları

	Öğrenim düzeyi	N	$\bar{X}$	SS	Sd	t	p
Meslektaş ilişkileri	Lisans	354	4,07	,61	486	-1,470	,142
	Yüksek Lisans	134	4,16	,59			
	Lisans						
Özgürlük ve değer	Lisans	354	3,92	,68	486	-,796	,426
	Yüksek Lisans	134	3,98	,74			
	Lisans						
Örgütsel uygulamalar	Lisans	354	3,65	,76	486	-,306	,760
	Yüksek Lisans	134	3,67	,85			
	Lisans						
Mesleki algı	Lisans	354	4,13	,89	486	-,271	,786
	Yüksek Lisans	134	4,15	,86			
	Lisans						
Örgütsel saygınlık (Genel)	Lisans	354	3,90	,61	486	-,870	,385
	Yüksek Lisans	134	3,95	,63			
	Lisans						

Tablo 10'da da görüldüğü üzere lisans ve yüksek lisans derecelerine sahip öğretmenlerin örgütsel saygınlık algıları arasında belirgin bir farklılık bulunmamaktadır.

Öğretmenlerin örgütsel saygınlık algılarının branşa göre farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmış ve elde edilen bulgular Tablo 11'de sunulmuştur.

Tablo 11.

Branşa Göre Öğretmenlerin Örgütsel Saygınlık Algılarına İlişkin ANOVA Sonuçları

	Kıdem	N	$\bar{X}$	SS	F	p	η^2	Bonferroni
Meslektaş ilişkileri	Alan	317	4,06	,56	2,86	,058		
	Sınıf	122	4,21	,63				
	Meslek grubu	56	4,04	,73				
	Toplam	495	4,10	,60				

Tablo 11. Devamı

Branşa Göre Öğretmenlerin Örgütsel Saygınlık Algılarına İlişkin ANOVA Sonuçları

Özgürlük ve değer	Alan	317	3,89	,68	2,61	,075		
	Sınıf	122	4,06	,71				
	Meslek grubu	56	3,88	,80				
	Toplam	495	3,93	,70				
Örgütsel uygulamalar	Alan	317	3,58	,78	5,12	,006*	,020	1 < 2
	Sınıf	122	3,85	,79				
	Meslek grubu	56	3,59	,80				
	Toplam	495	3,65	,79				
Mesleki algı	Alan	317	4,10	,86	1,02	,362		
	Sınıf	122	4,17	,94				
	Meslek grubu	56	4,27	,77				
	Toplam	495	4,14	,87				
Örgütsel saygınlık genel	Alan	317	3,87	,59	3,91	,021*	,016	1 < 2
	Sınıf	122	4,05	,64				
	Meslek grubu	56	3,87	,68				
	Toplam	495	3,91	,62				

1. Alan, 2. Sınıf, 3. Meslek grubu

Tablo 11 incelendiğinde öğretmenlerin örgütsel uygulamalar [$F(2,492) = 5,12$; $p = ,006$; $\eta^2 = 0,020$] ve genel örgütsel saygınlık algıları ile [$F(2,492) = 3,91$; $p = ,021$; $\eta^2 = 0,016$] ilgili olarak algı düzeylerinin branş temelinde istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar ortaya koyduğu anlaşılmaktadır. Bu farklılıklar düşük düzeydedir. Anlamlı farkların hangi gruplar arasında gerçekleştiğini daha ayrıntılı görmek için Bonferroni testi uygulanmıştır. Bu sonuçlara dayanarak, sınıf öğretmenlerinin örgütsel uygulamalar ($X=3,85$; $SS=0,79$) ve genel örgütsel saygınlık ($X=4,05$; $SS=0,64$) algılarının alan dersi veren meslektaşlarına kıyasla daha yüksek olduğu görülmüştür.

b. Örgütsel Özdeşleşme Algısı

Öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme algılarının cinsiyete bağlı olarak farklılık gösterip göstermediğini incelemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t-testi sonuçları aşağıda detaylı bir şekilde sunulmuştur.

Tablo 12.

Cinsiyete Göre Öğretmenlerin Örgütsel Özdeşleşme Algılarına İlişkin T-Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	Sd	t	p
Örgütsel özdeşleşme	Kadın	304	3,77	,68	493	1,77	,078
	Erkek	191	3,88	,66			

Tablodan da anlaşıldığı üzere öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme algılarında cinsiyet değişkeni belirleyici bir rol oynamamaktadır [$t(493) = 1,77$; $p = ,078$]. Yani öğretmenlerin kadın ya da erkek

olmalarının onların örgütsel özdeşleşme algılarında önemli bir etkiye sahip olmamakla birlikte erkek öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme ortalaması ($\bar{X}=3,88$; $SS=0,66$) ile kadın öğretmenlerin bu alandaki ortalamasının ($\bar{X}=3,77$; $SS=0,68$) birbirine yakın olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme algılarında kıdeme dayalı olarak fark bulunup bulunmadığını test etmek üzere uygulanan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları aşağıdaki tabloda ayrıntılı bir şekilde verilmiştir.

Tablo 13.

Kıdeme Göre Öğretmenlerin Örgütsel Özdeşleşme Algılarına İlişkin ANOVA Sonuçları

	Kıdem	N	$\bar{X}$	SS	F	p	η^2	Bonferroni
Örgütsel özdeşleşme	0-5 yıl	74	3,74	,75	3,093	,027*	,019	3 < 4
	6-10 yıl	91	3,76	,78				
	11-15 yıl	76	3,68	,62				
	16 yıl ve üzeri	254	3,90	,62				
	Toplam	495	3,82	,67				

1. 0-5 yıl, 2. 6-10 yıl, 3. 11-15 yıl, 4. 16 yıl ve üzeri

Tablo 13'ten de anlaşıldığı üzere öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme algılarında kıdeme bağlı anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($F(3, 491) = 3.093$, $p = .027$, $\eta^2 = .019$). Bu farklılık düşük düzeyde olmakla beraber bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu saptamak üzere yapılan Bonferroni testi, 16 yıl ve üzeri kıdeme bulunan öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme ortalamasının ($\bar{X}=3,90$; $SS=,62$), 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin ortalamasından ($\bar{X}=3,68$; $SS=,62$) daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme algılarının görev yapılan öğretim kademesi değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini test etmek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 14'te ayrıntılı bir şekilde verilmiştir.

Tablo 14.

Görev Yapılan Öğretim Kademesine Göre Öğretmenlerin Örgütsel Özdeşleşme Algılarına İlişkin ANOVA Sonuçları

	Görev Yapılan Öğretim Kademesi	N	$\bar{X}$	SS	F	p	η^2	Bonferroni
Örgütsel özdeşleşme	İlkokul	136	3,90	,65				2 < 1
	Ortaokul	133	3,63	,70				2 < 3
	Lise	226	3,87	,65				
	Toplam	495	3,82	,67	7,192	,001*	,028	

1. İlkokul, 2. Ortaokul, 3. Ortaokul

Tablo 14'te yer alan sonuçlar, öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme algılarının görev yaptıkları öğretim kademesine göre anlamlı farklılıklar gösterdiğini ortaya koymaktadır ($F(2, 492) = 7.192$, $p = .001$, $\eta^2 = .028$). Bu farklılıkların hangi öğretmen grupları arasında ortaya çıktığını saptamak için çoklu karşılaştırma testlerinden Bonferroni testi uygulanmış ve ortaokul öğretmenlerinin örgütsel özdeşleşme algılarının ($\bar{X} = 3,63$; $SS = ,70$), ilkokul öğretmenlerinin ($\bar{X}=3,90$; $SS=0,65$) ve lise öğretmenlerinin ($\bar{X}=3,87$; $SS=0,65$) algı düzeylerinin altında kaldığı anlaşılmıştır.

Öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme algılarının eğitim seviyesine göre değişip değişmediğini incelemek için gerçekleştirilen bağımsız gruplar t-testi sonuçları Tablo 15’de ayrıntılı bir şekilde sunulmuştur.

Tablo 15.

Öğrenim Düzeyine Göre Öğretmenlerin Örgütsel Özdeşleşme Algılarına İlişkin T-testi Sonuçları

	Öğrenim düzeyi	N	$\bar{X}$	SS	Sd	t	p
Örgütsel özdeşleşme	Lisans	354	3,78	,67	486	-1,82	,069
	Yüksek lisans	134	3,91	,66			

Tablo 15’te görüldüğü üzere lisans ve yüksek lisans derecesine sahip öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme algıları arasında belirgin bir farklılaşmanın bulunmadığı görülmektedir [$t(486) = -1,82$; $p = ,069$]. Buna göre lisanstan mezun olan öğretmenlerin ortalama örgütsel özdeşleşme algıları ($\bar{X} = 3,78$; $SS = ,67$) ile yüksek lisanstan mezun öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme algılarının ($\bar{X} = 3,91$; $SS = ,66$) benzer olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme algılarının branş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını değerlendirmek için uygulanan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 16’da detaylı bir şekilde verilmiştir.

Tablo 16.

Branşa Göre Öğretmenlerin Örgütsel Özdeşleşme Algılarına İlişkin ANOVA Sonuçları

	Branş	N	$\bar{X}$	SS	F	p
Örgütsel özdeşleşme	Alan	317	3,77	,68		
	Sınıf	122	3,90	,66		
	Meslek grubu	56	3,90	,67		
	Toplam	495	3,82	,67	2,088	,125

Tablo 16’da görüldüğü üzere, öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme algılarında branş değişkeni açısından istatistiksel anlamda bir fark bulunmamaktadır ($F(2, 492) = 2.088$, $p = .125$). Yani, öğretmenlerin alan dersi öğretmeni, meslek grubu dersi öğretmeni ya da sınıf öğretmeni olmaları onların örgütsel özdeşleşme algılarında belirleyici olmadıkları söylenebilir.

3.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin örgütsel saygınlık algısı ile örgütsel özdeşleşme algısı arasındaki ilişkinin varlığını saptamak üzere Pearson korelasyon analizi yapılmış ve bu analiz sonuçları Tablo 17’de detaylı bir şekilde sunulmuştur.

Tablo 17.

Öğretmenlerinin Algıladıkları Örgütsel Saygınlık Düzeyi ile Örgütsel Özdeşleşme Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Analizi

Değişken	1	2	3	4	5	6
1.Örgütsel Saygınlık	-					
Meslektaş ilişkileri	,84*	-				
Özgürlük ve değer	,92*	,67*	-			
Örgütsel uygulamalar	,93*	,67*	,84*	-		
Mesleki algı	,59*	,42*	,47*	,47*	-	
2.Örgütsel Özdeşleşme	,47*	,39*	,38*	,45*	,46*	-

N = 495, * p < ,01

Tablo 17'deki verilere göre örgütsel saygınlık ile örgütsel özdeşleşme algısı arasında orta düzeyde ve pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunduğu gözlenmiştir ($r = ,47$, $p < ,01$). Ayrıca, saygınlığın alt boyutları [meslektaş ilişkileri ($r = ,39$; $p < ,01$), özgürlük ve değer ($r = ,38$; $p < ,01$), örgütsel uygulamalar ($r = ,45$; $p < ,01$) ve mesleki algı ($r = ,46$; $p < ,01$)] ile örgütsel özdeşleşme arasında da benzer şekilde -orta düzeyde pozitif yönde- bir ilişkinin mevcut olduğu görülmüştür.

3.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin örgütsel saygınlık algılarının örgütsel özdeşleşme algılarını ne oranda yordadığını saptamak üzere yapılan çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları Tablo 18'de ayrıntılı bir şekilde sunulmuştur.

Tablo 18.

Öğretmenlerin Algıladıkları Örgütsel Özdeşleşme Düzeylerinin Yordanmasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi

Model	B	SE B	β	t	p
Sabit	1,716	,190		9,024	,000*
Meslektaş ilişkileri	,126	,060	,113	2,099	,036*
Özgürlük ve değer	-,093	,070	-,096	-1,328	,185
Örgütsel uygulamalar	,261	,062	,305	4,179	,000*
Mesleki algı	,241	,034	,312	7,055	,000*

$R = ,534$

$R^2 = ,285$

$DR^2 = ,279$

$F(4,490) = 48,867$, $p = ,000$

Öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme düzeylerini yordamak için enter metodu ile oluşturulan çoklu regresyon modeli uygulanmıştır ($F(4, 490) = 48.867$, $p < .001$). Modelin genel olarak anlamlı olduğu görülmüş olup ($F(4, 490) = 48.867$, $p < .000$) bu boyutlardan; mesleki algının ($\beta = ,312$, $p = ,000$), örgütsel uygulamaların ($\beta = ,305$, $p = ,000$) ve meslektaş ilişkilerinin ($\beta = ,113$, $p = ,036$) anlamlı yordayıcılar olduğu belirlenmiştir. Model, örgütsel özdeşleşme varyansının yaklaşık %28'ini açıklamaktadır. Yapılan analizler neticesinde öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme puanlarını tahmin eden regresyon denklemi şu şekilde ifade edilmiştir:

Örgütsel Özdeşleşme = 1,716 + (0,126 × Meslektaş İlişkileri) – (0,093 × Özgürlük ve Değer) + (0,261 × Örgütsel Uygulamalar) + (0,241 × Mesleki Algı)

Bu eşitlik, meslektaş ilişkilerindeki, örgütsel uygulamalardaki ve mesleki algıdaki artışın, örgütsel özdeşleşme düzeyinde artışa yol açtığını göstermektedir. Bu bulgular ayrıca öğretmenlerin örgütsel saygınlık ve özdeşleşme algılarının yüksek düzeyde olduğunu, belirli demografik ve mesleki değişkenlere göre bazı farklılıklar gösterdiğini ve saygınlık algısının özdeşleşme algısını pozitif yönde anlamlı olarak yordadığını ortaya koymaktadır.

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu çalışma öğretmenlerin görev yaptıkları okullar bağlamında örgütsel saygınlık algıları ile örgütsel özdeşleşme algıları arasındaki ilişkinin saptanması amacıyla yürütülmüştür. Bu araştırma, görev yapılan okul ortamı ve uygulamalar temelinde gelişen örgütsel saygınlık algılarını ele alırken, önceki çalışmalardan toplum nezdindeki saygınlığa odaklanılan yaklaşımlardan farklılaşmaktadır.

Araştırmadan elde edilen bulgular, öğretmenlerin örgütsel saygınlığın tüm boyutlarında (meslektaş ilişkileri, özgürlük ve değer, örgütsel uygulamalar, mesleki algı) yüksek saygınlık algısına sahip olduğunu ortaya koyarken; en yüksek puanın mesleki algı boyutunda, en düşük puanın ise örgütsel uygulamalar boyutunda olduğu belirlenmiştir. Özerklik ve değer tanınmasının saygınlık algısını desteklediği iddiası (Baker & Lucas, 2017; Khademi vd., 2012; Lucas vd., 2012) dikkate alındığında, öğretmenlerin özgürlük ve değer boyutunda elde ettikleri yüksek sonuçlar kendilerini okulda saygın hissettiklerini göstermektedir. Buna karşın, merkezîyetçi yapı, denetim ve bürokratik uygulamaların olumsuz etkileri, örgütsel uygulamalar boyutunda daha düşük algıların ortaya çıkmasına neden olmuş olabilir; bu durum yazında bu konuda yapılan araştırma (Baker & Lucas, 2017; Khademi vd., 2012; Lawless & Moss, 2007) bulgularıyla paralellik göstermektedir. Ayrıca, saygılı etkileşim, eşitlik, şeffaflık ve özerklik gibi olumlu örgüt iklimi unsurları, öğretmenlerin saygınlık algısını güçlendirebilmekte, tersine küçümseme, dışlama ve ayrımcılık gibi olumsuz faktörler ise bu algıyı zedeleyebilmektedir (Jacobson, 2009; Lamers, 2020). Diğer taraftan öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme algısının yüksek çıkması bununla ilgili yapılan araştırma (Akman, 2017; Alcan, 2018; Argon & Ekinci, 2016; Aytekin, 2020; Hatipoğlu, 2022) sonuçları ile örtüşmekte olup, öğretmenlerin görev yaptıkları okulları benimsediklerini ve aidiyet duygusu geliştirdiklerini göstermektedir.

Mevcut çalışmada öğretmenlerin örgütsel saygınlık algılarının cinsiyet faktörüne bağlı olarak değişip değişmediğini belirlemek amacıyla yapılan analizde, erkek öğretmenlerin özgürlük ve değer ile örgütsel uygulamalar boyutlarında, kadın meslektaşlarına oranla istatistiksel anlamda belirgin derecede daha yüksek saygınlık algısına sahip oldukları bulunmuştur. Bu bulgu, Topkaya ve arkadaşları (2019) tarafından bildirildiği üzere kadınlarda gözlenen daha yüksek düzeyde saygınlık kaybı kaygısıyla ilişkili olabilir; bunun da ataerkil toplumsal yapı ile bağlantılı olabileceği düşünülmektedir. Ayrıca, erkek egemen yönetim anlayışının da erkek öğretmenlere yönelik pozitif ayrımcılığı tetikleyebileceği düşünülmektedir.

Öğretmenlerin örgütsel saygınlık algılarının hizmet süresine (kıdeme) göre farklılaşıp farklılaşmadığını saptamak üzere yapılan analiz sonucunda 16 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin, 6-10 yıllık kıdeme sahip meslektaşlarına kıyasla daha yüksek algı düzeyine sahip oldukları; diğer kıdem grupları arasında ise anlamlı bir farkın bulunmadığı gözlemlenmiştir. Bu farklılığın bireysel faktörlerden kaynaklanabileceğini düşünülmektedir. Ayrıca, yazında bu konuda daha önce yapılmış bir çalışmanın olmaması bu çalışmayı özgün kılmakta ve bu anlamda bu çalışmanın bir ilk olduğu söylenebilir.

Görev yapılan öğretim kademesi değişkenine göre öğretmenlerin örgütsel saygınlık algılarında farklılık olup olmadığı incelenen bu çalışmada, anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır. Buna göre ilkökul düzeyinde görev alan öğretmenlerin meslektaş ilişkileri, özgürlük ve değer ile örgütsel uygulamalar boyutlarında, ortaokul ve lise kademelerinde görev yapan diğer öğretmenlere nazaran daha yüksek örgütsel saygınlık algısına sahip oldukları belirlenmiştir. İlkokul kademesinde çalışan öğretmenlerin, sınıf düzeni ve program oluşturmadaki özerkliğinin bu yüksek algıyı destekleyebileceği düşünülmektedir.

Öğretmenlerin örgütsel saygınlık algılarının öğrenim düzeyi değişkenine bağlı olarak bir fark oluşturup oluşturmadığı incelendiğinde; ulaşılan sonuçlar öğretmenlerin örgütsel saygınlık algılarının, onların en son aldıkları eğitim derecesine göre anlamlı bir biçimde farklılaşmadığını ortaya koymuştur. Bu sonuç Hatipoğlu (2022) tarafından yürütülen öğretmenlerin öğrenim düzeylerinin onların saygınlık algılarında belirleyici olmadığı sonucunu desteklemektedir. Yani öğretmenlerin yüksek lisans veya doktora yapmış olup olmamaları başka bir ifadeyle akademik unvana sahip olup olmamaları onların saygınlık algısını belirlemede önemli bir rol oynamadığını göstermektedir.

Öğretmenlerin örgütsel saygınlık algılarının branş değişkenine göre farklılaşma gösterip göstermediği incelendiğinde branş farklılığının öğretmenlerin örgütsel saygınlık algılarında genel olarak etkili olmadığı; yalnızca örgütsel uygulamalar boyutunda sınıf öğretmenlerinin alan öğretmenlerine göre daha yüksek saygınlık algısı sergilediği gözlenmiştir. Bu durum, saygınlığın işleyişe dayalı uygulamalardan kaynaklanabileceğini göstermektedir.

Araştırmanın bir diğer değişkeni olan öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme algılarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşma gösterip göstermediği araştırıldığında öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme algılarının cinsiyete dayalı herhangi bir farklılık göstermediği gözlenmektedir. Yani öğretmenlerin kadın ya da erkek olmaları onların örgütlerini benimsemelerinde belirleyici bir rol oynamamaktadır. Bu sonuç yazında bu konuda yürütülen kimi araştırmalar (Aliyev, 2014; Fedai, 2022; Hatipoğlu, 2022; Polat, 2022; Serinkan & Tülü, 2021; Tüzün, 2006) ile paralellik gösterirken kimi araştırmalar ile de özellikle erkek öğretmenler lehine (Akpınar, 2014; Alcan, 2018; Aytekin, 2020; İşcan, 2006) farklılık göstermektedir.

Ayrıca öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme algısının kıdeme göre farklılık arz edip etmediği değerlendirilme alındığında, öğretmenlerin kıdemlerinin onların örgütsel özdeşleşme algılarında etkili olduğu görülmüştür. Bu çalışmada 16 yıl ve daha fazla deneyime sahip öğretmenlerin, 11-15 yıllık kıdeme sahip olanlara kıyasla daha yüksek özdeşleşme algısına sahip olduğu bulgusu Mael ve Ashforth'un (1992) kıdemin etkisini vurgulayan bulgularını desteklemektedir. Özetle, öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme algılarında kıdemin etkili olabildiği görülmüştür; ancak bu etkinin boyutu ve kapsamına ilişkin bir genelleme yapabilmek için daha fazla çalışmaya ihtiyaç duyulmaktadır.

Görev yapılan öğretim kademesinin öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme algılarında etkili olup olmadığı incelendiğinde ortaokul düzeyinde çalışan öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme algılarının, ilkökul ve lise kademelerinde çalışan meslektaşlarına göre daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Bu araştırma sonucu Akpınar tarafından 2014 yılında yürütülen araştırma sonucunu destekler niteliktedir. Bu çalışmada elde edilen bu farklılığın ortaokul öğrencilerinin yaş grubunun ve beklentilerinin farklılığından kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

Son olarak öğretmenlerin öğrenim düzeylerinin ve branşlarının onların örgütsel özdeşleşme algılarında belirleyici olup olmadığını saptamak üzere yapılan analiz sonucunda elde edilen öğretmenlerin öğrenim düzeyinin (Aytekin, 2020; Hatipoğlu, 2022; Polat, 2022) ve branşının (Hatipoğlu, 2022) onların örgütsel özdeşleşme algıları üzerinde anlamlı bir etki göstermediği sonucu bu konuda yazında yürütülen araştırma sonuçları ile paralellik göstermektedir. Bu sonuç, öğretmenlerin yüksek lisans ya da doktora yapmış olmalarının ya da sınıf, alan ya da meslek grubu

dersi öğretmeni olmalarının onların okulları ile özdeşim kurmalarında önemli bir etkiye sahip olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmanın üçüncü alt sorusu çerçevesinde, öğretmenlerin algıladıkları örgütsel saygınlık düzeyi ile özdeşleşme düzeyi arasında bir korelasyon bulunup bulunmadığı sorusuna ilişkin yapılan analiz sonucunda öğretmenlerin algıladığı örgütsel saygınlık düzeyi ile özdeşleşme düzeyleri arasında orta düzeyde ve pozitif yönlü bir bağlantı bulunduğu gözlenmiştir. Bu sonuç Topkaya ve arkadaşları tarafından 2013'te yürütülen araştırma sonucu ile paralellik gösterirken; bu araştırma sonucuna bağlı olarak saygınlık algısı arttıkça, öğretmenlerin okullarıyla özdeşleşme düzeylerinin de artabileceği söylenebilir.

Öğretmenlerin örgütsel saygınlık ve özdeşleşme algıları arasındaki ilişkinin pozitif yönde ve orta düzeyde saptanması üzerine örgütsel saygınlık algısının örgütsel özdeşleşme algısını yordayıp yordamadığını belirlemek üzere uygulanan analiz sonucunda örgütsel saygınlık algısının, öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme düzeylerini anlamlı bir şekilde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Özellikle mesleki algı, örgütsel uygulamalar ve meslektaş ilişkileri alt boyutlarının, özdeşleşme varyansının yaklaşık %28'ini açıkladığı görülmüştür. Bu bulgu, Hatipoğlu'nun (2022) vurguladığı gibi, saygınlık algısının özdeşleşmenin bir öncülü olabileceğini göstermektedir.

Özetle, öğretmenlerin örgütsel saygınlık ve örgütsel özdeşleşmeye yönelik algıları genel olarak yüksek bulunmuştur. Saygınlık algısında en yüksek değer mesleki algı boyutunda; en düşük değer ise örgütsel uygulamalar boyutunda elde edilmiştir. Öğretmenlerin örgütsel saygınlık ve örgütsel özdeşleşme algıları cinsiyet temelinde incelendiğinde erkek öğretmenlerin özgürlük ve değer ile örgütsel uygulamalar boyutundaki puanları, kadın öğretmenlerle karşılaştırıldığında erkek öğretmenlerin anlamlı derecede daha yüksek saygınlık algısı sergiledikleri; ancak cinsiyetin örgütsel özdeşleşme üzerinde ise belirleyici bir etkisinin bulunmadığı saptanmıştır. Cinsiyet değişkeninden farklı olarak kıdem süresi arttıkça hem örgütsel saygınlık hem de özdeşleşme algılarında artış gözlemlenmiş; özellikle 16 yıl ve üzeri mesleki deneyime sahip öğretmenlerin algıları daha olumlu bulunmuştur. Görev yapılan öğretim kademesine göre öğretmen algıları incelendiğinde ilkökul öğretmenlerinin, sınıf sorumluluğu ve çevresel destek sayesinde daha yüksek saygınlık algısına sahip olabilecekleri; ortaokul öğretmenlerinin ise ilgili faktörlerin eksikliği nedeniyle daha düşük özdeşleşme algısına sahip olabilecekleri görülmüştür. Ayrıca öğretmenlerin eğitim düzeylerinin örgütsel saygınlık ve özdeşleşme algılarında anlamlı bir farklılık oluşturmadığı, bunun yerine günlük deneyimler, okul yönetim yapısı, örgüt kültürü ve sunulan imkanların belirleyici olabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Veriler branş değişkeni bağlamında incelendiğinde saygınlık algısı, özellikle örgütsel uygulamalar boyutunda sınıf öğretmenleri lehine farklılaşırken; branşın, özdeşleşme algısı üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisinin olmadığı belirlenmiştir. Sonuç olarak öğretmenlerin algıladıkları örgütsel saygınlık düzeyinin örgütsel özdeşleşme düzeylerini pozitif ve orta düzeyde yordadığı gözlenmiştir. Özellikle mesleki algı, örgütsel uygulamalar ve meslektaş ilişkileri alt boyutlarının, özdeşleşme varyansının yaklaşık %28'ini açıkladığı görülmüştür.

Araştırma sonuçlarına genel olarak bakıldığında cinsiyet ve kıdem gibi demografik değişkenlere göre farklılık göz önüne alınarak, kapsayıcı politika, adil ödüllendirme ve ders programlarında adalet sağlanması gibi stratejiler geliştirilebilir. İlkokul öğretmenlerinin, sınıf yönetimi ve karar alma süreçlerinde daha fazla yetkiye sahip olmalarının saygınlık algısını artırabileceği düşüncesinden hareketle ortaokul öğretmenlerinin de destekleyici yönetim uygulamaları ile örgüte olan bağlılıklarının güçlendirilebileceği yönünde ek çalışmalar yapılabilir. Yürütülecek başka araştırmalar ile ilgili olarak erkek öğretmenlerin özgürlük ve değer ile örgütsel uygulamalar boyutlarındaki daha yüksek algılarının nedenlerini anlamaya yönelik nitel araştırmalar yapılabileceği önerisinde bulunulabilir. Son olarak mevcut çalışma devlet okulları ve Gaziantep ili ile sınırlı olduğundan, farklı

okul türleri (devlet-özel) ve coğrafi bölgelerde benzer araştırmalar yapılabilir. Öğretmenlerin örgütsel saygınlık algıları; eğitim politikaları, maddi kazanç düzeyi ve idari destekle yakından ilişkilidir. Bu doğrultuda, eğitim politikaları öğretmenlerin mesleki saygınlığını artıracak şekilde yeniden düzenlenebilir; öğretmenlere adil iş yükü sağlanabilir, mesleki gelişim fırsatları sunulabilir ve maaş iyileştirmeleri yapılabilir. Ayrıca araştırma, okul yöneticilerinin tutum ve yönetim anlayışının öğretmenlerin saygınlık algılarını doğrudan etkilediğini göstermektedir. Bu nedenle, yöneticiler daha adil, ulaşılabilir ve katılımcı bir yönetim yaklaşımı benimseyebilir; öğretmenlerin kendilerini değerli hissettikleri okul ortamları oluşturulabilir. Bunun yanında, empati, açık iletişim ve yapıcı geri bildirim gibi becerilerin yöneticiler tarafından geliştirilmesine yönelik eğitimler düzenlenebilir. Son olarak, araştırmada kıdemli öğretmenlerin örgütsel uygulamalara ilişkin saygınlık algılarının daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bu bulgudan hareketle, kıdemli öğretmenlere mentorluk gibi roller verilerek deneyimlerinden faydalanılabilir ve destekleyici uygulamalar geliştirilebilir.

Kaynakça / Reference

- Akman, Y. (2017). Öğretmenlerin algılarına göre iş motivasyonu ve örgütsel özdeşleşme arasındaki ilişki. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 71-88.
- Akpınar, A. (2014). *Okullardaki insan ilişkileri düzeyi ile öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme düzeyleri arasındaki ilişki* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Uşak Üniversitesi.
- Alcan, E. E. (2018). *Öğretmenlerin örgütsel destek, örgütsel özdeşleşme ve örgütsel bağlılık algıları arasındaki ilişki* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.
- Aliyev, Y. (2014). *Örgütsel sosyalleşme ve örgütsel özdeşleşme arasındaki ilişki: Bir araştırma* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Argon, T., & Ekinci, S. (2016). İlk ve ortaokul öğretmenlerinin örgütsel özdeşleşme ve örgütsel sinizm düzeylerine ilişkin görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 1-19.
- Aron, R. (1986). *Sosyolojik Düşüncenin Evreleri* (Çev.K. Alemdar). Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları No 278. (Orijinal çalışma 1967 yılında yayımlandı.)
- Ashforth, B. E., & Mael, F. (1989). Social identity theory and the organization. *Academy of Management Review*, 14(1), 20-39.
- Atmaca, T. (2020). Öğretmenlerin toplumsal saygınlık ve imajlarına olumsuz etki eden faktörlerin incelenmesi. *Yaşadıkça Eğitim*, 34(1), 152-167.
- Aytekin, M. (2020). *Öğretmenlerin duygusal emeği ile örgütsel özdeşleşmeleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Uşak Üniversitesi.
- Baker, S. J., & Lucas, K. (2017). Is it safe to bring myself to work? Understanding LGBTQ experiences of workplace dignity. *Canadian Journal of Administrative Sciences*, 34(2), 133-148.
- Bal, M. (2017). *Dignity in the workplace: New theoretical perspectives*. Springer.
- Beltekin, N. (2018). Veri toplama araçları. K. Beycioğlu, N. Özer ve Y. Kondakçı (Ed.), *Eğitim yönetiminde araştırma içinde* (ss. 111-131). Pegem Akademi.
- Best, J., W., & Kahn, J. V. (2006). *Research in education* (10th ed.). Pearson Education Inc.
- Bolton, S. C. (2007). Dignity in and at work: Why it matters. In S. C. Bolton (Ed.), *Dimensions of dignity at work* (pp. 3-16). Oxford: Butterworth-Heinemann.
- Bozkurt, E., & Kutlu, H. (2021). Öğretmenlik mesleğinin imajı: Toplumsal algı, mesleğin doğası, saygınlık ve gelecekteki durumuna ilişkin deneyimler. *Uygulamada Eğitim ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 1(2), 114-142.

- Brennan, A., & Lo, Y. S. (2007). Two conceptions of dignity: Honour and self-determination. In J. E. Malpas & Norelle Lickiss (Eds.), *Perspectives on human dignity: A conversation* (pp. 43-58). Springer.
- Büyüköztürk, S., Kılıç Çakmak, E., Akgün, O. E., Karadeniz, S., & Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Can, A. (2017). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. (5. baskı). Pegem Akademi.
- Coghlan, S. (2018). The moral depth of human dignity. *Philosophical Investigations*, 41(1), 70-93.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum Associates.
- Cotterrell, R. (2011). Justice, dignity, torture, headscarves: Can Durkheim's sociology clarify legal values?. *Social & Legal Studies*, 20(1), 3-20.
- Cresswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Thousands Oaks, London: Sage.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Crowley, M. (2013). Gender, the labor process and dignity at work. *Social Forces*, 91(4), 1209-1238.
- Erden, M. (2007). *Eğitim bilimlerine giriş*. Arkadaş Yayınevi.
- Erzen, Z., & Epçaçan, C. (2018). Öğretmen görüşlerine göre öğretmenlerin toplumdaki saygınlığının incelenmesi. *Journal of Institute of Economic Development and Social Researches*, 4(9), 331-345.
- Fedai, G. Ç. (2022). *Örgütsel yıldırmanın örgütsel özdeşleşme ve işten ayrılma niyeti üzerine etkisi – Bankacılık sektöründe bir uygulama* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics*. Sage.
- George, D., & Mallery, M. (2010). *SPSS for windows step by step: A simple guide and reference, 17.0 update*. Boston: Pearson.
- Göker, S. D., & Gündüz, Y. (2017). Dünya ölçeğinde öğretmenlerin saygınlık statüsü ve özlük hakları. *Milli Eğitim Dergisi*, 46(213), 177-196.
- Gravetter, F. J., & Forzano, L. B. (2015). *Research methods for the behavioral sciences* (5th ed.). Linda Schreiber-Ganster.
- Habermas, J. (2010). The concept of human dignity and the realistic utopia of human rights. *Metaphilosophy*, 41(4), 464-480.

- Hanna, R. (2021). *A theory of human dignity* [Unpublished master's thesis]. https://www.academia.edu/44826196/A_Theory_of_Human_Dignity_Final_draft_version_January_2021.
- Hatipoğlu, G. (2022). *Örgütsel saygınlık ile örgütsel özdeşleşme arasındaki ilişkide sosyal rol kimliğinin ve örgütsel tinselliğin aracı rolü* [Yayınlanmamış Doktora tezi]. Pamukkale Üniversitesi.
- Hodson, R. (2004). The Dignity of research. *Contemporary Sociology*, 33(1), 17-20.
- Hoşgörür, T. (2017). Öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri ile saygınlıklarını yitirme kaygıları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 23(3), 387-424.
- Ikechukwu, O. B., & Jude, O. (2019). Reification and the ontology of human dignity. *Journal of Philosophy and Ethics*, 1(3), 14-21.
- İşcan, Ö. F. (2006). Dönüştürücü/etkileşimci liderlik algısı ve örgütsel özdeşleşme ilişkisinde bireysel farklılıkların rolü. *Akdeniz Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 11, 160-177.
- Jacobson, N. (2007). Dignity and health: A review. *Social Science & Medicine*, 64, 292-302.
- Jacobson, N. (2009). A taxonomy of dignity: A grounded theory study. *BMC International Health and Human Rights*, 9(3).
- Joan Yalden, B., & McCormack, B. (2010). Constructions of dignity: A pre-requisite for flourishing in the workplace?. *International Journal of Older People Nursing*, 5(2), 137-147.
- Keser Özmantar, Z. (2018). Örneklem yöntemleri ve örneklem süreci. K. Beycioğlu, N. Özer ve Y. Kondakçı (Ed.), *Eğitim yönetiminde araştırma içinde* (ss. 88-109). Pegem Akademi.
- Khademi, M., Mohammadi, E., & Vanaki, Z. (2012). Nurses' experiences of violation of their dignity. *Nursing Ethics*, 19(3), 328-340.
- Konan, N., & Kömürçü, E. (2021). Öğretmene duyulan saygıyı arttıracak iyi davranışlara ilişkin öğretmen algıları. N. Tyfekçi, A. Korkut ve H. Karacan. (Editörler). *Eurasian Conference on Language & Social Sciences*. Kosovo, Gjakova, ss. 747- 770.
- Lamers, L. (2020). *Dignified gig work: Towards better conditions for algorithmic management* [Unpublished master's thesis]. University of Twente.
- Lawless, J., & Moss, C. (2007). Exploring the value of dignity in the work-life of nurses. *Contemporary Nurse*, 24(2), 225-236.
- Lucas, K. (2017). Workplace dignity. *The international Encyclopedia of Organizational Communication*, 4, 2549-2562.
- Lucas, K., Kang, D., & Li, Z. (2012). Workplace dignity in a total institution: Examining the experiences of Foxconn's migrant workforce. *Journal of Business Ethics*, 114(1), 91-106.

- Mael, F., & Ashforth, B. E. (1992). Alumni and their alma mater: A partial test of the reformulated model of organizational identification. *Journal of Organizational Behavior*, 13(2), 103-123.
- McMillan, J. H., & Schumacher, S. (2014). *Research in education: Evidence-based inquiry* (7th ed.). Pearson Education Limited.
- Meydan, C. H. & Polat, M. (2013). Bir örgüt formu olarak okul ile özdeşleşmede akademik başarı ve özdisiplinin rolü. *Eğitim ve Bilim*, 38(167).
- Mills, G. E., & Gay, L. R. (2018). *Educational research: Competencies for analysis and applications* (12th ed.). Pearson.
- Neuman, W. L. (2014). *Social research methods: Qualitative and quantitative approaches* (7th ed.). Essex: Pearson Education Limited.
- Polat, S. (2022). *Eğitim kurumlarında sürdürülebilir liderlik, örgütsel adalet ve örgütsel özdeşleşme arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Kültür Üniversitesi.
- Punch, K. F. (2013). *Introduction to social research: Quantitative and qualitative approaches* (3rd ed.). London: Sage.
- Roberts, P., & Priest, H. (2006). Reliability and validity in research. *Nursing Standard*, 20(44), 41-46.
- Serinkan, C., & Tülü, M. (2021). Örgütsel özdeşleşme ve örgütsel sinizm ilişkisi: Pamukkale üniversitesindeki idari personele yönelik bir araştırma. *İktisadi İdari ve Siyasal Araştırmalar Dergisi*, 6(14), 48-70.
- Sulmasy, D. P. (2013). The Varieties of human dignity: A logical and conceptual analysis. *Medicine, Health Care and Philosophy*, 16(4), 937- 944.
- Thibault, T. (2022). Dignity at work, Unpublished Doctoral Thesis, Saint Mary's University, Nova Scotia, Canada.
- Tiwari, A. & Sharma, R. R. (2019). Dignity at the workplace: Evolution of the construct and development of workplace dignity scale. *Frontiers in Psychology*, 10(2581).
- Topkaya, N., Altınkurt, Y., Yılmaz, K., & Dilek, S. A. (2013). Saygınlığını yitirme kaygısı ile örgütsel sinizm arasındaki ilişkiler. *Akademik Bakış Dergisi*, 36, 1-20.
- Topkaya, N., Şahin, E., & Gençoğlu, C. (2019). Üniversite öğrencilerinde saygınlığını yitirme kaygısı. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 32, 111-143.
- Türk Dil Kurumu. (2011). Saygınlık. *Güncel Türkçe sözlük* içinde. Accessed on January 10, 2024, from <https://sozluk.gov.tr/>
- Tüysüzöğulları, E. (2010). *Orta öğretim kurumlarında yönetici ve öğretmenlerin kurumsal itibara ilişkin algılamaları: Kastamonu uygulaması* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Dumlupınar Üniversitesi.

- Tüzün, İ. K. (2006). *Örgütsel güven, örgütsel kimlik ve örgütsel özdeşleşme ilişkisi; uygulamalı bir çalışma* [Yayınlanmamış Doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Ural, A. (2020). Öğretmen saygınlığına özenli bir saldırı. <https://www.birgun.net/haber/ogretmen-saygınlığına-ozenli-bir-saldiri-317879>
- Uzun, T. (2018). Okullarda algılanan örgütsel adalet, yönetici desteği ve örgütsel özdeşleşme arasındaki ilişkiler. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(4), 776-789.
- Ünal, L. İ. (2011). Öğretmenliğe ve öğretmen yetiştirmeye ilişkin ekonomi politik bir çözümleme., S. A. Kilimci (Ed.), *Türkiye’de öğretmen yetiştirme içinde* (ss. 3-23). Pegem Akademi Yayınları.
- Van Dick, R. & Wagner, U. (2002). Social identification among school teachers: Dimensions, foci, and correlates. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 11(2), 129-149.
- Van Dick, R., Wagner, U., Stellmacher, J. & Christ, O. (2005). Category salience and organizational identification. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 78, 273-285.
- Yılmaz, İ., & Alabaş, R. (2019). Okul yöneticilerinin saygınlıklarının belirlenmesi: Bir durum çalışması. *Elementary Education Online*, 18(4), 2128-2146.

EXTENDED ABSTRACT

1. INTRODUCTION

This study investigates how teachers' perceptions of organizational dignity relate to their organizational identification and examines how demographic and professional factors influence these perceptions. Grounded in a correlational survey design, the research was conducted with 495 teachers from primary, secondary, and high schools in Gaziantep during the 2022–2023 academic year.

Organizational dignity is understood as the extent to which individuals feel valued within their institution, encompassing both intrinsic self-worth and externally conferred respect (TDK, 2011; Tüysüzöğulları, 2010; Yılmaz, 2019). Multidisciplinary perspectives highlight its philosophical and sociological dimensions: Kant views dignity as an unconditional moral worth based on autonomy (Bal, 2017; Coghlan, 2018; Hanna, 2021), Marx critiques capitalist structures for undermining workers' dignity (Bolton, 2007; Lamers, 2020; Lucas, 2017), and Durkheim stresses its role in social solidarity (Aron, 1986; Cotterrell, 2011; Yalden & McCormack, 2010). Within organizations, dignity has both internal (self-respect) and external (societal recognition) facets (Hodson, 2004; Jacobson, 2007; Sulmasy, 2013), and is linked to motivation and institutional effectiveness (Erden, 2007; Ural, 2020; Ünal, 2011).

Organizational identification refers to the cognitive and emotional integration of an individual with their organization's values and culture, fostering a sense of belonging (Ashforth & Mael, 1989). High identification is associated with increased commitment, motivation, and performance in educational settings (Atmaca, 2020; Topkaya et al., 2013) and is theorized to interact positively with organizational dignity (Baker & Lucas, 2017; Crowley, 2013).

Recognizing a gap in teacher-focused studies on these constructs, the authors aimed to:

- Determine teachers' levels of perceived organizational dignity and identification.
- Explore whether these perceptions differ by gender, seniority, school level, educational attainment, and subject branch.
- Assess the correlation between organizational dignity and identification.
- Examine to what extent perceived dignity predicts identification.

2. METHOD

A sample of 495 teachers was drawn via stratified sampling from population data provided by the Gaziantep Provincial Directorate of National Education. Participants completed:

- A 36-item Organizational Dignity Scale measuring four dimensions (Colleague Relations, Autonomy & Value, Organizational Practices, Professional Perception), rated on a 5-point Likert scale. Cronbach's α ranged from ,796 to ,943 across subscales.
- A 6-item Organizational Identification Scale (Mael & Ashforth, 1992), with $\alpha = ,87$.

Data analysis, performed in SPSS, included descriptive statistics, independent-samples t-tests, one-way ANOVAs (with Bonferroni post hoc tests), Pearson correlations, and multiple regression (enter method).

Key Findings

- **Overall Levels:** Mean scores indicated moderately high perceptions of dignity ($M = 3,91$, $SD = ,62$) and identification ($M = 3,82$, $SD = ,67$), with highest subscale scores for Professional Perception ($M = 4,14$) and lowest for Organizational Practices ($M = 3,65$).

- **Gender Differences:** Male teachers scored significantly higher on Autonomy & Value ($t = 2,74, p = ,006, d = ,25$), Organizational Practices ($t = 2,46, p = ,014, d = ,23$), and overall dignity ($t = 2,27, p = ,024, d = ,21$) than female teachers, though effect sizes were small. No gender effect emerged for identification ($t = 1,77, p = ,078$).
- **Seniority:** Senior teachers (≥ 16 years) reported greater dignity in Organizational Practices than those with 6–10 years of experience (Bonferroni, $p = ,019$). Similarly, identification was higher among the most experienced group compared to those with 11–15 years (Bonferroni, $p = ,027$).
- **School Level:** Primary school teachers exhibited higher dignity scores in Colleague Relations, Autonomy & Value, Organizational Practices, and overall dignity than secondary and high school teachers (ANOVAs $p < ,05; \eta^2$ up to $,020$). Secondary school teachers had lower identification compared to primary and high school colleagues (Bonferroni, $p = ,001; \eta^2 = ,028$).
- **Educational Attainment & Branch:** No significant differences in dignity or identification were found based on whether teachers held a bachelor's or master's degree. Subject branch did not affect identification; however, classroom teachers reported higher scores in Organizational Practices and overall dignity than subject-area teachers (ANOVAs $p < ,05; \eta^2$ up to $,020$).
- **Correlational Analysis:** Organizational dignity and identification correlated moderately and positively ($r = ,47, p < ,01$). Each dignity dimension showed a significant positive relationship with identification (r 's $,38$ – $,46, p < ,01$).
- **Regression Analysis:** A multiple regression model explained 28,5% of variance in identification ($F(4,490) = 48,87, p < ,001$). Significant predictors were Professional Perception ($\beta = ,312, p < ,001$), Organizational Practices ($\beta = ,305, p < ,001$), and Colleague Relations ($\beta = ,113, p = ,036$), whereas Autonomy & Value did not contribute uniquely ($\beta = -,096, p = ,185$).

3. FINDINGS, DISCUSSION AND RESULTS

Findings affirm that teachers generally feel respected and aligned with their schools, with Professional Perception emerging as the strongest dignity dimension. Lower ratings for Organizational Practices may reflect bureaucratic constraints, a trend noted in prior research (Baker & Lucas, 2017; Khademi et al., 2012). Gender disparities suggest systemic factors favoring male teachers in autonomy-related areas, warranting qualitative investigation (Topkaya et al., 2019). The positive link between seniority and both constructs highlights the role of experience in fostering institutional attachment (Mael & Ashforth, 1992). Distinctive patterns by school level imply that primary teachers' broader autonomy and classroom cohesion bolster both dignity and identification, whereas secondary school contexts may need targeted support to strengthen teacher engagement.

Practically, the study suggests developing inclusive policies, equitable recognition systems, and granting greater decision-making authority—especially in secondary schools—to enhance both perceived dignity and identification. Future research might explore the qualitative roots of gender differences and extend investigations to private schools and other regions.

This research contributes to understanding how organizational dignity underpins teachers' sense of belonging. By demonstrating that dignity dimensions—particularly Professional Perception and Organizational Practices—significantly predict identification, it underscores the importance of fostering respectful, autonomy-supportive, and collegial school environments. Enhanced teacher dignity may thus serve as a strategic lever to strengthen organizational identification, with positive ripple effects on motivation and educational outcomes.

ARAŞTIRMANIN ETİK İZNİ

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirisi gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: İnönü Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 23.08.2021

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 2021/15-8

ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

Birinci yazarın araştırmaya katkı oranı %60, 2. yazarın araştırmaya katkı oranı %40'tır. Yazarların araştırmaya katkıda bulundukları aşamalar aşağıda belirtildiği gibidir:

Yazar Katkıları:

Yazar 1:

- Yazma – İlk Taslağı hazırlama (Literatür tarama, veri toplama, istatistiksel analiz yapma)
- Etik onay sürecini yönetme
- Yayımlanan çalışmayı yazma, hazırlama, inceleme ve düzenleme

Yazar 2:

- Kavramsallaştırma/Yönetim – Araştırmayı formüle etme ve yönetme
- Yazma – İnceleme ve Düzenleme (Çalışmanın hazırlanması ve oluşturulmasında eleştirel inceleme, yorumlama ve revizyon yapma, yazılı metni gözden geçirme)

ÇATIŞMA BEYANI

Çıkar Çatışması: Yazarlar, çıkar çatışması yaşanmadığını ifade etmektedir.

Finansal Destek: Yazarlar hiçbir kuruluştan maddi destek almadıklarını belirtmektedir.