

T.C.
İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI

ÖĞRETMENLERİN ÖRGÜTSEL BAĞLILIKLARININ
ÖRGÜTSEL SİNERJİ ve ÖRGÜTSEL MUTLULUK
DÜZEYLERİNE ETKİSİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Fadime AKSOY

İstanbul
Mart-2022

T.C.
İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI

ÖĞRETMENLERİN ÖRGÜTSEL BAĞLILIKLARININ
ÖRGÜTSEL SİNERJİ ve ÖRGÜTSEL MUTLULUK
DÜZEYLERİNE ETKİSİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Fadime AKSOY

Tez Danışmanı:
Doç. Dr. A. Faruk LEVENT

İstanbul
Mart-2022

TEZ ONAYI

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğüne

Bu çalışma, jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi Bilim Dalından YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Danışman Doç. Dr. A. Faruk LEVENT.....(imza)

Üye Dr. Öğr. Üyesi Pınar MERT.....(imza)

Üye Dr. Öğr. Üyesi Orkun Osman BİLGİVAR(imza)

Onay

Yukarıda imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

.....

Prof. Dr. Metin TOPRAK

Enstitü Müdürü

BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ

Yüksek lisans tezi olarak hazırladığım “**Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıklarının Örgütsel Sinerji ve Örgütsel Mutluluk Düzeylerine Etkisi**” adlı çalışmanın öneri aşamasından sonuçlandığı aşamaya kadar geçen süreçte bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle uyduğumu, tez içindeki tüm bilgileri bilimsel ahlak ve gelenek çerçevesinde elde ettiğimi, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığımı, bu çalışmamda doğrudan veya dolaylı olarak yaptığım her alıntıya kaynak gösterdiğimi ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu beyan ederim.

İmza

Fadime AKSOY

ÖN SÖZ

2015 yılında yapmış olduğum Umre seyahatim bana 20 yıl önce kurduğum yüksek lisans hayalimi tekrar hatırlattı bu nedenle 2016 yılında Marmara Üniversitesi Din Sosyolojisi bölümünde bir yıl özel öğrenci olarak yüksek lisans için gayret ettim ancak eğitimi tamamlayamadım. Türkiye şartlarında hayallerin gerçekleştirilmesi kolay olmadığından bu sefer 2019 yılındaki Marmara Üniversitesi ve İ. Sabahattin Zaim Üniversitesi Eğitim Yönetimi Ortak Yüksek Lisans Programına katılmak için fırsatları zorladım. İki çocuk yetiştiren bir annenin kendi kişisel gelişimi için önemli bir adım olan bu eğitime katılmak benim için Maslow'un tabiriyle "kendini gerçekleştirme" adına yürüttüğüm bir yolculuk oldu ve sonunda da bu çalışmaya dönüştü. Bir eğitimci olarak savunduğum ve her zaman uygulamaya çalıştığım "okulda önce mutlu olalım, başarı zaten ardından gelir" anlayışıyla birinci sınıfta anne babalarından emanet olarak aldığım, biricik öğrencilerimi mezun edene kadar onları yetiştirirken gözettiğim en önemli ilkem olan bu felsefeyi "Öğretmenlerin mutluluğu" temelinde değerlendirerek bu araştırmaya dönüştürmeye çalıştım, çünkü okulun bir ekosistem olarak yaşam alanı oluşturduğu düşünüldüğünde öğrencilerin ve öğretmenlerin okul yaşantılarını mutlu bir şekilde sürdürmeleri benim için çok önemliydi.

Bu çalışmaya başlarken bana yol gösteren ve tez danışmanı seçiminde yardım eden sevgili hocam Prof. Dr. Sibel CENGİZHAN'a teşekkürlerimi sunarım.

Tezi titizlikle inceleyen ve çalışmanın daha özenli olmasında bana yardımcı olan jüri üyesi Dr. Öğr. Üyesi Pınar MERT ve Dr. Öğr. Üyesi Orkun Osman BİLGİVAR hocalarıma, ayrıca Eğitim Yönetimi Yüksek Lisans Programında bizlere engin bilgilerini sunan tüm hocalarıma en kalbi duygularıyla teşekkürlerimi sunarım.

Son olarak bu çalışmanın ortaya çıkmasında tez çalışması boyunca bana rehberlik eden, bu rehberliğini her zaman anlayış ve nezaketle yürüten kıymetli tez danışman hocam Doç. Dr. A. Faruk LEVENT'e sonsuz şükranlarımı sunarım.

Fadime AKSOY

Mart-2022

ÖZET

ÖĞRETMENLERİN ÖRGÜTSEL BAĞLILIKLARININ ÖRGÜTSEL SİNERJİ ve ÖRGÜTSEL MUTLULUK DÜZEYLERİNE ETKİSİ

Fadime AKSOY

Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Yönetimi

Tez Danışmanı: Doç. Dr. A. Faruk LEVENT

Mart-2022, 175 + xviii Sayfa

Bu araştırma öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının, örgütsel mutluluk ve örgütsel sinerji düzeylerini etkisini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılarak yapılan araştırmanın evrenini 2021-2022 eğitim-öğretim yılında İstanbul'da görev yapan öğretmenler ve örneklemini 408 öğretmen oluşturmuştur. Örneklem grubu oluşturulurken uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Verileri toplamak için Balay (2000) tarafından hazırlanmış Örgütsel Bağlılık Ölçeği, Akpolat ve Levent'in (2018) Örgütsel Sinerji Ölçeği ve Arslan ve Polat'a (2018) ait Örgütsel Mutluluk Ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analizinde tanımlayıcı istatistikler, tek yönlü ANOVA, Pearson korelasyonu, bağımsız gruplar t-Testi, LSD post-hoc testi ve regresyonlar yapılmıştır.

Analizler sonucunda öğretmenlerin bağlılık, sinerji ve mutluluk düzeyinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin bağlılık düzeylerinde yaş, öğrenim durumu ve mesleki kıdem değişkenlerinin anlamlı farklılık gösterdiği fakat cinsiyet, medeni durum, çalışılan kurum ve kurumda çalışma süresinin gruplar arasında anlamlı farklılık göstermediği saptanmıştır. Öğretmenlerin sinerji düzeylerinde ise sadece çalışılan kurum değişkeninde, ilkokul öğretmenlerinin lehine anlamlı bir farklılık tespit edilirken, diğer değişkenlerde gruplar arası anlamlı farklılık tespit edilmemiştir. Öğretmenlerin mutluluk düzeylerinin çalışılan kurum ve kıdem değişkeninden etkilendiği ve sınıf öğretmenlerinin potansiyeli gerçekleştirme boyutu puanlarının yüksek olduğu ve çalıştıkları kurumda 21 yıl ve üzerinde çalışmış öğretmenlerin yüksek olumlu duygulara sahip oldukları tespit edilmiştir. Bununla

beraber öğretmenlerin bağıllık düzeyi ile sinerji ve örgütsel mutluluk düzeyleri arasında anlamlı ilişkiler bulunmuş; okul ortamında öğretmenlerin içselleştirme ve özdeşleşme eğilimleri arttıkça örgütsel sinerji ve örgütsel mutluluklarının da arttığı, olumsuz duygularının azaldığı belirlenmiş ve öğretmenlerin örgütsel bağıllığının örgütsel sinerjilerini ve örgütsel mutluluklarını anlamlı düzeyde yordadığı tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Örgütsel bağıllık, örgütsel sinerji, örgütsel mutluluk, öğretmen mutluluğu



ABSTRACT

THE EFFECT OF TEACHERS' ORGANIZATIONAL COMMITMENT ON LEVELS OF ORGANIZATIONAL SYNERGY AND ORGANIZATIONAL HAPPINESS

Fadime AKSOY

Master, Education Management

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. A. Faruk LEVENT

March-2022, 175 + xviii Pages

This research was conducted to determine teachers' organizational commitment, organizational happiness and organizational synergy levels. The universe of the research, which was conducted using the relational survey model, one of the quantitative research methods, consisted of teachers working in Istanbul in the 2021-2022 academic year and the sample was 408 teachers. Simple random sampling method was used while forming the sample group. The Organizational Commitment Scale prepared by Balay (2000), the Organizational Synergy Scale of Akpolat and Levent (2018), and the Organizational Happiness Scale of Arslan and Polat (2018) were used to collect the data. Descriptive statistics, One-Way ANOVA, Pearson's correlation, Independent Groups t-Test, LSD post-hoc test and Multi-way Regressions were used to analyze the data.

As a result of the analyzes, it was determined that the teachers had high levels of commitment, synergy and happiness. It was determined that the variables of age, education status and professional seniority differed significantly in the level of commitment of the teachers, but gender, marital status, the institution and the duration of working in the institution did not differ significantly between the groups. In the synergy levels of the teachers, a significant difference was found in favor of primary school teachers only in the variable of the institution of employment, while no significant difference was found between the groups in other variables. It has been determined that the happiness levels of the teachers are affected by the institution and

seniority variable, the primary school teachers' potential realization dimension scores are high, and the positive emotions scores of the teachers who have worked for 21 years or more in the institution they work for, but there is no significant difference between the groups in other variables. However, significant relationships were found between teachers' commitment levels and synergy and organizational happiness levels; As teachers' internalization and identification tendencies increase in the school environment, organizational synergy and organizational happiness increase, their negative feelings decrease, and it has been determined that teachers' organizational commitment significantly predicts their organizational synergy and organizational happiness.

Keywords: Organizational commitment, organizational synergy, organizational happiness, teacher happiness

İÇİNDEKİLER

TEZ ONAYI	i
BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ	ii
ÖN SÖZ	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER	viii
TABLolar LİSTESİ	xii
ŞEKİLLER LİSTESİ	xvii
KISALTMALAR	xviii
BİRİNCİ BÖLÜM	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.1.1. Problem Cümlesi.....	3
1.1.2. Alt Problemler.....	3
1.2. Araştırmanın Amacı	4
1.3. Araştırmanın Önemi	5
1.4. Sınırlılıklar.....	8
1.5. Sayıtlılar	8
1.6. Kavramlar ve Tanımlar.....	8
İKİNCİ BÖLÜM	10
KAVRAMSAL ÇERÇEVE	10
2.1. ÖRGÜTSEL BAĞLILIK	10
2.1.1. Bağlılık.....	10
2.1.2. Örgütsel Bağlılık.....	10
2.1.3. Örgütsel Bağlılık Sınıflamaları.....	11
2.1.4. Örgütsel Bağlılığı Etkileyen Faktörler.....	12
2.1.5. Örgütsel Bağlılığın Sonuçları	13
2.1.6. Örgütsel Bağlılığın Boyutları.....	14
2.1.7. Örgütsel Bağlılık Süreci.....	15
2.1.8. Örgütsel Bağlılığı Geliştiren Araçlar	16
2.1.9. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığını Geliştiren Araçlar	17

2.1.10. Örgütsel Bağlılık ile İlgili Kavramlar	20
2.1.11. Örgütsel Bağlılık Araştırmaları	23
2.2. ÖRGÜTSEL SİNERJİ.....	27
2.2.1.Sinerji.....	27
2.2.2.Örgütsel Sinerji.....	28
2.2.3. Sinerjiyi Ortaya Çıkaran Ön Koşullar	30
2.2.4. Örgütsel Sinerjinin Alt Boyutları.....	31
1-Etkileşim ve Takdir Etme	31
2-Strateji.....	33
3-Bütünleşme	33
4-Güncellenme ve Güçlenme.....	34
2.2.5.Sinerji ile İlgili Kavramlar	35
2.2.6. Örgütsel Sinerji Araştırmaları.....	40
2.3. ÖRGÜTSEL MUTLULUK.....	44
2.3.1. Mutluluk.....	44
2.3.1.1 Felsefede Mutluluk.....	45
2.3.1.2. Psikolojide Mutluluk.....	48
2.3.2. Mutluluk Kuramları	50
2.3.3. Örgütsel Mutluluk	52
2.3.4. Örgütsel Mutluluk Boyutları.....	58
2.3.5. Eğitim Kurumlarında Mutluluk	59
2.3.5.1. Öğrenci Mutluluğu	61
2.3.5.2. Öğretmen Mutluluğu.....	64
2.3.5.3. Okul Yönetici Mutluluğu	67
2.3.6. Mutlulukla İlgili Kavramlar	70
2.3.7. Örgütsel Mutluluk Araştırmaları	72
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	77
YÖNTEM.....	77
3.1. Araştırma Modeli	77
3.2. Evren ve Örneklem.....	77
3.3. Veri Toplama Aracı.....	79
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu.....	80
3.3.2. Örgütsel Bağlılık Ölçeği	80
3.3.3. Örgütsel Sinerji Ölçeği	81

3.3.4. Örgütsel Mutluluk Ölçeği	82
3.4. Verilerin Toplanması.....	83
3.5. Verilerin Analizi	83
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	86
BULGULAR	86
4.1. Örgütsel Bağlılık, Örgütsel Sinerji ve Örgütsel Mutluluk Düzeylerine Dair Bulgular	86
4.2. Örgütsel Bağlılık Değişkenine Dair Bulgular	87
4.2.1. Örgütsel Bağlılık Ölçeği'nin Güvenirlilik Analizi.....	88
4.2.2. Örgütsel Bağlılık ve Cinsiyet.....	88
4.2.3. Örgütsel Bağlılık ve Yaş.....	88
4.2.4. Örgütsel Bağlılık ve Medeni Durum	91
4.2.5. Örgütsel Bağlılık ve Mezun Olunan Program	91
4.2.6. Örgütsel Bağlılık ve Mesleki Deneyim	92
4.2.7. Örgütsel Bağlılık ve Çalışılan Kademe	93
4.2.8. Örgütsel Bağlılık ve Kurum Deneyimi	94
4.3. Örgütsel Sinerji Değişkenine Dair Bulgular	95
4.3.1. Örgütsel Sinerji Ölçeği'nin Güvenirlilik Analizi.....	95
4.3.2. Örgütsel Sinerji ve Cinsiyet.....	95
4.3.3. Örgütsel Sinerji ve Yaş	96
4.3.4. Örgütsel Sinerji ve Medeni Durum.....	97
4.3.5. Örgütsel Sinerji ve Mezun Olunan Program.....	97
4.3.6. Örgütsel Sinerji ve Mesleki Deneyim.....	98
4.3.7. Örgütsel Sinerji ve Kademe Türü	99
4.3.8. Örgütsel Sinerji ve Kurum Deneyimi	102
4.4. Örgütsel Mutluluk Değişkenine Dair Bulgular	103
4.4.1. Örgütsel Mutluluk Ölçeği'nin Güvenirlilik Analizi.....	103
4.4.2. Örgütsel Mutluluk ve Cinsiyet.....	104
4.4.3. Örgütsel Mutluluk ve Yaş.....	104
4.4.4. Örgütsel Mutluluk ve Medeni Durum	105
4.4.5. Örgütsel Mutluluk ve Mezun Olunan Program	106
4.4.6. Örgütsel Mutluluk ve Mesleki Deneyim	106
4.4.7. Örgütsel Mutluluk ve Kademe.....	107
4.4.8. Örgütsel Mutluluk ve Kurum Deneyimi.....	108

4.5. Örgütsel Bağlılık, Örgütsel Mutluluk ve Örgütsel Sinerji Arasındaki İlişkiler	109
4.6. Örgütsel Bağlılığın Örgütsel Sinerji ve Örgütsel Mutluluğa Etkileri.....	112
BEŞİNCİ BÖLÜM	128
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	128
5.1. SONUÇ ve TARTIŞMA	128
5.1.1. Katılımcıların Demografik Özellikleriyle İlgili Sonuç ve Tartışma.....	128
5.1.2. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	128
5.1.3. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma	133
5.1.4. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma	136
5.1.5. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	142
5.1.6. Beşinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	143
5.2. ÖNERİLER.....	145
5.2.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler	145
5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	147
KAYNAKÇA	148
EKLER.....	166
ÖZGEÇMİŞ.....	175

TABLolar LİSTESİ

Tablo 2. 1:Çalışanların İş Yönelimi	54
Tablo 2. 2: İş Yerinde Çalışanların Mutlu ve Mutsuzluğunu Etkileyen 10 Faktör....	56
Tablo 3. 1: Katılımcıların Demografik Bilgileri	78
Tablo 3. 2: Örgütsel Bağlılık Ölçeği Alt Boyutları, Madde Numaraları ve Madde Toplamı	80
Tablo 3. 3: Örgütsel Sinerji Ölçeği Alt Boyutları, Madde Numaraları ve Madde Toplamı	81
Tablo 3. 4: Örgütsel Mutluluk Ölçeği Alt Boyutları, Madde Numaraları ve Madde Toplamı	82
Tablo 3. 5: Dağılımların Normallliğini Test Etmek İçin Yapılan Kolmogorov-Smirnov-Z Testi Sonuçları.....	83
Tablo 3. 6: Likert Ölçeği Puan Ortalaması (5’li Likert)	84
Tablo 3. 7: Korelasyon Katsayıları ve Değerlendirme Düzeyi	85
Tablo 4. 1:Araştırmada Kullanılan Ölçeklerin Alt Boyutlarının Standart Sapması, Aritmetik Ortalaması ve Değerlendirmesi	86
Tablo 4. 2: Örgütsel Bağlılık Ölçeği’ne İlişkin Güvenilirlik Analizi	88
Tablo 4. 3: Örgütsel Bağlılık Cinsiyete Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları	88
Tablo 4. 4: Örgütsel Bağlılığın Yaşa Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	89
Tablo 4. 5: Örgütsel Bağlılık İçselleştirme Alt Boyutunun Yaşa Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan LSD Testi Sonuçları.....	89
Tablo 4. 6: Örgütsel Bağlılık Özdeşleşme Alt Boyutunun Yaşa Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan LSD Testi Sonuçları.....	90
Tablo 4. 7: Örgütsel Bağlılığın Medeni Duruma Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları	91
Tablo 4. 8: Örgütsel Bağlılığın Mezun Olunan Programa Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları ...	91
Tablo 4. 9: Örgütsel Bağlılığın Mesleki Deneyime Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Testi Sonuçları.....	92

Tablo 4. 10: Örgütsel Bağlılık Özdeşleşme Alt Boyutunun Mesleki Deneyime Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan LSD Testi Sonuçları	93
Tablo 4. 11: Örgütsel Bağlılığın Çalışılan Kademeye Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Testi Sonuçları.....	93
Tablo 4. 12: Örgütsel Bağlılığın Kurum Deneyimine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Testi Sonuçları.....	94
Tablo 4. 13:Örgütsel Sinerji Ölçeği'ne İlişkin Güvenilirlik Analizi.....	95
Tablo 4. 14: Örgütsel Sinerjinin Cinsiyete Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Gruplar t- Testi Sonuçları	95
Tablo 4. 15: Örgütsel Sinerjinin Yaşa Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	96
Tablo 4. 16: Örgütsel Sinerjinin Medeni Duruma Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları	97
Tablo 4. 17: Örgütsel Sinerji ve Mezun Olunan Program Değişkeni İlişisini Gösteren Bağımsız Gruplar t-Test Sonuçları	98
Tablo 4. 18: Örgütsel Sinerjinin Mesleki Deneyime Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Testi Sonuçları.....	98
Tablo 4. 19: Örgütsel Sinerjinin Çalışılan Kademeye Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Testi Sonuçları.....	99
Tablo 4. 20: Örgütsel Sinerjinin Güncelleme ve Güçlenme Alt Boyutunun Kademe Türüne Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan LSD Testi Sonuçları	100
Tablo 4. 21: Örgütsel Sinerjinin Strateji Alt Boyutunun Kademe Türüne Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan LSD Testi Sonuçları..	101
Tablo 4. 22: Örgütsel Sinerjinin Bütünleşme Alt Boyutu ve Kademe Türü Değişkeni İlişisini Gösteren LSD Testi Sonuçları	101
Tablo 4. 23: Örgütsel Sinerjinin Etkileşim ve Takdir Alt Boyutu ile Kademe Türü Değişkeni İlişisini Gösteren LSD Testi Sonuçları	102
Tablo 4. 24: Örgütsel Sinerjinin Kurum Deneyimine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Testi Sonuçları.....	102
Tablo 4. 25: Örgütsel Mutluluk Ölçeği'ne İlişkin Güvenilirlik Analizi	103
Tablo 4. 26: Örgütsel Mutluluğun Cinsiyete Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları	104

Tablo 4. 27: Örgütsel Mutluluğun Yaşa Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirmek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	104
Tablo 4. 28: Örgütsel Mutluluğun Medeni Duruma Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirmek Üzere Yapılan Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları .	105
Tablo 4. 29: Örgütsel Mutluluğun Mezun Olunan Program Değişkenine Göre Farklılaşma Olup Olmadığını Gösteren Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları.....	106
Tablo 4. 30: Örgütsel Mutluluğun Mesleki Deneyime Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirmek Üzere Yapılan ANOVA Testi Sonuçları.....	106
Tablo 4. 31: Örgütsel Mutluluğun Çalışılan Kademeye Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirmek Üzere Yapılan ANOVA Testi Sonuçları.....	107
Tablo 4. 32: Örgütsel Mutluluk Potansiyeli Gerçekleştirme Alt Boyutunun Çalışılan Kademeye Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirmek Üzere Yapılan LSD Testi Sonuçları.....	108
Tablo 4. 33: Örgütsel Mutluluğun Kurum Deneyimine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirmek Üzere Yapılan ANOVA Testi Sonuçları.....	108
Tablo 4. 34: Örgütsel Mutluluk Olumlu Duygular Alt Boyutunun Kurum Deneyimine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirmek Üzere Yapılan LSD Testi Sonuçları.....	109
Tablo 4. 35: Örgütsel Bağlılık, Örgütsel Mutluluk ve Örgütsel Sinerji Arasındaki İlişkileri Belirlemeye yönelik yapılan Pearson Analizi Sonuçları ve Ölçeklerin Alt Boyut Puanları.....	110
Tablo 4. 36: Örgütsel Sinerji Toplam Puanları Üzerinde Etkileri Belirmek İçin Yapılan Regresyon Analizi Model Özeti	112
Tablo 4. 37: Örgütsel Sinerji Üzerinde Örgütsel Bağlılığın Etkilerini Gösteren Regresyon Analizini Test Eden ANOVA Sonuçları.....	113
Tablo 4. 38: Örgütsel Sinerji Güncelleme ve Güçlenme Alt Boyutu Üzerindeki Etkileri Belirmek İçin Yapılan Regresyon Analizi Model Özeti	113
Tablo 4. 39: Güncelleme ve Güçlenme Alt Boyutu Üzerinde Örgütsel Bağlılığın Etkilerini Gösteren Regresyon Analizini Test Eden ANOVA Sonuçları	114
Tablo 4. 40: Örgütsel Sinerji Güncelleme ve Güçlenme Alt Boyutu Üzerindeki Etkileri Belirmek İçin Yapılan Regresyon Analiz Sonuçları	114
Tablo 4. 41: Örgütsel Sinerji Strateji Alt Boyutu Üzerindeki Etkileri Belirmek İçin Yapılan Regresyon Analizi Model Özeti	115

Tablo 4. 42: Strateji Alt Boyutu Üzerinde Örgütsel Bağlılığın Etkilerini Gösteren Regresyon Analizini Test Eden ANOVA Sonuçları	116
Tablo 4. 43: Örgütsel Sinerji Strateji Alt Boyutu Üzerindeki Etkileri Belirlemek İçin Yapılan Regresyon Analiz Sonuçları	116
Tablo 4. 44: Örgütsel Sinerji Bütünleşme Alt Boyutu Üzerindeki Etkileri Belirlemek İçin Yapılan Regresyon Analizi Model Özeti	117
Tablo 4. 45: Bütünleşme Alt Boyutu Üzerinde Örgütsel Bağlılığın Etkilerini Tespit İçin Yapılan Regresyon Modelinin Uygunluğunu Test Eden ANOVA Sonuçları ..	117
Tablo 4. 46: Örgütsel Sinerji Bütünleşme Alt Boyutu Üzerindeki Etkileri Belirlemek İçin Yapılan Regresyon Analiz Sonuçları.....	118
Tablo 4. 47: Örgütsel Sinerji Etkileşim ve takdir Alt Boyutu Üzerindeki Etkileri Belirlemek İçin Yapılan Regresyon Analizi Model Özeti	119
Tablo 4. 48: Etkileşim ve Takdir Alt Boyutuna Örgütsel Bağlılığın Etkilerini Gösteren Regresyon Analizini Kontrol Eden ANOVA Sonuçları.....	119
Tablo 4. 49: Örgütsel Sinerji Etkileşim ve Takdir Alt Boyutu Üzerindeki Etkileri Belirlemek İçin Yapılan Regresyon Analiz Sonuçları	120
Tablo 4. 50: Örgütsel Mutluluk Toplam Puanları Üzerinde Örgütsel Bağlılığın Etkilerini Belirlemek İçin Yapılan Basit Regresyon Analizi Model Özeti.....	121
Tablo 4. 51: Örgütsel Mutluluk Toplam Puanları Üzerinde Örgütsel Bağlılığın Etkilerini Gösteren Regresyon Analizini Kontrol Eden ANOVA Sonuçları.....	121
Tablo 4. 52: Örgütsel Mutluluk Olumlu Duygular Alt Boyutu Üzerindeki Etkileri Belirlemek İçin Yapılan Regresyon Analizi Model Özeti	122
Tablo 4. 53: Örgütsel Bağlılığın Örgütsel Mutluluk Olumlu Duygular Alt Boyutuna Etkilerini Gösteren Regresyon Analizini Kontrol Eden ANOVA Sonuçları.....	122
Tablo 4. 54: Örgütsel Mutluluk Olumlu Duygular Alt Boyutu Üzerindeki Etkileri Belirlemek İçin Yapılan Regresyon Analiz Sonuçları	122
Tablo 4. 55: Örgütsel Mutluluk Olumsuz Duygular Alt Boyutu Üzerindeki Etkileri Belirlemek İçin Yapılan Regresyon Analizi Model Özeti	123
Tablo 4. 56: Örgütsel Bağlılığın Örgütsel Mutluluk Olumsuz Duygular Alt Boyutuna Etkilerini Gösteren Regresyon Analizini Kontrol Eden ANOVA Sonuçları.....	124
Tablo 4. 57: Örgütsel Mutluluk Olumsuz Duygular Alt Boyutuna Etkileri Belirlemek İçin Yapılan Regresyon Analizi Sonuçları.....	124
Tablo 4. 58: Örgütsel Mutluluk Potansiyeli Gerçekleştirme Alt Boyutu Üzerindeki Etkileri Belirlemek İçin Yapılan Regresyon Analizi Model Özeti	125

Tablo 4. 59: Örgütsel Bağlılığın Potansiyeli Gerçekleştirme Alt Boyutuna Etkilerini Gösteren Regresyon Analizini Kontrol Eden ANOVA Sonuçları.....	126
Tablo 4. 60: Örgütsel Mutluluk Potansiyeli Gerçekleştirme Alt Boyutu Üzerindeki Etkileri Belirlemek İçin Yapılan Regresyon Analiz Sonuçları	126



ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2. 1: Örgütsel Bağlılık Yaklaşımları	12
Şekil 2. 2 :Güven ve İşbirliğine Dayalı İletişim.....	32
Şekil 2. 3: Toplam Katılım Sinerjizm Bölümü	37
Şekil 2. 4: Öğrenci İyi Oluşu: Kaynaklar ve Boyutlar	62
Şekil 2. 5: Okul Yöneticilerinde İyi Oluş Modeli	69



KISALTMALAR

APA : Amerikan Psikoloji Derneği

ÖMÖ : Örgütsel Mutluluk Ölçeği

ÖÖG : Özel Öğrenme Güçlüğü

PISA: (Programme for International Student Assesment) Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı

TÜİK : Türkiye İstatistik Kurumu

Akt : Aktaran

Çev : Çeviren

Ed : Editör

vd : Ve Diğerleri

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Bu çalışmada “öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının, örgütsel sinerji ve örgütsel mutluluk düzeylerine etkisi nedir?” sorusuna yanıt aranmıştır. Araştırma sorusunun daha iyi anlaşılması için giriş bölümünde problem durumu, problem cümlesi ve alt problemler, araştırmanın amacı ve önemi, araştırmanın varsayımları, sınırlılıklar ve araştırmada kullanılan kavramlar ve tanımlarına yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Bireyin toplumsallaşmasını sağlamak eğitimin temel işlevleri arasındadır (Berk, 2020: 2). Eğitimin geleneksel tanımı “kişide istendik davranış” geliştirmektir ve bu davranış değişimi kitlesel düzeyde okullarda gerçekleştirilmektedir. Eğitimin çağdaş görevi ise toplum ve bireylerin sorunlarını çözmektir (Balay, 2014: 11). Günümüzde eğitim sisteminin temelinde okul yer almaktadır. Kuyumcu (2007: 22) okulu, eğitimin gerçekleştirildiği yerler olarak tarif eder. Okul, açık bir sistemdir ve etrafından kendisini besleyecek elemanları girdi alarak, bu girdileri kullanıp işler ve bir çıktı üretir (Işılak, 2008; akt. Türkmen, 2014: 9). Bu açık sistemin başarısı, okulun başarısı aynı zamanda eğitim sisteminin de başarısı olarak görülmektedir. Okulların bir örgüt olarak başarılı olması için bu kurumda çalışan öğretmenlerin kuruma bağlı olması ve okulun amaçları doğrultusunda çaba göstermesi istenen bir durumdur. Bu anlamda örgütsel bağlılık kavramının eğitim kurumları için hayati önem taşıdığı görülmekte ve yapılan araştırmalarla bu kavramı etkileyen değişkenler tespit edilmeye çalışılmaktadır. Eğitimde başarı ve kalite sadece nicel, araçsal motivasyonla yakalanamamakta bu nedenle de yöneticilerin ve öğretmenlerin moral-psikolojik etkenlerle örgütsel bağlılıkları kuvvetlendirilmek istenmektedir (Balay, 2014: 12). Örgütsel bağlılığın, örgüt üyelerinin, işe geç gelme, işi asma, isteksizlik ve işten ayrılma isteği gibi olumsuzlukları azaltacağı öngörülmekte ve daha verimli çalışacağı, daha istekli katılım göstererek hizmette kaliteyi arttıracığı öne sürülmektedir (Balay, 2000).

Örgütsel sinerji kavramı, sinerji kavramının yaygınlaşmasıyla (önceleri tıbbi alanda ilaç etkileşimini açıklamak üzere kullanımı gibi), örgütsel davranış araştırmalarında

kullanılan bir kavram olmuştur. Günümüzdeki kullanımı ise özellikle örgütlerin belli bir amaç etrafında, sınıksız bağlanmış bireylerinin iş birliğini anlatan bir anlamdadır (Ersoy, 2019: 27). Sinerji, örgütlerde örgütün tüm faktörlerinin tek tek gösterebileceği etkiden ziyade daha büyük etki göstermesidir. Bu anlamda organizasyonlarda sinerji tek tek bireylerin gücü değil topyekûn ortak etki ve güçtür. Bu ortak senkronize güç aslında örgütlerde yönetimin becerisiyle elde edilir, var olan tek tek enerjiden daha büyük ortak bir enerji elde etmek yönetimin eseridir (Töremen, 2001). Sinerjinin açığa çıkması için grup üyelerinin birbiriyle olan ilişkilerinde karşılıklı güven ve destek olması, açık bir iletişim kurulması, karşılıklı anlayış, bireysel farklılıkların iyi kullanımı, etkili bir liderlik ve takım ruhu gereklidir (Balcı, 1995).

Bir örgütte sinerji oluşturmak isteniyorsa tüm üyelerin ortak paylaştığı örgüt hedefleri bulunmalıdır. Ortak hedefler ve üyeler arası dayanışma ve takım çalışması örgütün sinerjik olabilmesi için önemli adımlardır (Akpolat ve Levent, 2018). Örgütsel sinerji, gönüllü çalışan, iş birliği yapan, karşılıklı olarak açık bir iletişim tarzı kullanan ve yaratıcı görüşlerin açığa çıkması için olumlu tartışma dili kullanan üyelerle ve etkili bir yönetimle gerçekleştirilebilir.

Sinerjinin, ortak bir takım çalışması kültürü oluşturarak eğitim kurumlarında yönetici ve öğretmenlerin birbiriyle olumlu etkileşime geçerek kurumun performansını ve üretkenliğini arttıracığı ve okul gelişimi adına örgütlerine daha fazla yarar sağlayacağı öngörülmektedir. Elde edilecek bu toplam yarar adına eğitim kurumlarının sinerji düzeyini araştıran araştırmalara daha fazla ihtiyaç olduğu anlaşılmaktadır.

Mutluluk, insanın yaşamı boyunca davranışlarında gerçekleştirmek istediği en nihai amacıdır. Mutluluk ruhen insanın kendisini iyi hissetmesidir (Elmacıoğlu, 2009). Lyubomirsky (2007), yaşamdan duyulan memnuniyet, neşe ve tatmin ya da refahın ortak bir birleşimi olarak tanımlamaktadır mutluluğu (Lyubomirsky, 2007; akt. Sapmaz ve Doğan, 2012). Bu bağlamda aile yaşamı, iş yaşamı ve toplumsal yaşamda duyulan memnuniyetin yüksek olması o bireyin mutluluk göstergesi olarak kabul edilir. Pozitif eğitim anlayışının, pozitif okul, mutlu okul tartışmalarının; ‘‘eğitimin temel hedefinin aslında bireyin mutluluk ve öznel iyiliğinin benimsenmesi’’(Tekinalp ve Terzi, 2015) anlayışının bir yansıması olarak, Talim ve

Terbiye Modelimize ve ‘‘Mutlu Çocuklar, Güçlü Türkiye’’ sloganıyla 2023 Eğitim Vizyonuna mutluluk felsefesi yansımıştır (MEB, 2018).

Mutluluğun davranışlara yansıdığı ve gözlemlenebildiği söylenebilir. Mutlu eğitim yöneticileri okullarını iyi yönetirler ve başarıları yüksektir. Mutlu okul öğrencileri de okula gitmekten keyif alan öğrencilerdir. Çünkü akademik başarıyı etkileyen temel faktörün mutluluk olduğundan yola çıkılarak öğretmen öğrenci ve yöneticilerin mutlu oldukları okulda yüksek başarı ve yüksek performans sergileyerek potansiyellerini gerçekleştirmek istedikleri söylenebilir (Uğur, 2019: 41).

Örgütsel mutluluk kavramı önceleri endüstri alanında işyeri mutluluğu şeklinde kullanılan ve daha sonra eğitim kurumlarında oldukça ilgi gören bir kavram olmuştur. Günümüzde örgütlerin birbiriyle kıyasıya rekabet içinde olması, örgütlerin maddi koşulların yanı sıra insan kaynakları gibi faktörleri de iyi yönetmesini gerektirmekte ve örgüt başarısının sırrı burada aranmaktadır. Örgütler başarıyı yakalamak için çalışanlarının mutluluğuna ve yeteneklerine bel bağlamaktadır. Yapılan araştırmalar gösteriyor ki; örgütte mutlu ve huzurlu olan çalışanlar tüm faaliyetlerini daha verimli yapmakta ve örgütün amaçlarına ulaşması için önemli katkılar sunmaktadır (Döş, 2013). Örgüt başarısında kritik etkiye sahip olan örgütsel mutluluk kavramı işte bu nedenlerle son dönemlerde daha da detaylı araştırmalara konu olmakta ve eğitim kurumlarında çalışanların mutluluklarını etkileyen etmenler tespit edilmeye çalışılmaktadır.

Bu araştırmanın konusu öğretmenlerin örgütsel bağlılığının, örgütsel sinerji ve örgütsel mutluluk düzeylerine etkisidir. Bu üç kavram alan yazındaki tartışmalar bağlamında ele alınarak incelenmiştir.

1.1.1. Problem Cümlesi

Bu araştırmaya konu olan problem cümlesi; *Öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının, örgütsel sinerji ve örgütsel mutluluk düzeylerine etkisi nedir?* şeklindedir.

Araştırmada öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının, örgütsel sinerji ve örgütsel mutluluk düzeylerine etkisi belirlenmeye, birbiriyle olan ilişki düzeyleri ve yönleri ortaya çıkarılmaya ve örgütsel bağlılık, örgütsel sinerji ve örgütsel mutluluk kavramalarının hangi değişkenlerden etkilendiği tespit edilmeye çalışılmıştır.

1.1.2. Alt Problemler

Bu çalışmada şu alt problemlere yer verilmektedir:

1. İlkokul, ortaokul ve lise öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeyi nedir? Öğretmenlerin örgütsel bağlılığı demografik etkenlere göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
2. İlkokul, ortaokul ve lise öğretmenlerinin örgütsel sinerji düzeyi nedir? Öğretmenlerin örgütsel sinerjisi demografik etkenlere göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
3. İlkokul, ortaokul ve lise öğretmenlerinin örgütsel mutluluk düzeyi nedir? Öğretmenlerin örgütsel mutluluğu demografik etkenlere göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
4. Öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları, örgütsel sinerjileri ve örgütsel mutlulukları arasında ilişki var mıdır?
5. Öğretmenlerin örgütsel bağlılığı, örgütsel sinerji ve örgütsel mutluluğunu yordamakta mıdır?

1.2. Araştırmanın Amacı

Yirminci yüzyılın sonlarına doğru ortaya çıkan postmodernist tartışmalar önce sanatta ve daha sonra sosyoloji, psikoloji, felsefe ve diğer sosyal bilimlerde disiplinler arası etkilere ve alt bölümlerin oluşmasına sebep olmuştur. Postmodernizm psikolojide, çözüm-odaklı yaklaşımlar ve pozitif psikoloji gibi postmodernist uygulamaları ortaya çıkarmıştır (Kararımak ve Siviş, 2008). Başlangıçta pozitif psikoloji alanında tartışılan mutluluk kavramı deneylere ve davranış araştırmalarına konu olmuş ve daha sonra eğitim alanında kullanılmaya başlanmıştır. Seligman'ın (2006) yaptığı mutluluk çalışmalarıyla kendini gösteren pozitif psikoloji geleneksel psikolojiden farklı bir bakış açısıyla; insan davranışının olumsuzdan olumluya, yanlıştan doğruya doğru incelenmesini hedeflemiştir. Pozitif psikolojinin mutluluk kavramıyla başlattığı araştırmalar günümüzde *örgütsel mutluluk* araştırmalarına dönüşerek eğitim alanında kullanılmaktadır.

Sinerji ve sinerjik yönetim kavramları önce tıpta, daha sonra işletme alanında, günümüzde ise eğitimde kullanılmaya başlamıştır. Kavramın bağlantı, tamamlayıcılık, bağımlılık, denklik, yatay uyum, iç uyum ve yapılandırıcılık anlamlarında kullanıldığı olmuştur (Ersoy, 2019: 67). Örgütte sinerjik bir çalışma kültürü oluşturma hem üyelerin hem de yönetimin becerisiyle mümkün olabilir. Conner (1993) etkileşim, bütünleşme, takdir etme anlayışı ve uygulama süreçleriyle

örgütlerde sinerji oluşturulabileceğine değinir. Örgütlerde sinerji oluşturulduğunda verimlilik ve kalitenin artması, üyelerde yüksek bağlılık, takım çalışması kültürünün yerleşmesi farklılıkların iyi yönetilmesi ve yaratıcılığın teşvik edilmesi ve ortak amaçlar etrafında birlik ve dayanışma sağlanarak örgütün başarılı bir şekilde ayakta kalabilmesi ve rekabeti sürdürebilmesi mümkün olacaktır.

1960'larda iş yeri araştırmalarında işgörenlerin maddi nedenlerle örgüte bağlı olduğu savunulmuştur. Daha sonra 1970'ten itibaren duygusal bağlanma araştırmalarına da yer verildiği görülmüştür. Örgütsel bağlılık duyan üyelerin maddi bağlardan çok, ahlaki ve duygusal bağlarla örgüte bağlanarak örgütte daha yoğun çalışma gösterdikleri, üretken davranışlarının arttığı, katılım ve işe aidiyet duygularının yüksek olduğu, işten ayrılma isteğinin ve memnuniyetsizliğin düşük olduğu yapılan araştırmalarla ortaya konmuştur (Balay, 2000: 23). Örgütsel bağlılığı yüksek olan çalışanlar tüm bu olumlu katkıları gönüllü olarak yapmaktadır (Balay, 2000: 23).

Bu araştırmanın amacı eğitim örgütleri için çok önemli olan moral kaynaklar diye adlandırılan bu kavramları (örgütsel bağlılık, örgütsel sinerji ve örgütsel mutluluk) alanyazında değerlendirmek ve öğretmenlerin ölçeklere verdikleri cevapların analizini yaparak kavramların kendi aralarında birbiriyle olan ilişkilerini ve ilişki düzeylerini tespit edebilmek, demografik faktörlerden nasıl etkilendiğini belirlemek ve alanyazındaki boşluğu tamamlamaktır.

1.3. Araştırmanın Önemi

Yirminci yüzyılın sonlarında önce sanatta gelişen postmodernist tartışmalar zamanla diğer alanlara ve disiplinlere yansyarak özellikle sosyal bilimlerde modernizmin tek yönlü bakış geleneği karşısında kişisel anlamlandırma ve yorumlamanın önünü açarak özellikle sosyal bilimlerin alt dallara ayrılarak gelişiminde hızlı bir ivme kazanmasına neden oldu. Postmodernizmin yarattığı bu etkiyle birlikte bilimlerde oluşan alt bölümler bilimsel çalışmalarda birbirini etkilemeye başladı. Tarhan (2014: 52), tedavilerin insanı (-) eksiden sifıra çıkardığını ama amacın artıya (+) çıkmak olduğunu bunu da pozitif psikolojinin amaçladığını belirtir. 21. yüzyılla beraber "Bilgelik Çağı" başladığını söyleyen Tarhan, bilgelik çağının ayak seslerinin pozitif psikoloji çalışmalarıyla geldiğini savunur. Psikoloji biliminin alt bölümünde ortaya çıkan "pozitif psikoloji"nin (Kararımak ve Siviş, 2008) temellerini ilk olarak Adler'in (1937), bireylerin güçlü yönlerine vurgu yapan bir yaklaşımı benimseyerek

attığı kabul edilir. Bireysel psikoloji yaklaşımıyla Adler, hümanistik psikolojinin ve pozitif psikolojisinin ortaya çıkmasını kolaylaştırmıştır (Moore, 2012; akt. Tekinalp ve Terzi, 2015). Adler'in (1937), "İnsanlığın Gelişimi" adlı makalesinde "mutlu ve iyimser bir bilim izlenimi" diye bahsettiği bireysel psikolojik yaklaşımı daha sonra hümanistik psikolojinin Avrupa ve Amerika'da yaygınlaşmasına ve pozitif özelliklerle deneyimlere olan ilgiyi arttırmıştır (Tekinalp ve Terzi, 2015). Maslow (1954), pozitif psikoloji kelimesini ilk kullanan kişi olmuştur; "Motivasyon ve Kişilik" adlı kitabında "*Pozitif Psikolojiye Doğru*" başlığıyla artık bu yeni alanın adı konulmuştur (Tekinalp ve Terzi, 2015). Pozitif psikoloji daha sonra Seligman'ın 1999'da Amerika Psikoloji Derneği kongresinde yaptığı konuşmada psikolojinin gündeminin insanın iyi ve olumlu yönlerine doğru yön değiştirmesi gerektiğini söylemesiyle ivme kazanmıştır. Seligman ve Csikszentmihalyi (2000), bu yeni hareketin amacını "psikolojinin sadece olumsuzlukları onarmaya yönelik odağını ayrıca olumlu nitelikleri yapılandırmaya da çevirme" olarak belirtmiştir. Yine Seligman 2005 yılında, pozitif psikoloji yüksek lisans programının Pennsylvania Üniversitesinde ilk kez açılmasını sağlamış ve 2006'da ilk pozitif psikoloji dergisi olan Journal of Positive Psychology dergisinin yayınlanmasını gerçekleştirerek pozitif psikolojide bir bakıma kurumsallaşmayı sağlamış (Seligman, 2005; akt. Kararımak ve Siviş, 2008) ve daha sonra eğitim ve teoloji gibi birçok alanı etkileyerek yeni kuramların ortaya çıkışına ve yeni kavramların tartışılmasına zemin hazırlamıştır.

Klasik eğitimin savunduğu sonuç odaklı, öğretmen merkezli ve tek yönlü akademik başarı anlayışından öğrenci merkezli ve öğrencilerin akademik başarısının birçok pozitif değişken tarafından etkileneceği görüşüne doğru kayışı sağlayan pozitif psikoloji tartışılan bu kavramların eğitimde uygulanmasıyla aslında temel hedefin eğitimde mutluluk ve öznel iyiliğin yer almasını, eğitim yaşantısında olumlu duyguların oluşturulmasını istemektedir (Tekinalp ve Terzi, 2015). Buradan da anlaşılacağı üzere pozitif psikoloji çocukların okul yaşantısında mutlu olmalarının onların başarılarını da etkileyeceğini savunarak; eğitimde salt akademik beceriler, akademik başarılar hedefine karşı bireyin mutluluğunun da önemsenmesini öneren bir eğitim modeli olarak 'pozitif eğitim' anlayışını karşımıza çıkarır.

Eğitimde pozitif psikoloji modeli, okulları "olumlu özellikleri geliştiren ve olumlu duyguların açığa çıkmasını sağlayan kurumlar" diye nitelendirir (Kristjansson, 2012;

akt. Tekinalp ve Terzi, 2015). Eğitimde pozitif psikolojinin benimsenerek genel bir eğitim felsefesine dönüşmesi için bu bakış açısının yaygınlaşmasına; okulların yalnızca bilgi öğretken kurumlar olmadığı, aslında öğrencilerin genel iyiliklerini ve olumlu gelişimlerini destekleyen kurumlar olduğu bakış açısının kullanılmasına ihtiyaç vardır (Tekinalp ve Terzi, 2015).

Okul bağlılığı psikolojideki bağlanma kuramının etkisiyle eğitim araştırmalarına konu olmuş; bağlılık kuramcılar başlangıçta psikolojide çocuğun anne veya bakıcısıyla olan bağlılığından bahsederken bazı araştırmacılar, aslında bireylerin tüm toplumun, kurumların, okulların ve diğer grupların etkisine maruz kaldığını savunmuştur (Hirschi, 1993). Bu gelişmeyle beraber okul boyutunda, aile boyutunda ve akranlar boyutunda bağlılık kavramının tartışılması sağlanmıştır.

Bağlılık araştırmalarında kavramının çeşitli tanımları mevcuttur. Araştırmalarda genelde araçsal bağlılık tanımı kullanıldığı ve örgütlerdeki bağlılığın incelendiği görülmektedir. Eğitim örgütlerinde bağlılık kavramı örgütsel bağlılık açısından incelenerek bağlılığın pozitif etkisi görülmüş ve bir tanım geliştirilmeye çalışılmıştır. Balay (2014: 3) örgütsel bağlılığı, kişilerin kurum ve örgütün değerlerine sıkı bir şekilde bağlanması olarak tanımlar. Bu tanımda, amaç ve değerlere, kişinin inanması ve örgütün iyiliği için gerekenleri yapması söz konusudur. Örgüte bağlılık duyan üyelerin, örgütün kurallarına daha içten uyması, beklenenin üstünde çaba harcayarak işini yapması ve örgütte kalmak için istekli olması söz konusudur.

Görüldüğü gibi yurt içi ve yurt dışı alanyazında 90'lı yıllara kadar bağlılık ve mutluluk kavramları eğitim araştırmalarına konu olmazken 2000 yılından sonra psikolojinin ve pozitif eğitimin temel kavramlarından yola çıkılarak benzer kavramlarla araştırmalar yapılmıştır ve hem iki kavramın birlikte araştırıldığı hem de farklı değişkenlere göre farklı kavramlarla etkileşimi ortaya konulmaya çalışıldığı görülmüştür. Ancak örgütsel sinerji araştırmaları eğitim örgütlerinde yeterince ele alınmış değildir. Örgütsel sinerji kavramının eğitim örgütlerine transferi ve öğretmenlerin sinerji düzeyini araştıran araştırmalara az rastlanması alan yazın için bunun bir ihtiyaç olduğunu göstermektedir.

1.4. Sınırlılıklar

Bu araştırma; 2021-2022 eğitim-öğretim yılı ile, kullanılan ölçek ve formdan elde edilen bilgilerle ve İstanbul ilinde resmi okullarda (ilkokul, ortaokul ve liselerde) görev yapan öğretmenlerin oluşturduğu örneklem grubunun görüşleriyle sınırlıdır.

1.5. Sayıtlar

- 1- Bu çalışmada veriler toplanırken kullanılacak olan veri setinin, araştırılan konuya ilişkin geçerli ve güvenilir veriler sağladığı,
- 2- Katılımcıların ölçeklerde yer alan soru ve ifadelerle kendi kişisel görüşlerine göre ve samimi şekilde cevap verdikleri,
- 3- Verilerin güvenli bir şekilde elde edildiği varsayılmıştır.

1.6. Kavramlar ve Tanımlar

Örgüt: Bilinçli şekilde düzenlenmiş en az iki kişinin organize ettiği eylemler veya güçleri örgüttür (Barnard, 1994).

Bağlılık: Bağlılık sözlükte yakınlık duyma ve gösterme, şeklinde yer alırken bağlı olmak ise bireylerin kendisini gruba üye olarak görmesini bir topluluğa aidiyeti anlatmaktadır (TDK, 2020).

Örgütsel Bağlılık: Örgütsel bağlılık çalışanların örgütlerine maddi manevi yönlerle bağlı hissetmesi örgütten ayrılmak istememesi ve örgütüyle bütünleşmesidir (Balay, 2000: 23).

Sinerji: Sinerji için şu iki tanım kullanılabilir; Sinerji, bütünü tek tek parçaların toplamından daha büyük bir şey olarak tanımlanabilir (Cüceloğlu, 1997: 368) ve örgütlerde bireylerin dayanışma göstermesi iş birliği sağlaması sonucunda ya da örgütlerin kendi aralarında birleşmesiyle, ortaklık kurmasıyla oluşabilen ve tek tek bireysel enerjilerden farklı ve büyük, bütüncül enerjidir (Gürlek, 2010: 12).

Örgütsel Sinerji: Sinerji, örgütlerde örgütün tüm faktörlerinin tek tek gösterebileceği etkiden ziyade daha büyük etki göstermesidir. Bu anlamda organizasyonlarda sinerji tek tek bireylerin gücü değil topyekûn senkronize güçtür. Örgütte sinerji yaratmak için etkileşim, takdir etme anlayışı, bütünleştirme ve uygulama basamakları kullanılmalıdır (Akpolat ve Levent, 2018).

Mutluluk: Mutluluk, Döş (2013)'e göre kişilerin içsel doygunluğa kavuşmasıdır. Diener'e (1984) göre ise, pozitif duyguların çok yaşanması ve hayattan alınan hazdır. Seligman (2009) mutluluğu bilişsel olarak "hayatın anlamı" şeklinde tanımlarken, Warr (2007: 14) ise "yaşamdan elde edilen doyum" şeklinde ifade eder.

Örgütsel Mutluluk: Örgütler insan ilişkilerinin çok yoğun yaşandığı alanlardır, örgüt mensuplarının mutlu ve huzurlu olması örgüt etkililiğini ve üretimi doğrudan etkilediği araştırmalarda öngörülmektedir (Döş, 2013). Bu çalışmada örgütsel mutluluk kavramı öğretmenler bazında ele alınarak, öğretmenlerin okuldaki genel yaşam doyumu, okulla ilgili yoğun olumlu duygular hissetmesi anlamlarıyla ele alınıp incelenmektedir.



İKİNCİ BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde örgütsel bağlılık, örgütsel sinerji ve örgütsel mutluluk konularıyla ilgili alanyazında yer alan bilgilere değinilmiştir. Kavramların tanımları, kavramlarla ilgili sınıflandırmalar, kavramla ilgili değişkenler ve alanyazında konuyla ilgili yapılan araştırmalara bu bölümde yer verilmiştir.

2.1. ÖRGÜTSEL BAĞLILIK

2.1.1. Bağlılık

Bağlılık sözlükte yakınlık duyma ve gösterme, şeklinde yer alırken bağlı olmak ise bireylerin kendisini gruba üye olarak görmesini, bir topluluğa aidiyeti anlatmaktadır (TDK, 2020).

Alanyazında ilk defa 1956'da Whyte, bağlılık konusunu incelemiştir bu çıktıktan sonra birçok araştırmacı kavram üzerinde araştırma yaparak geliştirmiştir (Gül, 2008; akt. Özkan, 2010: 6). Bağlılık kavramı ahlaki ve duygusal boyutlarda incelenerek Ashman ve Winstanley (2006; akt. Özkan, 2010: 6), tarafından “yoğun adanmışlık hissi” anlamında, Meyer ve Herscovitch (2001) tarafından da “dengeleme ya da zorlama gücü” anlamlarını içerir şekilde kullanılmıştır. Bağlılık kavramı daha sonra örgütsel bağlılık olarak çalışanların örgütlerine maddi manevi yönlerle bağlı hissetmesi, örgütten ayrılmak istememesi anlamlarını kazanmıştır (Özkan, 2010: 6).

2.1.2. Örgütsel Bağlılık

1960'lı yıllarda başlayan bağlılık araştırmaları psikoloji, sosyoloji ve sosyal psikoloji alanlarındaki farklı kullanımlarından dolayı birbirinden farklı tanımlarda kullanılmıştır. 1970'lerde bağlılık kavramına ahlaki boyuttan farklı bir boyut kazandıran “üyelerin örgütün amaç ve değerlerine duygusal olarak bağlanması” tanımı kullanılmıştır (Özkan, 2010: 7). Balay (2014: 3), örgütsel bağlılığı, kişilerin kurum ve örgütün değerlerine sıkı bir şekilde bağlanması olarak tanımlar. Bu tanımda, amaç ve değerlere, kişinin inanması ve örgütün iyiliği için gerekenleri yapması söz konusudur.

1991'de, Allen ve Meyer, örgütsel bağlılık sınıflandırması yaparak üç bağlılık türünden bahsetmiştir; “duygusal bağlılık”, “devam bağlılığı” ve “normatif bağlılık”

(Yavuz, 2009: 12-13). Etzioni, O'Reilly ve Chatman (1986), Katz ve Kahn (1977), Mowday, Wiener ve Balcı (2000)'da benzer sınıflandırmalar yapmıştır. Örgütsel bağlılık sınıflandırması ve tanımlamalardaki bu farklılıklara rağmen kavramın işe bağlılık, arkadaşlarına, grubuna bağlılık, sadakat, iş tatmini ve itaat gibi kavramlarla birlikte ve bazan da birbirinin yerinde kullanıldığı görülmektedir (İnce ve Gül, 2005).

Alanyazında bağlılık konusunda çalışmalar farklı alanlarda yapılsa da bu çalışmaların bağlılıkla ilgili bazı ortak tespitler ortaya koyduğu söylenebilir; örgütte bağlılık söz konusu ise katılımcılar "yoğun çaba" göstermekte, örgütte "daha uzun süre kalma eğilimi" göstermekte, örgütte "olumlu ilişkiler" geliştirilmekte, "algılanan prestij" ve "memnuniyetin yüksek olduğu" görülmekte, "kuruma sadakat gösterildiği, kurum imajına, verimliliğe ve üretime katkı" sağlayacak sonuçların örgüte bağlılıkla ilişkili olduğu görülmektedir (Balay, 2000: 17-18).

2.1.3. Örgütsel Bağlılık Sınıflamaları

Alanyazında sınıflama çalışmalarında genelde iki boyutta ele alınmıştır bunlar: araçsal bağlılık ve moral bağlılık olarak nitelendirilebilir (Balay, 2000: 25). Bu genel çerçevede başlayan bağlılık tartışmalarında Etzioni 'nin (1975) üçlü yapıdaki negatif, nötr ve pozitif bağlılık sınıflandırması, Wiener'in (1982), araçsal bağlılık ve moral bağlılık sınıflandırması, Allen ve Meyer 'in (1990: 2-5), duygusal devam ve normatif bağlılığı, O'Reilly ve Chatman'ın (1986), uyum, özdeşleşme ve içselleştirme boyutlu bağlılığı, Katz ve Kahn'ın (1977; akt. Balay, 2000: 25-31), anlatımsal ve araçsal bağlılık sınıflaması, Buchan'ın (1974; akt. Balay, 2000: 25-31), özdeşleşme, sarılma ve sadakat olarak yaptığı üçlü sınıflama, Mowday ve diğerlerinin (1982), tutumsal bağlılık ve davranışsal bağlılık sınıflaması, yine Salancik'in (1977), davranışsal ve tutumsal bağlılığı öne çıkan sınıflandırmalardır. Farklı isimlerle adlandırılrsa da örgütsel bağlılık sınıflandırmalarında başlangıçta bireyin araçsal bağlılığına değinilmiş daha sonraki boyutta bireyin örgütle bütünleşmesi ve örgüte adanması şeklinde olan moral bağlılığa dikkat çekilmiştir. İkili ve üçlü olarak yapılan bu sınıflandırmalarda sadece Etzioni'nin (1975) sınıflandırmasında yabancılaşma kavramıyla bireyin örgüte yabancılaşması ve bireye olumsuz etkilerinden bahsedilmiştir. Diğerlerinde böyle bir ayırım yapılmamıştır.



**Şekil 2. 1: Örgütsel Bağlılık Yaklaşımları
(Balay'dan (2000) uyarlanmıştır)**

Bu örgütsel bağlılık sınıflamalarında bireyin örgütün bütününe bağlılık duyduğu kabulü söz konusu iken Balay'ın (2000) "çoklu bağlılık perspektifi" olarak adlandırdığı diğer sınıflandırmada örgüt içindeki farklı ögelerin bireyin bağlılığını farklı düzeylerde etkilediği öngörüsü vardır. Örgütlerin iç yapısı ve örgütü oluşturan gruplarla ilgili araştırmalar (Reichers, 1985) ve deneyler göstermiştir ki grup ve ögeler kendi içlerinde ayrışarak bireyi farklı düzeylerde etkilemektedir (Reichers, 1985; Randall, 1987; akt. Balay, 2000: 35). Çoklu perspektifte rol çatışmalarından da bahsedilmiştir. Çoklu perspektifte beş çeşit bağlılık odağı mevcuttur, bunlar: değer, meslek, iş, örgütsel ve sendikal olarak isimlendirilmiş boyutlardır. Bu yaklaşımda vurgulanan en önemli farklılık örgütü oluşturan iç ve dış grupların bireyi farklı yönlerden etkileyeceği varsayımıyla çoklu bağlılıkların toplamına göre değerlendirilmesi gerektiğidir (Balay, 2000: 37).

2.1.4. Örgütsel Bağlılığı Etkileyen Faktörler

Örgütsel bağlılık araştırmalarında hem bağımsız değişken hem de bağımlı değişken olarak ele alınan örgütsel bağlılık kavramını etkileyen birçok faktörden söz edilebilir. Balay'ın (2000), değerlendirmesine göre 1974-1984 yıllarında bağımsız değişken olarak ele alınan araştırmalarda iş doyumu, işe geç gelme, performans, iş gören devri, katılım gibi kavramlarla ilişkili bulunmuştur. 1966-1984 yıllarında bağımlı değişken olarak incelenen örgütsel bağlılık kavramı yaş, kıdem, eğitim, pozisyon gibi kişisel faktörlerin etkisinde kalarak iş doyumu, kişi iş uygunluğu, işe sarılma, rol yüklenimi, öz imaj- örgütsel imaj gibi kavramları beraberinde getirmiştir (Balay, 2000: 60-62).

Balay'ın (2000: 63-90) yaptığı tasnife göre bağlılığı etkileyen faktörler

1- Kişisel- Demografik Faktörler

- 2-Örgütsel- Görevsel Faktörler,
- 3- Durumsal Faktörler,
- 4- Diğer Faktörler,
- 5-Bağlılık Çeşitlerine Göre Faktörler,
- 6- Duygusal Bağlılık Faktörleri,
- 7-Devam Bağlılığı Faktörleri,
- 8- Normatif Bağlılık Faktörleri başlıkları altında değerlendirilmiştir.

2.1.5. Örgütsel Bağlılığın Sonuçları

Balay'ın (2000), örgütsel bağlılığın sonuçlarıyla ilgili değerlendirmesinde: düşük örgütsel bağlılık, ılımlı örgütsel bağlılık ve yüksek örgütsel bağlılık başlıkları karşımıza çıkar ve bunların olumlu ve olumsuz sonuçlarından bahsetmiştir.

Düşük örgütsel bağlılığı hem birey hem de örgüt açısından değerlendiren araştırmacılar düşük bağlılık gösteren bireylere daha özgür alan sağladığını ve yaratıcılık açısından bireylere katkı sunarak insan kaynaklarının daha etkin kullanımını sağlayan sonuçların görüldüğünü belirtmektedir. Örgüt boyutundan bakıldığında da uzun süreli olumlu sonuçlar doğuracağına değinen araştırmacılar örgüt içindeki şikâyet ve itirazlardan etkin şekilde faydalandığında örgütün dava veya kanuni eksiklerini düzenlemede örgütteki bu şikâyet iletişiminden faydalanabileceklerine değinmiştir (Randall 1987: 461; Blau ve Boal, 1987: 297; akt. Balay, 2000: 93).

Olumsuz sonuçlar arasında ise bireylerin yukarıya terfilerinde düşük örgütsel bağlılığın büyük bir engel teşkil etmesi (Randall, 1987: 461; akt. Balay, 2000: 94-95), bu tarz bireylerin örgütte dışlanma, gelir kaybı, istemedikleri işleri yapma gibi ağır bedeller ödemek zorunda kalmaları yer alır. Yine düşük örgütsel bağlılığın örgüt açısından da ağır bedeller ödemesi söz konusudur; müşterilerin güvenini kaybetme, gelirden düşüş yaşama yeni durumlara uyum gösterememe gibi olumsuz sonuçlar ortaya çıkmaktadır (Balay, 2000: 94-95).

İlmlı örgütsel bağlılık bireylerin örgütle tam özdeşleşemediği kısmen örgütün değerlerine bağlılık gösterilen bağlılık düzeyidir ve bireyin kişisel değerlerini koruyabilmesini ve örgütle belirli düzeyde dengeli bir bağlılık sergileyerek işten ayrılma düzeyinin daha düşük olmasını ve daha iyi bir iş doyumunu için çabalama açısından bakıldığında olumlu sonuçlar açığa çıkabilmektedir (Wiener, 1982: 423).

İlimli bağlılık her zaman olumlu sonuçlar doğurmaz bu tarz bireyler örgütün üst yönetimine yerleştiklerinde toplum ve örgüte sadakat arasında denge sağlayamayıp örgütün verimsiz işleyişine ve bocalamasına sebep olabilirler (Randall, 1987: 464; akt. Balay, 2000: 97).

Yüksek bağlılık da bireyin örgütle güçlü bir bağla özdeşleşmesi ve örgüt ile bireyin her ikisinin de yüksek yarar sağladığı, bireyin yönetime yükselmesini ve ödüllendirilmesini ve yüksek iş doyumunu elde etmesini sağlayabilmektedir. Örgüt açısından bakıldığında ise örgütün güven ortamı içinde devamını sürdürmesi ve örgütün amaçlarına daha kolay ulaşmasını sağlayarak olumlu etkiler yaratmaktadır (Balay, 2000: 98).

Olumsuz sonuçlarına bakıldığında yüksek iş bağlılığı bireyin iş yaşantısı dışındaki alanlarda çatışma ve gerilimle sürdürmesine ev ve aile sorumluluklarını aksatarak kişisel ve toplumsal yabancılaşmaya yol açmaktadır, yüksek örgütsel bağlılık örgüt açısından da olumsuz sonuçlar doğurabilir; örgüte aşırı bağlılık örgütsel esnekliğin azalmasına ve örgütün çevreye uyumunun güçleşmesine ve bazen de örgütle bütünleşen bireylerin yasal ve etik olmayan davranışlarla örgüte zarar vermesine sebebiyet vermektedir (Randall 1987: 465-466; akt. Balay, 2000: 101).

2.1.6. Örgütsel Bağlılığın Boyutları

Bağlılık araştırmalarında bireyin örgüte sadakatini, örgütün değerlerine inanmasını, işe bağlanmasını, kapsayacak şekilde değerlendirilerek bireyin psikolojik yönden örgüte bağlanmasını ifade eden boyutta (O'Reilly ve Chatman, 1986: 492-493) ele alındığında üç şekilde bireyi etkilediği ileri sürülmüştür. Kelman (1958; akt. Balay, 2000:103) da benzer şekilde üç türlü boyuttan bahsetmiştir: 1- Uyum/değişim, 2- Özdeşleşme/yakınlaşma, 3- İçselleştirme/değer uygunluğu. O'Reilly ve Chatman'ın (1986), örgütsel bağlılık sınıflandırması da benzer şekildedir ve uyum, özdeşleşme ve içselleştirme boyutlarını içermektedir.

Uyum boyutunda bireyler kişisel çıkarları doğrultusunda örgüte bağlılık gösterir ve bu yüzeysel bağlılık ödülleri devam ettikçe sürer, yararçı örgüt diye nitelendirilen bu örgütlere para ve statü dışında bir bağlılık yoktur (O'Reilly, 1995: 323). Uyum bağlılığında araçsal düzenlemeler üst düzeyde yer alınca örgüt fazlasıyla maddi kontrol uygulamaya başlamış olur ve bu döngü sürer. Bireyin kişisel çıkarlarına uygun davrandığı sürece örgütte kalması söz konusudur ama beklentiler

karşılanmazsa bireyler başka örgütlere gidebilir. Yine kişisel çıkarlara ve beklentilere karşılık buldukça işine sarılacak performansı artacaktır, aksi durumda birey örgüte sadık kalmayarak ayrılacaktır. Örgüt ve birey arasındaki bu ilişkiyi ekonomik ve psikolojik sözleşmeler belirlemekte ve ilişkinin devamını her iki tarafın yükümlülüklerini yerine getirmesi sağlamaktadır. Yapılan araştırmalara göre araçsal bağlılığı en yüksek olanlar örgütten araçsal kazanç sağlayanlardır, ayrıca kişi ve grupların değişik araçsal bağlılık geliştirdiği de gözlenmiştir (Balay, 2000: 107).

İkinci olarak değinilen özdeşleşme boyutunda bireylerin isteyerek ve gurur duyarak örgütünü ve değerlerini benimsemesi söz konusudur. Bireyler kendilerine avantaj sağlayıcı ve doyum verici ilişkileri korumak (O'Reilly ve Chatman, 1986: 493) maksadıyla diğer gruplara ve örgütün etkilerine belirli düzeyde izin verir. Güçlü kültürleri olan örgütlerde özdeşleşme de yüksektir. Örgütler açısından oldukça yarar sağlayan bu bağlılık sürekli değildir o nedenle korunması gerekir ve örgütün maliyet ve sorumluluklarla devamını sağlaması önemlidir (Balay, 2000: 108).

O'Reilly ve Chatman (1986), örgütsel bağlılıkta bağlılık boyutlarından bahsederken üçüncü olarak içselleştirme boyutundan söz ederler. İçselleştirmede, kişisel değerlerin örgütsel değerlerle üst üste örtüşerek uyum sağlaması bireyin tutum ve davranışlarının örgütten yoğun şekilde etkilenmesi söz konusudur. İçselleştirmenin sağlandığı böyle bir örgütte bireyler daha mutlu çalışmakta ve istekle örgütte bulunmaktadır (Chatman, 1991: 459).

Mowday ve diğerleri (1982), örgütün kritik dönemlerinde örgütü bulunduğu durumdan kurtarmak için görevlerinin üstünde çaba gösteren üyelerin diğerlerine göre yüksek ölçüde psikolojik bağlılık gösterdiklerini belirtir bu durumu rol fazlası kavramıyla açıklar. Uyum düzeyindeki bağlılıkta bu kavram ortaya çıkmaz ancak örgütün değerlerini içten gelen bir anlayışla kabullenmede görünebilir. İçselleştirme boyutundaki bireyler düşük devamsızlık ve iş devri sergilerken yüksek düzeyde içsel bağlılık göstermektedir.

2.1.7. Örgütsel Bağlılık Süreci

Örgütsel bağlılık araştırmalarında ele alınan bir diğer konu bağlılık sürecidir, özellikle de normatif yaklaşımın yaptığı araştırmalar bazı insanların diğerlerine göre belli örgütlere daha çok bağlılık gösterdiğini ortaya koymuştur (Wiener, 1982: 424).

Bu sonuç bağıllığın anlık gelişen bir durum olmaktan ziyade zamanla gelişen bir tutum olduğu fikrini de desteklemektedir (Balay, 2000: 111)

Mowday ve diğerleri (1982), bu sürecin üç aşamada gerçekleştiğini öncelikle giriş aşamasının yaşandığını, ikinci aşamada erken çalışma aşamasının meydana geldiğini ve son olarak geç çalışma aşamasının oluştuğunu söyler, daha sonra bu tasnif biraz daha genişletilerek beşli aşamada ampirik araştırmalarla da gösterilmeye çalışılmıştır. Bu beşli aşama: genel araştırma-örgüte giriş-sosyalleşme-bağıllık ve ayrılma diye sıralanabilir (Stumpf ve Hartman, 1984: 308-309; akt. Balay, 2000: 113). Wiener (1982), işe alma sürecinde üç stratejiden bahsederek örgüt için bağıllığın nasıl etkili olacağını belirtir. Örgütün değerleriyle açıkça uyumlu olanların tercih edilmesini aksi taktirde bireyde yabancılaşma gelişeceğini, örgütün sosyalleşme programı uygulamadığında güçlü bağıllığın gelişmeyeceğini vurgular.

Buchanan (1974: 535-538), sosyalleşmeyi üç aşamada değerlendirir ve ilk aşamada bireyin örgüte katıldığı ilk yıldaki başlangıç aşamasının gerçekleştiğini, ikinci aşamada sosyalleşmenin ikinci-dördüncü yıllarını kapsayan dönemdeki performans aşamasını ve bireyin örgüte katkılarının başladığı süreç olduğunu ve son aşamada örgütteki beşinci yıldan sonra gerçekleşen olgunluk aşamasının yaşandığını belirtir. Olgunluk aşamasında birey artık örgütün yeterliliği konusunda kişisel karara varmıştır ancak yine de örgütün sosyalleşme etkileri sürmekte ve bireyin var olan tutumlarını devam ettirmek hedeflenmektedir (Balay, 2000: 118-121).

2.1.8. Örgütsel Bağıllığı Geliştiren Araçlar

Araştırmalarda örgütsel bağıllığı geliştirme konusunda bazı araçlardan bahsedilmiş ve Ulrich (1988: 21-25) bu araçları: kontrol, strateji-vizyon, işte mücadele, iş birliği ve takım çalışması, çalışma kültürü, ortak kazanımlar, iletişim, insanlara ilgi, teknoloji ve yetiştirme- geliştirme şeklinde sıralamıştır.

Örgütlerde kontrolün paylaşılması, yetkilerin çalışanları kapsayacak şekilde genişletilmesi bağıllığı geliştirmektedir. Çalışanların örgütsel bağıllığını arttıran bir araç da vizyondur. Örgütün vizyonu tüm üyelerle paylaşıldığında örgütün amaç ve hedefleri iş görenlere güç verir ve çalışma isteklerini artırır. Diğer bir geliştirme aracı işte sıkıcılığı önlemek ve bireyleri araştırma geliştirme süreçlerine dahil ederek çalışanları güdülemektir. İş yerinde performansı arttıran bir araç da takım çalışmasıdır. Takım çalışması kollektif başarıları arttıran ve sorunlara hızlı çözümler

üretebilen bir yöntemdir. Örgütlerde bütün üyelerin paylaşacağı ortak beklentiler, eğlenceler, başarılar ya da törenler oluşturmak bir diğer geliştirme aracıdır. Örgütün başarıya ulaşması halinde elde edilen kazanımların üyeler arasında paylaşılması, ödülün dağıtılması da bağlılığı artıran bir araçtır.

İletişim iş yerinde üyeler arasında akıcı bir bilgi aktarımıdır ve üyeler örgütle ilgili her türlü bilgiyi yakından takip ederek örgütün değişen ilke ve hedeflerini veya dönüşümünü kolayca takip ederek örgüte bağlılığı güveni artmaktadır. Çalışanların takdir edilmesi ve ödüllendirilmesi yani personelin iş doyumunun desteklenmesi, çalışanlara teknolojik alt yapı ve teknik donanım sağlanması, son olarak da işgörenlerin yeteneklerini ve kişisel gelişimlerini destekleyici çalışmaların örgüt içinde yürütülmesi örgütsel bağlılığı geliştirici araçlardır (Balay, 2000: 123-126).

2.1.9. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığını Geliştiren Araçlar

Eğitim alanında yapılan araştırmalarda öğretmenlerin örgütsel bağlılığını etkileyen ve bağlılığını geliştiren okula ilişkin araçlardan üçü ön plandadır, bunlar; okul için çabalama isteği, okulda çalışmaya devam etmeye istekli olma ve okulun amaç ve değerlerini kabul etmedir. Öğretime bağlılık etkenini de aynı şekilde araç olarak değerlendiren araştırmacılar vardır ancak son dönemde çoklu bağlılık perspektifiyle ele alınan konu öğretime, okula, öğrencilere bağlılık şeklinde ayrı olarak da incelenmiştir (Firestone ve Rosenblum, 1988).

Öğretmenlerin bağlılığını meslek bağlılığı şeklinde inceleyen araştırmacılar da vardır. Mesleki bağlılıkta parasal kaygılar çok fazla öne çıkmazken değerleri benimsemede daha derin bir ilişki olduğu belirtilir. Çalışma koşulları ve iş faktörlerinin de bağlılığı etkilediği ve içsel güdüler oluşturduğu işin yoğunluğu, anlamı işe yüklenen değerlerin bireylerde doyurucu psikolojik etkiler sağladığı yine ele alınan önemli bir konudur. Öğretmenler doğrudan çabaları ile başarı elde ettiklerinde öğrencilerine ve işlerine daha çok bağlanmaktadır (Balay, 2000: 128).

Araştırmacıların öğretmen bağlılığını geliştiren araçlar konusunda aşağıdakilere yer verdiği görülmektedir:

İşin Anlamlılığı: İş görenler açısından işe yüklenen değerler bağlılık geliştirmede çok önemlidir. Firestone ve Pennell (1993) işin anlamlılığını etkileyen üç unsur olduğunu belirtir. Beceri çeşitliliği, işin önemi ve görev kimliği bireylerin işe verdiği anlamı oluşturmaktadır. Öğretim sürecindeki karmaşık ilişkiler karmaşık iletişim ağı

beceri çeşitliliğini bir bakıma sağlamaktadır bu açıdan bakıldığında öğretmenlerin beceri çeşitliliği yüksektir ancak müfredat ve paket programlar çeşitliliği sınırlandıran unsurlardır. Hackman ve Oldham (1980), görev kimliği ve işin önemi bakımından öğretmenlerin yüksek derecede öneme sahip olduklarını bunun da örgütsel bağlılığa önemli katkıları olduğunu belirtir. Bir fabrikada üretimin bölümlere ayrılmış olması her bölümde sadece kendi bölümündeki üretimi takip etme zorunluluğu yerine okullarda öğretmenlerin tüm süreçte etkin olması görev kimliğini olumlu şekilde oluşturmasında etkili olmaktadır. Mesleki ve teknik iş görenlerle karşılaştırıldığında da öğretmenlerin işlerine verdiği önem daha fazladır (Balay, 2000: 130).

İş Stresi: Öğretmenlerin örgütsel bağlılığını olumsuz etkileyen önemli bir etken olan iş stresi, Kushman (1992)'a göre, iki faktör ile azaltılabilir. Bunlardan biri okula odaklanma ve düzen sağlama hissi diğeri ise yenileştirme konusunda fırsatların açık olmasıdır (Kushman, 1992). Öğretmenlerin görevlerini yaparken yenilikleri tasarlayabilmesi öğretmenler arası paylaşımlar ve okulla ilgili kararların alımında, okul yönetiminde katılım sağlayabilmesi öğretmenlerin doyum sağlamasını ve bağlılığını yükselten araçlardır.

Uygun Öğrenme İklimi: Olumlu öğrenme ikliminde görev yapan öğretmenlerin bağlılığı da olumlu yönde artmaktadır (Kushman, 1992). Okul yöneticileri bu bağlılık aracının etkisini bildiklerinden olumlu okul iklimi oluşturmaya çabalar ve öğretmenleri uygun okul iklimi oluşturmak için iş birliğine girmesini kolaylaştırırlar.

Öğretmenlerin bağlılığını etkileyen bir diğer araç, özerkliktir. Okulda öğretimi planlamada veya işini yürütürken belli konularda serbest olmak öğretmenin özerkliğini sağlar. Kendi işlerini özgürce planlayan öğretmenler işin sonucundan da sorumlu hissederek başarı için içten güdülenmiş olurlar. Özerklik bu anlamda okula ve okulun değerlerine bağlılığı artırmış olur. Özerklikle ilgili araştırma sonuçlarına bakıldığında Rosenholtz ve Simpson (1990), özerklik ve bağlılık arasında güçlü bir ilişki olduğundan bahsederken, Charters ve diğerleri (1984), ikisi arasında ters ilişki olduğunu, Reyes (1989), de ikisi arasında bir ilişki olmadığını söylemiştir (akt. Balay, 2000: 133).

Katılım: Okul yönetiminde öğretmenlerin katılım sağlaması ve stratejik kararlarda etkili olması bağlılığı olumlu etkileyen diğer bir araçtır. Okul müdürlerinin liderlik

stilleri öğretmenlerin katılımını olumlu veya olumsuz etkileyen unsurlardandır, ayrıca öğretmenler okul yönetiminde eğitim öğretim işlerinde kararlara katılmak isterken personelle ilgili ya da okulun maddi işleriyle ilgili planlamasında kararlara dahil olmak istememektedir (Balay, 2000: 136).

Dönüt: Bireylerin içsel güdülenmesini yüksek düzeyde etkileyen bir araç da iş yerinden alınan dönütler, kendisiyle ilgili iş yerinden aldığı bilgilerdir. Firestone ve Pennell (1993: 503) öğretmenlerin okulda birçok kaynaktan çeşitli dönütler aldığını belirtir. İdarecilerden, meslektaşlarından, öğrencilerden ve velilerinden formal ve informal dönütler alan öğretmenler olumlu dönütler aldıkça örgüte olan bağlılıkları artmaktadır.

İş birliği: Okullarda meslektaşları ile iş birliği içinde olan öğretmenlerin içsel ödülleriyle bağlılığının arttığı çeşitli araştırmalarla ortaya konmuştur. Smith (1991,1992), Corcoran ve diğerleri (1988), Reyes (1992) iş birliği ve bağlılık arasında olumlu etkilerin olduğunu belirtmiş (akt. Balay, 2000: 139) ancak Rosenholtz (1989) iki kavram arasında doğrudan bir ilişkinin olmadığını öne sürmüştür.

Öğrenme Fırsatları: Rosenholtz (1989), öğrenme fırsatlarının öğretmen bağlılığını direkt etkilediğini belirtmiştir. Öğrenme fırsatları öğretmenlerin mesleki becerilerini arttırmada, plan ve programdaki belirsizlikleri azaltmada ve sınıf etkililiğini arttırmada oldukça etkili görülmekte ve içsel güdüleyiciler arasında yer alarak bağlılığı yükseltmede etkili görülmektedir.

Kaynaklar: Öğretmenlerin görevlerini yaparken başarılı olmalarını sağlayan ve güdülendiren önemli bir araç da kaynaklardır. Araştırmalarda beş kaynağın öğretmen bağlılığını etkilediği bunların: düzenli çevre, yönetim desteği, yeterli fiziki koşullar, öğretim kaynakları ve makul kabul edilen iş yüküdür. Yeterli fiziki şartlara sahip olmayan okullarda görev yapan öğretmenlerin bağlılığı düşükken daha iyi olanaklara sahip okullarda çalışan öğretmenlerin daha yüksek bağlılığa sahip olduğunu belirten Rosenblum (1988), New Jersey okullarında bu bağlılık sonuçlarına ulaşmıştır. Yine öğretim kaynakları araç ve gereçlerinin şehir merkezlerindeki okullarda eksiksiz olması kırsal alanda ise araç gereç ve kaynak sıkıntısı yaşanması bu bölgelerde çalışan öğretmenlerin bağlılığını farklı etkilemektedir. Yönetimce desteklenen

okullarda görev yapan öğretmenlerin yine bağlılığının yüksek olması kaynakların bağlılığa etkisini gösteren sonuçlardır (Balay, 2000: 140-141).

2.1.10. Örgütsel Bağlılık ile İlgili Kavramlar

İş Doyumu

Örgütsel bağlılık araştırmalarında en dikkat çeken iş doyumu kavramı bireyin iş yaşamını değerlendirdiğinde ulaştığı haz duygusu olarak tanımlanabilir (Glison ve Durick, 1988: 64; akt. Balay, 2000: 143). Başaran (1982: 204) da benzer şekilde işten alınan bu hazzın yüksek olmasının iş doyumunun da yüksek olacağından bahsederek iş doyumunun bireyin iş yaşamıyla ilgili hissettiği haz ve duygularla ilintili olduğunu göstermiştir. İş doyumu araştırmalarına göre bireyin iş doyumu, bağlılık ve örgütte kalma isteğiyle doğru orantılı (Tsui ve diğerleri, 1992: 570; akt. Balay, 2000: 144) ve işten ayrılma ve devamsızlık ile de ters orantılı (Balcı, 1985: 19) ilişki içindedir. Yine işe düzenli gelme ve işi zamanında yapma, işte daha fazla çaba harcama, örgütün değerleriyle daha sıkı kaynaşma gibi kavramları olumlu yönde etkilemektedir. Doyumsuzluk ise işten ayrılma, iş bırakma, devamsızlık artışı gibi etkiler göstermekte örgüt açısından da doyumсу çalışanlara sahip olmak maliyetleri arttırmakta ve sonuçta da örgütün etkililiğini düşürmektedir (Balcı, 1985: 22).

Performans

Bağlılık ve performans araştırmalarında iki kavramın birbirini nasıl etkilediği ortaya konmaya çalışılmıştır. Örgütte bireyin eylemlerine bakılarak bağlılığının anlaşılacağını söyleyen Salancik (1977), bağlılığın değişimine göre de performansın değişeceğini öngörmüştür. Örgütün amaçları ulaşılmaz olduğunda bağlılıkta azalma olduğu bunun da performansa yansiyarak performansı düşürdüğünü ileri süren Locke vd. (1988: 24-25) örgütün hedeflerinin ulaşılabilir ve anlaşılabilir olmasının bağlılığı ve performansı olumlu yönde etkilediğini, davranışsal bağlılığın örgütteki ödüllerden etkilendiğini araştırmalarında ortaya koymuştur. Yine benzer şekilde kişi ve örgüt değerlerinin uygunluğunun performans ve iş motivasyonunu arttırdığını bağlılığı da olumlu etkilediğini, mali gereksinimlerin bireylerin bağlılık ve performansını etkilediğini Bretz ve diğerleri (1994: 34-84) belirtmiştir. Bağlılık ve iş doyumunun performansla olan ilişkisini de Shore ve Martin (1989: 634) araştırmış ve performansın bağlılıktan uzun süreçte etkilendiğini, iş doyumunun ise daha kısa süreçte performansı etkilediğini ortaya koymuştur (akt. Balay, 2000: 146-148).

Katılım

Bireylerin örgütün amaçlarını oluşturma sürecindeki katılımı örgüte bağlılıklarını arttıran bir etki yaratmakta ve sonuçta da örgütün hedeflerine ulaşmasını isteyen bireyler üst düzeyde performans sergilemektedir. Bireyler meşru bir ortamda katılım sağlandığını düşünürse bağlılıkları katılımdan olumlu yönde etkilenmekte ve artmaktadır (Handy, 1985: 133-330; akt. Balay, 2000: 149). Karar almaya katılım da bağlılığı olumlu etkilemektedir (Wallace, 1995: 232). Bireylerin yönetime dahil olması katılımı gerçekleştirir ve kendilerini idarecilerle aynı tarafta gören iş görenlerin hoşnutsuzluğu azalır, motivasyonları artar ve örgütle özdeşleşme gerçekleşir böylece üst düzey sorumluluk duyarak hareket ederler (Tanenbaum, 1969: 99). Okullarda da öğretmenlerin kararlara katılımıyla ilgili araştırmalar benzer sonuçlardan bahsetmiştir. Kararlara katılım sağlayanların okullarında öğretmenlerin bağlılığı yüksek çıkmıştır (Bursalıoğlu, 1994: 162-163). Okullarda katılım ortamının sağlanması için de iyi düzenlenmiş bir ortamın ve samimi bir ilişkinin olmasına, tarafların inanması gerektiği aksi halde katılımın gerçekleşemeyeceğini belirtilmiştir. Katılım konusunda da iki türlü kararlara katılım olduğu ilkinde çalışanları direkt ilgilendiren konulara katılım, ikincisinde ise iş yerindeki ikincil öneme sahip konularla ilgili katılımın olduğu (Wall ve Lischeron, 1977) belirtilmiştir. Balcı'da (1985: 17) ilk katılımın bağlılığı daha yüksek düzeyde etkilediğini öne sürmüştür.

Örgütsel Kültür

Örgütte görev ve sorumluluklar, işin yapılışı, çalışanların örgüte yükledikleri değer, örgütün üyeleri ve yöneticilerin hepsi örgüt kültürünü etkileyen ve oluşturan unsurlardır. Aynı şekilde örgütsel kültür liderlik stillerine, bireylerin örgüte yönelik algılarına, işin yapımına ilişkin görüş ve düşüncelerine ve örgütte inandıkları değerlere etki eder (Bennett, 1999: 123). Örgüt kültürünün geniş perspektiften üyelerini topyekûn etkileyerek bir üst kimlik oluşturma, örgütte düzen sağlama, anlaşmazlıkları azaltma, ortak değerler yaratarak bağlılığı yükselttiği muhakkaktır. Ancak örgütte değişimin önünü tıkayan bir unsur olarak olumsuzluk yarattığı ve ‘‘kültürel boşluk’’ denilen etkilerle değişime karşı çatışma yarattığı da araştırmalarda ortaya konmuştur (Bennett, 1999: 123-124). Kamu kuruluşlarında değişime ve yeniliğe daha az açık olmanın yarattığı etkiyle oluşan kültürel boşlukların örgütsel bağlılığı düşürdüğünü de Bourantas ve Papalexandris (1992: 3) özel sektörle kıyaslamalı olarak yaptıkları araştırmada göstermiştir. Handy (1976) de dört çeşit

örgüt kültüründen bahsederek bu örgütlerdeki yapıdan bahseder. Güç kültürü, rol kültürü, görev kültürü ve kişi kültürü dediği örgüt kültürlerinden görev kültüründe gurubun tüm üyelerinin işi yürütmek için çalıştığı, esnek bir yapı ve yönetimin olduğu değişimin önünün açık ve iş doyumunun ve bağlılığın yüksek olduğu (Bennett, 1999: 124) bir yapı söz konusudur (akt. Balay, 2000: 151-153).

Kişilik

Örgütsel bağlılık ve kişilik kavramlarının birbiriyle ilişkili olduğunu gösteren araştırmalar bireylerin kişiliğinde içten denetimli ve dıştan denetimli diye adlandırılan denetim odağına göre değerlendirildiğinde Luthans ve diğerleri (1987: 223), içten denetimli bireylerin örgütle inançları doğrultusunda ve kendi tercihlerine göre örgütte kaldıklarını ve yüksek bağlılık gösterdiklerini, dıştan denetimlilerin ise örgütte bulunmayı şansa açıkladıkları, örgütte daha az seçeneğe sahip oldukları düşüncesinde olup bağlılıklarının da düşük olduğunu belirtmiştir. O'Reilly (1995) uyum boyutunda bireylerin emirlere uyduğunu ama içselleştirme ve özdeşleşme boyutunda ödül veya kişisel çıkarlar olmadan örgüte bağlılığın gerçekleştiğini belirtir bu açıdan bakıldığında içten denetimli olanlar tutumsal bağlılık, dıştan denetimli olanlar ise araçsal bağlılık ilişkisi kurmaktadır.

Öğrenen Örgüt

Çağdaş yönetim anlayışında örgütlerin diğer örgütlerle piyasada rekabetini sağlayan ar-ge çalışmalarıyla bilginin sürekli örgütte geliştirilip kullanılmaya çalışıldığı öğrenen örgüt tipiyle örgüt bağlılığı kavramları ele alınan diğer bir kavramdır. Garvin (1993), bilgiyi elde eden, yeni durumlar için transfer eden, örgüt içinde hızlıca yayan örgütlere öğrenen örgüt demektedir ve beşli bir yol izleyerek bilgiyi kullandığını belirtmektedir. DiBella ve Nevis (1988) ise, üçlü bir aşamayla bilgiyi bulan, yayan ve kullanan örgütler olduğunu, Watkins ve Marsick (1993) sürekli öğrenen ve stratejik bir süreçle gelişen örgütün entelektüel sermayesinin bilgi geliştirmeye odaklandığı örgütün olduğunu belirterek öğrenen örgüt kavramını oluşturmuştur (akt. Balay, 2000: 158-159).

Firestone ve Pennell (1993), öğretmenlerin öğrenme fırsatları yakalayabilecek bir örgütte olmalarından dolayı bağlılıklarının bundan etkileneceğini, Rosenholtz (1989), öğrenme fırsatlarının bağlılığı direkt etkilediğini, Luis (1991; akt. Balay, 2000: 158-159), öğretmenlerin becerilerini geliştirebilmesinin bağlılığı en çok etkileyen unsur

olduğunu, Kushman (1992) da öğrenme ikliminden öğretmen bağlılığının olumlu etkilendiğinden bahsederek konuyla ilgili veriler sunmuştur. Balay (2012) da üniversitelerde öğretim üyelerinin öğrenen örgüt algısının bağlılıklarına etkisini araştırmış ve özel üniversitelerde görev yapan üyelerin öğrenen örgüt algılarını yüksek olduğunu ve yüksek düzeyde bağlılık geliştirdiklerini belirtmiştir.

Çatışma Yönetimi

Örgütsel bağlılık ile ele alınan bir diğer kavram çatışma kavramıdır. Örgütsel bağlılığı yüksek bireylerin örgütte çatışmadan ziyade uzlaşıcı bir ilişki yürüteceği ve bütünlendirici davranacağı kabul edilmiş ve birçok araştırma bu fikri desteklemiştir: işlevsel çatışma yönetiminin örgütlerde olumlu etkiler yarattığını (Schermeron, Hunt ve Osborn, 2000), liderliği olumlu etkilediği takım çalışmasını desteklediği, ürün ve hizmette kaliteyi arttırdığı gibi sonuçlardan bahsedilmiştir (Tjosvold, Hui ve Law, 2001). Thomas, Blise ve Jex (2005) örgütte bireyler arası çatışmanın bağlılığı olumsuz etkileyerek duygusal ve devam bağlılığını düşürdüğünü belirtmiş ve örgütlerde çatışmanın en aza indirilmesi ya da yönetilmesi hususunda araştırmalar yapılmaya başlanmıştır. London ve Howat (1978) yüzleşme çatışma kavramıyla, Tjosvold, Hui ve Law (2001), barışçı çatışma kavramıyla, Wong ve Tjosvold (2002), kaçınmacı çatışmacı kavramıyla konuyu ele alarak örgütlerde bağlılığın güçlendirilmesi için çatışma yönetiminin en etkin şekilde kullanılması ve örgüt yararına dönüştürülmesini örgütte güven ve bağlılık ikliminin sürdürülmesini önermiştir. Balay (2007), ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin bağlılıklarını ve çatışma stillerini belirlemeye çalışmış ve özdeşleşme boyutunda bağlılık gösteren ve içselleştirme boyutunda bağlılık gösteren öğretmenlerin problem çözücü ve uzlaşmacı stilde çatışma sergilediklerini ortaya koymuştur (akt. Balay, 2000: 162-165).Yapılan araştırmalar bu iki kavramın birbirini çeşitli yönlerden etkilediğini göstermiştir.

2.1.11. Örgütsel Bağlılık Araştırmaları

Örgütsel bağlılık kavramı özellikle endüstri alanında iş yeri bağlılığı olarak 1950'li yıllarda sıkça araştırmalara konu olmuştur. Çalışanların iş yerine daha sıkı bağlanmaları ve daha etkin çalışmaları önemsendiği için özellikle maddi kazancın iş yeri bağlılığını oluşturduğu savunulmuştur. Kavramın örgütsel bağlılık olarak endüstri dışında diğer alanlarda kullanılması 90'lı yıllarda gerçekleşmiştir.

Everett (1992), öğretmenlerin tutumsal bağlılığını ölçmek için San Francisco’da, Mowday ve diğerlerinin Örgütsel Bağlılık Ölçeğini 300 öğretmen üzerinde uygulayarak yönetici liderliğin bağlılık araştırmasında önemli bir değişken olduğunu bulmuştur. Bussby (1992), eğitim kurumlarında bağlılık ve örgütsel iklim arasındaki etkileşimi incelemiş ve o da Mowday ve diğerlerinin Örgütsel Bağlılık Ölçeğini kullanmıştır. Araştırma sonucuna göre bağlılığı yüksek yöneticilerin açık iklim modelini uyguladıklarını bunun da örgütün üretiminde ve gelişmede olumlu etkileri olduğunu belirtmiştir. Monchak (1994), ilkokullarda çatışma çözümü, örgütsel yapı ve bağlılık konularını araştırmış ve yöneticilerin öğretmenlere göre çatışma çözümünde daha ulaşımca olduğunu, bürokratik örgütsel yapıda olan kurumlardaki yöneticilerin çatışma karşısında çekilme davranışı sergilediklerini bulmuştur. Lukasavich (1994), çatışma çözümü, örgütsel yapı ve bağlılık konusunu lisede araştırmış, Mrozik (1993), okulda çalışma ortamına göre geliştirilen bağlılığın iş doyumuna etkisini ele almış, Rozenblum (1993), örgütsel bağlılık araştırmasında bağlılık modeli hazırlamaya çalışmış, azınlık grubunda yer alan öğretmenlerin bağlılığını incelerken sadakat kavramının konuyu daha iyi açıkladığını belirlemiş, Parks (1992) örgütsel bağlılık, katılım ve değişim kavramlarını incelemiş ve katılımın örgütlerde demokratik yapıyı güçlendirerek iş görenlerin doyumsuzluğunu azalttığını görmüş, Osnato (1992), küçük kentlerdeki okulların örgütsel bağlılığını ve bağlılık engelleri algılarını incelediğinde sendika gibi örgütlerin eğitim reformları ve değişim konusunda engel teşkil ettiğini ve sermaye eksikliğinin de bunda etkisi olduğunu belirtmiştir. Vrom (1992), rol çatışması, bilimsel verimlilik, bağlılık ve iş doyumunu kavramlarını iş akademilerinde incelemiş, Cho (1993), kamu ve özel örgütlerdeki bağlılığı araştırmış, araştırmayı üç boyutta ele alarak; kişisel, örgütsel ve durumsal faktörleri incelemiştir. Satava (1995), iş doyumunu kişilik tipleriyle bağlantılı olarak incelemiş, Hackman (1995), işgören bağlılığını incelerken eğitim, kişilik yapısı, ödül sistemi ve örgütsel destek kavramlarının iş müfettişlerinin işe bağlılığını araştırmak için kullanmıştır (akt. Balay, 2000: 169-178).

Örgütsel bağlılıkta ilk dönem araçsal bağlılığı sağlamak için ödül sistemi üzerinde durulsa da daha sonraki araştırmalarda maddi kazanç ya da araçsal çıkarların devam bağlılığını o kadar da etkilemediği görülmüştür. Bağlılığın, duygusal, normatif ve devam şeklinde çeşitleri olduğundan bahsedilmiştir. Meyer, Irving ve Allen (1998)

ve Mowday (1998), yaptıkları araştırmalarda örgütsel bağlılık kavramını farklı boyutlarda değerlendirmiş, yine bazı araştırmacılar da farklı boyutlardan bahsetmiştir. Balay (2000), örgütsel bağlılığı özdeşleşme, uyum ve içselleştirme boyutlarıyla ele almıştır. Balay (2014: 5) örgütüyle yüksek bağlılık geliştiren öğretmenlerin okuluna, öğrencilerine daha fazla yöneldiğini belirtmiştir.

Bağlılık araştırmalarında kavramının çeşitli tanımları mevcuttur. Araştırmalarda genelde araçsal bağlılık tanımı kullanıldığı ve bu bağlılık kavramıyla örgütlerdeki bağlılığın incelendiği görülmektedir. Balay (2000), kamu ve özel okullardaki öğretmenlerin örgütsel bağlılığını araştırırken özel sektörde görev yapan yöneticilerin ve öğretmenlerin, kamuda çalışanlara göre örgütsel bağlılıklarının daha yüksek olduğunu saptamıştır. Balay (2014: 3) örgütsel bağlılığı, kişilerin kurum ve örgütün değerlerine sıkı bir şekilde bağlanması olarak tanımlar. Bu tanımda, amaç ve değerlere, kişinin inanması ve örgütün iyiliği için gerekenleri yapması söz konusudur.

Özcan (2008: 55-56), Adana'da su işlerini planlayan kamu kurumundaki beyaz yakalı 117 çalışanla örgütsel bağlılık ve iş değerleri üzerine çalışmış ve çalışma sonucunda iş değerinin iki alt boyutu ile örgütsel bağlılık arasında anlamlı bir ilişki olduğunu görmüştür. Eğitim seviyesi ve örgütsel bağlılık arasında ters yönde bir ilişki saptamıştır, ayrıca özel sektör çalışanlarının kamu çalışanlarına göre daha yüksek bağlılık geliştirdiğini tespit etmiştir.

Özkan, 2010 yılında Mersin'de 724 ilkokul öğretmeniyle yürüttüğü örgütsel bağlılık ve iş değerleri araştırmasında örgütsel bağlılığın alt boyutu olan duygusal bağlılığın tüm iş değerleri ile anlamlı bir ilişki olduğunu saptamıştır. Cinsiyet ve okul türünün de ilişkide anlamlı etkisi olduğunu belirten Özkan, branş değişkeninin önemli etkisi olmadığını belirtmiştir. Alan yazında kamu ve özel sektördeki çalışanların maddi kazanç ve araçsal değerlere göre devam bağlılıkları farklı tespit edilse de Özkan, araştırmasında kamu ve özelde çalışan öğretmenlerin benzer devam bağlılığı gösterdiğini belirtmiştir (Özkan, 2010: 145).

Karadaş (2013: 106-111), Şanlıurfa'daki 800 lise öğretmeniyle pozitif okul yönetimi algısı ve örgütsel bağlılık kavramını çalışmış, ölçekleri uygulamış ve 507 ölçeği değerlendirmeye almıştır. İki kavram arasında pozitif yönde orta seviyede ilişki olduğunu görmüştür. Cinsiyet, sendikalı olmak kitap okuma durumu vb. değişkenler,

pozitif okul yönetimi algısını etkilemezken örgütsel bağlılık algısını bazı değişkenler anlamlı düzeyde farklılaştırmaktadır.

Turgut (2014: 120-123), Afyon merkezde yaptığı araştırma 1022 liseli öğrenciyle çalışarak ergenlerin okul bağlılığını incelemiş ve kız öğrencilerin okul bağlılığının erkek öğrencilerden yüksek olduğunu saptamıştır. Ayrıca psikolojik sağlamlığın diğer değişkenlerce anlamlı şekilde yordandığı araştırmada anlaşılmıştır.

Köybaşı ve Dönmez (2017: 266-270), örgütsel bağlılık kavramını okul yöneticilerinin öz yeterlik ve girişimcilik düzeyleri ile ele almışlar ve 247 yöneticiye anket uygulamışlardır. Yapılan araştırmada yöneticilerin yüksek düzeyde öz-yeterlik algılarının olduğunu, orta düzeyde örgütsel bağlılık düzeyi sergiledikleri ve cinsiyetin etkili olmadığı ve kıdemın etkili olmadığı, girişimcilik açısından yöneticilerin yüksek düzeyde girişimciliği seçtikleri tespit edilmiştir. Girişimcilik düzeyinde branş etkeni etkili olup sosyal bilimler kökenli yöneticilerin matematik ve diğer sayısal bölümlerden mezun olan yöneticilere göre girişimcilik seviyeleri yüksek bulunmuştur.

Şahin (2016: 44-51), Klinik psikoloji alanında yaptığı tez çalışmasında ÖÖG tanısı almış 108 öğrenciyle çalışmış ve bağlanma stilleri ile okul bağlılığı arasında düşük bir ilişki bulmuş, ancak bağlanmanın cinsiyete ve yaşa göre değiştiğini de bildirmiştir.

Kırbaç (2019: 147-160), doktora tezi çalışmasında Malatya merkezde 773 öğrenci ile çalışmış ve “Öğretmenlerin demokratik sınıf yönetimi anlayışlarının, öğrencilerin okul direncine yönelik algılarını olumsuz etkilediğini ama okul bağlılığına yönelik algılarını olumlu yönde etkilediğini tespit etmiştir. Ayrıca öğrencilerin okul bağlılığına yönelik algılarının, akademik başarılarını olumlu yönde etkilediği sonucunu elde etmiştir.”

Ağaçbacak (2019: 74-80), çalışmasında psikolojik iyi oluş ve örgütsel bağlılık kavramlarını sınıf öğretmenleri ile çalışmış aralarında pozitif yönde ama anlamı fazla yüksek olmayan düzeyde ilişki tespit etmiştir.

Ergün ve Çelik (2019: 113), yaptıkları “Örgütsel Bağlılık Ölçeği Türkçe Uyarlaması” çalışmasında Denizli'nin ilçelerindeki 150 öğretmene Penley ve Gould'dan (1988) uyarladıkları ölçeği uygulamışlar ve ölçeğin üç alt boyuttan

oluşturduğunu ve geçerlik güvenirlik çalışmalarının Türkiye'deki öğretmenlere uygulanması için yeterli olduğunu belirtmişlerdir.

Demircan (2019: 75-76), örgütsel bağlılık kavramını örgütsel mutluluk kavramıyla birlikte ele almış ve öğretmenlerin orta düzeyde bağlılık ve mutluluk ölçeğindeki alt boyutlardan olumlu duygular ve potansiyeli gerçekleştirme alt boyutunda yüksek düzeyde anlamlı ilişki olduğunu ve mutluluk ile bağlılık arasındaki ilişkinin doğrusal ve pozitif olduğunu belirtmiştir.

Uyaroğlu (2019: 71-72), yaptığı tez araştırmasında bağlılığın mutluluğa etkisini eğitim sektöründe göstermeye çalışmış ve ortaöğretimden 860 öğretmen ve yönetici üzerinde çalışarak şu sonuçlara ulaşmıştır; adanmışlık ve yönetim süreci ortaokul öğretmenleri ve yöneticilerinin mutluluk düzeyini etkileyen iki faktördür. Yöneticilerin ve öğretmenlerin kıdem ve eğitim seviyesi bağlılıklarını ve mutluluklarını etkilemekte, en yüksek düzey lisansüstü mezunlarda görülmektedir.

2.2. ÖRGÜTSEL SİNERJİ

2.2.1.Sinerji

Yunanca bir kelime olan "synergos" birlikte çalışmak anlamındadır ve Fransızca "synergie" kelimesi de aynı anlamda birlikte çalışmak (Harris, 2004: 359) şeklinde kullanılır ve sinerji kelimesi buradan gelmektedir. Sinerjiyi, bütünün tek tek parçaların toplamından daha büyük bir şey olarak tanımlayanlar vardır (Cüceloğlu, 1997: 368, Kavrakoğlu, 2000: 4). Dökmen (2004) de sinerjiyi birkaç unsurun bir araya gelerek etkileşim sağlaması ve parçaların teker teker oluşturacağı etkiden daha büyük bir etki üretmesi olarak tanımlar. Sinerji için şu genel tanım kullanılabilir; örgütlerde bireylerin dayanışma göstermesi iş birliği sağlaması sonucunda ya da örgütlerin kendi aralarında birleşmesiyle, ortaklık kurmasıyla oluşabilen ve tek tek bireysel enerjilerden farklı ve büyük, bütüncül enerjidir (Gürlek, 2010: 12). Mintzberg, sinerjiyi tarif ederken matematiksel bir ifade kullanarak "2 + 2 = 5 sinerjidir" der (Mintzberg, 1989). Matematiksel sinerji tarifinde de görüldüğü gibi ulaşılan güç sayı değerlerinin toplamından daha büyüktür.

Covey (2002), sağlıklı bir evlilikteki iki eşin birbiriyle olan ilişkisini sinerji olarak değerlendirir ve sinerjiyi bu örnek üzerinden açıklar: eşlerin ortak inançlar etrafında samimi şekilde birbirlerine yardım ettiklerine ve paylaşımında bulduklarına

değinererek sinerjinin açığa çıkarılmasında örgütteki her bireyin aynı bu şekilde gönüllü olarak katılımının gerektiğinden bahseder.

Aktan (2012: 260), geniş anlamda sinerjik yönetimin, organizasyondaki bütün kaynakların, etkin bir lider tarafından etkin şekilde birleştirilerek daha yüksek bir enerjinin üretilmesi anlamında kullanılabileceğini belirtmiştir.

İnce Balcı ve Özdevecioğlu (2011: 29), sinerjiyi tanımlarken bir bütünün parçaların toplamından daha büyük olması görüşünü de destekleyerek bir gruba ait sonuçların, çıktıların bireylerin tek başına gösterecekleri performanstan daha fazla elde edecekleri performans şeklinde tanımlamıştır.

Sinerjinin bireyler veya örgütlerde dayanışma ve iş birliği sonucu açığa çıkan tekil enerji toplamından daha büyük bütünsel enerjiye sahip olduğunu belirtenler de vardır. Sinerjinin içerdiği olumluluğu kuvvetlendirmek için ‘pozitif sinerji’ kavramının kullanıldığını ve kavramın pekiştirildiğini ifade edenler de vardır (Cho ve Kwon, 2004; akt. Akgemci, Güleş ve Öğüt, 2001: 307).

Harris (1981: 25), sinerjinin açığa çıkması için bazı şartların örgütte gerçekleşmesi gerektiğini belirtmiş ve örgütte bireylerin bütünü destekleyecek şekilde birleştirilmesini, sinerjiyi bütün sistemden beklemeyi, sinerji oluşturacak alanların çoğaltılmasını, örgüt amaçlarının birbirini destekler şekilde olmasını, örgütte problem çözümünde değişik yaklaşımların benimsenmesini, yönetim kademesinin farklı çözümlere farklı işbirliği ve ekip çalışmalarına izin verecek esnek görüşte olmasının gerektiğini vurgulamıştır.

Baltaş (2006)’da asinerji kavramıyla sinerjinin açıklanmasında farklı bir bakışla açıklama yaparak kavramın anlaşılmasını sağlamıştır. Baltaş (2006), bir örgütte çalışanların bölüm veya takımlar arasındaki uyumsuzluğuna asinerji demektedir. Can (1999: 28) ise sinerji çeşitlerinden bahsederek üç tür sinerji olabileceğine değinmiştir bunlar; bireysel sinerji, grup sinerjisi ve örgütsel sinerjidir.

2.2.2.Örgütsel Sinerji

Örgütsel sinerji kavramı eğitim araştırmalarında da kullanılan bir kavramdır ve günümüzdeki kullanımı örgütlerin belli bir amaç etrafında, sınıksız bağlanmış bireylerinin iş birliğini anlatan bir anlamdadır (Ersoy, 2019: 27). Ancak sadece iş birliği ile örgütsel sinerji oluşturmak mümkün değildir. Örgütte sinerji yaratmak için etkileşim, takdir etme anlayışı, bütünleştirme ve uygulama basamakları

kullanılmalıdır (Akpolat ve Levent, 2018). Örgütsel sinerji, çalışanların daha fazla gönüllülüğünü, çalışanların farklılığının iyi yönetilmesini ve bu farklılığı zenginlik olarak kabul etmeyi, üyeler arasında iş birliği yapmayı, iletişimde açık bir iletişim tarzı kullanmayı, yönetimde etkileşimli yönetim anlayışını ve yaratıcı görüşlerin açığa çıkması için olumlu tartışma dili kullanmayı gerekli kılar. Örgütlerdeki kültürel farklılıkları bir zenginlik kaynağı kabul ederek yaratıcılığı geliştirmek sinerjinin kültürel boyutu olarak değerlendirilir (Düren, 2000: 69; akt. Ehtiyar, 2003: 74). Şirketler mevcut sorunlarını çözerken bu kültürel zenginlikten faydalanarak değişik çözüm yolları üretirler bu arayışta da sinerjik alternatifler ve etkiler yaratarak farklı kültürlerin üretkenliğe ve başarıya katkısını artırma hedeflenir. Örgütsel sinerji yetenekli bir yönetimle gerçekleştirilebilir ve sinerji, örgütlerde ortak çalışma ve takım çalışması kültürü oluşturur. Örgütte çalışanların olumlu etkileşime geçerek örgütün performansını ve başarısını arttıracak ve örgütlerine daha fazla yarar sağlayacağı öngörülmektedir. Elde edilecek bu toplam yarar adına eğitim örgütlerinde de pozitif sinerji oluşturulmak istenmektedir.

Akpolat ve Levent (2018), sinerjinin oluşabilmesi için örgütte dört sürecin ortaya çıkması gerektiğinden bahsetmiştir. Bu dört süreç ‘‘etkileşim ve takdir etme, strateji, bütünleşme, güncellenme ve güçlenmedir’’ (Akpolat ve Levent, 2018). Örgütte bireyler arası ilişkiler ve birbirlerine karşı yaklaşımları etkileşim ve takdir etme sürecini ifade ederken, örgütte işlerin nasıl yapıldığı ve planlamaya göre kimlerin hangi işten sorumlu olduğu strateji boyutunu anlatır. Bütünleşme boyutunda örgütteki tüm bireylerin çözüm üretirken esneklik ve yaratıcılıklarını kullanma ve tecrübelerini de devreye sokarak ortak çözümler üretebilmeleriyle ilgilidir. Örgütte elde edilen yeni bilgilerin tüm bölümlere hızlı bir şekilde aktarılması ve oluşan her yeni duruma göre örgütün uyum sağlamanın sağlanması da güncellenme ve örgütün güçlenmesini ifade eden süreçlerdir (Akpolat ve Oğuz, 2021).

Örgütsel sinerjinin açığa çıkabilmesi için örgütün uyguladığı motivasyon araçları oldukça önemlidir. Hem manevi güdüler yaratacak araçlar hem de para, maaş, ikramiye gibi maddi ödüller bireylerin işyerindeki algılarını, etkileşimlerini oldukça etkilemektedir. Örgütlerde takım çalışmasının ve yetkinin sorumluluğun bireylere eşit dağıtılması konusu ele alındığında bireysel çalışan ve takım çalışmasını örgüt iklimine dahil edemeyen örgütlerde özellikle de yetki ve sorumluluğun yöneticiler tarafından alt takımlara verilmediği örgütlerde sinerjinin açığa çıkması pek olası

görünmemektedir. Düşük sinerjili örgütlerle ilgili çalışmasında Harris, benzer tespitini bireysel çalışma anlayışını anlatırken bahsetmektedir (Harris, 2004: 363).

Örgütler, verimliliklerini arttırmak için amaçları çevresinde birleşen üyelerinin ve örgütteki takımların bütünlük içinde performans sergilemelerini ve ahenkli çalışmalarını istemekte bu da örgütsel sinerji olarak görülmektedir (Abdraim Kyzy, 2020: 21).

Örgütler açısından oldukça önemli olan sinerjinin oluşturulabilmesi eğitim örgütleri için de çok önemli görülmüş ve verimliliği arttıracak bir etki yaratması beklenen sinerjinin açığa çıkabilmesi için örgütte olumlu bir iklim ve kültürün gerekliliğinden bahsedilmiştir. Üyelerin eğitim örgütlerinde iş birliği içinde etkileşimde bulunmaları, ortak hedeflere ve değerlere inanmaları, gönüllü işe koyularak katkı sağlamaları sinerji için ön koşullar olarak değerlendirilir (Lick, 1999: 38).

2.2.3. Sinerjiyi Ortaya Çıkaran Ön Koşullar

Bir örgütte olumlu sinerjik etkinin oluşturulması için birtakım şartların örgütte gerçekleşmesi gerektiği belirtilmektedir. Harris (1981: 25), sinerjinin açığa çıkması için örgütte bireylerin bütünü destekleyecek şekilde birleştirilmesini, sinerjiyi bütün sistemden beklemeyi, sinerji oluşturacak alanların çoğaltılmasını, örgüt amaçlarının birbirini destekler şekilde olmasını, örgütte problem çözümünde değişik yaklaşımların benimsenmesini, yönetim kademesinin farklı çözümlere farklı iş birliği ve ekip çalışmalarına izin verecek esnek görüşte olmasının gerektiğini vurgulamıştır.

Conner (1993) sinerjik bir örgütte üyelerin gönüllü olarak katılım sağladığını ve işi yapacak kabiliyette olmasının gerektiğini söyler (Conner, 1993). Ortak değerlere inanan üyelerin birbiriyle dayanışma içinde bulunmaları örgütün performansını olumlu etkileyecektir. Bir örgütte dayanışma için herkesin aynı fikirde olması gerekmez farklı görüşler ve bu görüşlere saygılı şekilde birbirlerini olduğu gibi kabul eden üyeler örgütte çok daha etkili iletişim sağlayabilirler. Ortak değerler yaratmak, dayanışmayı güçlendirmek ve daha sonra da iş birliğini geliştirmek sinerjik etkiyi güçlendiren koşullardır. Üyelerin iş birliği sağlaması için örgütte yaratıcı fikirlerin desteklendiği sorumlulukların paylaşıldığı ve yetki paylaşımının özendirildiği bir ortam oluşmalı ve üyeler örgütte kendilerini değerli hissederek işe ve örgüte katkılarının da değerli olduğunu hissetmelidir. Yine üyeler örgütte kişisel ve mesleki gelişimlerini sürdürerek sürekli güncellenmeli ve güçlenmelidir. Güçlü üyelerin

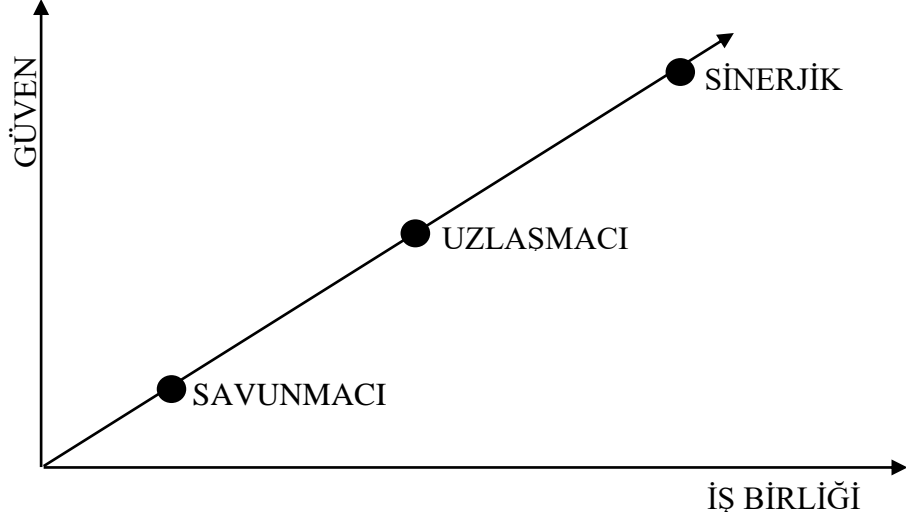
örgüte katkısı çok daha önemlidir ve örgütler bu güncellemeyi destekleyecek aktiviteler planlayarak süreci kendi yararına dönüştürmeye çalışmaktadır (Akpolat ve Levent, 2018).

2.2.4. Örgütsel Sinerjinin Alt Boyutları

Sinerjik bir örgütte belli ön koşulların oluşması gerektiğini söyleyen Conner (1993), bu ön koşulların da oluşmasını sağlayacak dört süreç olduğunu belirtir bunlar: takdir etme anlayışı, etkileşim, bütünleşme ve uygulama olarak adlandırılan dört basamaklı süreçtir. Benzer şekilde dörtlü süreçten bahseden Akpolat ve Levent (2018), geliştirdikleri ölçekte dört alt boyuta değinerek (etkileşim ve takdir etme, strateji, bütünleşme ve güncellenme-güçlenme şeklinde) bu boyutları açıklamaya çalışmışlardır, boyutlar daha detaylı olarak aşağıda incelemeye alınmıştır.

1-Etkileşim ve Takdir Etme

Örgütsel sinerjiyi oluşturan etkileşim boyutunda üyeler arasındaki ilişkinin ve etkileşimin yapısından bahsedilmekte ve üyeler arası aktif dinleme, örgüte güven duyma, etkili iletişim gerçekleştirme (Akpolat ve Levent, 2018), üyeler arası empatik yaklaşım ve değerlere inanma hususunda ortaklık göstermeleri beklenmektedir. Üyelerin dengeli bir iletişim kurabilmeleri için birbirlerini olduğu gibi kabullenmelerine (Abdraim Kyzy, 2020: 22) ve kişisel farklılıklarını birer zenginlik olarak görmelerine (Düren, 2000: 69; akt. Ehtiyar, 2003: 74) bağlıdır. Kültürel sinerjinin ve kültürler arası etkileşim ve sinerjinin önemi bu durumda daha iyi anlaşılmaktadır. Etkili iletişimin örgütte gerçekleştirilebilmesi örgüt yönetiminin becerisiyle ilgilidir. Yönetimin, etkili ve açık iletişimin kullanılacağı ortamı düzenlerken tüm bireylere özendirici etkilerde bulunması güvenilir bir ortam hissinin sağlanması ve empatik yaklaşımlarla iletişimin güçlendirilmesi gereklidir. Bu örgütlerde bireylerin utanç duymadan fikirlerini ve bakış açılarını rahatlıkla paylaşabilecekleri bir ortam sağlanmış olur (Edmondson, 2012; akt. Akpolat ve Levent, 2018).



Şekil 2. 2 :Güven ve İşbirliğine Dayalı İletişim

(Covey'den (2014), uyarlanmıştır)

Güven ortamının sağlandığı ve iş birliğinin gerçekleştirildiği örgütlerde dikey ve yatay boyutlardaki iletişimde kazan-kazan sonucunu elde edecek bir ilişki ağı oluşmaktadır. Bu da örgütlerde istenen etkili iletişim sonuçlarındandır. Güvenin yeterli düzeyde sağlanamadığı örgütlerde ise iletişim sınırlayıcı, savunmacı ve üyelerin kendilerini rahat hissetmediğinden çekinceli davrandığı bir yapıdadır. Hukuksal çerçeve dışında da üyeler yönetimle veya kendi aralarında iletişim kurmazlar bunda temel amaç kendini korumaya almaktır. Covey (2014), düşük güven ortamında iletişimin kazan/kaybet veya kaybet/kaybet şeklinde gerçekleştiğini belirtir. Yukardaki ilişki eğrisine göre orta seviyede uzlaşma ve saygı çerçevesinde gerçekleştirilen bir orta yol ilişki de söz konusudur. Ancak saygılı iletişim diye nitelenen bu seviyede üyeler birbiriyle tartışmaktan kaçınarak kavga etmedikleri gibi birbirlerini derinlemesine anlamaya çalışmazlar ve empati kurmazlar. Empati kurulmadığında da yeni fikirlere ve durumlara açık olmadıklarından yaratıcılık, değişim, yenileşme gibi süreçler bundan olumsuz etkilenir. Bu nedenle örgütlerde orta seviyedeki saygılı iletişim yeterli görülmemektedir örgütte asıl istenen etkili iletişimdir.

Takdir etme örgütlerde tüm üyelerin farklılıklarını bilerek ve empati kurarak farklılıkları kabullenme anlayışının temelini teşkil etmektedir. Örgütte bu anlayışın açığa çıkarılması için her üye farklılıkları takdir etmeyi zorunluluk olarak anlamalıdır

(Mullen ve Lick, 1999). Özellikle çok uluslu ve çok kültürlü örgütlerde üyeler arası farklılığın yaratıcılığa dönüştürülmesi ve çözüm aşamasında farklılıkların en etkili şekilde verimli kullanılması takdir etme anlayışının beraberinde getirdiği bir dizi yarardır. Conner (1993), örgütte açık bir iklim oluşturarak, olumsuz yargıları erteleyerek, empatiyi geliştirerek ve değer çeşitliliğini sağlayarak bu dört unsurun takdir etmeyi gerçekleştirebileceğini söyler. Takdir etme anlayışı etkili iletişimden, güven ortamından ve aktif dinleme süreçlerinden de olumlu etkilenerek etkileşimden yarar sağlamaktadır. Örgüt üyeleri en zor durumlarda bile farklılığı bir zenginlik kaynağına dönüştürmeyi bilir ve farklı bakış açıları geliştirebilirse çözüme ulaşmada bu potansiyelin aslında fırsat olduğunu unutmaz (Mullen ve Lick, 1999) ve örgütün etkileşimini olumlu devam ettirmiş olur.

2-Strateji

Stratejik düşünce, örgütlerde işlerin nasıl yapılacağını kimler tarafından yapılacağını anlatan planlama sürecini ifade eden boyuttur (Akpolat ve Levent, 2018). İşlerin kimlerce ne zaman, nerde ve nasıl yapılacağını yönetim kademelerince belirlenmesi üyelerin rol karmaşasına girmesini ve verimliliğin düşmesini önleyerek örgütlerin başarısını arttırmaktadır. İyi planlanmış bir strateji boyutu örgütlerde iyi bir yönetimin varlığını göstermektedir. Bu anlamda yönetim ve strateji birbirini olumlu ya da olumsuz yönde etkileyen iki kavramdır. Yönetimin strateji geliştirirken örgütün her kademesini katılıma dahil etmesi (Abdraim Kyzy, 2020: 22) istenen bir durumdur. Strateji boyutunda örgütte tüm sorunlar bütüncül bir perspektiften bakılarak resmin bütününe algılama şeklinde değerlendirilir ve sorunlar çok yönlü ele alınarak farklı fikirlerin çözüm önerileri sınanarak ilerleme kaydedilir.

3-Bütünleşme

Bütünleşme boyutu, örgütteki tüm girdileri bütün yönleriyle ele alarak ve değerinde kullanarak mevcut en iyi çözüm için esneklik ve yaratıcılığın desteklenmesiyle sorunlara olası çözümler üretmeyi ve belirsizlik ile başa çıkabilmeyi içeren süreçtir (Akpolat ve Levent, 2018). Çok kültürlü örgütlerde üyelerin farklılıkları özellikle yaratıcı fikirler geliştirmede kullanılmakta ve yönetimde yaratıcılık desteklenmektedir (Ehtiyar, 2003: 74). Toktamışoğlu (2001), sinerjik örgütlerde on bir özelliğin örgütte gerçekleşmesinden bahsederek bütünleşme boyutunun bir başka yüzünü sergilemiştir; yaratıcılık, sorumluluğun paylaşılması, kolektif akılcılık, üyeler

arası olumlu ilişki, rekabet yerine yardımlaşma ve iş birliği kavramlarıyla örgütte bütünleşme boyutuna değinmiştir.

Bütünleşme boyutunda belirsizlik toleransı, yaratıcılık ve esneklik örgütün gelişimi için önemli üç kavramdır. Örgütlerde zaman zaman yaşanan belirsizlik durumlarında sürecin iyi yönetilmesiyle örgütte kaygı veya strese sebep vermeden örgüte zarar vermeden atlatılabilir. Belirsizlik toleransını kullanırken örgüt üyeleri ilerisiyle ilgili öngörü sağlayamadıklarında olayla ilgili bilgi toplayarak ve sakin kalarak olumlu katkılar sağlamış olurlar. Esneklik kavramı da bütünleşme boyutunda örgütün çözüm üretirken üyelerine tanıdığı kolaylığı ve üyelerin farklılığını bir değer olarak görmeyi anlatır. Örgütsel sinerjinin yaratılması için örgütlerin yeterli esnekliğe sahip olması ve hem içte hem de dışta örgütün değişiminde ve örgütün işleyişinde esnekliğin sağlanması gereklidir. Yaratıcılığın açığa çıkmasını da sağlayan bir unsur olarak esneklik üyelere çözüm üretme aşamasında, yönetime katılma aşamasında kolaylık sağlamaktadır. Örgütlerde bütünleşmeyi sağlayan diğer kavram yaratıcılıktır ve yaratıcılık hem bireysel düzeyde hem de takım çalışması düzeyinde değerlendirilerek ortaya çıkacak sinerjinin hesaplanmasında önemlidir. Ekip çalışmalarında çok farklı özelliklere ve yeterliklere sahip üyelerin bir araya gelerek beyin fırtınası gibi yöntemleri kullanarak çözüm üretmeye çalışmalarını tek tek bireylerin sinerjik etkisinden daha büyük bir etki yaratacaktır. Takım çalışmasıyla ulaşılan bütünleşme bu açıdan oldukça kıymetlidir (Akpolat ve Levent, 2018).

4-Güncellenme ve Güçlenme

Güncellenme ve güçlenme boyutu örgütte üyelerin mesleki gelişim ile güncellenmesini ve örgütün güçlenmesini ifade etmektedir (Akpolat ve Levent, 2018). Örgütlerde bazı üyelerin kariyer basamaklarını hızlı geçmeleri kolektif akıl ve takım ruhunu olumsuz etkilemekte bunun yerine tüm bireylerin kaynakları ve sorumluluğu paylaşması istenmektedir. Yönetimler üyelerinin yenilikçi ortamlarda kendilerini geliştirmeleri ve örgüte katkı sunmalarını sağlamak (Abdraim Kyzy, 2020: 22) için önlemler almaktadır.

Bir örgütte üyelerin güçlü yönlerinin keşfedilmesi önemlidir çünkü her üye güçlü yanlarıyla örgüte katkı sağlamaktadır. Conner (1993) liderlerin üyeleri izleyerek onların güçlü yanlarını tespit etmeyi ve örgüte katkılarının arttırılması için daha da güçlendirilmesi fikrini savunur. Cafağlı'da (1995) eğitim kurumlarında

öğretmenlerin mesleki yönden güçlendirilmesi gerektiğini vurgular. Örgüt üyelerinin güçlendirilmesi sonucu örgütün verimliliğinin ve başarısının artacağı öngörülür.

Güncelleme sürecinde örgütlerin bireysel yükselişine ve imtiyaz kazanmasına olanak sağlamak yerine daha çok takım çalışması ve takım ruhunun desteklenerek herkesin örgütte yükselmesi fikri benimsenmektedir. Bu anlayışla uygulama sürecinde bunlar değerlendirilerek gerekli aşamada örgütte gerekli kararlar alınır ve güncelleme sağlanır. Örgütün güncellenmesi değişen koşullar ve ortamlar nedeniyle gereklidir ve bir eylem planıyla yapılmalıdır (Mullen ve Lick, 1999). Eğitim örgütleri açısından bakıldığında bilginin çok hızlı değiştiği okullarda sürekli güncellenme ve öğretmenlerin güçlendirilmesi oldukça elzemdir. Mesleki yeterlilik ve donanım kabiliyetlerinin içini doldurmak için öğretmenler devamlı kendini geliştirmelidir.

2.2.5.Sinerji ile İlgili Kavramlar

İşletme alanında çok sık kullanılan sinerji kavramı elde edilecek faydanın hangi alandan sağlanacağını dikkate alarak çeşitli sinerji türlerinden bahsedilmiştir. Iversen, (1997: 1) ve Harris'in (2004: 370) değindiği sinerji türleri de elde edilecek faydanın alanına göre sınıflandırılmıştır. Bunlar şu şekilde sıralanmıştır:

- Maliyet sinerjisi
- Pazar sinerjisi
- Teknoloji sinerjisi
- Liderlik sinerjisi
- Ekip sinerjisi
- İşletme sinerjisi
- Yatırım sinerjisi
- Yönetim sinerjisi
- İşe başlama sinerjisi
- Çalışma sinerjisi
- Tamamlayıcı sinerji

Benzer şekilde Aktan (2012: 264), organizasyonda sinerji yaratacak bölümlerden bahsederek pazar, maliyet, teknoloji, ekip, liderlik sinerjisinden bahsetmiştir. Yukardaki sinerji sınıflamasından farklı olarak örgütün yapısı içindeki sinerji türlerini gösteren tasnifler de vardır. Organizasyonda üst seviyedeki sinerji stratejik

sinerji, orta bölümde kaynak, yapısal ve kültürel sinerji, en alt seviyede dokümantasyon sinerjisi olduğu belirtilmiştir (İnce Balcı ve Özdevecioğlu, 2011: 30)

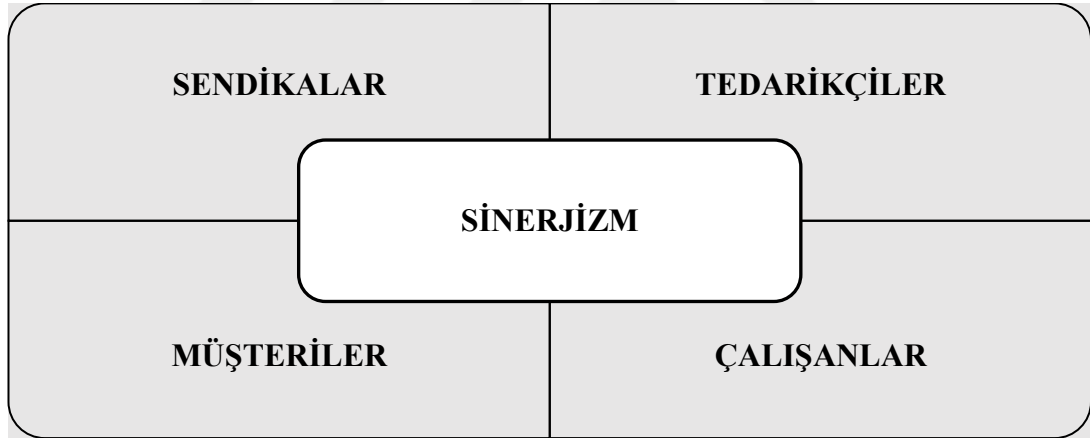
Sinerjik Liderlik

Bir işletmede tüm kaynakları yöneten ve diğer insanları harekete geçiren yöneticilik yetkileri olan (Robbins vd., 2013: 300; akt. Abul ve Yılmaz, 2014) kişi lider olarak tarif edilir. Goleman (2019: 32) her etkin liderin taşıdığı bir özellik varsa o da ‘‘motivasyondur’’ der ve duygusal zekanın seçkin lideri ayırt etmedeki önemine ve güçlü performansla bağlantısı olduğuna değinir. Etkin bir lider organizasyonun zayıf ve güçlü yanlarını, örgütteki tehdit ve fırsatları görüp yöneterek sinerji etkisi yaratabilir (Köksal, 2008: 16) Lider kavramı araştırmalarda son dönemlerde değışik yönlerden ele alınarak incelenmiş, konuyu ele alan her araştırmacı farklı açılardan lider tanımları geliştirmiş ve böylece değışik lider tasnifleri yapılmıştır. Sinerjik liderlik tanımı da bunlardan biridir ve 90’lı yılların sonunda geliştirilmiştir. Geleneksel liderlik kavramının erkek egemen görüşe göre düzenlenmiş olduğu fark edilmiş ve küresel dünyada değışen ve gelişen işletmelerde örgütlerde kadın yöneticilerin de aktif olarak iş hayatına girmesiyle kadın yöneticileri de kapsayan liderlik teorileri üretilmeye çalışılmıştır. 1999’da Irby vd. cinsiyet eşitsizliğini önleyecek bir liderlik yaklaşımı geliştirmek için sinerjik liderlik teorisini geliştirmiştir. Klasik teorilerden farklı olarak üç özellikle ayrılan teori ilk cinsiyet kapsayıcı, post-modernist ve kültürlerarası teoridir. Irby vd., (2002: 312; akt. Abul ve Yılmaz, 2014), sinerjik liderlikte dört temel vardır der bunları: organizasyon yapısı, liderlik davranışı, inanç ve değerler ve dış faktörler olarak belirtir. Sinerjik liderin oluşumunda bu dört temel unsurun birbiriyle uyumuna bakılır ve uyum ne kadar fazlaysa lider de o derece başarılıdır görüşü kabul edilir.

Sinerjik Yönetim

Sinerjiyle ilgili kavramlardan biri de sinerjik yönetimdir. Yönetim ve yönetici kavramı iç içe geçmiş haldedir, en yaygın yönetici tanımında ‘‘bir grup çalışanı veya bir projeyi yönetmekten sorumlu olan kişi’’ olarak adlandırılır (Soundering, 2019: 9). Aktan (2012), sinerjik yönetimi geniş ve dar açıdan iki tür anlamda kullanmıştır, ilkinde etkin bir liderle organizasyonda tüm kaynakların bir araya getirilmesiyle (Cook, 1999: 101; akt. İnce Balcı ve Özdevecioğlu, 2011) elde edilecek yüksek enerjiye sinerjik yönetim demiş, ikinci olarak daha dar anlamda ‘‘Toplam Katılım

Yönetimi” diye adlandırdığı ve tüm çalışanların yönetime katıldığı ve etkin rol oynadığı yönetim sinerjik yönetimdir (Aktan, 2012: 262). Görüldüğü gibi daha bütünleştirici ve katılımcı olan bu yönetimde tüm birimlerde eş zamanlı olarak sinerji elde edilebilecektir. Sinerjik yönetimde çalışanların işi severek yapması benimsemesi, iç uyumun sağlanması, önemlidir ve liderlikte sağlanan yüksek sinerji ve iletişimde sağlanan sinerji ile çalışanların yönlendirilmesi (Beaubien, 2004: 1; akt. İnce Balcı ve Özdevecioğlu, 2011: 30-31) önemlidir. Sinerjik yönetimde denetim yapılırken de tüm birimlerin devreye konulması gerektiğinden çok yönlü ve kapsamlı denetim mekanizmaları önerilmektedir (İnce Balcı ve Özdevecioğlu, 2011: 31). Sinerjik yönetimde katılımı sağlayacak bazı tekniklerin olduğundan bahseden Aktan (2012: 263), yetki ve sorumluluk devri, geri bildirim, çalışma gurupları, iş zenginleştirme, kendi kendini yöneten ta”kımilar gibi etkin tekniklerin kullanımının sinerjik yönetimi açığa çıkaracağını belirtir. Aşağıdaki Şekil 2.4’te görüleceği gibi müşterilerin, sendikaların, çalışanların ve tedarikçilerin toplam katılımıyla ‘sinerjizm ‘ açığa çıkacaktır (Aktan 2012: 276).



Şekil 2. 3: Toplam Katılım Sinerjizm Bölümü

(Aktan’dan (2012) uyarlanmıştır)

Kültürel Sinerji Yönetimi

Kültürel farklılıkların yaygınlaştığı günümüz işletmelerinde çalışanların katılımını sağlamayı hedefleyen ve birlikteliğin gücüne inanan bir yönetim yaklaşımıdır (İnce Balcı ve Özdevecioğlu, 2011: 41). Kültürlerarası etkileşimden üretilecek çözümlerin daha büyük başarılar sağlayacağı varsayımına dayanır. İşletmelerdeki insan kaynaklarının kültürel çeşitliliği arttıkça bu tarz yönetim anlayışları da gelişmekte ve kabul görmektedir. Anderson (1998: 496) bu tarz yönetim anlayışlarının işletmelerde

hızla yaygınlaştığını belirtir. Küresel dünyada farklı kültürel yaklaşımların farklı çözümler üretmedeki başarısı ve esnekliği, yaratıcılığı, farklılıkların zenginliği ve kaynaştırıcılığı gibi kavramlar öne çıkarak kültürel sinerjik yönetimi oluşturmuştur. Kültürel sinerji farklılıkları kaynaştırarak ortaya yepyeni çözümler koyabilen bir sistemdir. Üyelerinin kültürel kalıplarını aşan ve yeni stratejiler, yapılar ve yeni yönetim organizasyonları yaratan (Adler, 1980: 172) kültürel sinerji organizasyonların gelişmesinde en önemli itici güç (Lewis, 2000: 34; akt. Ehtiyar, 2003: 69) olarak görülmüştür. Kültürel sinerji kavramında örgütte homojenlik yerine heterojen bir yapı elde edilmek istenir, çünkü yaratıcı çözümler bu yapıda oluşabilmektedir. Adler (2006: 41), değişik kültürel kaynakların farklı pozitif çözümler üreteceğini belirtir. Bu anlamda örgütte kişiler arası bilgi paylaşımı çok önemlidir. Formal veya informal bilgi ve deneyim paylaşımı ve farklı bakış açılarının desteklenmesi gereklidir. Harris (2004: 556), ‘‘kültür, sinerji, sistem ve yaratıcı problem çözümü’’ diye dört boyutun kültürel sinerjide yere aldığını belirtmiştir. Farklılıklara saygı duyularak yaratıcı fikirler ve çözüm önerileri desteklenerek sistemin hedefine ulaşmak için parçalar arası uyumla tek tek parçaların toplamından daha büyük bir güç elde edileceği düşünülerek kültürel sinerji sağlanmaya çalışılmaktadır.

Sinerjik Örgütler

Örgütte verimliliğin artması için oluşturulmak istenen bir kavram da sinerjidir. Sinerjik bir örgütte iletişim çok iyi planlanmalıdır ve örgüt çalışanlarının öğrenmeye ve gelişmeye yönelik istekli olması gereklidir. Bu iki yapı varsa örgüt sinerjik olabilir (Töremen, 2001). Sinerjik örgütlerde üyelerin tek tek performansları değil topyekûn performansları ve açığa çıkacak enerji önemlidir. Bu bakış açısı örgütlerde başarı ve verimliliğin artırılması için sinerjinin vazgeçilmez bir örgüt süreci olduğunu gösterir. Örgütü oluşturan değerler, normlar ve kültürel yapı bir örgütün sinerjik olabilmesi için belli şartları sağlayabilir. Ancak şartlar yeterli olmadığından yönetim kademesinin de örgüt iklimini iyi yönetmesi gerekmektedir. Örgütte sinerji engelleri oluşturabilecek durumlar söz konusudur bunun yaşanmaması için iletişim, katılım, paylaşım, iş birliği, takım çalışması, yaratıcılık ve çoğulculuk gibi değerlerin örgütte benimsenmesi ve yönetimce iyi planlanması gereklidir (Töremen, 2001).

Örgütte sinerji kültürünün temelinde farklılıklar vardır, farklılıklara saygı ve farklılığın zenginlik olarak görülmesi anlayışı benimsenirse örgüt iklimi sinerjiye

doğru evirilebilir. Özellikle çok uluslu devletlerdeki homojen olmayan örgütlerin farklılığı, ayrımcılığa dönüştürülmeden yaratıcılıkta kullanılacak önemli bir hazine gibi algılanması örgütün sinerjik yaklaşımını arttırmaktadır (Ehtiyar, 2003: 69).

Toktamışoğlu (2001), sinerjik örgütlerin sahip olduğu özellikleri aşağıdaki gibi sıralamıştır:

- Hiyerarşik sınırlar azaltılmıştır ve merkeziyet yoktur.
- Bireysellik yerini ortak akıl ve çalışmaya bırakmıştır.
- İnsanlarda birbirine bağlılık artmıştır.
- Rekabet yerini iş ve güç birliğine bırakmıştır.
- Bilgi ve kaynakların paylaşımı en üst düzeydedir.
- Paylaşılan sorumluluk vardır.
- Koordinasyon artmış, bölümler arası bütünleşme oluşmuştur.
- Yaratıcılık artmıştır.
- Statüko yerini hesaplı risk almaya ve değişime bırakmıştır.
- Yetkilendirme, güçlendirme ve inisiyatif kullanımı artmıştır.
- Otokratik yapı azalmıştır

Bu özelliklerin sağlanamaması örgütte sinerjik etkinin açığa çıkmasını engeller ve örgütün temel amaçlarının gerçekleştirilmesinin önünde engel teşkil eder. Zayıf iletişim, otokratik yapı, paylaşım eksikliği, katılım ve yetki sorunları, takım ruhunun sağlanamaması, hiyerarşik yapı gibi birçok engel sinerjik örgüt yapılanmasını mümkün kılmaz. Etkili iletişimde sağlanacak yararlar elde edilemeyince de bireyler örgüte ve birbirlerine ilham kaynağı değil negatif enerji kaynağı (Duman, 2020: 13) olur.

Sinerji ve Sinizm

Örgütsel sinizm üyelerin örgütte çalışma algılarını ve tutumlarını negatif yönde etkileyen ve örgütün verimliliğini düşüren bir negatif kavram olarak sinerjiyi de olumsuz yönde etkiler. Örgütte bireylerin geçmişte edindiği olumsuz tecrübeler üyelerin örgüte karşı olumsuz duygularını ve davranışlarını açığa çıkarmakta (Abraham, 2000: 269) ve sinerjinin ön koşulu sayılan birçok kavramın gerçekleşmesini önlemektedir. Örgüte gönülsüz katılım, iş birliğinin ve etkili iletişimin sağlanamaması gibi olumsuz sonuçlara neden olmaktadır. Bu nedenler göz önüne alındığında her iki kavramın birbirini negatif yönde etkilediği düşünülmektedir. Örgütün değişim ve gelişime yönelik çabaları olumsuzlukla

sonuçlandığında sinerji açığa çıkamamakta ve üyelerin deneyimlediği başarısızlık girişimleri üyelerin örgütsel sinizm tutumlarını oluşturmaktadır (Wanous, Reichers ve Austin, 1994: akt. Akpolat ve Oğuz, 2021). Sinizm tutumları üyelerin sinerjilerini ters yönde etkileyerek üyelerde performans düşüşüne, örgütte bağlılık ve iş birliğinin geliştirilemediği yapılara etken olmaktadır. Örgütlerin sinizm düzeyleri Akpolat ve Oğuz'a (2021) göre bu açıdan incelenerek sinerjiye etkileri ortaya konmak istenmekte ve eğitim kurumlarındaki etkileri gözlenmek istenmektedir.

2.2.6. Örgütsel Sinerji Araştırmaları

Örgütsel sinerji araştırmaları eğitim alanında henüz yeterli düzeyde ele alınmaya başlanmamış bir kavramdır. Endüstri alanında özellikle de işletme alanında sinerjik yönetim şeklinde kavramlaşarak kullanılmıştır. Eğitim alanında yapılan araştırmalar ise oldukça sınırlı sayıdadır.

Doctoroff (1977) sinerji konusunda yazdığı "Synergistic Management" adlı kitabında örgütlerde sinerji oluşturabilmek için ne tür önlemler alınacağından bahseder. Örgütte çatışmaların önlenmesi, doğru iletişimin sağlanması, yaratıcılığın artırılması ve iş birliğinin desteklenmesi gerektiğini anlatır. Harris (2004), kültürel liderlik kavramı çerçevesinde sinerji konusuna değinir ve global liderlik geliştiren liderlerin sinerji yaratabildiğini belirtir. Sinerjinin açığa çıkması için örgütte iş birlikçi bir yaklaşım olmalı ve çalışanlar ortak bir amaç etrafında birleşmeli der. Düşük sinerjili örgütlerin özelliklerine de değinen Harris, çalışanlara yetki verilmeyen örgütlerde işin bireysel yapıldığını ve takım çalışmasının sağlanamadığını belirtir. Willard (1994), sinerji kültürünün örgütlerde oluşturulabilmesi için "takım çalışma kültürü" oluşturmak ve desteklemekten bahseder. McKeown (2012), sinerjik yönetimi detaylandırır ve sinerjik liderin özelliklerini sınıflandırarak tanımlama yapar; "düzenleme, çözüme kavuşturma, sıralama, cesaretlendirme, ilerletme, farklılıkları yorumlama, bağ kurmak, kareografi ve ahenk oluşturma" özelliklerine sahip liderleri sinerjik lider olarak tanımlamıştır. Climer (2016), sinerji ölçeği geliştirmiş ve sinerjiyi açıklamış; sinerjinin, grubun toplam başarılarıyla ilişkili olduğunu, tek tek bireylerin başarılarından daha fazla başarı anlamında olduğunu açıklamıştır (Willard, 1994; McKeown, 2012; Climer, 2016; akt, Duman, 2021: 33-34). Conner (1993), sinerjinin dört aşamalı şekilde örgütlerde oluştuğunu; uygulama, etkileşim, bütünleşme ve taktir etme süreçlerinin örgütte sinerji yaratacağını bahseder.

Töremen (2001), yazdığı makale çalışmasında okul yöneticilerini sinerji ortaya çıkarıp çıkarmama göre incelemiş ve liderlik özelliklerinin sinerjik örgüt kültürü oluşturma üzerindeki etkilerini; sinerji, takım çalışması, yaratıcı iş birliği kavramlarıyla birlikte ele almıştır. Klasik hiyerarşik yönetim anlayışının sinerjik yönetim anlayışının önündeki en büyük engel olduğunu belirten Töremen, karşılıklı anlaşma, empatik yaklaşım, açık iletişim, güven, farklılıkların etkili yönetimi ve etkili liderlik ile sinerjik yönetimin oluşturulabileceğinden bahseder.

Töremen ve Karakuş (2007), Şırnak ilinde 52 öğretmenle yaptıkları nitel çalışmada okullarda sinerjinin engellerini takım çalışması üzerinde inceleyerek 12 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formuyla öğretmen görüşlerini alarak üç boyutta değerlendirip olumlu, olumsuz ve çekimser görüşleri ayırıp konuyla ilgili değerlendirmiş ve araştırma sonucunda genel olarak tüm boyutlarda olumsuzluklar tespit edilmiş bu sorunların kaynağı olarak öğretmenler arası kaynaşma ve iletişim sorunları, eğitim sisteminin eksikleri, okulun fiziki koşullarının yetersizliği, idarecilerin etkisiz uygulamaları, düşük iş tatmini, öğretmenlerin bireysel yönelimli olması, ve birbirlerine önyargılı tutumları sıralanmıştır. Sorunun çözümüne yönelik görüşler de öğretmenlerden alınmış ve takım çalışmasını artırmak için öğretmenlerin grup çalışmasına yönlendirme, takım ruhunun oluşturulması, okul kültüründe ekip çalışması anlayışının yerleştirilmesi, okulların fiziki eksiklerinin giderilmesi, öğretmenlerin statü sorunlarının çözülmesi ve okulda kaynaştırma için sosyal etkinlikler düzenlenmesi gibi çözüm önerileri sundukları görülmüştür.

Gürlek (2010: 240-252), YİBO yöneticilerinin sinerjik yönetim algıları üzerine çalışarak yöneticilerin sinerji ve yönetim kavramlarıyla ilgili metaforlarını ortaya koymuş, yöneticilerin okullarda on iki ekip kurarak işleri yürütmeye çalıştığı ve sorunların daha çok öğrenci sayılarının yoğunluğundan, göreve yeni başlayan öğretmenlerden ve mevzuatlardan kaynaklandığını belirttiklerini bildirmiştir.

Aktan (2012: 274-276) yaptığı çalışmada işletmelerde sinerjik yönetimin ve katılım kültürünün birbirine etkisini incelemiş, liderlik kademesinden başlayabilecek sinerjik yönetimin organizasyonda kabul görüp kurumsallaşmasıyla yerleşebileceğini belirtmiştir. Liderlik anlayışlarını değerlendiren Aktan (2012), katılımcılığı, takım çalışmasını, sorumluluk ve yetkinin paylaşılmasına izin vermeyen liderlerin sinerjik yönetimi başlatamayacağını belirtmiştir. Sinerjik yönetimde katılım kültürünün sadece yönetim ve üyelerin katılımı olmadığını, toplam katılım anlayışında sendika,

müşteriler, tedarikçiler ve ilgili örgütlerin belirli oranda katılım sağlaması gerektiğini belirtmiştir.

Abul ve Yılmaz (2014), sinerjik liderlik ve örgütsel atalet kavramlarını ele almış, araştırmada her iki kavram arasında negatif ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiş sinerjik liderlik boyutlarından özellikle vizyonerlik ve bilgi paylaşımının çalışanları işbirliğine çekerek ataletin düşmesini sağladığı görülmüştür. Ayrıca çalışanların özyeterliliğinin bu iki kavram arasında kısmi bir etkiye sahip olduğu ve aracılık ettiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Akpolat ve Levent (2018), İstanbul ili Eyüp ilçesinde görev yapan 778 öğretmenle çalışarak öğretmenlere yönelik örgütsel sinerji ölçeği geliştirmeye çalışmış ve dört alt boyuttan oluşan örgütsel sinerji ölçeğini geliştirmiştir. Akpolat ve Levent'in (2018) geliştirdikleri ölçekteki alt boyutlar şunlardır; "etkileşim ve takdir etme, bütünleşme, strateji, güncellenme ve güçlenme." Cronbach alfa katsayısının .97 puanla güvenilir bir ölçek olduğu belirtilerek alanyazında kullanılabileceği söylenmiştir. Bu ölçekle birlikte elde edilecek veriler sayesinde öğretmenlerin farkındalıklarının artırılması ve sinerji için istek duymalarını sağlama ve yöneticilerin de sinerji oluşturacak faktörleri örgütte sağlamaları yönünde fayda sağlanacağı düşünülmektedir.

Ersoy (2019: 70-72), tez çalışmasında öğretmenlerin güç mesafesi algısı ile örgütsel sinerji düzeylerini incelemiş ve iki kavram arasında anlamlı bir ilişki bulamamıştır. Ancak alt boyutlara göre sinerji ölçeğindeki strateji alt boyutunun kıdemden etkilendiğini, 1-5 yıl arası kıdeme sahip grubun yüksek puanlı olduğunu, örgütsel güç mesafesi alt boyutlarının da yine kıdemden etkilendiğini özellikle kıdemi fazla olan öğretmenlerin ters yönde bir ilişki göstererek; gücü araçsal kullanmanın düşük olduğunu belirtmiştir.

Müjdeci (2020: 71-72), yaptığı araştırmada Güneydoğu'daki özel ve devlet üniversitelerindeki akademisyenlerin sinerjik yönetim algılarını incelemiş ve Balay ile birlikte 2013'te geliştirdikleri sinerjik yönetim ölçeğini uygulayarak şu sonuçlara ulaşmıştır; özel kurumlarda çalışan akademisyenler sinerjik yönetime daha yatkındır ve esnek bir yönetim sergilemektedir, kamu üniversitelerinde mevzuata dayalı yönetim ağır basmakta, ayrıca çalışma süresi daha az olan çalışanların kıdemlilere göre sinerjik yönetim algılarının daha yüksek olduğu görülmektedir.

Açar ve Yanık (2020), sağlık alanında hemşirelerle yaptıkları araştırmada sağlık çalışanlarının psikolojik güçlendirme algısı ve sinerjik iklim algısı arasındaki ilişkiyi incelemişler ve iki kavram arasında pozitif yönlü ilişki olduğunu saptamışlardır. Araştırmaya katılanların psikolojik güçlendirme algıları genel olarak yüksek düzeyde çıkmış ve sinerjik iklim algıları da orta düzeyde sonuç vermiştir.

Duman (2020: 78), yaptığı araştırmada sinerji algılarını ve liderlik stilleri algılarını ele almış, araştırma sonucunda cinsiyet değişkeninin öğretimsel liderlik boyutunda farklılaştığını, sinerji algısında farklılaşmadığını, liderlik stillerinden dönüşümcü liderlik, kültürel liderlik ve vizyoner liderlik boyutlarında kıdeme göre farklılaşma olduğunu ve kıdem değişkeninin örgütsel sinerjinin bütünleşme alt boyutunda farklılık gösterdiğini bildirmiştir. Ayrıca okulda müdürle çalışma süresi ve mezun olunan program değişkenlerine göre liderlik stili ve örgütsel sinerjide öğretmen algılarında değişim olmadığını belirtmiştir.

Akpolat ve Oğuz (2021), yaptıkları araştırmada öğretmenlerin sinizm düzeyinin düşük olduğunu belirterek öğretmenlerin sinizm ölçeğinde kararlara katılım alt boyutuna “kararsızım” düzeyinde kalığını ve okullarıyla ilgili olumsuz tutum geliştirmediklerini tespit etmiştir. MEB teşkilat şeklinden de kaynaklanan kararlara katılım konusunda öğretmenler katılımda gönüllü olmadıklarını veya idarecilerin kararlara katılımda öğretmenleri yönetimde çok da dahil etmemesiyle ilgili algılara sahip olduklarını göstermektedir. Sinizm ölçeğinde cinsiyete göre bir ayrım oluşmamış ancak kıdem açısından mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin sinizm algısının kıdemli olanlara oranla daha yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca branş öğretmenlerinin sinizm algısı sınıf öğretmenlerine göre yüksek sayılır. Öğretmenlerin örgütsel sinerji sonuçları değerlendirildiğinde ise genel olarak ölçekteki tüm alt boyutlara “katılıyorum” düzeyinde cevaplar verilmiş ve sinerji algılarının yüksek olduğu belirtilmiştir. Strateji alt boyutunun en yüksek sinerji düzeyinde görüldüğü bütünleşme boyutunun ise daha az düzeyde algılandığı, cinsiyete göre sinerji düzeyinin anlamlı bir farklılık göstermediğini ancak yine kıdem etkili olduğunu ve kıdemli öğretmenlerin yüksek, yeni başlayanların ise düşük sinerji algısına sahip olduklarını belirten Akpolat ve Oğuz (2021), kıdemli öğretmenlerin mentorlük yapmasını önermişler ve yaratıcılık, esneklik, tecrübe gibi süreçlerin aktarılmasının yararlı olacağını bütünleşme boyutuna etki edeceğini vurgulamışlardır. Sınıf öğretmenleri ve branş öğretmenlerinin sinerji algılarına bakıldığında ise bütünleşme

ve strateji alt boyutlarının sınıf öğretmenlerinde daha yüksek olduğu görülmüştür. Her iki ölçekten alınan sonuçlar kıyaslandığında ise alt boyutlarına göre ters yönlü bir ilişkiden söz edilebilir. Yani örgütsel sinizm bütün alt boyutlarıyla ters yönde örgütsel sinerjiyi yordamaktadır.

Sevim (2021: 99), Adıyaman merkezdeki öğretmenlerle yaptığı araştırmasında öğretmenlerin okul yöneticilerinin dağıtımcı liderliğine dair algılarını, örgütsel mutluluk ve sinerjik iklime ilişkin algılarını incelemiş ve öğretmenlerin yüksek algıları olduğu sonucuna varmıştır. Okul liderlerinin dağıtımcı liderlik gösterip göstermemesi hususunda demografik açıdan yapılan incelemede öğretmenlerin medeni hali, okuldaki çalışma süreleri, branşları, eğitim durumları, okul türü ve okuldaki öğretmen sayısına göre anlamlı farklılık belirmiş ancak, yaş kıdem, sendika üyeliği ve okula atama şekli anlamlı bir fark göstermemiştir. Örgütsel mutluluk ve sinerjik iklimle ilgili demografik sonuçlar benzer sonuçlar göstermiştir. Örgütsel mutluluk ve sinerjik iklimle dağıtımcı liderliğin alt boyutlarında orta düzeyli ve pozitif yönlü ilişkiden bahsedilmiştir.

2.3. ÖRGÜTSEL MUTLULUK

2.3.1. Mutluluk

Mutluluk kavramı çok eski dönemlerden bu yana ele alınan, tartışılan bir kavramdır. Aristo, Platon, Farabi gibi birçok düşünür felsefi boyutta mutluluğu tartışmıştır. Yaşamdan alınan haz ve doyumunu ifade eden (Eryılmaz, 2017), mutluluk kavramı psikolojide öznel iyi oluş kavramıyla iç içe kullanılmaktadır. Seligman (2020: 26), mutluluğun yansımalarının görülebildiğini öne sürer, gerçek mutluluktan kaynaklanan Duchenne gülümsemesini ve bunun tersi olarak yapay mutluluğu gösteren Pan Amerikan gülümsemesinden bahseder ve araştırmalarda bu yansımaların ortaya çıkarıldığına değinir. Tüm dünyada mutluluğa giderek daha çok önem verildiği (Diener, 2000) söylenebilir. 1960'lardan sonra alan yazında mutlulukla ilgili yapılan çalışmalar çoğalmış ve 2010'da en fazla ele alınan kavramın mutluluk olduğu görülmüştür (Veenhoven ve Dumludağ, 2015). Amerika'da Kolombiya Üniversitesi Dünya Enstitüsü, dünyanın birçok ülkesini dahil ettiği "Dünya Mutluluk Raporu"nu 2012'den bu yana her yıl yayınlamaktadır (Uğur, 2018: 23). Benzer bir çalışma Türkiye'de "Yaşam Memnuniyeti Araştırması" adıyla TÜİK (Türkiye İstatistik

Kurumu) tarafından 2003 yılından beri yapılarak süreç içinde mutluluğun algısının değişkenleri ölçülmeye çalışılmaktadır.

İnsanların yaşamdaki en büyük hedefi olan mutluluk kavramının net bir tanımı yapılamamakla birlikte araştırmacılar bazı mutluluk tanımını kullanmıştır. Mutluluk, Döş'e (2013) göre kişilerin içsel doyumluğa kavuşmasıdır. Diener'e (1984) göre ise, pozitif duyguların çok yaşanması ve hayattan alınan hazdır. Mutluluğun, bilişsel ve duyuşsal olmak üzere iki boyutu olduğu bazı tanımlamalarda görülmektedir (Diener, 2000). Seligman (2009) mutluluğu bilişsel olarak "hayatın anlamı" şeklinde tanımlarken, Warr (2007: 14) ise "yaşamdan elde edilen doyum" şeklinde ifade eder. Mutluluğun duyuşsal boyutunda olumlu ve olumsuz duygusal tepkiler (Doğan ve Eryılmaz, 2012) yer almaktadır. Mutluluğun bireylerin yaşam kalitesini, psikolojik ve fizyolojik sağlığını etkilediği gibi toplumların yaşam kalitesini de etkilediği söylenebilir (Diener, Oishi ve Lucas, 2003). İşte bu nedenle başlangıçta bireysel mutluluk araştırmaları yapılırken daha sonra grup, kurum ve örgüt gibi toplumsal alanlarda mutluluk araştırmaları yapılmaya başlanmıştır.

2.3.1.1 Felsefede Mutluluk

Felsefe "erdemli olma bilgisi" olarak insanın nasıl erdemli olacağını ilk çağlardan beri araştırmış ve ahlak, bilgi, varlık, değerler gibi konuları çeşitli felsefi ekoller ele almış ve sorgulamıştır. Mutluluk da ilk çağlardan beri Sokrates ve Aristo gibi düşünürlerin sorguladığı bir kavramdır. Sokrates'e göre, insan duygularını kontrol ederek erdemli davranırsa, erdemli yaşarsa mutluluğa erişebilecektir. Aristo (1998) mutluluğu, insanın "iyi yaşam" elde etmesi ve iyi olana ulaşması anlamlarında kullanmıştır. Demokritos, yaşamın amacının mutluluğa erişmek olduğunu düşünmekte, Stoa felsefecileri benzer şekilde insanın, iyi olana yönelerek mutluluğa erişebileceğinden bahsetmekte ve Sokrates'in düşüncesine yakın bir mutluluk görüşü öne sürmektedir. Aristo (1998), erdemli yaşama isteğinin insanda var olduğunu ve erdemlerin en yükseğine uygun davranmak isteğiyle insanın yaşamını anlamlandırıldığını söyler.

İlk çağ felsefecilerinden sonra yakın dönem felsefecilerin mutluluk görüşlerine bakıldığında bazılarında benzerlik bazılarında ise farklılıklar görülür. Alman felsefe geleneğinin önemli temsilcisi Kant, mutluluğun akılla kavranamaz olduğunu söyler ve erdemli yaşamın bir ödülü olarak görür mutluluğu, ona göre ancak erdemli yaşam

sürmenin sonunda mutluluğa kavuşulabilir insanlar. Bentham (2000: 14), ise Aristo ve Kant'ın görüşlerinden farklı olarak "insanın haz ve acı adındaki iki zıt efendi arasında kaldığını" söyler haz ve acının toplamını da mutluluk diye değerlendirir.

İslam felsefesinin önemli temsilcilerinden Farabi mutluluğu insanın en nihai amacı olarak belirtir ve Aristo'ya benzer görüş bildirir. İnsanın aklını doğru şekilde kullanarak mutluluğa erişebileceğini söyler. Farabi, "ne, neden, niçin ve nasıl" sorularının varlığa sorulacağını ve elde edilen cevapların mutluluğa erişmede yol gösterici olacağını belirtir (Özgen, 2005). İslam felsefesinin bir diğer temsilcisi İbn-i Sina, mutluluğu "kemale ermiş dini olgunluğa erişmiş kişilerin ulaştığı bir memnuniyet durumu" olarak değerlendirir. Mutluluk, Budizm gibi doğu felsefelerinde "iç disiplin" ile ulaşılabilecek bir şey olarak ve ulaştırılması istenen bir hedef olarak tarif edilir (Korkut, 2019: 16-21).

Genel bir değerlendirme yapılacak olursa İlk çağ felsefecileri, doğu felsefecileri, batı ve İslam felsefecileri mutluluğu hep ulaşılmak istenen bir hedef ve yaşamak için en önemli parça olarak değerlendirmişler ancak iyi yaşama ulaşmayı ve erdemli yaşama nasıl ulaşılabileceğini tartışırken farklı görüşler öne sürmüşlerdir (Korkut, 2019: 16-21).

Mutluluk kavramının felsefede ele alınırken iki farklı bakış açısıyla değerlendirildiği söylenebilir. Bu bakış açısının ilki hazcılık yani hedonizmdir ve ikincisi de bunun tersi yönde konuyu değerlendiren eudaimonia denilen bakış açısıdır. Hedonizm yaklaşımına göre insan haz elde ederek mutlu olur ve haz elde etmek isterken acıdan kaçır. Mutluluğu bu yönüyle değerlendiren hedonizm duygusal değerlendirmeler yapmış ve insanların yaşamdan zevk alarak mutluluğu elde etmeye çalıştığını söylemiştir. Felsefede hedonizm geleneğinde görüş bildiren Bentham (2000), Epikuros, Locke ve Hobbes (Akt. Arslan, 2018: 51) insanların yaşamlarında memnuniyet duygusunu arttırmak isterken acı duygusunu azaltmaya çalıştıklarını bu nedenle de mutluluk elde etmek için insanların duygusal yönlerinin ve duyguların değerlendirilmesinin önemli olduğunu belirtmiştir. Hobbes ve Locke memnuniyet elde etme isteğinin iyi bir güdüleyici olduğunu söylemiş ve Locke erdemler içinde memnuniyet duygusunun bulunduğunu savunmuştur.

İlk dönem filozoflarından Aristo (1998) ise hedonizmin aksine eudaimonia görüşünü öne sürerek insanlar için asıl önemli olanın erdemlere ulaşma, erdemlerle hayatını anlamlandırma, kendini gerçekleştirmeye çalışma (Waterman, 1993: 678-679) ve

tüm gücünü kullanarak (Kashdan vd., 2008) yaşamın anlamına ulaşmaya çalışmaktadırlar. Aristo'nun (1998) öne sürdüğü eudaimonik görüşü benimseyen "objektivistler" kişinin yaşamında mutluluğunu etkileyen bir çok sosyal temelli değerler olduğunu, arkadaşlık, bilgi, etik değerler, memnuniyet gibi değerlerin sosyal kökenli değerler olduğunu belirtmiştir. Bu yaklaşımı en kısa ve öz şekilde "erdemlin ve hislerin bir sonucudur mutluluk" diye McMahon (2006; akt. Arslan, 2018: 51) tanımlamıştır. İnsanların doğru eylemler yaparsa ve erdemli davranırsa mutluluğa ulaşacağını savunan görüş, eudaimonik mutlulukta insanların benlikleri ile örtüşen değerlere göre yaşamasını tavsiye etmektedir (Waterman, 1993).

Hedonik yaklaşım mutluluk için olumlu duyguların daha fazla olmasını ve olumsuzların az olmasını önemserken, eudaimonik yaklaşım bireyin yaşamının anlamlı olmasına ve insanın yaşamda kendini gerçekleştirebilmesine önem vermektedir. Seligman (2020: 28), hazcıların bu görüşünü "fildişi kule" nitelmesiyle eleştirmiş ve yaşam kalitesinin buna dayanarak ölçülmesinin, yaşamdaki iyi anların miktarı (-) eksi kötü anların miktarı diyerek ölçme yapılamayacağını bunun yanılgı olduğunu belirtmiştir. İlk yaklaşımda kişinin istediklerini yapabilmesi mutluluğa erişmenin temel görüşü sayılırken ikincisinde kişinin kendini gerçekleştirme bunu yaparken de erdemlerden yararlanması gerektiği benimsenir. Seligman (2020: 29), mutlu ve mutsuz anların sayısına bakmak yerine bu anların anlamına, oluşturdukları dokuya bakarak ve yaşam kalitesini etkileyen güçlere ve erdemlere yönelerek hazcılığın işe yaramadığını göstermek ister.

Felsefî açıdan bu iki mutluluk yaklaşımı benimsenmiş olsa da mutluluğun elde edilmesinde bu iki kavramın birlikte görüldüğü yani insanın kendini gerçekleştirirken memnuniyet davranışları da sergilediği veya acıdan kaçıp olumlu duygular elde etmeye yönelirken erdemlerden ve etikten ya da yaşamın anlamlandırmadan etkilendiği bu nedenle de iki kavramı koparılmadan birlikte ele alınmasını savunan görüşler de vardır. Waterman vd. (2008: 42-43) "Eudaimonik mutluluk sağlandığında hedonik mutluluk zaten sağlanmıştır bunun aksi kuramsal açıdan imkansızdır" der. Ampirik çalışmalarda iki bakışın birlikte kullanılmasının yararlı olacağını savunanlar olduğu gibi Compton, Smith, Cornish ve Qualls da (1996; akt. Arslan, 2018: 51) bu iki yaklaşımın hem farklılaştığı hem birleştiği yönler olduğunu savunur.

Bu araştırmada kullanılan mutluluk kavramında her iki bakış açısı da kullanılmaktadır ve hem duygusal hem de bilişsel yönden mutluluk değerlendirmesi yapılmaktadır. Kullanılan ölçekte kullanılan mutluluk ve örgütsel mutluluk kavramının tanımında iki kuramın da etkisi mevcuttur (Arslan, 2018: 51).

2.3.1.2. Psikolojide Mutluluk

Mutluluk kavramının psikolojide incelenen konular arsına alınması daha çok pozitif psikolojinin etkisiyle gerçekleşen bir süreçte meydana gelmiştir. Pozitif psikoloji kavramı, Maslow' un 'Motivasyon ve Kişilik' adlı kitabında Pozitif Psikolojiye Doğru başlığını kullanmasıyla ilk kez alanyazına girmiştir. 1998'de APA (Amerika Psikoloji Derneği) başkanı olan Seligman'ın 1999'da yaptığı konuşmada, psikolojinin patolojik odaklı yörüngesinin düzeltilmesi gerektiğini belirtmesiyle pozitif psikoloji hız kazanmıştır (Akt. Işık ve Tekinalp 2015). Warr (2020: 1), mutluluk ve mutsuzluğun varoluşumuzun temelinde olduğunu ve dünya genelinde yapılan araştırmalarda çok kullanılan en önemli kavramın mutluluk olduğundan dolayı 'mutluluğun da psikolojinin kalbi olduğunu' vurgular. Seligman'ın olumlu psikoloji dediği pozitif psikolojiyi, insanın potansiyelini tanınması, motivasyonunu artırması ve kapasitesini keşfetmeye yönelik girişimlerde bulunmasını teşvik eden bir girişim olarak tanımlayanlar vardır (Sheldon ve King, 2001: 216). Seligman (2020: 35), bütün kültürlerde 'altı çekirdek erdem' yer aldığını belirtir ve çekirdek yasası dediği bu yasada :

- Bilgelik ve bilgi,
- Cesaret,
- Sevgi ve alçakgönüllülük,
- Adalet,
- İlimlilik,
- Maneviyat ve aşkınlık erdemlerinin olduğunu ve insanın bu erdemlerle güçlerini arttırabileceğini belirtir.

İkinci dünya savaşından önce psikolojinin ele aldığı konular arasında zihinsel hastalıkları tedavi etme, zekâ ve üstün zekâ ve kendini gerçekleştirme yer alıyordu. İkinci dünya savaşı sonrası yine zihinsel hastalıkları ve bunları tedavi etmeye yoğunlaşan psikoloji daha çok patolojik sorunları değerlendirmeye alıyordu. Pozitif psikolojinin kurucusu sayılan Seligman ve arkadaşları psikolojinin sadece bozuk

olanı tamire ya da patolojilere eğilmesini eleştirerek insanın iyi oluşu ve daha iyi olması için gerekli diğer alanların görmezden gelinmesini kabullenmeyerek aslında daha çok bu olumlu alanların araştırılmasını önemseyerek psikolojide yeni bir yaklaşım geliştirmişlerdir. Böylece mutluluk ve öznel iyi oluş kavramları iç içe geçmiş şekilde pozitif psikolojinin inceleme alanına yerleşmiştir. ‘‘Gerçek Mutluluk’’ adlı kitabının önsözünde Seligman psikolojinin önceki çabalarını değerlendirmiş bunun bir hayal kırıklığı yarattığını belirtmiş, akıl hastalıklarını tedavide başarı sağlandığını, bir çoğunun ilaçla tedavi edildiğini ancak psikolojinin olumlu duyguları araştırma kişinin daha mutlu ve anlamlı yaşama ulaşmasını destekleme, güç ve erdem yaratmayı ve Aristo’nun dediği ‘‘iyi yaşam’’ dediği şeyi arama ve bulmada insana hiç yardımcı olmadığını hatta mutluluğun kalıcı olarak yükseltilemeyeceği kuramının mutluluk araştırmalarının önündeki en büyük engel olduğunu ancak bu ‘‘kokuşmuş dogma’’nın değişmesinin gerektiğini ve olumlu psikolojinin de gösterdiği gibi insanın mutluluk alanının daha da yükseltilebileceğini söylemiştir (Seligman, 2020: 15-17). Cüceloğlu (2019: 130) da ‘‘anlamlı, sağlıklı, güçlü ve coşkulu bir yaşam için değerler’’ sloganıyla insan hayatında davranışlarına yön veren değerlerin mutluluk algısında çok önemli bir yer taşıdığını belirtmektedir.

Seligman ‘‘olumlu psikoloji’’ dediği psikolojik bakışını üç temel üzerine kurmuş: bunlardan ilki olumlu duygu çalışmaları, ikincisi güçler ve erdemler ve bunların olumlu özelliklerle ilgisi, üçüncüsü ise erdemlerin ardında desteği sağlayan güçlü aileler, demokrasi gibi kurumsal yapıyı araştırmaktır. Seligman, olumlu psikolojiyi anlatırken otopark benzetmesini yapar ve insanın yaşam otoparkında sıkışıp kaldığında oradan kurtulabileceğine dair insana umut veren psikolojinin, olumlu psikoloji olduğunu söyler (Seligman, 2020: 18-19).

Pozitif psikolojinin savunduğu anlayışla sadece patolojileri tedavi etmek yerine iyi olanı inşa etmek de gereklidir. Psikolojinin ihmal ettiği öznel iyi oluş alanı güç ve erdemler konusu ve insanın potansiyelini kullanarak kendini gerçekleştirmesi için daha çok uğraşılmalıdır. Pozitif psikolojinin kullandığı kavramlar sınıflandırıldığında öznel düzey, bireysel düzey ve grupsal düzey diye ayrılabilir. Mutluluk kavramı da öznel iyi oluş, akış, memnuniyet, umut, iyimserlik gibi öznel olan kavramlar arasında değerlendirilen bir kavram olmuştur. Grupsal düzeyde ise, hoşgörü, sorumluluk, şefkat, iş ahlakı, ılımlılık, örgütsel vatandaşlık davranışı gibi kavramlar yer almaktadır. Bireysel düzeyde ele alınan kavramlar ise beceri, yetenek, cesaret,

bilgelik, azim gibi kavramlardır (Seligman ve Csikszentmihalyi, 2000). Kavramsal sınıflamadan yola çıkılarak, mutluluk kavramının öznel düzeyde ele alınan bir kavramken örgütsel mutluluk kavramının grupsal düzeyde konu edinilen kavramlardan biri olduğu söylenebilir.

2.3.2. Mutluluk Kuramları

Mutluluğun insana etkilerini ve insan davranışlarındaki düzeylerini açıklamaya çalışan bir çok farklı kuram vardır. Psikolojideki bu farklı kuramların geliştirdikleri görüşlerle ortaya konulan mutluluk kuramlarına ve pozitif psikolojinin etkisinde gelişen mutluluk kuramlarına dair özet bilgilere bu başlıkta yer verilmektedir.

Uyum Kuramı

Piaget'in temsil ettiği görüşe göre gelişim uyum içinde gerçekleşir; denge-dengesizlik-tekrar denge şeklinde gelişim gerçekleşir. Piaget, insanın kalıtsal özelliklerinin çevreden gelenlerle uyum yakaladığını söyler (Akt. Korkut, 2019: 38-39). Mutluluk kavramını da benzer şekilde ele alan uyum kuramı insanların mutluluk ve mutsuzluklarında da bir denge olduğunu, insanların kendilerini mutsuz eden olaylara ya da mutlu eden durumlara belli bir süre sonra normal tepki vererek normalleştirdiklerini buna alışma denildiğini belirtir. Hefferon ve Boniwell (2014: 62) yaptıkları araştırmada insanların çok mutlu oldukları olayları üç ay sonra normalleştirirken ölüm acısı gibi travmatik mutsuzlukları beş-yedi yılda anca normalleştirdiklerini söyler ve travmatik mutsuzluklar üzerinden beş-yedi yıl gibi süre geçse de insanların baştaki mutluluk seviyesine tekrar ulaşamadıklarını belirtir. Uyum konusunda dengeye ulaşma ve normalleşmenin her kültürde ve bireyde farklı gelişeceği de yine uyum kuramcıları tarafından öne sürülmüştür (Korkut, 2019: 38-39).

Sabit Nokta Kuramı

Sabit nokta kuramı mutluluğun, insanın kalıtsal özelliklerinin ve kişilik özelliklerinin ağırlığıyla belli bir seviyede kararlılık gösterdiğini belirtir ve bunda dış faktörlerden ziyade genetik faktörlerin etkili olduğunu vurgular (Eryılmaz, 2016). Lykken ve Tellegen (1996), yaptıkları araştırmada kalıtsal faktörlerin %40'tan daha fazla düzeyde mutluluğu etkilediğini ortaya koyarak sabit nokta kuramını desteklemiştir. Seligman (2020: 16), sabit nokta kuramcılarının "mutluğun tıpkı kilomuz gibi sabit bir alanı olduğu ve kilo verenlerin bir süre sonra tekrar kilo alarak aynı seviyeye

çıktıkları gibi üzgün insanların kalıcı bir mutluluğa ulaşamayacakları” görüşlerini eleştirerek, olumlu psikolojinin gösterdiği sonuçlara göre belirlenmiş mutluluk alanının da üstüne çıkmayı sağlayacak yollar olduğunu belirtir ve olumlu psikolojinin sabit nokta kuramcılarından farklılığına değinmiştir.

Erek Kuramı

Bu kurama göre insanın fizyolojik, psikolojik ve toplumsal bir çok ihtiyacı ve amacı vardır. İnsan bu gereksinimlerini gerçekleştirdikçe mutlu olmaktadır. Maslow’un (2001: 53), ihtiyaçlar hiyerarşisi kuramı, erek kuramının zeminini ve çıkış noktasını sağlamıştır ve günümüzde devletler insanların en temel ihtiyaçlarını karşıladıktan sonra üst basamaklarda yer alan ihtiyaçlara doğru planlama yaparak vatandaşını mutlu etmeye çalışmaktadır. Erek kuramı ihtiyaçlar hiyerarşisinde güdülenme ve bireyi etkileme gücü açısından daha üst basamaklarda yer alan özerklik, aidiyet gibi ihtiyaçların elde edilmesiyle bireylerin daha çok mutlu olacağını (Ryan ve Deci, 2000), büyük amaçları olan bireylerin muhtemelen çok daha büyük mutluluk elde edeceğini söylemiştir. (Eryılmaz, 2016).

Yargı Kuramı

Eryılmaz (2016), bu kurama göre insanların mutlu olmaya veya mutsuzluğa kendi oluşturdukları yargılara göre karar verdiği ve içinde buldukları olay, durum ya da duyguyu yargı ölçütleriyle değerlendirdiklerini ve durumdan hoşnut olduklarında kendilerini mutlu saydıklarını, ölçütlerin karşılanmaması durumunda ise kendilerini mutsuz diye nitelendirdiklerini belirtir. Yargı kuramına göre herkesin sınırlarını kendi oluşturdukları ölçütler belirlemektedir ve kültürel yapı bu ölçütleri ve çerçeveyi şekillendirmektedir (Korkut, 2019: 41).

Aşağıdan-Yukarıya Mutluluk Kuramı

İnsanlar bu kurama göre mutlu olup olmamalarını değerlendirirken geçmişte yaşadıkları mutlu ve mutsuz anları düşünerek karar verirler ve haz veren anlar daha fazlaysa kendilerini mutlu olarak görürler. Acı ve olumsuz deneyimler ve anlar fazlaysa da kendilerini mutsuz olarak değerlendirirler (Korkut, 2019: 41). Yukarıdan aşağı doğru yapılan değerlendirmede ise bireyin kişilik yapısı ve özelliklerine göre olayları değerlendirmesi ve mutluluğa ve ya mutsuzluğa karar vermesi söz konusudur. Bireyin kişilik özellikleri hangi yönde ağır basarsa o yönde karar verecektir (Eryılmaz, 2016).

2.3.3. Örgütsel Mutluluk

İş hayatı insanların yaşamlarında önemli bir yer tutar ve ortalama insan ömrünün yarıya yakın zamanı işte ve iş çevresindeki sosyal hayatta gerçekleşir. İşimize bu kadar çok zaman, güç ve enerji harcadığımız yer olan örgütler pek çok politik, sosyal ve kişisel ilişkiye kaynak teşkil eder durumdadır (Gavin ve Mason, 2004: 387). Hal böyle olunca insanlar için iş alanının sorunsuz ve memnuniyet verici bir alan olması isteği ortaya çıkar. İş yerinde yöneticilerde ise etkin ve verimli iş görenlerle çalışma isteği gerçekleşir. Warr (2020: 36) iş alanında mutluluğun sağlanması için ‘‘destekleyici bir patron, mantıklı kariyer olasılıkları ve adil muamele görmek’’ gibi temel özelliklerin sağlanmasını önemli görür. Warr (2020) insanlarda mutluluğu veya mutsuzluğu etkileyen dokuz çevresel faktörden bahseder ve diğer araştırmacıların bir çoğunun da bu maddeler üzerinde uzlaştığını belirtir. Bu dokuz özellik şunlardır:

- 1-Kişisel özellik,
- 2-Kabiliyetlerinizi kullanma,
- 3-Talepler ve hedefler,
- 4-Çeşit (farklı aktiviteler),
- 5- İhtiyaçların ve bakış açılarının niteliği,
- 6- Diğer insanlarla temas,
- 7-Para,
- 8-Uygun fiziksel ortam
- 9- Saygın bir rol (Warr, 2020: 22)

Bu dokuz çevresel maddenin mutluluk üzerinde ilk altısının belli oranda yükselmesinin yarar sağladığını, fazlasının ise zararlı etkileri olabileceğini, 7-9 arasındaki maddelerin belli bir seviyeden sonra etkisinin değişmeyeceğini savunan Warr (2020: 31), ‘‘vitamin modeli’’ olarak adlandırılan modelden bahseder ve para, ev, araba gibi 7-9 maddelerdeki çevresel faktörlerin fazla olmasının kişi mutluluğunu artırmadığını araştırmaların gösterdiğini belirtir. İlk altı maddenin aşırı olmasının da mutluluğu olumsuz etkilediğini söylemiştir. İkinci maddede yer alan kabiliyetlerinizi kullanmamanın daha çok işle ilgili olduğunu belirten Warr (2020: 22), işsiz insanların bu kabiliyetleri kullanacak alanı bulunmamasının ve belirli bir gelir elde edememesinin dokuz çevresel faktörü etkileyerek onlardan elde edilecek mutluluğu da aşağı çekeceğini belirtmiştir.

Neck ve Milliman (1994), benzer şekilde iş alanını kendimizi algılamamızın bir parçası olarak görür ve etkisinin hem kişisel alanda hem de sosyal alanda hissedileceğini bu nedenle de iş yerinin, örgütlerin bireyin tüm hayatını etkileyecek güçte bir alan olduğunun önemini vurgular.

Warr (2020: 17), Diener vd.'nin hazırladığı "Sağlıklı Gelişen İyi Oluş ölçeği" nin daha sonra "Hayatın Anlamı Ölçeğine" dönüştürüldüğünü ve çalışma hayatında kullanılacak hale getirilmesinin de "İş ve Anlam Ölçeği" ile gerçekleştirildiğini belirterek, bu sayede mutluluk araştırmalarının artık ücretli iş alanlarında da yapılabildiğini bildirmiştir.

İş ve iş yeriyle ilgili birçok kavram vardır; iş yeri, yönetici, iş arkadaşı, iş kuralları, örgüt, lider, görev, iş değerleri, mesai, sosyal ve hukuki haklar gibi kavramlar ortaya çıkmıştır ve bu kavramların bütünlük oluşturacak şekilde ele alınarak mutluluk araştırmaların dahil edilmesi gereklidir (Korkut, 2019: 48-49).

İnsanların doğası gereği sahip olduğu duygulardan etkilenmekte tutum ve davranışlarını ona göre şekillendirmektedir. Goleman (2006), Gürbüz ve Yüksel (2008) iş yaşamında duyguların ayrılmaz bir parça olduğunu söyler. İş yerinde birçok uygulamadan ve kararlardan etkilenen bireyler buna göre duygusal tepkiler göstermektedir. Örgütlerin formal yapıda olması çalışanların duygusal etkilenimlerini engellemekte ve kurumsal olarak tarif edilen en bürokratik örgütlerde bile iş yerine ve çalışanlara yönelik olumlu/olumsuz duygular açığa çıkmaktadır. Kimi yoğun kimisi daha az yoğun yaşanan bu duygular örgütsel mutluluk kavramında anlamlandığında bireyin toplam mutluluğunu ortaya koyan önemli etkenlerden biri olarak görülür (Frey ve Stutzer, 2001: 29).

İnsanların çok küçük yaşta beri meslek edinmek için eğitim görmesi, daha sonra hayatlarının en üretken dönemlerinde zamanlarının çoğunu işyerinde geçirmesi ve işini en verimli şekilde yapması ve diğer tüm çalışanlarla uyum içinde çalışarak görevlerini yerine getirmesi her zaman mümkün olmayabilir, bunun mümkün olması için bireylerin yüksek verimlilik ve örgüt amaçlarına yüksek katkının sağlanması için işyerinin ve işin sevilmesi lazımdır (Akduman ve Yüksekbilgili, 2015: 67). İş ve işyeriyle ilgili duyguların pozitif olması hem onların sağlıklarına hem yaşam kalitelerine hem de bilişsel ve duyuşsal potansiyellerine olumlu etkiler yapacaktır. İş yeri açısından da olumlu etkiler söz konusu olacak ve iş performansları ve

etkililikleri artacaktır. Çalışanların mutluluk düzeylerinin arttırıldığında çalışanın örgütsel etkililiğinin de arttırılmış olacağı araştırmalarla gösterilmeye çalışılmaktadır (Wright vd., 1993; akt. Arslan, 2018: 56). Ancak iş yeriyle ilgili duygular her zaman olumlu duygular olmayabilir. Olumsuz duygulara sahip çalışanların işyerine yönelik saldırgan tutumları olabileceği gibi sinik davranışlara da olabilmekte ve bu durum görmezden gelindiğinde örgütte “toksik eylemler ve durumlar” çoğalarak örgütü olumsuz etkileyebilmektedir (Goleman, 2006). İş yeriyle ilgili duyguların değerlendirilmesi yapılırken olumlu duyguları mutluluk ve memnuniyet göstergesi olarak değerlendirilirken olumsuz duygular, istenmeyen durumları ve sevilmeyen durumları ifade etmektedir (Fredrickson, 2003). Hefferon ve Boniwell (2014), mutluluk ve iş arasındaki bağlantıyı incelerken “iş nasıl algıladığımızın ve işi neden yaptığımızın” belirlenmesi gerektiğini söylemiş ve işin maddi kazanç için mi? Yoksa işin değerli görüldüğü ve içten motivasyonla yönelindiği için mi? Yapıldığının anlaşılması gerektiğini vurgulamıştır. Diener ve Biswas-Diener (2008), içsel motivasyonlarla işe yönelen çalışanların “anlam yüklü iş algısına” sahip olduklarını, bu çalışanların işte daha mutlu olduklarını ve “iş değerli bulduklarını” belirtmiş ve çalışanların iş mutluluğunu araştırırken “iş, kariyer ve anlam” olarak üç bölümde konuyu ele almıştır.

Tablo 2. 1:Çalışanların İş Yönelimi

İŞ	KARİYER	ANLAM
Eğlence odaklı. Ücretle motive olur.	İş odaklı. Kariyer yaparak motive olur.	İşten zevk alır. Verebilme duygusuyla motive olur.
İşi başkalarına önermez. Mesai bitimini ipte çeker.	İşi başkalarına önerebilir. Sık sık tatilleri düşünür.	İşi başkalarına önerir. Mesai dışında da işini düşünür.
Emredileni yapar.	Üstlerini etkilemek için inisiyatif alır.	İşini iyi yaparak içsel ödül oluşturur.
Parasal ödüller için çalışır.	Terfi için sıkı çalışır.	İş değerli görür ve sıkı çalışır.

Kaynak: Diener ve Biswas-Diener’den (2008) uyarlanmıştır.

Tablo 2.1’e göre çalışanların iş algılarını ortaya koyan bu iş yönelimi araştırmasında görüldüğü gibi işi sadece parasal amaç için yapanlar mesai bitiminde mutlu olduklarını belirtmekte ve örgütle derin içsel bağlarının olmadığını göstermektedir. İçsel motivasyonla işe koyulan diğer çalışanlar ise değer vererek iş yaptıklarından işte mutlulukları artmakta ve devamlı katkı sunarak kendilerinden vermeyi amaç

edindiklerinden işi zevkle yaptıklarını belirtmektedir. Bu araştırmadan yola çıkılarak çalışanların içsel motivasyona sahip olmaları ve öznel yönden etkilenmeleri için neler yapılabileceği bu anlamda örgütsel mutluluk araştırmaları için önemli bir başlık olarak görülmüştür. Bullough ve Pinnegar (2009: 245; akt. Arslan, 2018: 58), çalışanların içsel güdülenmesini sağlayacak ödüllerin dışsal ödüllerden daha etkili olduğunu ve işyerine bağlılığı artırdığını ve olumlu duygulara aracı olduğunu belirlemiştir.

Örgütsel mutluluk alanyazında ‘‘iş yeri mutluluğu’’, ‘‘örgütsel iyi oluş’’ gibi kavramlarla anlatılmaya çalışılmıştır. Bakker ve Oerlemans (2011; akt. Arslan, 2018: 58), Diener ve diğerlerinin (1991) örgütsel mutluluk tanımlarına ekleme yaparak çalışanın işten doyum sağlaması, çoğunlukla mutluluk gibi olumlu duyguları ve nadiren öfke, mutsuzluk gibi olumsuz duyguları yaşaması olarak kavramsallaştırmış, Bulut (2015: 214), ise iş yerinde herkesi kapsayan daha genel anlamda tüm örgütün mutluluğunu anlatan bir boyutta kullanmıştır.

Saenghiran (2013: 23), örgütsel mutluluk kavramının hem olumlu duyguları kapsadığını hem de işin anlamını kapsadığını belirtirken, Paschoal ve Tamayo (2008), çalışanların işyerindeki duyguları, yapılan işe yükledikleri anlam ve bireyin potansiyelini gerçekleştirdiğine inancı şeklinde tanımlamış Warr (2007) ise olumlu ve olumsuz duygularla kişisel niteliklerin geliştirilip, potansiyelin gerçekleştirilmesi anlamlarında kavramı kullanmıştır.

Pryce-Jones (2010), çalışanların performansını en yüksek seviyelere çıkarabilecek ve kendi potansiyellerini gerçekleştirmelerini sağlayacak düşünce yapısı olarak kullanmıştır. Örgütsel mutluluğa sahip çalışanların birçok yarar elde edeceğini söylemiştir. İşyerinde mutlu olan bir işgörenin daha hızlı terfi, daha fazla kazanç, daha fazla destek, daha yaratıcı fikirler üretme, daha hızlı amaç gerçekleştirme, daha iyi etkileşim kurma, daha iyi ‘değerlendirme raporları’ alma, daha fazla öğrenme, daha büyük başarılar elde etme, daha sağlıklı olma, daha iyi ilişkiler kurma gibi yararlar elde edeceğini belirtmiştir. Örgütsel açıdan bakıldığında mutluluk aslında örgütün potansiyelini çok yukarılara çekebilecek iyi bir kaynaktır ve bu kaynağın iyi planlanması ve yönetilmesi gereklidir.

Fredrickson (2003), olumlu duygular çalışmasıyla insanın olumlu duygular yaşadığında bu etkinin dört alanda etkisinin görülerek genişleme yarattığını; bilgi ve

bilgiyi işleme alanında, toplumsal ilişkilerde, sağlıkta ve psikolojik kaynaklarda olumlu yansımalar olduğunu belirtmiştir. Seligman (2020: 69), Fredricson'un olumlu duyguların evrimde yüce bir amaca hizmet ettiğine inandığını belirtir ve Fredricson'un "olumlu duygular var olan entelektüel, fiziksel ve toplumsal kaynaklarımızı genişleterek karşımıza bir tehdit veya fırsat çıktığında kullanabileceğimiz rezervler oluşturur" dediğini nakleder ve insanların yaşamlarında daha fazla olumlu duygular geliştirmelerinin, dostluk, fiziksel sağlık ve daha fazla başarı gibi birçok etkeni elde etmeyi sağlayan altyapıyı oluşturduğunu belirtir.

Berry (2011), Chiumento'nun (2007) araştırmasına (Chiumento iletişim konusunda İngiliz çalışanların örgütlerinde onları en çok etkileyen olumlu ve olumsuz faktörü belirlemiştir) benzer bir araştırma yapmış ve işyerinde çalışanları mutlu ve mutsuz eden on faktörü belirlemiştir.

Tablo 2. 2: İş Yerinde Çalışanların Mutlu ve Mutsuzluğunu Etkileyen 10 Faktör

Mutlu Eden 10 Faktör	Mutsuz Eden 10 Faktör
Arkadaş canlısı iş arkadaşları	Üstlerle iletişimde eksiklik
Eğlenceli bir iş	Rekabete dayalı olmayan ücret
İyi bir Yönetici	Başarıların takdir edilmemesi
İyi bir iş-özel yaşam dengesi	Yönetim becerisi olmayan yönetici
İşin değişimi, durağan olmayışı	Kişisel gelişim olanaklarının azlığı
Yapmaya değer bir iş inancı	Düşüncelerin dikkate alınmaması
Yapılan işin bir fark yarattığı inancı	İşini iyi yapanlara fırsat sunulmaması
Başarılı bir ekip	Sosyal yardımların azlığı
Başarıların takdir edilmesi	Keyif vermeyen bir
Rekabete dayalı ücret	Yapılan işin bir fark yaratmadığı inancı

Kaynak: Berry'den (2011) uyarlanmıştır.

Chiumento (2007), yaptığı araştırmayla ilgili, başka bulgular da ortaya koymaktadır:

- Küçük ölçekli örgütlerde çalışanlar daha çok mutludur.
- Örgütte çalışma süresi arttıkça, mutluluk düşmektedir.
- Mesleki açıdan kıdem yükseldikçe, mutluluk azalmaktadır.
- Aynı görevde sekiz yıl ve daha çok süre devam eden çalışanların mutluluk değeri düşmektedir.

- Mutluluk düzeyi özel ve kamu örgütlerinde kıyaslandığında mutluluk farkı çok değildir.
- Yöneticilerin üst kademelerinde mutluluk yüksek ama, alt kademelerde mutluluk daha düşüktür.
- Tam zamanlı çalışanlar kısmi zamanlı, esnek çalışanlara göre daha az mutludur.
- Kadınlar, erkeklere göre iş doyumu açısından ve mutluluk açısından daha yüksek düzeydedir.
- Yaşa göre en mutlu çalışan grup 55 yaş ve üstü olarak saptanmıştır.

Dünyada ve Türkiye’de pek çok şirkette ve mutluluğun bu etkilerinin fark edilmesiyle çalışanları hem duygusal açıdan destekleyecek hem de bilişsel açıdan destekleyecek uygulamalar ortaya konulmaya çalışılmıştır. Şirketlerin insan kaynakları bu açıdan her gün yeni değişiklik ve motivasyon etkinlikleri düzenleyerek çalışanlarını örgütte mutlu etmeye çalışmaktadır.

Eğitim örgütleri alanında yapılan çalışmalarda, mutluluk kavramı daha çok örgütsel mutluluk olarak ele alınmaktadır. Örgütler insan ilişkilerinin çok yoğun yaşandığı alanlardır, örgüt mensuplarının mutlu ve huzurlu olması örgüt etkililiğini ve üretimi doğrudan etkilediği araştırmalarda öngörülmektedir (Döş, 2013). Örgütlerdeki mutluluk araştırmalarının çıkış felsefesi de bu öngörüdür; çalışanların kapasiteleri yaşam doyumları güçlendirilirse iş yaşamlarındaki performansları da yükseltilebilir. Erden ve Yılmaz (2016), mutlu olan kişilerin, diğerlerine göre daha nitelikli arkadaşlıklar kurduğunu ve sosyal bağlarının daha kuvvetli olduğunu belirtmektedir. Bu çalışmada örgütsel mutluluk kavramı öğretmenler bazında ele alınarak, öğretmenlerin okuldaki genel yaşam doyumu, okulla ilgili yoğun olumlu duygular hissetmesi anlamlarıyla ele alınıp incelenmektedir.

Alanyazında örgütsel mutluluk genel olarak üç boyutta incelenmiştir; duygusal, bilişsel ve potansiyeli gerçekleştirme boyutları. Duygusal boyutta, örgütsel mutluluk işyerindeki toplam duygular olarak ele alınırken, çalışanın kişisel duyguları açısından değerlendirilmektedir (Daniels, 2000). Waterman (1993), Waterman vd. (2008) ise işyerindeki toplam duygularla birlikte kişinin kendi potansiyelini gerçekleştirebildiğine dair inancının örgütsel mutluluğu açıkladığını belirtmektedir. Bulut (201: 147) ise beş boyutlu bir örgütsel mutluluktan bahseder ve bu boyutları; ‘‘yönetim süreçleri, mesleki tutum, iletişim, adanmışlık ve ekonomik koşullar’’ diye sıralar.

2.3.4. Örgütsel Mutluluk Boyutları

Olumlu Duygular

Genel olarak memnuniyet verici ve olumlu modlarda olan duygular olumlu olarak değerlendirilir. Russel (1980) bireylerin iyi olma halini açıklarken pozitif ve negatif duyguları birbirinden ayırıştırarak şekilde 4'lü ayrışım modeli ile duyguları açıklamıştır (Akt. Akduman ve Yüksekbilgili, 2015: 29). İş yerinde sevinç, memnuniyet, hoşnutluk ve zevk gibi duyguları yaşamak (Begum vd., 2014) yine işte neşeli, mutlu, sevinçli, gururlu, keyifli, huzurlu, sevgi dolu, memnun, hayat dolu olmak olumlu duyguları yaşadığımızı gösterir.

Warr (2007), memnuniyet duygusunun aslında olumlu duyguların habercisi ve mutluluğun da göstergesi olduğunu söyler. İşyerinde ne kadar çok memnuniyet duygusu sağlanırsa mutluluk için her biri birer kaynak olacaktır. Öğretmenler açısından olumlu duygular düşünüldüğünde okulda öğretmenlerin kendilerini heyecanlı, mutlu, neşeli, gururlu, hevesli, istekli, aktif, memnun ve huzurlu hissetmeleri olumlu duygular boyutunu yaşadıklarını göstermektedir.

Olumsuz Duygular

Kişi hedeflediği şeye ulaşamadığında, engellendiğinde kişide oluşan duygulara olumsuz duygular denmektedir (Akduman ve Yüksekbilgili, 2015: 29). Olumsuz duygular; üzgün olmak, umutsuzluk, endişeli, stresli, huzursuz olmak; utanmak, öfkelenmek, endişe duymak ve kendini işe yaramaz hissetmek olarak belirlenmiştir (Frey ve Stutzer, 2001). Olumsuz duygular olumsuz modlarda yaşanmaktadır ve memnuniyetsizlik bildiren duyguların yaşanmasıdır (Diener, 2000: 34). Memnuniyetsizlik varsa kaygı, depresyon gibi olumsuz duygular da beraberinde gelebilir ve memnuniyetsizlik düşük mutluluğu göstermektedir (Warr, 2007).

Bu araştırmada örgütsel mutluluk ölçeğinin olumsuz duygular alt boyutunda işyerinde sabırsız, huzursuz, canı sıkılmış, depresif, üzgün, gergin, stresli, sinirli, endişeli, sıkıntılı olmak ve boşa çabalıyormuş hisleri yer almaktadır. Öğretmenlerin kendilerini okullarında endişeli, huzursuz, stresli, gergin, depresif, sinirli, üzgün, sabırsız, canı sıkılmış, sıkıntılı ve boşa çabalamış hissetmeleri olumsuz duygular yaşadıklarının göstergesidir.

Potansiyeli Gerçekleştirme

Olumlu ve olumsuz duygular boyutlarından farklı olarak bu boyut örgütsel mutluluğun bilişsel boyutunu yansıtmaktadır. Potansiyelin gerçekleştirilmesini Warr (2007), kişisel niteliklerin geliştirilerek kişinin kendi potansiyelini geliştirmesi ve yeni beceriler yakalaması olarak belirtir. İşyerinde çalışanların kendi becerilerine göre görev alarak potansiyelini gerçekleştirmeye çalışması (Kashdan vd. 2008: 219), işinden zevk alması (Bakker ve Demerouti, 2013) ve yüksek performans göstermesi (Golparvar ve Abedini, 2014: 255) çalışanın potansiyelini gerçekleştirmesi boyutuyla ilişkilidir.

Potansiyelin gerçekleştirilmesi için işyerinde çalışanların kabiliyetlerine göre görev alması, becerilerini kullanması, işlerini yaparken kariyer basamaklarından faydalanması, üstün yönlerini gösterebilmesi, yeni beceriler kazanarak kendi kişisel gelişimini ve potansiyelini geliştirmesi, zorlukların üstesinden gelmesi, işinden zevk alarak yapması ve kişisel kariyer amaçlarına ulaşması gerekmektedir. Bu boyut, okullar ve öğretmenler için düşünüldüğünde; öğretmenlerin tüm becerilerini okulda gösterebilmesi, mesleki alan bilgilerini öğrencilerine yansıtabilmesi, okulun kariyer basamaklarına göre dizayn edilmesi ve öğretmenlerin bu mesleki kariyer basamaklarını kullanabilmesi, yeterliliklerini daha da geliştirebilmesi ve bunun için okul ortamının uygun olması gerekli görülmektedir.

2.3.5. Eğitim Kurumlarında Mutluluk

Cüceloğlu (2019: 165), “bir toplumun geleceğini en güçlü etkileyen kurum, o toplumun eğitim sistemidir” diyerek eğitimin gücüne değinmektedir. Eğitim kavramının bu gücü bilindiğinden kavram toplumlar için önemli olduğu kadar bireyler için de önemlidir. İlk toplumlardan beri varlığını sürdüren eğitim zamanla değişim göstermiş ve okul şeklinde kurumlaşmıştır. Eğitim bir süreç olarak insanın tüm yaşamını etkilemekte, kimi zaman daha yoğun ve formal kalıplarda sürdürülürken, kimi zaman toplumsal yaşamın bir parçası olarak informal düzeyde gerçekleşmektedir. Formal eğitim okullarda gerçekleştirilirken devletler de eğitimden yarar sağlamakta, demokratik ideallerin ve siyasi düzenin muhafaza edilmesini (Pişkin ve Parlar, 2021) ve iyi bir vatandaşın yetiştirilmesini öğretmenler ve okullarla sağlamaktadır. Eğitim sayesinde toplumlar bireye yön verebilmekte, yeni üyelerini uyumlu olarak yetiştirebilmekte ve toplumsal değerlerin aktarımını

sağlamaktadır. Bireyler ise eğitim sayesinde bilgi ve beceriler edinmekte, bir meslek için gerekli bilgilerle donanmakta, toplumda yaşayabilmek için temel yaşam becerileri kazanmaktadır. Eğitimin kişiye, topluma ve devletlere sağladığı yararlar göz önüne alındığında önemi daha iyi anlaşılmakta ve dünyanın her yerinde hükümetlerin eğitim için ayırdıkları bütçeleri her yıl giderek arttırmak istemeleri anlaşılmaktadır.

Aydın (2010), okulların özgün yapılarıyla diğer kurumlardan ayrıldığını belirtir. Okullar formal bir yapı gösterirken uygulanacak plan, program ve politikalar bakımından da özgünlük gösterir. Devletler ve toplumlar en önemli gördükleri temel sorunun çözümü için yani devletin bekası, toplumun devamı için en iyi şekilde yetiştirilmiş insan kaynaklarını bu formal örgütler aracılığıyla gerçekleştirir. Eğitim kurumunun bu bakış açısıyla oluşturulması nedeniyle de bireylerin mutluluğundan ziyade, başarısı ön planda tutulmuş ve başarı odaklı eğitim kurumları yaygınlaştırılmıştır. Eğitim kurumlarının başarıya göre kurgulanmaları yapılan eğitim araştırmalarında da mutluluk yerine başarının ölçülmeye çalışılması beraberinde getirmiş, mutluluk konusu hep görmezden gelinmiştir (Thin, 2012:9; akt. Korkut, 2019: 59). Bireyin mutluluğu okullarda, mutluluk ve memnuniyet konusu eğitimde pozitif psikolojinin etkileriyle alanyazına kazandırılmış kavramlardır.

Eğitimin temel amacı konusunda yapılan tartışmalarda iki farklı görüş öne sürülmüş ve ilk görüş eğitimin temel amacının öğrenme olduğunu söylemiş diğer görüş ise eğitimin temel amacını mutluluk ve mutlu bireyler yetiştirme olarak ileri sürmüştür. Thin (2012:167; akt. Korkut, 2019: 59), sanayi devrimi eğitim felsefesinin başarı ve öğrenme temeline dayalı olmasını eleştirir ve okulların en temel amacının ‘mutluluk’ olması gerektiğini söylemiştir.

Noddings (2003: 11) ve Kristjánsson’a (2013) göre pozitif psikolojinin yansımalarının eğitimde görülmesiyle mutluluğun temel amaç olarak kabul edilmesi mümkün olmuştur (Akt. Korkut, 2019: 59). Konu ve Rimpelä’nın (2002), geliştirdikleri ‘Okul İyi Oluş Modeli’ bu anlamda eğitim kurumlarında iyi oluş ve mutluluk araştırmalarının alanyazında yaygınlaşmasına öncülük etmesi açısından önemlidir. Okulun merkezde yer aldığı bu araştırmada üç önemli boyut vardır; eğitim-öğretim, öğrenme ve iyi oluş kavramları. Okul ve sosyal çevresinin bu üç boyuta göre birbirini nasıl etkilediği anlaşılmasına çalışılmaktadır.

Eğitim kurumlarında başarı odaklılık anlayışını son yıllarda etkisini yitirdiği söylenebilir ve duygusal zekâ, iyi oluş, duygu gelişimi, değerler eğitimi gibi kavramların eğitimde kullanılması ve uygulamalarda mutluluk eğitimi içeriklerinin artması mutluluk odağına kayışı göstermektedir. Özellikle batı Avrupa ülkelerinde ve İskandinav ülkelerinde yapılan araştırmalar (Thin, 2012: 177; akt. Korkut, 2019: 65) okul mutluluğu ve öğrenci mutluluğu temalarına dayanmakta ve mutluluk ekonomisini yorumlamaya dönüşmektedir.

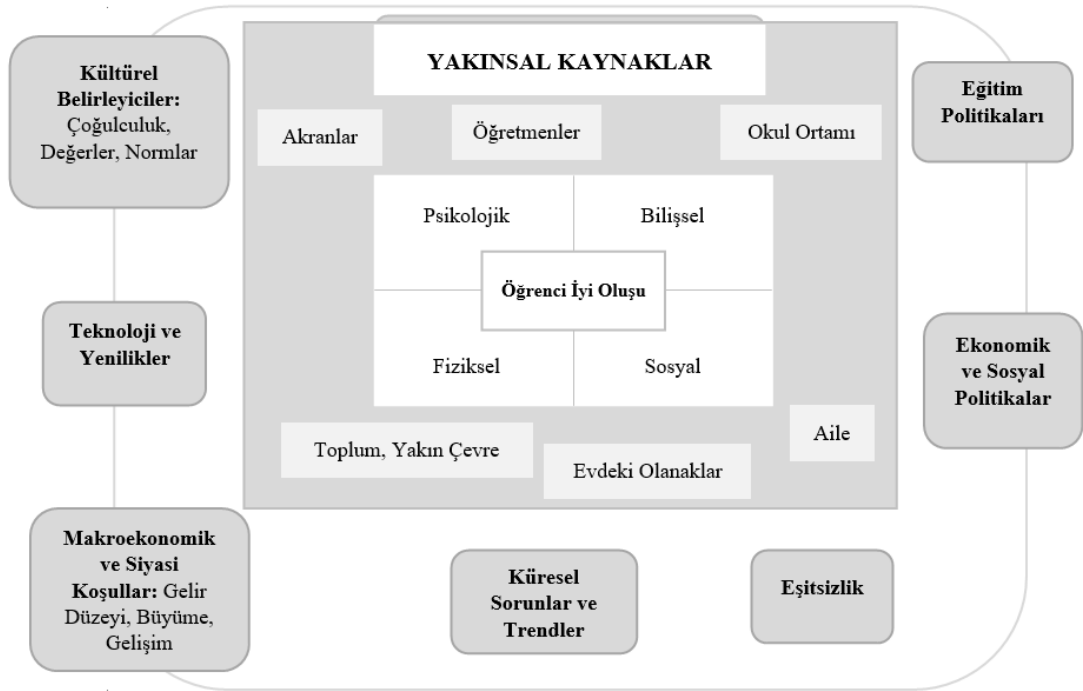
2.3.5.1. Öğrenci Mutluluğu

Cüceloğlu (2019: 187), ‘‘eğitim sistemi öğretmen için, öğretmen de öğrenci için vardır’’ diyerek tüm toplumlarda var olan eğitim kurumunun öğrencinin gelişimi için var olduğunu belirtir. Bu nedenle dünyada hemen hemen tüm toplumlarda okul vardır. Diğer örgütler gibi okullar da çevreye açık bir sistemdir ve çevre şartlarından etkilenir ve de çevreyi etkiler (Parlar, 2012: 53). Okullar formal bir örgüt olarak ele alındığında öğrenci, öğretmen, çevre, aile, girdi ve çıktılar açısından diğer örgütlerden oldukça farklı bir yapı göstermektedir. Okulun hem girdilerinin öğrenci olması hem de çıktılarının öğrenci olması okulların örgütsel olarak farklılığını ve kendine özgülüğünü yansıtır. Eğitimin çıktılarını iyileştirmek için öncelikle eğitimin uygulayıcısı olan öğretmenlerin niteliklerinin iyileştirilmesi gereklidir (Pişkin ve Parlar, 2021). İşte bu nedenlerle üretimde gördüğümüz klasik örgüt özelliklerine uymayan okulların etkililiğinin araştırılması oldukça karmaşıktır.

Okulların örgütsel hedeflerini gerçekleştirip gerçekleştirmediği incelenirken çevresel faktörler göz önüne alınmalıdır. Okullarda mutluluk temel amacı araştırılırken öğrenci ve öğretmen mutluluğu ve okul iyi oluşları okulun tüm alanlarında, etkinlik ve süreç açısından değerlendirilmelidir. Güneş (2013:132-133), müfredat merkezli eğitim anlayışı yerine, öğrenci merkezli eğitimin öğrenci mutluluğunda çok etkili olduğunu belirtir. Okullardaki öğrenci mutluluğu araştırmalarının 90’lı yıllarda Birleşmiş Milletlerin önerisiyle başladığı ve öğrenci mutluluğunun desteklenmesi çağrısını yaptığı raporun etkili olduğu söylenebilir. Dört temel üzerine inceleme yapan raporda ‘‘olmayı öğrenme’’ boyutuyla öğrencilerin kendilerini gerçekleştirme ve potansiyelini geliştirme amaçlarının desteklendiği görülmektedir.

Mayring ve von Rhöneck’in (2003; akt. Korkut, 2019: 65-74) ‘‘iyi oluş’’ kavramıyla yaptığı araştırma ve Hascher (2010: 734)’ın beş boyut altında ele aldığı

iyi oluş araştırması bu alanda yapılanlar arasında önemlileridir. Öznel iyi oluş kavramının geliştirilmesine katkı sağlayan araştırma özellikle öğrencilerin bireysel iyi oluşlarını ön plana alarak okul başarısı gibi önemli bir konu olarak görülmesini sağlamıştır. İyi oluş kavramının, duygusal ve bilişsel değerlendirmeye alınmasını öneren görüşlerle kavramın bütüncül bir anlayışla ele alınması sağlanmıştır. Okuldaki iyi oluş ‘‘öğrenci mutluluğu’’ olarak da araştırmalarda yerini almış ve öğrencilerin okulda olumlu duyguları ve deneyimleri sıkça ve yoğun şekilde yaşaması anlamalarını içerecek şekilde kullanılmıştır. PISA sınavları yapılmaya başlandıktan sonra da okul mutluluğunu ölçmek için anketlere ilave soru konulmuş ve öğrencilerin okula gitmeyi sevip sevmedikleri ölçülmeye çalışılmıştır. OECD’nin PISA raporlarında katılan ülkelerin hem eğitim başarısı hem de öğrenci mutluluğu ele alınan konular arasında yer almıştır. Hascher (2010), PISA 2015 raporunda ‘‘Öğrenci İyi Oluşu’’ başlığını kullandığı bölümde iyi oluş kavramını merkeze yerleştirerek dört boyuta dayandırır. Psikolojik boyut, sosyal boyut, fiziksel boyut ve bilişsel boyut öğrencinin iyi oluşunun parçalarıdır. Öğrenci iyi oluşunu yakından etkileyen etkenleri de yakınsal kaynaklar olarak gösteren Hascher (2010), okul, öğretmen ve arkadaş grubunu okul çevresi olarak, aile ev ve yakın çevre gibi alanı da toplumsal çevre olarak belirler.



Şekil 2. 4: Öğrenci İyi Oluşu: Kaynaklar ve Boyutlar (Hascher’den (2010) uyarlanmıştır)

Öğrenci iyi oluşu üzerinde direkt etki etmeyen küresel ekonomik, kültürel, teknolojik ve politik unsurları da bağlamsal kaynaklar olarak adlandırır. Öğrenci iyi oluşunun bu şekilde detaylı olarak anlatılması ve etkilendiği alanların, kaynakların gösterilmesi öğrenci mutluluğu ve başarı araştırmalarına derinlik kazandırmış ve konunun çok yönlü ele alınması gerektiğini göstermiştir.

Öğrenci mutluluğu araştırmalarında Rees ve Main'in (2015: 40) karşılaştırma olanağı sundukları araştırmaları da oldukça önemlidir. On beş ülkenin ilkökul, ortaokul ve lise gurubu yaş seviyesindeki öğrencilerin yaşam doyumu, iyimserlik ve mutlulukları ölçülmeye çalışılmış ve Romanya ve Kolombiya'daki öğrenci grubu en mutlu grup olarak ölçülmüş, Almanya ve G. Kore ise en düşük mutluluğun ölçüldüğü ülkeler olmuştur. Türkiye bu araştırmada 5. sırada yer alırken öğrencilerin yaş gruplarına göre de farklı sonuçlar gösterdiği ilkökul yaş grubunun diğerlerine göre daha mutlu olduğu tespit edilmiştir. İlginç bir sonuç olarak da öğrencilerin yaşam doyumu sonuçlarının yüksek olduğu ülkelerde PISA sıralaması düşük ama PISA başarısı yüksek olan ülkelerin öğrenci mutluluğunun düşük ölçülmesidir. Bu durumda başarı ve yaşam doyumu ilişkisinin negatif yönde birbirini etkilediği söylenebilir. Rees ve Main'in (2015: 40) yaptıkları bu araştırmada öğrencilere uygulanan ankette "Okula gitmeyi seviyorum" cümlesiyle aslında okul bağlılığı ve okul mutluluğuyla ilgili veriler de toplanmıştır. Bu ifadeye verilen cevaplarda karşılaştırma yapıldığında "tamamen katılıyorum" cevabının Almanya'da %21 oranında fakat Etiyopya'da %84 oranında tam katılım sağlanması konunun farklı bakış açılarıyla ele alınması gerektiğini, Etiyopya gibi ülkelerde okulun bir sosyalleşme ve akranlarla eğlenme alanı olarak görülmesi bu nedenle de mutluluk ve eğitim ilişkisinin sadece akademik başarıyla bağlantısı olmadığı, sosyal ve kültürel bağlamların da etkilediğinin fark edilmesini sağlamıştır.

Başarılı ve mutluluk arasındaki ilişkide öğrencilerin psikolojik ve sosyal temel ihtiyaçlarının karşılandığı öğrenci grubunun okulda yaratıcı etkinliklere katıldığı ve psikolojik dayanıklılık açısından bu öğrencilerin yüksek sonuçlar gösterdiği anlaşılmıştır. Yani mutlu çocuklar bilgi işlemeye çalışırken bunu daha iyi performansla yapmakta ve yaratıcılıkları daha yüksek olmaktadır (Harter, Schmidt ve Keyes, 2003; akt. Korkut, 2019: 78).

Mutluluk ve öğrenme arasında pozitif bir ilişki olduğu anlaşıldıktan sonra öğrencilerin sosyal, fiziksel, psikolojik ihtiyaçlarının karşılanmasıyla okula daha olumlu yaklaşacakları ve öğrenme ve başarı düzeylerinin artacağı varsayılmaktadır. Thin'e (2012; akt. Korkut, 2019: 78) göre ABD, Avustralya, Danimarka gibi ülkelerde son yıllarda "mutlu sınıf" uygulaması başlatılmış ve bu uygulamayla öğrencilerin birbiriyle olumlu ilişki kurduğu, olumsuz durumlarla baş edebildiği, geleceğe iyimser bakan, duygusal tepkileri daha iyi değerlendirebilen bireyler olarak yetiştirilmesine katkı sağlamak hedeflenmektedir.

2.3.5.2. Öğretmen Mutluluğu

Cüceloğlu (2019: 125), "Öğretmen sadece kendi yaşamını inşa etmez, kendisiyle birlikte öğrencilerinin ve bir ülkenin geleceğini inşa eder" diyerek öğretmenin işlevini göstermektedir. Okullarda öğrencilerle birlikte eğitim faaliyetlerine katılan ve onlara rehberlik göreviyle yaklaşan öğretmenler eğitim kurumlarında, Hascher'ın (2010) tarifıyla "anahtar işgören" rolünde bulunmakta ve öğrenci, veli, okul idaresi arasındaki dengeyi oluşturan en önemli unsur olmaktadır. Bayrak (2004: 78) öğretmeni, toplumda aileden sonra gelen ve çocuk ve gençlerin yetiştirilmesinde en önemli görevi üstlenen kişi olarak tarif ederken, Cüceloğlu (2019: 165), öğretmeni "eğitim sistemi içinde asıl olan, temel, birincil kişi" olarak değerlendirdiğinden okullarda "öğretme ve öğrenim ortamını" etkili bir şekilde planlayan "uzman kişiler" olarak öğretmenlerin (Başaran, 1993: 113), okula yaklaşımları oldukça önemlidir. Cüceloğlu (2019: 44-45), "öğretmen olan" ve öğretmenlik yapan" ayrımıyla aslında öğretmenliğin nasıl bir niyetle yapıldığının irdelenmesi gerektiğini söyler. Öğretmenlik yalnızca okul binası içinde anlaşılabilen bir meslek değildir, öğretmenlik okul dışındaki çevrelerde toplumla bütünleşerek iç içe geçmiş halde olan bir meslektir (Pişkin ve Parlar, 2021). Bu nedenle öğretmenliğin örgüt araştırmalarında çok çeşitli faktörlerle incelenerek örgütün başarısı ve verimliliği gibi konular araştırılırken, okul gibi örgütlerde öğretmenlerin okula karşı geliştirdikleri duygular, tutum ve davranışların belirlenmesi de önemlidir. Çünkü okul ortamları öğretmenlerin genel yaşam mutluluğunu doğrudan etkileyen bir unsurdur (Levent, Doğan ve Ocak, 2015). Öğretmenlerin mesleki mutluluğuyla ilgili araştırmalarda; öğretmenlik mesleğinin ekonomik değeri, okulla aktif şekilde ilgilenme, okulda özgürlüklerin desteklenmesi, öğretmen saygınlığı ve mesleki etkinliklerle ilgili olmanın etkilediği görülmüştür (Levent, Doğan ve Ocak, 2015).

Acton ve Glasgow (2015) okullardaki “neoliberal eğitim perspektifini” eleştirerek sadece skorlara ve nota göre değerlendirme yapmanın sakıncalı olduğunu ve bunun ayıplama ve utanç kültürünü desteklediğini belirtmektedir. Etkili okul kavramında ve okul geliştirmede, öğretmenlerin niteliği oldukça önemlidir (Cansoy ve Parlar, 2017). Eğitimin kalitesinin yükseltilmesi açısından öğretmenlerin okula karşı tutumlarının ele alınması ve okullarda uygulayıcı olarak öğretmenlerin eğitim etkinliklerini yürütürken bu süreçten nasıl etkilendiklerinin de araştırılması gerektiğinden alanda konuyla ilgili ilkökul, ortaokul, okulöncesi kademelerde birçok araştırma yapılmış yürütülmüştür. Bu araştırmaların genelde öğretmen mutluluğuna odaklanıldığı ve öğretmenlerin hem okula hem de mesleklerine karşı duydukları hislerine ve özyeterlik algılarına dayandırıldığı görülmektedir (Paterson ve Gramtham, 2016: 92; akt. Korkut, 2019: 79).

Okullarda öğretmenler eğitim öğretim faaliyetleri yürütürken öğrencilerle ve yöneticilerle direkt temaslar kurmakta ve bu yakın ilişki temalı mesleki alan, öğretmenliği “duygu temelli” alana yaklaştırmaktadır (Spilt, Koomen ve Thijs, 2011; akt. Korkut, 2019: 79). Bu bakış açısıyla yapılan araştırmalara göre öğretmenler, öğrencilerine öğretim ve rehberlik yapma amacını benimsediğinde iyi oluşlarını ve mutluluk düzeylerini bu amaç zaten olumlu şekilde etkilemektedir. Öğretmen iyi oluşunu daha geniş açıdan ele alan Bronfenbrenner (1979), “Ekolojik Sistem Kuramı” diye adlandırdığı kuramında, öğretmen ve çevre etkileşimini değerlendirerek açıklamış, Roffey (2012; akt. Korkut, 2019: 80), ise öğretmenlerin okuldaki ilişkilerine ve niteliğine bakarak meslektaşlar arası ilişki niteliğini anlamaya çalışmıştır. Roffey (2012), öğretmen mutluluğunun anlaşılması için bir okuldaki meslektaşlar arası ilişkilerin yapısının çözümlenmesi gerektiğini belirtmektedir.

Marshall, Hall-Kenyon, MacKay ve Bullough (2014; akt. Korkut, 2019: 80) öğretmenlerin mutluluğunu etkileyen en önemli faktörlerin öğrencilerini olumlu etkilediklerini görmeleri, okula aidiyet hissi ve çalışma ortamının yapısı olduğunu belirtir. Bu nedenle okula karşı olumlu duygular geliştiren öğretmenlerin okuldaki performanslarının artması ve kendi yaşam kalitelerinin de olumlu etkilenmesinin mümkün olacağı düşünülmektedir.

Acton ve Glasgow (2015: 104), alanyazın taramasına dayalı bir araştırma yapmış ve araştırmada aşağıdaki bulguları elde etmiştir:

-Öğretmenlerden yüksek mutluluk puanı olanlar, çalıştıkları alanlarda duygusal zorluklarla karşılaştıklarında daha iyi çözümler ve stratejiler bulmaktadır.

- Öğretmenlerin mesleki açıdan yeterlik göstermesi iyi oluş için çok önemlidir.

-Öğretmenlerin, okulda kendilerini değerli hissetmeleri, saygı duyulduklarına inanmaları, idarecilerce desteklenildiklerini düşünmeleri ve kendilerine ilgi gösterildiklerini hissetmeleri onların mutluluğunu artırmaktadır.

- Öğretmenler mutluluk ve iyi oluşlarını sürdürülebilmek için, öğrencilerle çalışmaktan keyif almalıdır.

Öğretmen mutluluğunda öğretmenliğin iki boyutta değerlendirilmesi de önemlidir: ilk boyut öğretmenlerin mesleki alanda yaptıkları plan program gibi eğitim işleriyle ilgiliyken ikincisi ilişki boyutu olup okulda ilişki kurduğu tüm insanlarla etkileşimle ilgilidir (Van Petegem, Creemers, Rossel ve Aelterman, 2005; akt. Korkut, 2019: 81). Öğretmenlerin iki alandaki tutumlarının da ölçülmesi gerektiği anlayışından yola çıkılarak özellikle de okuldaki ilişkiler açısından etkilenen öğretmenin okuldaki duygu yapısının desteklenmesinin okulda iyi oluşunu olumlu etkileyeceği vurgulanmaktadır. Okulda pozitif duyguların yaşanma ihtimali arttıkça öğretmenin mutluluk ve iyi oluş düzeyi de artacaktır ve bu da eğitimin kalitesine yansıtacaktır. Day ve Qing (2009), ise öğretmenliğin çok yönlü yapısının bilinmesini ve birçok yönden konunun ele alınmasını önermiş ve okuldaki hislerin bilinmesinin yanısıra aile durumunun, okuldaki yetki anlayışının, finansal durumunun, özyeterlik durumunun, fiziksel durumunun ve özerklik gibi hem okul içi hem de okul dışı faktörlerin bilinmesi gerektiğine vurgu yapmıştır. Öğretmenlik mesleğinin çok yönlü olarak ele alınmasının öğretmenin mutluluk düzeyini tespitite, öğretmen bağlılığında, öğretmenlere yönelik eğitim politikalarının belirlenmesinde ve öğrencilerin üzerinde gösterecekleri duygusal gelişim ve onların akademik başarılarında nasıl etkiler gösterdiği konusunda yol gösterecektir. Okullarda yapılan diğer örgütsel araştırmaların da öğretmen mutluluğu ile bağlantılı olarak konuya ilişkin veriler sunacağı güven, sinizm, stres, adanmışlık, tükenmişlik araştırmalarının öğretmenlerin duygusal durumlarıyla da bağlantılı olduğu ve bu nedenle alandaki bu araştırmaların değerlendirilmesi gerektiği öne sürülmektedir (Korkut, 2019: 81-82). Konunun bu bağlantılı ele alınışından sonra öğretmen mutluluğu ile ilgili doğrudan araştırmalar da yapılmıştır Bulut, 2015; Bulut ve Özgan, 2014; Ertong, 2018; Levent, Doğan ve

Ocak, 2015; Moçoşoğlu ve Kaya, 2018; Tösten, Avcı ve Şahin, 2018, bunlardan bazılarıdır. Öğretmen mutluluğu ve iyi oluşunun direkt öğretmenlerle çalışılarak belirlenmeye çalışılması konuyla ilgili daha gerçekçi bilgiler edinmemize ve tanımlama çalışmalarına katkı sunacaktır.

İyi oluş kavramı çoğunlukla mutluluk araştırmalarında kullanılan önemli bir kavramdır ve Soini, Pyhäntö ve Pietarinen (2010; akt. Korkut: 2019: 82) bu kavramı tanımlarken öğretmenlerin iş ortamında arkadaşları ile ve öğrencileriyle “işbirlikçi etkileşimlerinden çıkan mesleki ve kişisel doyum ve amaçlarını gerçekleştirme” şeklinde ifade eder. İyi oluş araştırmalarıyla ilgili alan yazın taraması yapan Acton ve Glasgow (2015), bu kavramı etkileyen faktörleri üç başlıkta incelemiştir: Bilişsel faktörlerde öğretmenlerin sağlıklı bir iş ve özel yaşam dengesi oluşturmaları, okulda uyguladıkları pedagojik yaklaşımları, öğretmenlerin duygusal zekâ, olumlu tutum ve mutluluk düzeyleri yer alan konulardır. İlişkisel faktörler dediği ikinci başlıkta öğretmenlerin okulda diğer meslektaşlarıyla okul idarecileriyle, öğrencilerle ve velilerle kurdukları ilişkiler yer almaktadır. Dış faktörler denilen üçüncü başlıkta ise okulla ilgili dıştan etkisi olan eğitim politikaları, okul kültürü, çevresel etkiler bulunmaktadır (Glasgow, 2015). Bu üç başlıkta yer alan faktörlerin uyumlu olmasının, iyi oluş düzeyini etkileyerek öğretmenlerin yüksek iyi oluş potansiyeline erişmelerine neden olacağı öngörülmektedir. Mutlu öğretmenler sayesinde de mutlu bir örgüt elde edileceği ve eğitim kurumlarından çıktı olarak verilen öğrencilerin daha başarılı ve mutlu olacağı beklenen yararlar arasındadır. 2023 Eğitim Vizyonunda yer alan “Mutlu Çocuklar, Güçlü Türkiye” sloganı (MEB, 2018) beklenen yararın sloganlaşmış halidir. Bu durumda mutlu bir toplum ve mutlu okullar için öğretmen mutluluğunun gerçekleştirilmesi gerekmektedir.

2.3.5.3. Okul Yönetici Mutluluğu

Cüceloğlu (2019: 183), “okul müdürlerinin hem makamından hem de taşıdığı değerler ve karakterinden gelen inkâr edilemez büyük bir gücü vardır” diyerek eğitim sisteminde yöneticilerin önemini vurgulamaktadır. Örgütlerde çalışanlar ve yöneticilerin buldukları konum ve sorumlulukları oldukça farklıdır. Yöneticilerin örgütteki bu konumunu iyi kullanarak iş yerindeki çalışanların ve diğer kaynakların planlanmasında dikkatli olması ve örgüt amacını gerçekleştirecek şekilde düzenlemesi gereklidir. Liderlerin bu gücü çalışanların işe güdülenmesi ve moral motivasyon açısından çok önemlidir (Argon, 2015). Liderler bu gücü kullanırken

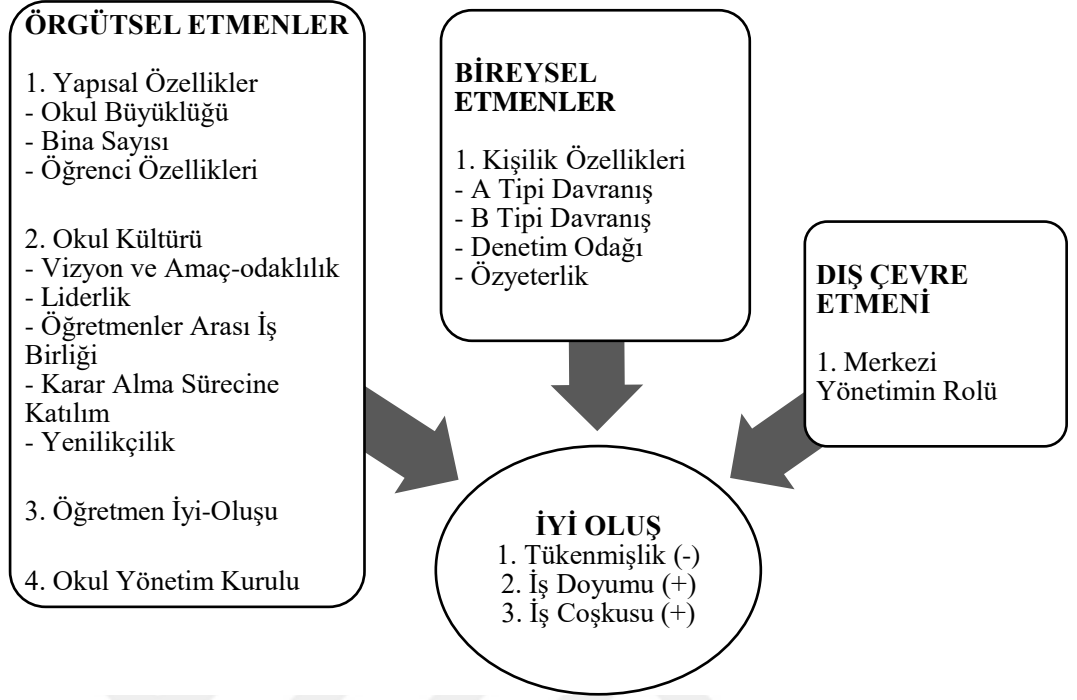
çalışanların mutluluk ve iyi oluş düzeylerini dikkate alarak ve bu kavramdan yola çıkarak bir örgüt birlikteliği ve ortak amaç etrafında birleşen gönüllü çalışanlara doğru örgütsel iyi oluş ortamı oluşturmalıdır. Eğitim örgütlerinde mutluluk ve iyi oluş kavramlarının önemi daha da artmaktadır çünkü her kademedede insan ilişkileri bulunan okullarda (Aydın, 2010; Celep, 2014) bu iki kavram dış etkenlerden çabucak etkilenmektedir. Pozitif psikoloji bu alanda eğitim kurumlarına destek vererek mutluluk ve iyi oluş düzeylerinin desteklenmesi için sürekli çağrı yapmaktadır (Tekinalp ve Terzi, 2015).

Okul liderleri ilerleme ve gelişmeye odaklanarak öğrencilerin gelişmesini destekler, öğrenme engellerini belirleyerek bunları azaltır, öğrenme kültürünü okulda oluşturur ve okulda vizyon kaynağı olması söz konusudur (Parlar, 2012: 52). Okul yöneticilerinin mutluluğu konusu iki açıdan ele alınmalıdır ilki bireysel düzeyde yöneticinin kişisel iyi oluş düzeyi, ikinci olarak da örgütte bulunan çalışanlarını ve örgütün çıktısı olan öğrencilerin iyi oluş düzeylerine etkisi (Korkut, 2019: 85). Yöneticilerin her iki alandaki mutluluğu da yöneterek örgüte katkılar sağlaması gerekmektedir. Yöneticilerin sahip oldukları liderlik özellikleri kadar mutluluk düzeyleri de işlerini yürütürken örgüte yansıyacak ve örgütün işleyişini etkileyecektir. Bu bakış açısının getirdiği anlayışla okul gibi örgütlerde yöneticilerin iyi oluş düzeylerinin bilinmesi ve daha da yükseltilmesi için araştırmalar yapılmasının gerekliliği anlaşılmaktadır.

Alanyazında yöneticilerin iyi oluşlarıyla ilgili yapılan araştırmada iyi oluşu etkileyen etkenler olduğu anlaşılmıştır. Yeni Zelanda ve Avustralya'da yürütülen yöneticilerin iyi oluşları ile ilgili araştırmada yöneticilerin en çok iş yükünden olumsuz etkilendikleri ve iş doyumunun bu etkene bağlı olarak düşüş gösterdiği görülmüştür (Hodgen, Wylie, 2005; Riley, 2017; akt. Korkut, 2019: 86). Yine Avustralya'da yaptıkları araştırmada benzer bir araştırma sonucunu ortaya koyan Worthing ve Paterson (2013; akt. Korkut, 2019: 86) da yöneticilerin çoğunun mutlu olduğu ancak lider pozisyonunda olmalarının onlarda stres ve baskı yarattığını tespit etmiştir.

Flemenk okullarıyla ilgili araştırmalarının sonucunu alanyazın taramasıyla da destekleyen araştırmacılar ise okul yöneticilerinin iyi oluşlarını etkileyen faktörleri üç ana kategoride toplamışlardır. İlk kategoride kişilik özelliklerinin olduğu bireysel etkenler, ikinci kategoride örgütsel etkenler ve son olarak dış etkenler bulunmaktadır

(Devos, Bouckennooghe, Engels, Hotton ve Aelterman, 2007; akt. Korkut, 2019: 86).



Şekil 2. 5: Okul Yöneticilerinde İyi Oluş Modeli

(Korkut'tan (2019: 87) uyarlanmıştır)

Şekil 2.5'te yer alan model incelendiğinde okul yöneticilerinin iyi oluşu tüm bu etkenlerden etkilenmekte ve olumlu etkilendiğinde iş doyumunu ve iş coşkusu oluşmakta olumsuz etkilendiğinde ise tükenmişlik ortaya çıkmaktadır. Yöneticilerin kişilik tipleri, denetim açısından içten denetim veya dıştan denetim özelliğini göstermesi ve özyeterlik alanları bireysel açıdan mutluluğunu etkileyen faktörlerdir. Örgütsel etkenlerde okulun büyüklüğü öğrenci sayısı bina sayısı çalışan sayısı gibi yapısal özellikler özellikle Hollanda gibi ülkelerde hükümetin okullara verdiği maddi desteği de belirlediği için yöneticilerin iyi oluşlarını direkt etkilemektedir. Örgütün sahip olduğu okul iklimi ve kültürü de liderlerin iyi oluş düzeylerini etkilemekte okulda karar almaya katılım, vizyoner bakış açısı, yenilikçi bakış açıları, işbirliği anlayışı, öğretmenlerin mutluluk düzeyleri, okul yönetim kurulunun etkileri yöneticinin mutluluğunu etkilemektedir. Türkiye'de özel okul yöneticilerinin mutlulukları araştırılırken bu etkenin incelenmesi gereklidir. Son kategoriye göre de örgütün dışında gelişen sosyal kültürel politikalar ve hükümet politikaları yöneticileri etkilemektedir (Korkut, 2019: 88).

Türkiye’de direkt okul yöneticilerinin mutluluk düzeylerini araştıran çalışmalar olmamakla beraber Aydın, Yılmaz ve Altinkurt (2013), eğitim alanında pozitif psikoloji kavramlarının araştırmalarda kullanılmasının gerekliliğini vurgulamıştır. Uz Baş ve Şahin Fırat (2017) da İzmir’de yaptıkları araştırmada okul yöneticilerini pozitif psikoloji uygulamalarıyla bağlantılı olarak incelediklerinde okul yöneticilerinin çoğunun bu uygulamalardan haberdar olmadıklarını tespit etmişler ve pozitif psikolojinin okullara iyi oluş desteği sağlayacak uygulamalarından yararlanamadıklarını ortaya koymuştur (Korkut, 2019: 89).

Eğitim alanında pozitif psikolojinin kullanılması birçok kavramla bireyin iyi oluşunun desteklenmesi önemlidir. Fredrickson (2003)’ın savunduğu mutlu bir insanın sağlam psikolojik temellere sahip olacağı ve sorunlarla baş ederken daha başarılı olacağı tespiti (Seligman, 2020: 69) yöneticiler açısından da düşünüldüğünde okul gibi karmaşık bir örgütte mutlu yöneticiler daha başarılı problem çözme yeteneği sergileyecektir. Ayrıca mutlu yöneticilerin stresle başa çıkmada, çalışanlarını motive etmede, okullarındaki iklimi olumlu şekilde oluşturmada daha başarılı olacağı düşünülebilir.

2.3.6. Mutlulukla İlgili Kavramlar

Öznel İyi oluş

Alanyazında mutluluk araştırmalarında kullanılan birçok kavram vardır. Öznel iyi oluş kavramı bunlardan biridir. Diener’a (1984) göre bireylerin yaşamlarında sergiledikleri yargılar ve duyguları barındıran bir kavramdır. Bireylerin öznel iyi oluşundan bahsedildiğinde kişisel tecrübeleri, olumsuz duyguları daha az yaşamak için olumlu tedbirler alması ve yaşamın tüm alanına yayılmış bir süreç ifade edilmektedir. Diener’a (1994) göre öznel iyi oluşta olumsuz duygular ne kadar az olursa o kadar iyidir ve bu değerlendirmeyi insanlar yaşam boyunca yapmalı kısa anlık değerlendirmeler öznel iyi oluşu açıklamaz ve yaşam memnuniyeti iyi oluşun bir bölümünü oluşturur. Wesarat vd. (2015; akt. Köse, 2021: 39) öznel iyi oluşu mutluluk içinde ele alarak kullanmıştır. Warr (2020: 4-5) iyi oluş kavramında hedonik iyi oluş yerine sağlıklı gelişen eudaimonik iyi oluşun benimsenmesini tavsiye etmiştir. Seligman (2020) ise tamamen olumsuz duyguların insan hayatından çıkarılamayacağını ancak olumlu iyi oluşun arttırılabileceğini bahseder ve mutluluğun sadece hazzın çokluğu ile ölçülemeyeceğini belirtmiştir. Diener, Lucas ve Oishi (2002: 63; akt. Korkut, 2019: 28) öznel iyi oluşun iki boyutlu olduğunu hem

bilişsel açıdan hem de duygusal boyutlarının olduğunu söylemiştir ve mutluluğu açıklarken bunların anlaşılması gerektiğini belirtmiştir.

Adanmışlık

Bir kişinin hedef olarak belirlediği şeye yönelmesi ve tüm gücüyle onu elde etmeye çalışması, yaşamının tek anlamı olarak görmesi adanmışlık kavramının tarifidir. Adanmışlık örgütsel açıdan ele alındığında bireyin içsel olarak örgütün değerlerini koşulsuz benimsemesi (Bulut, 2015: 19) ve değer yargılarına uymasındır. Kişisel olarak ele alındığında aslında insanlar mutluluğa erişmek için yaşamlarını adamıştır diğer bir ifadeyle mutlu bir yaşam elde etmek isteyen birey dış dünyadan gelen etkileri adanmışlıkla yorumlar ve iç dünyasında duygu ve düşüncelerini hedefi doğrultusunda anlamlandırır. Kişi ve örgüt değerleri örtüştüğünde adanmışlık da devrededir. Bu uyum yakalandığında örgüte karşı olumlu tutumların artacağı ve adanmış bireylerin işte fark yaratarak performans sergileyeceği, örgüte bağlılığının yüksek olacağı ve işten ayrılma ve sinik davranışların düşük olacağı belirlenmiştir. Allen ve Meyer (1990) adanmışlığı açıklarken üç boyutta ele almış; duygusal yön, normatif yön ve devam yönü olarak değerlendirmiştir.

Yaşam Doyumu

Myers ve Diener (1995), kişilerin kendi yaşamlarını değerlendirirken yaşam kalitesinden bahsettiğini ve bu bilişsel değerlendirmenin aslında genel yaşam doyumu ile ilgili olduğunu ve Vural (2003: 32), iş doyumunun yaşam doyumu ile yakından ilişkili olduğunu söyler. Pavot ve Diener (2013:135) da yaşam doyumunun kişinin istekleri ve hedefleriyle elde ettiklerinin arasındaki farkı değerlendirerek algıladığı yaşam kalitesi algısı olduğunu belirtir. Santos vd. (2012) insanların kendi yaşamlarını kişisel kriterlerine göre değerlendirmesiyle elde ettikleri doyumun yaşam doyumu olduğunu, Veenhoven (1996)'da yaşamdan memnuniyet duymanın yaşam doyumu olduğunu belirtir (Pavot ve Diener, 2013; Santos vd., 2012; Veenhoven, 1996; akt. Korkut, 2019: 31).

Yaşam doyumu araştırmaları önce ABD'de başlamış sonra tüm dünyada uygulanmaya başlanmıştır. Yapılan çalışmalarda cinsiyet, gelir düzeyi ve ırk değişkenlerinin yaşam doyumunda etkili değilken kişisel özellikler, kültürel çevre ve psikolojik eğilimlerin daha çok etkili olduğu anlaşılmaktadır.

Akış

Csikszentmihalyi'nin (1990) geliştirdiği akış kavramı bireylerin bir işi yoğun şekilde konsantr olarak yapmasını ifade den bir kuramdır. Özellikle birey tarafından zorlukla yapılan görevlerin içsel olarak yüksek motivasyonla yapması ve bu sırada yeteneklerini kullanması akışla açıklanmaktadır. Sahran (2020) akış kavramının alanyazında ‘‘doruk yaşantılar’’, ‘‘doruk macera yaşantısı’’ ve ‘‘optimal uyarılma’’ terimleriyle de kullanıldığını belirtmektedir.

Csikszentmihalyi iş akışında yaptığı araştırmasında insanların iş yaşamında akışla ilgili değerlendirmelerinde %54 akış bildirirken, televizyon seyretmek, okumak, arkadaşlarla buluşmak gibi aktivitelerde %18'lik akış bildirdiğini ve bireylerin aslında zorlandıkları eylemelerde akış gösterdiklerini tespit etmiştir. İş yaşamında müdürlerin ve yöneticilerin memurlara göre daha fazla akış gösterdiklerini, üretim hattında çalışan işçilerin boş zamanlardakinin iki kat akış sergilediklerini bulmuştur.

İnsanların kişisel değerleri, yetenekleri farklı düzeyde olduğu için de akış deneyimlerinin farklı olacağını belirtmiştir (Csikszentmihalyi, 2021: 229-230). Akış eylemlerinde derin bir konsantrasyon vardır ve kişi kendini kaptırmış vaziyettedir. Akış deneyiminde hem bilişsel bir süreç hem de eylemsel süreç vardır. Seligman (2020: 267), ister büyük bir sorunda isterse küçük gündelik bir sorunda zorluklar yeteneklerle uyumlu hale geldiğinde akış gerçekleşir der ve daha fazla akış için ;

- Kendi güçlerinizi belirleyin,
- Bunları her gün kullanabileceğiniz bir iş seçin,
- İşinizi kendi özgül güçlerinizi kullanmak için yeniden biimlendirin,
- İşverenensiz işçileri işle uyumlu seçin, yneticiyseniz işte çalışanlarınıza özerk alanlar tanıyın, diyerek akışın arttırılmasını tavsiye eder.

2.3.7. Örgütsel Mutluluk Araştırmaları

Myers ve Deiner'in (1995) znel iyi oluş araştırması daha sonra birçok araştırmacı tarafından farklı değerşkenler kullanarak yapmasıyla yaygınlaşmıştır. Öznel iyi oluş kavramını Daaleman (1999) dindarlık, Katja vd.(2002) okul doyumunu doyumunu, Harter vd (2003) psikolojik iyi oluş, Mellor vd. (2008) gönüllü yardımda bulunma kavramıyla beraber ele almış ve incelemiştir. Araştırmacıların bir kısmı ise iş yeri mutluluğunu çalışmış; Fordyce (1997) alışanların iş yeri mutluluğunu on iki maddeyle belirtmiştir, Carver (2003), iş yerinde iletişim ve pozitif

duyguları, Hsieh (2010) Google gibi büyük şirketlerdeki mutluluk algısı üzerinde araştırmalarını yoğunlaştırmıştır. Fisher (2010) mutluluk konulu araştırmalarla ilgili meta analiz çalışması yapmıştır. Steele ve Lynch'de (2013) Çin'de işçilerin mutluluğu üzerinde sosyal ekonomik etkenleri çalışmıştır (Akt. Bulut, 2015: 59-62).

Pryce-Jones (2011)'da yaptıkları araştırmayı "Happiness at Work" adlı kitapta anlatmış ve bireylerin yaşadıkları tatmin duygusunun işte yaşanmasını "iş mutluluğu" olarak tanımlamıştır (Gürbüz, 2020: 18).

Levent, Doğan ve Ocak (2015), öğretmenlerin mesleki mutluluklarına ilişkin görüşlerini inceleyerek nitel bir çalışma yapmışlardır. Öğretmen görüşlerini çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin görüşlerine göre üç ana başlıkta incelemişlerdir; öğretmenlerin performansını etkileyen unsurlar, mesleki gelişime ilişkin görüşler ve mesleğin saygınlığına dair durumlar ana başlıkları altında öğretmenlerin görüşlerini değerlendirmişlerdir. Çalışma grubunda yer alan öğretmenler mesleki olarak mutlu olduklarını belirtmişler fakat bazı iç ve dış faktörlerin mutluluklarını olumsuz etkilediğini; tatmin edici ücret alamamanın ve öğretmenliğin toplumda eski saygınlığının olmayışının mutluluklarını düşürdüğünü ifade etmişlerdir.

1344 ortaokul öğretmeniyle nitel ve nicel araştırmanın birlikte kullanıldığı bir araştırma yapan Bulut (2015), öğretmenlerin mutluluk algılarını beş boyuta göre incelemiş ve çıkan sonuçta ekonomik koşullar alt boyutu mutluluk seviyesi düşük düzeyde fakat, mesleki tutum, yönetim süreçleri, adanmışlık ve iletişim alt boyutları yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Bölgelere göre de farklı sonuçlar elde edilen araştırmaya göre Ege bölgesi öğretmenlerinin mutluluk algıları en yüksek, Akdeniz bölgesinde görev yapan öğretmenlerin en düşüktür. Cinsiyet faktörü araştırmada etkili değilken kıdem faktörünün mutluluğu ters yönde etkilediği kıdem arttıkça mutluluk düzeyinin düştüğü görülmüştür. Eğitim durumuna göre ön lisans mezunları en yüksek mutluluk algısına sahipken lisans ve lisans üstü mezunları daha düşüktür. Okul türüne göre Fen lisesi öğretmenleri en yüksek mutluluk algısını, Anadolu lisesi öğretmenleri ise en düşük mutluluk algısını göstermiştir. Bulut, araştırmada okulların öğretmen sayılarına göre de 1-29 arası çalışanı olan okullardaki öğretmenlerin daha mutlu olduğunu belirtmiş, okulda çalışma süresinin mutluluğa etki etmediğini, ücretli öğretmen pozisyonunda olanların kadrolu öğretmenlere göre mutluluk algılarının daha yüksek olduğunu belirtmiştir (Bulut, 2015: 147-149).

Arslan ve Polat (2017), örgütsel mutluluk ölçeği geliştirmek için yaptıkları araştırmada mutluluk kavramının örgüt bilimi açısından önemine değinerek mutluluk kavramının tanımlanmasında duyuşsal, bilişsel ve potansiyeli gerçekleştirme kavramlarının kullanıldığını tespit ederek bu ölçekte olumlu duygular, olumsuz duygular ve potansiyelin gerçekleştirilmesi alt boyutlarına yer verdiklerini belirtmişlerdir. Kocaeli’de görev yapan ve 30 farklı branştan olan 342 öğretmenle çalışarak “ÖMÖ” ölçeğini geliştirmişler ve geçerli ve güvenilirliğini yaptıkları ölçeğin Türkçe formunun uygulanabilir bir ölçek olduğunu belirtmişlerdir.

Arslan (2018: 100-101), doktora tez çalışmasında farklılıkların yönetimi ve mutluluk kavramını birlikte ele alarak incelemiş; iki kavram arasında anlamlı bir ilişki olduğunu tespit etmiş ve araştırmacı geliştirdiği iki ölçeği Kocaeli’de görev yapan 768 öğretmene uygulamıştır. Beş alt boyuttan oluşan yönetim yaklaşımları ölçeğine öğretmenler verdikleri cevaplarla okullardaki farklılıkların yönetimi anlayışında en baskın olan yönetimin renk körlüğü yaklaşımı olduğunu düşündüklerini göstermiştir. Öğretmenlerin mutlulukla ilgili algıları da düşük düzeyde değildir “sıklıkla” düzeyi daha fazla seçilmiştir.

Bulut (2020: 68), tez çalışmasında öğretmenlerin örgütsel mutluluk ile yönetsel tarz algılarını incelemiş ve iki değişken arasında pozitif yönlü orta düzey bir ilişkiden bahsetmiştir. Demografik etkenlerin iki değişkeni de anlamlı düzeyde farklılaştırmadığını belirten Bulut, sadece eğitim seviyesi daha yüksek olan öğretmenlerin yani lisansüstü mezunlarının mutluluk ölçeğindeki olumsuz duygular alt boyutunda yüksek ortalamanın olduğunu belirterek dikkat çekmiştir.

Korkut (2019: 252-255), doktora tez çalışmasında örgütsel sinizm ve adalet kavramını mutluluk kavramıyla birlikte ele alarak; 731 öğretmenle çalışmış üç ölçek uygulanmış ve adalet ve mutluluk düzeyine “katılıyorum” şeklinde cevap verilirken sinizm ölçeğine “katılmıyorum” düzeyinde yanıtlar verildiğini saptamıştır. Örgütsel adalet ve mutluluk arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde bir ilişki olduğu, sinizm ve mutluluk arasında ise negatif yönde orta düzeyde anlamlılık gösteren ilişki bulunmuştur. Demografik değişkenlerden cinsiyet üç ölçekte de anlamlı bir farklılık yaratmamış ancak evli olmak, kıdemli olmak, eğitim seviyesi ve okuldaki öğretmen sayısı ölçeklerde anlamlı etkiler ortaya koymuş; evli öğretmenlerin bekarlara oranla daha mutlu ve adalet puanı yüksek olduğu, 21 yıl üstü kıdeme sahip öğretmenlerin mutluluk ve adalet algısı puanı yüksek, sinizm puanı düşük, önlisans mezunlarının

mutluluk algısı en yüksekken eğitim seviyesi arttıkça mutluluk algısının düştüğü sinizm algısının yükseldiği tespit edilmiştir. Okulların öğretmen sayılarına göre 16-32 arası çalışanı olan okullardaki öğretmenlerin mutluluk algıları yüksek düzeydedir.

Kotaoğlu'da (2019: 81) Sakarya'da 411 öğretmenle yaptığı araştırmasında mutluluk kavramını öğretmenlerin yöneticilerine duyduğu güven ile birlikte kullanarak ikisi arasında özellikle alt boyutlarda anlamlı farklılık oluşturduğunu saptayarak öğretmenlerin yöneticiye güven algılarının yüksek düzeyde, mutluluk ölçeğindeki olumlu duygular alt boyutu puanlarının yüksek, olumsuz duygular boyutunda düşük, potansiyelin gerçekleştirilmesi boyutunda ise yükseğe yakın "katılıyorum" şeklinde cevaplandığını belirtmiştir. Sınıf öğretmenlerinin ve örgütte 10 yıldan az süre çalışan hatta göreve yeni başlayan öğretmenlerin yöneticiye duydukları güvenin düşük olduğu, branş öğretmenlerinin ve örgütte uzun süre çalışanların yöneticilerine güveninin daha yüksek olduğu araştırmada ortaya konan diğer sonuçlardır.

Bayram (2020: 74-75), 346 kişiyle çalıştığı öğretmenlerin affedicilik algıları ile mutluluk düzeylerini birlikte kullandığı araştırmasında; pozitif yönlü düşük bir ilişki tespit etmiştir. Öğretmenlerin affedicilik algıları "orta" düzeyde sonuç verirken mutluluk algıları yüksek düzeyde sonuçlanmıştır. Örgütsel affedicilik davranışının mutluluğu yordadığını söyleyen Bayram (2020), her iki kavramın da pozitif örgütsel davranış olduğunu ve eğitim örgütlerinde desteklendiğinde örgütün başarı ve verimliliğinin artacağını belirtmiştir.

Köse (2020: 84), örgütsel mutluluk kavramını öğretmen algılarına göre okullardaki örgütsel DNA profili kavramıyla birlikte ele almış ve araştırma sonuçlarına göre DNA profillerinin mutluluğu yordadığını belirtmiştir. Okullardaki örgütsel algıda en yüksek puan esnek örgüt boyutuna aittir. Okullardaki örgütsel DNA algısında örneklem grubunun kıdem, yaş ve eğitim seviyesi anlamlı farklılık göstermiş cinsiyet ve kurum farkı etkilememiştir. Örgütsel mutluluk algıları ise tam tersi olarak cinsiyet ve çalışılan kurumdaki etilenmiş anlamlı fark oluşmuş ancak diğer demografik unsurlar anlamlı farklılık oluşturmamıştır.

Gürbüz (2020: 72-74), tezinde öğretmenlerin örgütsel mutluluğu ile örgütsel güven düzeylerini incelemiş ve mutluluğun orta düzeyde güvenin yüksek düzeyde olduğunu tespit etmiştir. Güven ölçeğinin demografik etkenlere göre anlamlı şekilde farklılaştığını belirten Gürbüz, alt boyutlardan müdüre güvenin orta düzeyde

diğerlerinin ise yüksek düzeyde olduğunu, kıdemin güveni anlamlı şekilde etkilemediğini ortaya koymuştur.



ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada, nicel araştırma yönteminden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişki tarama araştırmalarında genelde iki değişken ele alınarak aralarındaki değişimin yönelimi veya örüntüsü belirlenmeye çalışılmaktadır (Creswell, 2017; akt. Bozkurt, 2019: 48). Nicel metotların üstünlüğü nitel araştırmalara göre daha objektif olması ve istatistik teknikleriyle analizinin yapılabilir olmasıdır (Arslantürk, 2016: 82-83). Ayrıca nicel araştırmalarda etik sorunların yaşanması düşük bir ihtimaldir (Howe ve Moses, 1999; akt. Özdemir, 2019: 194)

İlişkisel tarama çalışmalarında bağımsız ve bağımlı diye adlandırılan iki değişken bulunmaktadır. Yordayan değişken, bağımsız değişken olup (tahmin değişkeni de denir) herhangi bir etkiye maruz kalmadan kendiliğinden oluşmuş değişkendir, yordanan değişken ise bağımlı değişken veya sonuç değişkeni diye adlandırılır ve bağımsız değişken tarafından etkilenmiş değişkendir (Gürbüz ve Şahin, 2017).

Bu araştırmanın bağımsız değişkenini, öğretmenlerin örgütsel bağlılığı, bağımlı değişkenini ise öğretmenlerin örgütsel sinerji ve örgütsel mutluluk düzeyleri oluşturmaktadır.

3.2. Evren ve Örneklem

Bu çalışmanın evrenini, İstanbul'daki ilk, orta ve lise düzeyindeki resmi okullarda 2021-2022 eğitim-öğretim yılında görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Çalışılan evrenin büyüklüğüne göre uygun örneklem grubu oluşturularak araştırmaya gönüllü katılan 408 öğretmenden bilgiler toplanmıştır. Uygun örneklem evrenin büyüklüğü, zaman ve işgücü açısından ortaya çıkan sınırlılıklar nedeniyle örneklemin kolay ulaşılabilir yerlerden seçilmesidir (Büyüköztürk, 2015). Örneklem belirlenirken %5 hata payı ve %95 güven seviyesi düşünülerek örneklem grubu oluşturulmuştur. Örneklemin ana kitleyi temsil gücü %95, güvenilirlik derecesi de %95'tir, göz yumulan hata payı da %5'tir (Arslantürk, 2017: 105).

Örneklem grubuna ait demografik bilgiler aşağıdaki Tablo 3.1’de yer almaktadır. Öğretmenlerin cinsiyet, yaş, medeni durum, mezun olunan program, mesleki deneyim, kademe ve kurum tecrübesi değişkenlerine ait frekans, yüzde ve yığılmalı yüzde değerleri Tablo 3.1’de gösterilmiştir.

Tablo 3. 1: Katılımcıların Demografik Bilgileri

Cinsiyet	f	%	%_{gec}	%_{yığ}
Kadın	311	76,2	76,2	76,2
Erkek	97	23,8	23,8	100,0
Toplam	408	100,0	100,0	
Yaş				
20-30 Yaş	31	7,5	7,5	7,5
31-40 Yaş	134	33,1	33,1	40,6
41-50 Yaş	177	43,4	43,4	83,8
51 Yaş ve Üzeri	66	16,2	16,2	100,0
Toplam	408	100,0	100,0	
Medeni Durum				
Bekâr	72	17,6	17,6	17,6
Evli	336	82,4	82,4	100,0
Toplam	408	100,0	100,0	
Mezun Olunan Program				
Lisans	331	81,1	81,1	81,1
Yüksek Lisans	77	18,9	18,9	100,0
Toplam	408	100,0	100,0	
Mesleki Deneyim				
1-10 Yıl	68	16,7	16,7	16,7
11-20 Yıl	161	39,5	39,5	56,1
21 yıl ve üzeri	179	43,9	43,9	100,0
Toplam	408	100,0	100,0	

Kademe				
İlkokul	251	61,5	61,5	61,5
Ortaokul	59	14,5	14,5	76,0
Lise	98	24,0	24,0	100,0
Toplam	408	100,0	100,0	
Kurum Deneyim				
1-10 Yıl	314	%76,9	%76,9	%76,9
11-20 Yıl	61	%14,9	%14,9	%91,8
21 yıl ve üzeri	33	%8,1	%8,1	%100
Toplam	408	100,0	100,0	

Tablo 3.1’de görüldüğü gibi örneklem grubunda bulunan katılımcıların 311’i kadın (%76,2), 97’si erkek (%23,8) olmak üzere toplam 408 öğretmenden oluşmaktadır. Katılımcı öğretmenlerin yaşlarına bakıldığında, 31’i (%7,5) 20 ve 30 arası yaşta, 134’ü (%33,1) 31 ve 40 arası yaşta, 177’si (%43,4) 41 ve 50 arası yaşta, 66’sı (%16,2) da 51 yaş ve üzerinde olduğu görülmektedir.

Tablo 3.1’e bakıldığında katılımcı öğretmenlerin, 72’si (%17,6) bekar, 336’sı (%82,4) evlidir. Katılımcı öğretmenlerin medeni durumlarına bakıldığında, 72’si (%17,6) bekar, 336’sı (%82,4) evli olduğu görülmektedir. Tablo 3.1’e göre, katılımcı öğretmenlerin 68’i (%16,7) 1-10 yıl, 161’i (%39,5) 11-20 yıl 179’u (%43,9) 21 yıl ve üzeri deneyime sahiptir. Örneklem grubunun deneyimli öğretmenlerden oluştuğu söylenebilir. Tablo 3.1’de görüldüğü gibi öğretmenlerin 251’i (%61,5) ilkokulda, 59’u (%14,5) ortaokulda, 98’i (%24) lisede çalışmaktadır. Ağırlıklı olarak ilkokulda çalışan sınıf öğretmenlerinin olduğu görülmektedir. Katılımcı öğretmenlerin 314’ü (%77) 1-10 yıl, 61’i (%14,9) 11-20 yıl, 33’ü (%8,1) 21 yıl ve üzeri buldukları kurumda çalışma deneyimine sahiptir.

3.3. Veri Toplama Aracı

Bu araştırmanın bağımsız değişkenini; öğretmenlerin örgütsel bağlılığı, bağımlı değişkenini; öğretmenlerin örgütsel sinerji ve örgütsel mutluluğu oluşturmaktadır.

Bu araştırmada nicel veri toplama araçlarından anket tekniği kullanılarak veriler toplanmıştır. Araştırmada demografik bilgileri toplamak için bir form ve bağımlı bağımsız değişkenlerle ilgili veri elde etmek için u ölçek kullanılmaktadır. Kişisel bilgi formu araştırmacı tarafından hazırlanmıştır, araştırmanın veri setinde kullanılan ölçekler ise alanyazında konuyla ilgili araştırmacıların hazırladığı geçerli ve güvenilir olan ölçeklerdir. Bunlar; rgtsel Bağlılık, rgtsel Sinerji ve rgtsel Mutluluk lekleridir.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgiler formunda katılımcıların demografik özelliklerini tespit etmek için yaş, cinsiyet, öğrenim düzeyi, çalışılan okul kademesi, kıdem, medeni durum ve okulda çalışma süresini ölçmeye yönelik bilgi alanları bulunmaktadır.

3.3.2. Örgütsel Bağlılık leği

Araştırmada kullanılan ölçeklerden biri Balay'a (2000) ait olan rgtsel Bağlılık leğidir. Örgütsel Bağlılık leği u boyuttan ve toplamda 27 maddeden meydana gelmektedir. Bahsi geçen boyutlar, uyum boyutu, özdeşleşme boyutu ve içselleştirme boyutlarıdır. Ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısına bakıldığında uyum boyutunun alfa katsayısı .79'dir, özdeşleşme boyutunun alfa katsayısı .89'dur ve içselleştirme alt boyutunun alfa katsayısı .93'tür (Balay, 2000). Tablo 3.1'de rgtsel Bağlılık leği alt boyutları, madde numaralarına yer verilmiştir.

Tablo 3. 2: Örgütsel Bağlılık leği Alt Boyutları, Madde Numaraları ve Madde Toplamı

Örgütsel Bağlılık leği Alt Boyutları	lekteki Madde Numarası	Maddelerin Toplamı
İçselleştirme	17,18,19,20,21,22,23,24,25,26,27	11
Özdeşleşme	9,10,11,12,13,14,15,16	8
Uyum	1,2,3,4,5,6,7,8	8

Tablo 3.2'ye göre uyum boyutu 8 maddeden oluşmakta ve en düşük bağlılık alanını ölçmeyi açıklamakta, özdeşleşme boyutu 8 maddeden oluşmakta ve orta düzey bağlılığa denk gelmektedir ve içselleştirme boyutu ise 11 maddeden oluşmakta ve en

yüksek bağlılığa denk gelmektedir. Ölçekte 1., 2., 3., 4., 5., 6., 7., ve 8. maddeler ters yerleştirilmiştir. Ölçeğin alt bölümlerinde yer alan ifadeler 5’li Likert tarzına uygun olarak düzenlenmiştir ve sıralanışı 1= Hiç Katılmıyorum, 2= Çok Az Katılıyorum, 3= Orta Düzeyde Katılıyorum, 4= Katılıyorum, 5= Tamamen Katılıyorum şeklindedir.

Değerlendirme, Balay (2000)’ın önerdiği şekilde yapılarak ölçek alt boyutları aritmetik ortalama hesabında cevaplar şu şekilde değerlendirilmiştir: 1.00-1.80 aritmetik ortalama: Hiç Katılmıyorum şeklinde 1.81-2.60 aritmetik ortalama: Çok Az Katılıyorum şeklinde 2.61-3.40 arası aritmetik ortalama: Orta Düzeyde Katılıyorum şeklinde 3.41-4.20 aritmetik ortalama: Katılıyorum şeklinde ve 4.21-5.00 arası aritmetik ortalama: Tamamen Katılıyorum şeklinde değerlendirilmiştir.

3.3.3. Örgütsel Sinerji Ölçeği

Araştırmada kullanılan ikinci ölçek öğretmenlerin sinerji düzeyini ölçmek amacıyla Akpolat ve Levent (2018) tarafından hazırlanan ölçektir. Tablo 3.3’te Örgütsel Sinerji Ölçeği’nin alt boyutları ve madde numaralarına yer verilmiştir.

Tablo 3. 3: Örgütsel Sinerji Ölçeği Alt Boyutları, Madde Numaraları ve Madde Toplamı

Örgütsel Sinerji Ölçeği Alt boyutları	Ölçekteki Madde Numarası	Maddelerin Toplamı
Bütünleşme	11,12,13,14,15,16,17,18,19	9
Strateji	20,21,22,23,24,25	6
Etkileşim ve takdir	1,2,3,4,5,6,7,8,9,10	10
Güncellenme ve güçlenme	26,27,28,29	4

Tablo 3.3’te görüldüğü gibi 29 maddeden ve dört alt faktörden oluşan, 5’li likert tipli ölçektir. Ölçekler cevaplanırken 1= Her Zaman, 2=Sık Sık, 3= Oldukça, 4= Nadiren, 5= Hiç şeklinde düzenlendiği görülmüştür. Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı .97 olan ölçeğin alt boyutlarında dört başlık vardır. Örgütsel sinerjinin etkileşim boyutunda üyeler arasındaki ilişkinin ve etkileşimin yapısından, takdir etme anlayışından, etkili iletişimden, güven ortamından ve aktif dinleme süreçlerinden bahsedilmekte, strateji alt boyutunda, örgütlerde işlerin nasıl yapılacağını kimler tarafından yapılacağını anlatan planlama süreci yer

almakta, bütünleşme alt boyutunda esneklik ve yaratıcılığın desteklenerek sorunlara en iyi çözümler üretilmesi ve belirsizlik ile baş etme süreçleri yer almakta, güncellenme ve güçlenme boyutunda örgütte üyelerin mesleki gelişim ile güncellenmesi ve örgütün güçlenmesi ifade edilmektedir. (Akpolat ve Levent, 2018).

3.3.4. Örgütsel Mutluluk Ölçeği

Araştırmada kullanılan üçüncü ölçek olarak, Arslan ve Polat'ın (2017) Demo ve Paschoal'ın (2013) İngilizceye çevirdikleri ÖMÖ formundan Türkçeye uyarladıkları geçerlilik ve güvenilirlik çalışmalarını Kocaeli'nde yaptıkları Örgütsel Mutluluk Ölçeği yer almaktadır. Tablo 3.4'te görüldüğü gibi bu ölçekte olumlu duygular, olumsuz duygular ve potansiyelin gerçekleştirilmesi şeklinde üç alt boyut ve toplam 29 madde yer almaktadır ve 5'li Likert tipe göre düzenlenmiştir. Ölçeğin olumlu duygular ve olumsuz duygular alt boyutları cevaplanırken, 1=Hiç, 2=Biraz, 3=Oldukça, 4=Sıklıkla, 5=Tamamen şeklinde düzenlendiği, potansiyeli gerçekleştirme alt boyutunun ise, 1=Tamamen Katılmıyorum, 2=Katılmıyorum, 3=Kısmen Katılıyorum, 4=Katılıyorum, 5=Tamamen Katılıyorum, şeklinde düzenlendiği görülmüştür. Tablo 3.4'te Örgütsel Mutluluk Ölçeği alt boyutları ve madde numaralarına yer verilmiştir.

Tablo 3. 4: Örgütsel Mutluluk Ölçeği Alt Boyutları, Madde Numaraları ve Madde Toplamı

Örgütsel Mutluluk Ölçeği Alt Boyutları	Ölçekteki Madde Numarası	Maddelerin Toplamı
Olumlu Duygular	1, 4,6,8,10,12,14,17,19	9
Olumsuz Duygular	2,3,5,7,9,11,13,15,16,18,20,21	12
Potansiyeli Gerçekleştirme	22,23,24,25,26,27,28,29	8

Ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı .96'dır ve ölçekte üç alt boyut yer almaktadır. Olumlu duygular, okulda öğretmenlerin kendilerini heyecanlı, mutlu, neşeli, gururlu, hevesli, istekli, aktif, memnun ve huzurlu hissetmeleri olumlu duygular boyutunu oluştururken, olumsuz duyguları; üzgün olmak, umutsuzluk, endişeli, stresli, huzursuz olmak,

utanmak, öfkelenmek, endişe duymak ve kendini işe yaramaz hissetmek duygularını oluşturmaktadır ve potansiyelin gerçekleştirilmesi işyerinde çalışanların kendi becerilerine göre görev alarak potansiyelini kullanmalarını ifade eden bilişsel boyuttur (Arslan ve Polat, 2017).

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırma 2021-2022 Eğitim-Öğretim yılında yukarıda bahsi geçen veri toplama araçlarıyla yapılmıştır. Ölçeklerin kullanımı için ölçek sahibi araştırmacılardan e-mail yoluyla izin talebinde bulunulmuş ve izinler alınmıştır. Araştırmanın okullarda öğretmenlere uygulanabilmesi için de İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğünden 08/09/2021 tarih ve 31226661 sayılı resmi izin alındıktan sonra araştırmada kullanılan ölçekler ve kişisel bilgiler formu okullara duyurulmuş ve online ortamda öğretmenlerin katılımına sunulmuştur. Katılımcılara, ölçeklerde verdikleri bilgilerin sadece araştırmada kullanılacağı ve gizli tutulacağı bilgisi verilerek sadece gönüllü katılan öğretmenlerin cevapları alınmıştır. Veri setinin öğretmenlere uygulanması sonucunda toplam 410 öğretmenden veri toplanmış, hatalı doldurulmuş formlar ayıklanmış kalan 408 form analizlere tabi tutulmuştur.

3.5. Verilerin Analizi

Normallik ve Uç Değerler

Verilerin analizine başlarken önce veriler Microsoft Office Excel programında toplanmış ve ardından ve SPSS programında verilerin normal dağılım göstermesine (Kolmogorov-Smirnov-Z Testi) ve Cronbach Alpha güvenirlik değerlerine bakılmış ve normal dağılım gösteren değişkenler analize alınmıştır. Öğretmenlerin branş değişkeni normal dağılım göstermediği için analize dahil edilmemiştir. Verilerde uç değerler de kontrol edilmiştir. Dağılımların normalliğini test etmek için yapılan Kolmogorov-Smirnov-Z Testi Tablo 3.5'te verilmiştir.

Tablo 3. 5: Dağılımların Normalliğini Test Etmek İçin Yapılan Kolmogorov-Smirnov-Z Testi Sonuçları

Değişkenler	N	x	SS	Kolmogorov-Smirnov Z	p
Örgütsel Bağlılık	408	81,66	10,08	,774	0,587
Örgütsel Sinerji	408	106,45	20,087	,914	0,373
Örgütsel Mutluluk	408	80,23	10,14	1,089	0,187

Tablo 3.5'te görüldüğü gibi dağılımların normalliğini test etmek için yapılan Kolmogorov-Smirnov-Z testi sonuçlarına göre Örgütsel Bağlılık, Örgütsel Sinerji ve Örgütsel Mutluluk değişkenlerinden Kolmogorov-Smirnov -Z puanları ve $p > .05$ değeri elde edilmiştir. Buna göre dağılım normal dağılımdan anlamlı bir farklılık sergilememektedir.

Analizler yapılırken yaş, cinsiyet, mezun olunan program gibi demografik değişkenler t-Testi ve Tek yönlü ANOVA ile yapılırken değişkenler arasındaki ilişkiyi anlamak için Pearson Korelasyon Testi ve Regresyonlar yapılmıştır. İlişki tespit edildiğinde ise LSD testi yapılarak alt boyutlardaki ilişki düzeyi anlaşılmasına çalışılmıştır.

Araştırma bulguları değerlendirilirken Büyüköztürk'ün (2015) belirttiği şekilde mutlak değer 0.00 ile 0.30 arasında ise düşük düzeyde ilişki, 0.30 ile 0,70 arasında ise orta düzeyde ilişki ve 0.70 ile 1.00 arasında ise yüksek düzeyde ilişki söz konusudur araştırmada üç değişken alt boyutlar arasındaki ilişki incelendiğinde orta düzeyde anlamlı ilişki bulunmuştur. Tablo 3.6'da 5'li Likert ölçek değerlendirme şekli gösterilmiştir.

Tablo 3. 6: Likert Ölçeği Puan Ortalaması (5'li Likert)

Aralıklar	Değerlendirme
1.00 ve 1.79 arası	Çok Düşük
1.80 ve 2.59 arası	Düşük
2.60 ve 3.39 arası	Orta
3.40 ve 4.19 arası	Yüksek
4.20 ve 5.00 arası	Çok Yüksek

Kaynak: Aksu'dan (2021: 78) uyarlanmıştır.

Testlerde anlamlılık için $p < 0,05$ düzeyi esas alınmış ve araştırmada kullanılan ölçekler 5'li Likert şeklinde olduğu için yukarıda yer alan Tablo 3.6'da verilen değerlere göre değerlendirilmiştir.

Regresyon ve Korelasyon analizleri anlamlılık için $p < 0,05$ düzeyi esas alınmış ve aşağıdaki Tablo 3.7'de gösterilen değerler referans alınmıştır.

Tablo 3. 7: Korelasyon Katsayıları ve Değerlendirme Düzeyi

Kuvvetli (-)	Orta (-)	Zayıf (-)	Zayıf (+)	Orta (+)	Kuvvetli (+)
$-1 \leq r < -0,7$	$-0,7 \leq r < -0,3$	$-0,3 \leq r < 0$	$0 < r \leq 0,3$	$0,3 < r \leq 0,7$	$0,7 < r \leq +1$

Kaynak: <https://www.cag.edu.tr/> erişim tarihi:18.01.2022

Tablo 3.7’de görüldüğü gibi -1 ve +1 değeri kuvvetli ilişkiyi, -0,30 ile -0,70 negatif yönlü orta düzeyi, 0,30 ile 0,70 pozitif orta düzey ilişkiyi, -0,70 ve -1 arası yüksek düzey negatif ilişkiyi ve 0,70 ile +1 arası pozitif yüksek ilişkiyi göstermektedir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın temel sorularına yönelik ulaşılan bulgular ve verilerin analizleri yer almaktadır. Örgütsel bağlılık, örgütsel sinerji ve örgütsel mutluluk ölçeklerinin katılımcılar tarafından cevaplanma durumuna dair elde edilen istatistik analizleri ve yorumları bu bölümde sunulmaktadır.

4.1. Örgütsel Bağlılık, Örgütsel Sinerji ve Örgütsel Mutluluk Düzeylerine Dair Bulgular

Bu başlık altında araştırmanın birinci, ikinci ve üçüncü alt probleminde yer alan sorunun ilk bölümündeki sorulara: *İlkokul, ortaokul ve lise öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeyi nedir? İlkokul, ortaokul ve lise öğretmenlerinin örgütsel sinerji düzeyi nedir? İlkokul, ortaokul ve lise öğretmenlerinin örgütsel mutluluk düzeyi nedir?* Sorusuna yanıt aranmakta ve örgütsel bağlılık, örgütsel sinerji ve örgütsel mutluluk ölçeklerinin alt boyutlarına katılımcılarca verilen cevaplar incelenmektedir. Tablo 4.1’de araştırmada kullanılan ölçeklerin alt boyutlarının standart sapması, aritmetik ortalaması ve değerlendirmesine yer verilmiştir.

Tablo 4. 1:Araştırmada Kullanılan Ölçeklerin Alt Boyutlarının Standart Sapması, Aritmetik Ortalaması ve Değerlendirmesi

Alt Boyutlar	N	\bar{x}	ss	Değerlendirme
Örgütsel Bağlılık: İçselleştirme	408	3,54	0,62	Yüksek
Örgütsel Bağlılık: Özdeşleşme	408	3,25	0,77	Orta
Örgütsel Bağlılık: Uyum	408	2,00	0,58	Düşük
Örgütsel Sinerji: Güncelleme ve Güçlenme	408	3,76	0,75	Yüksek
Örgütsel Sinerji: Strateji	408	3,85	0,74	Yüksek
Örgütsel Sinerji: Bütünleşme	408	3,50	0,77	Yüksek
Örgütsel Sinerji: Etkileşim ve Takdir	408	3,67	0,77	Yüksek

Örgütsel Mutluluk: Olumlu Duygular	408	3,08	0,98	Orta
Örgütsel Mutluluk: Olumsuz Duygular	408	1,90	0,81	Düşük
Örgütsel Mutluluk: Potansiyeli Gerçekleştirme	408	3,70	0,75	Yüksek

Tablo 4.1’de yer alan bulgulara göre Örgütsel bağlılık, içselleştirme boyutu öğretmenler tarafından yüksek düzeyde algılanmakta ($\bar{x}=3,54$), örgütsel bağlılık, özdeşleşme alt boyutu öğretmenler tarafından orta düzeyde algılanmakta ($\bar{x} =3,25$), örgütsel bağlılık, uyum alt boyutu öğretmenler tarafından düşük düzeyde algılanmakta ($\bar{x}=2,00$) öğretmenlerin içselleştirme boyutunda($\bar{x}=3,54$) kurumlarına bağlılık gösterdikleri söylenebilmektedir.

Örgütsel sinerji, güncelleme ve güçlenme alt boyutu öğretmenler tarafından yüksek düzeyde algılanmakta ($\bar{x}=3,76$), strateji alt boyutu öğretmenler tarafından yüksek düzeyde algılanmakta ($\bar{x}=3,85$), bütünleşme alt boyutu öğretmenler tarafından yüksek düzeyde algılanmakta ($\bar{x}=3,50$), etkileşim ve takdir alt boyutu öğretmenler tarafından yüksek düzeyde algılanmakta ($\bar{x}=3,67$), en yüksek değer de strateji boyutunda ($\bar{x}=3,85$) tespit edilmiştir.

Örgütsel mutluluk, olumlu duygular alt boyutu öğretmenler tarafından orta düzeyde algılanmakta ($\bar{x} =3,08$), olumsuz duygular alt boyutu öğretmenler tarafından düşük düzeyde algılanmakta ($\bar{x} =1,90$), potansiyeli gerçekleştirme alt boyutu öğretmenler tarafından yüksek düzeyde algılanmakta ($\bar{x}=3,70$), ve öğretmenlerin yüksek düzeyde potansiyeli gerçekleştirme algısına sahip oldukları ve olumsuz duyguları okul ortamında düşük seviyede algıladıkları görülmektedir.

4.2. Örgütsel Bağlılık Değişkenine Dair Bulgular

Bu başlık altında araştırmanın birinci alt problemi olan: *İlkokul, ortaokul ve lise öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeyi nedir? Öğretmenlerin örgütsel bağlılığı demografik etkenlere göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?* Sorusuna yanıt aranmakta ve örgütsel bağlılık ölçeğinin cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, mezun olunan program ve kurum deneyimi gibi demografik değişkenlerle olan ilişkileri incelenmektedir.

4.2.1. Örgütsel Bağlılık Ölçeği'nin Güvenilirlik Analizi

Araştırmada kullanılan Örgütsel Bağlılık Ölçeği'nin güvenilirliği incelenmiş ve Tablo 4.2'de Cronbach Alfa değeri hesaplanmıştır.

Tablo 4. 2: Örgütsel Bağlılık Ölçeği'ne İlişkin Güvenilirlik Analizi

Cronbach Alpha	N
,78	27

Bu analiz ile verilerin rastgele dağılıp dağılmadığına bakılmıştır ve Tablo 4.2'de Örgütsel Bağlılık Ölçeği'ne ilişkin güvenilirlik analizi sonuçları görülmektedir. Buna göre Cronbach Alpha 0,78 değeri ölçeğin güvenilir kabul edilmesi için yeterlidir.

4.2.2. Örgütsel Bağlılık ve Cinsiyet

Örgütsel bağlılığın cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere bağımsız gruplar t-Testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 4.3'te gösterilmiştir.

Tablo 4. 3: Örgütsel Bağlılık Cinsiyete Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh \bar{x}	t Testi		
						t	Sd	p
İçselleştirme	Kadın	311	38,68	6,84	0,39	-1,74	406	,083
	Erkek	97	40,05	6,72	0,68			
Özdeşleşme	Kadın	311	26,37	6,04	0,34	,683	406	,495
	Erkek	97	25,88	6,61	0,67			
Uyum	Kadın	311	16,36	4,69	0,27	-,36	406	,719
	Erkek	97	16,56	4,69	0,48			

Tablo 4.3'e bakıldığında, örgütsel bağlılık alt boyutlarında (içselleştirme, özdeşleşme ve uyum) cinsiyet değişkeninden etkilenip etkilenmediğini anlamak için yapılmış t-Testi bulgularından anlaşıldığı üzere cinsiyet hiçbir alt boyutta anlamlı farklılaşmamaktadır ($t = -1,74$; $p > 0,05$; $t = ,683$; $p > 0,05$; $t = -,36$; $p > 0,05$).

4.2.3. Örgütsel Bağlılık ve Yaş

Örgütsel bağlılığın yaşa göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere ANOVA Testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 4.4'te gösterilmiştir.

Tablo 4. 4: Örgütsel Bağlılığın Yaşa Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

f , \bar{x} ve SS Değerleri			ANOVA Sonuçları							
Puan	Grup	N	\bar{x}	SS	Var.K.	KT	Sd	KO	F	P
İçselleştirme	20-30 Yaş	28	40,07	5,72	G. Arası	727,91	3	242,64	5,374	,001
	31-40 Yaş	137	37,42	6,87	G. İçi	18239	404	45,15		
	41-50 Yaş	177	40,34	6,72	Toplam	18967	407			
	51 Yaş +	66	38,24	6,79						
	Toplam	408	39,00	6,83						
Özdeşleşme	20-30 Yaş	28	28,46	5,71	G. Arası	388,148	3	129,38	3,458	,017
	31-40 Yaş	137	25,09	6,27	G. İçi	15116,3	404	37,42		
	41-50 Yaş	177	26,85	5,80	Toplam	15504,5	407			
	51 Yaş +	66	26,11	6,76						
	Toplam	408	26,25	6,17						
Uyum	20-30 Yaş	28	15,21	4,43	G. Arası	79,070	3	26,35	1,201	,309
	31-40 Yaş	137	16,27	4,85	G. İçi	8867,39	404	21,95		
	41-50 Yaş	177	16,82	4,69	Toplam	8946,46	407			
	51 Yaş +	66	16,09	4,43						
	Toplam	408	16,41	4,69						

Tablo 4.4'e göre, örgütsel bağlılığın yaşa göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonucuna göre içselleştirme ve özdeşleşme alt boyutları yaş grubuna göre anlamlı farklılık gösterirken ($F=5,374$; $p<.00$; $F=3,458$; $p<.05$) uyum alt boyutu farklılaşmamaktadır ($F=1,201$; $p>.05$).

Farklılaşan alt boyutların hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere post hoc (LSD) analizi kullanılmıştır, Tablo 4.4'te LSD test sonuçları gösterilmiştir.

Tablo 4. 5: Örgütsel Bağlılık İçselleştirme Alt Boyutunun Yaşa Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan LSD Testi Sonuçları

	Yaş (i)	Yaş (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	P
İçselleştirme	21-30 Yaş	31-40	2,65	1,39	0,06
		41-50	-0,27	1,37	0,85
		51 +	1,83	1,52	0,23

31-40 Yaş	20-30	-2,65	1,39	0,06
	41-50	-2,92	0,76	0,00
	51 +	-0,82	1,01	0,42
41-50 Yaş	20-30	0,27	1,37	0,85
	31-40	2,92	0,76	0,00
	51 +	2,10	0,97	0,03
51 +	20-30	-1,83	1,52	0,23
	31-40	0,82	1,01	0,42
	41-50	-2,10	0,97	0,03

İçselleştirme alt boyutunun yaş değişkeninden nasıl etkilendiğini ve gruplar arası farklılaşmanın hangi grupta yaşandığını tespit için yapılan ANOVA testi sonrasında LSD testi uygulanmıştır (Tablo 4.5). Buna göre, yalnızca 21-30 yaş grubu ile 41-50 yaş grubu arasında fark anlamlı bulunmamıştır ($p > .05$). Diğer tüm yaş gruplarının içselleştirme puanları birbirlerinden anlamlı şekilde farklılaşmıştır ($p < .05$). İçselleştirme puanlarına bakıldığında, 41-50 yaş arasının, özdeşleşmede ise 20-30 yaş arasının en yüksek olduğu görülmektedir.

Örgütsel bağlılık özdeşleşme alt boyutunun yaşa göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere LSD testi yapılmış ve Tablo 4.6’da gösterilmiştir.

Tablo 4. 6: Örgütsel Bağlılık Özdeşleşme Alt Boyutunun Yaşa Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan LSD Testi Sonuçları

	Yaş (i)	Yaş (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	<i>p</i>
Özdeşleşme	21-30 Yaş	31-40	3,37	1,27	0,01
		41-50	1,61	1,24	0,20
		51 +	2,36	1,38	0,09
	31-40 Yaş	20-30	-3,37	1,27	0,01
		41-50	-1,76	0,70	0,01
		51 +	-1,02	0,92	0,27
	41-50 Yaş	20-30	-1,61	1,24	0,20
		31-40	1,76	0,70	0,01
		51 +	0,75	0,88	0,40
	51 +	20-30	-2,36	1,38	0,09
		31-40	1,02	0,92	0,27
		41-50	-0,75	0,88	0,40

Özdeşleşme alt boyutunun yaşa göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan ANOVA testi sonrasında LSD testi uygulanmıştır (Tablo 4.6). Buna göre, tüm yaş gruplarının özdeşleşme puanları birbirlerinden anlamlı şekilde farklılaşmıştır ($p < .05$).

4.2.4. Örgütsel Bağlılık ve Medeni Durum

Örgütsel bağlılığın medeni duruma göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için bağımsız gruplar t-Testi yapılmış ve Tablo 4.7’de gösterilmiştir.

Tablo 4. 7: Örgütsel Bağlılığın Medeni Duruma Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

Boyut	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
İçselleştirme	Bekâr	72	38,07	6,52	0,77	0,20	-1,13	0,89
	Evli	336	39,20	6,88	0,38			
Özdeşleşme	Bekâr	72	25,29	6,38	0,75	0,15	-1,16	0,80
	Evli	336	26,46	6,12	0,33			
Uyum	Bekâr	72	16,76	5,42	0,64	0,61	-0,76	1,63
	Evli	336	16,33	4,52	0,25			

Tablo 4.7’e bakıldığında, örgütsel bağlılık alt boyutlarının (içselleştirme, özdeşleşme ve uyum) medeni duruma göre farklılaşıp farklılaşmadığını anlamak için uygulanan t-Testi bulguları gösteriyor ki, hiçbir alt boyut medeni duruma göre farklılaşmamaktadır ($t = 0,20$; $p > 0,05$; $t = 0,15$; $p > 0,05$; $t = -0,61$; $p > 0,05$). Bir başka deyişle bekâr ve evli öğretmenlerin örgütsel bağımlılıkları birbirlerinden farklı değildir.

4.2.5. Örgütsel Bağlılık ve Mezun Olunan Program

Örgütsel bağlılığın mezun olunan programa göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız gruplar t-Testi yapılmış ve Tablo 4.8’de gösterilmiştir.

Tablo 4. 8: Örgütsel Bağlılığın Mezun Olunan Programa Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

Boyut	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p

İçselleştirme	Lisans	331	38,42	6,59	0,36	-3,61	406	0,00
	Yüksek Lisans	77	41,49	7,32	0,83			
Özdeşleşme	Lisans	331	25,95	6,03	0,33	-2,03	406	,043
	Yüksek Lisans	77	27,53	6,63	0,76			
Uyum	Lisans	331	16,52	4,71	0,26	1,03	406	0,30
	Yüksek Lisans	77	15,91	4,61	0,52			

Tablo 4.8'e göre, örgütsel bağlılığın mezun olunan programa göre farklılık olup olmadığını tespit için uygulanan t-Testi değerlerinde, üç alt boyutta da mezun olunan programa göre anlamlı farklılaşma bulunmuştur ($t = -3,61$; $p < .001$; $t = -2,03$; $p < .05$; $t = 1,03$; $p < .05$). İçselleştirme ve özdeşleşme puanlarında yüksek lisans mezunlarının lehine, uyumda ise lisans mezunlarının lehine bir farklılaşma görülmektedir

4.2.6. Örgütsel Bağlılık ve Mesleki Deneyim

Örgütsel bağlılığın mesleki deneyimden etkilenip etkilenmediğini anlamak amacıyla gerçekleştirilen ANOVA test değerleri Tablo 4.9'da gösterilmiştir.

Tablo 4. 9: Örgütsel Bağlılığın Mesleki Deneyime Göre Farklılaşım Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Testi Sonuçları

	f, \bar{x} ve SS Değerleri				ANOVA Sonuçları					
	Grup	N	\bar{x}	SS	Var.K.	KT	Sd	KO	F	P
İçselleştirme	1-10 Yıl	68	37,96	6,61	G.Arası	355,16	2	177,58	3,86	,022
	11-20 Yıl	161	38,28	6,71	G.İçi	18611,9	405	45,955		
	21 Yıl +	179	40,05	6,90	Toplam	18967	407			
	Toplam	408	39,00	6,83						
Özdeşleşme	1-10 Yıl	68	26,22	6,15	G.Arası	109,25	2	54,623	1,44	,239
	11-20 Yıl	161	25,66	5,85	G.İçi	15395,3	405	38,013		
	21 Yıl +	179	26,79	6,44	Toplam	15504,5	407			
	Toplam	408	26,25	6,17						
Uyum	1-10 Yıl	68	16,19	4,82	G.Arası	9,8	2	4,898	0,22	,801
	11-20 Yıl	161	16,59	4,78	G.İçi	8936,67	405	22,066		
	21 Yıl +	179	16,32	4,57	Toplam	8946,46	407			
	Toplam	408	16,41	4,69						

Tablo 4.9’de görüldüğü üzere örgütsel bağlılığın yalnızca içselleştirme alt boyutunda farklılaşma mevcuttur ($F=3,86$; $p<.05$). Bu farklılaşmanın yaşandığı grupların tespiti için de post hoc analizi yapılmıştır.

Örgütsel Bağlılık özdeşleşme alt boyutunun mesleki deneyime göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere LSD testi yapılmış ve Tablo 4.10’da gösterilmiştir.

Tablo 4. 10: Örgütsel Bağlılık Özdeşleşme Alt Boyutunun Mesleki Deneyime Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan LSD Testi Sonuçları

	Mesleki Deneyim (i)	Mesleki Deneyim (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	P
Özdeşleşme	1-10 Yıl	11-20 Yıl	-0,32	0,98	0,74
		21 yıl +	-2,094	0,97	0,03*
	11-20 Yıl	1-10 Yıl	0,32	0,98	0,74
		21 yıl +	-1,78	0,74	0,02*
	21 yıl +	1-10 Yıl	2,094	0,97	0,03*
		11-20 Yıl	1,78	0,74	0,02*

Tablo 4.10’da görüldüğü üzere, örgütsel bağlılık özdeşleşme alt boyutunun mesleki deneyimden etkilenip etkilenmediğini anlamak amacıyla ve farklılaşmanın yaşandığı grupların tespiti için gerçekleştirilen LSD testi sonuçlarına göre, 21 yıl ve üzeri deneyime sahip kişilerin içselleştirme puanları anlamlı bir biçimde diğer gruplardan farklılaşmaktadır ($p<.01$). 21 yıl üzeri deneyime sahip öğretmenlerin içselleştirme düzeyleri diğer gruplardan daha yüksektir.

4.2.7. Örgütsel Bağlılık ve Çalışılan Kademe

Örgütsel Bağlılığın çalışılan kademeye göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere ANOVA testi yapılmış ve sonuçları Tablo 4.11’de gösterilmiştir.

Tablo 4. 11: Örgütsel Bağlılığın Çalışılan Kademeye Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Testi Sonuçları

f , \bar{x} ve SS Değerleri	ANOVA Sonuçları									
	Puan	Grup	N	\bar{x}	SS	Var.K.	KT	Sd	KO	F
İçsel Testi	İlkokul	251	38,60	6,61	G.Arası	159,6	2	79,85	1,72	,180
	Ortaokul	59	38,88	7,64	G.İçi	18807,3	405	46,44		

	Lise	98	40,10	6,81	Toplam	18967,0	407		
	Toplam	408	39,00	6,83					
Özdeşleşme	İlkokul	251	26,55	6,06	G.Arası	78,6	2	39,34	^{1,0} ₃ ,357
	Ortaokul	59	25,32	6,76	G.İçi	15425,8	405	38,09	
	Lise	98	26,03	6,10	Toplam	15504,5	407		
	Toplam	408	26,25	6,17					
Uyum	İlkokul	251	16,30	4,70	G.Arası	41,2	2	20,63	^{,94} ,392
	Ortaokul	59	15,98	4,18	G.İçi	8905,2	405	21,99	
	Lise	98	16,94	4,94	Toplam	8946,4	407		
	Toplam	408	16,41	4,69					

Tablo 4.11’de görüldüğü üzere örgütsel bağlılığın çalışılan kademeye göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan ANOVA test sonuçlarına göre, kademeler arasında herhangi bir farklılık bulunamamıştır ($F= 1,72$; $p>.05$; $F=,1,03$; $p>.05$; $F=0,94$; $p>.05$). Örgütsel bağlılık farklılaşmamış ve ilkokul, ortaokul ya da lise düzeylerinde çalışan öğretmenlerin bağlılığı çalışılan kademedeki etkilenmemiştir.

4.2.8. Örgütsel Bağlılık ve Kurum Deneyimi

Örgütsel Bağlılığın kurum deneyimine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere ANOVA testi yapılmış ve sonuçları Tablo 4.12’de gösterilmiştir.

Tablo 4. 12: Örgütsel Bağlılığın Kurum Deneyimine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Testi Sonuçları

	f, \bar{x} ve SS Değerleri				ANOVA Sonuçları						
	Puan	Grup	N	\bar{x}	SS	Var.K.	KT	Sd	KO	F	p
İçselleştirme		1-10 Yıl	314	38,95	6,80	G.Arası	91,89	2	45,95	,986	,374
		11-20 Yıl	70	38,61	6,88	G.İçi	18875,1	405	46,61		
		21 Yıl +	24	40,83	7,01	Toplam	18967	407			
		Toplam	408	39,00	6,83						
Özdeşleşme		1-10 Yıl	314	26,07	6,17	G.Arası	99,27	2	49,63	1,30	,272
		11-20 Yıl	70	26,39	6,10	G.İçi	15405,2	405	38,04	⁵	
		21 Yıl +	24	28,17	6,34	Toplam	15504,5	407			
		Toplam	408	26,25	6,17						
Uyum		1-10 Yıl	314	16,36	4,60	G.Arası	60,9	2	30,45	1,38	,251
		11-20 Yıl	70	17,01	5,01	G.İçi	8885,6	405	21,94	⁸	
		21 Yıl +	24	15,21	4,84	Toplam	8946,5	407			

Tablo 4.12’de görüldüğü üzere, kurum deneyimi örgütsel bağlılığı etkileyerek farklılaşmaya neden olmakta mıdır? Bunun anlaşılması için gerçekleştirilen ANOVA testi sonuçlarına göre, herhangi bir fark bulunamamıştır ($F= 0,986$; $p>.05$; $F=,1,305$; $p>.05$; $F=-1,388$; $p>.05$). Kurumda geçirilen zamanın örgütsel bağlılık üzerinde herhangi bir etkisi bulunmamaktadır.

4.3. Örgütsel Sinerji Değişkenine Dair Bulgular

Bu başlık altında araştırmanın ikinci alt problemi olan: *İlkokul, ortaokul ve lise öğretmenlerinin örgütsel sinerji düzeyi nedir? Öğretmenlerin örgütsel sinerjisi demografik etkenlere göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?* Sorusuna yanıt aranmakta ve örgütsel sinerji ölçeğinin cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, mezun olunan program ve kurum deneyimi gibi demografik değişkenlerle olan ilişkileri incelenmektedir.

4.3.1. Örgütsel Sinerji Ölçeği’nin Güvenilirlik Analizi

Örgütsel Sinerji Ölçeği’nin güvenilirlik analizi Cronbach Alpha analiziyle yapılmış ve Tablo 4.13’te gösterilmiştir.

Tablo 4. 13:Örgütsel Sinerji Ölçeği’ne İlişkin Güvenilirlik Analizi

Cronbach Alpha	N
,97	29

Tablo 4.13’te Örgütsel Sinerji Ölçeği’ne ilişkin güvenilirlik analizi sonuçları görülmektedir. Buna göre Cronbach Alpha 0,97 değeri ölçeğin yüksek güvenilirliğe kabul edilmesi için yeterli görülmektedir.

4.3.2. Örgütsel Sinerji ve Cinsiyet

Örgütsel sinerjinin cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere bağımsız gruplar t- Testi yapılmış ve sonuçları Tablo 4.14’te gösterilmiştir.

Tablo 4. 14: Örgütsel Sinerjinin Cinsiyete Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Gruplar t- Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Güncelleme ve Güçlenme	Kadın	311	15,02	2,85	0,16	-,56	406	,576
	Erkek	97	15,22	3,54	0,36			

Strateji	Kadın	311	22,96	4,31	0,24	-1,25	406	,210
	Erkek	97	23,61	4,98	0,51			
Bütünleşme	Kadın	311	31,19	6,69	0,38	-	406	,062
	Erkek	97	32,70	7,71	0,78	1,87		
Etkileşim ve Takdir	Kadın	311	36,52	7,53	0,43	-,952	406	,342
	Erkek	97	37,38	8,42	0,86			

Tablo 4.14'e bakıldığında, cinsiyet değişkeni örgütsel sinerjinin alt boyutlarını etkileyerek (güncelleme ve güçlenme, strateji, bütünleşme, etkileşim ve takdir) farklılaşma meydana getirmiş midir? bunu tespit maksadıyla yapılan t-Testi bulgularına göre hiçbir alt boyutta cinsiyetin farklılaşma meydana getirmediği anlaşılmaktadır ($t = -,56; p > 0,05; t = -1,25; p > 0,05; t = -1,87; p > 0,05; t = -,952, p > 0,05$).

4.3.3. Örgütsel Sinerji ve Yaş

Örgütsel Sinerji Ölçeği'nin yaşa göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmış sonuçları Tablo 4.15'te gösterilmiştir.

Tablo 4. 15: Örgütsel Sinerjinin Yaşa Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

f, \bar{x} ve SS Değerleri		ANOVA Sonuçları								
Puan	Grup	N	\bar{x}	SS	Var.K.	KT	Sd	KO	F	P
Güncelleme ve Güçlenme	20-30 Yaş	28	15,57	3,18	G.Arası	29,84	3	9,95	1,0	,35
	31-40 Yaş	137	14,71	3,04	G.İçi	3695,4	404	9,15	9	
	41-50 Yaş	177	15,20	2,90	Toplam	3725,2	407			
	51 Yaş +	66	15,24	3,23						
	Toplam	408	15,07	3,03						
Strateji	20-30 Yaş	28	24,00	4,59	G.Arası	42,18	3	14,0	,700	,553
	31-40 Yaş	137	22,75	4,45	G.İçi	8119,9	404	20,1	6	
	41-50 Yaş	177	23,21	4,40	Toplam	8162,0	407			
	51 Yaş +	66	23,21	4,74						
	Toplam	408	23,11	4,48						
Bütünleşme	20-30 Yaş	28	33,5	7,31	G.Arası	189,6	3	63,2	1,30	,272
	31-40 Yaş	137	30,84	6,82	G.İçi	19549	404	48,3	6	
	41-50 Yaş	177	31,82	6,64	Toplam	19739	407			
	51 Yaş +	66	31,45	7,87						
	Toplam	408	31,55	6,96						

Etkileşim ve Takdir	20-30 Yaş	28	38,64	6,44	G.Arası	263	3	87,7	1,46	,223
	31-40 Yaş	137	35,74	7,54	G.İçi	2416	404	59,8	6	
	41-50 Yaş	177	37,03	7,79	Toplam	2442	407			
	51 Yaş +	66	37,15	8,43		3				

Tablo 4.16'ya göre, örgütsel sinerjinin yaşa göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan ANOVA testine bakıldığında örgütsel sinerji yaş gruplarında herhangi bir farklılık yaratmamıştır ($F= 1,09$; $p> .05$; $F= 0,700$; $p> .05$; $F= -1,306$; $p> .05$).

4.3.4. Örgütsel Sinerji ve Medeni Durum

Örgütsel sinerjinin medeni duruma göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere bağımsız gruplar t-Testi yapılmış sonuçları Tablo 4.16'da gösterilmiştir.

Tablo 4. 16: Örgütsel Sinerjinin Medeni Duruma Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

Puan	Grup lar	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Güncelleme ve Güçlenme	Bekâr	72	14,75	3,03	0,36	-,977	406	,329
	Evli	336	15,13	3,02	0,16			
Strateji	Bekâr	72	22,40	4,44	0,52	-1,479	406	,140
	Evli	336	23,26	4,48	0,24			
Bütünleşme	Bekâr	72	30,42	7,07	0,83	-1,523	406	,129
	Evli	336	31,79	6,93	0,38			
Etkileşim ve Takdir	Bekâr	72	35,47	8,08	0,95	-1,518	406	,130
	Evli	336	37,00	7,66	0,42			

Tablo 4.16'ya bakıldığında, örgütsel sinerji alt boyutlarının medeni duruma göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t-Testi'ne bakıldığında hiçbir alt boyut medeni duruma göre farklılaşmamaktadır ($t= -,977$; $p>0,05$; $t=-1,479$; $p>0,05$; $t=-1,523$; $p>0,05$; $t=-1,518$; $p>0,05$). Bir başka deyişle bekâr ve evli öğretmenlerin örgütsel sinerjileri birbirlerinden farklı değildir.

4.3.5. Örgütsel Sinerji ve Mezun Olunan Program

Örgütsel sinerjinin mezun olunan programa göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere bağımsız gruplar t-Testi yapılmış sonuçları Tablo 4.17'de gösterilmiştir.

Tablo 4. 17: Örgütsel Sinerji ve Mezun Olunan Program Değişkeni İlişkisini Gösteren Bağımsız Gruplar t-Test Sonuçları

Boyutlar	Gruplar	N	\bar{x}	SS	Sh \bar{x}	t Testi		
						t	Sd	p
Güncelleme ve Güçlenme	1	331	15,10	2,91	0,16	,422	406	,673
	2	77	14,94	3,48	0,40			
Strateji	1	331	23,10	4,39	0,24	-,071	406	,944
	2	77	23,14	4,85	0,55			
Bütünleşme	1	331	31,36	6,90	0,38	-	406	,247
	2	77	32,38	7,21	0,82			
Etkileşim ve Takdir	1	331	36,70	7,74	0,43	-,130	406	,897
	2	77	36,83	7,81	0,89			

Gruplar: 1=Lisans, 2=Yüksek Lisans

Tablo 4.17'ye göre, mezun olunan program değişkeninin örgütsel sinerji üzerinde herhangi bir farklılaşma yapıp yapmadığını anlamak için uygulanan Bağımsız Gruplar t-Testi bulguları gösteriyor ki, üç alt boyutta da mezun olunan programa göre anlamlı farklılaşma bulunmamıştır ($t = ,422$; $p > 0,05$; $t = -,071$, $p > 0,05$; $t = -1,158$; $p > 0,05$; $t = -,130$; $p > 0,05$). Katılımcı öğretmenlerin lisans (1) ya da yüksek lisans (2) programlarından mezun olmaları örgütsel sinerjiye etki etmemektedir.

4.3.6. Örgütsel Sinerji ve Mesleki Deneyim

Örgütsel sinerjinin mesleki deneyime göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere ANOVA testi yapılmış sonuçları Tablo 4.18'de gösterilmiştir.

Tablo 4. 18: Örgütsel Sinerjinin Mesleki Deneyime Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Testi Sonuçları

f , \bar{x} ve SS Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	\bar{x}	SS	Var.K.	KT	Sd	KO	F	P
Güncelleme ve Güçlenme	1-10 Yıl	68	14,90	3,25	G.Arası	9,77	2	4,88	,532	,588
	11-20 Yıl	161	14,94	2,81	G.İçi	3715,4	405	9,17		
	21 Yıl +	179	15,24	3,13	Toplam	3725,2	407			
	Toplam	408	15,07	3,03						
Strateji	1-10 Yıl	68	23,04	4,85	G.Arası	10,20	2	5,10	,253	,776
	11-20 Yıl	161	22,94	4,06	G.İçi	8151,8	405	20,13		
	21 Yıl +	179	23,28	4,70	Toplam	8162,0	407			

		Toplam	408	23,11	4,48					
Bütünleşme	1-10 Yıl	68	32,18	6,90	G.Arası	56,22	2	28,1	,578	,561
	11-20 Yıl	161	31,14	6,35	G.İçi	19682,8	405	48,6	0	
	21 Yıl +	179	31,68	7,51	Toplam	19739,0	407			
	Toplam	408	31,55	6,96						
Etkileşim ve Takdir	1-10 Yıl	68	36,79	7,09	G.Arası	19,3	2	9,65	,160	,852
	11-20 Yıl	161	36,47	7,40	G.İçi	24403,5	405	60,2	56	
	21 Yıl +	179	36,94	8,30	Toplam	24422,8	407			
	Toplam	408	36,73	7,75						

Tablo 4.18’de görüldüğü üzere mesleki deneyimi örgütsel sinerjiyi etkileyerek farklılaşmaya neden olmaktadır? bunun anlaşılması için gerçekleştirilen ANOVA testi bulgularına bakıldığında, örgütsel sinerji mesleki deneyime göre anlamlı farklılığa neden olmadığı anlaşılmaktadır ($F= ,532$; $p> .05$; $F= ,253$; $p> .05$; $F= ,578$; $p> .05$; $F= ,160$; $p> .05$). Katılımcı öğretmenlerin mesleki deneyimleri örgütsel sinerjiye etki etmemektedir.

4.3.7. Örgütsel Sinerji ve Kademe Türü

Örgütsel sinerjinin çalışılan kademeye göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere ANOVA testi yapılmış sonuçları Tablo 4.19’da gösterilmiştir.

Tablo 4. 19: Örgütsel Sinerjinin Çalışılan Kademeye Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Testi Sonuçları

f , \bar{x} ve ss		Değerler			ANOVA Sonuçları					
Bo yut	Grup	N	\bar{x}	ss	Var.K.	KT	Sd	KO	F	P
Güncelleme Güçlenme	İlkokul	251	15,38	2,86	G.Arası	65,92	2	32,9		
	Ortaokul	59	14,64	3,00	G.İçi	3659,3	405	9,04	3,65	,027
	Lise	98	14,51	3,35	Toplam	3725,2	407			
	Toplam	408	15,07	3,03						
Strateji	İlkokul	251	23,88	4,04	G.Arası	383,42	2	191,7		
	Ortaokul	59	21,81	4,92	G.İçi	7778,6	405	19,2	9,98	,000
	Lise	98	21,93	4,87	Toplam	8162,0	407			
	Toplam	408	23,11	4,48						
Bütünleşme	İlkokul	251	32,27	6,95	G.Arası	343,69	2	171,8	3,59	,029
	Ortaokul	59	30,39	6,89	G.İçi	19395,3	405	47,8		

							9			
	Lise	98	30,39	6,87	Toplam	19739,0	407			
	Toplam	408	31,55	6,96						
Etkileşim ve Taktır	İlkokul	251	37,66	7,34	G.Arası	570,55	2	285,2		
	Ortaokul	59	35,39	7,87	G.İçi	23852, 2	405	58,8	4,84	,008
	Lise	98	35,14	8,36	Toplam	24422, 8	407			
	Toplam	408	36,73	7,75						

Tablo 4.19'a bakıldığında Örgütsel sinerjinin çalışılan kademedeki etkilenme durumunu ve farklılaşma olup olmadığını anlamak amacıyla uygulanan ANOVA testi incelendiğinde, örgütsel sinerji puanları birbirlerinden anlamlı şekilde farklılaşmaktadır (F= 3,65; p<.05; F= 9,98; p< .001; F= 3,59; p< .05; F= 4,84; p< .05). Gruplar arasındaki farklılaşmayı bulmak için post hoc testi analizleri gerçekleştirilmiş ve Tablo 4.20'de gösterilmiştir.

Tablo 4. 20: Örgütsel Sinerjinin Güncelleme ve Güçlenme Alt Boyutunun Kademe Türüne Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan LSD Testi Sonuçları

		Kurum(i)	Kurum (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	Sh $_{\bar{x}}$	P
Güncelleme ve Güçlenme	İlkokul	Ortaokul		0,74	0,435	0,09*
		Lise		,87227*	0,358	0,02*
	Ortaokul	İlkokul		-0,74	0,435	0,09*
		Lise		0,13	0,495	0,79
	Lise	İlkokul		-,87227*	0,358	0,02*
		Ortaokul		-0,13	0,495	0,79

Tablo 4.20'de görüleceği üzere örgütsel sinerjinin güncelleme ve güçlenme alt boyutunun kademe türü değişkeninden etkilenip etkilenmediğini ve etkilenme varsa bu farklılaşmanın yaşandığı grupları tespit maksadıyla uygulanan LSD testi bulgularında, ilkokul puanları diğer gruplardan anlamlı şekilde farklılaşmaktadır (p<.05). Bir diğer deyişle, ilkokulda çalışan öğretmenlerin güncelleme ve güçlenme eğilimleri diğer gruplardan daha yüksektir.

Örgütsel sinerjinin strateji alt boyutunun kademe türüne göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere LSD testi yapılmış ve Tablo 4.21'de sonuçları gösterilmiştir.

Tablo 4. 21: Örgütsel Sinerjinin Strateji Alt Boyutunun Kademe Türüne Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan LSD Testi Sonuçları

	Kurum (i)	Kurum (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	<i>p</i>
Strateji	İlkokul	Ortaokul	2,06293*	0,634	,001
		Lise	1,94792*	0,522	,000
	Ortaokul	İlkokul	-2,06293*	0,634	,001
		Lise	-,11501	0,722	,874
	Lise	İlkokul	-1,94792*	0,522	,000
		Ortaokul	,11501	0,722	,874

Tablo 4.21’de görüleceği üzere, örgütsel sinerjinin strateji alt boyutunun kademe türü değişkeninden etkilenme durumunu ve farklılaşma varsa farklılık yaşanan grupları tespit için gerçekleştirilen LSD testine bakıldığında, ilkokul puanları diğer gruplardan anlamlı şekilde farklılaşmaktadır ($p < .05$). Bir diğer deyişle, ilkokulda çalışan öğretmenlerin strateji eğilimleri diğer gruplardan daha yüksektir.

Örgütsel sinerjinin bütünleşme alt boyutunun kademe türüne göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere LSD testi yapılmış ve Tablo 4.22’de sonuçları gösterilmiştir.

Tablo 4. 22: Örgütsel Sinerjinin Bütünleşme Alt Boyutu ve Kademe Türü Değişkeni İlişisini Gösteren LSD Testi Sonuçları

	Kurum (i)	Kurum (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	<i>p</i>
Bütünleşme	İlkokul	Ortaokul	1,88	1,001	,060
		Lise	1,88	0,824	,023
	Ortaokul	İlkokul	-1,88	1,001	,060
		Lise	,002	1,140	,999
	Lise	İlkokul	-1,88	0,824	,023
		Ortaokul	-,00	1,140	,999

Tablo 4.22’de görüleceği üzere, örgütsel sinerjinin bütünleşme alt boyutunun kademe türü değişkeninden etkilenme durumunu ve farklılaşma varsa farklılık yaşanan grupları tespit için gerçekleştirilen LSD testine bakıldığında, ilkokul puanları diğer gruplardan anlamlı şekilde farklılaşmaktadır ($p < .05$). Bir diğer deyişle, ilkokulda çalışan öğretmenlerin bütünleşme eğilimleri diğer gruplardan daha yüksektir.

Örgütsel sinerjinin etkileşim ve takdir alt boyutunun kademe türüne göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere LSD testi yapılmış ve Tablo 4.23'te sonuçları gösterilmiştir.

Tablo 4. 23: Örgütsel Sinerjinin Etkileşim ve Takdir Alt Boyutu ile Kademe Türü Değişkeni İlişisini Gösteren LSD Testi Sonuçları

	Kurum (i)	Kurum (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	P
Etkileşim ve takdir	İlkokul	Ortaokul	2,27	1,110	,041
		Lise	2,51	0,914	,006
	Ortaokul	İlkokul	-2,27	1,110	,041
		Lise	,246	1,265	,845
	Lise	İlkokul	-2,518	0,914	,006
		Ortaokul	-,246	1,265	,845

Tablo 4.23'te görüleceği üzere, örgütsel sinerjinin etkileşim ve takdir alt boyutunun kademe türü değişkeninden etkilenme durumunu ve farklılaşma varsa farklılık yaşanan grupları tespit için gerçekleştirilen LSD testine bakıldığında, ilkokul puanları diğer gruplardan anlamlı şekilde farklılaşmaktadır ($p < .05$). Bir diğer deyişle, ilkokulda çalışan öğretmenlerin etkileşim ve takdir eğilimleri diğer gruplardan daha yüksektir.

4.3.8. Örgütsel Sinerji ve Kurum Deneyimi

Örgütsel sinerjinin kurum deneyimine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için ANOVA testi yapılmış ve sonuçları Tablo 4.24'te gösterilmiştir.

Tablo 4. 24: Örgütsel Sinerjinin Kurum Deneyimine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Testi Sonuçları

f, \bar{x} ve SS Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Boyut	Grup	N	\bar{x}	SS	Var.K.	KT	Sd	KO	F	P
Güncelleme ve Güçlenme	1-10 Yıl	314	15,07	2,82	G.Arası	0,34	2	0,17	,01	,982
	11-20 Yıl	70	15,03	3,30	G.İçi	3724,8	405	9,20		
	21 Yıl +	24	15,17	4,58	Toplam	3725,2	407			
	Toplam	408	15,07	3,03						
Strateji	1-10 Yıl	314	23,19	4,20	G.Arası	9,16	2	4,58	,22	,797
	11-20 Yıl	70	22,87	4,95	G.İçi	8152,8	405	20,1		
	21 Yıl +	24	22,75	6,39	Toplam	8162,0	407			

	Toplam	408	23,11	4,48						
Bütünleşme	1-10 Yıl	314	31,55	6,73	G.Arası	0,60	2	0,30	,00	,994
	11-20 Yıl	70	31,60	7,50	G.İçi	19738,4	405	48,7	6	
	21 Yıl +	24	31,42	8,51	Toplam	19739,0	407	4		
	Toplam	408	31,55	6,96						
Etkileşim ve Takdir	1-10 Yıl	314	36,80	7,18	G.Arası	21,01	2	10,5	,17	,840
	11-20 Yıl	70	36,70	8,93	G.İçi	24401,7	405	60,2	4	
	21 Yıl +	24	35,83	10,9	Toplam	24422,8	407	5		
	Toplam	408	36,73	7,75						

Tablo 4.24'te örgütsel sinerjinin kurum deneyimi değişkeninden etkilenme durumunu ve farklılaşma varsa farklılık yaşanan grupları tespit için gerçekleştirilen ANOVA testine bakıldığında, örgütsel sinerji kurum deneyimine göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($F= 0,019$; $p>.05$; $F=0,227$; $p>.05$; $F=0,006$; $p>.05$; $F=0,174$; $p>.05$). Katılımcı öğretmenlerin kurum deneyimleri örgütsel sinerjiye etki etmemektedir.

4.4. Örgütsel Mutluluk Değişkenine Dair Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan: *İlkokul, ortaokul ve lise öğretmenlerinin örgütsel mutluluk düzeyi nedir? Öğretmenlerin örgütsel mutluluğu demografik etkenlere göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?* sorusunun yanıtı bu bölümde aranmakta ve örgütsel mutluluk ölçeğinin cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, mezun olunan program ve kurum deneyimi gibi demografik değişkenlerle olan ilişkileri incelenmektedir.

4.4.1. Örgütsel Mutluluk Ölçeği'nin Güvenilirlik Analizi

Örgütsel Mutluluk Ölçeği'ne ilişkin güvenilirlik analizi yapılmış ve sonuçları Tablo 4.26'da gösterilmiştir.

Tablo 4. 25: Örgütsel Mutluluk Ölçeği'ne İlişkin Güvenilirlik Analizi

Cronbach Alpha	N
,73	29

Tablo 4.25'te Örgütsel Mutluluk Ölçeği'ne ilişkin güvenilirlik analizi sonuçları görülmektedir. Buna göre Cronbach Alpha 0,73 değeri ölçeğin güvenilir kabul edilmesi için yeterli görülmektedir.

4.4.2. Örgütsel Mutluluk ve Cinsiyet

Örgütsel mutluluğun cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere bağımsız gruplar t-Testi yapılmış sonuçları Tablo 4.26'da gösterilmiştir.

Tablo 4. 26: Örgütsel Mutluluğun Cinsiyete Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

Boyutlar	Gruplar	N	\bar{x}	SS	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Olumlu Duygular	Kadın	311	27,54	8,66	0,49	-,945	406	,345
	Erkek	97	28,52	9,66	0,98			
Olumsuz Duygular	Kadın	311	22,73	9,10	0,52	-,460	406	,646
	Erkek	97	23,26	11,81	1,20			
Potansiyeli gerçekleştirme	Kadın	311	29,64	5,88	0,33	,114	406	,909
	Erkek	97	29,56	6,43	0,65			

Tablo 4.26'ya bakıldığında, örgütsel mutluluğun alt boyutlarının (olumlu duygular, olumsuz duygular ve potansiyeli geliştirme) cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla yapılmış olan bağımsız gruplar t-Testi bulguları gösteriyor ki, hiçbir alt boyutta cinsiyet değişkeni farklılaşma meydana getirmemiştir (t=-,945; p> 0,05; t=-,460; p> 0,05; t=,114; p> 0,05).

4.4.3. Örgütsel Mutluluk ve Yaş

Örgütsel mutluluğun yaşa göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere ANOVA testi yapılmış ve sonuçları Tablo 4.27'de gösterilmiştir.

Tablo 4. 27: Örgütsel Mutluluğun Yaşa Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

f , \bar{x} ve SS Değerleri					ANOVA Sonuçları				
Grup	N	\bar{x}	SS	Var.K.	KT	Sd	KO	F	P
20-30	28	30,18	8,13	G.Arası	303,99	3	101,3	1,28	,280
Olumlu Duygular	31-40	137	27,28	9,14	G.İçi	31958,35	404	79,1	
	41-50	177	27,36	8,72	Toplam	32262,34	407		
	51 +	66	28,86	9,15					

	Top.	408	27,77	8,90					
Olumsuz Duygular	20-30	28	20,29	7,73	G.Arası	482,47	3	1,684	170
	31-40	137	23,59	10,78	G.İçi	38585,29	404		
	41-50	177	23,32	9,18	Toplam	39067,76	407		
	51 +	66	21,18	9,87					
	Top.	408	22,86	9,80					
Potansiyeli Gerçekleştirme	20-30	28	30,46	5,90	G.Arası	100,61	3	,929	,427
	31-40	137	29,02	6,17	G.İçi	14589,75	404		
	41-50	177	29,69	5,60	Toplam	14690,35	407		
	51 +	66	30,30	6,74					
	Top.	408	29,62	6,01					

Tablo 4.27'ye bakıldığında, örgütsel mutluluğun yaş değişkeninden etkilenme durumunu ve farklılaşma olup olmadığını tespit için gerçekleştirilen ANOVA'da hiçbir yaş grubu birbirinden farklılık göstermemektedir ($p > .05$).

4.4.4. Örgütsel Mutluluk ve Medeni Durum

Örgütsel mutluluğun medeni duruma göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere bağımsız gruplar t-Testi yapılmış sonuçları Tablo 4.28'de gösterilmiştir.

Tablo 4. 28: Örgütsel Mutluluğun Medeni Duruma Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

Boyut	Gruplar	N	\bar{x}	ss	$Sh_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Olumlu Duygular	Bekâr	72	27,47	8,62	1,02	-	406	,755
	Evli	336	27,83	8,97	0,49	,312	406	,755
Olumsuz Duygular	Bekâr	72	23,24	9,18	1,08	,361	406	,719
	Evli	336	22,78	9,94	0,54	,361	406	,719
Potansiyeli gerçekleştirme	Bekâr	72	30,21	5,90	0,70	,919	406	,359
	Evli	336	29,49	6,03	0,33	,919	406	,359

Tablo 4.28'de görüldüğü üzere, örgütsel mutluluğun medeni durum değişkeninden etkilenme durumunu ve farklılaşma yaşanıp yaşanmadığını tespit maksadıyla uygulanan bağımsız gruplar t-Testi bulguları gösteriyor ki, hiçbir alt boyut medeni durum nedeniyle farklılaşmamaktadır ($t = -0,312$; $p > 0,05$; $t = 0,361$; $p > 0,05$; $t = 0,919$; $p > 0,05$).

4.4.5. Örgütsel Mutluluk ve Mezun Olunan Program

Örgütsel mutluluğun mezun olunan program değişkenine göre farklılaşma olup olmadığını göstermek için yapılan bağımsız gruplar t-Testi Tablo 4.29'da gösterilmiştir.

Tablo 4. 29: Örgütsel Mutluluğun Mezun Olunan Program Değişkenine Göre Farklılaşma Olup Olmadığını Gösteren Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

Boyut	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh \bar{x}	t Testi		
						t	Sd	p
Olumlu Duygular	Lisans	331	27,41	8,70	0,48	-1,71	406	,089
	Y. Lisans	77	29,32	9,63	1,10			
Olumsuz Duygular	Lisans	331	22,77	9,59	0,53	-,386	406	,699
	Y. Lisans	77	23,25	10,72	1,22			
Potansiyeli Gerçekleştir.	Lisans	331	29,48	5,92	0,33	-,98	406	,329
	Y. Lisans	77	30,22	6,39	0,73			

Tablo 4.29'da görüleceği üzere, örgütsel mutluluğun mezun olunan program değişkeni nedeniyle farklılaşıp farklılaşmadığına bakılmak için gerçekleştirilen bağımsız gruplar t-Testi bulguları incelendiğinde, hiçbir alt boyut mezun olunan programa göre farklılaşmamaktadır ($t = -1,71$; $p > 0,05$; $t = -0,386$; $p > 0,05$; $t = -0,98$; $p > 0,05$).

4.4.6. Örgütsel Mutluluk ve Mesleki Deneyim

Örgütsel mutluluğun mesleki deneyime göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için ANOVA testi yapılmış ve Tablo 4.30'da gösterilmiştir.

Tablo 4. 30: Örgütsel Mutluluğun Mesleki Deneyime Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Testi Sonuçları

Puan	Grup	f, \bar{x} ve ss Değerleri			ANOVA Sonuçları					
		N	\bar{x}	ss	Var.K.	KT	Sd	KO	F	P
Olumlu Duygular	1-10	68	26,68	9,06	G.Arası	99,47	2	49,735	,626	,535
	11-20	161	28,07	8,57	G.İçi	32162,87	405	79,415		
	21 +	179	27,92	9,15	Toplam	32262,34	407			
	Top.	408	27,77	8,90						
Olumsuz	1-10	68	23,28	10,22	G.Arası	15,01	2	7,503	,078	,925
	11-20	161	22,73	9,50	G.İçi	39052,75	405	96,427		
	21 +	179	22,81	9,95	Toplam	39067,76	407			

	Top.	408	22,86	9,80						
Potansiyeli Gerç.	1-10	68	29,16	5,95	G.Arası	102,44	2	51,220	1,42	,242
	11-20	161	29,18	6,18	G.İçi	14587,91	405	36,020		
	21 +	179	30,18	5,86	Toplam	14690,35	407			
	Top.	408	29,62	6,01						

Tablo 4.30'a göre örgütsel mutluluğun mesleki deneyim nedeniyle farklılaşma gösterip göstermediğine bakmak maksadıyla uygulanan ANOVA'ya bakılacak olursa, mesleki deneyim alt gruplarında herhangi bir farklılaşma bulunmamaktadır ($p > .05$).

4.4.7. Örgütsel Mutluluk ve Kademe

Örgütsel mutluluğun çalışılan kademeye göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için ANOVA testi yapılmış ve Tablo 4.31'de gösterilmiştir.

Tablo 4. 31: Örgütsel Mutluluğun Çalışılan Kademeye Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Testi Sonuçları

	<i>f</i>	<i>f</i> , \bar{x} ve <i>SS</i> Değerleri			ANOVA Sonuçları					
		<i>N</i>	\bar{x}	<i>SS</i>	Var.K	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Olumlu	Grup									
	İlk.	251	28,30	8,58	G.Arası	198,71	2	99,36	1,2	,286
	Ort.	59	26,54	9,62	G.İçi	32063,63	405	79,17		
	Lise	98	27,14	9,25	Toplam	32262,34	407			
	Top	408	27,77	8,90						
Olumsuz	İlk.	251	22,06	9,14	G.Arası	436,56	2	218,2	2,2	,103
	Ort.	59	24,64	9,95	G.İçi	38631,20	405	95,38		
	Lise	98	23,82	11,1	Toplam	39067,76	407			
	Top	408	22,86	9,80						
	Potansiyel	İlk.	251	30,12	5,75	G.Arası	243,77	2	121,9	3,42
Ort.		59	27,90	6,44	G.İçi	14446,58	405	35,67		
Lise		98	29,37	6,25	Toplam	14690,35	407			
Top		408	29,62	6,01						

Tablo 4.31'e göre örgütsel mutluluğun çalışılan kademedeki etkilenme durumunu ve farklılaşma varsa farklılaşma durumunu ortaya koymak üzere gerçekleştirilen ANOVA testi incelendiğinde olumlu ve olumsuz duygular alt boyutlarında herhangi bir farklılaşma bulunmazken; potansiyeli gerçekleştirme alt boyutunda farklılaşma bulunmuştur ($F = 3,42$; $p < .05$). Farkın kaynağını belirlemek üzere post hoc analizlerine geçilmiştir. Çalışılan kademeye göre hangi gruplar arasında farklılaşma olduğunu belirlemek üzere yapılan LSD testi Tablo 4.32'de gösterilmiştir.

Tablo 4. 32: Örgütsel Mutluluk Potansiyeli Gerçekleştirme Alt Boyutunun Çalışılan Kademeye Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan LSD Testi Sonuçları

	Kurum (i)	Kurum (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	<i>p</i>
Potansiyeli gerçekleştirme	İlkokul	Ortaokul	2,22	,864	,011
		Lise	,75	,711	,291
	Ortaokul	İlkokul	-2,22	,864	,011
		Lise	-1,47	,984	,136
	Lise	İlkokul	-,75	,711	,291
		Ortaokul	1,47	,984	,136

Tablo 4.32’de görüldüğü üzere örgütsel mutluluk potansiyeli gerçekleştirme alt boyutunun çalışılan kademe değişkeniyle ilişki durumuna ve gruplar arası farklılaşmayı tespit maksatlı yapılmış olan LSD testine bakıldığında, ilkokul ve ortaokul puanları birbirine göre anlamlı şekilde farklılık göstermektedir ($p < .05$). Buna göre potansiyeli gerçekleştirme puanları ilkokulda çalışan öğretmenlerde daha yüksektir.

4.4.8. Örgütsel Mutluluk ve Kurum Deneyimi

Örgütsel mutluluğun kurum deneyimine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için ANOVA testi yapılmış ve Tablo 4.33’te gösterilmiştir.

Tablo 4. 33: Örgütsel Mutluluğun Kurum Deneyimine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Testi Sonuçları

	<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri				ANOVA Sonuçları					
	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var.K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Olumlu	1-10	314	27,31	8,81	G.Arası	492,45	2	246,23	3,139	,044
	11-20	70	28,43	9,14	G.İçi	31769,89	405	78,44		
	21 +	24	31,83	8,69	Toplam	32262,34	407			
	Top	408	27,77	8,90						
Olumsuz	1-10	314	23,01	9,90	G.Arası	80,31	2	40,15	,417	,659
	11-20	70	22,76	9,10	G.İçi	38987,45	405	96,26		
	21 +	24	21,13	10,65	Toplam	39067,76	407			
	Top	408	22,86	9,80						
Potansiyel.	1-10	314	29,40	5,75	G.Arası	171,29	2	85,65	2,39	,093
	11-20	70	29,71	7,06	G.İçi	14519,06	405	35,85		
	21 +	24	32,17	5,69	Toplam	14690,35	407			

Tablo 4.33’te görüldüğü gibi örgütsel mutluluğun kurum deneyimi değişkeniyle olan ilişkisine ve farklılaşma olup olmadığına bakmak için yapılmış olan ANOVA testinin bulgularına bakıldığında olumlu duygular alt boyutu kurum deneyimine göre farklılaşmaktadır (F=3,139; p<.05). Farklılığın kaynağını belirlemek için post hoc analizi yapılmıştır. Kurum deneyimine göre hangi gruplar arasında farklılaşma olduğunu belirlemek üzere yapılan LSD testi Tablo 4.34’te gösterilmiştir.

Tablo 4. 34: Örgütsel Mutluluk Olumlu Duygular Alt Boyutunun Kurum Deneyimine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan LSD Testi Sonuçları

	Mesleki Deneyim (i)	Mesleki Deneyim (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	Sh $_{\bar{x}}$	P
Olumlu Duygular	1-10 Yıl	11-20 Yıl	-1,12	1,17	0,34
		21 yıl ve üzeri	-4,52123*	1,88	0,02
	11-20 Yıl	1-10 Yıl	1,12	1,17	0,34
		21 yıl ve üzeri	-3,40	2,10	0,11
	21 yıl +	1-10 Yıl	4,52123*	1,88	0,02
		11-20 Yıl	3,40	2,10	0,11

Tablo 4.34’te görüldüğü üzere kurum deneyimi değişkeninin olumlu duygular alt boyutunda farklılaşmanın yaşandığı grupları belirlemek maksadıyla uygulanan LSD testi bulguları tüm grupların puanlarının birbirlerinden anlamlı şekilde farklılaşmakta olduğunu göstermektedir. Buna göre, çalıştıkları kurumda 21 yıl ve üzerinde bulunan öğretmenlerin örgütsel mutluluk duyguları en yüksek seviyededir.

4.5. Örgütsel Bağlılık, Örgütsel Mutluluk ve Örgütsel Sinerji Arasındaki İlişkiler

Bu başlık altında dördüncü alt problem olan: *Öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları, örgütsel mutlulukları ve örgütsel sinerjileri arasında ilişki var mıdır?* sorusuna cevap aranmaktadır. Örgütsel bağlılık, örgütsel mutluluk ve örgütsel sinerji değişkenlerinin öğretmenler örnekleminde ilişkilerinin olup olmadığını, varsa ne türden ilişkilerinin olduğunu belirlemek üzere yapılan istatistiksel analizler Tablo 4.35’te verilmektedir.

Tablo 4. 35: Örgütsel Bağlılık, Örgütsel Mutluluk ve Örgütsel Sinerji Arasındaki İlişkileri Belirlemeye yönelik yapılan Pearson Analizi Sonuçları ve Ölçeklerin Alt Boyut Puanları

Değişkenler	N	\bar{x}	r												
			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10			
1. İçselleştirme	408	3,54	r	1											
			p	,000											
2. Özdeşleşme	408	3,25	r	,564**	1										
			p	,000											
3. Uyum	408	2,00	r	-,347**	-,524**	1									
			p	,000	,000										
4. Güncelleme ve Güçlenme	408	3,76	r	,386**	,561**	-,436**	1								
			p	,000	,000	,000									
5. Strateji	408	3,85	r	,366**	,547**	-,425**	,805**	1							
			p	,000	,000	,000	,000								
6. Bütünleşme	408	3,50	r	,443**	,584**	-,460**	,746**	,766**	1						
			p	,000	,000	,000	,000	,000							
7. Etkileşim ve Takdir	408	3,67	r	,431**	,588**	-,483**	,727**	,689**	,768**	1					
			p	,000	,000	,000	,000	,000	,000						
8. Olumlu Duygular	408	3,08	r	,472**	,606**	-,538**	,518**	,505**	,514**	,536**	1				
			p	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000					
9. Olumsuz Duygular	408	1,90	r	-,264**	-,510**	,547**	-,479**	-,475**	-,484**	-,532**	-,658**	1			
			p	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000				
10. Potansiyeli Gerçekleşt.	408	3,70	r	,406**	,498**	-,438**	,362**	,405**	,382**	,357**	,585**	-,476**	1		
			p	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000			

Tablo 4.35'te örgütsel bağlılık, örgütsel mutluluk ve örgütsel sinerji arasındaki ilişkileri belirlemeye yönelik yapılan Pearson analizi sonuçları verilmiştir. Buna göre örgütsel bağlılık, örgütsel mutluluk ve örgütsel sinerji değişkenlerinin alt boyutları arasında yüksek düzeyde ilişkiler bulunmuştur.

Örgütsel bağlılık içselleştirme alt boyutunun; örgütsel sinerji güncelleme ve güçlenme alt boyutu ($r=0,386$; $p<0,000$), strateji alt boyutu ($r=0,366$; $p<0,000$); bütünleşme alt boyutu ($r=0,443$; $p<0,000$); etkileşim ve takdir alt boyutu ($r=0,431$; $p<0,000$) ve örgütsel mutluluk olumlu duygular ($r=0,472$; $p<0,000$), potansiyeli gerçekleştirme ($r=0,406$; $p<0,000$) alt boyutları ile pozitif yönde anlamlı ilişkileri vardır; yalnızca örgütsel sinerji olumsuz duygular alt ($r=-0,264$; $p<0,000$) boyutu ile negatif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Okul ortamında örgütsel sinerji ve örgütsel mutluluk yükseldikçe, öğretmenlerin içselleştirme eğilimleri de artmakta; olumsuz duygular yükseldikçe öğretmenlerin içselleştirme eğilimleri de azalmaktadır.

Örgütsel bağlılık özdeşleşme alt boyutunun; örgütsel sinerji güncelleme ve güçlenme alt boyutu ($r=0,561$; $p<0,000$), strateji alt boyutu ($r=0,547$; $p<0,000$); bütünleşme alt boyutu ($r=0,584$; $p<0,000$); etkileşim ve takdir alt boyutu ($r=0,588$; $p<0,000$) ve örgütsel mutluluk olumlu duygular ($r=0,606$; $p<0,000$), potansiyeli gerçekleştirme ($r=0,498$; $p<0,000$) alt boyutları ile pozitif yönde anlamlı ilişkileri vardır; yalnızca örgütsel sinerji olumsuz duygular alt ($r=-0,510$; $p<0,000$) boyutu ile negatif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Okul ortamında örgütsel sinerji ve örgütsel mutluluk yükseldikçe, öğretmenlerin özdeşleşme eğilimleri de artmakta; olumsuz duygular yükseldikçe öğretmenlerin özdeşleşme eğilimleri de azalmaktadır.

Örgütsel bağlılık uyum alt boyutunun; örgütsel sinerji güncelleme ve güçlenme alt boyutu ($r=-0,436$; $p<0,000$), strateji alt boyutu ($r=-0,425$; $p<0,000$); bütünleşme alt boyutu ($r=-0,460$; $p<0,000$); etkileşim ve takdir alt boyutu ($r=-0,483$; $p<0,000$) ve örgütsel mutluluk olumlu duygular ($r=-0,538$; $p<0,000$), potansiyeli gerçekleştirme ($r=-0,438$; $p<0,000$) alt boyutları ile negatif yönde anlamlı ilişkileri vardır; yalnızca örgütsel sinerji olumsuz duygular alt ($r=0,547$; $p<0,000$) boyutu ile pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Okul ortamında sinerji ve mutluluk arttıkça öğretmenlerin uyum davranışları azalmaktadır. Yalnızca olumsuz duygularda uyum artmaktadır.

Örgütsel sinerji ve örgütsel mutluluk arasında da ilişkiler bulunmuştur. Buna göre, örgütsel sinerji güncelleme ve güçlenme alt boyutunun, örgütsel mutluluk olumlu duygular ($r=0,518$; $p<0,000$), potansiyeli gerçekleştirme ($r=0,362$; $p<0,000$) alt

boyutları ile pozitif yönde anlamlı ilişkileri vardır; yalnızca örgütsel sinerji olumsuz duygular alt ($r = -0,479$; $p < 0,000$) boyutu ile negatif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. örgütsel sinerji strateji alt boyutunun, örgütsel mutluluk olumlu duygular ($r = 0,505$; $p < 0,000$), potansiyeli gerçekleştirme ($r = 0,405$; $p < 0,000$) alt boyutları ile pozitif yönde anlamlı ilişkileri vardır; yalnızca örgütsel sinerji olumsuz duygular alt ($r = -0,475$; $p < 0,000$) boyutu ile negatif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Örgütsel sinerji bütünleşme alt boyutunun, örgütsel mutluluk olumlu duygular ($r = 0,514$; $p < 0,000$), potansiyeli gerçekleştirme ($r = 0,382$; $p < 0,000$) alt boyutları ile pozitif yönde anlamlı ilişkileri vardır; yalnızca örgütsel sinerji olumsuz duygular alt ($r = -0,484$; $p < 0,000$) boyutu ile negatif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Örgütsel sinerji etkileşim ve takdir alt boyutunun, örgütsel mutluluk olumlu duygular ($r = 0,536$; $p < 0,000$), potansiyeli gerçekleştirme ($r = 0,357$; $p < 0,000$) alt boyutları ile pozitif yönde anlamlı ilişkileri vardır; yalnızca örgütsel sinerji olumsuz duygular alt ($r = -0,532$; $p < 0,000$) boyutu ile negatif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Okul ortamında öğretmenlerin sinerjileri arttıkça örgütsel mutlulukları da artmakta; olumsuz duyguları azalmaktadır.

4.6. Örgütsel Bağlılığın Örgütsel Sinerji ve Örgütsel Mutluluğa Etkileri

Bu başlık altında beşinci alt problem olan: *Öğretmenlerin örgütsel bağlılığı, örgütsel sinerji ve örgütsel mutluluğunu yordamakta mıdır?* Sorusuna yanıt aranmaktadır.

İlk olarak: *Örgütsel bağlılığın, örgütsel sinerji toplam puanı üzerindeki etkileri nelerdir?* Sorusuna yanıt için analizler yapılmıştır. Örgütsel bağlılığın örgütsel sinerji toplam puanları üzerinde etkileri belirlemek için yapılan regresyon analizi Tablo 4.36'da gösterilmiştir.

Tablo 4. 36: Örgütsel Sinerji Toplam Puanları Üzerinde Etkileri Belirlemek İçin Yapılan Regresyon Analizi Model Özeti

Model	R	R ²	Düzeltilmiş R ²	Sh _x
1	,465	,216	,214	17,80

Yordayıcılar: Örgütsel bağlılık toplam puanları
Bağımlı değ.: Örgütsel sinerji toplam puanları

Tablo 4.36'ya bakıldığında, örgütsel sinerjinin toplam puanları üzerinde örgütsel bağlılığın etkilerini göstermek amacıyla yapılmış olan regresyon analizinden çıkan modele göre örgütsel bağlılığın örgütsel sinerji üzerinde %21'lik etkisi

bulunmaktadır. Bir başka deyişle, örgütsel bağlılık, örgütsel sinerjinin %21'ini açıklamaktadır. Örgütsel bağlılığın örgütsel sinerji toplam puanları üzerinde etkileri belirlemek için yapılan regresyon analizini test etmek için ANOVA testi yapılmış ve Tablo 4.37'de gösterilmiştir.

Tablo 4. 37: Örgütsel Sinerji Üzerinde Örgütsel Bağlılığın Etkilerini Gösteren Regresyon Analizini Test Eden ANOVA Sonuçları

Var.K.	KT	Sd	KO	F	p
Regresyon	35446,179	1	35446,179	111,756	,000
Artık	128772,936	406	317,175		
Total	164219,115	407			

Tablo 4.37'te görüldüğü üzere örgütsel sinerji toplam puanları üzerinde örgütsel bağlılığın etkisini tespit maksatlı yapılmış olan basit regresyon analizinden elde edilen modelin uygunluğunu test etmek gerekçesiyle uygulanan ANOVA' ya bakılacak olursa, analize göre kurulan modelin anlamlı olduğu anlaşılmaktadır (F=111,756; p<0,00)

Örgütsel bağlılığın örgütsel sinerji üzerindeki etkilerinin ayrıntılarına bakmak ve hangi alt boyutların etkili olduğunu belirlemek adına regresyon analizlerine geçilmiştir.

Örgütsel bağlılığın örgütsel sinerji güncelleme ve güçlenme alt boyutu üzerinde etkileri nelerdir?

Örgütsel bağlılığın, örgütsel sinerjiye etkilerinin anlaşılması için bağlılığın sinerjiyi ne düzeyde etkilediğini tespit etmek maksadıyla gerçekleştirile regresyon analizinin bulguları Tablo 4.38'de gösterilmiştir.

Tablo 4. 38: Örgütsel Sinerji Güncelleme ve Güçlenme Alt Boyutu Üzerindeki Etkileri Belirlemek İçin Yapılan Regresyon Analizi Model Özeti

Model	R	R ²	Düzeltilmiş R ²	Sh _x
1	,590	,348	,343	2,45

Yordayıcıları: (Sabit), Örgütsel bağlılık faktör 3: Uyum, Örgütsel bağlılık faktör 1: İçselleştirme, Örgütsel bağlılık faktör 2: Özdeşleşme
Bağımlı değişken: Örgütsel sinerji faktör 1: Güncelleme ve Güçlenme

Tablo 4.38'de görüldüğü üzere, örgütsel sinerji güncelleme ve güçlenme alt boyutu üzerinde örgütsel bağlılığın etkilerini belirlemek için yapılan regresyon analizi

modeline göre örgütsel sinerji güncelleme ve güçlenme üzerinde %34'lük etkisi bulunmaktadır. Örgütsel bağlılığın güncelleme ve güçlenme alt boyutu üzerinde etkisini tespit maksatlı yapılmış olan basit regresyon analizinden elde edilen modelin uygunluğunu test etmek gerekçesiyle ANOVA testi yapılmış ve Tablo 4.39'da gösterilmiştir.

Tablo 4. 39: Güncelleme ve Güçlenme Alt Boyutu Üzerinde Örgütsel Bağlılığın Etkilerini Gösteren Regresyon Analizini Test Eden ANOVA Sonuçları

Var.K.	KT	Sd	KO	F	P
Regresyon	1294,587	3	431,529	71,725	,000
Artık	2430,626	404	6,016		
Total	3725,213	407			

Tablo 4.39'da görüldüğü üzere örgütsel sinerji güncelleme ve güçlenme alt boyutu üzerinde örgütsel bağlılığın etkisini tespit maksatlı yapılmış olan basit regresyon analizinden elde edilen modelin uygunluğunu test etmek gerekçesiyle uygulanan ANOVA incelendiğinde, kurulan model anlamlıdır ($F=71,725$; $p<0,01$). Kurulan model güvenilirdir. Örgütsel bağlılığın güncelleme ve güçlenme alt boyutu üzerinde etkisini tespit maksatlı yapılmış olan basit regresyon analizi yapılmış ve Tablo 4.40'ta gösterilmiştir.

Tablo 4. 40: Örgütsel Sinerji Güncelleme ve Güçlenme Alt Boyutu Üzerindeki Etkileri Belirlemek İçin Yapılan Regresyon Analiz Sonuçları

Model	Katsayılar		T	p
	Standartlaştırılmamış Katsayılar	Standartlaştırılmış Katsayı		
	B	Std. Hata (β)		
Güncellenme ve güçlenme	10,262	1,119	9,170	,000
Örgütsel Bağlılık İçselleştirme	,039	,022	,088	,071
Örgütsel Bağlılık Özdeşleşme	,202	,026	,411	,000
Örgütsel Bağlılık Uyum	-,123	,031	-,190	,000

Tablo 4.40'ta belirtildiği üzere, örgütsel bağlılık alt boyutlarının örgütsel sinerji güncelleme ve güçlenme üzerindeki etkisini tespit maksatlı yapılmış regresyon analizinin bulgularına bakıldığında, özdeşleşme ($t=7,652$; $p<0,00$), ve uyum alt boyutunun ($t=-4,019$; $p<0,00$), güncelleme ve güçlenme alt boyutunu anlamlı şekilde etkilediği anlaşılmaktadır. Tablo 4.40'ta yer alan standartlaştırılmamış katsayılarla bakıldığında model aşağıdaki gibi formüleleştirilebilir:

$$\text{Güncellenme ve Güçlenme} = 10,262 + (0,202 \times \text{Özdeşleşme}) + (-0,123, \times \text{Uyum})$$

Tablo 4.40'ta yer alan standartlaştırılmış katsayı değerleri de bağımsız değişkende ortaya çıkan bir birimlik değişikliğin bağımlı olan değişkende ne kadarlık değişikliğe neden olacağını ortaya koymaktadır. Buna göre, 1 birimlik *Özdeşleşme* puanında ortaya çıkan artış, *Güncelleme ve güçlenme* puanlarında 0,411 birim artışa neden olacak; *Uyum* puanlarındaki 1 birimlik artış, güncelleme ve güçlenme puanlarını 0,190 birim azaltacaktır.

Örgütsel bağlılığın, örgütsel sinerji strateji alt boyutu üzerindeki etkileri nasıldır?

Örgütsel bağlılığın, örgütsel sinerji strateji puanlarını nasıl ve ne düzeyde etkilediğini tespit etmek maksadıyla gerçekleştirilen çoklu regresyon analizinin bulguları Tablo 4.41'de gösterilmiştir.

Tablo 4. 41: Örgütsel Sinerji Strateji Alt Boyutu Üzerindeki Etkileri Belirlemek İçin Yapılan Regresyon Analizi Model Özeti

Model	R	R ²	Düzeltilmiş R ²	Sh _x
1	,573	,329	,324	3,68

a. Yordayıcıları: (Sabit), Örgütsel bağlılık faktör 3: Uyum, Örgütsel bağlılık faktör 1: İçselleştirme, Örgütsel bağlılık faktör 2: Özdeşleşme
Bağımlı değişken: Örgütsel sinerji faktör 2: Strateji

Tablo 4.41'de görüldüğü üzere, örgütsel sinerji üzerinde örgütsel bağlılığın etkilerini belirlemek için yapılan çoklu regresyon analizi modeline göre örgütsel bağlılığın ve örgütsel sinerji strateji alt boyutu üzerinde %33'lük etkisi bulunmaktadır. Örgütsel sinerjinin strateji alt boyutuna örgütsel bağlılığın etkilerini tespit nedeniyle yapılmış olan çoklu regresyon analiz modelinin anlamlılığını anlayabilmek için ANOVA testi yapılmış ve bulguları Tablo 4.42'de gösterilmiştir.

Tablo 4. 42: Strateji Alt Boyutu Üzerinde Örgütsel Bağlılığın Etkilerini Gösteren Regresyon Analizini Test Eden ANOVA Sonuçları

Var.K.	KT	Sd	KO	F	P
Regresyon	2684,088	3	894,696	65,98	,000
Artık	5477,949	404	13,559		
Total	8162,037	407			

Tablo 4.42’de yer alan bulgular incelendiğinde örgütsel sinerjinin strateji alt boyutuna örgütsel bağlılığın etkilerini tespit nedeniyle yapılmış olan çoklu regresyon analiz modeli anlamlı mıdır ? Bunu anlayabilmek için yapılan ANOVA bulguları gösteriyor ki, model anlamlı kurulmuştur (F=65,984; p< 0,00). Başka deyişle kurulan model güvenilirdir. Örgütsel bağlılığın örgütsel sinerji strateji alt boyutu üzerindeki etkilerini belirlemek için regresyon analizi yapılmış ve Tablo 4.43’te gösterilmiştir.

Tablo 4. 43: Örgütsel Sinerji Strateji Alt Boyutu Üzerindeki Etkileri Belirlemek İçin Yapılan Regresyon Analiz Sonuçları

Model	Katsayılar		T	p
	Standartlaştırılmamış Katsayı	Standartlaştırılmış Katsayı		
	B	Std. Hata (β)		
Strateji	16,432	1,680	9,781	,000
Örgütsel bağlılık: İçselleştirme	,047	,032	,071	,152
Örgütsel bağlılık: Özdeşleşme	,297	,040	,409	,000
Örgütsel bağlılık: Uyum	-,178	,046	-,187	,000

Tablo 4.43’te yer alan bulgular incelendiğinde örgütsel sinerjinin strateji alt boyutuna örgütsel bağlılığın etkilerini tespit nedeniyle yapılmış olan regresyon analizinde, özdeşleşme alt boyutunun (t=7,500; p<0,00) , uyum alt boyutunun (t=-3,890; p<0,00), strateji alt boyutu üzerinde anlamlı etkisi mevcuttur. Tablo 4.43’te yer alan standartlaştırılmamış katsayılara bakıldığında model aşağıdaki gibi formüleleştirilebilir:

$$\text{Strateji} = 16,432 + (0,297 \times \text{Özdeşleşme}) + (-0,178, \times \text{Uyum})$$

Tablo 4.43'te yer alan standartlaştırılmış katsayı değerleri de bağımsız değişkende ortaya çıkan bir birimlik değişikliğin bağımlı olan değişkende ne kadarlık değişikliğe neden olacağını ortaya koymaktadır. Buna göre, 1 birim *Özdeşleşme* puanının artışı, strateji puanlarında 0,409 birimlik artış yaratacak; *Uyum* puanlarındaki 1 birimlik artış, strateji puanlarını 0,187 birim azaltacaktır.

Örgütsel bağlılık alt boyutlarının örgütsel sinerji bütünleşme alt boyutu üzerindeki etkileri nelerdir?

Örgütsel bağlılığın örgütsel sinerji bütünleşme alt boyutu üzerindeki etkilerini tespit maksatlı regresyon analizi yapılmış ve Tablo 4.44'te gösterilmiştir.

Tablo 4. 44: Örgütsel Sinerji Bütünleşme Alt Boyutu Üzerindeki Etkileri Belirlemek İçin Yapılan Regresyon Analizi Model Özeti

Model	R	R ²	Düzeltilmiş R ²	Sh _x
1	,631a	,398	,388	3,66

Yordayıcıları (Sabit), Örgütsel bağlılık faktör 3: Uyum, Örgütsel bağlılık faktör 1: İçselleştirme, Örgütsel bağlılık faktör 2: Özdeşleşme
Bağımlı değişken: Örgütsel sinerji faktör 3: Bütünleşme

Tablo 4.44'te görüldüğü üzere, örgütsel sinerji bütünleşme alt boyutu üzerinde örgütsel bağlılığın etkilerini tespit maksatlı yapılmış olan regresyon analizindeki modele göre örgütsel bağlılığın bütünleşme alt boyutu üzerinde %39,8'lik etkisi bulunmaktadır. Örgütsel bağlılığın örgütsel sinerji bütünleşme alt boyutu üzerindeki etkilerini tespit maksatlı regresyon analizi yapılmış ve regresyonun doğruluğunu tespit için ANOVA testi uygulanarak ve Tablo 4.45'te gösterilmiştir.

Tablo 4. 45: Bütünleşme Alt Boyutu Üzerinde Örgütsel Bağlılığın Etkilerini Tespit İçin Yapılan Regresyon Modelinin Uygunluğunu Test Eden ANOVA Sonuçları

Var.K.	KT	Sd	KO	F	p
Regresyon	7691,119	3	2563,706	85,96	,000
Artık	12047,901	404	29,822		
Total	19739,020	407			

Tablo 4.45'te görüldüğü üzere örgütsel sinerji bütünleşme alt boyutu üzerinde örgütsel bağlılığın nasıl etkilerinin olduğunu gösteren regresyon anlamlı şekilde modellendirilmiş midir? bunu belirlemek maksadıyla yapılan ANOVA sonucu;

modelin anlamlı kurulduğunu göstermektedir (F=85,968; p<0,00). Başka deyişle kurulan model güvenilirdir. Örgütsel bağlılığın örgütsel sinerji bütünleşme alt boyutu üzerindeki etkilerini tespit maksatlı regresyon analizi yapılmış ve Tablo 4.46’da gösterilmiştir.

Tablo 4. 46: Örgütsel Sinerji Bütünleşme Alt Boyutu Üzerindeki Etkileri Belirlemek İçin Yapılan Regresyon Analiz Sonuçları

Model	Katsayılar		T	p
	Standartlaştırılmamış Katsayılar B	Standartlaştırılmış Katsayı (β)		
Bütünleşme	18,814	2,491	7,551	,000
Örgütsel bağlılık: İçselleştirme	,154	,048	,151	,002
Örgütsel bağlılık: Özdeşleşme	,444	,059	,394	,000
Örgütsel bağlılık: Uyum	-,300	,068	-,202	,000

Tablo 4.46’da belirtildiği üzere, örgütsel sinerji bütünleşme alt boyutu üzerinde örgütsel bağlılığın etkilerini gösteren çoklu regresyon incelendiğinde, içselleştirme alt boyutunun (t= 3,191; p<0,02), özdeşleşme alt boyutunun (t=7,575; p<0,00) , uyum alt boyutunun (t=-4,411; p<0,00), bütünleşme alt boyutunda anlamlı etkisi mevcuttur. Tablo 4.46’da yer alan standartlaştırılmamış katsayılara bakıldığında model aşağıdaki gibi formüleleştirilebilir:

$$\text{Bütünleşme} = 18,814 + (0,154 \times \text{İçselleştirme}) + (0,444 \times \text{Özdeşleşme}) + (-0,300, \times \text{Uyum})$$

Tablo 4.46’da yer alan standartlaştırılmış katsayı değerleri de bağımsız değişkende ortaya çıkan bir birimlik değişikliğin bağımlı olan değişkende ne kadarlık değişikliğe neden olacağını ortaya koymaktadır. Bu durumda, 1 birimlik *İçselleştirme* puanı artışı, Bütünleşmenin puanını 0, 151 birimlik artıracak, *Özdeşleşme* puanında ortaya çıkacak 1 birimlik artış, bütünleşme puanını 0,394 birimlik artıracak; 1 birimlik *Uyum* puanlarındaki artış da bütünleşme puanını 0,202 birimlik azaltacaktır.

Örgütsel bağlılık alt boyutlarının örgütsel sinerji etkileşim ve takdir alt boyutu üzerindeki etkileri nelerdir?

Örgütsel bağlılığın örgütsel sinerji etkileşim ve takdir alt boyutu üzerindeki etkilerini tespit maksatlı regresyon analizi yapılmış ve Tablo 4.47’de gösterilmiştir.

Tablo 4. 47: Örgütsel Sinerji Etkileşim ve takdir Alt Boyutu Üzerindeki Etkileri Belirlemek İçin Yapılan Regresyon Analizi Model Özeti

Model	R	R ²	Düzeltilmiş R ²	Sh _x
1	,632	,399	,395	6,02

Yordayıcıları (Sabit), Örgütsel bağlılık faktör 3: Uyum, Örgütsel bağlılık faktör 1: İçselleştirme, Örgütsel bağlılık faktör 2: Özdeşleşme
Bağımlı değişken: Örgütsel sinerji faktör 4: Etkileşim ve takdir

Tablo 4.47’de görüldüğü üzere, örgütsel sinerji etkileşim ve takdir alt boyutu üzerinde örgütsel bağlılığın etkilerini belirlemek için yapılan çoklu regresyon analizi modeline göre örgütsel sinerji etkileşim ve takdir alt boyutu üzerinde örgütsel bağlılığın %39,9’luk etkisi bulunmaktadır. Örgütsel bağlılığın örgütsel sinerji etkileşim ve takdir alt boyutu üzerindeki etkilerini tespit maksatlı regresyon analizi yapılmış ANOVA testi ile de doğruluğu kontrol edilerek ve Tablo 4.48’de gösterilmiştir.

Tablo 4. 48: Etkileşim ve Takdir Alt Boyutuna Örgütsel Bağlılığın Etkilerini Gösteren Regresyon Analizini Kontrol Eden ANOVA Sonuçları

Var.K.	KT	Sd	KO	F	p
Regresyon	9751,497	3	3250,499	89,508	,000
Artık	14671,305	404	36,315		
Total	24422,801	407			

Tablo 4.48’da görüldüğü üzere örgütsel sinerji etkileşim ve takdir alt boyutu üzerinde örgütsel bağlılığın nasıl etkilerinin olduğunu gösteren regresyon anlamlı şekilde modellendirilmiş midir? Bunu belirlemek maksadıyla yapılan ANOVA sonucu; modelin anlamlı kurulduğunu göstermektedir (F=89,508; p<0,00). Kurulan model güvenilirdir. Örgütsel bağlılığın örgütsel sinerji etkileşim ve takdir alt boyutu üzerindeki etkilerini tespit maksatlı regresyon analizi yapılmış ve Tablo 4.49’da gösterilmiştir.

Tablo 4. 49: Örgütsel Sinerji Etkileşim ve Takdir Alt Boyutu Üzerindeki Etkileri Belirlemek İçin Yapılan Regresyon Analiz Sonuçları

Model	Katsayılar		T	p
	Standartlaştırılmamış Katsayılar B	Standartlaştırılmış Katsayı Std. Hata (β)		
1 Sabit	24,410	2,749	8,878	,000
Örgütsel bağlılık: İçselleştirme	,144	,053	2,716	,007
Örgütsel bağlılık: Özdeşleşme	,495	,065	7,652	,000
Örgütsel bağlılık: Uyum	-,384	,075	-5,126	,000

Tablo 4.49’da belirtildiği üzere, etkileşim ve takdir alt boyutu üzerinde bağlılığın etkilerini gösteren çoklu regresyon incelendiğinde, İçselleştirme alt boyutunun ($t=2,716$; $p<0,00$), özdeşleşme alt boyutunun ($t=7,652$; $p<0,00$) ve uyum alt boyutunun ($t=-5,126$; $p<0,00$), bütünleşme alt boyutu üzerinde anlamlı etkisi vardır. Tablo 4.49’da yer alan standartlaştırılmamış katsayılara bakıldığında model aşağıdaki gibi formüleleştirilebilir:

$$\text{Etkileşim ve takdir} = 24,410 + (0,144 \times \text{İçselleştirme}) + (0,495 \times \text{Özdeşleşme}) + (-0,384, \times \text{Uyum})$$

Tablo 4.49’da yer alan standartlaştırılmış katsayı değerleri de bağımsız değişkende ortaya çıkan bir birimlik değişikliğin bağımlı olan değişkende ne kadarlık değişikliğe neden olacağını ortaya koymaktadır. Buna göre, 1 birimlik İçselleştirme puanı artışı, etkileşim ve takdir puanlarını 0,127 birim artıracak Özdeşleşme puanındaki 1 birimlik artış, Etkileşim ve takdir puanları üzerinde 0,394 birimlik artışa neden olacaktır; Uyum puanlarındaki 1 birimlik artış, etkileşim ve takdir puanlarını 0,233 birim azaltacaktır.

İkinci olarak : *Örgütsel bağlılığın örgütsel mutluluk toplam puanları üzerinde etkileri nelerdir?* Sorusuna yanıt aranmış ve gerekli analizler yapılmıştır. Örgütsel bağlılığın örgütsel mutluluk üzerindeki etkilerini tespit maksatlı basit regresyon analizi yapılarak Tablo 4.50’de gösterilmiştir.

Tablo 4. 50: Örgütsel Mutluluk Toplam Puanları Üzerinde Örgütsel Bağlılığın Etkilerini Belirlemek İçin Yapılan Basit Regresyon Analizi Model Özeti

Model	R	R ²	Düzeltilmiş R ²	Sh _x
1	,378	,143	,141	9,39

Yordayıcılar (Sabit D.): Örgütsel bağlılık toplam puanları
Bağımlı değ.: örgütsel mutluluğun toplam puanları

Tablo 4.50 incelendiğinde, örgütsel mutluluk toplam puanlarındaki örgütsel bağlılığın etkilerini tespit maksatlı yapılmış olan basit regresyon bulgularına bakıldığında örgütsel bağlılığın örgütsel mutluluk üzerinde %14,3 'lük etkisi bulunmaktadır. Bir başka deyişle, örgütsel bağlılık örgütsel mutluluğun %14'ünü açıklamaktadır. Örgütsel bağlılığın örgütsel mutluluk üzerindeki etkilerini tespit maksatlı yapılan regresyon analizinin doğruluğunu kontrol etmek için ANOVA testi yapılarak Tablo 4.51'de gösterilmiştir.

Tablo 4. 51: Örgütsel Mutluluk Toplam Puanları Üzerinde Örgütsel Bağlılığın Etkilerini Gösteren Regresyon Analizini Kontrol Eden ANOVA Sonuçları

Var.K.	KT	Sd	KO	F	P
Regresyon	5986,884	1	5986,884	67,832	,000
Artık	35833,995	406	88,261		
Total	41820,880	407			

Tablo 4.51'de görüldüğü üzere örgütsel mutluluk toplam puanları üzerinde örgütsel bağlılığın nasıl etkilerinin olduğunu gösteren regresyon anlamlı şekilde modellendirilmiş midir? Bunu belirlemek maksadıyla yapılan ANOVA sonucu; modelin anlamlı kurulduğunu göstermektedir (F=67,832; p<0,00). Kurulan model güvenilirdir.

Örgütsel bağlılığın örgütsel mutluluk olumlu duygular alt boyutu üzerindeki etkileri nelerdir?

Örgütsel bağlılığın örgütsel mutluluk üzerindeki etkilerini alt boyutlar düzeyinde incelemek üzere regresyon analizlerine geçilmiş ve olumlu duygular alt boyutunun regresyonu Tablo 4.52'de gösterilmiştir.

Tablo 4. 52: Örgütsel Mutluluk Olumlu Duygular Alt Boyutu Üzerindeki Etkileri Belirlemek İçin Yapılan Regresyon Analizi Model Özeti

Model	R	R ²	Düzeltilmiş R ²	Sh _x
1	,673	,453	,449	6,60

Yordayıcıları (Sabit), Örgütsel bağlılık faktör 3: Uyum, Örgütsel bağlılık faktör 1: İçselleştirme, Örgütsel bağlılık faktör 2: Özdeşleşme
Bağımlı değişken: örgütsel mutluluk faktör 1: Olumlu Duygular

Tablo 4.52 incelendiğinde, örgütsel bağlılığın örgütsel mutluluk olumlu duygular alt boyutu üzerinde etkilerini belirlemek için yapılan regresyon analizi modeline göre örgütsel bağlılığın olumlu duygular alt boyutunda %45,3'luk etkisi bulunmaktadır. Örgütsel bağlılığın örgütsel mutluluk olumlu duygular alt boyutuna etkilerini gösteren regresyon analizini kontrol eden ANOVA testi yapılmış ve Tablo 4.53'te gösterilmiştir.

Tablo 4. 53: Örgütsel Bağlılığın Örgütsel Mutluluk Olumlu Duygular Alt Boyutuna Etkilerini Gösteren Regresyon Analizini Kontrol Eden ANOVA Sonuçları

Var.K.	KT	Sd	KO	F	p
Regresyon	14625,206	3	4875,069	111,669	,000
Artık	17637,137	404	43,656		
Total	32262,343	407			

Tablo 4.53'te görüldüğü üzere örgütsel mutluluğun olumlu duygular alt boyutu üzerinde örgütsel bağlılığın etkilerini göstermek amacıyla yapılmış olan regresyonun anlamlı kurulup kurulmadığını anlamak için yapılan ANOVA sonucu; modelin anlamlı kurulduğunu göstermektedir (F=111,669; p<0,00). Kurulan model güvenilirdir. Örgütsel bağlılığın örgütsel mutluluk olumlu duygular alt boyutuna etkilerini gösteren regresyon analizini kontrol eden ANOVA testi yapılmış ve Tablo 4.54'te gösterilmiştir.

Tablo 4. 54: Örgütsel Mutluluk Olumlu Duygular Alt Boyutu Üzerindeki Etkileri Belirlemek İçin Yapılan Regresyon Analiz Sonuçları

Model	Katsayılar		T	p
	Standartlaştırılmamış Katsayılar B	Standartlaştırılmış Katsayı (β)		

		Hata			
1 Olumlu Duy.	14,693	3,015		4,874	,000
Örgütsel bağlılık:	,221	,058	,169	3,789	,000
İçselleştirme					
Örgütsel bağlılık:	,516	,071	,358	7,273	,000
Özdeşleşme					
Örgütsel bağlılık:	-,553	,082	-,291	6,730	,000
Uyum					

Tablo 4.54'te belirtildiği üzere, örgütsel mutluluk olumlu duygular alt boyutu üzerindeki etkileri belirlemek için yapılan regresyon analiz sonucuna göre, İçselleştirme alt boyutunun (t= 3,789; p<0,00), özdeşleşme alt boyutunun (t=7,273; p<0,00) , uyum alt boyutunun (t=6,730; p<0,00), olumlu duygular alt boyutu üzerinde anlamlı etkisi vardır. Tablo 4.54'te yer alan standartlaştırılmamış katsayılar bakıldığında model aşağıdaki gibi formüleleştirilebilir:

$$\text{Olumlu Duygular} = 14,693 + (0,221 \times \text{İçselleştirme}) + (0,516 \times \text{Özdeşleşme}) + (0,553, \times \text{Uyum})$$

Tablo 4.54'te yer alan standartlaştırılmış katsayı değerleri de bağımsız değişkenden ortaya çıkan bir birimlik değişikliğin bağımlı olan değişkenden ne kadarlık değişikliğe neden olacağını ortaya koymaktadır. Bu durumda, 1 birimlik İçselleştirme puanı artışı, olumlu duygular puanlarında 0,169 birimlik artışa neden olacak, 1 birimlik Özdeşleşme puanı artışı, olumlu duygular puanlarında 0,358 birimlik artış yaratacak; Uyum puanlarının 1 birimlik artışı, olumlu duygular puanlarının 0,291 birim azalmasına neden olacaktır.

Örgütsel mutluluk olumsuz duygular alt boyutu üzerinde örgütsel bağlılığın etkileri nelerdir?

Örgütsel bağlılığın örgütsel mutluluk olumsuz duygular alt boyutuna etkilerini gösteren regresyon analizi yapılmış ve Tablo 4.55'te gösterilmiştir.

Tablo 4. 55: Örgütsel Mutluluk Olumsuz Duygular Alt Boyutu Üzerindeki Etkileri Belirlemek İçin Yapılan Regresyon Analizi Model Özeti

Model	R	R ²	Düzeltilmiş R ²	Sh _x
1	,609	,370	,366	7,80

Yordayıcıları (Sabit), Örgütsel bağlılık faktör 3: Uyum, Örgütsel bağlılık faktör 1:

İçselleştirme, Örgütsel bağlılık faktör 2: Özdeşleşme
Bağımlı değişken: örgütsel mutluluk faktör 1: olumsuz Duygular

Tablo 4.55'te görüldüğü üzere, örgütsel mutluluk olumsuz duygular alt boyutu üzerinde örgütsel bağlılığın etkilerini belirlemek için yapılan regresyon analizi modeline göre örgütsel sinerji ve örgütsel mutluluğun uyum üzerinde %37'lik etkisi bulunmaktadır. Örgütsel bağlılığın örgütsel mutluluk olumsuz duygular alt boyutuna etkilerini gösteren regresyon analizinin doğruluğu ANOVA ile test edilmiş ve Tablo 4.56'da gösterilmiştir.

Tablo 4. 56: Örgütsel Bağlılığın Örgütsel Mutluluk Olumsuz Duygular Alt Boyutuna Etkilerini Gösteren Regresyon Analizini Kontrol Eden ANOVA Sonuçları

Var.K.	KT	Sd	KO	F	P
Regresyon	14472,642	3	4824,214	79,243	,000
Artık	24595,113	404	60,879		
Total	39067,755	407			

Tablo 4.56'da görüldüğü üzere örgütsel mutluluk olumsuz duygular alt boyutu üzerinde örgütsel bağlılığın etkilerini göstermek maksadıyla yapılmış olan regresyon analizi anlamlı şekilde modellendirilmiş midir? Bunu belirlemek maksadıyla yapılan ANOVA sonucu; modelin anlamlı kurulduğunu göstermektedir (F=79,243; p<0,00). Kurulan model güvenilirdir. Örgütsel bağlılığın örgütsel mutluluk olumsuz duygular alt boyutuna etkilerini belirlemek için regresyon analizi yapılmış ve Tablo 4.57'de gösterilmiştir.

Tablo 4. 57: Örgütsel Mutluluk Olumsuz Duygular Alt Boyutuna Etkileri Belirlemek İçin Yapılan Regresyon Analizi Sonuçları

Model	Katsayılar		T	p	
	Standartlaştırılmamış Katsayılar	Standartlaştırılmış Katsayı			
	B	Std. Hata	(β)		
Olumsuz Duyg.	20,116	3,560	5,651	,000	
Örgütsel bağlılık:	,091	,069	,064	1,326	,186
İçselleştirme					
Örgütsel bağlılık:	-,541	,084	-,341	6,458	,000

Özdeşleşme					
Örgütsel bağlılık: Uyum	,816	,097	,390	8,403	,000

Tablo 4.57’de belirtildiği üzere, örgütsel mutluluk olumsuz duygular alt boyutu üzerindeki etkileri belirlemek için yapılan regresyon analiz sonucuna göre, özdeşleşme alt boyutunun ($t=-6,458$; $p<0,00$), uyum alt boyutunun ($t= 8,403$; $p<0,00$), olumlu duygular alt boyutu üzerinde anlamlı etkisi vardır. Tablo 4.57’de yer alan standartlaştırılmamış katsayılara bakıldığında model aşağıdaki gibi formüleleştirilebilir:

$$\text{Olumsuz Duygular} = 20,116 + (-0,541 \times \text{Özdeşleşme}) + (0,816, \times \text{Uyum})$$

Tablo 4.57’de yer alan standartlaştırılmış katsayı değerleri de bağımsız değişkende ortaya çıkan bir birimlik değişikliğin bağımlı olan değişkende ne kadarlık değişikliğe neden olacağını ortaya koymaktadır. Bu durumda, 1 birimlik *Özdeşleşme* puanındaki artış, olumsuz duygular puanlarında 0,341 birimlik azalmaya neden olacak; 1 birimlik *Uyum* puanı artışı, olumsuz duygular puanlarında 0,390 birimlik artış yaratacaktır.

Örgütsel bağlılığın örgütsel mutluluk potansiyeli gerçekleştirme alt boyutu üzerinde örgütsel bağlılığın etkileri nelerdir?

Örgütsel bağlılığın örgütsel mutluluk potansiyeli gerçekleştirme alt boyutuna etkilerini belirlemek için regresyon analizi yapılmış ve Tablo 4.58’de gösterilmiştir.

Tablo 4. 58: Örgütsel Mutluluk Potansiyeli Gerçekleştirme Alt Boyutu Üzerindeki Etkileri Belirlemek İçin Yapılan Regresyon Analizi Model Özeti

Model	R	R ²	Düzeltilmiş R ²	Sh _x
1	,556	,310	,305	5,01

Yordayıcıları (Sabit), Örgütsel bağlılık faktör 3: Uyum, Örgütsel bağlılık faktör 1: İçselleştirme, Örgütsel bağlılık faktör 2: Özdeşleşme
Bağımlı değişken: örgütsel mutluluk faktör 1: Potansiyeli gerçekleştirme

Tablo 4.58’de görüldüğü üzere, örgütsel mutluluk potansiyeli gerçekleştirme alt boyutu üzerinde örgütsel bağlılığın etkilerini belirlemek için yapılan regresyon analizi modeline göre örgütsel sinerji ve örgütsel mutluluğun uyum üzerinde %31’lik etkisi bulunmaktadır. Örgütsel bağlılığın örgütsel mutluluk potansiyeli gerçekleştirme alt boyutuna etkilerini belirlemek için yapılan regresyon analizinin doğruluğunu test için ANOVA testi yapılmış ve Tablo 4.59’da gösterilmiştir

Tablo 4. 59: Örgütsel Bağlılığın Potansiyeli Gerçekleştirme Alt Boyutuna Etkilerini Gösteren Regresyon Analizini Kontrol Eden ANOVA Sonuçları

Var.K.	KT	Sd	KO	F	P
Regresyon	4549,411	3	1516,470	60,414	,000
Artık	10140,941	404	25,101		
Total	14690,353	407			

Tablo 4.59 incelenecek olursa örgütsel mutluluk potansiyeli gerçekleştirme alt boyutu üzerinde örgütsel bağlılığın etkilerini göstermek maksadıyla yapılmış olan regresyon analizi anlamlı şekilde modellendirilmiş midir? Bunu belirlemek maksadıyla yapılan ANOVA sonucu; modelin anlamlı kurulduğunu göstermektedir (F=60,414; p<0,00). Kurulan model güvenilirdir. Örgütsel bağlılığın örgütsel mutluluk potansiyeli gerçekleştirme alt boyutuna etkilerini belirlemek için regresyon analizi yapılmış ve Tablo 4.60'ta gösterilmiştir.

Tablo 4. 60: Örgütsel Mutluluk Potansiyeli Gerçekleştirme Alt Boyutu Üzerindeki Etkileri Belirlemek İçin Yapılan Regresyon Analiz Sonuçları

Model	Standartlaştırılmamış Katsayılar		Standartlaştırılmış Katsayı (β)	T	p
	B	Std. Hata			
1 Potansiyeli gerçekleştir.	21,608	2,286		9,453	,000
Örgütsel bağlılık: İçselleştirme	,146	,044	,166	3,302	,001
Örgütsel bağlılık: Özdeşleşme	,275	,054	,282	5,108	,000
Örgütsel bağlılık: Uyum	-,298	,062	-,233	4,782	,000

Tablo 4.60'ta belirtildiği üzere, örgütsel mutluluk potansiyeli gerçekleştirme alt boyutu üzerindeki etkileri belirlemek için yapılan regresyon analiz sonucuna göre, İçselleştirme alt boyutunun (t= 3,789; p<0,00), özdeşleşme alt boyutunun (t=7,273; p<0,00), uyum alt boyutunun (t=6,730; p<0,00), potansiyeli gerçekleştirme alt boyutu üzerinde anlamlı etkisi vardır. Tablo 4.60'ta yer alan standartlaştırılmamış katsayılara bakıldığında model aşağıdaki gibi formüle edilebilir:

$$\text{Potansiyeli Gerçekleştirme} = 21,608 + (0,146 \times \text{İçselleştirme}) + (0,275 \times \text{Özdeşleşme}) + (-0,298 \times \text{Uyum})$$

Tablo 4.60'ta yer alan standartlaştırılmış katsayı değerleri de bağımsız değişkende ortaya çıkan bir birimlik değişikliğin bağımlı olan değişkende ne kadarlık değişikliğe neden olacağını ortaya koymaktadır. Bu durumda, 1 birimlik artış *İçselleştirme* puanı artışı, potansiyeli gerçekleştirme puanlarının 0,166 birimlik artışına neden olacak, 1 birimlik *Özdeşleşme* puan artışı, potansiyeli gerçekleştirme puanında 0,282 birimlik artışa neden olacak; 1 birim *Uyum* puanı artışı, potansiyeli gerçekleştirme puanlarında 0,233 birimlik azalma yaratacaktır.



BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma analizlerinden elde edilen bulgular açığa çıkarılarak elde edilen sonuçlar değerlendirilmiş ve alanyazında yapılan diğer ilgili araştırmalar ile sonuçları tartışılmıştır. Son bölümde ise öneriler başlığında araştırma sonuçlarına göre önerilere yer verilmiştir.

5.1. SONUÇ ve TARTIŞMA

5.1.1. Katılımcıların Demografik Özellikleriyle İlgili Sonuç ve Tartışma

Araştırmaya katılanların demografik değişkenlerle ilgili sonuçları değerlendirildiğinde: araştırmaya katılanların çoğunluğunun (%76,2), kadın olduğu anlaşılmıştır. Öğretmenlerin yaşlarına bakıldığında ise çoğunluğun (%33,1) 31 ve 40 arası yaşta ve (%43,4) 41 ve 50 arası yaşta olduğu, medeni durumla ilgili bulgulara göre de katılımcı öğretmenlerin çoğunun (%82,4) evli olduğu anlaşılmaktadır. Katılımcıların mesleki kıdemlerine, çalışma sürelerine bakıldığında öğretmenlerin çoğunluğunun (%39,5) 11-20 yıl ve (%43,9) 21 yıl ve üzeri deneyime sahip oldukları, yani örneklem grubunun deneyimli öğretmenlerden oluştuğu, araştırmaya katılan öğretmenlerin çalıştıkları kuruma bakıldığında öğretmenlerin çoğunluğunun (%61,5) ilkokulda görev yaptığı ve örneklem grubunun ağırlıklı olarak ilkokulda çalışan sınıf öğretmenlerinden oluştuğu tespit edilmiştir. Katılımcıların buldukları kurumdaki çalışma sürelerine bakıldığında öğretmenlerin çoğunluğunun (%77) 1-10 yıl, buldukları kurumda çalışma deneyimine sahip olduğu yani örneklem grubundaki katılımcıların büyük bölümünün 1-10 yıl süresince şu anki kurumda çalıştıkları anlaşılmaktadır.

5.1.2. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

Ölçeklerin tanımlayıcı istatistik bulgularına göre Örgütsel Bağlılık Ölçeği'ndeki içselleştirme alt boyutunun araştırmaya katılan öğretmenlerce yüksek düzeyde, "katılıyorum" özdeşleşme alt boyutunun "kısmen katılıyorum" şeklinde cevaplandığı ve uyum alt boyutunun ise "katılmıyorum" şeklinde cevaplandığı görülmüştür. Uyum boyutunda bireyler kişisel çıkarları doğrultusunda örgüte bağlılık gösterir ve bu yüzeysel bağlılık ödülleri devam ettikçe sürer, yararçı örgüt diye

nitelendirilen bu örgütlere para ve statü dışında bir bağlılık yoktur (O'Reilly, 1995: 323). Uyum alt boyutunda "katılmıyorum" şeklindeki cevapların yoğunlaşması okullarda uyum bağlılığının düşük düzeyde olduğunu ve öğretmenlerin araçsal bağlılığa ve ödüllere önem vermediğini göstermektedir. Özdeşleşme boyutunda bireylerin isteyerek ve gurur duyarak örgütünü ve değerlerini benimsemesi söz konusudur. Bireyler kendilerine avantaj sağlayıcı ve doyum verici ilişkileri korumak (O'Reilly ve Chatman, 1986: 493) maksadıyla örgütünde kalır ve ilişkilerini sürdürmektedir. Öğretmenlerin araçsal bağlılıklarının düşük olması özdeşleşme ve potansiyeli geliştirmenin daha yüksek olduğunu ve örgütleriyle daha çok bağ kurduklarını içsel motivasyonlarla bağlanabildiklerini göstermektedir.

Örgütsel Bağlılık Ölçeği'ne ilişkin yapılan güvenilirlik analizi sonuçlarının Cronbach Alpha'ya göre 0,78 değerinde bulunduğu bunun da ölçeğin güvenilir kabul edilmesi için yeterli olduğu görülmektedir.

Ölçeğin demografik sonuçlarına bakıldığında, örgütsel bağlılık alt boyutlarının (içselleştirme, özdeşleşme ve uyum) hiçbirinin cinsiyetle, medeni durumla ve çalıştıkları kuruma göre anlamlı farklılaşmadığı görülmüştür. Alanyazında bu sonuca benzer sonuçlar elde eden araştırmalar vardır. Örgütsel bağlılığın cinsiyete göre farklılaşmadığı sonucunu İncekara (2021), Köybaşı ve Dönmez (2017) ve Karadaş (2013)'da yaptıkları araştırmada elde etmiştir. Özkan (2010), Çanak (2014) ve Balay (2000) ise cinsiyetin bağlılığı farklılaştırdığı sonucuyla bu araştırmayla örtüşmemektedir. Balay (2000) cinsiyetin bağlılığın özdeşleşme ve içselleştirme boyutunda farklılaşarak erkeklerin kadınlara göre daha yüksek bağlılık gösterdiğini belirtmiştir.

Yaş durumu, ANOVA testine göre içselleştirme ve özdeşleşme alt boyutlarının anlamlı farklılık gösterdiği, LSD testinin sonucuna göre de içselleştirme puanlarına bakıldığında, 41-50 yaş arasının, özdeşleşmede ise 20-30 yaş arasının en yüksek olduğu görülmektedir. Özdeşleşme alt boyutunun yaşa göre nasıl farklılaştığına bakıldığında ise, tüm yaş gruplarının özdeşleşme puanları birbirlerinden anlamlı şekilde farklılaştığı anlaşılmıştır. Bu sonuç bağlılığın anlık gelişen bir durum olmaktan ziyade zamanla gelişen bir tutum olduğu fikrini de desteklemektedir. Mowday vd. (1982), normatif bağlılık çalışmalarında sürece göre bağlılık geliştiğini belirtir ve giriş aşamasının ilk süreç olduğunu, ikinci aşamada erken çalışma aşamasının meydana geldiğini ve son olarak geç çalışma aşamasının oluştuğunu

belirtmiştir. Yaş değişkenine göre bu durumda öğretmenlerin yaşı arttıkça ve meslekte tecrübe kazandıkça okullarıyla içselleştirme boyutunda bağlılık geliştirmekte ve 41 yaş üstü öğretmenler en yüksek bağlılığı göstermektedir. 20-30 yaş aralığındaki öğretmenlerin de özdeşleşme boyutunda bağlılık göstermesi okula karşı bağlılığın yaş arttıkça yükseleceği sonucunu ortaya koymaktadır. Yaş faktörünün içselleştirme ve özdeşleşme boyutlarında yüksek çıkması bağlılığın süreç boyutunu da değerlendirmemizi gerektirmektedir. İçselleştirme ve özdeşleşme boyutlarının örgütsel bağlılıkta yüksek bağlılık kabul edilmektedir ve Uyaroğlu (2019) da araştırmasında benzer sonuç elde etmiş ve yaşın artmasının örgütsel bağlılığı yükselttiğini belirtmiştir.

Öğretmenlerin mezun oldukları eğitim programı faktörünün ölçeğin alt boyutlarına etkisine bakıldığında farklılaşma görülmüştür. İçselleştirme ve özdeşleşme puanlarında yüksek lisans mezunlarının lehine, uyumda ise lisans mezunlarının lehine bir farklılaşma görülmektedir. Okula bağlılıkta öğretmenlerin eğitim durumunun farklılık göstermesi özellikle yüksek lisans mezunu öğretmenlerin bağlılık düzeyinin yüksek olması sonucun eğitim seviyesi arttıkça kurum bağlılığının arttığı yönünde anlaşılabilirliğini göstermektedir. Bu değişkenin etkisi bağlılıkta yüksek etkiye neden olduğuna göre öğretmenlerin yüksek lisans ve doktora gibi eğitim programlarıyla desteklenmesinin yararlı olacağını öngörmemizi sağlamaktadır.

Öğrenim düzeyine (öğretmenlerin mezun oldukları program) bakıldığında bu araştırmada anlamlı farklılıklar elde edilmiştir. İçselleştirme ve özdeşleşme puanlarında yüksek lisans mezunlarının lehine, uyumda ise lisans mezunlarının lehine bir farklılaşma görülmektedir. Ölçeğin içselleştirme ve özdeşleşme boyutları yüksek lisans mezunlarında yüksektir bu sonuçla örtüşen bir araştırmayı Uyaroğlu (2019) yapmış ve yüksek lisans mezunları olan öğretmenlerin yüksek bağlılık gösterdiği sonucuna ulaşmıştır. Bu araştırmadan farklı bir sonuca ulaşan araştırmalar da vardır. İncekara (2020) ve Aliustaoğlu (2019) farklılık bulamamıştır, Özcan (2008), eğitim seviyesi ve örgütsel bağlılık arasında ters yönde bir ilişki saptamıştır öğrenim durumu yüksek lisans olan veya doktora olan öğretmenlerin bağlılığının lisans ve ön lisans mezunlarına göre düşük olduğunu belirtmiştir. Balay (2000)'da benzer şekilde önlisans mezunlarının örgütsel bağlılığının daha yüksek olduğunu belirtmiştir ve eğitim seviyesi ve bağlılık arasında ters yönde ilişki olduğunu tespit

etmiştir. Balay (2000) ve Özcan (2008)'ın yaptığı araştırmanın güncel olmaması sonuçların farklılığını anlaşılır kılabilir, Uyaroğlu (2019)'nun araştırmasının güncel olması nedeniyle bu araştırmayla benzerlik gösterdiği söylenebilmektedir.

Öğretmenlerin kıdem durumuna yani tecrübe düzeylerine bakıldığında 21 yıl ve üzeri deneyime sahip kişilerin içselleştirme puanları anlamlı bir biçimde diğer gruplardan farklılaşmaktadır. Meslekte 21 ve üzeri deneyime sahip öğretmenlerin örgütsel bağlılıkta içselleştirme bağlılığı gösterdiği ve okullarına yüksek bağlılık gösterdikleri anlaşılmaktadır. Okullarda kıdem artışının bağlılığı da arttırması aslında bağlılık ilişkisinin zamanla arttığının anlaşılmasını sağlamaktadır. Öğretmenlerin meslekte çalıştıkları yıl arttıkça okullarına olan bağlılıkları da artmaktadır.

Kıdem ve deneyim faktörüne bakıldığında bu araştırmada meslekte 21 ve üzeri deneyime sahip öğretmenlerin örgütsel bağlılıkta içselleştirme puanları yüksektir, benzer bir sonucu Özgenel (2019), ilkokul, ortaokul ve lise kademelerinde yaptığı çalışmasında belirtmiştir. Uyaroğlu (2019)'da benzer sonuç elde etmiş ve yöneticilerin ve öğretmenlerin kıdeminin örgütsel bağlılığı etkilediğini belirtmiştir. Köybaşı ve Dönmez (2017) ise yöneticilerle yaptığı araştırmada kıdemın bağlılık üzerinde etkili olmadığını sonucuna ulaşarak bu araştırmadan ayrılmıştır. Öğretmenlerin 21 yıl ve üstü deneyime sahip olması aslında kurumsal açıdan örgütü çok iyi tanımaları ve örgüt içinde pozitif bağlar kurmalarını sağlamakta ve bu da okul bağlılığını kuvvetlendirmektedir. Buchanan (1974: 535-538), sosyalleşme kavramıyla bağlılığı açıklarken, bireyin örgütte beş yıldan sonra olgunluk aşamasında olduğunu ve bireyin artık örgütün yeterliliği konusunda kişisel karara vardığını (Balay, 2000: 118-121) belirtir ve 21 yıl ve üzeri aslında sosyalleşmenin de olgunluk dönemine denk gelmektedir. Alanyazında mesleki kıdemle ilgili farklı sonuçlara ulaşılması bu değişkenin örgütsel bağlılık üzerinde farklı etkileri olduğunu göstermektedir. Tecrübenin doğrusal artışı bağlılığın doğrusal artışını etkiliyor olabilir.

Tecrübeli öğretmenlerin bürokratik işlere takılmadan ve öz yeterliklerini güçlü şekilde kurumda kullanmaları onlara özerk bir alan yaratmada ve örgütte yönetime katılımında da daha aktif olmalarını sağlamaktadır. İçselleştirme puanlarındaki bu yükseklik 21 yıl ve üstü görev yapan öğretmenlerin kişisel değerlerini örgütsel değerlerle üst üste örtüştürerek uyum sağlaması bireyin tutum ve davranışlarının örgütten yoğun şekilde etkilenmesi söz konusudur. İçselleştirmenin sağlandığı böyle

bir örgütte bireyler daha mutlu çalışmakta ve istekle örgütte bulunmaktadır (Chatman, 1991: 459). Örgütlerde istenen asıl bağlılık boyutu da içselleştirme boyutudur. Çünkü bir örgütün devamlılığını sağlaması bu boyutla gerçekleştirilebilir.

Öğretmenlerin çalıştıkları kurum açısından ilkokul, ortaokul ve lisede çalışmalarının bağlılıkları üzerine bir etkisi tespit edilmemiştir, kademeler arasında herhangi bir farklılık bulunamamıştır. Sönmez (2016) benzer sonuç elde ederek ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin bağlılıklarında farklılık bulamamıştır, bu araştırmalardan farklı sonuç elde eden araştırmacılar vardır; Aksakal (2020) ve İncekara (2020) çalışılan kademeye göre farklılık olduğunu tespit etmiştir. İncekara (2020), özel okul öğretmenleriyle yaptığı çalışmada branş değişkenine göre sınıf öğretmenlerinin duygusal bağlılıkta daha düşük bağlılık geliştirdiklerini, okul öncesi ve branş öğretmenlerinin daha yüksek duygusal bağlılık geliştirdiğini belirtmiştir. Ancak, İncekara (2020)'nin yaptığı araştırma sadece özel okullarda yaptığı ve ilkokul, ortaokul lise diye okul kademelerine göre değerlendirmedeğinden tam bir kıyaslama yapılamamaktadır. Bu araştırmada okul kademelerine göre bir ayırım olmaması tüm grupların eşit pozisyonda olduğunu ve kurum kültürü ve örgüt iklimi açısından okul kademelerinin benzerlik gösterdiği sonucunu da göstermektedir. Alanyazındaki incelenen diğer araştırmalarda okul kademesine göre bir değerlendirme yapılmadığı görülmüştür. Balay (2000), yaptığı araştırmada resmi ve özel okullar arasında bir kıyaslama yaparak öğretmenler ve yöneticilerle çalışmış, Özkan, 2010 yılında yaptığı araştırmada okul türlerine göre farklılık bulmuştur ve en düşük bağlılığın anadolu liselerinde en yüksek bağlılığın fen liselerinde çalışan öğretmenlerde görüldüğünü belirtmiştir. Uyaroğlu (2019)'da ortaokul öğretmenleriyle, Ağaçbacak (2019) da sadece sınıf öğretmenleriyle çalıştığı için sonuç kıyaslanamamaktadır.

Öğretmenlerin kurumda geçirdikleri zamanın örgütsel bağlılık üzerinde herhangi bir etkisi bulunmamaktadır. Günce (2012) de benzer şekilde farklılaşma olmadığını vurgulamıştır. Ancak, İncekara (2020) yaptığı araştırmada 11-15 yıl aynı kurumda çalışan özel okul öğretmenlerinin daha yüksek bağlılık gösterdiğini belirtmektedir. Gök (2014) ve Kalkandelen (2019) de farklılaşmadan bahsetmiştir.

Örgütsel bağlılık ve demografik değişkenlerin her araştırmada farklı sonuçlar vermesi ölçme aracının farklı olmasına, örneklem grubunun farklılığına ve araştırmaların farklı zamanlarda yapılmasına bağlı olmakla birlikte bağlılığın demografik değişkenlerden etkilendiği sonucunu değiştirmemektedir.

5.1.3. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

Örgütsel Sinerji Ölçeğinin'deki tüm alt boyutların araştırmaya katılan öğretmenlerce yüksek düzeyde, "sık sık" şeklinde cevaplandığı, strateji alt boyutunun çok yükseğe yakın cevaplandığı görülmüştür. Güncellenme ve güçlenme boyutu örgütte üyelerin mesleki gelişim ile güncellenmesini ve örgütün güçlenmesini ifade etmektedir (Akpolat ve Levent, 2018). Öğretmenlerin güncellenme ve güçlenme boyutunda "sık sık" şeklindeki cevaplarının okullarda kendi kariyer ve mesleki gelişimlerini önemli bularak ve potansiyellerini kullanarak uyguladıklarını düşündüklerini göstermektedir. Örgütün güncellenmesi ise değişen koşullar ve ortamlar nedeniyle gereklidir ve bir eylem planıyla yapılmalıdır (Mullen ve Lick, 1999). Örgütün güncellenmesi onu çevreyle olan ilişkilerinin güçlü şekilde devamını sağlayacak ve örgütün yaşamını sürdürmesi, ayakta kalması için güncellenme devamlı yapılacaktır. Eğitim örgütleri açısından bakıldığında bilginin çok hızlı değiştiği okullarda sürekli güncellenme ve öğretmenlerin güçlendirilmesi gerekmektedir. Mesleki yeterlilik ve donanım kabiliyetlerinin içini doldurmak için öğretmenler devamlı kendini geliştirmelidir.

Örgütsel Sinerji Ölçeğinin'deki etkileşim ve taktir boyutu, strateji boyutu ve bütünleşme boyutunda da öğretmenlerin "sık sık" düzeyinde yüksek cevap vermesi okulların örgütsel açıdan bu kavramlara göre şekillendiğini, ifade etmektedir. Conner (1993), örgütte açık bir iklim oluşturarak, olumsuz yargıları erteleyerek, empatiyi geliştirerek ve değer çeşitliliğini sağlayarak bu dört unsurun takdir etmeyi gerçekleştirebileceğini söylemektedir. Stratejik düşünce, örgütlerde işlerin nasıl yapılacağını kimler tarafından yapılacağını anlatan planlama sürecini ifade eden boyuttur. Bütünleşme boyutu, örgütteki tüm girdileri bütün yönleriyle ele alarak ve değerinde kullanarak mevcut en iyi çözüm için esneklik ve yaratıcılığın desteklenmesiyle sorunlara olası çözümler üretmeyi ve belirsizlik ile başa çıkabilmeyi içeren süreçtir (Akpolat ve Levent, 2018). Araştırmaya katılan öğretmenlerin kendi okullarındaki iletişimi açık iletişim gördükleri, empatik yaklaşımların etkili olduğu güvenli bir ortamda çalışarak ve tüm üyelerin öz değerlerine saygı duyularak örgütte iş ve işlemlerin yönetimce çok iyi planlandığını ve stratejik düşüncenin başarılı olduğuna inandıkları söylenebilir.

Ölçeğin güvenilirliğine bakıldığında Örgütsel Sinerji Ölçeği'ne ilişkin yapılan güvenilirlik analizi sonuçlarının Cronbach Alpha'ya göre 0,97 değerinde bulunduğu ve yüksek düzeyde güvenilir kabul edilebileceği söylenebilir.

Ölçeğin demografik sonuçlarına bakıldığında ilk olarak cinsiyet faktörü değerlendirilmiş ve örgütsel sinerjinin alt boyutlarının (güncelleme ve güçlenme, strateji, bütünleşme, etkileşim ve takdir) cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılaşmadığı anlaşılmıştır. Akpolat ve Oğuz (2021), Akpolat ve Levent (2018), Duman (2020) ve Ersoy (2019) da benzer sonuç bulmuştur.

Yaş faktörüne göre de örgütsel sinerji alt boyutların yaş gruplarından etkilenmediği ve anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir. Duman (2020), Sevim (2021), Akpolat ve Oğuz (2021) ve Ersoy (2019) da yaptığı araştırmada yaş faktörünün örgütsel sinerji üzerinse etkisi olmadığını bulmuştur. Akpolat ve Levent (2018), 51 yaş ve üstünde bulunan öğretmenlerin diğerlerine göre anlamlı şekilde farklılık gösterdiğini belirtmiştir.

Örgütsel sinerjinin alt boyutları medeni duruma göre de farklılık göstermemiştir. Bir başka deyişle bekâr ve evli olmak öğretmenlerin örgütsel sinerjileri üzerinde etkili değildir. Duman (2020) ve Sevim (2021) de araştırmasında örgütsel mutluluk ve sinerjik iklimle ilgili olarak medeni durumun etkili olmadığını söyleyerek bu araştırmayla benzerlik göstermektedir.

Mezun olunan okul (program) ölçeğin alt boyutlarında farklılık yaratmamıştır. Katılımcı öğretmenlerin lisans ya da yüksek lisans programlarından mezun olmaları örgütsel sinerjiye etki etmemektedir. Duman (2020) da benzer sonuçtan bahsetmekte ve öğretmenlerin sinerji algılarında öğrenim durumunun istatistiksel olarak anlamlı olmadığını belirtmektedir. Ancak, Sevim (2021), mezun olunan okul değişkeninin sinerjik iklim algısında etkili olduğunu ve anlamlı farklılık yarattığını belirtmiştir.

Öğretmenlerin meslekteki çalışma süreleri de farklılık yaratmamıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki deneyimleri örgütsel sinerjiye etki etmemekte çok tecrübeli ya da meslekte yeni olan öğretmenlerin sinerji düzeyleri aynı sonucu vermektedir. Ancak, Sevim (2021) yaptığı araştırmada kıdemden etki ettiğini, Ersoy (2019) sinerji ölçeğindeki strateji alt boyutunun kıdemden etkilendiğini ve 1-5 yıl kıdem grubunun strateji puanı ortalaması daha yüksek olduğunu, Müjdecî (2020) çalışma süresi daha az olan çalışanların kıdemlilere göre sinerjik yönetim algılarının daha yüksek olduğunu, Akpolat ve Oğuz (2021), kıdemli öğretmenlerin yüksek, yeni başlayanların ise düşük sinerji algısına sahip olduklarını, Akpolat ve Levent (2018), 51 ve üzeri yaştaki öğretmenlerin ve 25 yıl üstü kıdemde olan öğretmenlerin örgütsel

sinerjinin güncellenme ve güçlenme ve etkileşim ve takdir etme alt boyutunda yüksek düzeyde sinerji algıladıklarını, Duman (2020) kıdeme göre örgütsel sinerjinin bütünleşme alt boyutunda farklılaşma olduğunu ve bu farklılığın 11-15 ile 21 yıl ve üstü yaş grubunda olduğunu belirterek araştırmadan farklı sonuçlar bulmuştur.

Farklılık elde edilen tek faktör öğretmenlerin çalıştıkları kurumdur, ilkokul, ortaokul ve lise düzeyinde çalışmak farklılık oluşturmuştur. ANOVA testi sonuçlarında farklılaşma görüldükten sonra LSD testi yapılmıştır. Örgütsel sinerjinin güncelleme ve güçlenme, strateji, bütünleşme ve etkileşim ve takdir alt boyutlarında kademe türünün gruplar arası farklılaşmasını tespit etmek amacıyla yapılmış olan LSD test bulgularında, ilkokul puanları diğer gruplardan anlamlı şekilde farklılaşmaktadır, ilkokulda çalışan öğretmenlerin güncelleme ve güçlenme eğilimleri, strateji, bütünleşme, etkileşim ve takdir eğilimleri diğer gruplardan daha yüksektir. İlkokul öğretmenlerinin çalıştıkları okul yapısının örgütsel iklim açısından sinerjiyi destekleyici yapıda olduğu, etkileşim, takım çalışması, empatik yaklaşım, yaratıcılık gibi sinerji unsurlarının ilkokul kurum yapılanmasında yerleştiği söylenebilir. Lick (1999) bir eğitim örgütünde gönüllülük, iş birliği, ortak değerlere inanma, etkili iletişim ve katılımı destekleyen ortam varsa o örgüt sinerjik olabilir demiştir ve ilkokul kademesindeki okulların yüksek sonuç vermesi Lick'in değerlendirmesine göre ilkokulların sinerjik örgütler olduğuyla örtüşmektedir. Sevim (2021), branş değişkeninin sinerjik iklim algısında etkili olduğunu ve anlamlı farklılık yarattığını söyler ancak kurum kademesine göre bir değerlendirme yapmadığı için araştırmayla kıyaslanamamıştır. Akpolat ve Oğuz (2021) ise sınıf öğretmenlerinde bütünleşme ve strateji alt boyutlarının daha yüksek olduğu sonucuyla bu araştırmayla benzerlik göstermektedir. Bütünleşme boyutunda yaratıcılık, esneklik ve geçmiş tecrübelerden yararlanarak yeni çözümler üretebilme vardır, strateji boyutunda ise kurumdaki işlerin iş tanımları ve işi kimin yapacağı gibi planlama unsurları vardır. Akpolat ve Oğuz (2021) ilkokul öğretmenlerinde kısmen esnek çalışma ve yüksek yaratıcılık içeren iş uygulayabilme olanaklarında olmalarının bütünleşme ve strateji boyutundaki yüksek sonucu açıkladığını belirtmektedir.

Bu araştırmada Örgütsel Sinerji Ölçeği'nin tüm alt boyutlarda ilkokul kademesinde görev yapan öğretmenlerde anlamlı şekilde yüksek çıkması sinerji kültürünün ilkokullarda benimsendiğini, etkili iletişim ve takım çalışmasının yürütüldüğünü yetki ve sorumlulukta öğretmenlerin okul yönetimine katıldığını ve yaratıcılık,

esneklik özelliklerinin sergilendiğini, öğretmenlerin yeni bilgilerle hem kendini güncellediğini hem kurumunu güçlendirdiği anlaşılabilir. İlkokul kademesinde görev yapan öğretmenlerin daha esnek, yaratıcılıklarını kullanabildikleri ortamda ve öğrenci sorunlarının kısmen küçük yaş grubuyla ilgili olmasının çözüme kavuşturmada daha kolay olması gibi sebeplerle örgütsel sinerjinin oluşumunda zeminin hazır olduğu, ortaokul ve lise kademelerinde çalışan öğretmenlerin ise hem daha bireysel davrandığı ve iletişimde etkililiğin sağlanamadığı, sınavlar ve müfredat baskısıyla yaratıcılık ve esneklik geliştirilemediği ve öğrenci yaş grubunun sorunlarının daha karmaşık olması gibi nedenlerle sinerji kültürünü kurumlarında etkili hale getiremedikleri söylenebilir. Töremen ve Karakuş (2007), örgütlerde sinerji engelleri olduğunu; sağlıksız iletişim, empati eksikliği, birlikte yeterince zaman geçirilmemesi, örgüte düşük bağlılık duyma, öğretmenlerin ortak inandıkları misyon ve vizyon olmaması, takım çalışmasına uygun kişiliklerinin olmaması ve eleştiriye açık olmamaları gibi etkenlerin örgütte sinerji kültürünü olumsuz etkilediğini belirtmektedir. Lise ve ortaokulda görev yapan öğretmenlerin sinerji iklimi oluşturamamasında bu on iki engelin açıklayıcı olduğu da söylenebilir.

Örgütsel sinerji araştırmalarına bakıldığında demografik faktörlerden yaş, kıdem ve kurum düzeyine göre daha çok farklılık elde edildiği ve bu değişkenlerin sinerji üzerinde daha etkili olduğu anlaşılmaktadır. Alanyazında benzer araştırmalarda yaş, kıdem ve kurum düzeyinin farklılaşma sebepleri tartışılırken diğer değişkenlerin anlamlı farklılıklar yaratmadığı görülmüştür. Bu durumda yaş, kıdem ve kurum düzeyinin dikkat çekici bu etkileri daha detaylı araştırmalarla incelenmeye devam etmelidir.

5.1.4. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

Örgütsel Mutluluk Ölçeği'ndeki potansiyeli gerçekleştirme boyutunun araştırmaya katılan öğretmenlerce yüksek düzeyde, "*katılıyorum*" şeklinde cevaplandığı, olumlu duygular boyutunun "*oldukça*" olumsuz duygular alt boyutunun ise "*biraz*" şeklinde cevaplandığı görülmüştür. Potansiyeli gerçekleştirme boyutunun örgütsel mutluluğun bilişsel boyutunu yansıtmasıyla ilişkili olarak öğretmenlerin okullarında kendi potansiyellerini gerçekleştirdiklerine inandıklarını ve işini zevkle yaparak yüksek performans sergilediklerini düşündükleri sonuçlarıyla örtüşmektedir. Potansiyelin gerçekleştirilmesini Warr (2007), kişisel niteliklerin geliştirilmesi olarak belirtir. İşyerinde çalışanların kendi becerilerine göre görev alarak potansiyelini

gerçekleştirmeye çalışması (Kashdan vd. 2008: 219), işinde çalışırken yeni beceriler yakalaması (Warr, 2007: 154), işinden zevk alması (Bakker ve Demerouti, 2013) ve yüksek performans göstermesi (Golparvar ve Abedini, 2014: 255) çalışanın potansiyelini gerçekleştirmesi boyutuyla ilişkilidir. Warr (2007), memnuniyet duygusunun aslında olumlu duyguların habercisi ve mutluluğun da göstergesi olduğunu söylemiştir. İşyerinde ne kadar çok memnuniyet duygusu sağlanırsa mutluluk için birer kaynak oluşturulacaktır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar öğretmenlerin olumlu duygular boyutuna verdikleri ‘oldukça’ cevabı ile örtüşerek olumlu duyguları okulda sık yaşadıklarını ve okulda öğretmenlerin kendilerini heyecanlı, mutlu, neşeli, gururlu, hevesli, istekli, aktif, memnun ve huzurlu hissettiklerini gösterdiği görülmektedir.

Araştırmada Örgütsel Mutluluk Ölçeği’deki olumsuz duygular alt boyutunun ise ‘biraz’ şeklinde cevaplandığı görülmüştür. Diener (2000: 34), ‘olumsuz duygular olumsuz hallerde yaşanmaktadır ve memnuniyetsizlik bildiren duyguların yaşanmasıdır’ demiştir ve işyerinde sabırsız, huzursuz, canı sıkılmış, depresif, üzgün, gergin, stresli, sinirli, endişeli, sıkıntılı olmayı ve boşa çabalyormuş hislerinin yaşanmasını olumsuz duygular boyutuyla ilişkilendirmiştir. Bu araştırmada okulda olumsuz duyguların oldukça düşük yaşandığı ve öğretmenlerin ‘biraz’ şeklinde cevaplayarak olumsuz duygularının düşük düzeyde olduğu görülmektedir.

Bu araştırmayla örtüşen çalışmalar mevcuttur; öğretmenlerin mutlulukla ilgili algılarını araştıran Bayram (2020), öğretmenlerin mutluluk algılarını yüksek bulurken Arslan, (2018) da öğretmen mutluluğunun düşük düzeyde olmadığını ‘sıklıkla’ düzeyinin öğretmenlerce seçildiğini belirterek bu araştırmayla benzerdir. Sevim (2021), Adıyaman merkezdeki öğretmenlerle yaptığı araştırmasında okullardaki yöneticilerin dağıtımcı liderliğini, örgütsel mutluluk ve sinerjik iklime ilişkin algılarını incelemiş ve öğretmenlerin yüksek algıları olduğu sonucuna varmıştır. Aksu (2021), öğretmenlerden 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip olanların daha yüksek mutluluk ve adalet algısına sahip olduklarını tespit etmiştir. Kotoğlu (2019), mutluluk ölçeğindeki olumlu duygular alt boyutu puanlarının yüksek, olumsuz duygular boyutunda düşük, potansiyelin gerçekleştirilmesi boyutunda ise yükseğe yakın ‘katılıyorum’ şeklinde cevaplandığını belirtmiş ve araştırmasından elde ettiği sonuçla bu araştırmanın örtüştüğü görülmüştür.

Örgütsel Mutluluk Ölçeği'ne ilişkin güvenilirlik analizi sonuçlarına bakıldığında Cronbach Alpha 0,73 değerinde çıkmıştır bu değer de ölçeğin güvenilir kabul edilmesi için yeterlidir.

Ölçeğin, cinsiyet, yaş, medeni durum, mezun olunan program, mesleki deneyim (kıdem), değişkeninde hangilerinin farklılaşma ortaya çıkardığını belirlemek için yapılan bağımsız gruplar t-Testi bulgularına göre hiçbir alt boyut bu değişkenlere göre anlamlı düzeyde farklılaşmamıştır.

Demografik değişkenlerden sadece ikisinde anlamlı farklılaşma bulunmuştur bunlar; çalışılan kademe ve kurumda çalışma süresidir. Öğretmenlerin çalıştıkları kurumların ilkokul, ortaokul ve lise düzeyinde olmasının bir farklılık yaratıp yaratmadığına bakmak için yapılan ANOVA testi sonuçlarına göre olumlu ve olumsuz duygular alt boyutlarında herhangi bir farklılaşma bulunmazken; potansiyeli gerçekleştirme alt boyutunda anlamlı farklılaşma bulunmuştur.

Bu araştırmada ölçeğin, cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığı görülmüştür. Benzer sonuçları Özgenel ve Bozkurt (2020), Bayram (2020), Bulut (2015) ve Korkut (2019) da elde etmiştir bu araştırmacılar cinsiyet değişkeninin etkisini tespit etmemiştir. Chiumento (2007) ve Köse (2020), ise cinsiyete göre farklılaşma olduğunu ve kadınların daha mutlu olduğunu tespit etmiştir. Türkiye İstatistik Kurumunun "2020 Yılı Yaşam Memnuniyeti Araştırmasına" göre kadınların çoğunun mutlu olduğu bildirilmiştir (TÜİK, 2021). Sevim (2021), erkeklerin daha mutlu olduğunu, Yazıcı Çelebi ve Çelebi (2020) erkekler lehine mutluluğun yüksek olduğunu ve Gürbüz (2020) olumlu duygular alt boyutunda erkeklerin daha yüksek puanda olduğunu belirtmiştir. Araştırmada kadın ya da erkek öğretmenlerin mutluluk düzeylerinin fark göstermemesi okullarda eşit şekilde çalıştıkları ve görev dağılımı gösterdikleri anlamlarını da ifade edebilir. Öğretmenlerin görev dağılımında okul içi planlamanın başarılı şekilde yürütülmesi ve rol dağılımında cinsiyete göre farklılık oluşturmayacak nitelikte düzenlenmesi mutluluğun cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılaşmamasında etkili olabilir.

Bu araştırmada örgütsel mutluluk yaşa göre farklılık göstermemektedir. Köse (2020), Sevim (2021), Bayram (2020) ve diğer benzer araştırmalar da yaşın etkili olmadığını ortaya koyar ve bu araştırmayla örtüşür. Ancak alanyazında yaş faktörünün mutluluğu etkilediğini gösteren araştırmalar mevcuttur; Chiumento (2007) yaptığı

araştırmada yaşa göre en mutlu çalışan grubu 55 yaş ve üstü olarak saptamıştır. Türkiye İstatistik Kurumunun, (TÜİK, 2021) ‘‘2020 Yılı Yaşam Memnuniyeti Araştırmasına’’ göre de 65 ve üzeri yaş en mutlu gruptur. Yazıcı Çelebi ve Çelebi (2020) ise ileri yaşlarda mutluluğun düştüğünü belirtmiştir. Yaş değişkenine göre bu araştırmada öğretmenlerin okullarda farklı mutluluk algıları göstermemeleri mesleklerinin uygulanma biçimine ve her yaştaki öğretmenin görevli olduğu alanda kendi yetkinliğini kullanarak işlerini yapmasına bağlı olabilir.

Örgütsel mutluluk, medeni durum faktörüne göre farklılaşmamaktadır. Evli ve bekar olmak öğretmenlerin mutluluk değerlerinde bir farklılık oluşturmamıştır. Moçoşoğlu ve Kaya (2018), Köse (2020), Gürbüz (2020), Bayram (2020) ve Bulut (2015) da araştırmayla örtüşen sonuçlardan bahsederken, Sevim (2021) medeni duruma göre mutluluğun farklılaştığını evlilerin daha mutlu olduğunu, Aksu (2021) ve Korkut (2019) da evli öğretmenlerin daha mutlu olduğunu belirtir ve bu araştırmayı örtüşmez. Türkiye İstatistik Kurumunun, (TÜİK, 2021) ‘‘2020 Yılı Yaşam Memnuniyeti Araştırmasına’’ göre de evliler daha mutludur. Bu araştırmada evli ve bekar öğretmenlerin aynı mutluluk algısına sahip olmaları, evli öğretmenlerin daha mutlu olmaması okulda evli ve bekar öğretmenlerin eşit şartlarda görev yapmasıyla ilişkili olabilir.

Örgütsel mutluluğun mezun olunan programa göre farklılaşıp farklılaşmadığına bakıldığında, hiçbir alt boyut mezun olunan okul programına göre farklılaşmamaktadır. Köse (2020) de öğrenim durumunun anlamlı bir fark yaratmadığını söylemiştir, ancak Sevim (2021), farklılık olduğunu, Aksu (2021), önlisans mezunlarının en mutlu öğretmenler olduğunu, Bulut (2015) da farklılaşma olduğunu, Özgenel ve Bozkurt (2020) lisans mezunlarının daha mutlu olduğunu, Korkut (2019), önlisans mezunlarının en yüksek mutluluk algısına sahipken lisans ve lisans üstü mezunlarının daha düşük mutluluk algısı olduğunu, eğitim seviyesi arttıkça mutluluk algısının düştüğünü, Gürbüz (2020), yüksek lisans mezunlarının potansiyeli gerçekleştirme de daha yüksek puanı olduğunu, Uyaroğlu (2019) ve Bulut (2020) lisansüstü mezunlarının lisans mezunlarına göre daha yüksek mutluluğu olduğu tespitiyle bu araştırmaya benzememektedir.

Örgütsel mutluluğun mesleki deneyime göre farklılaşmadığı bulunmuştur. Bir başka deyişle örgütsel mutluluk meslekte çalışılan yıla bağlı değildir. Benzer sonuca ulaşan Demircan (2019) ve Kotoağlu (2019), Sevim (2021), Bulut (2020), Bayram (2020),

Özgenel ve Bozkurt (2020), ve Gürbüz (2020) farklılık olmadığını söylerken, Bulut (2015)'a göre farklılaşma vardır ve kıdem faktörü mutluluğu ters yönde etkilemekte, kıdem arttıkça mutluluk düzeyi düşmektedir. Chiumento (2007) da örgütte çalışma süresi arttıkça, mutluluğun düştüğünü tespit etmiştir. Korkut (2019) ise bunun tam tersi sonuca ulaşarak; meslekte 21 ve üstü yıl çalışan öğretmenlerin daha mutlu olduğunu, öğretmenlerde kıdem artmasının mutluluğu yükselttiğini söylemiştir. Mesleki deneyimin mutluluk üzerinde olumlu ya da olumsuz etkiler göstermemesi öğretmenlerin meslekte çalışma süresinin etkili olmadığını gösterebilir.

Öğretmenlerin çalıştıkları kurumların ilkokul, ortaokul ve lise düzeyinde olmasının bir farklılık yaratıp yaratmadığına bakıldığında olumlu ve olumsuz duygular alt boyutlarında herhangi bir farklılaşma bulunmazken; potansiyeli gerçekleştirme alt boyutunda ilkokulda çalışan öğretmenlerde farklılaşma bulunmuştur. Buna göre potansiyeli gerçekleştirme puanları ilkokulda çalışan öğretmenlerde daha yüksektir. İlkokul öğretmenleri diğer kademelerde çalışan öğretmenlere göre en yüksek mutluluk algısı olan potansiyeli gerçekleştirme boyutunda daha yüksek puan sergileyerek mutluluk düzeylerinin yüksek olduğunu göstermiştir. Bu sonuçla örtüşen çalışma Moçoşoğlu ve Kaya (2018), Sezer ve Can (2019), Köse (2020), Sevim (2021), Özgenel ve Bozkurt (2020), ve Özgenel ve Canuylas (2021)'in araştırmasıdır; araştırmacılar ilkokulda çalışan öğretmenlerin örgütsel mutluluğunun daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Moçoşoğlu ve Kaya (2018) ilkokul grubundaki öğretmenlerin müstakil sınıf uygulamasının bu yüksek mutlulukta payı olduğunu belirtmiştir. Kahveci ve Köse (2019) ise okul kademelerinin mutluluk üzerinde etkili olmadığı tespitiyle tüm bu araştırmalardan ayrı bir sonuç belirtmiştir. İlkokul öğretmenlerinin mutluluk algılarının yüksek olması bu kademedeki çalışan öğretmenlerin daha esnek ve özerk davranabildiğine, sınavlara hazırlık yerine yaratıcı çalışmalara zaman ayırmayla ve küçük yaşta öğrenci grubunun sorunlarını daha kolay çözmeyele ilişkilendirilebilir. Ortaokul ve lise kademesinde okulların örgütsel yapısının da farklılaştığı, sınav kültürü ve ergen yaş grubu sorunlarının bu kademedeki çalışan öğretmenleri etkileyerek mutluluk algılarını değiştirdiği söylenebilir.

Örgütsel mutluluğun kurum deneyiminden (okulda çalışılan yıl) etkilenip etkilenmediğini anlamak üzere yapılmış olan ANOVA test bulguları incelendiğinde olumlu duygular alt boyutu kurum deneyimine göre farklılaşmaktadır. Ölçeğin

olumlu duygular alt boyutunun kurum deneyiminde gösterdiği gruplar arası farklılaşmayı tespit etmek amacıyla yapılmış olan LSD test bulgularında tüm grupların puanları birbirlerinden anlamlı şekilde farklılaşmaktadır. Buna göre, çalıştıkları kurumda 21 yıl ve üzerinde bulunan öğretmenlerin örgütsel mutlulukları olumlu duygularda en yüksek seviyededir. Meslekte 21 ve üzeri yıl çalışmış öğretmenler olumlu duygular alt boyutunda yüksek puan göstererek diğer gruplardan daha mutlu olduklarını ve tecrübe kazandıkça okullarıyla ilgili mutluluk algıları düşmemekte aksine yüksek mutluluk sergilemektedir. Kotoğlu (2019) 11 yıl ve üzeri, Sevim (2021) 12 yıl ve üzeri aynı okulda çalışmanın mutluluğu etkilediğini belirterek bu araştırmayla örtüşmektedir. 21 yıl ve üzeri çalışma süresi olan öğretmenlerin mutluluğunun yüksek olması öğretmenlerin işe yükledikleri anlam ve işte yaşadıkları olumlu duyguların fazlalığı nedeniyle ilgili olabilir. Aynı okulda uzun yıllar çalışan öğretmenler kurumunu daha iyi tanıdığı için okulda daha mutlu olabilir. Örgütsel bağlılıkta da kıdem ve 21 yıl üstü çalışma süresi etkili olup öğretmenlerin yüksek bağlılık gösterdiği faktörlerdir. Her ikisinin de yüksek çıkması okullarda öğretmenlerin mesleki deneyim ve çalışma sürelerinin artmasıyla mutluluğun da arttığını göstermektedir. Bu durum, Diener ve Biswas-Diener (2008)'ın, "iş değerli bulmak" tanımıyla örtüşmekte ve 21 yıl ve üzeri çalışma süresi olan öğretmenlerin içsel motivasyonlarla işe yönelerek anlam yüklü iş algısına sahip olduğunu göstermekte, öğretmenlerin maaş ve ücret memnuniyetsizliğine rağmen yüksek mutluluk algısı göstermesi içsel motivasyonların işe koşulduğunu anlaşılır kılmaktadır.

Alanyazındaki örgütsel mutluluk araştırmalarına bakıldığında demografik değişkenlerin hemen hemen hepsinin mutluluk üzerinde etkili olduğu görülmüş ancak her araştırmada bu anlamlı farklılıklar birbiriyle örtüşmemekte ve farklı sonuçlar elde edilmektedir. Tüm bu araştırmalar gösteriyor ki mutluluk değişkeni bağlılık ve sinerji kavramından çok daha farklı sonuçlar doğurmaktadır; bu farklılık mutluluk değişkeninin yapısından ve göreceliliğinden de kaynaklanabilir olduğunu akla getirmektedir. Her insanın kendine göre bir mutluluk algısı olduğu müddetçe ve mutluluk araştırmaları devam ettikçe bu durumda yeni ve farklı sonuçlar elde edileceği de öngörülebilmektedir.

5.1.5. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

Her üç kavramın birbiriyle olan ilişkisine bakıldığında alt boyutlarda orta seviyede ve anlamlı ilişki gösterdikleri ve alt boyutlardaki değerlendirmelere göre pozitif veya negatif ilişki yönünde ilişkinin görüldüğü anlaşılmaktadır.

Örgütsel bağlılığın uyum alt boyutunun örgütsel sinerjinin tüm alt boyutlarıyla ve örgütsel mutluluğun olumlu duygular ve potansiyeli gerçekleştirme alt boyutları ile negatif yönde orta düzeyde anlamlı ilişkisi görüldüğü ancak örgütsel mutluluğun olumsuz duygular boyutuyla pozitif yönde orta düzeyde anlamlı ilişkisi olduğu anlaşılmıştır. Demircan (2019)'da örgütsel bağlılık ve örgütsel mutluluk araştırmasında öğretmenlerin orta düzeyde bağlılık gösterdiğini bulmuştur, Gürbüz (2020), tezinde öğretmenlerin örgütsel mutluluğu ile örgütsel güven düzeylerini incelemiş ve mutluluğun orta düzeyde olduğunu tespit ederek bu araştırmayla örtüşmüştür.

Örgütsel bağlılığın özdeşleşme ve içselleştirme alt boyutlarının ise örgütsel sinerjinin tüm alt boyutlarıyla ve örgütsel mutluluğun olumlu duygular ve potansiyeli gerçekleştirme boyutları ile pozitif yönde anlamlı ilişkide olduğu görülmüştür. Örgütsel bağlılığın özdeşleşme ve içselleştirme alt boyutları örgütsel mutluluğun olumsuz duygular alt boyutuyla da negatif yönde ilişkisi söz konusudur. Chatman, (1991: 459), içselleştirme bağlılığında, kişisel değerlerin örgütsel değerlerle üst üste örtüştüğünü ve bireyin tutum ve davranışlarının örgütten yoğun şekilde etkilenmesinin söz konusu olduğunu söylemiştir ve içselleştirmenin sağlandığı böyle bir örgütte bireylerin daha mutlu çalıştığını ve istekli olduğunu belirtmiştir. Bu araştırmada elde edilen sonuçlar da Chatman, (1991: 459)'ın görüşlerine uygundur. Sevim (2021: 99), araştırmasında örgütsel mutluluk ve sinerjik iklimle dağıtımcı liderliğin alt boyutlarının pozitif ve orta düzey anlamlı ilişkiler gösterdiğinden bahsederek bu araştırmayla örtüşmektedir.

Araştırma bulgularından yola çıkılarak, örgütsel bağlılığın, örgütsel sinerji ve örgütsel mutluluk üzerinde alt boyutlarda orta seviyede anlamlı ilişkisiyle beraber ve örgütsel mutluluğun genelinin %14'ünü örgütsel sinerji genelinin %21'ini açıklayarak zayıf düzeyde doğrusal alt boyutlarda negatif yönlü de olan bir ilişkiyle örgütsel mutluluğu ve örgütsel sinerjiyi yordadığı anlaşılmıştır.

Bu araştırma sonuçlarına göre üç kavramın da birbiriyle orta düzeyde ilişkide olması okullarda bu moral kaynakların düzeyinin belirlenmesinde bu üç kavramın anahtar kavramlar olarak değerlendirilmesini ve okullarda örgütün güçlü bir şekilde yaşamını sürdürmesi, devamı için bu moral kaynakların desteklenerek daha yüksek düzeylere çıkarılması hedeflenmelidir.

Bu çalışmadan elde edilen sonuçlar ve alanyazında yer alan konuyla ilgili araştırmalarla yapılan tartışmalara göre örgütsel bağlılık, örgütsel sinerji ve örgütsel mutluluk araştırmalarında çok farklı sonuçlar elde edilmektedir. Araştırmalarda kullanılan ölçeklerin farklılığı, örneklem grubunun özellikleri, araştırmanın uygulandığı zaman gibi faktörler araştırmaların farklı sonuçlar elde etmesine neden olmaktadır. Yine de örgütsel bağlamda ele alınan bağlılık, sinerji ve mutluluk kavramlarının demografik değişkenlerden etkileneceği ve gelecekte de bu etkilerin süreceği tahmin edilebilmektedir.

5.1.6. Beşinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

Bu ilişkiyi anlamak için yapılan regresyon analizi sonuçlarına göre aşağıdaki sonuçlar elde edilmiştir ve ilişki modellerinin anlamlı kurulup kurulmadığını bulmak amacıyla yapılan ANOVA analizlerinde, kurulan modellerin tümünün anlamlı olduğu görülmüştür.

Örgütsel bağlılığın, örgütsel sinerji üzerinde %21'lik zayıf düzeyde etkisi vardır. Bu etki düzeyi ölçeklerin genelinin incelenmesinde elde edilmiştir. Ancak alt boyutlar değerlendirildiğinde ilişki düzeyinin arttığı ve orta düzey ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Örgütsel bağlılığın tüm alt boyutlarının; örgütsel sinerjinin, güncelleme ve güçlenme alt boyutu üzerinde %34'lük etkisi bulunmaktadır. Örgütsel sinerjinin, strateji alt boyutu üzerinde %33'lük etkisi bulunmaktadır. Örgütsel sinerjinin, bütünleşme alt boyutu üzerinde %39,8'lik etkisi bulunmaktadır. Örgütsel sinerjinin, etkileşim ve takdir alt boyutu üzerinde %39,9'luk etkisi bulunmaktadır. Örgütsel bağlılığın alt boyutları ve örgütsel sinerjinin tüm alt boyutları arasındaki ilişki orta seviyede bulunmuştur.

Örgütsel bağlılığın uyum alt boyutu örgütsel sinerjinin alt boyutlarını negatif yönde etkileyerek, orta düzey ilişki gösterirken içselleştirme ve özdeşleşme boyutları pozitif yönde etki olduğunu ve yine orta düzeyde ilişkiyi göstermektedir. Bu durumda uyum

bağlılığının örgütsel sinerji üzerinde olumlu bir etkisi olduğu söylenemez ve tam tersi yönde uyum bağlılığı gösterenler örgütte sinerjik düzeylerini yükseltmezler. Okullarda örgütsel sinerjinin yüksek olması durumunda da uyum bağlılığının düşük olduğunu, bağlılığın özdeşleşme veya içselleştirme bağlılığının boyutunda olduğunu anlamlı kılmaktadır. Bu durumda örgütsel bağlılık, örgütsel sinerji üzerindeki etkisi düşük düzeyde ve anlamlı olmakta ve örgütsel sinerjinin 4'te 1'ine yakın kısmını açıklayarak örgütsel sinerjiyi yordamaktadır.

Örgütsel bağlılığın, örgütsel mutluluk üzerinde %14 'lük zayıf düzeyde etkisi vardır. Bu etki düzeyi ölçeklerin genelinin incelenmesinden elde edilmiştir. Ancak alt boyutlar değerlendirildiğinde ilişki düzeyinin arttığı ve orta düzey ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Örgütsel bağlılığın tüm alt boyutlarının; örgütsel mutluluk, olumsuz duygular alt boyutu üzerinde %37'lik etkisi bulunmaktadır. Örgütsel mutluluk, olumlu duygular alt boyutu üzerinde %45,3'lük etkisi bulunmaktadır. Örgütsel mutluluk, potansiyeli gerçekleştirme alt boyutu üzerinde %31'lik etkisi bulunmaktadır.

Örgütsel bağlılığın tüm alt boyutları ve örgütsel mutluluğun tüm alt boyutları arasında orta seviyede ilişki bulunmuştur ancak negatif ve pozitif yönü alt boyutlarda farklılaşmaktadır. Örgütsel bağlılığın uyum alt boyutu örgütsel mutluluğun olumlu duygular ve potansiyeli gerçekleştirme alt boyutlarını negatif yönde etkilemekte, ilişki orta düzeyde olmakta, olumsuz duygular boyutuyla olan orta seviyedeki ilişki pozitif yönde etkileyerek uyumun artmasıyla olumsuz duyguların da artmakta olduğunu göstermektedir.

Örgütsel bağlılığın özdeşleşme ve içselleştirme alt boyutları ise örgütsel mutluluğun olumlu duygular ve potansiyeli gerçekleştirme boyutlarını pozitif yönde etkileyerek orta düzeyde ilişki olduğunu ortaya koymaktadır. Sadece örgütsel mutluluğun olumsuz duygular alt boyutuyla orta düzeyde ve negatif yönde ilişkisi olan özdeşleşme ve içselleştirme arttıkça olumsuz duyguları azaltmaktadır. İçselleştirme boyutunun olumsuz duygularda hiç etkisinin olmaması öğretmenlerin içselleştirme bağlılığı gösterdiklerinde olumsuz duygular mutluluğunu da hiç yaşamadıklarını çünkü örgütteki mutluluk anlayışının en alt düzeyi olan bu mutluluk üzerinde bağlılığın en yüksek seviyesi olan içselleştirme bağlılığının etkisinin olamayacağı anlaşılmıştır.

Örgütsel bağlılığın içselleştirme alt boyutunun örgütsel mutluluğun potansiyeli gerçekleştirme alt boyutu üzerinde hiçbir etkisinin olmadığı da araştırmada görülmüş ve öğretmenlerin potansiyeli gerçekleştirme alt boyutunda mutluluğa sahip olduğunda içselleştirme bağlılığının hiç etkisinin olmadığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerin potansiyelini gerçekleştirme mutluluğunda olanların özdeşleşme bağlılığı sergiledikleri ve bağlılıklarının orta seviyede olduğu tespit edilmiştir.

Araştırma bulgularından yola çıkılarak, Örgütsel bağlılığın, örgütsel mutluluk üzerinde düşük seviyede anlamlı ilişkiyle görüldüğü ve örgütsel mutluluğun %14'ünü açıklayarak örgütsel mutluluğu yordadığı söylenebilir.

Bu araştırma sonuçlarına göre üç kavramın da birbiriyle orta düzeyde ilişkide olması okullarda bu moral kaynakların düzeyinin belirlenmesinde bu üç kavramın anahtar kavramlar olarak değerlendirilmesini ve okullarda örgütün güçlü bir şekilde yaşamını sürdürmesi, devamı için bu moral kaynakların desteklenerek daha yüksek düzeylere çıkarılması hedeflenmelidir.

Bu araştırmadan elde edilen sonuçlar ve alanyazında yer alan konuyla ilgili araştırmalarla yapılan tartışmalar gösteriyor ki örgütsel bağlılık, örgütsel sinerji ve örgütsel mutluluk araştırmalarında çok farklı sonuçlar elde edilmektedir. Araştırmalarda kullanılan ölçeklerin farklılığı, örneklem grubunun özellikleri, araştırmanın uygulandığı zaman gibi faktörler araştırmaların farklı sonuçlar elde etmesine neden olmaktadır. Yine de örgütsel bağlamda ele alınan bağlılık, sinerji ve mutluluk kavramlarının demografik değişkenlerden etkileneceği ve gelecekte de bu etkilerin süreceği tahmin edilebilmektedir. Eğitim bilimleri araştırmalarında amaçlananda bu etkinin hangi değişkenlerden kaynaklandığını ve yönünü tespit etmektir.

5.2. ÖNERİLER

5.2.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

- Örgütsel bağlılık ve örgütsel sinerji ve de özellikle örgütsel mutluluk kavramının pozitif psikoloji ile olan güçlü bağlarının göz önünde bulundurularak okullarda okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin pozitif psikoloji uygulamalarıyla ilgili seminer ve hizmet içi eğitimlere tabi tutularak desteklenmesi okul ikliminin pozitif psikolojinin olumlu etkilerinden daha fazla yarar elde edilmesini sağlayabilir.

- Araştırma sonucuna göre öğrenim düzeyi değişkeninin etkili olması öğretmenlerin eğitim seviyesinin yükseltilmesi için desteklenerek yüksek lisans ve doktora programlarına yönlendirilmesi ve bu eğitimlerden yararlanmanın kolaylaştırılması için gerekli tedbirlerin alınmasını gerektirir, var olan programlarda yüksek lisans ve doktora programlarından belli ölçülerde yararlanma fırsatı vardır ancak bu eğitimlerin genele yayılması ve yaygınlaştırılması için ek tedbirler alınabilir.
- Yüksek öğrenim görmüş öğretmenlerden potansiyellerini daha iyi kullanmaları yönünde fırsatlar okul yaşamında gerçekleştirilebilir. Özellikle de okullarda yönetime katılım kültürünün artırılması için lisansüstü ve doktora öğrenimi almış öğretmenlerin, karar almada yönetime katılarak daha aktif olmaları için özendirme ve destekleme çalışmaları yapılabilir. Bu öğretmenlerin potansiyellerini olumlu kullanmalarının sağlanması performanslarına yansyarak onların örgütsel mutluluk ve örgütsel sinerjilerini daha iyi seviyelere taşımayı sağlayacaktır.
- Yaş ve kıdem değişkenlerinin örgütsel bağlılık ve örgütsel mutluluktaki etkisi düşünülerek ileri yaştaki tecrübeli öğretmenlerin bağlılık ve mutluluk geliştirici etkenlerinin tespit edilerek, yeni öğretmenlere de uyarlanması ve göreve yeni başlayan öğretmenlerin motivasyon çalışmalarında bu verilerin kullanılması ve desteklenmesi örgütsel bağlılık ve örgütsel mutlulukta pozitif yönde önemli etkiler yaratabilir.
- Öğretmenlerin örgütsel sinerji sonuçlarına göre ilkökul öğretmenlerindeki yüksek sinerji düzeyi ortaokul ve liselerde görülmemiştir. Ortaokul ve liselerde örgütsel sinerjinin açığa çıkarılması için hem formel düzeyde (toplantı, zümre ve takım çalışması, hizmet içi eğitimler, çalıştaylar gibi) hem de informal düzeyde (gezi, konser, piknik, yemek toplantıları gibi) etkinlikler düzenlenerek öğretmenler işbirliği, takım çalışması, etkili ve açık iletişim, empatik güven ortamında örgütte sinerji kültürünün desteklenmesi sağlanabilir. Ortaokul ve liselerin örgüt ikliminde değişiklik yapılabilmesi için önlemler alınması yaratıcılığın bu kademelerde arttırılmaya çalışılması, işbirlikçi çalışma prensiplerinin öğretmenlerce benimsenmesi ve ya okul sorunlarını azaltacak çalışmaların ve bürokratik işlemlerin azaltılması örgütsel sinerjinin ortaokul ve liselerde de etkisinin artmasını sağlayabilir.

- Öğretmenlerin örgütsel sinerji sonuçlarına göre ilkokullarda 21 yıl ve üzeri hizmet süresinde olan öğretmenlerin yüksek sinerji algısının olumlu yönde kullanılması mentörlük, eğitim koçluğu gibi yapılandırmalarla okullarda mesleğe yeni başlayan öğretmenlere yönelik danışma kültürü oluşturulabilir. Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin oryantasyon çalışmasında deneyimli öğretmenlerin yer alması ve danışma kültürünün sağlanması ve meslekte 10-15 yıl çalışmış öğretmenlerin de aynı şekilde desteklenmesi yarar sağlayabilir.

5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Bu araştırma nicel bir araştırmadır nitel veriler sağlayacak ek veri setleriyle karma bir araştırma yöntemi kullanılarak araştırmanın desteklenmesi yararlı olabilir.
- Bu araştırmada öğretmenlerin branş faktörü değerlendirilmeye alınamamıştır. Evren ve örneklem grubu daha da genişletilerek branş faktörünün etkisi de ölçülebilir.
- Bu araştırma sadece devlet okullarında yapılmıştır aynı araştırma özel okullarda da yapılarak sonuçları kıyaslamak daha etkili bir araştırma ortaya koyabilir.
- Bu araştırma İstanbul'daki okullarda yapılmıştır, benzer şekilde araştırmalar tüm Türkiye ve illerde farklı bölgelerde bölge ve kültür etkisini de işin içine koşarak araştırma yapılabilir.
- Bu araştırma sadece öğretmenlere yönelik düzenlenmiştir. Okul yöneticilerine yönelik benzer araştırma yapılabilir.
- Bu araştırmada demografik değişkenlerde ekonomik duruma yönelik bir ifade yer almamıştır ancak araştırmanın daha derine yapılabilmesi için ekonomik değişkenlerin de araştırmaya dahil edilmesi yararlı olacaktır.
- Bu araştırmada demografik değişkenlerde okul büyüklüğünün etkisi araştırılamamıştır. Okul büyüklüğü ve okulun sosyo-ekonomik çevresini ölçmek için ek ölçekler kullanılabilir.
- Bu araştırma aynı konularda farklı ölçeklerin kullanılmasıyla veya aynı ölçeklerle farklı bir zamanda yeniden yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Abdraym Kyzy, N. (2019). *Örgütsel sinerji ve iş değerleri ilişkisi: üniversite çalışanlarına yönelik bir araştırma* (Yüksek Lisans Tezi). Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı. Kastamonu
- Abraham, R. (2000). Organizational Cynicism: Bases And Consequences. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs*, 126(3): 269-292.
- Acton, R. ve Glasgow, P. (2015). Teacher Wellbeing İn Neoliberal Contexts: A Review Of The Literature. *Australian Journal of Teacher Education*, 40(8): 99- 114. doi:10.14221/ajte.2015v40n8.6. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1073708.pdf> [19.01.2022]
- Ağaçbacak, P. M. (2019). *Pozitif psikoloji bağlamında sınıf öğretmenlerinin psikolojik iyi oluş düzeyleri ile öz yeterlik inançları ve örgütsel bağlılık davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Akduman, G. ve Yüksekbiçgili, Z. (2015). *İnsan Kaynaklarında Yeni Bir Vizyon: Mutluluk Yönetimi*. İstanbul: Türkmen Kitabevi
- Akpolat, T. ve Levent, F. (2018), Öğretmenlere Yönelik Örgütsel Sinerji Ölçeği'nin Geliştirilmesi, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2018; 14(2):728-744 DOI: 10.17860/mersinefd.358755 <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/536571> [03.01.2022]
- Akpolat, T. ve Oğuz, E. (2021). Örgütsel Sinizm Algılanan Örgütsel Sinerjiyi Nasıl Yordar ? Eğitim Örgütlerinde Bir İnceleme. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi* , 10 (3) :1692-1705 . DOI: 10.33206/mjss.914977 <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1702587> [23.01.2022]
- Aksakal, H. İ., (2020). *İlköğretim okullarında örgütsel sinizm ve örgütsel maneviyatın örgütsel bağlılık üzerindeki rolü*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Rize.
- Aksu, T. (2021). *Öğretmenlerin mesleki bağlılıkları ile duygusal emeklerinin okul etkililiğini yordama düzeyi* (Yüksek Lisans Tezi), İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Yüksek Lisans Enstitüsü, İstanbul.
- Aktan, C. (2012). Sinerjik Yönetim: Organizasyonlarda Sinerji Etkisi. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 4 (1) :260-272 <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/333090> [14.01.2022]
- Aliustaoğlu, S. (2019). *Özel ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek

- lisans tezi). İstanbul Okan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Allen, N.J. Meyer, J.P. (1990). The Measurement And Antecedents Of Affective, Continuance And Normative Commitment To The Organization. *Journal of Occupational Psychology*, (63): 1-18.
- Anderson, V., Graham, S. Ve Lawrence, P. (1998). Learning to Internationalize, *Journal of Management Development*, 17(7).
- Argon, T. (2015). Öğretmenlerin Sahip Oldukları Duygu Durumlarını Okul Yöneticilerinin Dikkate Alıp Almamalarına İlişkin Görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1): 377- 404. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/17087> [21.01.2022]
- Aristoteles (1998). *Nikomakhos' a Etik* (Çev. Babür S.), Ankara: Ayraç Yayınevi.
- Arslan, Y. (2018). *Öğretmenlerin farklılıkların yönetimi yaklaşımlarına ilişkin alguları ile örgütsel mutluluk alguları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Doktora Tezi).Kocaeli Üniversitesi.
- Arslan, Y., ve Polat, S. (2017). Örgütsel Mutluluk Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 23(4):603-622. doi: 10.14527/kuey.2017.019
- Arslantürk, Z. ve Arslantürk, H. (2016). *Uygulamalı Sosyal Araştırma*. (4. Baskı.) İstanbul: Çamlıca Yayınları.
- Aydın, A. (2009). *Eğitim Sevgidir*. Ankara: Pegem Akademi.
- Aydın, M. (2010). *Eğitim Yönetimi (9. baskı)*. Ankara: Hatiboğlu Basım ve Yayınevi.
- Aydın, M. (2019). Genç Yetişkinlerde Mutluluğa Genel Bir Bakış. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7: 47-64.
- Aydın, A., Yılmaz, K. ve Altinkurt, Y. (2013). Eğitim Yönetiminde Pozitif Psikoloji. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 10(1): 1470-1490.
- Aytaç, T. (2000) *Okul Merkezli Toplum*. Nobel Yayınları.
- Bakker, A. B. ve Demerouti, E. (2013). Job Demands-Resources Model. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 29(3): 107-115. <https://journals.copmadrid.org/jwop/art/tr2013a16> [11.01.2022]
- Balay, R. (2000). *Özel ve resmi liselerde yönetici ve öğretmenlerin örgütsel bağlılığı* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- (2014). *Yönetici ve Öğretmenlerde Örgütsel Bağlılık*. Pegem Akademi 2. Baskı: Eylül 2014, Ankara.

- Balay, R. ve Müjdecı, N. (2013). Sinerjik Yönetim Ölçeğinin Geliştirilmesi. Sözel bildiri, VIII. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi, İstanbul.(Özet Kitabı).
- Balcı, A. (1985). *Eğitim Yöneticisinin İş Doyumu*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara: Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- (1995). *Örgütsel Gelişme*. Pegem Yay. No:18. Ankara.
- Baltaş, A. (2006). *Bir Solukta Ekip Yönetimi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Başaran, İ.E. (1982). *Örgütsel Davranışın Yönetimi*. Ankara: Sevinç Matbaası
- (1993). *Eğitim Psikolojisi, Modern Eğitimin Psikolojik Temelleri*, Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- (2000). *Eğitim Yönetimi* . Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Bayrak, İ. (2004).*Öğretmenin Gücü*.(1. Baskı).İstanbul: Hayat Yayıncılık
- Bayram, S. (2020). *Öğretmenlerin örgütsel affedicilik algıları ile örgütsel mutluluk düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*, (Yüksek Lisans Tezi). Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Rize.
- Begum, S., Jabeen, S. ve Awan, A. B. (2014). Happiness: A Psycho-Philosophical Appraisal. *Dialogue*, 9(3): 313-325. https://www.qurtuba.edu.pk/thedialogue/The%20Dialogue/9_3/Dialogue_July_September2014_313-325.pdf [19.01.2022]
- Bentham, J. (2000). An Introduction to the Principles of Morals and Legislation, Chapter I: Of The Principle of Utility. <https://socialsciences.mcmaster.ca/econ/ugcm/3ll3/bentham/morals.pdf> [16.01.2022]
- Berk, Ş.(2020). *Modüler Sistemin Değerlendirilmesi*.(2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Berry, A. (2011). Institutions, Organizations And Wellbeing. In Atherton, J. R., Graham, E. ve Steedmand, I. (Eds.), *The Practices Of Happiness: Political Economy, Religion And Wellbeing*: (134 -147). New York, USA: Routledge
- Biswas-Diener, R. ve Kashdan, T. B. (2009). Happiness and relationships. *In Encyclopedia of Human Relationships*, Harry T. Reis & Susan Sprecher (Eds.), (2): 785 – 788
- Bozkurt, B. N. (2019). *Okul mutluluğunu etkileyen bir faktör: öğretmenlerin politik becerileri* (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1108988> [09.01.2022]

- Bullough, R. V. Jr. ve Pinnegar, S. (2009). The Happiness Of Teaching (As Eudaimonia): Disciplinary Knowledge And The Threat Of Performativity. *Teachers And Teaching*, 15(2): 241-256. doi:http://dx.doi.org/10.1080/13540600902875324. https://www.researchgate.net/publication/232826046_The_happiness_of_teaching_as_eudaimonia_Disciplinary_knowledge_and_the_threat_of_performativity/link/546ba6370cf20dedafd535e7/download [22.01.2022]
- Bulut, A. (2015). *Ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel mutluluk algılarının incelenmesi: bir norm çalışması*, (Yayımlanmış Doktora Tezi) Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, G.Antep.
- Bulut, A. (2020). *Eğitim kurumlarında yönetsel tarz ve örgütsel mutluluk arasındaki ilişkinin incelenmesi*, (Yüksek Lisans Tezi). Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Bulut, A. ve Özgan, H. (2014, Mayıs). Ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel mutluluğa ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. 9. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi'nde sunulan bildiri metni. 9. *Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi Bildiri Özetleri Kitabı*, Siirt.
- Büyüköztürk, Ş. (2015). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Can, S. (2008). *İlköğretim II. kademe öğrencilerinin okula bağlılık düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi). Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir
- Cansoy, R. ve Parlar, H. (2017, Nisan). Okul Gelişiminin Bir Yordayıcısı Olarak Öğretmen Profesyonelizmi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)* 18,(1): 269-289
- Celep, C. (2014). *Eğitim Örgütlerinde Örgütsel Adanma*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Cemalcılar, Z. (2010). Schools as socialisation contexts: Understanding the impact of school climate factors on students' sense of school belonging. *Applied Psychology:An International Review*, 59(2): 243-272. <https://iaap-journals.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1464-0597.2009.00389.x> [28.12.2021]
- Chiumento (2007). *Happiness At Work Index Research Report 2007*. London: Chiumento.
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. (Çev. M. Bütün ve S. B., Demir). Ankara: Siyasal.
- (2017). *Eğitim araştırmaları: Nicel ve nitel araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi*. İstanbul: Edam.

- Csikszentmihalyi, M. (2009). The Promise Of Positive Psychology. *Psychological Topics*, 18 (2): 203 – 211.
- Csikszentmihalyi, Mihaly.(2021). *Mutluluk Bilimi- Akış*. (Çev. Barış Satılmış).8. Baskı. İstanbul: Buzdağı Yayıncılık,
- Compton, W. C., Smith, M. L., Cornish, K. A. ve Qualls, D. L. (1996). Factor Structure Of Mental Health Measures. *J. Pers. Soc. Psychol*, (71): 406–413. <https://psycnet.apa.org/record/1996-06400-016> [18.01.2022]
- Conner, D. R. (1993). *Managing At The Speed Of Change*. New York: Villard.
- Covey, S. R. (1996). *Etkili İnsanların Yedi Alışkanlığı. Kişisel Değişim İçin Altın Kurallar* (Çev. Suveren, G. ve Deniztekin, O.). İstanbul: Varlık Yayınları.
- (2002). *Etkili İnsanların Yedi Alışkanlığı*. İstanbul: Varlık Yayınları.
- Cüceloğlu, D. (1997). *İyi Düşün Doğru Karar Ver*. İstanbul: Sistem.
- Cüceloğlu, D. (2019). *Öğretmenim Bir Bakar mısın?* (6. Baskı). İstanbul: Final Kültür Sanat Yayınları.
- Çanak, M. (2014). *Okul yöneticilerinin örgütsel bağlılıkları ile örgütsel sinizmleri arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans, Kayseri). Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Daniels, K. (2000). Measures Of Five Aspects Of Affective Well-Being At Work. *Human Relations*, 53(2): 275-294. https://www.researchgate.net/publication/254097534_Measures_of_Five_Aspects_of_Affective_Well-Being_at_Work/link/557436d008aeacff1ffcbaa8/download [12.01.2022]
- Day, C. & Qing, G. (2009). In P. A.Schutz, & M. Zembylas (Eds.), *Advances in Teacher Emotion Research: The Impact on Teachers' Lives* (pp. 15 – 31), New York, USA: Springer. doi: 10.1007/978-1: 4419-0564-2.
- Demircan, T. (2019). *Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri ile örgütsel mutlulukları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Demiriz, S. ve Ulutaş, İ., (2016). Çocuklar Ne Kadar Mutlu? Bazı Değişkenlere Göre Çocuklarda Mutluluğun Belirlenmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, Haziran 2016, 7(1): 16-24. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/399590> [19.01.2022]
- Demo, G. ve Paschoal, T. (2013). Well-Being At Work Scale: Exploratory And Confirmatory Validation İn The United States Comprising

Affective And Cognitive Components. *Proceeding XXXVII Encontro Da ANPAD, 7-11 September 2013*. Rio De Janeiro.

- Diener, E. (1984). Subjective Well-Being. *Psychological Bulletin*, 95 (3): 542-575. <https://psycnet.apa.org/record/1984-23116-001> [08.01.2022]
- (2000). Subjective well-being: The science of happiness and a proposal for a national index. *American Psychologist*, 55(1): 34-43. <https://psycnet.apa.org/record/2000-13324-004> [14.01.2022]
- Diener, E., ve Seligman, M. (2002). Very Happy People. *American Psychological Society*, 13 (1): 81-84. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1111/1467-9280.00415> [05.01.2022]
- Diener, E., Oishi, S. ve Lucas, R. E. (2003). Personality, culture, and subjective well-being: Emotional and cognitive evaluations of life. *Annual Review of Psychology*, 54: 403-425. <https://psycnet.apa.org/record/2002-08634-016> [22.01.2022]
- Diener, E. ve Biswas-Diener, R. (2008). *Happiness: Unlocking The Mysteries Of Psychological Wealth*. Singapore: Blackwell Publishing.
- Doctoroff, M. (1977). “*Synergistic management: creating the climate for superior performance*”. Amacom.
- Doğan, T. ve Eryılmaz, A. (2012). Akademisyenlerde İşle İlgili Temel İhtiyaç Doyumu ve Öznel İyi Oluş. *Ege Akademik Bakış*, 12(3): 383-389. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/559243> [03.01.2022]
- Dökmen, Ü. (2004). *İletişim Çatışmaları ve Empati: Küçük Şeyler*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Dönmez, Ş. ve Taylı, A. (2018). Ortaokul Öğrencilerinde Okul İklimi, Okula Bağlılık ve Okul Yaşam Kalitesi Algısının İncelenmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9 (2): 1-17. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/614798> [13.01.2022]
- Döş, İ. (2013). Mutlu Okul (Happy School) Eğitim ve Bilim, 38(170): 266 280. <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/download/2029/560> [16.01.2022]
- Ehtiyar, R. (2003). Kültürel Sinerji: Uluslararası İşletmelere Yönelik Kavramsal Bir İrdeleme. *Akdeniz İ.İ.B.F. Dergisi*. (5), (2003): 66-78 <https://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423868907.pdf> [11.01.2022]
- Elmacıoğlu, T. (2004). *Hayatın Bütününde Başarı*, İstanbul.

- Erden ve Yılmaz (2016), Erden, S., Yılmaz, S. (2016). İmam Hatip Lisesi Öğrencilerinin Akran İlişkilerinin İnsanî Değerler ve Öznel İyi Oluş Düzeyleri Açısından İncelenmesi. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(2): 387-414.
- Ergün, H. ve Çelik, K. (2019). Örgütsel Bağlılık Ölçeği Türkçe Uyarlaması, *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 34:113-121.
- Ersoy, E. (2019). *Öğretmenlerin örgütsel güç mesafesi ile örgütsel sinerji düzeyi arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Kültür Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Ersoy, E. ve Levent, F. (2020, Ekim). Öğretmen Algılarına Göre Örgütsel Güç Mesafesi ile Örgütsel Sinerji Düzeyi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *İstanbul Aydın Üniversitesi Dergisi*, 12, (4): (345-356)
- Ertong, C. (2018). *Okullarda öğretmenlerin örgütsel mutluluğunu etkileyen faktörlerin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Eryılmaz, A. (2016). *Herkes İçin Mutluluğun Başucu: Teoriden Uygulamaya – Pozitif Psikoloji (2. Bası)*. Ankara: Pegem Akademi.
- (2017). Pozitif psikoterapiler. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 9(3):346-362.
- Eryılmaz, A. ve Atak, H. (2011). Ergen öznel iyi oluşunun, öz saygı ve iyimserlik eğilimi ile ilişkisinin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(37): 170-181.
- Etzioni, A. (1975). Karmaşık organizasyonların karşılaştırmalı analizi, rev. Simon ve Schuster.
- Finn, J.D. (1989). With drawing from school. *Rewiew of Educational Research*, 59: 117-142. <https://ed.buffalo.edu/content/dam/ed/main/docs/newsletter/Fall09-Jeremy-Finn-Withdrawing.pdf> [24.12.2021]
- Firestone, WA ve Rosenblum, S. (1988). Şehir liselerinde bağlılık oluşturma. Eğitimsel Değerlendirme ve Politika Analizi, 10(4): 285-299.
- Firestone, W. A. ve Pennel, J. R. (1993). Teacher Commitment, Working Conditions, And Differential İncentive Policies. *Review of Educational Research*. 63, (4): 489-525.
- Fisher, C. D. (2010). *Happiness at work*. Faculty of Business Publications. https://www.researchgate.net/publication/227533694_Happiness_at_Work/link/59dadb3f0f7e9b12b36d9087/download [24.12.2021]

- Frey, B. ve Stutzer, A. (2001). *Happiness And Economics: How The Economy And Institutions Affect Human Well-Being*. New Jersey: Princeton University Press. <https://press.princeton.edu/books/paperback/9780691069982/happiness-and-economics> [24.12.2021]
- Fredrickson, B. L. (2003). The Value Of Positive Emotions: The Emerging Science Of Positive Psychology Is Coming To Understand Why It's Good To Feel Good. *American Scientist*, 91(4): 330-335. https://www.americanscientist.org/sites/americanscientist.org/files/20058214332_306.pdf [11.01.2022]
- Gavin, J. H. ve Mason, R. O. (2004). *Organizational Dynamics*, 33(4): 379-392. <https://psycnet.apa.org/record/2005-00155-006> [17.01.2022]
- Goleman, D. (2006). *Duygusal Zekâ: Neden IQ'dan Daha Önemlidir?* (30. baskı)(Çev. B.S. Yüksel), İstanbul: Varlık Yayınları.
- (2019). *Duygusal Zekâ ve Liderlik* (30. baskı).(Utku Umut Bulsun), İstanbul: Optimum Basım Yayınları
- Golparvar, M. ve Abedini, H. (2014). Relationship Between Meaning And Spirituality At Work With Job Happiness Positive Affect And Job Satisfaction. *Management Science Letters*, (4): 255–268. https://www.researchgate.net/publication/307754235_A_comprehensive_study_on_the_relationship_between_meaning_and_spirituality_at_work_with_job_happiness_positive_affect_and_job_satisfaction/link/57d8801e08ae0c0081ee05af/download [05.01.2022]
- Gök, D. (2014). *İlkokul ve ortaokullarda görevli öğretmenlerin örgütsel adalet ve örgütsel bağlılık algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Şahinbey/Gaziantep örneği)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Gül, C. (2019). *Ortaokul öğrencilerinde okul bağlılığı, Sosyal duygusal öğrenme becerileri ve akademik öz-yeterlik arasındaki ilişkiler* (Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gül, H. (2002). Örgütsel Bağlılık Açılımlarının Mukayesesi ve Değerlendirmesi. *Ege Akademik İnceleme*, 2 (1) : 37-56
- Güneş, A. (2013). *Çocuk Deyip Geçmeyin*. (1. Baskı). İstanbul: Timaş Yayınları
- Gürbüz, G. (2020). *Öğretmenlerin örgütsel mutluluk algıları ile örgütsel güven düzeyleri arasındaki ilişki*, (Yüksek Lisans Tezi). Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Gürbüz, S. ve Şahin, F. (2017). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

- Gürbüz, S. ve Yüksel, M. (2008). Çalışma Ortamında Duygusal Zekâ: İş Performansı, İş Tatmini, Örgütsel Vatandaşlık Davranışı ve Bazı Demografik Özelliklerle İlişkisi. *Doğuş Üniversitesi Dergisi* 9(2):
- Gürlek, Y. (2010). *Yatılı ilköğretim bölge okullarındaki yöneticilerin, öğretmenlerin ve diğer çalışanların sinerjik yönetime ilişkin görüşleri* (Yüksek Lisans Tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü , Tokat.
- Hackman, J. R. ve Oldham, G. R. (1976). Motivation Through The Design of Work: Test of A Theory. *Organizational Behavior and Human Performance*, 16(2): 250-279. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/0030507376900167> [08.01.2022]
- Harris, R. P.; (1981), “Professional Synergy”, *Training and Development Journal*, 35 (1), 18–33.
- (2004), European Leadership in Cultural Synergy, *European Business Review*, 16 (4): 358-380.
- Harter, J. K., Schmidt, F. L. ve Keyes, C. L. (2003). Well-Being İn The Workplace And Itsrelationship To Business Outcomes: A Review Of The Gallup Studies. In Keyes, C. L. M. &Haidt, J. (Eds.) *Flourishing: Positive Psychology And The Life Well-Lived* : 205-224). Washington, DC, USA: American Psychological Association. <http://dx.doi.org/10.1037/10594-009> <http://media.gallup.com/documents/whitepaper--well-beingintheworkplace.pdf> [05.01.2022]
- Hascher, T. (2010). Wellbeing. In Peterson, P.; Baker, E.& McGaw, B. (Eds.), *International Encyclopedia of Education Vol.6* (Third edition): 732-738). Elsevier. https://boris.unibe.ch/52272/1/Wellbeing_Hascher_2010.pdf [26.12.2021]
- Hefferon, K. & Boniwell, I. (2014). *Pozitif Psikoloji: Kuram, Araştırma ve Uygulamalar* (Ç. Ed.T. Doğan), Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Hirschi, T. (1993). A control theory of delinquency. In F. P. Williams & M. D. McShane (Eds.), *Criminology theory: Selected classic readings* (pp. 289-305). Cincinnati, OH:Anderson Publishing.
- (2009). *Causes of delinquency*. Berkeley, CA: University of California.
- İnce, M. Gül, H. (2005). *Yönetimde Yeni Bir Paradigma: Örgütsel Bağlılık*. İleri Giden Ofset, Ankara.
- İncekara, S. (2020). *Özel okul öğretmenlerinin örgütsel mutluluk ve örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, Antalya.

- Kahveci, G. ve Köse, Ö. (2019). İlk ve Ortaöğretimde Görev Yapan Öğretmenlerin Algılarına Göre Örgütsel Sinizmin Örgütsel Mutluluk Üzerindeki Rolünün İncelenmesi. *Ekev Akademi Dergisi*, (79): 135-156.
- Kalaycı, H. ve Özdemir, M. (2013). Lise Öğrencilerinin Okul Yaşamının Niteliğine İlişkin Algılarının Okul Bağlılıkları Üzerine Etkisi, *GEFAD / GUJGEF*, 33(2): 293-315.
- Kalkandelen, C. (2019). *Örgütsel bağlılık ile algılanan kurumsal destek ilişkisinin lüks konseptte hizmet veren bir otelde incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Karadaş, H. (2013). *Pozitif okul yönetiminin öğretmenlerin örgütsel bağlılığına etki düzeyi* (Yüksek Lisans Tezi). Harran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Şanlıurfa.
- Kararımk, Ö. ve Siviş, R. (2008). Modernizmden Postmodernizme Geçiş ve Pozitif Psikoloji. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, Cilt: III Sayı:30: 102-115.
- Kashdan, T. B., Biswas-Diener, R. ve King, L. A. (2008). Reconsidering Happiness: The Costs Of Distinguishing Between Hedonics And Eudaimonia. *Journal of Positive Psychology*, (3): 219-233. https://www.researchgate.net/publication/235356431_Reconsidering_happiness_The_costs_of_distinguishing_between_hedonics_and_eudaimonia/link/569fba3108aee4d26ad279c9/download [17.01.2022]
- Kaya, S. (2017). *Lise öğrencilerinin 21. Yüzyıl becerilerinin öğrenci tükenmişliği ve okul bağlılığı ile ilişkisi* (Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kırbaç, M.(2019). *Öğretmenlerin sınıf yönetimi anlayışı ile öğrencilerin okul bağlılığı, okul direnci ve akademik başarısı arasındaki ilişkilerin analizi* (Doktora Tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Konu, A. & Rimpelä, M. (2002) Well-Being in Schools: Conceptual Model. *Health Promotion International*, 17(1): 79-87. <https://doi.org/10.1093/heapro/17.1.79>. <https://watermark.silverchair.com/170079.pdf> [27.12.2021]
- Korkut, A. (2019). *Öğretmenlerin örgütsel mutluluk, örgütsel sinizm ve örgütsel adalet algılarının analizi*, (Doktora Tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Kotaoğlu, Z. (2019). *Temel eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin yöneticilerine güveni ile örgütsel mutluluk düzeyleri arasındaki ilişki (Sakarya İli Örneği)* (Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

- Köksal, P. (2008). *Sinerjik Yönetim Açısından Strateji Bileşenleri ve Kaynakların İrdelenmesi: Gemi İnşa Sektöründe Bir İşletme Örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir
- Köse, Ö. (2020). *Öğretmenlerin algılarına göre okulların dna profilleri ile örgütsel mutluluk düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*, (Yüksek Lisans Tezi). Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Rize.
- Köybaşı, F. ve Dönmez, B. (2017). Okul Yöneticilerinin Girişimcilik, Öz-Yeterlik ve Örgütsel Bağlılık Algılarının Analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 23(2): 249-280. doi: 10.14527/kuey.2017.009
- Kuş, Z. ve Karatekin, K. (2009). Öğrencilerin Okul Ortamında Kurallara Uygun Davranma Yeterliklerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 10, Sayı 1
- Kuyumcu, M. (2007). *İlköğretim okullarında okul kültürü ve takım liderliği* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Elâzığ.
- Levent, F., Doğan, B.ve Ocak, S. (2015). Öğretmenlerin mesleki mutluluklarına ilişkin görüşleri: Nitel Bir Çalışma. 6. Eğitim Yönetimi Forumu'nda (5-7 Kasım 2015, Girne, KKTC) sunulan bildiri metni. *Bildiri Özetleri Kitabı*. EYUDER, 90 – 91.
- Lick, D. W. (1999). Proactive comentoring relationships: Enhancing effectiveness through synergy. In Carol A. Mullen ve Dale W. Lick (Eds), *New directions in mentoring, creating a culture of synergy* :34-45. London: Falmer Presss.
- Locke, EA, Latham, GP, Erez, M. (1988). Hedef kabulü ve bağlılığın belirleyicileri. *Yönetim İnceleme Akademisi*, 13: 23-39.
- Lykken, D.ve Tellegen, A. (1996). Happiness is A Stochastic Phenomenon. *Psychological Science*, 7(3): 186-189. <http://cogprints.org/767/3/167.pdf> [12.01.2022]
- Maslow, A. H. (1987). *Motivation and personality*. New York: Harper. <https://scottbarrykaufman.com/wp-content/uploads/2015/01/Maslow-1954.pdf> [04.01.2022]
- (2001). *İnsan Olmanın Psikolojisi* (Çev. O. Gündüz). İstanbul: Kuraldışı Yayıncılık.
- MEB, (2018). *Millî Eğitim Bakanlığı 2023 Eğitim Vizyon Belgesi*. Ankara. <http://2023vizyonu.meb.gov.tr/> [24.12.2021]

- Meyer, J.P., Irving, P.G. ve Allen, N. J. (1998). Examination Of The Combined Effects Of Work Values And Early Work Experiences On Organizational Commitment. *Journal of Organizational Behavior*, 19: 29-52.
- Meyer, J. P. ve Herscovitch, L. (2001). Commitment in the workplace: Toward a general model. *Human Resources Management Review*, 11: 299-326.
- Mintzberg, H. (1989); “*Mintzberg On Management*”, The Free Press.
- Mowday, R. T., Porter, I. W., ve Steers, R. M. (1982). *Employee Organizational Linkages*, Academy Press, New York : 73-179.
- Mowday, R. T. ve Sutton, R. I. (1993). Organizational Behavior: Linking Individuals And Groups to Organizational Contexts. *Annual Review of Psychology*, (44): 195-229.
- Mullen, C. A. ve Kealy, W. A. (1999). Lifelong Mentoring: The Creation Of Learning Relationships. C. A. Mullen ve D. W. Lick (Yay. Haz.). *New Directions İn Mentoring: Creating A Culture Of Synergy İçinde* (ss. 187-199). New York: Falmer Press
- Müjdeci, N. (2020). *Güneydoğu anadolu bölgesindeki bazı üniversitelerde görev yapan öğretim elemanlarının sinerjik yönetim algıları* (Yüksek Lisans Tezi). Harran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Şanlıurfa.
- Neck, C. P.ve Milliman, J. F. (1994). Thought Self-Leadership: Finding Spiritual Fulfillment In Organizational Life. *Journal Of Managerial Psychology*, (6) 9: 9-16. https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/55189720/Neck_Milliman_1994-with-cover-page-v2.pdf [17.01.2022]
- OECD (2016). *PISA 2015: PISA Results in Focus*. <https://www.voced.edu.au/print/1193851> [12.01.2022]
- OECD (2017). *PISA 2015 Results (Volume III): Students’ well-Being*, PISA, OECD Publishing, <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/9789264273856-en.pdf> [24.12.2021]
- O’Reilly, C. A. ve Chatman, J. (1986). Organizational Commitment And Psychological Attachment: The Effects Of Compliance, İdentification, And İnternalization On Prosocial Behavior. *Journal Of Applied Psychology*, 71(3): 492.
- O’Reilly, C. A., Caldwell, D. ve Barnett, W. (1989). Workgroup Demography, Social İntegration, and Turnover. *Administrative Science Quarterly*, (34): 21–37. <https://www.jstor.org/stable/2392984> [11.01.2022]

- O'Reilly III, CA, Chatman, J., & Caldwell, DF (1991). İnsanlar ve Organizasyon Kültürü: Kişi-Organizasyon Uyumunu Değerlendirmek İçin Bir Profil Karşılaştırma Yaklaşımı. *Yönetim Akademisi dergisi*, 34 (3): 487-516.
- Öğüt, A., Güleş, H. ve Akgemci, T. (2005). Post-Endüstriyel İş Dünyasında İleri Bilişim Teknolojileri Kullanımının Örgütsel, Sektörel ve Stratejik Sinerji Üretimine Etkileri. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (13): 305-314
- Özcan, E.B. (2008). *Örgütsel bağlılık ve iş değerleri arasındaki ilişki: Adana ilinde bir inceleme* (Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Özdemir, M. (2017). Sosyal Adalet Liderliği, Okula Yönelik Tutum ve Okul Bağlılığı Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 1.(42): 191.
- Özdemir, Y. (2015). Ortaokul Öğrencilerinde Okul Tükenmişliği: Ödev, Okula Bağlılık ve Akademik Motivasyonun Rolü. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(1): 27-35.
- Özdemir, Y. (2019). *Eğitimde Ahlak ve Etik* (Ed. A. Faruk Levent).11. Bölüm: *Eğitim Araştırmalarında Etik*. (1. Baskı). İstanbul: Nobel 189-201.
- Özdemir, S. ve Sezgin, F. (2011). İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Yönetici ve Öğretmen Desteği, Algılanan Şiddet ve Okul Memnuniyetine İlişkin Görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (2): 181-199.
- Özdevecioğlu, M. ve İnce Balcı, F. (2011). Kültürel Sinerji Yönetimi: Kavramsal Çerçeve. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 0 (38): 27-45
- Özdoğan, A. (2019, Haziran). *Öğretmenlerin pozitif okul yönetimine ilişkin görüşleri ile okula karşı tutumları arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Özgen, K. M. (2005). *Farabi'nin Mutluluk Anlayışı* (Yayımlanmış Doktora Tezi). Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Özgenel, M. (2019). An Antecedent of Teacher Performance: Occupational Commitment. *International Journal of Eurasian Education and Culture*, 4(7): 100-126.
- Özgenel, M. ve Bozkurt, B. (2020, Mayıs). Okul Mutluluğunu Yordayan Bir Faktör: Öğretmenlerin Politik Becerileri. *Turkish Journal of Educational Studies*, 7 (2): 130-149

- Özgenel, M. ve Canuyulas, F. (2021). Okul Müdürlerinin Paternalist Liderlik Davranışlarının Örgütsel Mutluluğa Etkisi. *Eğitim ve Teknoloji* (2021), 3(1): 14-31
- Özkan, S. (2010). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel bağlılıkları ve iş değerleri*, (Yüksek Lisans Tezi). Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Parlar, H. (2012). *Okul geliştirme literatürünün modeller ve yeni yaklaşımlar açısından incelenmesi: kuramsal analitik bir yaklaşım*, (Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Paschoal, T. ve Tamayo, A. (2008). Construction And Validation Of Work Well-Being Scale. *Avaliação Psicológica*, 7(1): 11-22. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/avp/v7n1/v7n1a04.pdf> [04.01.2022]
- Pişkin, Z. ve Parlar, H. (2021, Haziran). 11.05.2021 Toplumsal Statü ve Algı Açısından Öğretmenlik Mesleğinin İncelenmesi. *Academic Platform Journal of Education and Change*, 4(1):
- Pryce Jones, J. (2010). *Happiness At Work*, Wiley Blackwell Yayınevi.
- Rees, G., Main, G. (Eds.) (2015). Children's Views On Their Lives And Well-Being In 15 Countries: An İnitial Report On The Children's Worlds Survey, 2013-14. *Children ' s Worlds Project*, (Iscweb), York, UK,
- Rosenholtz, S.J. (1989). *Teachers Workplace: The Social Organization Of Schools*. New York: Longman.
- Ryan, R. M. ve Deci, E. L. (2001). On Happiness And Human Potentials: A Review Of Research On Hedonic And Eudaimonic Well-Being. *Annual Review Of Psychology*, 52(1): 141-166.
- Saenghiran, N. (2013). Towards Enhancing Happiness At Work: A Case Study. *Social Research Reports*, (25): 21-33. https://www.researchreports.ro/images/researchreports/social/srr_2013_vol025_002.pdf [05.01.2022]
- Sağlam, A. ve İkiz, F. E. (2017). Ortaokul Öğrencilerinin Şiddet Eğilimleri ile Okula Bağlılık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *İlköğretim Online*, 16(3) 1235-1246.
- Salancik, G. R. (1977). Commitment is Too Easy! *Organizational Dynamics* 6(1): 62-80.
- Sapmaz, F. ve Doğan, T. (2012). Mutluluk ve Yaşam Doyumunun Yordayıcısı Olarak İyimserlik. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(3): 63-69.
- Seligman, M.E.P. ve Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive Psychology: An Introduction. *American Psychologist*, 55 (1): 5-14.

https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/30927216/positive_psychology_intro-with-cover-page-v2.pdf [17.01.2022]

- Seligman, M. E. P. (2002). Positive Psychology, Positive Prevention, And Positive Therapy. *Handbook of Positive Psychology*, 2(2002): 3-12. http://www.positiveculture.org/uploads/7/4/0/7/7407777/seligman_intro.pdf [04.01.2022]
- Seligman, M. E. P., Ernst, R. M., Gillham, J., Reivich, K. ve Linkins, M. (2009). Positive Education: Positive Psychology And Classroom Interventions. *Oxford Review of Education*, 35(3): 293-311. <https://ppc.sas.upenn.edu/sites/default/files/positiveeducationarticle2009.pdf> [24.01.2022]
- Seligman, M. E. P. (2020). *Gerçek Mutluluk*. (Çev. Semra Kunt Akbaş).(3. Baskı), Ankara: Eksi Kitaplar.
- Sezer, Ş. ve Can, E. (2019). School Happiness: A Scale Development and Implementation Study. *Eurasian Journal of Educational Research*, 79: 167- 190
- Sheldon ve King, (2001). Why Positive Psychology İs Necessary. *American Psychologist*, (56): 216–217. https://www.researchgate.net/publication/12020093_Why_positive_psychology_is_necessary/link/02e7e525ef3a69b715000000/download [24.01.2022]
- Soundering, S. (2019). *Yönetim 101*, (Çev. Sedef Tetik). 2. Baskı, Ankara: Say Yayınları.
- Sönmez, M. (2016). *İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılıklarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Şahin, S. (2016). *Özgül öğrenme güçlüğü tanısı almış çocukların bağlanma stilleri ve okul bağlılığı arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Tarhan, N. (2014). *Mesnevi Terapi*. 8. Baskı. İstanbul: Timaş Yayınları
- Tekinalp, B. ve Terzi, Ş.(2015). *Eğitimde Pozitif Psikoloji Uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi. 1. Baskı: Mart 2015.
- Sahranç, Ü. (2021). *Eğitimde Pozitif Psikoloji Uygulamaları*.(Ed. Tekinalp, B. ve Terzi, Ş) 4. Bölüm: *Akış Kuramı*. Ankara: Pegem Akademi. 5. Baskı: Mart 2021: 111-142
- Toktamışoğlu, M. (2001). *Kot Pantolonlu Yönetici*. Ankara: Mediacat Yayınları. :323

- Töremen, F. (2001). Okul Yönetiminde Bir Tür Yaratıcılık: Sinerji, *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1): 201-212.
- Töremen, F. ve Karakuş, M. (2007). Okullarda sinerjinin engelleri: Takım çalışması üzerine nitel bir araştırma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(1): 617-645.
- Tösten, R., Avcı, Y. E.ve Şahin, S. (2018). The Relations Between The Organizational Happiness And The Organizational Socialization Perceptions Of Teachers: The Sample Of Physical Education And Sport. *European Journal of Educational Research*, 7(1): 151-157. doi:10.12973/eu-jer.7.1.151.
- Turgut, Ö. (2015). *Ergenlerin psikolojik sağlık düzeylerinin, önemli yaşam olayları, algılanan sosyal destek ve okul bağlılığı açısından incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- TÜİK, (2019). Yaşam Memnuniyeti Araştırması 2018. Türkiye İstatistik Kurumu. [17.01.2022]
- TÜİK. (2021). Yaşam Memnuniyeti Anketi 2020. <https://www.tuik.gov.tr> [23.01.2022]
- Türk Dil Kurumu, (2012). *Güncel Türkçe Sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Türk Dil Kurumu, (2020). *Güncel Türkçe Sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Türkmen, A. (2014). *Öğrenci algılarına göre mutlu okulun incelenmesi: Kahramanmaraş İli Örneği* (Yüksek Lisans Tezi). Zirve Üniversitesi ve Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüleri, Gaziantep.
- Türnüklü, A. (2004). Okullarda Sosyal ve Duygusal Öğrenme, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 10(1), 136-152.
- Uğur, S. (2019). *Öğrenen okul ile okul mutluluğu arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Uyaroğlu, E. S. (2019). *Örgütsel bağlılığın örgütsel mutluluğa etkisi: eğitim sektörü örneği* (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Gelişim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Uz Baş, A. ve Şahin Fırat, N. (2017). The Views And Opinions Of School Principals And Teachers On Positive Education. *Journal Of Education And Training Studies*, 5(2): 85-92.
- Veenhoven, R. ve Dumludağ, D. (2015). İktisat ve Mutluluk. *İktisat ve Toplum Dergisi*, (58): 46-51.

- Vural, V. (2004). *Yetkin-İdeal-Vizyoner Öğretmen*. 1. Baskı. İstanbul: Hayat Yayıncılık
- Waterman, A. S. (1993). Two Conceptions Of Happiness: Contrasts Of Personal Expressiveness (Eudaimonia) And Hedonic Enjoyment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 64(4): 678-691. https://www.researchgate.net/publication/232515799_Two_Conceptions_of_Happiness_Contrasts_of_Personal_Expressiveness_Eudaimonia_and_Hedonic_Enjoyment/link/5f733bc4299bf1b53efd1f1d/download [17.01.2022]
- Waterman, A. S., Schwartz, S. J. ve Conti, R. (2008). The Implications Of Two Conceptions Of Happiness (Hedonic Enjoyment And Eudaimonia) For The Understanding Of İntrinsic Motivation. *Journal of Happiness Studies*, (9): 41-79. https://www.researchgate.net/publication/23545618_The_Implications_of_Two_Conceptions_of_Happiness_Hedonic_Enjoyment_and_Eudaimonia_for_the_Understanding_of_Intrinsic_Motivation/link/5f733726299bf1b53efcd91d/download [12.01.2022]
- Warr, P. (2007). *Work, Happiness and Unhappiness*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- (2013). Sources of Happiness And Unhappiness in The Workplace: A Combined Perspective. *Journal of Work and Organizational Psychology*, (29): 99-106.
- (2020). *Mutluluk Psikolojisi* (Çev. Ezgi Tanıl). Ankara: Nobel Yaşam
- Weiss, A. Bates, T. C. & Luciano, M. (2008). Happiness is a Personal (İty) Thing the Genetics of Personality and Well-Being in a Representative Sample. *Psychological Science*, 19(3): 205-210. <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1111/j.1467-9280.2008.02068.x> [08.01.2022]
- Wesarat, P. O., Sharif, M. Y., Majid, A., ve Halim, A. (2015). A conceptual framework of happiness at the workplace. *Asian Social Science*, 11(2): 78-88.
- Wiener, Y. (1982). Organizasyonda Bağlılık Normatif Bir Bakış. *Yönetim İnceleme Akademisi*, 7 (3), 418-428.
- Yazıcı Çelebi, G. ve Çelebi, B. (2020). Bireylerin Mutluluk Düzeylerinin Değişkenler Açısından İncelenmesi . *Academic Review of Humanities and Social Sciences* , 3 (1): 179-189
- Yılmaz, A., Çelik, A., Abul, Akın (2014, Mayıs). Sinerjik Liderler Örgütsel Ataleti Yener Mi? Çalışanların Özyeterliliğinin Aracılık Etkisi. 22. *Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi*. KONYA

Yurdakul, Ö. (2019). *Meslek liselerinde öğrenci okul bağlılığının öğretmen sınıf liderliği ve çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.



EKLER

1.Araştırma İzni



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-59090411-20-31226661

08/09/2021

Konu : Anket ve Araştırma İzni (Fadime AKSOY)

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi : a) Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 21.01.2020 tarihli ve 2020/2 sayılı genelgesi.
b) İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesinin 03.09.2021 tarihli ve 12540 sayılı yazısı.
c) Müdürlüğümüz Araştırma ve Anket Komisyonunun 06.09.2021 tarihli tutanağı.

Araştırma Konusu : Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık, Örgütsel Sinerji ve Örgütsel Mutluluk Düzeyleri
Araştırma Türü : Anket
Araştırma Yeri : İstanbul
Araştırma Kişiler : Tüm Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlere
Araştırmanın Süresi : 2021 - 2022 Eğitim ve Öğretim Yılı

Yukarıda bilgileri verilen araştırmanın; 6698 sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanununa aykırı olarak kişisel veri istenmemesi, öğrenci velilerinden açık rıza onayı alınması, yüz yüze eğitime geçmiş olan kurumlarımızda, Covid-19 tedbirlerinin araştırmacı ve ilgili kurum idarelerince alınması, bilimsel amaç dışında kullanılmaması, bir örneği Müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının kurumlarımıza araştırmacı tarafından ulaştırılarak uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun kamuoyuyla paylaşılmaması ve araştırma bittikten sonra 2 (iki) hafta içerisinde Müdürlüğümüze gönderilmesi, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim ve öğretimi aksatmayacak şekilde, ilgi (a) genelge esasları dâhilinde uygulanması kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamımızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Levent YAZICI
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
08/09/2021
Dr. Hasan Hüseyin CAN
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek:

- 1- İlgi (b) Yazı ve Ekleri (5 Sayfa)
- 2- İlgi (c) Tutanak (1 Sayfa)

2.Etik Kurul Belgesi ve Ölçek Kullanım İzinleri

Evrak Tarih ve Sayısı: 27.05.2021-E.7149



T.C.
İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
ETİK KURULU BAŞKANLIĞI

Sayı :E-20292139-050.01.04-7149
Konu : Etik Kurul Kararları

Sayın Fadime AKSOY
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Eğitim Yönetimi Tezli Yüksek Lisans Programı Öğrencisi

"Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Örgütsel Sinerji ve Örgütsel Mutluluk Düzeyleri" başlıklı araştırmanız kurulumuzun 30.04.2021 tarihli ve 2021/04 sayılı toplantısında değerlendirilerek etik açıdan uygun bulunduğuna oy birliği ile karar verilmiştir.

Bilgilerinize rica ederim.

Prof. Dr. Nasuh USLU
Kurul Başkanı

Ek:11-Fadime Aksoy Etik Onay Belgesi (1 sayfa)

Evrak Tarih ve Sayısı: 26.05.2021-E.6585



T.C.
İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
ETİK KURULU

ETİK ONAY BELGESİ

Tarih	30.04.2021
Sayı	2021/04
Araştırmanın Niteliği	Yüksek Lisans Tezi
Araştırmanın Adı	Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık, Örgütsel Sinerji ve Örgütsel Mutluluk Düzeyleri
Sorumlu Araştırmacının Adı Soyadı	Fadime AKSOY
Diğer Araştırmacılar/Danışman Adı Soyadı	Doç. Dr. Ahmet Faruk LEVENT
Karar	UYGUNDUR

(İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Etik Kurulu'nun kararı tavsiye niteliğinde olup, Üniversitemizle ilgili etik ilkelerinin belirlenmesi ve değerlendirilmesi amacıyla taşımaktadır.)

Prof. Dr. Nasuh USLU
Başkan

Prof. Dr. Ali GÜNEŞ
Başkan V.

Prof. Dr. Mehmet Emin KOKTAŞ
Üye

Prof. Dr. Yahya Kemal YOGURTÇU
Üye

Prof. Dr. Mustafa ATEŞ
Üye

Prof. Dr. Aysel Nefise BAHÇECİK
Üye

Av. Bilal ŞAMAT
Üye

Kurul Yeminli Kâtibi

Zeynep Funda TEZ

Re: ÖRGÜTSEL BAĞLILIK ÖLÇEĞİ- KULLANIM İSTEĞİ-Fadime AKSOY



Refik Balay
5.04.2021 15:5

Kime: Fadime Aksoy

Sayın Fadime AKSOY,

Tarafımdan geliştirilen "Örgütsel Bağlılık Ölçeği"ni referans göstermek suretiyle araştırmanızda kullanabilirsiniz.

İyi çalışmalar dilerim.

Prof. Dr. Refik BALAY

Kırşehi

Eğitim Fakültesi Dekanı

Merkez (Bağbaşı) Yerleşkesi Kırşehir.

Re: Örgütsel Sinerji Ölçeği (Akpolat, T. ve Levent, F. (2018)'nin Kullanım İzni İsteği



Tuba Sağır Akpolat
4.04.2021 20:40

Kime: Fadime Aksoy

Merhaba

Ölçeği çalışmanızda kullanabilirsiniz.

Çalışmanızda başarılar dilerim

Re: Örgütsel Sinerji Ölçeği (Akpolat, T. ve Levent, F. (2018)'in Kullanım İzni İsteği



Faruk Levent
4.04.2021 23:18

Kime: Fadime Aksoy

Sayın Fadime Aksoy,

Örgütsel Sinerji Ölçeği'ni çalışmanızda kullanabilirsiniz.

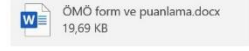
Kolaylıklar dilerim.

Doç. Dr. A.Faruk Levent

Re: ÖMÖ KULLANIMI İZİN TALİFERİ- Fadime AKSOY



Kime: Fadime Aksoy Bilgi: Soner



Sayın Fadime Aksoy,

Çalışmanızda Örgütsel Mutluluk Ölçeği'ni kullanabilirsiniz.

Ölçek formu ve ölçeğe ait puanlama yönergesi ektedir.

Çalışmalarınızda kolaylıklar.

Not: Ölçeğin psikometrik özelliklerinin yer aldığı KUEY'de yayınlanan makalede, dizgideki hatadan dolayı ölçek 28 madde olarak gözükmemektedir. Ölçek, ekte de görebileceğiniz üzere 29 maddeden oluşmaktadır.

Fwd: ÖMÖ- KULLANIM İZİNİ-Fadime AKSOY



2.09.2021 21:31

Kime:

Sayın Fadime Aksoy,

Çalışmanızda Örgütsel Mutluluk Ölçeği'ni kullanabilirsiniz. Çalışmalarınızda kolaylıklar.

Prof. Dr. Soner POLAT
Kocaeli Üniversitesi Kocaeli University
Eğitim Fakültesi / Faculty of Education
Eğitim Bilimleri Bölümü / Department of Educational Sciences

3. Ölçek Formları ve Kişisel Bilgi Formu

EK 1: KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Değerli Meslektaşım;

Bu çalışma İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsüne bağlı olarak yürütülmekte olan “Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık, Örgütsel Sinerji ve Örgütsel Mutluluk Düzeyleri” başlıklı yüksek lisans tezinde kullanılmak üzere veri toplamak üzere hazırlanmıştır. Veri toplamak için hazırlanan bu veri seti Kişisel Bilgi Formu, Örgütsel Bağlılık Ölçeği, Örgütsel Mutluluk Ölçeği ve Örgütsel Sinerji Ölçeği olarak dört bölümden oluşmaktadır. Bu form ve üç ölçek sizlere uygulanacak ve sizlerin, Örgütsel Bağlılık, Örgütsel Sinerji ve Örgütsel Mutluluk konusundaki görüşlerinize başvurulacaktır. Vereceğiniz bilgiler araştırma açısından oldukça değerlidir. Formu ve ölçekleri cevaplarken şu anki görev yaptığınız kuruma göre değerlendirip cevaplandırınız. Görüşleriniz bu çalışma dışında herhangi bir amaçla kullanılmayacaktır. Ölçekleri cevaplayan bireylerin isimleri kesinlikle araştırma raporuna yazılmayacaktır. Sorulara vereceğiniz samimi cevaplardan dolayı şimdiden teşekkür ederim.

Öğretmen Fadime AKSOY
Tez Öğrencisi

Doç. Dr. A. Faruk LEVENT
Tez Danışmanı

KİŞİSEL BİLGİLERİNİZ

Lütfen size uygun olan seçeneğin kutucuğunu X işaretiyle seçerek formu doldurun.

- Cinsiyetiniz:** Kadın Erkek
- Yaşınız:** 20-30 yaş 31-40 yaş 41-50 yaş 51 ve üstü
- Medeni Durumunuz:** Bekar Evli
- Mezun Olduğunuz Program:** Önlisans Lisans Yüksek Lisans Doktora
- Mesleki Deneyim Süreniz:** 1-5 yıl 6-10 yıl 11-15 yıl 16 – 20 yıl
 20 yıl ve üzeri
- Branşınız:** Sınıf Öğretmeni Türkçe Sosyal Bilgiler Grubu
 Matematik Fen Ortaöğretim Mesleki Ders Öğretmeni
 Bilişim Teknolojileri Öğretmeni Yabancı Dil Öğretmeni
 Güzel Sanatlar Öğretmeni Beden Eğitimi Öğretmeni
 Özel Eğitim Öğretmeni Rehber Öğretmen
 Diğer (belirtiniz.....)
- Görev Yaptığınız Öğretim Kademesi:** İlkokul Ortaokul Lise
- Bu Kurumda Kaç Yıldır Görev Yaptığınız:** 1-5 yıl 6-10 yıl 11-15 yıl 16 – 20 yıl
 20 yıl ve üzeri
- Bu Kuruma Atanma Şekliniz:** İsteyerek Zorunlu Mazerete Bağlı
- Çalıştığınız Kurum Türü:** İlkokul Ortaokul İmam Hatip Ortaokulu
 Anadolu Lisesi Fen Lisesi Sosyal Bilimler Lisesi
 Güzel Sanatlar ve Spor Lisesi Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi
 Anadolu İmam Hatip Lisesi Çok Programlı Lise

EK 2:
ÖRGÜTSEL BAĞLILIK ÖLÇEĞİ

BÖLÜM 2: Bu bölümde öğretmenlerde görülmesi beklenen örgütsel bağlılık düzeylerine ilişkin ifadeler yer almaktadır. Bu maddelere ilişkin katılma düzeyinizi en uygun kutucuğa (X) işareti koyarak belirtiniz. Lütfen her maddeyi işaretlemeye özen gösteriniz.		1: TAMAMEN KATILMIYORUM	2: KATILMIYORUM	3: KISMEN KATILYORUM	4: KATILYORUM	5: TAMAMEN KATILYORUM
1	Bu okuldaki görevimi büyük ölçüde parasal kaygıyla yapıyorum.	1	2	3	4	5
2	Bu okulda çalışmaya karar vermekle hata ettiğimi düşünüyorum.	1	2	3	4	5
3	Emek ve birikimlerim bu okuldan ayrılmamı engelliyor.	1	2	3	4	5
4	Öğrencilerin başarısına ilişkin çabamın ders saatleriyle sınırlı olduğunu düşünüyorum.	1	2	3	4	5
5	Bu okula uyum sağlamada zorluk çekiyorum.	1	2	3	4	5
6	Bu okulun kurallarına mecbur olduğum için uyuyorum.	1	2	3	4	5
7	Bu okulda çalışma şevkimin her geçen gün azaldığını hissediyorum.	1	2	3	4	5
8	Bu okulda yönetimin beni okula bağlama çabalarından rahatsızlık duyuyorum.	1	2	3	4	5
9	Bu okulun çalışmak için mükemmel bir yer olduğunu düşünüyorum.	1	2	3	4	5
10	Bu okulun bir üyesi olmaktan gurur duyuyorum.	1	2	3	4	5
11	Bu okulun mesleğimle ilgili değişiklik ve yenilikleri takip etme olanağı sağladığı kanısındayım.	1	2	3	4	5
12	Bu okul işimde beni en yüksek performans göstermeye özendiriyor.	1	2	3	4	5
13	Bu okulun eğitim ve öğretim etkinlikleri açısından uygun bir ortam sağladığını düşünüyorum.	1	2	3	4	5
14	Çalışma arkadaşlarımla okul dışında da sık sık birlikte oluyorum.	1	2	3	4	5
15	Başka bir yerde çalışma olanağım olduğu halde bu okulda çalışmayı tercih ediyorum.	1	2	3	4	5
16	Bu okulda yeteneklerimi en üst düzeyde gerçekleştirdiğime inanıyorum.	1	2	3	4	5
17	Okulumun başarısı için beklenenin ötesinde çaba gösteriyorum.	1	2	3	4	5
18	Bu okulun geleceğini gerçekten düşünüyorum.	1	2	3	4	5
19	Bu okulun problemlerini kendi problemim olarak algılıyorum.	1	2	3	4	5
20	Okulumla karşı yapılan eleştirileri kendime yapılmış sayarım.	1	2	3	4	5
21	Zamanımın çoğunu okuluma ilişkin etkinlikler dolduruyor.	1	2	3	4	5
22	Okulumun değerleriyle bireysel değerlerim oldukça benzerdir.	1	2	3	4	5
23	Okulumun önceliklerini kendi önceliklerim olarak algılıyorum.	1	2	3	4	5
24	Okulumun çıkar ve beklentilerine uygun hareket etmeyi görev sayarım.	1	2	3	4	5

25	Okulum övüldüğünde kendimi övülmüş hissediyorum.	1	2	3	4	5
26	Okulumu başkalarına anlatmaktan zevk alıyorum.	1	2	3	4	5
27	Okulumun yararı için her türlü fedakarlığı yaparım.	1	2	3	4	5

EK 3:
ÖRGÜTSEL SİNERJİ ÖLÇEĞİ

BÖLÜM 3: Bu bölümde öğretmenlerde görülmesi beklenen örgütsel sinerji düzeylerine ilişkin ifadeler yer almaktadır. Bu maddelere ilişkin katılma düzeyinizi en uygun kutucuğa (X) işareti koyarak belirtiniz. Lütfen her maddeyi işaretlemeye özen gösteriniz.		HER ZAMAN	SIK SIK	BAZEN	NADİREN	HİÇ
		1	2	3	4	5
1	Okulumuzda çalışanlar, diğer çalışanların başarılı olmasından mutluluk duyar.					
2	Okulumuzda çalışanlar birbirlerine empati ile yaklaşırlar.					
3	Okulumuzda çalışanlar, birbirlerinin gelişimi için çaba sarf etmekten çekinmezler.					
4	Okulumuzda çalışanlar birbirlerinin fikirlerini dinlerler.					
5	Okulumuzda öğretmenler duygusal olarak güvende hissederler.					
6	Okulumuzda çalışanlar birbirlerinin duygu ve düşüncelerini paylaşırlar.					
7	Okulumuzda çalışmak, çalışanları güvende hissettirir.					
8	Okulumuzda, herkesin çalışma biçimine saygı duyulur.					
9	Öğretmenler bu okulda çalışmaktan hoşnuturlar.					
10	Okulumuzda çalışanlar birbirlerinin zayıf yönlerini telafi etmeye yardımcı olur.					
11	Okulun gelişimi için yapılan işlerde zaman zaman esneklik sağlanır.					
12	Okulumuzda çalışanlar, ihtiyaç durumunda inisiyatif kullanırlar.					
13	İhtiyaç durumunda yapılacak işler rutininden farklı yapılabilir.					
14	Okulumuzda, yapılan bir hata sonucunda ileride nasıl hareket edileceği konusunda fikir alışverişi yapılır.					
15	Okulumuzda yeni girişimler için öğretmenler cesaretlendirilir.					
16	Okulumuzda, problem çözümü konusunda çalışanlar cesaretlendirilir.					
17	Okulumuzda, yeni projeler desteklenir.					
18	Bir problem hakkında potansiyel çözümler üzerinde konuşulur.					
19	Okulumuzda çalışanların bir işi farklı şekillerde yapmaları olumlu karşılanır.					

20	Bir problem hakkında ortaya atılan potansiyel çözümlerin zayıflıkları hakkında konuşulur.					
21	Okulumuzda yapılacak olan işlerin kim tarafından yapılacağı açıkça bellidir.					
22	Okulumuzda yapılacak olan işlerin ne zaman yapılacağı açıkça bellidir.					
23	Okulumuzda yapılacak olan işlerin nasıl yapılacağı açıkça bellidir.					
24	Okulumuzda, okulun gelişimi için yapılan işlerde sürecin nasıl gelişeceği hakkında bilgilendirmeler yapılır.					
25	Okulumuzda, okulun gelişimi adına atılan her fikir önemsenir.					
26	Okulumuzda çalışanlar, yapılan toplantılarda açıkça fikirlerini dile getirebilirler.					
27	Okulumuzda, çalışanlar mesleki gelişimleri için çaba sarf eder.					
28	Okulumuzda çalışanlar alanlarındaki yeniliklerden haberdardırlar.					
29	Okulumuzda, başarısızlığın nedenleri üzerinde konuşulur.					

EK 4: ÖRGÜTSEL MUTLULUK ÖLÇEĞİ

BÖLÜM 4: Aşağıda, işinize ilişkin algınızı yansıtabileceğiniz 29 ifade bulunmaktadır. Lütfen, aşağıdaki ifadeleri dikkatlice okuyarak hangi seçenek sizin algınıza daha uygunsa o seçeneği işaretleyiniz. Lütfen hiçbir maddeyi boş bırakmayınız.		1: HİÇ	2: BİRAZ	3: OLDUKÇA	4: SIKLIKLA	5: TAMAMEN
1	Son altı aydır işimde kendimi mutlu hissediyorum.					
2	Son altı aydır işimde kendimi huzursuz hissediyorum.					
3	Son altı aydır işimde kendimi gergin hissediyorum.					
4	Son altı aydır işimde kendimi heyecanlı hissediyorum.					
5	Son altı aydır işimde kendimi sinirli hissediyorum.					
6	Son altı aydır işimde kendimi neşeli hissediyorum.					
7	Son altı aydır işimde kendimi sabırsız hissediyorum.					
8	Son altı aydır işimde kendimi hevesli hissediyorum.					
9	Son altı aydır işimde kendimi canımı sıkkın hissediyorum.					
10	Son altı aydır işimde kendimi gururlu hissediyorum.					
11	Son altı aydır işimde kendimi boşa çabalamış hissediyorum.					
12	Son altı aydır işimde kendimi istekli hissediyorum.					
13	Son altı aydır işimde kendimi sıkılmış hissediyorum.					
14	Son altı aydır işimde kendimi memnun hissediyorum.					
15	Son altı aydır işimde kendimi endişeli hissediyorum.					
16	Son altı aydır işimde kendimi stresli hissediyorum.					
17	Son altı aydır işimde kendimi huzurlu hissediyorum.					

18	Son altı aydır işimde kendimi depresif hissediyorum.					
19	Son altı aydır işimde kendimi aktif hissediyorum.					
20	Son altı aydır işimde kendimi sıkıntılı hissediyorum.					
21	Son altı aydır işimde kendimi üzgün hissediyorum.					
		1: TAMAMEN KATILMIYORUM	2: KATILMIYORUM	3: KISMEN KATILYORUM	4: KATILYORUM	5: TAMAMEN KATILYORUM
22	İşimde potansiyelimi kullanıyorum.					
23	İşimde önemli olduğumu düşündüğüm yeteneklerimi geliştiriyorum.					
24	İşimde becerilerimi yansıttığım etkinliklere katılıyorum.					
25	İşimde zorlukların üstesinden geliyorum.					
26	İşimde değerli olduğumu düşündüğüm sonuçlara ulaşıyorum.					
27	İşimde, hayatım için koyduğum amaçlar doğrultusunda ilerliyorum.					
28	İşimde en iyi yönlerimi gösterebiliyorum.					
29	İşimde gerçekten yapmaktan hoşlandığım işleri yapıyorum.					

ÖZGEÇMİŞ

Fadime AKSOY

A.EĞİTİM

Yüksek Lisans: İZÜ, Eğitim Yönetimi, 2022

Lisans: Selçuk Üniversitesi, Sosyoloji, 1999

B.AKADEMİK DENEYİM

2000- MEB Sınıf Öğretmeni

2018-.....Kartal-Ege Sanayi İlkokulu -Sınıf Öğretmeni

C.PROJELERİ

2016-2018 Yılında, Pusula: ‘‘Etkin Program, Yetkin Öğretmen’’ Projesinde görev aldı (İstanbul Kalkınma Ajansı’nın 2016 Yılı Çocuklar ve Gençler Mali Destek Programı Kapsamında).

D.YAYINLARI

.....

E.İLETİŞİM