

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

ÖĞRETMENLERİN İŞ YAŞAM DENGESİ İLE
MESLEKİ BAĞLILIK DÜZEYLERİ ARASINDAKİ
İLİŞKİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Fergül MİYANYEDİ ŞEN

İstanbul
Haziran-2021

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

ÖĞRETMENLERİN İŞ YAŞAM DENGESİ İLE MESLEKİ
BAĞLILIK DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Fergül MİYANYEDİ ŞEN

Tez Danışmanı
Dr. Öğr. Üyesi Esra TÖRE

İstanbul
Haziran-2021

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğüne,

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

Danışman Dr. Öğr. Üyesi Esra TÖRE

Üye Dr. Öğr. Üyesi Pınar MERT

Üye Doç. Dr. Ahmet Faruk LEVENT

Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

İmza

Prof. Dr. Ali Güneş

Enstitü Müdürü

BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ

Yüksek lisans tezi olarak hazırladığım “**Öğretmenlerin İş Yaşam Dengesi ve Mesleki Bağlılık Düzeyleri Arasındaki İlişki**” 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 ve dolaylı olarak yaptığım her alıntıya kaynak gösterdiğimi ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu beyan ederim.

İmza

Fergül MİYANYEDİ ŞEN

ÖN SÖZ

Öncelikle, öğretmenlerin iş yaşam dengesi ile mesleki bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkinin araştırılmaya çalışıldığı bu araştırmanın meslektaşlarıma ve ilgili alanyazına katkıda bulunmasını temenni ediyorum.

Yüksek lisans tezimin ortaya çıkmasına öncelikli katkı sağlayan, sürecin başından beri bana destek olan, beni cesaretlendiren, samimiyetle, sabırla sorularımı cevaplandırarak yol gösteren, çalışmamda büyük emeği olan canım hocam, danışmanım sayın Dr.Öğr.Üyesi Esra TÖRE'ye teşekkür ederim.

Tezimin gelişmesinde büyük katkıları olan, tez savunma jürisinde bulunarak beni onurlandıran kıymetli hocalarım sayın Doç. Dr. Ahmet Faruk LEVENT'e ve Dr. Öğr. Üyesi Pınar MERT'e teşekkür ederim.

Yüksek lisansa başlamadan önce başlamam için beni cesaretlendiren, derslerini dinlerken de büyük heyecan duyduğum, mesleki duruşundan, bilgilerinden ziyadesiyle istifade ettiğim, örnek aldığım pek kıymetli hocam sayın Doç. Dr. Sultan Bilge KESKİNKILIÇ KARA'ya teşekkür ederim.Süreç içerisinde yaşadığım en çaresiz anlarımda bilgisiyle, tecrübesiyle, dostluğuyla bana uzanan ellerin sahibi sayın Dr. Şebnem YAZICI'ya, Nurşen YANARDAĞ'a, Azbiye Nur EREL'e, anketlerin toplanması sürecinde desteğini eksik etmeyen değerli meslektaşım Mustafa AĞACA'ya, okul müdürümüz Muhammet BAHADIR'a, kıymetli mesai arkadaşım Devrim TAŞKIN'a, Arzu ÇINAR'a, veri toplama sürecinde gönüllülükle araştırmama destek veren değerli meslektaşlarıma teşekkür ederim.

Öğrenme aşkını daha küçükken içimizde filizlendiren, çocuklarına hayal kurduran, umut olan, desteğini, inancını ve sevgisini hep hissettiğimiz canım annem ve canım babama haklarını ödeyemeyeceğim minnetle teşekkür ederim. Her yola çıkarken her türlü desteğini hissettiğim canım ablama ve kardeşlerime çok teşekkür ederim.

Ve sevgili eşim Sercan ŞEN'e, her zaman olduğu gibi bu sürecimde de gösterdiği sabır, anlayış ve desteği için kalbimin en özel teşekkürünü ederim. Tarifsiz sevgimin sahipleri, yaşam sevincim canım evlatlarım Duru ŞEN ve İpek ŞEN'e sabırla beni bekledikleri için ne kadar teşekkür etsem az gelir. İyi ki varsınız...

Fergül MİYANYEDİ ŞEN
İstanbul- 2021

ÖZET

ÖĞRETMENLERİN İŞ YAŞAM DENGESİ İLE MESLEKİ BAĞLILIK DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

Fergül MİYANYEDİ ŞEN

Yüksek Lisans, Eğitim Yönetimi

Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Esra TÖRE

Mayıs- 2021, 103 sayfa

Bu araştırmanın amacı; öğretmenlerin iş yaşam dengesi ile mesleki bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırmanın örneklemini, 2020-2021 Eğitim ve Öğretim yılı, İstanbul ili Küçükçekmece ilçesinde görev yapmakta olan 400 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma örneklemini belirlerken basit tesadüfi örneklem yöntemi kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak, “Kişisel Bilgi Formu”, “İş Yaşam Dengesi Ölçeği” ve “Mesleki Bağlılık Ölçeği” kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara, ankete katılan öğretmenlerin genel iş yaşam dengesi düzeyleri “yüksek”, yaşamı ihmal etme alt boyutunda “orta” diğer alt boyutlar “yüksek” düzeyde tespit edilmiştir. Öğretmenlerin genel iş yaşam dengesi ve alt boyut düzeyleri branş, çocuk sahibi olma durumu, görev yaptığı kurum türüne göre farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin genel mesleki bağlılık düzeyleri ve duygusal bağlılık düzeyleri “yüksek”; birikmiş maliyetler, alternatiflerin sınırlılığı ve normatif bağlılık düzeyleri “orta” olarak belirlenmiştir. Öğretmenlerin genel mesleki bağlılık ve alt boyutları; medeni durum, yaş, branş, hizmet yılı, görev yaptığı kurum türüne ve çocuk sahibi olma durumuna göre farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin genel iş yaşam dengesi ve alt boyutları ile genel mesleki bağlılık ve alt boyutları arasında anlamlı ilişkiye rastlanılmamıştır. Öğretmenlerin genel iş yaşam dengesinin mesleki bağlılıklarını yordamadığı, duygusal bağlılık alt boyutunu pozitif, birikmiş maliyetler alt boyutunu ise negatif yönde etkilediği bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: İş Yaşam Dengesi, Mesleki Bağlılık, Duygusal Bağlılık, Alternatiflerin Sınırlılığı, Normatif Bağlılık, Birikmiş Maliyetler.

ABSTRACT
TEACHERS' WORK-LIFE BALANCE AND OCCUPATIONAL
COMMITMENT
RELATIONSHIP BETWEEN LEVELS

Fergül MİYANYEDİ ŞEN

Master, Education Management

Thesis Advisor: Asst. Prof. Dr. Esra TÖRE

May- 2021, 103 page

The purpose of this research; the aim of this study is to examine the relationship between teachers work-life balance and occupational commitment levels. The sample of the research consists of 400 teachers working in the Küçükçekmece district of Istanbul in the 2020-2021 academic year. Simple random sampling method was used while determining the research sample. "Personal Information Form", "Work-Life Balance Scale" and "Vocational Commitment Scale" were used as data collection tools. In the findings obtained, the general work-life balance levels of the teachers participating in the survey were "high", "medium" in the neglect of life sub-dimension, and "high" in other sub-dimensions. It was concluded that teachers' general work-life balance and sub-dimension levels differ according to branch, having children, and the type of institution they work in. teachers' general occupational commitment and emotional commitment levels are "high"; accumulated costs, limitedness of alternatives and normative adherence levels were determined as "moderate". general occupational commitment and sub-dimensions of teachers; It has been concluded that it differs according to marital status, age, branch, years of service, type of institution and having a child. No significant relationship was found between teachers' general work-life balance and sub-dimensions and general occupational commitment and sub-dimensions. It was found that the general work-life balance of teachers did not predict their occupational commitment, it affected the affective commitment sub-dimension positively and the accumulated costs sub-dimension negatively.

Key Words: Work Life Balance, Occupational Commitment, Affective Commitment, Normative Commitment, Limited Alternatives, Accumulated Cost.

İÇİNDEKİLER

TEZ ONAYI	i
BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ	ii
ÖN SÖZ	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	v
İÇİNDEKİLER	vi
TABLolar LİSTESİ	ix

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	3
1.3. Araştırmanın Önemi	4
1.4. Varsayımlar	5
1.5. Sınırlılıklar	5
1.6. Tanımlar	5

İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	7
2.1. İş Yaşam Dengesi Tanımı	7
2.2. İş Yaşam Dengesinin Tarihçesi	8
2.3. İş ve İş Dışı Yaşam Alanlarına Etki Eden Faktörler	11
2.4. İş Yaşam Dengesinin Önemi	13
2.5. İş Yaşam Dengesi ile İlgili Kuramsal Yaklaşımlar	14
2.5.1. Rol Kuramı	14
2.5.2. Çatışma Kuramı	15
2.5.3. Telafi/Dengeleme Kuramı	16
2.5.4. Taşma/Yayılmı/Saçılma/Dağılma Kuramı	16
2.5.5. Bölünme Kuramı	17
2.5.6. Araçsallık Kuramı	17
2.5.7. Sınır Kuramı	17

2.6. Öğretmenlerin İş Yaşam Dengesi	18
2.7. Mesleki Bağlılık	20
2.7.1. Mesleki Bağlılık Kavramı	20
2.7.2. Mesleki Bağlılık Boyutları	22
2.8. Öğretmenlerin Mesleki Bağlılığı	24

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM	33
3.1. Araştırmanın Modeli	33
3.2. Evren ve Örneklem	33
3.3. Veri Toplama Araçları	35
3.4. Verilerin Toplanması	37
3.5. Verilerin Analizi	38

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR	40
4.1. Öğretmenlerin İş Yaşam Dengesi Düzeylerine Yönelik Bulgular	40
4.2. Öğretmenlerin İş Yaşam Dengesi Düzeylerinin Demografik Değişkenlere Göre Farklılaşma Durumu	43
4.3. Öğretmenlerin Mesleki Bağlılık Düzeylerine Yönelik Bulgular	51
4.4. Öğretmenlerin Mesleki Bağlılık Düzeylerinin Demografik Değişkenlere Göre Farklılaşma Durumu	54
4.5. İş Yaşam Dengesi ve Mesleki Bağlılık İlişkisine Yönelik Bulgular	68
4.6. İş yaşam Dengesinin Mesleki Bağlılık Üzerindeki Etkisine Yönelik Bulgular ..	70

BEŞİNCİ BÖLÜM

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	73
5.1. Tartışma ve Sonuç	73
5.1.1. Öğretmenlerin İş Yaşam Dengesi Düzeylerine Yönelik Tartışma ve Sonuç	73
5.1.2. Öğretmenlerin İş Yaşam Dengesi Düzeylerinin Demografik Değişkenler Yönelik Tartışma ve Sonuç	73
5.1.2.1. Cinsiyet	73
5.1.2.2. Medeni Durum	74

5.1.2.3. Yaş	75
5.1.2.4. Eğitim Durumları.....	75
5.1.2.5. Branş	76
5.1.2.6. Hizmet Yılı	76
5.1.2.7. Eğitim Kademesi	77
5.1.2.8. Görev Yaptığı Kurum Türü	77
5.1.2.9. Çocuk Sahiplik Durumu	78
5.1.3. Öğretmenlerin Mesleki Bağlılık Düzeylerine Yönelik Tartışma ve Sonuç	79
5.1.4. Öğretmenlerin Mesleki Bağlılık Düzeylerinin Demografik Değişkenlere Yönelik Tartışma ve Sonuç	80
5.1.4.1. Cinsiyet.....	80
5.1.4.2. Medeni Durum.....	80
5.1.4.3. Yaş	81
5.1.4.4. Eğitim Durumu	82
5.1.4.5. Branş	82
5.1.4.6. Hizmet Yılı	83
5.1.4.7. Eğitim Kademesi	84
5.1.4.8. Görev Yaptığı Kurum Türü	84
5.1.4.9. Çocuk Sahiplik Durumu	85
5.1.5. Öğretmenlerin İş Yaşam Dengesi ile Mesleki Bağlılık Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Tartışma ve Sonuç.....	85
5.1.6. Öğretmenlerin İş Yaşam Dengesinin Mesleki Bağlılığı Yordama Düzeyine Yönelik Tartışma ve Sonuç	86
5.2. Öneriler	88
5.2.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler.....	88
5.2.2. Uygulayıcıya Yönelik Öneriler	88
KAYNAKÇA	90
EKLER.....	97
ÖZGEÇMİŞ.....	103

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 2.1: İş Yaşam Dengesinin Zaman İçindeki Değişimini Gösteren Çizelge	10
Tablo 3.1: Örneklem Grubundaki Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine İlişkin Veriler	34
Tablo 3.2: İş Yaşam Dengesi Ölçeği'nin Güvenirlik Analizi Sonuçları.....	36
Tablo 3.3: Mesleki Bağlılık Ölçeği'nin Güvenirlik Analizi Sonuçları	37
Tablo 3.4: İş Yaşam Dengesi Ölçeği Normallik Test Sonucuna İlişkin Veriler.....	38
Tablo 3.5: Mesleki Bağlılık Ölçeği Normallik Test Sonucuna İlişkin Veriler	38
Tablo 4.1: İş Yaşam Dengesi Ölçeğine Yönelik Dağılım Oranları	40
Tablo 4.2: Öğretmenlerin İş Yaşam Dengesi Düzeyleri	42
Tablo 4.3: Öğretmenlerin İş Yaşam Dengesi Düzeylerinin Cinsiyetlerine Göre Farklılaşma Durumu.....	43
Tablo 4.4: Öğretmenlerin İş Yaşam Dengesi Düzeylerinin Medeni Durumlarına Göre Farklılaşma Durumu.....	44
Tablo 4.5: Öğretmenlerin İş Yaşam Dengesi Düzeyleri ve Yaşlarına Yönelik ANOVA Test Sonuçları	44
Tablo 4.6: Öğretmenlerin İş Yaşam Dengesi Düzeyleri ve Eğitim Durumlarına Yönelik ANOVA Test Sonuçları	45
Tablo 4.7: Öğretmenlerin İş Yaşam Dengesi Düzeyleri ve Branşlarına Yönelik ANOVA Test Sonuçları	46
Tablo 4.8: Öğretmenlerin İş Yaşam Dengesi Düzeyleri ve Hizmet Yılına Yönelik ANOVA Test Sonuçları	48
Tablo 4.9: Öğretmenlerin İş Yaşam Dengesi Düzeyleri ve Kademelerine Yönelik ANOVA Test Sonuçları	49
Tablo 4.10: Öğretmenlerin İş Yaşam Dengesi Düzeylerinin Kurum Türüne Göre Farklılaşma Durumu.....	50
Tablo 4.11: Öğretmenlerin İş Yaşam Dengesi Düzeylerinin Çocuk Sahibi Olmalarına Göre Farklılaşma Durumu.....	51
Tablo 4.12: Mesleki Bağlılık Ölçeğine Yönelik Dağılım Oranları.....	51
Tablo 4.13: Öğretmenlerin Mesleki Bağlılık Düzeyleri	53
Tablo 4.14: Öğretmenlerin Duygusal Bağlılık düzeyleri ve Cinsiyetlerine Yönelik Mann Whitney U Testi Analizi	54

Tablo 4.15: Öğretmenlerin Mesleki Bağlılık Düzeylerinin Cinsiyetlerine Göre Farklılaşma Durumu.....	55
Tablo 4.16: Öğretmenlerin Duygusal Bağlılık düzeyleri ve Medeni Durumlarına Yönelik Mann Whitney U Testi Analizi	55
Tablo 4.17: Öğretmenlerin Mesleki Bağlılık Düzeylerinin Medeni Durumlarına Göre Farklılaşma Durumu.....	56
Tablo 4.18: Öğretmenlerin Duygusal Bağlılık Düzeylerinin Yaşlarına Göre Farklılaşma Durumu.....	57
Tablo 4.19: Öğretmenlerin Mesleki Bağlılık Düzeyleri ve Yaşlarına Yönelik ANOVA Test Sonuçları	57
Tablo 4.20: Öğretmenlerin Duygusal Bağlılık Düzeylerinin Eğitim Durumuna Göre Farklılaşma Durumu.....	59
Tablo 4.21: Öğretmenlerin Mesleki Bağlılık ve Eğitim Durumlarına Yönelik ANOVA Test Sonuçları	59
Tablo 4.22: Öğretmenlerin Duygusal Bağlılık Düzeylerinin Branş Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu.....	60
Tablo 4.23: Öğretmenlerin Mesleki Bağlılık Düzeyleri ve Branşlarına Yönelik ANOVA Test Sonuçları	60
Tablo 4.24: Öğretmenlerin Duygusal Bağlılık Düzeylerinin Hizmet Yılına Göre Farklılaşma Durumu.....	62
Tablo 4.25: Öğretmenlerin Mesleki Bağlılık Düzeyleri ve Hizmet Yılına Yönelik ANOVA Test Sonuçları	63
Tablo 4.26: Öğretmenlerin Duygusal Bağlılık Düzeylerinin Eğitim Kademelerine Göre Farklılaşma Durumu.....	65
Tablo 4.27: Öğretmenlerin Mesleki Bağlılık Düzeylerinin Eğitim Kademelerine Yönelik ANOVA Test Sonuçları	65
Tablo 4.28: Öğretmenlerin Duygusal Bağlılık Kurum Türüne Göre Farklılaşma Durumu	66
Tablo 4.29: Öğretmenlerin Mesleki Bağlılık Düzeylerinin Kurum Türüne Göre Farklılaşma Durumu.....	66
Tablo 4.30: Öğretmenlerin Duygusal Bağlılıklarının Çocuk Sahibi Olmalarına Göre Farklılaşma Durumu.....	67
Tablo 4.31: Öğretmenlerin Mesleki Bağlılık Düzeylerinin Çocuk Sahibi Olma Durumuna Göre Farklılaşma Durumu	67

Tablo 4.32: İş Yaşam Dengesi ve Mesleki Bağlılık Düzeylerinin Korelasyon Analizi	68
Tablo 4.33: İş Yaşam Dengesinin Mesleki Bağlılık (genel) Üzerindeki Etkisine Yönelik Regresyon Analizi	70
Tablo 4.34: İş Yaşam Dengesinin Duygusal Bağlılık Üzerindeki Etkisine Yönelik Regresyon Analizi	70
Tablo 4.35: İş Yaşam Dengesinin Birikmiş Maliyetler Üzerindeki Etkisine Yönelik Regresyon Analizi	71
Tablo 4.36: İş Yaşam Dengesinin Alternatiflerin Sınırlılığı Üzerindeki Etkisine Yönelik Regresyon Analizi	72
Tablo 4.37: İş Yaşam Dengesinin Normatif Bağlılık Üzerindeki Etkisine Yönelik Regresyon Analizi	72

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Bu bölümde araştırma konusu hakkında genel bir giriş yapılmakta, problem durumu belirtilmekte, amaç, alt amaçlar ve araştırmanın öneminden bahsedilmekte, araştırma varsayımlarına, sınırlılıklarına ve tanımlara yer verilmektedir.

1.1. Problem Durumu

Bilgi ve teknolojinin hızlı değişimi örgütleri gelişime ve yenileşmeye götürmüştür. Bu hızlı değişim iş görenleri ve işverenleri farklı zorluklarla baş etmek zorunda bırakmıştır. Değişimin baskıcı gücü bireylerin iş ve yaşamlarının her alanına etkisi altına almıştır. Bireyler bir yandan ailelerinin diğer bir yandan da işverenlerin ihtiyaçlarını karşılamak zorunda kalmışlardır. Bu süreç içerisinde bireylerin üstesinden gelmek zorunda olduğu sorunlar, iş ve yaşamları arasında önemli etkilere neden olmaktadır. İş ve aile kavramları, insanların yaşamlarında en fazla önem verdikleri ve zamanlarının büyük kısmını harcadıkları iki ayrı alan olması, bireyleri ikiye bölünmüşlük hissi ile baş başa bırakmıştır. Bu yaşam alanlarında gerçekleşen dönüşümler ve değişimler kişiyi üstlendiği roller itibariyle de karmaşanın içine çekmektedir.

Polat (2017:2) iş alanlarında meydana gelen değişimlerin eğitim sistemlerini ve örgütlerini de değişime mecbur kıldığını ileri sürmektedir. Eğitim sisteminin en kilit unsuru arasında görülen öğretmenler de bu değişiklikler karşısında etkilenmektedir. Değişimlere uyum sağlayamayan öğretmenlerin iş yaşamına uyumu da zorlaşmaktadır. Bunun yanı sıra öğretmenlerin hem maddi açıdan hem de mesleğinin önemi itibariyle iş tatmini yaşayamaması iş dışı yaşamına da olumsuz etki etmektedir. Aslında eğitimin başladığı andan itibaren öğretmenlerin de sorunları başlar. Öğretmenlerin sorunları eğitim dünyası sorunlarının başında gelmektedir. Öğretmenlerin görevlerini yürütürken kendi problemleri ile de uğraşmaları eğitimin niteliğine de olumsuz etki edecektir (Maraşlı, 2007:2). Toplumun ihtiyaç duyduğu nitelikli bireyler yetiştirme gibi önemli misyona sahip öğretmenlerin yaşamlarında ve okul ortamında karşılaştıkları zorluklar araştırma raporlarına da yansımıştır

(Tekişık,1987; Altun Dilek ve Yılmaz, 2016; Çobanoğlu, Seven Şarkaya ve Sertel, 2019).

Öğretmenlerin yaşam alanları arasında kalması, dengeyi sağlayamaması sonucu olumsuz tutum ve davranışlar sergilemesi olası bir durumdur. Bu durum mesleğine bağlılık duyan öğretmenin performansına da olumsuz etki edebilir. Performans düşüklüğü öğretmenin gerek mesleğine gerekse diğer yaşam alanlarına olumsuz yansıyabilir. Öğretmenin yaşam alanları arasında kurduğu barış, okul içi ve okul dışı yaşamına ve de başarısına pozitif katkı sağlayabilir. Kişilerin iş ile yaşamı arasında dengeyi kurması, iş yaşamına uyumu ve mesleğine karşı bağlılık göstermesi istenilen bir durumdur. Dolayısıyla mesleki bağlılık kavramı da alanyazında önemli bir yer tutmaktadır.

Yapılan araştırmalara bakıldığında iş yaşam tatminini en fazla doğrudan etkileyen bağlılık türünün mesleki bağlılık türü olduğu sonucuna varılmıştır (Özdevecioğlu ve Aktaş, 2007). Mesleki Bağlılık kavramı örgütsel bağlılık kavramı kadar ilgi çekmezse de son zamanlarda önemini kazanmış bir kavramdır (Cohen, 2007). Örgüte bağlılıktan farklı olarak mesleki bağlılık, kişinin belirli bir alanda beceri ve profesyonellik edinmek için yaptığı çalışmalar neticesinde mesleğinin yaşamındaki değerini ve merkezi bir yere sahip olduğunun farkına varmasıdır (Özdevecioğlu ve Aktaş, 2007:5). Mesleki bağlılık kavramını (Çakır, 2001:56), bireylerin mesleklerini daha iyi yapabilmek, kendilerini teknik anlamda geliştirebilmek için emek ve zaman harcamaları olarak tanımlar. Öğretmenlerin mesleğine karşı bağlılıkları mesleği için yaptığı maddi, manevi yatırımlarla ilişkilidir diyebiliriz. Ailesine, çevresine ve topluma karşı sorumlulukları olan öğretmenlerin mesleki bağlılıkları da yüksek olabilmektedir.

Öğrenme ortamlarını şekillendiren, başarı edinmek için sürekli çaba sarf eden motivasyon düzeyi yüksek, mesleğine bağlı öğretmenlerin öğrenme ortamında fark yaratabileceği belirtilmektedir (Yıldız ve Çelik, 2017: 95). Mesleklerini tutkuyla yerine getiren, yüksek motivasyonlu, mesleğine bağlı öğretmenlerin başarı elde edebilecek kilit unsur olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin iş yaşamları arasındaki dengeleri ve mesleklerine yönelik bağlılıkları dikkate değer bir çalışma alanı oluşturmaktadır. Çalışanların iş yaşamındaki kalitesi, mesleki bağlılıkları üzerine önemli etki etmektedir. Öğretmenlerin başarısına katkı sağlayacak

mesleki bağıllık kavramı alanyazında daimî yerini ve önemini koruyacağı düşünölmektedir.

Öğretmenlerin başarısına etki edeceği düşünölen iş yaşam dengesi ve mesleki bağıllık ilişkisine köprü vazifesi göreceğ uygulamalar, politikalar geliştirilmesine, mesleğin gelişimine katkı sunacağı inancı ile böyle bir çalışmayı yapma ihtiyacı duyulmuştur. Sınıf öğretmenlerinin mesleki bağıllığı üzerine araştırmalara rastlanırken, sınıf öğretmenlerini ve branş öğretmenlerini kapsayan böyle bir çalışmaya alanyazında rastlanmamıştır.

Bu çalışma öğretmenlerin iş yaşam dengeleri ve mesleki bağıllıklarını incelemek üzere iki boyutta ele alınacaktır. Öğretmenlerin iş yaşam dengesi ve mesleki bağıllıkları düzeyleri ölçölerek aralarında nasıl bir ilişki olduğı, aralarında anlamlı bir ilişki varsa ne düzeyde ve hangi yönde olduğı analiz edilecektir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı öğretmenlerinin iş yaşam dengesi ile mesleki bağıllık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır:

1. Araştırmaya katılan öğretmenlerin iş yaşam dengesi düzeyleri nedir?
2. Araştırmaya katılan öğretmenlerin iş yaşam dengesi, cinsiyet, medeni durum, yaş, eğitim düzeyi, branşı, hizmet yılı, görev yaptığı eğitim kademesi, görev yaptığı okul türü ve çocuk sahipliğı durumuna göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki bağıllık düzeyleri nedir?
4. Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki bağıllıkları cinsiyet, medeni durum, yaş, eğitim düzeyi, branşı, hizmet yılı, görev yaptığı eğitim kademesi, görev yaptığı okul türü ve çocuk sahipliğı durumuna göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
5. Öğretmenlerin iş yaşam dengesi ile mesleki bağıllık düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
6. Öğretmenlerin iş yaşam dengesi düzeyleri mesleki bağıllık düzeylerini yordamakta mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Eğitim kurumları tarih boyunca ekonomiye, topluma yön veren önemli bir unsur olarak görülmektedir. Bu noktada çağın yeniliklerini takip etme, toplumun ihtiyaç duyduğu değer ve becerilere sahip bireyler yetiştirme, geleceği inşa etme misyonunu üstlenen öğretmenlere büyük görev düşmektedir. Böylesi önemli görevi üstlenen öğretmenlerin iş yaşam dengelerinin ölçülmesi mesleki bağlılıkla ilişkisinin ortaya konulması araştırmaya önem kazandırmaktadır. Bu sayede öğretmenlerin iş yaşam dengesi ve mesleki bağlılığın ilişkisine yönelik bulgular Millî Eğitim Bakanlığına, ilgili alanyazına öneride bulunma fırsatı sunacaktır.

Öğretmenlerin, işi ile yaşamı arasında gerek zaman açısından gerekse maddi manevi gösterdiği yatırımların yanı sıra verdiği emek açısından arada kaldığı düşünülmektedir. Kimi zaman işinden kimi azından okulundan kendine zaman ayıramayan öğretmenin zorluklar yaşadığı ileri sürülmektedir. Öğretmenlik mesleği sadece sınıf ortamında geçirilen süreyle sınırlı değildir. Öğretmenler eğitim saatleri dışında eğitim materyalleri, ödevler hazırlamak, veli ile iletişim kurmak zorunda kalmaktadırlar. Tüm bunların yanında topluma, ailelerine ve arkadaşlarına karşı sorumluluklarını da yerine getirmeye çalışmaktadırlar. Öğretmenlerin yaşam alanları içerisinde farklı rol ve sorumlulukları üstlenmiş olması, iş ve yaşam kalitelerini etkilemektedir.

Çobanoğlu, vd. (2019) araştırmasında, bireylerin sorumluluklarını yerine getirirken hem iş hem de özel yaşamında üstlendiği rollerinden doyum sağlama, bağlılık duyma ve kendine yeterli zaman ayırma boyutlarında yeterli düzeyde başarı sağlayamadığı bulgusuna yer vermiştir. İş ve yaşamı arasında dengeyi kurmakta zorluk yaşayan öğretmenler, mesleğinin ve özel yaşamının gereklerini de yaparken zorlanmakta ve neticesinde meslekten ayrılmayı düşünebilmektedirler.

İş yaşam dengesi ile ilgili alanyazın taramasında öğretmenlere yönelik çalışmalara rastlanırken mesleki bağlılığa yönelik araştırmaya az rastlanmıştır. Yine alanyazında iş yaşam dengesi ile mesleki bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik öğretmenler adına yapılmış böyle bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu yönü araştırmaya özgünlük kazandırmaktadır. Değişkenlerle ilgili verimliliği artırmayı amaç edinen kâr amacı güden, mal ve hizmet üreten örgütler için yapılan araştırmalar

oldukça fazla olmasına karşın eğitim alanında kapsamlı araştırmalara da çok az rastlanmaktadır.

Morrow (1983), mesleki bağlılığın, kişinin işine ve çalıştığı kuruma bağlılığından daha üstün olduğunu ileri sürmektedir. Kişiler, çevrenin ve örgütlerin değişimine karşı baş edebilme yöntemi olarak da mesleklerine bağlı olmayı tercih etmişlerdir (Blau,2003). Okul içerisinde ve dışında pek çok zorluklarla karşılaşan öğretmenlerin mesleki bağlılıklarının belirlenmesi araştırmaya değer bir konu olarak görülmüştür. Bu araştırma öğretmenlerin iş yaşam dengesi ve mesleki bağlılıkları arasındaki ilişkiyi ortaya koyması açısından diğer araştırmalardan ayrılmaktadır. Ayrıca iş yaşam dengesi Türkiye’de birçok değişkenle birlikte ele alınmışken mesleki bağlılıkla olan araştırmalara rastlanılmaması araştırmayı önemli kılmaktadır.

1.4. Varsayımlar

Bu araştırmanın varsayımları şunlardır:

1. Araştırmaya katılan öğretmenlerin anket sorularına verdikleri cevaplar kendi içten, gerçek görüşlerini yansıtmaktadır.
2. Araştırmada kullanılan İş Yaşam Dengesi Ölçeği ve Mesleki Bağlılık Ölçeği araştırmanın amacını yansıtacak yeterliliktedir.

1.5. Sınırlılıklar

Araştırma sınırlılıkları şu şekildedir:

1. Araştırma verileri, 2020-2021 eğitim öğretim yılı ile sınırlıdır.
2. Araştırma, İstanbul ilinin Küçükçekmece ilçesinde görev yapmakta olan 400 öğretmen görüşüyle sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

İş: Türk Dil Kurumu’na (2020) göre iş kavramı, “Bir sonuç elde etmek, herhangi bir şey ortaya koymak için güç harcayarak yapılan etkinlik, çalışma.” Olarak tanımlanmaktadır.

Yaşam: Türk Dil Kurumu (2020) tanımına göre, doğumla ölüm arasında yaşanan süre, ömür, hayat.

Denge: Bir nesnenin veya bir insanın devrilmeden durma hali, zihinsel ve duygusal uyum, ruhsal denge kavramı gibi çeşitli tanımlamaları Türk Dil Kurumu (2020) görülmektedir.

İş Yaşam Dengesi: İş yaşam dengesi kavramı; bireyin işi ve aile yaşamındaki isteklerinin dengeli bir şekilde tasarlanmasıdır (Lockwood, 2003:2).

Meslek: Türk Dil Kurumu (2020) meslek kavramını ise “Belli bir eğitim ile kazanılan, sistemli bilgi ve becerilere dayalı, insanlara yararlı mal üretmek, hizmet vermek ve karşılığında para kazanmak için yapılan kuralları belirlenmiş iş.” olarak tanımlamaktadır.

Bağlılık: Bağlılık kelimesinin TDK’ye (2020) göre tanımı “Birine karşı, sevgi, saygı ile yakınlık duyma ve gösterme, sadakat.” olarak yapılmaktadır.

Mesleki Bağlılık: Mesleğe bağlılık, kişinin belli bir konu üzerine edindiği uzmanlık ve beceri kazanımlarının neticesinde mesleğinin yaşamındaki öneminin ve yaşamındaki yerinin ne denli öncelikli olduğunu ortaya koyan bir kavramdır (Baysal ve Paksoy, 1999:8).

İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. İş Yaşam Dengesi Tanımı

Sanayileşme ile birlikte günümüze kadar gelerek, geçirdiği süreç içerisinde iş yaşam dengesi kavramı, ilgili araştırmalara bakıldığında oldukça fazla tanımlanmıştır. Clark (2000)'a göre iş-yaşam dengesi, bireyin işi ve iş dışı yaşamına dair talepleri arasında uyumu sağlayabilmesi, her iki alandan da tatmin olabilmesidir. Dolayısıyla kişinin iş ve işdışındaki yaşamında üstlendiği roller arasındaki çatışmanın en alt düzeyde olması durumudur. İş yaşam dengesi, bireyin hem işte hem de iş dışındaki aile yaşamında üstlenmiş olduğu sorumluluklar için yeterli zamanı ayırma olarak da tanımlanmıştır (Guest, 2002:263).

Lockwood (2003)'e göre ise iş yaşam dengesi kavramı; bireyin işi ve aile yaşamındaki isteklerinin dengeli bir şekilde tasarlanmasıdır. İş yaşam dengesi kavramı, içinde bulunan grubun yapısına, kişinin bakış açısına, konunun kapsamına göre farklı anlamalar ifade edebilmektedir. Yazar ayrıca iş yaşam dengesini iş-aile, iş aile çatışması, iş gören açısından iş yaşam dengesi, işveren açısından iş yaşam dengesi, aile kavramını destekleyici kazanımlar, iş yaşam programları, iş yaşam girişimleri, iş aile kültürü başlıklarıyla inceleyerek konuya daha fazla açıklık getirmiştir. Ayrıca Lockwood (2003)'deki bu çalışma ile farklı kavramları içerisinde bulunduran iş yaşam dengesi kavramının kapsam içeriğini de ortaya koymuştur. Kapız (2002)' ye göre iş yaşam dengesi, çalışanların iş aile yaşamı sorumluluklarının uyumunu ifade eder. Aynı zamanda bireyin yaşam alanları arasında kendi tercihince kurduğu denge olarak tanımlarken, Küçükusta (2007:34) da kişinin işinden beklediği öngörülerini ile kişisel yaşamından umduklarının uyum içerisinde olması tanımını bu görüşü destekler bir tanımlama yapmıştır. Yine uyum kelimesinin öne çıktığı Balıca (2010)'a göre de araştırmasında iş yaşam dengesini, çalışan kişilerin mesuliyetlerini iş ve iş dışı yaşamlarına uyum içerisinde dağıtılması olarak tanımlanmaktadır. Kişinin sorumluluklarını uyumlu bir şekilde yaşam alanlarına bölüştürmesine dikkat çekmiştir. Polat (2017:9) iş yaşam dengesini kişinin işi ile işi dışı yükümlükleri, faaliyetleri, talepleri arasında bir uyum sağlaması olarak tanımlayarak araştırmalarda “iş yaşam dengesi” kavramının “uyum” kelimesi ile birlikte örtüşmesi düşüncesini güçlendirmiştir.

Durna ve Babayiğit (2015) ise araştırmasında iş yaşam dengesinin, kişilerin iş ve aile yaşamları içerisinde üstlenmiş olduğu rolleri gerçekleştirdikten sonra duyduğu tatmin olarak tanımlamıştır. İş yaşam dengesi, kişinin işi ile iş dışı yaşamında karmaşanın olmaması veya işte olan kişinin işi ile meşgul olması, evde olduğu zaman da evi ile meşgul olması olarak tanımlanması ile de Gürbüzkol (2018:3) zaman kavramına dikkat çekmiştir.

İş yaşam dengesi kavramını Dur (2019:27) kişinin iş yaşamı dışında kalan etkinliklere katılımda bulunurken esnekliği, sosyal olmayı ve bireysel olmayı kapsayan bir kavram olarak ele almaktadır. İş yaşam dengesi tanımları bunlardan bazılarıdır. Öne çıkan “uyum, tatmin, çatışmadan uzak olma durumu, zaman ayırma,” kavramlarının diğer bölümlerde de öne çıktığı, anahtar kavramlar olduğu görülmektedir.

2.2. İş Yaşam Dengesinin Tarihçesi

İş yaşam dengesi küreselleşmenin gelişimi ile ortaya çıkmıştır. İş yaşam dengesi için yapılan çalışmalar 1930’ lu yıllara dayanmaktadır. 2.Dünya Savaşı öncesi W.K. Kellogg adındaki bir şirketin üç adet sekiz dönüşümlü çalışma sisteminden dört adet altı saatlik çalışma sistemine ilk kez geçmesi ile çalışanların moralinin ve aktifliğinin arttığı gözlemlenmiştir. İş yaşam dengesi kavramı, Rosabeth Moss Kanter’in 1977 yılında çıkarmış olduğu “Amerika Birleşik Devletleri’nde İş ve Aile: Araştırma ve Politika İçin Eleştirel Bir İnceleme ve Gündem” isimli ufuk açıcı kitabıyla gündeme gelmiş ve akademik araştırmalarda ön plana çıkmıştır. Kavramın ilk ortaya çıktığı dönemlerde iş aile dengesi olarak tanımlanan kavramın günümüzde iş yaşam dengesi olarak karşımıza çıktığı da görülmektedir (Lockwood, 2003).

İş yaşam dengesi kavramının ortaya çıkışını ele alan araştırmalara göz atıldığında, Lockwood (2003)’e göre, iş yaşam dengesi kavramının önem kazanması ve araştırma konusu olarak öne çıkmasının sebebi, dünya ülkeleri arasında ekonomik rekabetin artması, kişinin ailevi yaşamını ön plana alması, ailesine verdiği kıymetin artması ve işgücü içerisinde yaşlı işgücü oranının artması olarak görülmektedir.

Marshall vd. (1992:169)’a göre de İkinci Dünya Savaşı dönemine tekabül eden 1940-1949 yılları arasında savaşa katılan erkeklerin iş yaşamındaki yerini kadınların aldığı gerek iş hayatında gerekse iş dışı yaşamda kadının, erkeğin rollerini üstlendiği, savaşın sona ermesine rağmen kadının iş dünyasında yerini koruduğu, evlerine dönmedikleri

görülmüştür. Kadınların iş yaşamına katılım oranının artması ile kadınların aile yaşamı üzerine etkileri araştırmacılara konu olmuştur. 1950'lerle birlikte kadının ev yaşamına kolaylık sağlayacak teknolojik ürünlerin üretildiği beraberinde iş ile aile yaşamı arsında kalan kadının üzerindeki baskının azaldığı gözlemlenmiştir (akt. Savcı, 1999:151).

1970'li yıllarda iş ve aile yaşamı arasındaki uyum, istikrar problemi kadınların iş yaşamına katılmasıyla birlikte gündeme gelmekle birlikte toplumsal bir sorun olarak görülmektedir (Clark, 2000:748). 1980'lerde ve 1990'larda şirketler iş yaşam programları düzenlemeye başladığı bilinmektedir. İlk olarak bu programlardan biri iş yaşamına katılan, işi ve ailesi arasında kalmış çocuk sahibi kadınların iş ve aile yaşamını desteklemek amacıyla yapıldığı bilgisi öne çıkmaktadır. Bugünün iş yaşam programlarının daha az cinsiyete özgü olduğu verisine de araştırmanın içeriğinde yer verilmiştir (Lockwood, 2003).

İş ve iş dışı yaşamın birbirinden ayrılmasıyla birlikte özellikle kadın sayılarının iş yaşamında artmasıyla öne çıktığı da araştırmalarda görülmektedir. Fakat değişen günümüzde iş ve iş dışı yaşam olanakları cinsiyet değişkeni bakımından önemli bir unsur olmakla birlikte, iş yaşam dengesi kavramının yalnızca kadınlar açısından değil tüm çalışanlar açısından da ele alınması gerekmektedir (Karaman, 2015:11). İş yaşam dengesi teknolojinin gelişmesiyle kadının iş hayatına daha fazla katılımı değişen tanımlamalarla aile hayatına da yansımış yeni rol ve sorumlulukları beraberinde getirmiştir. Kadının iş hayatına girmesiyle iş ve aile yaşamında farklılıklar oluşmuştur. Düenden bugüne sorumlulukların paylaşımı ile kadının toplumda daha fazla söz sahibi olması, iş ve iş dışı yaşamı arasında bir dengenin oluşması adeta bir zorunluluk haline gelmiştir.

Günümüz toplumunda da kadın ve erkeğe toplum tarafından verilen sorumluluklar, roller kadın ve erkeğin iş yaşam dengelerine etki etmektedir. Kişilerin de bu rollere uygun davranış sergilemesi beklenmektedir. Beklentiler kadın ve erkek gözetmeksizin bireylerin davranışları üzerinde etkili olmaktadır. Kadın anne ise üstlendiği roller daha da artmakta, erkeğin de baba olması ile aynı durumla karşı karşıya kalınmaktadır. Kadın sayısının iş yaşamında artışı ile birlikte üstlendiği sorumluluklarının fazlalığı, çalışan erkeğin paylaşımcı yaklaşımda bulunmaması ile iş yaşam dengesizliği yaşanmaktadır. Tam tersi de mümkün olabilmektedir. Erkeğin ve kadının her ikisinin

de çalışması durumunda karşılıklı paylaşımcı tutum iş yaşam dengesine olumlu etki etmektedir. Son yıllarda paylaşımcı yaklaşımın arttığı gözlemlense de iş yaşam dengesi kişilere toplum tarafından verilen sorumluluklardan etkilenmektedir (Ballica 2010:2). Dolayısıyla paylaşımcı yaklaşım, evinin kadını, çocuklarının annesi olması beklenen kadın anlayışının ya da evinin reisi olması beklenen erkek anlayışının, her iki tarafın da iş yaşamında yer almasıyla birlikte yerini, eşle birlikte yaşanan alanın müşterek olduğu düşüncesine bırakması gerektiği görüşünü desteklemektedir. Nihayetinde hem erkek hem de kadın açısından iş ve iş dışı yaşamın önemini ifade eden görüşlere diğer araştırmalarda da yer verilmiştir. Bu araştırmalar iş yaşam dengesi kavramının tarihi sürecini ortaya koyan bazılarındandır.

Naithani' e (2010) göre iş yaşam dengesinin dünden bugüne zaman içerisinde geçirmiş olduğu aşamalar Tablo 2.1'de verilmiştir.

Tablo 2.1: İş Yaşam Dengesinin Zaman İçindeki Değişimini Gösteren Çizelge

Aşama	Zaman Aralığı	İş ve Yaşam Alanlarındaki Değişiklikler
1.Aşama	Sosyal yaşamın ilk yılları	Yaşamını sürdürmek için çalışmak
2.Aşama	Sanayileşme sürecinden önce	İş yeri ve aile yaşamının kısmi ayrımı
3.Aşama	Sanayileşme süreci 1800'lerin ortası	İş ve aile yaşamının ayrımının güçlenmesi, erkeklerin iş yaşamında baskın olması.
4.Aşama	18.yüzyılın sonları 19.yüzyılın başı	İş ve aile yaşamının ayrılması ile iş bölümünün güçlenmesi.
5.Aşama	19.yüzyıl başları ve 1950 yılları arası	İnsan gücüne bağımlı olan teknoloji ile işyerinde erkek hakimiyetinin güçlenmesi.
6.Aşama	1950 ve 1980 yılları arası	Kadın-Erkek ayrımının teknoloji nedeniyle tersine dönmesi. İş yaşam dengesi kolaylıklarının tanımı.
7.Aşama	1980 ve 2008 yılları arası	Küresel değişimle anne rolü ile tanımlanan kadının iş yaşamında daha fazla yer alması, iş yaşam dengesi kolaylıklarının öneminin artması.
8.Aşama	Mevcut durgunluk ve 2008 yılı sonrası	İş ve aile yaşamı arasındaki zorlukların artması, iş yaşam dengesi kolaylıklarının azaltılması.

(Kaynak: Naithani, 2010)

İş yaşam dengesi kavramının tarihi süreci, Tablo’ dan da görüldüğü üzere iş ve aile yaşamlarının kısmi ayrımı ile ortaya çıkmıştır. Beraberinde kavram, kadınların iş yaşamına katılımlarının artması ile araştırma konularında daha fazla yer bulmuştur. Geçmişte “iş ve aile” kavramları, kadın ile ele alınırken günümüzde bu kavramlar hala gerçekçiliğini korusa da yerini “iş ve yaşam” kavramına bırakmıştır. Her iki cinsi de ilgilendiren iş yaşam dengesi kavramı, çalışanlar açısından da işverenler açısından da konu olarak cazibesini korumaktadır. Araştırmalarda daha geniş kapsamlı ele alınan iş yaşam dengesi kavramı içeriğinde iş, aile ve kadın konularını da içine almaktadır.

2.3. İş ve İş Dışı Yaşam Alanlarına Etki Eden Faktörler

Naithani ve Jha (2009)’da yaptıkları çalışmada 1950’li yıllar ile 21.yüzyılın ilk yılları arasında iş ve aile yaşam alanlarına etki eden faktörleri 3 başlık altında aşağıdaki gibi sıralamıştır:

1. Kişisel Yaşam ve Aile Yaşamına Etki Eden Faktörler

- Kadınların iş yaşamına katılımlarının artması.
- Çocuk sahibi kadınların iş yaşamına katılımlarının artması.
- Çift kariyerli ebeveynlerin iş yaşamına katılımının artması.
- Tek ebeveynli aile biçimi.
- Çalışanların bakmakla yükümlü olduğu kişi sayısının artması.
- Sağlık sorunu.

2. İşe Etki Eden Faktörler

- Uzun mesai saatleri, ücretsiz fazla mesailer.
- Zamanı sıkıştırma.
- Çalışma saatlerinin kısalması talebi.
- Yarı zamanlı çalışanların sayısında artış.
- Yoğun İş Stresi.
- Çalışma saatlerinde esneklik.

3. Diğer Faktörler

- İş gücünde yaşlanan nüfus.
- Hizmet kalitesinin artışı.
- Teknolojideki yenilikler.
- Beceri yetersizlikleri.
- Sosyal destek kaybı.

- Küreselleşme ile birlikte işgücünün demografik değişimi.

Guest (2002) ise, iş yaşam dengesine etki eden faktörleri Bireysel ve Örgütsel olarak ikiye ayırmıştır. Bireysel faktörlerde; demografik özelliklerle birlikte kişinin uyumu ve karşılaşacağı zorluklarla başa çıkma, kontrol edebilme durumları ve kişinin yaşamındaki kariyer tercihlerine yer vermiştir. Örgütsel faktörleri de iş yerinin talepleri, iş yerinin kültürü, aile yaşamının talepleri, aile içi kültür olmak üzere dört başlık altında değerlendirmiştir. Dengenin doğasını öznel ve nesnel göstergeler olmak üzere iki başlık altında ele almıştır. Öznel göstergelerde iş yaşamında denge, ev yaşamında denge, ev ve iş yaşamı arasındaki denge ve iş ve ev yaşamının birbirlerine müdahalesi unsurlarına; nesnel göstergelerde ise mesai saatleri, esnek zaman ve aile içi rollere yer vermiştir.

Apaydın (2011:5) çalışmasında, iş ve aile yaşamına etki eden faktörlere yer vermektedir. Çalışmasında, bilginin hızla yenilenmesi, teknolojinin gelişmesi ile hızlı cevap verme ihtiyacı, hizmet niteliğinin giderek artması, taleplerin, beklentilerin kişiler üzerinde baskı oluşturduğunu öne sürmektedir. Çalışanların, bu baskının etkisiyle mesai saatlerini uzatmak durumunda kalması ya da işini eve taşıması ve evdeki zamanını da ailesindeki diğer bireylerle geçirmek yerine yine işine harcaması da çalışmada ortaya konmaktadır. Kişinin beraberinde tek ebeveynli aileye sahip olması, ailenin sosyal hayattan uzaklaşması gibi etkiler sonucunda iş ve yaşamı arasında dengesizlik yaşadığı da ileri sürülmektedir. Benzer sonuçlara başka araştırmalarda da rastlamak mümkündür. Dolayısıyla gerek iş yaşamının koşulları gerekse işveren ve iş görenlerin talepleri, kişileri yetersizlik duygusu ile çıkmaza sokmakta, yaşanan çıkmazın psikolojik baskıları, kişi üzerinde olumsuz tutumlara sebebiyet vermektedir.

İş yaşam dengesine etki eden faktörlere bakıldığında benzer etkenler görülmektedir. İş yaşam dengesinin sonuçları da araştırmalar arasında paralellik göstermektedir. Guest (2002) çalışmasında yer verdiği Tablo 2.1' de, kişinin iş yaşam dengesi sonuçları arasında; iş memnuniyeti ve yaşam memnuniyetine, kişinin ruhsal sağlık durumuna, mutluluğuna, stres düzeyine, işte ve evdeki performansına, iş yaşamındaki ve ev yaşamındaki davranışlarına da etki ettiğini göstermektedir. Ayrıca kişinin iş yaşam dengesinin yalnızca kendi çalışmalarına değil başkalarının çalışmalarına da yaşamına da olumlu/olumsuz etki ettiğine başlıkları arasında yer vermiştir.

2.4. İş Yaşam Dengesinin Önemi

İş yaşam dengesinin tanımı kadar önemine de atıfta bulunan çalışmalar ilgili literatürde karşımıza çıkmaktadır. Bu alanda yapılan araştırmalara göre, iş ve yaşam dengesi kavramının yalnızca kişilere ve kurumlara göre düşünmemek, daha geniş düşünmek gerekir. İş ve aile yaşamında karşılaşılabilecek olumsuzluklar sadece kişinin aile hayatını olumsuz etkilememekle birlikte çalıştıkları iş yerlerini, içinde bulundukları toplumsal hayatı da olumsuz yönde etkilemektedir. Dolayısıyla iş yaşam dengesi kişiler, örgütler içinde bulunan toplum açısından da önemli bir konu olarak ilgili araştırmalarda karşımıza çıkmaktadır (Durna ve Babayiğit, 2015). Bireylerin mutlu, sağlıklı iş-aile alanlarında denge kurma çabası sadece bireyler arasında değil toplum açısından da önemli hale gelmiştir. İş-aile dengesinin korunması noktasında da çabanın her zaman kadından beklendiği bulgusuna dair yapılan araştırmalar neticesinde de ulaşılabildiğini görmekteyiz. Aile içinde iş paylaşımının bireyler arasında paylaşımı sağlanmalı ve eşlerin bu konuda daha çok duyarlı olması gerekmektedir (Karaca ve Dede, 2017). Öyle ki iş ve iş dışı yaşamın içerisinde yer alan aile yaşamı kişinin hayatının en önemli alanını teşkil eder. Bu yaşam alanlarının kişiye yüklediği sorumluluklar da dolayısıyla kişinin tüm hayatını etkiler. Bu sorumlulukları gerçekleştirme zamanlarının çakışması ile belki de kişi yaşamının en çaresiz anını işi ve ailesi arasında yaşar. Genel anlamda kişiyi bu çıkmaza sokan, çatışmaya sürükleyen sorumlulukların aynı anda faaliyet bulmasıdır (Güney, 2004:45). Bu sebeple de çalışan bireylerin iş yaşamı dışında aileleri ile dengeyi yakalayabilmeleri açısından iş paylaşımı olması gerekmektedir.

Kapız (2002)'de yaptığı araştırmanın sonuçlarında cinsiyet gözetmeksizin iş yaşam dengesinin yalnızca kişiler, aileler değil aynı zamanda çalışılan kurumlarla, sosyal hayatla da yakından ilişkili olduğunu ifade ederek, iş yaşam dengesinin önemine dikkat çekmektedir. Bunun yanı sıra kişilerin iş yaşam döngüsü içerisinde kendilerine vakit ayıramamaları görüldükçe iletişim yönünden de olumsuzluklar görülmektedir. Ailelerin işe yansıyan istenmeyen etkisi denetimi de iletişimi de istenmeyen derecede arttırmaktadır. İş ve aile arasındaki denge sağlandıkça kişinin kendisine verdiği kıymet de olumlu yönde artış gösterir (Apaydın, 2011). Dolayısıyla iş yaşam dengesi kişiler ve organizasyonlar için yaşamsal açıdan etkisi mühimdir. İş yaşam dengesini sağlayamamış kurumlarda işe devamlılığın azaldığı, iş esnasında isteyerek çalışılmadığı, işe ayrılan zamanın iyi kullanılmadığı beraberinde örgütler için istenmeyen zayıf sonuçlar ortaya çıktığı görülmektedir (Korkmaz ve Erdoğan, 2014).

Bireylerin içinde bulundukları koşulların güçleşmesi ile bireylerin iş ve iş dışı yaşamları da giderek zorlaşmaktadır. Bireyleri güç duruma düşüren dengesizlik beraberinde bireyde strese yol açmaktadır. Bireyin işini yaşamının merkezine alması, çalışma saatlerinin uzaması, çalışma koşullarının zorlaşması, maddi zorluklar, ailenin varlığı ile de zorlaşan şartlar iş ve aile ile ilgili talepleri doğurmuştur (Polat, 2017:5).

Bireylerin iş ve iş dışı yaşam alanlarında almış oldukları sorumlulukların fazla olması sebebiyle sorumluluklarını istenilen düzeyde gerçekleştirememesi, işine uyum sağlayamaması iş yaşam dengesine olumsuz yönde etki etmektedir. Çatışmaların ise genel anlamda yaşam-iş yönünde olmadığı, iş-yaşam yönünde olduğu, çözümün de bu yönde arandığı görülmektedir (Karaman, 2015:8).

2.5. İş Yaşam Dengesi ile İlgili Kuramsal Yaklaşımlar

1980 yılından itibaren iş ve iş dışı yaşam alanlarının arasındaki bağ sosyal bilimlerin, davranış biliminin, psikolojinin önemle işlediği konular arasındadır. Sosyal bilimciler kadınlar üzerinde başlattıkları çalışmalardan bireylerin rol ilişkileri üzerine konuyu, araştırmaları arasına almış, kuramsal ve yöntemsel açıdan bakıldığında yetersiz kalınmakta, kavramlar arasındaki bağın çözümlenmesine ihtiyaç duyulmaktadır. (Savcı, 1999)

İş yaşam dengesi ile ilgili literatüre bakıldığında öncesinde çatışma ile ilgili çalışmaların olduğu görülmektedir. Aynı zamanda kadınların iş hayatına girişinde artışların olması, tek gelirli aile yapılarından çift gelirli aile yapılarına geçişin artışı ile iş yaşam dengesi konulu araştırmaların da artmasına sebep olmuştur. Kavramlar arasındaki ilişki birbirini etkilemiş bu durum kuramlarla analiz edilmiştir (Küçükusta, 2007:39).

İş yaşam dengesi aşağıda kuramsal açıdan ele alınacak, kavramın çözümlenmesi kuramlarla analiz edilecektir.

2.5.1. Rol Kuramı

Katz ve Kahn (1977) bugün hala çok kullanılan rol modelini oluşturmuşlardır. Katz ve Kahn (1977)' a göre, sosyal açıdan karşılıklı ilişkilerin durumunu tanımlayan en genel kuram rol kuramıdır. Rol gönderme sürecinde söz konusu kişi rolü alması ve şahsından beklenen sorumlulukları yerine getirmesi istenen kişidir. Alınan rol söz konusu kişinin yerine getireceği rolü ve kendisine verilen rolü bütünleştirmesi ile açığa çıkar. Rol

davranışı ise söz konusu kişinin yerine getirmiş olduğu davranıştır (Akt., Ballica, 2010:6).

Örgütsel rol kuramında, çalışanlara rollerin nasıl ulaştığı ve ulaşan rollerin çalışanlar tarafından gerçekleştirilip davranışlarına nasıl yön verdiği anlaşılmaya çalışılmaktadır. Davranışlar rolü veren tarafından değerlendirilip söz konusu kişiye tekrar rol gönderilir. Söz konusu kişinin bu rolü üstlenmesi ve davranışları ile belli etmesi rol gönderme sürecinin tekrar sağlanmış olur (A.g.e).

Rol, kişilere toplum tarafından zorla kabul ettirilmiş davranış değildir. Aksine kişinin toplumsal kuralları ve değerleri, kendi açısından kavramasıdır. Kuramcılar toplumun dünden bugüne değişen halini rol kavramı ile açıklamaya çalışmışlardır (Erkenekli, 2000:5-6).

İlgili yazında geniş bir yer tutan iş ve iş dışı yaşam kuramları içerisinde rol çatışması ve rol dengesi kavramları üzerinde özellikle durulmuştur (Karaman, 2015:17). Örgütsel rol çatışması, iş görenlerin iş yaşamı içinde ve iş yaşamı dışındaki bireylerin rolleriyle etkileşimi sonucu dengeyi yakalayamama durumudur (Erkenekli, 2000:33).

Kişiler hayatlarında çok çeşitli roller üstlenirler, bu rolleri gerçekleştirirken başarı düzeyleri bu ilişkilerin kalitesini etkilemektedir. Bazı rollerin etkililiği diğer bazı rollerin etkililiğini bastırmakta ve bazı rollerin yerine getirilmesini engelleyebilmektedir. Böyle durumlarda kişiler istenmeyen rol çatışmaları, rol karmaşası veya rol belirsizlikleri ile mücadele etmek durumunda kalmaktadır. Tüm bu mücadele sürecinde yaşamlarından sağladıkları tatmin duygusu da azalabilmektedir. Dolayısıyla kişiler hayatlarının belli kesitlerinde üstlendikleri ya da üstlenmek zorunda kaldıkları rolleri yerine getirirken belli bir dengeyi sağlamak zorunda kalırlar. Aksi durumda dengenin bozulması kişiyi işi ve iş dışı yaşamında sorunların ortaya çıkmasında etkili olacaktır (Özdevecioğlu ve Doruk, 2009:70).

2.5.2. Çatışma Kuramı

Çatışma kuramı, iş görenlerin iş yaşamı ile aile yaşamı arasında çatışma yaşamlarının asıl sebebi üstlenmiş oldukları rollerin çeşitliliği değil rollerin gerektirdiği sorumlulukları yerine getirirken karşılaşmış oldukları güçlüklerdir (Efeoğlu, 2007:239).

Greenhaus ve Beutell çatışmayı üç şekilde ele almıştır:

- **Zamana Dayalı Çatışma:** Kişinin iş ya da iş dışı yaşamlarından herhangi birine ayırdığı zamanın diğerine ayrılan zamanın önüne geçmesi üzerine ortaya çıkmaktadır (Karaman. 2015:25). Örneğin kişinin iş yerinde mesaisinin uzaması nedeniyle çocuğunun toplantısına katılamaması kişinin kendi içinde çatışma yaşamasına neden olacaktır.

Zamana dayalı çatışma, kişinin bir alana ayırdığı zamanı diğer alana ayıramaması, iş saatleri, evli, çocuklu olma, çift gelirli aile yapısı, iş veya iş dışı yaşamdan ötürü zaman dengesini kuramaması sonucu ortaya çıkmaktadır (Greenhaus ve Beutell, 1985).

- **Gerginliğe Dayalı Çatışma:** Kişinin üstlendiği rollerden birinde gerginlik yaşaması diğer üstlenmiş olduğu rollerdeki davranışlarında da gerginlik sergilemesine neden olmasından kaynaklanmaktadır. (Karaman. 2015:25).

- **Davranışa Dayalı Çatışma:** Kişinin işinde kendisinden beklenen davranışlar ile kişinin iş dışı yaşamında beklenen davranışlar arasında kalmasıyla zorluk yaşayan kişilerde görülür (Karaman. 2015:25). Kişinin iş yerinde yönetici pozisyonunda olması nedeniyle otoriter ve mükemmeliyetçi davranması beklenirken kişinin evde anne olması durumunda evi dağıtan küçük yaştaki çocuğuna karşı daha anlayışlı, sabırlı davranması beklenir. Bu durumda nasıl davranması gerektiği ile ilgili olarak kendisine yüklenen rollerinneticesinde iki davranış arasında kalan kişi için çatışma yaşanılması kaçınılmaz olacaktır.

2.5.3. Telafi/Dengeleme Kuramı

Telafi kuramı, iş görenlerin iş veya aile yaşamlarından herhangi birinde istediği tatmin duygusuna ulaşamadığında iş ve aile dışı yaşam alanından başka alanlarda tatmin olmaya çalışır. Bundan dolayı da yaşam alanları arasında zaman planlamasına uyamayan birey çatışma yaşamaktadır (Efeoğlu, 2007:239). Kişi iki alandan birinde başarısız olma durumunda diğerinde başarıyı bulma yoluna gider. Karşılıklı alanlar birbirini olumlu ya da olumsuz etkileyebilir.

2.5.4. Taşma/Yayılma/Saçılma/Dağılma Kuramı

Taşma kuramı, kişinin iş veya aile yaşamlarından birinde yaşayacağı uyum ya da uyumsuzluğun diğer yaşam alanlarında da aynı sonuçla karşılaşacağı önermeye dayanır (Efeoğlu, 2007:239). Taşma kuramı ilgili araştırmalar da yayılma/saçılma

kuramı diye de adlandırılmaktadır (Karaman, 2015:22). Örneğin, kişinin iş yaşamında yaşayacağı olumsuz bir durum iş dışı yaşamında da olumsuz yansımalarla sebep olur ya da tam tersi iş yaşamında yaşayacağı olumlu bir durum iş dışı yaşamına olumlu etki eder. Kişinin yaşam alanlarından duyduğu his birbirine doğru orantılı etki eder.

2.5.5. Bölünme Kuramı

İş yaşam alanları ile iş dışı yaşam alanlarında bir etkileşim bulunmadığı düşüncesini desteklemektedir (Keser, 2005:905). Bölünme Kuramı, dengeleme ve taşma kuramlarının tam tersine iş ve iş dışı yaşamın tamamen birbirinden bağımsız olduğunu öne sürer. Kişinin bir alanda yaşayacağı huzur, kariyer, mutsuzluk diğer alana bağlı değildir ve her iki alan birbirine hiçbir şekilde etki etmez (Ballica, 2010:8). Kişinin iş yaşamında mutsuz olması durumu, kişinin iş yaşamında da mutsuz olduğu durumu ile paralellik göstermemektedir.

2.5.6. Araçsallık Kuramı

Bu yaklaşıma göre kişinin iş ya da iş dışı yaşam alanlarından birinde istediği başarıya ulaşmak için kişi diğer yaşam alanını bir araç olarak görüyorsa bu durum araçsallık kuramı ile açıklanmaktadır (Keser, 2005:907).

Guest (2002) de araştırmasında, bireyin ilgisi doğrultusunda öncelikli kıldığı yaşam alanı, diğer yaşam alanını ikinci durumuna ve aracı konumuna düşürmektedir. Kişi ilgi duyduğu yaşam alanını yaşamının merkezine alır. Öncelikli yaşam alanını amaç edinen kişi diğer yaşam alanlarında yaptığı faaliyetleri öncelikli yaşam alanına fayda sağlaması için araç olarak kullanır. (Karaman, 2015). Örneğin kişinin öncelikli kıldığı özel yaşamında kendini iyi hissetmek için iş yaşamında da başarıya ulaşma girişimlerinde bulunması araçsallık kuramını ifade etmektedir.

2.5.7. Sınır Kuramı

Sınır kuramı diğer kuramların eleştirilen, eksik görülen kısımların giderilmesine karşılık olarak ortaya çıkmıştır. Tasma ve telafi kuramları tarafından kuram desteklenmektedir. Kurama göre yaşam alanlarının birbirinden sosyal destek almaları bireyin iş ve iş dışı yaşamlarında dengeyi kurabilmelerini sağlayacaktır (Kapız, 2002:146).

Sınır kuramına göre; iş ve iş dışı yaşam alan kültürleri, hedefleri ve araçları bakımından aynı değildir. Yaşam alanları arasında bu alanlarla ilgili davranışların

başlangıç ve bitiş sınırları vardır. Bu sınırlar fiziksel, psikolojik ve zamansal olmak üzere üç türdür. Kişiler bu alanları biçimlendiren ve yaşam alanları arasında geçişler yapan sınır geçicilerdir (Clark 2000). Sınır teorisi, kişinin bu alanlar arasındaki rol geçişlerini merkezi almaktadır. Fiziksel, zamansal ve psikolojik değişimler arasında bireyler bir rolden diğerine geçerler (Karaman, 2015). Örneğin işyerinde yönetici rolünde olan kişinin ofisinin temizliğini personeli üstlenirken eve gittiğinde bu rolü kendi üstlenmektedir ya da evde yemek yapan, çocuğunun bakımını üstlenen anne rolüne geçerken yaşadığı değişimler sınır teorisine konu olmaktadır.

2.6. Öğretmenlerin İş Yaşam Dengesi

İş yaşam dengesi, diğer meslek gruplarında önemli olduğu kadar çalışanlar gurubu içerisinde yer alan öğretmenler için de önemlidir. Yapılan araştırmalar öğretmenler için de iş yaşam dengesi kavramının önemli olduğunu ortaya koymaktadır. Öyle ki Bek (2007)' e göre iş yaşam dengesizliğinin öğretmenlerde oldukça karşılaşılan bir durum olduğu da öne sürülmektedir. Dolayısıyla öğretmenler de kişisel yaşamı ve iş yaşamı arasında uyum sağlamakta güçlük yaşamaktadır.

Öğretmenlik mesleğinin içerisinde yer alan rollerin fazlalığı sebebiyle iş yaşam dengesi veya dengesizliğinin ortaya çıkaracağı uyum ya da uyumsuzluk yalnızca öğretmenler için değil yetiştirdiği bireyler ve bireyleri kazandırdığı toplum açısından da önem taşımaktadır (Polat, 2017:64). Akademik araştırmalar da birey ve toplumun şekillendiricileri olan öğretmenler için de iş yaşam dengesinin önemini ortaya koymaktadır.

Seferoğlu (2004)'e göre, öğretmenlerin okulda geçirdikleri saatler diğer mesleklerin iş yerlerinde geçirdikleri saatlerle kısıtlı olmamaktadır. Kendilerini mesleki alanda geliştirmek, bilgilerini yenilemek, faaliyetlere katılmak, öğrencilerin sınav sonuçlarını değerlendirmek vb. işleri genellikle iş dışı yaşamına taşıyan öğretmenler için her iki alanda da zaman açısından denge kurmak oldukça güç olmaktadır. İş yaşam dengesizliğini yaşayan öğretmen için çatışma ortaya çıkmaktadır. Gürbüzkol (2018:3)'ye göre de öğretmenin mesleğini icra ettiği yer okul duvarlarının sınırlarını aşmakta, öğretmenler iş dışındaki zamanını da evde, okula hazırlık yaparak geçirmekte, velileri ile öğrencileri hakkında görüşerek, öğrencilere verilecek ders dokümanları için araştırmalar yaparak, tiyatro, sinema gibi sosyal faaliyetler düzenleyerek zamanını değerlendirdiği öne sürülmektedir.

Kendini mesleğine adanmış öğretmenin okulu her yeredir. Sorumluluk bilincinin yüksek olduğu öğretmenler öyle ki işinin dışındaki sorumluluklarından dahi fedakârlık yapar hale gelmektedir. Bu sebeple iş dışındaki yaşamının sorumluluklarına da ayırması gereken zamanı ayıramayan öğretmenler için, iş yaşam dengesizliği sonucu, karşı karşıya kalınabilecek olası bir durumdur.

Hem bedenen hem de ruhen zorlukları olan hem de yüksek başarı ve nitelik beklenen öğretmenlik mesleğinde iş yaşam dengesinin kurulabilmesi için, dengesizliğe neden olan engellerin tespit edilmesi ve uygun çözüm yollarının bulunması gerekir. Çünkü öğretmenlik mesleğinde iş yaşam dengesinin sağlanmış olması, eğitimin kalitesine ve öğretmenin mutluluğuna olumlu etki eder (Akın, 2019:5). Dur (2019)'a göre de eğitim ve öğretimde verimliliğin sağlanması, niteliğin artması öğretmenlerin iş yaşam dengesine bağlıdır. Aynı zamanda nitelikli okul, nitelikli öğretmen, nitelikli eğitim vurgulaması yapan Dur (A.g.e), yine araştırmasında zamanla birlikte öğretmenlerin okullarına ve işlerine karşı olumlu tutum ve davranışlarında azalma görüldüğünü de öne sürmektedir. Alanyazında iş yaşam dengesizliğinin kişilerde olumsuz tutum ve davranışlara yol açtığı sonucuna rastlandığı göz önünde bulundurulursa öğretmenler için de bu sonucun paralellik gösterdiği görülmektedir.

Apaydın (2011), öğretim üyelerinin işe bağımlılık düzeyi ile iş yaşam dengesi ve iş aile yaşam dengesi arasındaki ilişkiyi incelediği araştırma sonuçlarında; öğretim üyelerinin yaşamı geriden izledikleri, iş yaşam uyumu arttıkça iletişimlerinin güçlendiği, kendilerine verdikleri değerin de arttığı, iş yaşam dengesi bozuldukça işe bağımlılık eğiliminin arttığı, işe bağımlılığın da öğretim üyelerinin yaşamlarını ve aile yaşamlarını olumsuz yönde etkilediği görülmektedir.

Teker (2015), okullarda iş-yaşam dengesiyle örgütsel adalet ilişkisini incelediği araştırmasında, öğretmenlerin iş yaşam dengesi algıları ile örgütsel adalet algılarının pozitif yönde, anlamlı bir ilişkisi olduğu sonucuna varılmıştır. Dolayısıyla araştırmanın sonucu da iş yaşam dengesini sağlamış öğretmenlerin örgütsel adalet duygularının da olumlu yönde arttığını ortaya koymaktadır.

Güleryüz (2016:78), “Öğretmenlerde İşten Ayrılma Niyetinin Yordayıcısı Olarak, İş Yaşam Dengesi ve Çalışmaya Tutkunluk” konulu çalışmasında da öğretmenlerin iş yaşam dengelerinin azaldıkça işten ayrılma niyetlerinin de arttığı görülmüştür. Bu

sonuç da öğretmenlerin iş yaşam dengesinin artması ile öğretmenlerin okulunda kalma süresi de artacak, okulunda sürekliliği de sağlanmış olacaktır.

İlgili araştırmaların da ortaya koyduğu sonuçlar itibariyle öğretmenlerin, iş yaşam denge düzeylerinin artması ile iş aile uyumlarının arttığı, örgütsel adalet algılarının arttığı, işten ayrılma niyetlerinin azaldığı ve kendilerine karşı değerlerinin de arttığı görülmektedir. Bu sonuçlar iş yaşam dengesinin önemini ve sağlanması gerektiği düşüncesini güçlendirmektedir. Dolayısıyla araştırmalar, öğretmenlerin iş yaşam dengesine katkı sağlayacak bazı önerilerde bulunulmuştur.

Öğretmenlerin hafta sonu aileleri ile birlikte katılabilecekleri etkinliklerin okul yönetimleri tarafından organize edilmesi, öğretmenlerin pazartesi günü okula gelirken isteklerinin artacağı, yeni göreve başlayan öğretmenlerin göreve başladıkları okulun deneyimli öğretmenlerinden mesleki anlamda destek almaları, iş yaşamına uyumlarını kolaylaştırmak için okul yönetimi tarafından verilen görevlerinin, ders dışı görev yüklerinin azaltılması hizmet içi eğitimlerin verilmesi iş yaşam dengesinin artırılmasına katkı sağlayacak öneriler arasında yer almaktadır (Teker, 2015:96).

Bostancıoğlu (2014), iş yaşam dengesi iş yaşam dengesinin çalışan verimliliği üzerine etkileri çalışmasında, lise ve dengi okul öğretmenlerinin iş dengesi ve yaşam dengesi kavramlarını iki ayrı başlık olarak ele almıştır. Cinsiyete göre iş dengesine bakıldığında kadınlar lehine bir sonuç söz konusu iken, yaşam dengesi bakımından ise sonuç, erkek öğretmenlerin aile ile ilgili algıları kadın öğretmenlere göre daha pozitif çıkmıştır. İş dengesini sağlayabilen kadın öğretmenlerin öğretmenlik mesleğini tercih etmeleri sebepleri arasında gösterilebilir. Tales 2018 sonuçlarına göre OECD ortalamasında Türkiye’de öğretmenlerin %55,8’i kadın öğretmenlerden oluşmaktadır. Tales 2008’deki öğretmenlerin kadın oranı ise %52’dir.Yıllar geçmesine rağmen öğretmenlik mesleğinin kadınlar tarafından tercih edilmesindeki artış araştırma sonucunu da desteklemektedir diyebiliriz.

2.7. Mesleki Bağlılık

2.7.1. Mesleki Bağlılık Kavramı

Türk Dil Kurumu’na (2020) göre iş kavramı, “Bir sonuç elde etmek, herhangi bir şey ortaya koymak için güç harcayarak yapılan etkinlik, çalışma.” olarak tanımlamaktadır. Meslek kavramını ise “Belli bir eğitim ile kazanılan, sistemli bilgi ve becerilere dayalı,

insanlara yararlı mal üretmek, hizmet vermek ve karşılığında para kazanmak için yapılan, kuralları belirlenmiş iş.” olarak tanımlanmaktadır. Dolayısıyla meslek kavramının daha geniş kapsamlı olduğu görülmektedir. Bağlılık kelimesinin TDK’ye (2020) göre tanımı ise, “Birine karşı, sevgi, saygı ile yakınlık duyma ve gösterme, sadakat.” olarak yapılmaktadır.

Mesleki bağlılık tanımı ile ilgili literatür incelendiğinde kavramın ilk defa Lodahl ve Kejner (1965) tarafından yapıldığı görülmektedir. Kavramı örgütsel bir davranış olarak ele almış, işin önemi ve niteliğine yönelik değerlerin birey tarafından içselleştirilmesi olarak tanımlamıştır (Lodahl ve Kejner, 1965). Greenhaus (1971), bireyin işe ve kariyere karşı bağlılığı olarak tanımını yaptığı görülmektedir. Mesleki bağlılık, mesleğin bireyin hayatında önemli bir yer tutması anlamı taşır (Morrow, 1983:489). Alanyazına bakıldığında diğer tanımlar da görülmektedir.

Mesleki Bağlılık, kişinin mesleğine karşı duruşunu, tavrını aslında mesleğine karşı yakınlığı ya da uzaklığını ortaya koyan bir kavramdır (Blau, 1985:280).

Mesleki Bağlılık kavramının bazı kavramlarla birlikte ya da yerine kullanıldığı araştırmalarda görülmektedir. Bu kavramlardan; meslek, diploma gerektiren meslek, kariyer kavramları mesleki bağlılık kavramının yerine sıkça kullanılmaktadır (Utkan ve Kırdök, 2018:231).

Mesleğe bağlılık, kişinin belli bir konu üzerine edindiği uzmanlık ve beceri kazanımlarının neticesinde mesleğinin yaşamındaki önemini ve yaşamındaki yerinin ne denli öncelikli olduğunu ortaya koyan bir kavramdır (Baysal ve Paksoy, 1999:8). Her iki çalışmada da mesleki bağlılık kavramının tanımlanmasında kişinin mesleğine bağlılığının yaşamındaki önemine dikkat çekilmiştir.

Mesleki bağlılık, kişinin mesleği ile bütünleşmesidir (Güney,2004). Tanımlardan da yola çıkarak mesleki bağlılık kişinin mesleğini yaşamının odak noktası yapması, yaşamından ayrı değil yaşamının önemli bir parçası, hatta kişinin yaşamıyla iç içe geçmiş bir kavram olduğu sonucuna varılmaktadır.

Özdevecioğlu ve Aktaş (2007:13-14) da bağlılık türlerinden örgütsel bağlılık, mesleki bağlılık ve kariyer bağlılığının iş-aile çatışması aracılığı ile yaşam tatmini üzerindeki etkilerini incelediği çalışmasında bu üç tür bağlılıktan yaşam tatminini en fazla

doğrudan etkileyen bağıllık türünün mesleki bağıllık olduğu bulgularına yer vermiştir. Buradan hareketle bireylerin bağıllıkları arttıkça iş aile çatışmalarının azaldığını ifade etmektedir. Çalışmasının sonuçlar bölümünde iyi bir mesleğin, iyi bir örgütün ve iyi bir kariyerin ailelerin de beklentilerini karşıladığını, çatışmayı da azalttığı bilgisine yer vermiştir.

Mesleğe bağıllık, çalışmaya bağıllığın değişik bir boyutu olarak görülmektedir. Morrow (1983:489)' a göre mesleki bağıllık, iş veya kuruma karşı hissedilen duygulardan çok daha fazla güçlüdür. Bireyler mesleği için uzun yıllar geçirdiğinde birey için mesleği daha da önemli olmaya başlar. Dolayısıyla mesleğinin düşüncesini ve değerini daha çok içselleştirmeye başlar. Bu şekilde gelişen mesleğe bağıllık süreci üç alt düzeyde ele alınmıştır:

- **İşe Dönük Genel Tutum:** Kişinin içe dönük değer ve yargılarını içeren işe yönelik genel tutum, işinde mutlu olmayan iş görenin yaşamında da istediği mutluluğu yakalamayacağı söylemini destekler. (Morrow, 1983; İnce ve Gül, 2005:16).

Mesleğine bağlı bireyin yaşamdan aldığı haz artacaktır. Kişinin iş yaşamı, mesleği kişinin hayatının bir parçasıdır. Kişinin mesleğine bağıllık duyması, mesleğinde kalmayı düşünüyor olması, kişinin yaşam tatmini ile olumlu ilişkili olması beklenir (Özdevecioğlu ve Aktaş, 2007:5)

- **Mesleki Planlama Düşüncesi:** Kişinin geleceğe yönelik mesleği ile ilgili planlar yapmaktan keyif almasını ele alır. (Morrow, 1983; İnce ve Gül, 2005:16). Bu boyut düzeyinde kişi, mesleki anlamda ileriye dönük çeşitli yatırımlarda bulunur. Kendisini mesleki anlamda geliştirmek ve yetiştirmek isteyen kişi geleceğe dair düşünce geliştirir, fikir bazında da tasarımlarda bulunur (Uştu, 2014:51).

- **İşin Göreceli Önemi:** İş ve iş dışı yaşam etkinlikleri arasındaki tercihlerin ortaya konmasıdır. İş dışı yaşamındaki kişileri mutlu edememesi durumunda da kişinin işte çalışmaya devam etmesi, işini tercih etmesi örnek olarak gösterilebilir (Morrow, 1983; İnce ve Gül, 2005:16).

2.7.2. Mesleki Bağıllık Boyutları

Mesleki Bağıllık kavramının tanımlanması sürecinde farklı yaklaşımlar ortaya konmuştur. Bazı araştırmalar kavramın tek boyutlu olduğunu ileri sürse de günümüze kadar gelen araştırmalar da çok boyutlu olduğunu öne sürülmüştür. Meyer ve arkadaşları (1993) mesleki bağıllığı duygusal mesleki bağıllık, mesleki devam

bağımlılığı ve normatif mesleki bağlılık olmak üzere üç boyutlu olarak tanımlamışlardır. Bu boyutları özetle şu şekilde açıklayabiliriz:

1. Duygusal Mesleki Bağlılık: Kişilerin mesleğe karşı hisleri ile bağlılığını ifade etmektedir. Yani mesleğini severek ve isteyerek yapan bireyin mesleğine bağlılığını tanımlayan boyutudur. Yine kişinin mesleğinde yaşamış olduğu olumlu gelişmeler de duygusal mesleki bağlılık boyutuna pozitif etki etmektedir (Meyer vd., 1993).

Kişinin kendisini örgütü ile özdeşleştirmesi, kişinin örgütüne karşı duygusal bağlılığını güçlendirmektedir. Bu uyumu sağlayan kişinin şahsi istek ve değerlerinin de örgütün istekleri ve değerleri ile uyuşması neticesinde içselleştirme gerçekleşmektedir. Duygusal bağlılık, kişinin örgütü ile kendisini özdeşleştirmesine ve içselleştirmesine bağlıdır. Aslında kişinin örgütü ile kendini bir görmesi anlamı da taşımaktadır (Çınar, 2019:52).

2. Mesleki Devam Bağlılığı: Kişilerin mesleğini edinirken yapmış oldukları yatırımın maliyetinin fazla olması, başka mesleğe geçişin kolay olmamasını düşünmesi sebebiyle mesleğe devam bağlılığı boyutu karşımıza çıkmaktadır (Baysal ve Paksoy, 1999:8-9). Kişilerin çalıştıkları kurumda devamlılığını sağlamak, çalıştıkları kuruma karşı yapmış olduğu özverilerle paralellik göstermektedir. Fazlaca özveride bulunan kişiler işlerine de çalıştıkları kuruma da bağlılık duygusu geliştirirler (Günlük, 2010:8). Meslek, kişinin belli bir eğitim neticesinde edinilebileceği bir iş olduğu bilgisiyle, iş bırakmayla mesleği bırakmanın aynı zorluk derecesine sahip olmadığı durumuna gerekçe olarak gösterilebilir. Eğitimler neticesinde edinilen meslek, gayret ve zaman ister. Dolayısıyla insanların meslek edinmesi kolay olmadığı gibi bırakmasının da kolay olmayacağı, araştırmalar sonucuna da yansımaktadır.

Blau (2003), Meyer ve arkadaşlarının (1993) araştırmasından yola çıkarak yapmış olduğu çalışmada devam bağlılığını tek boyut olarak değil iki boyut olarak ele almıştır. Bunlar birikmiş maliyetler ve alternatiflerin sınırlılığı boyutlarıdır.

3. Normatif Mesleki Bağlılık: Kişilerin mesleklerini yaparken desteklenmeleri aynı zamanda kişinin fayda görmesi gibi sonuçlarla karşılaşması sonucu kişi, mesleğine devam etmekle ilgili kendini sorumlu ve güçlü hissetmekte ve bu durum kişide normatif bağlılığın gelişmesini sağlamaktadır (Meyer vd.,1993). Normatif bağlılık, kişinin mesleğini sürekli yapması ile ilgili olarak kendini zorunlu görmesidir (Blau,

2003). Bireyin hissettiği bu zorunluluk, maddi kökenli olmaktan öte, kişinin örgütüne, örgütteki çalışma arkadaşlarına, işverenlerine ve ailesine karşı duyduğu hürmet gibi etkenlerden kaynaklı bir zorunluluktur (Özer ve Uyar 2010:92). Kişiyi etkisi altına alan zorunluluk hissi, kişinin örgütüne karşı bağlılığına pozitif etki etmekte dolayısıyla örgütünde çalışmaya devam etme eğilimine de pozitif yönde etki etmektedir. Araştırma bulgularında da bu sonuca ulaşıldığı görülmektedir.

2.8. Öğretmenlerin Mesleki Bağlılığı

İnsan kişiliğini biçimlendiren bir sanatkâr olan öğretmenler, insan mimarıdır. Gelecek neslin niteliği öğretmenlerin niteliği ile eş değer olacaktır. Öğretmenlik mesleğinin nitelikle icra edilmesi de yine mesleği yüceltecek olan öğretmenin emeği ve mesleki gelişimi ile mümkün olacaktır (Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005:209). Öğretmenlik mesleği, 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'na göre "Öğretmenlik, Devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir." tanımlanmaktadır. Türk Dil Kurumu'na (2020) göre ihtisas kelimesinin anlamı, "1.duygu. 2.duygulanma; 1.uzmanlaşma, uzmanlık." olarak tanımlanmaktadır. Her iki tanımın da öğretmenlik mesleği ile örtüşmesi adeta bütünleşmesi de öğretmenlik mesleğinin hem duygu hem de uzmanlık mesleği olduğunu ortaya koymaktadır. Öğretmenler kanunda belirtilen eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üstlenirken uymakla yükümlü oldukları amaçlar ve temel ilkeler vardır. Bu amaç ve ilkeler 1739 sayılı kanunun 14/06/1973 tarihinde kabul edilmiş ve 24/6/1973 tarihinde resmî gazetede yayımlanması ile yürürlüğe girmiştir.

BİRİNCİ KISIM

Türk Milli Eğitim Sistemini Düzenleyen Genel Esaslar

BİRİNCİ BÖLÜM

Türk Milli Eğitiminin Amaçları

I – Genel amaçlar:

Madde 2 – Türk Milli Eğitiminin genel amacı, Türk Milletinin bütün fertlerini, 1.(Değişik: 16/6/1983- 2842/1 md.) Atatürk inkılap ve ilkelerine ve Anayasada ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine bağlı; Türk Milletinin milli, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan, insan haklarına ve Anayasanın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan demokratik, laik ve sosyal bir hukuk Devleti olan Türkiye Cumhuriyetine

karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmek;

2. Beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek;

3. İlgi, istidat ve kabiliyetlerini geliştirerek gerekli bilgi, beceri, davranışlar ve birlikte iş görme alışkanlığı kazandırmak suretiyle hayata hazırlamak ve onların, kendilerini mutlu kılacak ve toplumun mutluluğuna katkıda bulunacak bir meslek sahibi olmalarını sağlamak,

Böylece bir yandan Türk vatandaşlarının ve Türk toplumunun refah ve mutluluğunu artırmak; öte yandan milli birlik ve bütünlük içinde iktisadi, sosyal ve kültürel kalkınmayı desteklemek ve hızlandırmak ve nihayet Türk Milletini çağdaş uygarlığın yapıcı, yaratıcı, seçkin bir ortağı yapmaktır.

II – Özel amaçlar:

Madde 3 – Türk eğitim ve öğretim sistemi, bu genel amaçları gerçekleştirecek şekilde düzenlenir ve çeşitli derece ve türdeki eğitim kurumlarının özel amaçları, genel amaçlara ve aşağıda sıralanan temel ilkelere uygun olarak tespit edilir.

İKİNCİ BÖLÜM

Türk Milli Eğitiminin Temel İlkeleri

I – Genellik ve eşitlik: (1)

Madde 4 – Eğitim kurumları dil, ırk, cinsiyet, engellilik ve din ayrımı gözetilmeksizin herkese açıktır. Eğitimde hiçbir kişiye, aileye, zümreye veya sınıfa imtiyaz tanınamaz.

II – Ferdin ve toplumun ihtiyaçları:

Madde 5 – Milli eğitim hizmeti, Türk vatandaşlarının istek ve kabiliyetleri ile Türk toplumunun ihtiyaçlarına göre düzenlenir.

III – Yöneltilme:

Madde 6 – Fertler, eğitimleri süresince, ilgi, istidat ve kabiliyetleri ölçüsünde ve doğrultusunda çeşitli programlara veya okullara yöneltilerek yetiştirilirler.

(Değişik: 16/8/1997- 4306/3 md.) Milli eğitim sistemi, her bakımdan, bu yöneltmeyi gerçekleştirecek biçimde düzenlenir. Bu amaçla, ortaöğretim kurumlarına, eğitim programlarının hedeflerine uygun düşecek şekilde hazırlık sınıfları konulabilir.

Yöneltmede ve başarının ölçülmesinde rehberlik hizmetlerinden ve objektif ölçme ve değerlendirme metotlarından yararlanılır.

IV – Eğitim hakkı:

Madde 7 – İlköğretim görmek her Türk vatandaşının hakkıdır. İlköğretim kurumlarından sonraki eğitim kurumlarından vatandaşlar ilgi, istidat ve kabiliyetleri ölçüsünde yararlanırlar.

V – Fırsat ve imkân eşitliği:

Madde 8 – Eğitimde kadın, erkek herkese fırsat ve imkân eşitliği sağlanır. Maddi imkânlardan yoksun başarılı öğrencilerin en yüksek eğitim kademelerine kadar öğrenim görmelerini sağlamak amacıyla parasız yatılılık, burs, kredi ve başka yollarla gerekli yardımlar yapılır. Özel eğitime ve korunmaya muhtaç çocukları yetiştirmek için özel tedbirler alınır.

VI – Süreklilik:

Madde 9 – Fertlerin genel ve mesleki eğitimlerinin hayat boyunca devam etmesi esastır. Gençlerin eğitimi yanında, hayata ve iş alanlarına olumlu bir şekilde uymalarına yardımcı olmak üzere, yetişkinlerin sürekli eğitimini sağlamak için gerekli tedbirleri almak da bir eğitim görevidir.

VII – Atatürk İnkılap ve İlkeleri ve Atatürk Milliyetçiliği:

Madde 10 – (Değişik: 16/6/1983- 2842/2 md.)

Eğitim sistemimizin her derece ve türü ile ilgili ders programlarının hazırlanıp uygulanmasında ve her türlü eğitim faaliyetlerinde Atatürk inkılap ve ilkeleri ve Anayasada ifadesini bulmuş olan Atatürk milliyetçiliği temel olarak alınır. Milli ahlak ve milli kültürün bozulup yozlaşmadan kendimize has şekli ile evrensel kültür içinde korunup geliştirilmesine ve öğretilmesine önem verilir.

Milli birlik ve bütünlüğün temel unsurlarından biri olarak Türk dilinin, eğitimin her kademesinde, özellikleri bozulmadan ve aşırılığa kaçılmadan öğretilmesine önem verilir; çağdaş eğitim ve bilim dili halinde zenginleşmesine çalışılır ve bu maksatla Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek

Kurumu ile iş birliği yapılarak Mili Eğitim Bakanlığınca gereken tedbirler alınır.

VIII – Demokrasi eğitimi:

Madde 11 – (Değişik: 16/6/1983- 2842/3 md.)

Güçlü ve istikrarlı, hür ve demokratik bir toplum düzeninin gerçekleşmesi ve devamı için yurttaşların sahip olmaları gereken demokrasi bilincinin, yurt yönetimine ait bilgi, anlayış ve davranışlarla sorumluluk duygusunun ve manevi değerlere saygının, her türlü eğitim çalışmalarında öğrencilere kazandırılıp geliştirilmesine çalışılır; ancak, eğitim kurumlarında Anayasada ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine aykırı siyasi ve ideolojik telkinler yapılmasına ve bu nitelikteki günlük siyasi olay ve tartışmalara karışılmasına hiçbir şekilde meydan verilmez.

IX – Laiklik:

Madde 12 – (Değişik: 16/6/1983- 2842/4 md.)

Türk milli eğitiminde laiklik esastır. Din kültürü ve ahlak öğretimi ilköğretim okulları ile lise ve dengi okullarda okutulan zorunlu dersler arasında yer alır.

X – Bilimsellik:

Madde 13 – Her derece ve türdeki ders programları ve eğitim metotlarıyla ders araç ve gereçleri, bilimsel ve teknolojik esaslara ve yeniliklere, çevre ve ülke ihtiyaçlarına göre sürekli olarak geliştirilir. Eğitimde verimliliğin artırılması ve sürekli olarak gelişme ve yenileşmenin sağlanması bilimsel araştırma ve değerlendirmelere dayalı olarak yapılır. Bilgi ve teknoloji üretmek ve kültürümüzü geliştirmekle görevli eğitim kurumları gereğince donatılıp güçlendirilir; bu yöndeki çalışmalar maddi ve manevi bakımından teşvik edilir ve desteklenir.

XI – Planlılık:

Madde 14 – Milli eğitimin gelişmesi iktisadi, sosyal ve kültürel kalkınma hedeflerine uygun olarak eğitim- insan gücü- istihdam ilişkileri dikkate alınmak suretiyle, sanayileşme ve tarımda modernleşmede gerekli teknolojik gelişmeyi sağlayacak mesleki ve teknik eğitime ağırlık verecek biçimde planlanır ve gerçekleştirilir.

Mesleklerin kademeleri ve her kademenin unvan, yetki ve sorumlulukları kanunla tespit edilir ve her derece ve türdeki örgün ve yaygın mesleki eğitim

kurumlarının kuruluş ve programları bu kademelere uygun olarak düzenlenir.

Eğitim kurumlarının yer, personel, bina, tesis ve ekleri, donatım, araç, gereç ve kapasiteleri ile ilgili standartlar önceden tespit edilir ve kurumların bu standartlara göre optimal büyüklükte kurulması ve verimli olarak işletilmesi sağlanır.

XII – Karma eğitim:

Madde 15 – Okullarda kız ve erkek karma eğitim yapılması esastır. Ancak eğitimin türüne, imkân ve zorunluluklara göre bazı okullar yalnızca kız veya yalnızca erkek öğrencilere ayrılabilir.

XIII – Eğitim kampüsleri v e okul ile ailenin iş birliği:

(1) Madde 16 – (Değişik: 25/6/2009-5917/17 md.)

Aynı alan içinde birden fazla örgün ve/veya yaygın eğitim kurumunun bir arada bulunması halinde eğitim kampüsü kurulabilir ve bunların ortak ihtiyaçlarını karşılamak üzere eğitim kampüsü yönetimi oluşturulabilir. Eğitim kampüsü bünyesindeki ortak açık alan, kantin, salon ve benzeri yerlerin işlettilmesi veya işletilmesi kampüs yönetimince yerine getirilir. Bu şekilde elde edilen gelirler, kampüsün ortak giderlerinde kullanılır. Eğitim kampüslerinin kuruluşu, yönetiminin oluşumu, gelirlerinin harcanması ve denetlenmesi ile bu fıkarda belirtilen diğer hususlar Maliye Bakanlığı ve Millî Eğitim Bakanlığınca müştereken hazırlanan yönetmelikle düzenlenir.

Eğitim kurumlarının amaçlarının gerçekleştirilmesine katkıda bulunmak için okul ile aile arasında iş birliği sağlanır. Bu amaçla okullarda okul-aile birlikleri kurulur. Okul-aile birlikleri, okulların eğitim ve öğretim hizmetlerine etkinlik ve verimlilik kazandırmak, okulların ve maddi imkânlardan yoksun öğrencilerin zorunlu ihtiyaçlarını karşılamak üzere; aynî ve nakdî bağışları kabul edebilir, maddi katkı sağlamak amacıyla sosyal ve kültürel etkinlikler ve kampanyalar düzenleyebilir, okulların bünyesinde bulunan açık alan, kantin, salon ve benzeri yerleri işletirebilir veya işletebilirler. Öğrenci velileri hiçbir surette bağış yapmaya zorlanamaz. Okul-aile birliklerinin kuruluş ve işleyişi, birlik organlarının oluşturulması ve seçim şekilleri, sosyal ve kültürel etkinliklerden sağlanan maddi katkılar, bağışların kabulü, harcanması ve denetlenmesi ile açık alan, kantin, salon ve benzeri yerlerin işlettilmesi veya işletilmesinden sağlanan gelirlerin

dağıtım yerleri ve oranları, harcanması ve denetlenmesine dair usul ve esaslar, Maliye Bakanlığı ve Millî Eğitim Bakanlığınca müştereken hazırlanan yönetmelikle düzenlenir.

Millî Eğitim Bakanlığınca belirlenecek usul ve esaslar çerçevesinde, gerekli görülen hallerde il milli eğitim müdürlükleri; il sınırları içerisinde bulunan bir veya birden fazla eğitim kampüsü yönetiminin veya okul-aile birliğinin işlettiirebileceği veya işletebileceği yerlere ilişkin ihaleleri bunlar adına yapmaya yetkilidir.

Eğitim kampüsleri ve okul-aile birliklerinin gelirleri, genel bütçe gelirleri ile ilişkilendirilmeksizin eğitim kampüsü yönetimi ve okul-aile birliği adına bankalarda açılan özel hesaplarda tutulur.

Eğitim kampüsü yönetimleri ve okul-aile birlikleri, bu madde kapsamında yapacakları işlemler ve düzenlenen kâğıtlar yönünden damga vergisi ve harçlardan muaf; bunlara ve bunlar tarafından yapılan bağış ve yardımlar ise veraset ve intikal vergisinden müstesnadır.

XIV – Her yerde eğitim:

Madde 17 – Milli eğitimin amaçları yalnız resmi ve özel eğitim kurumlarında değil, aynı zamanda evde, çevrede, işyerlerinde, her yerde ve her fırsatta gerçekleştirilmeye çalışılır. Resmi, özel ve gönüllü her kuruluşun eğitimle ilgili faaliyetleri, Milli Eğitim amaçlarına uygunluğu bakımından Millî Eğitim Bakanlığının denetimine tabidir.

Öğretmenlerin Türk Milli Eğitiminin Amaçları ve Temel İlkeleri doğrultusunda belirlenen yeterliliklere sahip olması beklenir. Millî Eğitim Bakanlığının Öğretmen Yeterlikleri ile ilgili ilk resmi çalışmaları 1998 yılında başlanmıştır. Öğretmen Yeterlikleri, 1739 Sayılı Kanun gereği, “eğitme- öğretme yeterlilikleri”, “genel kültür bilgi ve becerileri”, “özel alan bilgi ve becerileri” olmak üzere üç alanda hazırlanmıştır. 12/07/2002 tarihinde de yürürlüğe girmiştir. Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğünün (2017) hazırladığı Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri güncellenmiş çalışmasında, öğretmenler için “mesleki bilgi”, “mesleki beceri”, “tutum ve değerler” olmak üzere 3 yeterlik alanı ile bunların altında 11 yeterlik ve bu yeterliklerin altında 65 göstergeden oluşmaktadır (MEB, 2017).

Öğretmenlik mesleği, öğretmenin daima mesleki ve kişisel düzeyde gelişimini destekleyen başka bir tabir ile öğretmenin öğrenciliğinin hiç bitmeyeceği bir meslek türüdür. Öğretmenlik mesleğinin profesyonel anlamda gerçekleştirilmesi gerektiğine dair görüşlere yer verildiği son yıllarda, eğitim sisteminin iyileştirilmesine yönelik geliştirilen politikalar, yapılan reformlar, sürekli meydana gelen değişimler ve bu değişimlere karşı geçirilen oryantasyon süreçleri, öğretmeni uymak zorunda ve beraberinde sosyal yaşamda da okul yaşamında da zor durumda bırakmıştır. Her iki yaşamın da önemli bir parçası olan öğretmen, rolleri ve değişen eğitim reformları karşısında karmaşa yaşamakta, beraberinde iki yaşamı arasında dengeyi kurmakta zorlanmaktadır. Öğretmenlerin sürekli değişen eğitim sistemine karşı uyum sağlama çabaları öğretmenleri işi ile yaşamı arasındaki uyuma negatif yönde etki etmektedir (Yılmaz ve Altınkurt, 2015).

Kişilerin mesleğine bağlılığı araştırmalara konu olmakla birlikte öğretmenlerin de mesleğine bağlılığı araştırma konusu olarak önemli bulunmuştur. Eğitim sistemimizin niteliği ile ilgili araştırmalarda da öğretmeninden velisine hemen hemen herkesin eğitim sistemimizin amaçlarını yerine getiremediğinden şikâyet etmektedir. Amaçların yerine getirilememesine sebep olarak gösterilen öğretmenlik mesleğinin yeterliliklerinin öğretmenler tarafından yeterli düzeyde gerçekleştirilememiş olması, ülkemizde öğretmenlerin yasal dayatmaların ve araçsal bağlılığın unsurları ile yetinmek durumunda bırakılması, öğretmenlerin mesleklerinde başarılı olabilmelerinin öğretmenin özverilerine terk edilmesi gösterilmektedir. Oysa eğitimin toplumun şekillenmesine yön verdiği gerçeğinden hareketle rastlantılara bırakılamayacak kadar önemi bilinmektedir. Öğretmeni sisteme, mesleğe bağlayacak faktörlerin başında gelen psikolojik etmenler göz önünde bulundurulmalıdır. Aksi durum da eğitimin amaçlarından uzaklaşması kaçınılmaz olacaktır (Balay, 2000:6-7).

Bağlılığı düşük olan öğretmenlerde, okul yöneticilerine ve meslektaşlarına karşı davranışlarında olumsuzluklar sergileme eğiliminde oldukları görülmektedir. Eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin görevlerini istenilen düzeyde yapabilmeleri için; görev yaptıkları kurumun bir parçası olmaktan mutluluk ve memnuniyet duymaları, okulun problemlerini kendi problemleriymiş gibi görmeleri, okulun amaçlarına, kültürüne inanarak görev yaptığı kurumun bunları hayata geçirebilmesi için beklenilenin üzerinde gayret etmesi beklenmektedir (Çakmakçı, 2006:4).

Öğretmenlerin mesleğine bağlılığının yüksek olması, öğretmenlerin mesleği ile ilgili niteliklere sahip olma seviyesini ortaya koyan önemli bir unsurdur. Mesleğini özümseyen, öğretmen olması ile övünen, mesleki anlamda etik değerlere önem veren öğretmenlerin, mesleğinin gerektirdiği yeterliliklere de sahip olduğunu açıklamaktadır. Bu yeterliliklere sahip öğretmenler, mesleklerine karşı olumlu bir algıya sahipken, öğretmenler bu yeterliliklerden yoksun olma durumunda ise olumsuz bir algı ortaya koyar (Şişman ve Acat, 2003:239).

Öğretmenlerin mesleklerinde başarılı olabilmeleri için mesleklerine karşı olumlu tutum geliştirmeleri, mesleklerini sevmeleri ve mesleklerine bağlı olmaları gerekmektedir. Mesleğine bağlı olmayan öğretmen olumsuz duygular içerisinde kalacak beraberinde mutsuz olacaktır. Olumsuz duygular içinde kalmış öğretmen öğretme rolünü isteksiz yapacaktır. Etkin ve başarılı bir eğitim öğretim için yani nitelikli eğitim öğretim için öğretmenin mesleğine bağlı olması oldukça önemlidir (Uştu, 2014:49).

Celep (2000)'e göre öğretmenlerin mesleğe bağlılıkları, öğretmenlik mesleğinin diğer mesleklerden daha önemli ve ideal bir meslek olarak görmesi, mesleği ile gurur duyması, ekonomik sorunlar yaşamalarına rağmen mesleklerini içselleştirdikleri gibi etkenlerle açıklanabilir. Öğretmenlerin mesleklerine bağlılıkları, öğretim aktivitelerine, okulun işleyişine, amaçlarına olumlu etki yapmaktadır. Öğretmenler okulları ve öğrencileri için verdikleri, emek gösterdikleri gayretin karşılığı olarak elde etmiş oldukları başarının neticesinde işlerine, okula, öğrencilerine ve ailelerine bağlılıkları daha da artmaktadır (Celep, 2000:104). Dolayısıyla öğretmenlerin mesleki bağlılığı ile ilgili yapılmış araştırmalar sonucu öğretmenlerin bağlılıkları, işini, mesleğini etkilediği gibi iş dışı yaşamlarını da etkilediğini göstermektedir.

Kişilerin mesleklerine bağlılıklarında kişinin sahip olması gereken uzmanlık bilgisi önemli bir yer tutmaktadır. Öğretmenler de mesleğine dair yaptığı işlerin değerlendirilmesi karşılığında ödüllendirilmesi ve mesleki kariyerinde ilerlemesi ile ilgili uygunluk gösteren kriterler ararlar. Değerlendirme ölçütünün güvenilir ve uygun olması, öğretmenin mesleğine karşı olan inancını güçlendirir ve mesleğine karşı bağlılık duygusunun artmasına katkı sağlar. Hatta mesleğine olan bağlılığını attırmakla kalmaz aynı zamanda okullarına olan bağlılığını da arttıran olumlu bir sonuç ortaya çıkarır (Wallace, 1995:232).

Öğretmenlik mesleğini formal süreçlerin baskısı altında tutmak öğretmenler üzerinde olumsuz tutumlara sebebiyet vermekte öğretmenin özerkliğini de baskı altına almaktadır. Bürokrasinin gerektirdiği kurallara uyma zorunluluğu üstüne kuralların da artmasıyla hem okul yöneticilerini hem de öğretmenleri karşı karşıya getirmekte, takdir etme ya da öğretmen açısından takdir görme beklentilerine de olumsuz etki etmektedir. Öğretmenin özerklik düzeyinin yükselmesi ile öğretmenlerin okuluna ve mesleğine bağlılık düzeyinin yükselmesi beklenen sonuçlar arasındadır (Wallace, 1995:233).

Öğretmenlik mesleğinin sorunları ile mesleğe bağlılığın ilişkili olduğu çalışmalarda da ortaya konmaktadır. Öyle ki, Tekışık (1987) Türkiye’de Öğretmenlik Mesleği ve Sorunları üzerine yaptığı araştırmasında yer verdiği öğretmenlerin mesleki anlamda yetiştirilmesi için gerekli bilgi ile donatılması, mesleğe başladıktan sonra da hizmet içi eğitimlerle gelişiminin sürekli hale getirilmesi ve eğitimlerle desteklenmesi, ekonomik bakımdan da mesleğin zor duruma düşmesi öğretmenlerin ya da öğretmen adaylarının mesleği tercih etmesinde de öncelikli yer verilmemesi gösterilmektedir.

Balay (2000) de çalışmasında, eğitim sisteminin sorunlarının öğretmenlerin bağlılık düzeyi ile ilişkili olabileceğini öne sürmektedir. Öğretmenlerin okullarına, mesleklerine bağlılıklarının artış gösteren bir düzeyde düşüşüne dikkat çekmektedir. Bu düşüşün insan kaynaklarının yeterli düzeyde etkili kullanılamaması, bağlılık geliştirme yöntemlerinin yeterince uygulanamaması ile yüksek derecede ilişkisi bulunduğu görülmektedir.

Dolayısıyla sorunlar karşısında var olma mücadelesi veren öğretmenlik mesleği ve öğretmenler, mesleğine karşı olumsuz durumlarla ve duygularla karşı karşıya kalmıştır. Günümüzde mesleğin iyileşme sürecine dair olumlu gelişim ve değişim gerçekleşmiş de olsa yeterli düzeyde olmadığı ve hala benzer sorunların günümüzde de varlığını hissettirdiği araştırmalar neticesinde de görülmektedir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modelinde hazırlanmıştır. İlişkisel tarama, iki ya da fazla değişken arasındaki ilişkinin varlığını ve derecesini belirlemek amacı ile kullanılan istatistiksel bir yöntemdir (Creswell, 2017: 429).

3.2. Evren ve Örneklem

Çalışmanın evreni, 2020-2021 Eğitim ve Öğretim Yılı'nda İstanbul ilinin Küçükçekmece ilçesinde görev yapan 8361 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise İstanbul'un Küçükçekmece ilçesinde görev yapan 400 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma örneklemini belirlerken basit tesadüfi örneklem yöntemi kullanılmıştır.

Örneklemi oluşturan öğretmenlerin demografik özelliklerine ilişkin bilgilere aşağıdaki Tablo 3.1' de yer verilmiştir.

Tablo 3.1: Örneklem Grubundaki Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine İlişkin Veriler

Kategori	Grup	Frekans(n)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	322	80.5
	Erkek	78	19.5
Medeni Durum	Evli	271	67.8
	Bekar	129	32.3
Yaş	25-30 Yaş Arası	98	24.5
	31-40 Yaş Arası	166	41.5
	41-50 Yaş Arası	110	27.5
	50 Yaş ve Üzeri	26	6.5
Eğitim	Ön Lisans	14	3.5
	Lisans	300	75.0
	Lisansüstü	86	21.5
Branş	Sınıf Öğretmeni	131	32.8
	Branş Öğretmeni	181	45.3
	Okul Öncesi Öğretmeni	88	22.0
Hizmet Yılı	1-5 Yıl	74	18.5
	6-10 Yıl	84	21.0
	11-15 Yıl	102	25.5
	16-20 Yıl	57	14.3
	21 Yıl ve Üzeri	83	20.8
Kademe	Okul Öncesi	93	23.3
	İlkokul	159	39.8
	Ortaokul	95	23.8
	Lise	53	13.3
Okul Türü	Resmi Okul	365	91.3
	Özel Okul	35	8.8
Çocuğu var mı?	Evet	256	64.0
	Hayır	144	36.0

Örneklem grubunda kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlerden, evli öğretmenlerin bekar öğretmenlerden fazla olduğu görülmektedir. 31-40 yaş arasındaki öğretmenlerin diğer yaş grubundaki öğretmenlerden fazla ve 50 yaş ve üzerindeki öğretmenlerin ise diğer yaş grubundaki öğretmenlerden sayıca daha az olduğu görülmektedir. Lisans mezunu öğretmenlerin sayısı örneklem grubumuzda daha fazla iken ön lisans mezunu öğretmenlerin sayısı ise daha azdır. Örneklem grubumuzda branş grubu öğretmenlerin sayıca daha çoğunlukta olduğu görülmektedir. Hizmet yılı değişkeninde öğretmenlerin sayıları incelendiğinde birbirlerine yakın olduğu ve en fazla öğretmenin ise 11-15 yıl hizmet yılına sahip olduğu görülmektedir. Örneklem grubumuzda ilkokulda görev yapmakta olan öğretmenlerin diğer kademelerdeki öğretmenlerden fazla olduğu görülmüştür. Okul türünde ise devlet okulunda görev yapan öğretmenlerin özel okulda

görev yapan öğretmenlerden fazla olduğu, çocuk sahibi olma değişkenine göre de çocuk sahibi olan öğretmenlerin çocuk sahibi olmayan öğretmenlerden daha fazla olduğu sonucu görülmektedir

3.3. Veri Toplama Araçları

Çalışmada veri toplamak için üç farklı form kullanılması planlanmaktadır. Katılımcıların kişisel bilgilerini elde etmek için araştırmacı tarafından hazırlanan “Kişisel Bilgi Formu”, öğretmenlerin iş yaşam dengesi düzeylerini saptamak için Apaydın (2011) tarafından geliştirilen “İş Yaşam Dengesi Ölçeği (İDÖ) kullanılması tasarlanmaktadır. Öğretmenlerin mesleki bağlılık düzeyleri hakkında bilgi sahibi olmak için ise Utkan ve Kırdök (2018) tarafından geliştirilen “Mesleki Bağlılık Ölçeği” kullanılmıştır.

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak “Kişisel Bilgi Formu, İş Yaşam Dengesi Ölçeği ve Mesleki Bağlılık Ölçeği” kullanılmıştır.

1-Kişisel Bilgi Formu: Araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu, çalışma grubunda yer alan katılımcıların cinsiyet, medeni durum, yaş, eğitim düzeyi, branşı, hizmet yılı, görev yaptığı eğitim kademesi, görev yaptığı okul türü ve çocuk sahipliği durumuna dair bilgilerini içeren sorulardan oluşmaktadır.

2- İş Yaşam Dengesi Ölçeği: Apaydın (2011) tarafından geliştirilen “İş Yaşam Dengesi Ölçeği” (İDÖ) kullanılması tasarlanmaktadır. Ölçek 5’li likert tipi derecelendirilmiştir. Derecelendirmeler (5) Tam Katılıyorum, (4) Büyük Ölçüde Katılıyorum, (3) Biraz Katılıyorum, (2) Çok az katılıyorum, (1) Katılmıyorum şeklinde derecelendirilmiştir. Ölçek 20 madde ve 4 alt boyuttan (İş Yaşam Uyumu, Yaşamı İhmal Etme, Kendine Zaman Ayırma, Yaşamın İşten İbarettir Olması) oluşmaktadır. Ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlılık sayısı 0.91, alt boyutlara göre sırasıyla 0.88, 0.81, 0.77, 0.79’dur.

İş Yaşam Dengesi ölçeğinin güvenirlik analizi sonuçlarına Tablo 3.2’de yer verilmiştir.

Tablo 3.2: İş Yaşam Dengesi Ölçeği'nin Güvenirlik Analizi Sonuçları

Boyut	Madde numarası	Madde sayısı	Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha (Apaydın, 2011)
İş Yaşam Uyumu	6,7,8,9,17,19	6	.87	.88
Yaşamı İhmal Etme	1,2,4,5,11	6	.63	.81
Kendine Zaman Ayırma	12,13,18,20	4	.68	.77
Yaşamın İşten İbareti Olması	3,14,15,16	4	.66	.79
İş Yaşam Dengesi Ölçeği (Genel)	Tüm maddeler	20	.85	.91

Ölçeğin güvenirlik değerleri incelendiğinde, ölçeğin genel güvenirlik değeri literatürde kabul edilen 0,70 değerinin (Büyüköztürk, 2012) üzerindedir. Bu sonuçlara bakılarak öğretmenlerin iş yaşam dengesi düzeylerinin incelenmesinde kullanılan ölçeğinin güvenilir olduğu söylenilebilir.

3- Mesleki Bağlılık Ölçeği: Öğretmenlerin mesleki bağlılıklarını ölçmek için kullanılan “Mesleki Bağlılık Ölçeği” Blau (1985) tarafından geliştirilmiş, Utkan ve Kırdök (2018) tarafından Türkçe’ye uyarlanmıştır. Ölçek 5’li likert tipindedir.

Tamamen katılıyorum (5), katılıyorum (4), kararsızım (3), katılmıyorum (2), tamamen katılmıyorum (1) seçeneklerinden oluşmaktadır. Mesleki Bağlılık Ölçeği toplam 22 maddeden oluşmaktadır. Mesleki Bağlılık Ölçeği; duygusal bağlılık, birikmiş maliyet, normative bağlılık ve alternatiflerin sınırlılığı olmak üzere 4 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin güvenirliğini belirlemek için yapılan Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı 0,90 olarak belirlenmiştir. Ölçeği oluşturan alt ölçekler bazında güvenirlik katsayıları incelendiğinde duygusal bağlılık alt boyutunun 0.95, birikmiş maliyetler alt boyutunun 0.86, alternatiflerin sınırlılığı alt boyutunun 0.89 ve normatif bağlılık alt boyutunun ise 0.83 olduğu görülmüştür. Tespit olunan değerler ölçeğin iç tutarlılık katsayısının yüksek olduğu şekline yorumlanabilir (Utkan ve Kırdök, 2018).

Mesleki bağlılık ölçeğinin güvenirlik analizi sonuçlarına Tablo 3.3’te yer verilmiştir.

Tablo 3.3: Mesleki Bağlılık Ölçeği'nin Güvenirlik Analizi Sonuçları

Boyut	Madde numarası	Madde sayısı	Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha (Utkan ve Kırdök, 2018)
Duygusal Bağlılık	1,2,3,4,5,6	6	.96	.95
Birikmiş Maliyetler	12,13,14,15,16,17,18	7	.88	.86
Alternatiflerin Sınırlılığı	19,20,21,22	4	.92	.89
Normatif Bağlılık	7,8,9,10,11	5	.84	.83
Mesleki Bağlılık Ölçeği (Genel)	Tüm maddeler	22	.89	.90

Ölçeğin güvenirlik değerleri incelendiğinde, güvenirlik değerleri literatürde kabul edilen, 0.70 değerinin (Büyüköztürk, 2012) üzerindedir. Kalaycı (2006), Cronbach Alfa katsayısının 0.80 ve üzeri olmasının yüksek güvenirliğe işaret ettiğini belirtmiştir. Bu bağlamda Mesleki Bağlılık Ölçeğinin iç tutarlılık katsayısının yüksek güvenirlik sınırları içerisinde olduğu söylenebilir.

Araştırmada kullanılan ölçeklerin alan yazında yaygın kullanılan ölçekler arasında bulunmasına, geçerliliği ve güvenirliğinin yüksek olmasına özen gösterilmiştir.

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırma Kişisel Bilgi Formu, İş Yaşam Dengesi Ölçeği ve Mesleki Bağlılık Ölçeği olmak üzere üç bölümden oluşmaktadır. Verileri toplama aracı olarak belirlenen ölçekleri oluşturan kişilerden (Apaydın, 2015; Utkan ve Kırdök 2018) ve İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden ölçeklerin uygulanması için izin alınmıştır. İzin onaylarından sonra Google Form üzerinden hazırlanan ölçekler, pandemi süreci sebebiyle uzaktan eğitimde olan öğretmenlere online ulaştırılmıştır. Öğretmenlere, ankete başlamadan önce araştırmanın önemi, eğitim bilmine katkısı ve elde edilen verilerin yalnızca bilimsel amaçla kullanılacağı, bilgilerin tamamen gizli kalacağı belirtilmiştir.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmada öğretmenlerin demografik özelliklerini belirleyebilmek amacıyla yüzde ve frekans analizleri kullanılmıştır. Aritmetik ortalama ile standart sapma kullanılarak öğretmenlerin ölçek sonuçlarına göre iş yaşam dengesi ile mesleki bağlılık düzeyleri arasındaki ilişki belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmada kullanılacak olan analizlerin belirlenmesi amacıyla normallik testi yapılmıştır.

Tablo 3.4’te iş yaşam dengesi ölçeğinin, Tablo 3.5’te ise mesleki bağlılık ölçeğinin normallik testi sonuçları bulunmaktadır.

Tablo 3.4: İş Yaşam Dengesi Ölçeği Normallik Test Sonucuna İlişkin Veriler

Boyutlar	N	Kurtosis	Skewness	P
İş Yaşam Uyumu	400	.322	-.747	.000*
Yaşamı İhmal Etme	400	-.439	-.440	.000*
Kendine Zaman Ayırma	400	-.376	-.218	.000*
Yaşamın İşten İbaret Olması	400	.075	-.684	.000*
İş Yaşam Dengesi Ölçeği (Genel)	400	.345	-.456	.000*

*p<0.05

Tablo 3.5: Mesleki Bağlılık Ölçeği Normallik Test Sonucuna İlişkin Veriler

Boyutlar	N	Kurtosis	Skewness	P
Duygusal Bağlılık	400	2.624	-1.453	.000*
Birikmiş Maliyetler	400	-.546	-.104	.013*
Alternatiflerin Sınırlılığı	400	-.653	-.026	.000*
Normatif Bağlılık	400	-.518	-.218	.000*
Mesleki Bağlılık (Genel)	400	-.240	-.194	.014*

*p<0.05

İlgili alanyazın incelendiğinde basıklık ve çarpıklık değerlerinin -2.0 ile +2.0 (George ve Mallery, 2010), -1.5 ile +1.5 (Tabachnick ve Fidell, 2013) arasında olmasının normal dağılım olarak kabul edildiği sonucuna ulaşılmıştır.

İş Yaşam Doyumu ve Mesleki Bağlılık ölçeklerinde çarpıklık ve basıklık değerleri incelendiğinde mesleki bağlılık ölçeğinin alt boyutu olan duygusal bağlılık dışındaki diğer boyutlarda ve ölçeklerin genel normallik düzeylerinde normal dağılıma sahip oldukları görüldüğü için çalışmada yapılan analizlerde duygusal bağlılık alt boyutu

haricindeki analizlerde parametrik testler kullanılmıştır. Duygusal bağlılık alt boyutunda ise nonparametrik testler tercih edilmiştir. Öğretmenlerin iş yaşam doyumu ve mesleki bağlılık düzeylerinde duygusal bağlılık alt boyutu haricinde cinsiyet, medeni durum, okul türü ve çocuk sahibi olmaları yönünden farklılaşıp farklılaşmadıklarını incelemek amacıyla “t testi” kullanılmıştır. Duygusal bağlılık alt boyutunda ise bu değişkenler için nonparametrik test olan “Mann Whitney U Testi” kullanılmıştır. Öğretmenlerin yaş, eğitim durumu, branş, hizmet yılı ve kademe değişkenleri yönünden farklılaşma durumlarının incelenmesi amacıyla duygusal bağlılık alt boyutu haricindeki analizlerde ANOVA testi kullanılmıştır. Farklılıkların olması durumunda hangi kaynağın farklılığa sebep olduğunu belirleyebilmek için Post-hoc Sheffe testi yapılmıştır. Duygusal Bağlılık alt boyutunda ise bu analizler için nonparametrik test olan “Kruskal Wallis Testi” uygulanmıştır. İş yaşam dengesi ve mesleki bağlılığın birbirleri üzerindeki etkilerini analiz etmek amacıyla Regresyon Analizi yapılmıştır. Her iki ölçek arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla korelasyon analizi yapılmıştır. Ölçeklerden elde edilen veriler kodlanarak SPSS (Statistical Package for Social Sciences) istatistik paket programıyla analiz edilmiş ve değerlendirilmiştir. Analizler 0,05 düzeyinde sınanmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde alt problemlere ilişkin uygulanan analizler ile ulaşılan sonuçlara yer verilmiştir

4.1. Öğretmenlerin İş Yaşam Dengesi Düzeylerine Yönelik Bulgular

Tablo 4.1’de iş yaşam dengesi ölçeğine ait değerler verilmiştir.

Tablo 4.1: İş Yaşam Dengesi Ölçeğine Yönelik Dağılım Oranları

	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Fikrim Yok	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1.Gün içinde basit şeyler için bile zaman bulamıyorum	19,5	46,3	1,0	27,3	6,0
2.Kendimi sadece çalışmayı bilen, yaşamın geri kalan kısmını yaşamayan biri olarak görüyorum.	27,8	44,0	6,0	17,3	5,0
3.Hafta sonlarını eşimle ve/veya arkadaşlarımla birlikte bir şeyler yaparak geçiriyorum.	8,5	19,3	4,8	50,0	17,5
4.Yaşamı geriden izlediğimi düşünüyorum	22,8	38,0	12,5	19,8	7,0
5.Çok fazla işi aynı anda yapmaya çalıştığım için uyku, düzenli beslenme ve hareket etme gibi temel yaşamsal etkinliklerden fedakarlık ediyorum.	13,8	27,3	8,5	32,5	18,0
6.Yaşamımı iyi planlayarak her işimi yapabiliyorum.	6,0	22,0	14,8	44,5	12,8
7.İş yaşamımda önceliklerimin neler olduğuna karar veriyor ve bu doğrultuda hareket ediyorum.	2,8	13,5	8,8	54,5	20,5
8.İşim ve kişisel yaşamım arasında bir denge kurabiliyorum.	4,0	16,0	10,0	54,0	16,0

Tablo 4.1: İş Yaşam Dengesi Ölçeğine Yönelik Dağılım Oranları (devam)

	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Fikrim Yok	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
9.İş yükümü oldukça iyi yönettiğime inanıyorum	5,0	15,5	11,8	50,3	17,5
10.İşlerimin yoğunluğuna yetişemiyorum	17,3	44,0	12,8	20,3	5,8
11.Yaşamımın ideal yaşam biçimini yansıttığını düşünsem de, bir şeyleri kaçırdığımı düşünüyorum.	8,5	21,5	14,3	40,3	15,5
12.Sıradan bir gün içerisinde, zamanımı ve enerjimi hangi işlere vereceğim konusunda sağlıksız kararlar veriyorum.	17,5	40,5	17,5	19,0	5,5
13. Beni mutlu edecek işlerle uğraşsaydım, belki daha mutlu olurum.” diye düşünüyorum.	23,8	31,3	14,3	21,5	9,3
14.İş yerinden çoğunlukla geç saatlerde çıkıyorum.	32,8	42,3	7,3	11,3	6,5
15.Hafta sonları aralıksız çalışmaya devam ediyorum.	29,5	43,3	9,5	13,8	4,0
16. İşime harcadığım zamandan dolayı iş dışındaki etkinlikleri özlüyorum.	22,3	39,0	12,0	16,5	10,3
17.İşimde ve özel yaşamımda hoşlandığım etkinlikleri yapıyorum.	5,8	16,0	18,0	46,8	13,5
18.İşimden kaynaklanan gerginlikler özel yaşamımı olumsuz etkiliyor.	16,3	27,3	18,0	28,0	10,5
19.Hem iş hem özel yaşamıma zamanımı uygun biçimde dağıttığımı düşünüyorum.	6,8	20,0	18,3	44,0	11,0
20.Özel yaşamımdan ödün vermediğim için işimde zorluk yaşıyorum.	37,5	46,0	8,8	5,5	2,3

Tablo 4.2 incelendiğinde iş yaşam dengesi ölçeğinin birinci ifadesi için öğretmenlerin %27,3 oranı ile en çok “Katılıyorum” seçeneğini işaretledikleri, ikinci ifadesi için %44,0 oranı ile en çok “Katılmıyorum” seçeneğini işaretledikleri, üçüncü ifadesi için

%50,0 oranı ile en çok “Katılıyorum” seçeneğini işaretledikleri, dördüncü ifadesi için %38,0 oranı ile en çok “Katılmıyorum” seçeneğini işaretledikleri, ölçeğin beşinci ifadesi için %32,5 oranı ile en çok “Katılıyorum” seçeneğini işaretledikleri, altıncı ifadesi için %44,5 oranı ile en çok “Katılıyorum” seçeneğini işaretledikleri, yedinci ifadesi için %54,5 oranı ile en çok “Katılıyorum” seçeneğini işaretledikleri ve sekizinci ifadesi için %54,0 oranı ile en çok “Katılıyorum” seçeneğini işaretledikleri, görülmektedir. Öğretmenlerin iş yaşam dengesi ölçeğinin dokuzuncu ifadesi için en çok seçtikleri seçenek %50,3 oranı ile “Katılıyorum”, onuncu ifadesi için %44,0 oranı ile “Katılmıyorum”, on birinci ifadesi için %40,3 oranı ile “Katılıyorum”, on ikinci ifadesi için %40,5 oranı ile “Katılmıyorum”, on üçüncü ifadesi için %31,3 oranı ile “Katılmıyorum” ve on dördüncü ifadesi için %42,3 oranı ile “Katılmıyorum” seçeneğidir. Ayrıca öğretmenlerin iş yaşam dengesi ölçeğinin on beşinci ifadesi için en çok seçtikleri seçenek %43,3 oranı ile “Katılmıyorum”, on altıncı ifadesi için %39,0 oranı ile “Katılmıyorum”, on yedinci ifadesi için %46,8 oranı ile “Katılıyorum”, on sekizinci ifadesi için %28,0 oranı ile “Katılıyorum”, on dokuzuncu ifadesi için %44,0 oranı ile “Katılıyorum” ve yirminci ifadesi için %46,0 oranı ile “Katılmıyorum” seçeneğidir.

Araştırmanın örneklemini oluşturan öğretmenlerin iş yaşam dengesi düzeylerini belirlemeye ilişkin veriler Tablo 4.2’ de yer almaktadır.

Tablo 4.2: Öğretmenlerin İş Yaşam Dengesi Düzeyleri

	N	Ort	Ss	Düzye
İş Yaşam Uyumu	400	3,52	,85	Yüksek
Yaşamı İhmal Etme	400	3,38	,73	Orta
Kendine Zaman Ayırma	400	3,51	,84	Yüksek
Yaşamın İşten İbaret Olması	400	3,64	,85	Yüksek
İş Yaşam Dengesi (Genel)	400	3,50	,61	Yüksek

Araştırmada kullanılan ölçeğin eşit aralıklı olduğu varsayımından hareket edilerek, aritmetik ortalamalar için puan aralığı katsayısı 0.80 olarak bulunmuştur. Puan Aralığı= (En Yüksek Değer-En Düşük Değer)/5= 4/5 =0.80. Buna göre aritmetik ortalamaların değerlendirme aralığı şöyledir: 1.00-1.80 arası “çok düşük”, 1.81-2.60 arası “düşük”, 2.61-3.40 arası “orta”, 3.41-4.20 arası “yüksek”, 4.21-5.00 “çok yüksek”. Tablo’daki

verilerin puan aralıklarına göre; öğretmenlerin “iş yaşam uyumu” alt boyutuna verdikleri cevapların ortalaması yüksek $3,52 \pm 0,85$, “yaşamı ihmal etme” alt boyutuna verdikleri cevapların ortalaması orta $3,38 \pm 0,73$, “kendine zaman ayırma ” alt boyutuna verdikleri cevapların ortalaması yüksek $3,51 \pm 0,84$, “yaşamın işten ibaret olması” alt boyutuna verdikleri cevapların ortalaması yüksek $3,64 \pm 0,85$ ve ölçeğin tamamına vermiş oldukların cevapların ortalamalarının da yüksek $3,50 \pm 0,61$ düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin cevap ortalamalarının en çok yaşamın işten ibaret olması alt boyutunda en az ise yaşamı ihmal etme alt boyutunda olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

4.2. Öğretmenlerin İş Yaşam Dengesi Düzeylerinin Demografik Değişkenlere Göre Farklılaşma Durumu

Öğretmenlerin iş yaşam dengesi düzeylerinin demografik değişkenlere göre farklılaşma durumuna yönelik bilgilere aşağıda yer verilmiştir.

Öğretmenlerin iş yaşam dengelerinin cinsiyetlerine göre farklılaşma durumunu belirlemek amacıyla yapılan T-testi ‘ne Tablo 4.3’te yer verilmiştir.

Tablo 4.3: Öğretmenlerin İş Yaşam Dengesi Düzeylerinin Cinsiyetlerine Göre Farklılaşma Durumu

Alt Boyutlar	Grup	N	$\bar{X}$	Ss	t Testi		
					T	Sd	P
İş Yaşam Uyumu	Kadın	322	3.54	.83	1.18	398	.23
	Erkek	78	3.41	.95			
Yaşamı İhmal Etme	Kadın	322	3.36	.74	-1.48	398	.13
	Erkek	78	3.50	.67			
Kendine Zaman Ayırma	Kadın	322	3.50	.84	-.31	398	.75
	Erkek	78	3.54	.85			
Yaşamın İşten İbaret Olması	Kadın	322	3.68	.84	1.56	398	.11
	Erkek	78	3.51	.89			
İş Yaşam Dengesi (Genel)	Kadın	322	3.51	.60	.31	398	.75
	Erkek	78	3.48	.63			

*p<0.05

Tablo 4.3’e göre öğretmenlerin iş yaşam dengesi ve alt boyut düzeyleri cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($p > 0,05$).

Tablo 4.4.’te öğretmenlerin iş yaşam dengelerinin medeni durumlarına göre farklılaşma durumunu belirlemek amacıyla yapılan t-testi verilmiştir.

Tablo 4.4: Öğretmenlerin İş Yaşam Dengesi Düzeylerinin Medeni Durumlarına Göre Farklılaşma Durumu

Alt Boyutlar	Grup	N	$\bar{X}$	Ss	t Testi		
					T	Sd	P
İş Yaşam Uyumu	Evli	271	3.49	.90	-1.00	398	.31
	Bekar	129	3.58	.74			
Yaşamı İhmal Etme	Evli	271	3.36	.72	-.84	398	.40
	Bekar	129	3.43	.74			
Kendine Zaman Ayırma	Evli	271	3.53	.88	.65	398	.51
	Bekar	129	3.47	.76			
Yaşamın İşten İbaret Olması	Evli	271	3.64	.87	-.04	398	.96
	Bekar	129	3.65	.81			
İş Yaşam Dengesi (Genel)	Evli	271	3.49	.62	-.55	398	.58
	Bekar	129	3.53	.59			

*p<0.05

Tablo 4.4'e göre öğretmenlerin iş yaşam dengesi ve alt boyut düzeyleri medeni durumlarına göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($p > 0,05$).

Öğretmenlerin iş yaşam dengesi düzeylerinin yaşlarına göre farklılaşma durumunu belirleyebilmek amacıyla yapılan ANOVA testlerine ilişkin bulgulara Tablo 4.5'te yer verilmiştir.

Tablo 4.5: Öğretmenlerin İş Yaşam Dengesi Düzeyleri ve Yaşlarına Yönelik ANOVA Test Sonuçları

<i>f, $\bar{X}$ ve ss Değerleri</i>					ANOVA Sonuçları					
	Grup	N	$\bar{X}$	Ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	P
İş Yaşam Uyumu	25-30 Yaş	98	3.55	.79	G.Arası	1.77	3	.59	.80	.49
	31-40 Yaş	166	3.51	.84	G.İçi	290.81	396	.73		
	41-50 Yaş	110	3.56	.89	Toplam	292.59	399			
	50 Yaş ve Üzeri	26	3.28	1.00						
Yaşamı İhmal Etme	25-30 Yaş	98	3.30	.75	G.Arası	1,00	3	.33	.62	.60
	31-40 Yaş	166	3.41	.74	G.İçi	212.76	396	.53		
	41-50 Yaş	110	3.42	.71	Toplam	213.76	399			
	50 Yaş ve Üzeri	26	3.44	.63						

Kendine Zaman Ayırma	25-30 Yaş	98	3.51	.77	G.Arası	.12	3	.04	.05	.98
	31-40 Yaş	166	3.51	.86	G.İçi	284.90	396	.71		
	41-50 Yaş	110	3.53	.89	Toplam	285.03	399			
	50 Yaş ve Üzeri	26	3.46	.80						
Yaşamın İşten İbaret Olması	25-30 Yaş	98	3.64	.87	G.Arası	.63	3	.21	.28	.83
	31-40 Yaş	166	3.65	.90	G.İçi	290.03	396	.73		
	41-50 Yaş	110	3.66	.80	Toplam	290.66	399			
	50 Yaş ve Üzeri	26	3.50	.65						
İş Yaşam Dengesi (Genel)	25-30 Yaş	98	3.48	.61	G.Arası	.37	3	.12	.32	.80
	31-40 Yaş	166	3.51	.61	G.İçi	149.37	396	.37		
	41-50 Yaş	110	3.53	.63	Toplam	149.74	399			
	50 Yaş ve Üzeri	26	3.40	.43						

*p<0.05

Tablo 4.5'teki verilere göre; öğretmenlerin iş yaşam uyumu boyutu ($F_{(3, 396)} = 0.80$; $p = 0.49 > 0.05$), yaşamı ihmal etme boyutu ($F_{(3, 396)} = 0.62$; $p = 0.60 > 0.05$), kendine zaman ayırma boyutu ($F_{(3, 396)} = 0.05$; $p = 0.98 > 0.05$), yaşamın işten ibaret olması boyutu ($F_{(3, 396)} = 0.28$; $p = 0.83 > 0.05$) ve iş yaşam dengesi genel düzeyleri ($F_{(3, 396)} = 0.32$; $p = 0.80 > 0.05$) yaşlarına göre anlamlı şekilde farklılaşmamaktadır.

Öğretmenlerin iş yaşam dengesi düzeylerinin eğitim durumlarına göre farklılaşma durumunu belirleyebilmek amacıyla yapılan ANOVA testlerine ilişkin bulgulara Tablo 4.6'de yer verilmiştir.

Tablo 4.6: Öğretmenlerin İş Yaşam Dengesi Düzeyleri ve Eğitim Durumlarına Yönelik ANOVA Test Sonuçları

<i>f, $\bar{X}$ ve ss Değerleri</i>					ANOVA Sonuçları					
İş Yaşam Uyumu	Ön Lisans	14	3.60	.91	G.Arası	.81	2	.40	.55	.57
	Lisans	300	3.49	.84	G.İçi	291.77	397	.73		
	Lisansüstü	86	3.59	.88	Toplam	292.59	399			
Yaşamı İhmal Etme	Ön Lisans	14	3.53	.48	G.Arası	1.10	2	.55	1.03	.35
	Lisans	300	3.36	.72	G.İçi	212.65	397	.53		
	Lisansüstü	86	3.46	.78	Toplam	213.76	399			

Kendine Zaman Ayırma	Ön Lisans	14	3.33	.84	G.Arası	.92	2	.46	.64	.52
	Lisans	300	3.50	.82	G.İçi	284.10	397	.71		
	Lisansüstü	86	3.58	.91	Toplam	285.03	399			
Yaşamın İşten İbareti Olması	Ön Lisans	14	3.76	.55	G.Arası	1.13	2	.56	.78	.45
	Lisans	300	3.61	.86	G.İçi	289.52	397	.72		
	Lisansüstü	86	3.73	.86	Toplam	290.66	399			
İş Yaşam Dengesi (Genel)	Ön Lisans	14	3.56	.36	G.Arası	.77	2	.38	1.03	.35
	Lisans	300	3.48	.59	G.İçi	148.97	397	.37		
	Lisansüstü	86	3.58	.70	Toplam	149.74	399			

*p<0.05

Tablo 4.6'daki verilere göre; öğretmenlerin iş yaşam uyumu boyutu ($F_{(2, 397)} = 0.55$; $p=0.57>0.05$), yaşamı ihmal etme boyutu ($F_{(2, 397)} = 1.03$; $p=0.35>0.05$), kendine zaman ayırma boyutu ($F_{(2, 397)} = 0.64$; $p=0.52>0.05$), yaşamın işten ibaret olması boyutu ($F_{(2, 397)} = 0.78$; $p=0.45>0.05$) ve iş yaşam dengesi genel düzeyleri ($F_{(2, 397)} = 1.03$; $p=0.35>0.05$) eğitim durumlarına göre anlamlı şekilde farklılaşmamaktadır.

Öğretmenlerin iş yaşam dengesi düzeylerinin branşlarına göre farklılaşma durumunu belirleyebilmek amacıyla yapılan ANOVA testlerine ilişkin bulgulara Tablo 4.7'de yer verilmiştir.

Tablo 4.7: Öğretmenlerin İş Yaşam Dengesi Düzeyleri ve Branşlarına Yönelik ANOVA Test Sonuçları

<i>f, $\bar{X}$ ve ss Değerleri</i>					ANOVA Sonuçları						
	<i>Grup</i>	<i>N</i>	<i>$\bar{X}$</i>	<i>Ss</i>	<i>Var. K.</i>	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>	<i>Fark</i>
İş Yaşam Uyumu	Sınıf Öğrt.	131	3.40	.89	G.Arası	3.22	2	1.61	2.21	.11	YOK
	Branş Öğrt.	181	3.54	.86	G.İçi	289.36	397	.72			
	Okul Öncesi Öğre	88	3.65	.76	Toplam	292.59	399				
Yaşamı İhmal Etme	Sınıf Öğretmeni	131	3.37	.73	G.Arası	.07	2	.03	.06	.93	YOK
	Branş Öğretmeni	181	3.39	.76	G.İçi	213.68	397	.53			
	Okul Öncesi Öğretmeni	88	3.40	.67	Toplam	213.76	399				

Kendine Zaman Ayırma	Sınıf	131	3.53	.88	G.Arası	4.05	2	2.02	2.86	.05*	2 >3
	Öğretmeni										
	Branş	181	3.59	.79	G.İçi	280.98	397	.70			
	Öğretmeni										
	Okul Öncesi Öğretmeni	88	3.33	.87	Toplam	285.03	399				
Yaşamın İşten İbareti Olması	Sınıf	131	3.59	.80	G.Arası	.47	2	.23	.32	.72	YOK
	Öğretmeni										
	Branş	181	3.66	.92	G.İçi	290.18	397	.73			
	Öğretmeni										
	Okul Öncesi Öğretmeni	88	3.67	.77	Toplam	290.66	399				
İş Yaşam Dengesi (Genel)	Sınıf	131	3.45	.59	G.Arası	.42	2	.21	.56	.57	YOK
	Öğretmeni										
	Branş	181	3.53	.64	G.İçi	149.32	397	.37			
	Öğretmeni										
	Okul Öncesi Öğretmeni	88	3.51	.56	Toplam	149.74	399				

*p<0.05

Tablo 4.7’deki verilere göre; öğretmenlerin iş yaşam uyumu boyutu ($F_{(2, 397)} = 2,21$; $p = 0,11 > 0,05$), yaşamı ihmal etme boyutu ($F_{(2, 397)} = 0,6$; $p = 0,93 > 0,05$), yaşamın işten ibaret olması boyutu ($F_{(2, 397)} = 0,32$; $p = 0,72 > 0,05$) ve iş yaşam dengesi genel düzeyleri ($F_{(2, 397)} = 0,56$; $p = 0,57 > 0,05$) branşlarına göre anlamlı şekilde farklılaşmamaktadır. Tablo 4.7’ e göre öğretmenlerin kendine zaman ayırma düzeyleri branşlarına göre anlamlı farklılık göstermektedir ($F_{(2, 397)} = 2,86$; $p = 0,05 = 0,05$). Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunun tespiti için Scheffe testi uygulanmıştır. Branş öğretmenlerinin kendine zaman ayırma düzeyi puanlarının ($\bar{x} = 3,59$) okul öncesi öğretmenlerinin kendine zaman ayırma düzeyi puanlarından ($\bar{x} = 3,33$) büyük olması farkın nedenini oluşturmaktadır. Tablo 4.7’ye göre branş öğretmenlerinin okul öncesi öğretmenlerine göre daha fazla kendilerine zaman ayırabildikleri söylenilebilir.

Öğretmenlerin iş yaşam dengesi düzeylerinin hizmet yılına göre farklılaşma durumunu belirleyebilmek amacıyla yapılan ANOVA testlerine ilişkin bulgulara Tablo 4.8’de yer verilmiştir.

Tablo 4.8: Öğretmenlerin İş Yaşam Dengesi Düzeyleri ve Hizmet Yılına Yönelik ANOVA Test Sonuçları

<i>f, $\bar{X}$ ve ss Değerleri</i>					<i>ANOVA Sonuçları</i>					
	<i>Grup</i>	<i>N</i>	<i>$\bar{X}$</i>	<i>Ss</i>	<i>Var. K.</i>	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
İş Yaşam Uyumunu	1-5 Yıl	74	3.64	.70	G.Arası	5.59	4	1.39	1.92	.10
	6-10 Yıl	84	3.33	.81	G.İçi	286.99	395	.72		
	11-15 Yıl	102	3.58	.92	Toplam	292.59	399			
	16-20 Yıl	57	3.61	.85						
	21 Yıl ve Üzeri	83	3.44	.90						
Yaşamı İhmal Etme	1-5 Yıl	74	3.39	.76	G.Arası	3.16	4	.79	1.48	.20
	6-10 Yıl	84	3.26	.75	G.İçi	210.59	395	.53		
	11-15 Yıl	102	3.41	.80	Toplam	213.76	399			
	16-20 Yıl	57	3.31	.68						
	21 Yıl ve Üzeri	83	3.52	.58						
Kendine Zaman Ayırma	1-5 Yıl	74	3.56	.76	G.Arası	3.291	4	.82	1.15	.33
	6-10 Yıl	84	3.52	.76	G.İçi	281.74	395	.71		
	11-15 Yıl	102	3.43	.99	Toplam	285.03	399			
	16-20 Yıl	57	3.39	.88						
	21 Yıl ve Üzeri	83	3.65	.76						
Yaşamın İşten İbaret Olması	1-5 Yıl	74	3.75	.87	G.Arası	1.91	4	.48	.65	.62
	6-10 Yıl	84	3.53	.89	G.İçi	288.74	395	.73		
	11-15 Yıl	102	3.67	.92	Toplam	290.66	399			
	16-20 Yıl	57	3.62	.89						
	21 Yıl ve Üzeri	83	3.64	.66						
İş Yaşam Dengesi (Genel)	1-5 Yıl	74	3.57	.62	G.Arası	1.69	4	.42	1.13	.34
	6-10 Yıl	84	3.39	.58	G.İçi	148.04	395	.37		
	11-15 Yıl	102	3.52	.68	Toplam	149.74	399			
	16-20 Yıl	57	3.48	.64						
	21 Yıl ve Üzeri	83	3.55	.49						

*p<0.05

Tablo 4.8'deki verilere göre; öğretmenlerin iş yaşam uyumu boyutu ($F_{(4, 395)} = 1.92$; $p = 0.10 > 0.05$), yaşamı ihmal etme boyutu ($F_{(4, 395)} = 1.48$; $p = 0.20 > 0.05$), kendine zaman ayırma boyutu ($F_{(4, 395)} = 1.15$; $p = 0.33 > 0.05$), yaşamın işten ibaret olması boyutu ($F_{(4, 395)} = 0.65$; $p = 0.62 > 0.05$) ve iş yaşam dengesi genel düzeyleri ($F_{(4, 395)} = 1.13$; $p = 0.34 > 0.05$) hizmet yılına göre anlamlı şekilde farklılaşmamaktadır.

Öğretmenlerin iş yaşam dengesi düzeylerinin kademe değişkenine göre farklılaşma durumunu belirleyebilmek amacıyla yapılan ANOVA testlerine ilişkin bulgulara Tablo 4.9'de yer verilmiştir.

Tablo 4.9: Öğretmenlerin İş Yaşam Dengesi Düzeyleri ve Kademelerine Yönelik ANOVA Test Sonuçları

<i>f, $\bar{X}$ ve ss Değerleri</i>					<i>ANOVA Sonuçları</i>					
	<i>Grup</i>	<i>N</i>	<i>$\bar{X}$</i>	<i>Ss</i>	<i>Var. K.</i>	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
İş Yaşam Uyum	Okul	93	3.66	.75	G.Arası	3.59	3	1.19	1.64	.17
	Öncesi	159	3.44	.86	G.İçi	288.99	396	.73		
	İlkokul	95	3.46	.95	Toplam	292.59	399			
	Ortaokul	53	3.61	.80						
	Lise									
Yaşamı İhmal Etme	Okul	93	3.44	.67	G.Arası	.916	3	.30	.56	.63
	Öncesi	159	3.38	.74	G.İçi	212.84	396	.53		
	İlkokul	95	3.31	.78	Toplam	213.76	399			
	Ortaokul	53	3.44	.70						
	Lise									
Kendine Zaman Ayırma	Okul	93	3.34	.86	G.Arası	5.12	3	1.70	2.41	.06
	Öncesi	159	3.53	.87	G.İçi	279.91	396	.70		
	İlkokul	95	3.66	.77	Toplam	285.03	399			
	Ortaokul	53	3.49	.82						
	Lise									
Yaşamın İşten İbareti Olması	Okul	93	3.68	.78	G.Arası	1.07	3	.35	.49	.68
	Öncesi	159	3.67	.82	G.İçi	289.58	396	.73		
	İlkokul	95	3.63	.95	Toplam	290.66	399			
	Ortaokul	53	3.52	.85						
	Lise									
İş Yaşam Dengesi (Genel)	Okul	93	3.53	.56	G.Arası	.15	3	.05	.13	.93
	Öncesi	159	3.48	.60	G.İçi	149.59	396	.37		
	İlkokul	95	3.49	.69	Toplam	149.74	399			
	Ortaokul	53	3.52	.59						
	Lise									

*p<0.05

Tablo 4.9'daki verilere göre; öğretmenlerin iş yaşam uyumu boyutu ($F_{(3, 396)} = 1.64$; $p = 0.17 > 0.05$), yaşamı ihmal etme boyutu ($F_{(3, 396)} = .56$; $p = 0.63 > 0.05$), kendine zaman ayırma boyutu ($F_{(3, 396)} = 2.41$; $p = 0.06 > 0.05$), yaşamın işten ibaret olması boyutu ($F_{(3, 396)} = 0.49$; $p = 0.68 > 0.05$) ve iş yaşam dengesi genel düzeyleri ($F_{(3, 396)} = .13$; $p = 0.93 > 0.05$) eğitim kademesine göre anlamlı şekilde farklılaşmamaktadır.

Öğretmenlerin iş yaşam dengesi düzeylerinin kurum türü değişkenine göre farklılaşma durumunu belirleyebilmek amacıyla yapılan t-testlerine ilişkin bulgulara Tablo 4.10'de yer verilmiştir.

Tablo 4.10: Öğretmenlerin İş Yaşam Dengesi Düzeylerinin Kurum Türüne Göre Farklılaşma Durumu

Alt Boyutlar	Grup	N	$\bar{X}$	Ss	t Testi		
					t	Sd	P
İş Yaşam Uyumu	Resmi	365	3.53	.84	1.32	398	.18
	Özel	35	3.33	.96			
Yaşamı İhmal Etme	Resmi	365	3.42	.69	3.38	398	.00*
	Özel	35	2.99	.99			
Kendine Zaman Ayırma	Resmi	365	3.53	.83	1.47	398	.14
	Özel	35	3.31	.93			
Yaşamın İşten İbareti Olması	Resmi	365	3.70	.81	4.21	398	.00*
	Özel	35	3.07	1.07			
İş Yaşam Dengesi (Genel)	Resmi	365	3.53	.57	3.35	398	.00*
	Özel	35	3.17	.85			

*p<0.05

Tablo 4.10'a göre iş yaşam uyumu ve kendine zaman ayırma alt boyutları kurum türü değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>0.05$) Öğretmenlerin yaşamı ihmal etme ($t_{(398)}=3.38$; $p=0.00<0.05$), yaşamın işten ibaret olması ($t_{(398)}=4.21$; $p=0.00<0.05$), ve iş yaşam dengesi (genel) ($t_{(398)}=3.35$; $p=0.00<0.05$), düzeylerinde kurum türü değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdikleri görülmektedir. Resmi okulda görev yapan öğretmenlerin yaşamı ihmal etme düzeyleri ($\bar{x}=3.42$) özel okulda çalışan öğretmenlerden ($\bar{x}=2.99$) yüksek bulunmuştur. Bu bulgulara göre devlet okulunda çalışan öğretmenlerin yaşamı ihmal etme düzeylerinin özel okulda çalışan öğretmenlerden daha yüksek olduğunu söyleyebiliriz. Resmi okulda görev yapan öğretmenlerin yaşamın işten ibaret olması alt boyutu düzeyleri ($\bar{x}=3.70$) özel okulda çalışan öğretmenlerden ($\bar{x}=3.07$) yüksek bulunmuştur. Bu bulgulara göre devlet okulunda çalışan öğretmenlerin yaşamın işten ibaret olması düzeylerinin özel okulda çalışan öğretmenlerden daha yüksek olduğunu söyleyebiliriz. Resmi okulda görev yapan öğretmenlerin iş yaşam dengesi (genel) düzeyleri ($\bar{x}=3.53$) özel okulda çalışan öğretmenlerden ($\bar{x}=3.17$) yüksek bulunmuştur. Bu bulgulara göre devlet okulunda çalışan öğretmenlerin iş yaşam dengesi düzeylerinin özel okulda çalışan öğretmenlerden daha yüksek olduğunu söyleyebiliriz.

Öğretmenlerin iş yaşam dengesi düzeylerinin çocuk sahibi olma değişkenine göre farklılaşma durumunu belirleyebilmek amacıyla yapılan T testlerine ilişkin bulgulara Tablo 4.11'de yer verilmiştir.

Tablo 4.11: Öğretmenlerin İş Yaşam Dengesi Düzeylerinin Çocuk Sahibi Olmalarına Göre Farklılaşma Durumu

Alt Boyutlar	Grup	N	$\bar{X}$	Ss	t Testi		
					t	Sd	P
İş Yaşam Uyumu	Evet	256	3.53	.88	.54	398	.58
	Hayır	114	3.49	.80			
Yaşamı İhmal Etme	Evet	256	3.39	.70	.18	398	.85
	Hayır	114	3.38	.77			
Kendine Zaman Ayırma	Evet	256	3.58	.89	2.34	398	.02*
	Hayır	114	3.38	.74			
Yaşamın İşten İbaret Olması	Evet	256	3.69	.83	1.50	398	.13
	Hayır	114	3.56	.88			
İş Yaşam Dengesi (Genel)	Evet	256	3.53	.60	1.35	398	.17
	Hayır	114	3.45	.62			

*p<0.05

Tablo 4.11' ye göre öğretmenlerin iş yaşam uyumu, yaşamı ihmal etme, yaşamın işten ibaret olması alt boyutları ve iş yaşam dengesi (genel) düzeyleri çocuk sahibi olma durumuna göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>0.05$). Kendine zaman ayırma alt boyutu düzeyinde ise çocuk sahibi olma durumuna göre anlamlı farklılık gösterdikleri görülmektedir ($t_{(398)} = 2.34$; $p = 0.02 < 0.05$). Çocuk sahibi olan öğretmenlerin kendine zaman ayırma düzeyleri ($\bar{x}=3.58$) çocuk sahibi olmayan öğretmenlerden ($\bar{x}=3.38$) yüksek bulunmuştur. Bu bulgulara göre çocuk sahibi olan öğretmenlerin kendilerine daha fazla zaman ayırabildiklerini söyleyebiliriz.

4.3. Öğretmenlerin Mesleki Bağlılık Düzeylerine Yönelik Bulgular

Tablo 4.12'de mesleki bağlılık ölçeğine ait değerler verilmiştir.

Tablo 4.12: Mesleki Bağlılık Ölçeğine Yönelik Dağılım Oranları

	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1.Öğretmenlik mesleği, kendi benlik imajım için önemlidir	2,8	7,8	4,5	52,3	32,8
2.Öğretmenlik mesleğine girdiğim için mutluyum	2,0	4,0	8,0	43,8	42,3

3.Öğretmenlik alanında olmaktan gurur duyuyorum.	1,0	5,0	7,0	41,3	45,8
4.Öğretmen olmak hoşuma gidiyor.	1,5	3,3	6,0	44,0	45,3
5.Kendimi öğretmenlik mesleğiyle güçlü bir şekilde özdeşleştiriyorum.	1,3	5,0	8,3	41,0	44,5
6.Öğretmenlik mesleğine karşı istekli/hevesliyim.	1,5	4,3	6,0	44,8	43,5
7.Öğretmenlik alanında eğitim almış insanların, bu meslekte kalma sorumlulukları olduğuna inanıyorum.	5,0	10,8	12,8	39,0	32,5
8.Öğretmenlik mesleğinde kalmak zorunda olduğumu hissediyorum.	8,8	23,3	18,0	31,5	18,5
9.Kendimi öğretmenlik mesleğine devam etmeye sorumlu hissediyorum.	4,8	21,5	15,0	37,8	21,0
10.Benim yararına olsa bile, şu anda öğretmenlik mesleğini bırakmamın doğru olmayacağını düşünüyorum.	11,5	15,0	19,5	33,0	21,0
11.Eğer öğretmenlik mesleğinden ayrılırsam kendimi suçlu hissederim.	14,8	22,8	21,5	25,3	15,8
12.Öğretmenlik mesleğine, meslek değiştirmeyecek kadar fazla zaman harcadım.	6,3	18,8	16,5	32,8	25,8
13.Öğretmenlik mesleğine, şu anda meslek değiştirmeyecek kadar çok yatırım yaptım(eğitim, kişisel çaba gibi)	4,3	19,3	14,3	36,8	25,5
14.Benim için başka bir mesleğe girmek, eğitime harcanan yüklü bir yatırımdan vazgeçmektir.	11,0	20,8	18,8	31,5	18,0
15.Meslek değişimlerinde kişiler arası ilişkilerin zedelenmesi gibi büyük duygusal bedeller olur.	10,8	26,3	24,0	26,5	12,5
16.Öğretmenlikten başka bir mesleğe geçmek benim için duygusal açıdan kolay olmaz.	4,0	14,3	14,3	40,3	27,3
17.Ailem ve/veya arkadaşlarıma çıkaracağı zorluktan dolayı öğretmenlik mesleğini değiştirmek benim için duygusal olarak oldukça zordur.	15,3	24,3	17,0	28,5	15,0
18.Öğretmenlik mesleğinden ayrılmak, benim için bir takım duygusal travmalara neden olur.	10,8	24,5	21,5	27,3	16,0
19. Özgeçmişim ve deneyimime bakılırsa, başka mesleklerde bana uygun olabilecek cazip alternatifler de var.	8,5	21,3	24,8	31,5	14,0
20.Eğer meslek değiştirmeye karar verirsem, pek çok seçeneğim var.	9,8	24,5	32,3	21,8	11,8

21.Mesleğimi değiştirme konusunda pek çok alternatifim olduğu için memnunum.	12,0	25,5	28,5	21,0	13,0
22.Öğretmenlik mesleğini bırakırsam, peşinden gidebileceğim cazip seçeneklerim olduğunu hissediyorum.	11,8	25,5	26,8	25,3	10,8

Tablo 4.12 incelendiğinde mesleki bağlılık ölçeğinin birinci ifadesi için öğretmenlerin %52,3 oranı ile en çok “Katılıyorum” seçeneğini işaretledikleri, ikinci ifadesi için %43,8 oranı ile en çok “Katılıyorum” seçeneğini işaretledikleri, üçüncü ifadesi için %45,8 oranı ile en çok “Tamamen Katılıyorum” seçeneğini işaretledikleri, dördüncü ifadesi için %45,3 oranı ile en çok “ Tamamen Katılıyorum” seçeneğini işaretledikleri, ölçeğin beşinci ifadesi için %44,5 oranı ile en çok “Tamamen Katılıyorum” seçeneğini işaretledikleri, altıncı ifadesi için %44,8 oranı ile en çok “Katılıyorum” seçeneğini işaretledikleri, yedinci ifadesi için %39,0 oranı ile en çok “Katılıyorum” seçeneğini işaretledikleri ve sekizinci ifadesi için %31,5 oranı ile en çok “Katılıyorum” seçeneğini işaretledikleri görülmektedir. Öğretmenlerin mesleki bağlılık ölçeğinin dokuzuncu ifadesi için en çok seçtikleri seçenek %37,8 oranı ile “Katılıyorum”, onuncu ifadesi için %33,0 oranı ile “Katılıyorum”, on birinci ifadesi için %25,3 oranı ile “Katılıyorum”, on ikinci ifadesi için %32,8 oranı ile “Katılıyorum”, on üçüncü ifadesi için %36,8 oranı ile “Katılıyorum” ve on dördüncü ifadesi için %31,5 oranı ile “Katılıyorum” seçeneğidir. Ayrıca öğretmenlerin mesleki bağlılık ölçeğinin on beşinci ifadesi için en çok seçtikleri seçenek %26,5 oranı ile “Katılıyorum”, on altıncı ifadesi için %40,3 oranı ile “Katılıyorum”, on yedinci ifadesi için %28,5 oranı ile “Katılıyorum”, on sekizinci ifadesi için %27,3 oranı ile “Katılıyorum”, on dokuzuncu ifadesi için %31,5 oranı ile “Katılıyorum” , yirminci ifadesi için %32,3 oranı ile “Kararsızım” , yirminci birinci ifadesi için %28,5 oranı ile “Kararsızım” ve yirmi ikinci ifadesi için %26,8 oranı ile “Kararsızım” seçeneğidir.

Araştırmanın örneklemini oluşturan öğretmenlerin mesleki bağlılık düzeylerini belirlemeye ilişkin veriler Tablo 4.13’ te yer almaktadır.

Tablo 4.13: Öğretmenlerin Mesleki Bağlılık Düzeyleri

	N	Ort	Ss	Düzey
Duygusal Bağlılık	400	4.20	.81	Yüksek
Birikmiş Maliyetler	400	3.33	.95	Orta

Alternatiflerin Sınırlılığı	400	2.95	1.06	Orta
Normatif Bağlılık	400	3.40	.97	Orta
Mesleki Bağlılık (Genel)	400	3.51	.63	Yüksek

Araştırmada kullanılan ölçeğin eşit aralıklı olduğu varsayımından hareket edilerek, aritmetik ortalamalar için puan aralığı katsayısı 0.80 olarak bulunmuştur. Puan Aralığı= (En Yüksek Değer-En Düşük Değer)/5= 4/5 =0.80. Buna göre aritmetik ortalamaların değerlendirme aralığı şöyledir: 1.00-1.80 arası “çok düşük”, 1.81-2.60 arası “düşük”, 2.61-3.40 arası “orta”, 3.41-4.20 arası “yüksek”, 4.21-5.00 “çok yüksek”.Tablo 4.13’teki verilerin puan aralıklarına göre; öğretmenlerin “duygusal bağlılık” alt boyutuna verdikleri cevapların ortalaması yüksek 4.20 ± 0.81 , “birikmiş maliyetler” alt boyutuna verdikleri cevapların ortalaması orta 3.33 ± 0.95 , “alternatiflerin sınırlılığı” alt boyutuna verdikleri cevapların ortalaması orta 2.95 ± 1.06 , “normatif bağlılık” alt boyutuna verdikleri cevapların ortalaması orta 3.40 ± 0.97 ve ölçeğin tamamına vermiş oldukların cevapların ortalamasının ise yüksek $3.51 \pm .63$ düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin duygusal bağlılık puanlarının en yüksek, alternatiflerin sınırlılığı alt boyutu puan ortalamalarının ise en düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

4.4. Öğretmenlerin Mesleki Bağlılık Düzeylerinin Demografik Değişkenlere Göre Farklılaşma Durumu

Öğretmenlerin mesleki bağlılık düzeylerinin demografik değişkenlere göre farklılaşma durumuna yönelik bilgilere aşağıda yer verilmiştir.

Öğretmenlerin mesleki bağlılık ölçeğinin alt boyutu olan duygusal bağlılık düzeylerinde cinsiyetlerine göre farklılaşma durumunu belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testine Tablo 4.14’te diğer alt boyutların cinsiyete göre farklılaşma durumunu belirlemek amacıyla yapılan t testine ise Tablo 4.15’te yer verilmiştir.

Tablo 4.14: Öğretmenlerin Duygusal Bağlılık düzeyleri ve Cinsiyetlerine Yönelik Mann Whitney U Testi Analizi

	Grup	N	Sıra Ortalamaları	Sıra Toplamı	U	P
Duygusal Bağlılık	Kadın	322	202.89	65332.00	11787.00	.38
	Erkek	78	190.62	14868.00		

*p<0.05

Tablo 4.14'e göre öğretmenlerin duygusal bağıllık düzeyleri cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermemektedir (P>0.05)

Tablo 4.15: Öğretmenlerin Mesleki Bağıllık Düzeylerinin Cinsiyetlerine Göre Farklılaşma Durumu

Alt Boyutlar	Grup	N	$\bar{X}$	Ss	t Testi		
					t	Sd	P
Birikmiş Maliyetler	Kadın	322	3.31	.95	-.73	398	.46
	Erkek	78	3.40	.96			
Alternatiflerin Sınırlılığı	Kadın	322	2.94	1.05	-.29	398	.77
	Erkek	78	2.98	1.09			
Normatif Bağıllık	Kadın	322	3.36	.96	-1.74	398	.08
	Erkek	78	3.57	.98			
Mesleki Bağıllık (Genel)	Kadın	322	3.51	.63	-.50	398	.61
	Erkek	78	3.55	.67			

*p<0.05

Tablo 4.15'te görüldüğü üzere öğretmenlerin birikmiş maliyetler, alternatiflerin sınırlılığı, normatif bağıllık ve genel mesleki bağıllık düzeyleri cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermemektedir (p> 0.05). Öğretmenlerin mesleki bağıllık ölçeğinin alt boyutu olan duygusal bağıllık düzeylerinde medeni durumlarına göre farklılaşma durumunu belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testine Tablo 4.16'da diğer alt boyutların medeni duruma göre farklılaşma durumunu belirlemek amacıyla yapılan t testine ise Tablo 4.17' de yer verilmiştir.

Tablo 4.16: Öğretmenlerin Duygusal Bağıllık düzeyleri ve Medeni Durumlarına Yönelik Mann Whitney U Testi Analizi

	Grup	N	Sıra Ortalamaları	Sıra Toplamı	U	P
Duygusal Bağıllık	Evli	271	199.50	54065.00	17209.00	.79
	Bekar	129	202.60	26135.00		

*p<0.05

Tablo 4.16'ya göre öğretmenlerin duygusal bağıllık düzeyleri medeni durumlarına göre anlamlı farklılık göstermemektedir (P>0,05)

Tablo 4.17: Öğretmenlerin Mesleki Bağlılık Düzeylerinin Medeni Durumlarına Göre Farklılaşma Durumu

Alt Boyutlar	Grup	N	$\bar{X}$	Ss	t Testi		
					t	Sd	P
Birikmiş Maliyetler	Evli	271	3.39	.96	2.12	398	.03*
	Bekar	129	3.18	.91			
Alternatiflerin Sınırlılığı	Evli	271	2.99	1.06	1.00	398	.31
	Bekar	129	2.87	1.05			
Normatif Bağlılık	Evli	271	3.49	.98	2.69	398	.00*
	Bekar	129	3.21	.93			
Mesleki Bağlılık (Genel)	Evli	271	3.56	.65	2.05	398	.04*
	Bekar	129	3.42	.60			

*p<0.05

Tablo 4.17'ye göre öğretmenlerin alternatiflerin sınırlılığı düzeyleri medeni duruma göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>0.05$). Birikmiş maliyetler alt boyutu medeni duruma göre anlamlı farklılık gösterdikleri görülmektedir ($t_{(398)}=2.12$; $p=0.03<0.05$). Evli olan öğretmenlerin birikmiş maliyetler düzeyleri ($\bar{x}=3.39$) bekar öğretmenlerden ($\bar{x}=3.18$) fazla bulunmuştur. Tablo 4.17'ye göre evli öğretmenlerin birikmiş maliyetlerinin daha yüksek olduğunu söyleyebiliriz. Öğretmenlerin normatif bağlılık alt boyutunun medeni duruma göre anlamlı farklılık gösterdikleri görülmektedir ($t_{(398)}=2.69$; $p=0.00<0.05$). Evli olan öğretmenlerin normatif bağlılık düzeyleri ($\bar{x}=3.49$) bekar öğretmenlerden ($\bar{x}=3.21$) fazla bulunmuştur. Tablo 17'ye göre evli öğretmenlerin normatif bağlılıklarının daha yüksek olduğunu söyleyebiliriz.

Öğretmenlerin mesleki bağlılık (genel) düzeylerinin medeni duruma göre anlamlı farklılık gösterdikleri görülmektedir ($t_{(398)}=2.05$; $p=0.04<0.05$). Evli olan öğretmenlerin mesleki bağlılık (genel) düzeyleri ($\bar{x}=3.56$) bekar öğretmenlerden ($\bar{x}=3.42$) fazla bulunmuştur. Tablo 4.17'ye göre evli öğretmenlerin mesleki bağlılıklarının daha yüksek olduğunu söyleyebiliriz.

Öğretmenlerin mesleki bağlılık ölçeğinin alt boyutu olan duygusal bağlılık düzeylerinin yaşlarına göre farklılaşma durumunu belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis testine Tablo 4.18'de diğer alt boyutların yaş değişkenine göre farklılaşma durumunu belirlemek amacıyla yapılan ANOVA testine ise Tablo 4.19'da yer verilmiştir.

Tablo 4.18: Öğretmenlerin Duygusal Bağlılık Düzeylerinin Yaşlarına Göre Farklılaşma Durumu

	<i>Yaş</i>	<i>N</i>	<i>Sıra Ortalaması</i>	<i>Sd</i>	χ^2	<i>P</i>
Duygusal Bağlılık	25-30 Yaş	98	205.87	3	.74	.86
	31-40 Yaş	166	199.86			
	41-50 Yaş	110	194.38			
	50 Yaş ve Üzeri	26	210.27			

*p<0.05

Tablo 4.18’ de görüldüğü üzere öğretmenlerin duygusal bağlılık düzeyleri yaşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir (p>0.05).

Tablo 4.19: Öğretmenlerin Mesleki Bağlılık Düzeyleri ve Yaşlarına Yönelik ANOVA Test Sonuçları

<i>f, $\bar{X}$ ve ss Değerleri</i>							ANOVA Sonuçları				
	<i>Grup</i>	<i>N</i>	$\bar{X}$	<i>Ss</i>	<i>Var. K.</i>	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>	<i>Fark</i>
Birlikte Maliyetler	25-30 Yaş	98	3.02	.92	G.Arası	13.26	3	4.42	4.99	.00*	1 <2
	31-40 Yaş	166	3.36	.88	G.İçi	350.84	396	.88			1 <3
	41-50 Yaş				Toplam	364.11	399				
	50 Yaş ve Üzeri	110	3.49	.99							
		26	3.52	1.10							
Alternatiflerin Sınırlılığı	25-30 Yaş	98	2.74	.98	G.Arası	11.01	3	3.67	3.29	.02*	1 <3
	31-40 Yaş	166	2.91	1.05	G.İçi	441.13	396	1.11			
	41-50 Yaş				Toplam	452.15	399				
	50 Yaş ve Üzeri	110	3.12	1.07							
		26	3.30	1.21							

Normatif Bağlılık	25-30 Yaş	98	3.17	.90	G.Arası	7.32	3	2.44	2.61	.06	Yok
	31-40 Yaş				G.İçi	369.91	396	.93			
	41-50 Yaş	166	3.43	.94	Toplam	377.23	399				
	50 Yaş ve Üzeri	110	3.52	1.00							
		26	3.56	1.12							
Mesleki bağlılık (Genel)	25-30 Yaş	98	3.33	.60	G.Arası	4.78	3	1.59	4.00	.00*	1 <3
	31-40 Yaş				G.İçi	157.70	396	.39			
	41-50 Yaş	166	3.53	.56	Toplam	162.49	399				
	50 Yaş ve Üzeri	110	3.61	.69							
		26	3.66	.81							

*p<0.05

Tablo 4.19'a göre öğretmenlerin normatif bağlılık düzeyleri yaş değişkenine anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>0.05$).

Tablo 4.19'daki verilere göre; öğretmenlerin birikmiş maliyetler boyutu yaş değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir ($F_{(3, 396)} = 4.99$; $p=0.00<0.05$). Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunun tespiti için Scheffe testi uygulanmıştır. 25-30 yaş arası öğretmenlerin birikmiş maliyetler boyutu düzey puanları ($\bar{x} = 3.02$) 31-40 yaş arası öğretmenlerden ($\bar{x} = 3.36$) ve 41-50 yaş arası öğretmenlerden ($\bar{x} = 3.49$) düşük bulunmuştur. Tabloya göre 25-30 yaş arasındaki öğretmenlerin birikmiş maliyetlerinin okul 31-40 yaş ve 41-50 yaş arasındaki öğretmenlerden düşük olduğunu söyleyebiliriz.

Tablo 4.19'daki verilere göre; öğretmenlerin alternatiflerin sınırlılığı boyutu yaş değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir ($F_{(3, 396)} = 3.29$; $p=0.02<0.05$). Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunun tespiti için Scheffe testi uygulanmıştır. 25-30 yaş arası öğretmenlerin alternatiflerin sınırlılığı boyutu düzey puanları ($\bar{x} = 2.74$) ve 41-50 yaş arası öğretmenlerden ($\bar{x} = 3.12$) düşük bulunmuştur. Tabloya göre 25-30 yaş arasındaki öğretmenlerin alternatiflerin sınırlılığı konusunda 41-50 yaş arasındaki öğretmenlerden düşük olduğunu söyleyebiliriz.

Tablo 4.19'daki verilere göre; öğretmenlerin genel mesleki bağlılık düzeyleri yaş değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir ($F_{(3, 396)} = 4.00$; $p=0.00<0.05$). Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunun tespiti için Scheffe testi uygulanmıştır. 25-30 yaş arası öğretmenlerin genel mesleki bağlılık düzeyi puanları ($\bar{x} = 3.33$) 41-50 yaş arası öğretmenlerden ($\bar{x} = 3.61$) düşük bulunmuştur. Tablo 'ya göre 25-30 yaş arasındaki öğretmenlerin mesleki bağlılıklarının (genel) 41-50 yaş arasındaki öğretmenlerden düşük olduğunu söyleyebiliriz.

Öğretmenlerin mesleki bağlılık ölçeğinin alt boyutu olan duygusal bağlılık düzeylerinin eğitim durumlarına göre farklılaşma durumunu belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis testine Tablo 4.20'de diğer alt boyutların eğitim durumları değişkenine göre farklılaşma durumunu belirlemek amacıyla yapılan ANOVA testine ise Tablo 4.21' de yer verilmiştir.

Tablo 4.20: Öğretmenlerin Duygusal Bağlılık Düzeylerinin Eğitim Durumuna Göre Farklılaşma Durumu

	<i>Eğitim</i>	<i>N</i>	<i>Sıra Ortalaması</i>	χ^2	<i>Sd</i>	<i>P</i>
Duygusal Bağlılık	Ön Lisans	14	199.54	.98	2	.61
	Lisans	300	197.48			
	Lisansüstü	86	211.19			

* $p<0.05$

Tablo 4.20'de görüldüğü üzere öğretmenlerin duygusal bağlılık düzeyleri eğitim durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>0.05$). Öğretmenlerin Mesleki Bağlılık ve Eğitim Durumlarına yönelik farklılaşma durumunu belirlemek amacıyla yapılan ANOVA testine ise Tablo 4.21' de yer verilmiştir.

Tablo 4.21: Öğretmenlerin Mesleki Bağlılık ve Eğitim Durumlarına Yönelik ANOVA Test Sonuçları

<i>f, $\bar{X}$ ve ss Değerleri</i>					<i>ANOVA Sonuçları</i>					
	<i>Grup</i>	<i>N</i>	$\bar{X}$	<i>Ss</i>	<i>Var. K.</i>	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Birikmiş Maliyetler	Ön Lisans	14	3.17	1.13	G.Arası	2.16	2	1.08	1.18	.30
	Lisans	300	3.29	.97	G.İçi	361.95	397	.91		
	Lisansüstü	86	3.46	.86	Toplam	364.11	399			

Alternatiflerin Sınırlılığı	Ön Lisans	14	3.35	1.16	G.Arası	2.63	2	1.31	1.16	.31
	Lisans	300	2.95	1.03	G.İçi	449.51	397	1.13		
	Lisansüstü	86	2.88	1.15	Toplam	452.15	399			
Normatif Bağlılık	Ön Lisans	14	3.28	1.17	G.Arası	1.06	2	.53	.56	.57
	Lisans	300	3.38	.96	G.İçi	376.17	397	.94		
	Lisansüstü	86	3.49	.96	Toplam	377.23	399			
Mesleki Bağlılık (Genel)	Ön Lisans	14	3.46	.85	G.Arası	.53	2	.26	.26	.52
	Lisans	300	3.50	.64	G.İçi	161.96	397	.40		
	Lisansüstü	86	3.58	.58	Toplam	162.49	399			

*p<0.05

Tablo 4.21'ye göre öğretmenlerin birikmiş maliyetler, alternatiflerin sınırlılığı, normatif bağlılık düzeyleri ve genel)mesleki bağlılık düzeyleri eğitim durumlarına göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>0.05$).

Öğretmenlerin mesleki bağlılık ölçeğinin alt boyutu olan duygusal bağlılık düzeylerinin branş değişkenine göre farklılaşma durumunu belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis testine Tablo 4.22'de diğer alt boyutların branş değişkenine göre farklılaşma durumunu belirlemek amacıyla yapılan ANOVA testine ise Tablo 4.23' te yer verilmiştir.

Tablo 4.22: Öğretmenlerin Duygusal Bağlılık Düzeylerinin Branş Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu

	<i>Branş</i>	<i>N</i>	<i>Sıra Ortalaması</i>	χ^2	<i>Sd</i>	<i>P</i>
Duygusal Bağlılık	Sınıf Öğretmeni	131	191,35	2.74	2	.25
	Branş Öğretmeni	181	210,77			
	Okul Öncesi Öğretmeni	88	192,99			

*p<0.05

Tablo 4.22' de görüldüğü üzere öğretmenlerin duygusal bağlılık düzeyleri branşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>0.05$)

Tablo 4.23: Öğretmenlerin Mesleki Bağlılık Düzeyleri ve Branşlarına Yönelik ANOVA Test Sonuçları

<i>f, $\bar{X}$ ve ss Değerleri</i>	<i>ANOVA Sonuçları</i>
--	------------------------

	Grup	N	$\bar{X}$	Ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	P	Fark
Birikmiş Maliyetler	Sınıf Öğrt.	131	3.41	.94	G.Arası	1.70	2	.85	.93	.39	Yok
	Branş Öğrt.	181	3.26	.95	G.İçi	362.40	397	.91			
	Okul Öncesi Öğrt.	88	3.32	.95	Toplam	354.11	399				
Alternatiflerin Sınırlılığı	Sınıf Öğrt.	131	3.13	1.04	G.Arası	9.49	2	4.74	4.25	.01*	1>2
	Branş Öğrt.	181	2.79	1.07	G.İçi	442.65	397	1.11			
	Okul Öncesi Öğrt.	88	3.02	1.03	Toplam	452.15	399				
Normatif Bağlılık	Sınıf Öğretmeni	131	3.55	.98	G.Arası	5.17	2	2.58	2.75	.06	Yok
	Branş Öğretmeni	181	3.29	.97	G.İçi	372.06	397	.93			
	Okul Öncesi Öğrt.	88	3.39	.39	Toplam	377.23	399				
Mesleki Bağlılık	Sınıf Öğrt.	131	3.59	.62	G.Arası	1.35	2	.67	1.67	.18	Yok
	Branş Öğrt.	181	3.46	.64	G.İçi	161.13	397	.40			
	Okul Öncesi Öğrt.	88	3.51	.64	Toplam	162.49	399				

*p<0.05

Tablo 4.23' e göre öğretmenlerin birikmiş maliyetler, normatif bağlılık düzeyleri ve mesleki bağlılık (genel) düzeyleri branşlarına göre anlamlı farklılık göstermemektedir (p>0.05).

Tablo 4.23'teki verilere göre; alternatiflerin sınırlılığı alt boyutu branş değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir ($F_{(2, 397)} = 4.25$; $p = 0.01 < 0.05$). Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunun tespiti için Scheffe testi uygulanmıştır. Sınıf öğretmenlerin alternatiflerin sınırlılığı düzeyi puanları ($\bar{x} = 3.13$) branş öğretmenlerinden ($\bar{x} = 2.79$) daha yüksek bulunmuştur. Tabloya göre sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenlerine göre alternatiflerinin daha sınırlı olduğunu söyleyebiliriz.

Öğretmenlerin mesleki bağlılık ölçeğinin alt boyutu olan duygusal bağlılık düzeylerinin hizmet yılı değişkenine göre farklılaşma durumunu belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis testine Tablo 4.24'te diğer alt boyutların hizmet yılı değişkenine göre farklılaşma durumunu belirlemek amacıyla yapılan ANOVA testine ise Tablo 4.25'te yer verilmiştir.

Tablo 4.24: Öğretmenlerin Duygusal Bağlılık Düzeylerinin Hizmet Yılına Göre Farklılaşma Durumu

	<i>Hizmet Yılı</i>	<i>N</i>	<i>Sıra Ortalaması</i>	<i>Sd</i>	χ^2	<i>P</i>	<i>Fark</i>
Duygusal Bağlılık	1-5 Yıl	74	224.26	4	10.05	.03*	1 > 5 2 > 5
	6-10 Yıl	84	187.23				
	11-15 Yıl	102	200.75				
	16-20 Yıl	57	22.43				
	21 Yıl ve Üzeri	83	177.38				

*p<0.05

Tablo 4.24'te görüldüğü üzere duygusal bağlılık düzeyleri öğretmenlerin hizmet yılına göre anlamlı farklılık göstermektedir (sd=4, n=400)=10.05, p<0.05. Grupların arasındaki farklılıkları bulmak amacıyla Mann Whitney U testi kullanılmıştır. 1-5 yıl ve 6-10 yıl arası hizmet yılına sahip olan öğretmenlerin duygusal bağlılık düzeyleri 21 yıl ve üzeri hizmet yılına sahip olan öğretmenlerden anlamlı şekilde yüksek bulunmuştur.

Tablo 4.25: Öğretmenlerin Mesleki Bağlılık Düzeyleri ve Hizmet Yılına Yönelik ANOVA Test Sonuçları

<i>f, $\bar{X}$ ve ss Değerleri</i>					<i>ANOVA Sonuçları</i>						
	<i>Grup</i>	<i>N</i>	<i>$\bar{X}$</i>	<i>Ss</i>	<i>Var. K.</i>	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>	<i>Fark</i>
Birikmiş Maliyetler	1-5 Yıl	74	2.99	.98	G.Arası	15.09	4	3.77	4.27	.00*	1 < 4
	6-10 Yıl	84	3.31	.83	G.İçi	349.01	395	.88			
	11-15 Yıl	102	3.35	.92	Toplam	364.11	399				
	16-20 Yıl	57	3.66	1.01							
	21 Yıl ve Üzeri	83	3.39	.97							
Alternatiflerin Sınırlılığı	1-5 Yıl	74	2.76	1.05	G.Arası	10.52	4	2.63	2.35	.06	Yok
	6-10 Yıl	84	2.78	1.04	G.İçi	441.62	395	1.11			
	11-15 Yıl	102	3.10	1.05	Toplam	452.15	399				
	16-20 Yıl	57	2.91	.96							
	21 Yıl ve Üzeri	83	3.14	1.13							
Normatif Bağlılık	1-5 Yıl	74	3.14	.89	G.Arası	16.62	4	4.15	4.55	.00*	1 < 4
	6-10 Yıl	84	3.24	.94	G.İçi	360.60	395	.91			2 < 4
	11-15 Yıl	102	3.48	1.01	Toplam	377.23	399				
	16-20 Yıl	57	3.79	.80							
	21 Yıl ve Üzeri	83	3.43	1.03							
Mesleki Bağlılık (Genel)	1-5 Yıl	74	3.36	.58	G.Arası	6.18	4	1.54	3.90	.00*	1 < 4
	6-10 Yıl	84	3.42	.58	G.İçi	156.30	395	.39			2 < 4
	11-15 Yıl	102	3.57	.63	Toplam	162.49	399				
	16-20 Yıl	57	3.75	.57							
	21 Yıl ve Üzeri	83	3.52	.72							

*p<0.05

Tablo 4.25' e göre alternatiflerin sınırlılığı alt boyut düzeyi hizmet yılına göre anlamlı farklılık göstermemektedir (p>0.05).

Tablo 4.25'teki verilere göre; birikmiş maliyetler alt boyutu hizmet yılı değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir ($F_{(4, 395)} = 4.27$; $p = 0.00 < 0.05$). Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunun tespiti için Scheffe testi uygulanmıştır. 1-5 yıl hizmet yılı olan öğretmenlerin birikmiş maliyetler düzeyi puanları ($\bar{x} = 2.99$), 16-20 yıl arası

hizmet yılı olan öğretmenlerden ($\bar{x} = 3.66$) düşük bulunmuştur. Tabloya göre 1-5 yıl arası hizmet yılı olan öğretmenlerin 16-20 yıl arası hizmet yılı olan öğretmenlere göre birikmiş maliyetlerinin daha az olduğunu söyleyebiliriz.

Tablo 4.25'teki verilere göre; normatif bağlılık alt boyutu hizmet yılı değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir ($F_{(4, 395)} = 4.55$; $p = 0.00 < 0.05$). Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespiti için Scheffe testi uygulanmıştır. 1-5 yıl hizmet yılı olan öğretmenlerin normatif bağlılık düzeyi puanları ($\bar{x} = 3.14$) ve 6-10 yıl arası hizmet yılı olan öğretmenlerin normatif bağlılık düzey puanları ($\bar{x} = 3.24$) 16-20 yıl arası hizmet yılı olan öğretmenlerden ($\bar{x} = 3.79$) düşük bulunmuştur. Tabloya göre 1-5 yıl arası ve 6-10 yıl arası hizmet yılı olan öğretmenlerin 16-20 yıl arası hizmet yılı olan öğretmenlere göre normatif bağlılıklarının daha az olduğunu söyleyebiliriz.

Tablo 4.25' teki verilere göre; mesleki bağlılık (genel) düzeyi hizmet yılı değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir ($F_{(4, 395)} = 3.90$; $p = 0.00 < 0.05$). Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespiti için Scheffe testi uygulanmıştır. 1-5 yıl hizmet yılı olan öğretmenlerin mesleki bağlılık (genel) düzeyi puanları ($\bar{x} = 3.36$) ve 6-10 yıl arası hizmet yılı olan öğretmenlerin mesleki bağlılık (genel) düzey puanları ($\bar{x} = 3.42$) 16-20 yıl arası hizmet yılı olan öğretmenlerden ($\bar{x} = 3.75$) düşük bulunmuştur. Tabloya göre 1-5 yıl arası ve 6-10 yıl arası hizmet yılı olan öğretmenlerin 16-20 yıl arası hizmet yılı olan öğretmenlere göre mesleki bağlılıklarının daha az olduğunu söyleyebiliriz.

Öğretmenlerin mesleki bağlılık ölçeğinin alt boyutu olan duygusal bağlılık düzeylerinin kademe değişkenine göre farklılaşma durumunu belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis testine Tablo 4.26'da diğer alt boyutların kademe değişkenine göre farklılaşma durumunu belirlemek amacıyla yapılan ANOVA testine ise Tablo 4.27'de yer verilmiştir.

Tablo 4.26: Öğretmenlerin Duygusal Bağlılık Düzeylerinin Eğitim Kademelerine Göre Farklılaşma Durumu

	<i>Kademe</i>	<i>N</i>	<i>Sıra Ortalaması</i>	χ^2	<i>Sd</i>	<i>P</i>
Duygusal Bağlılık	Okul Öncesi	93	192.03	4.497	3	.21
	İlkokul	159	195.32			
	Ortaokul	95	221.83			
	Lise	53	192.67			

*p<0.05

Tablo 4.26’de görüldüğü üzere öğretmenlerin duygusal bağlılık düzeyleri kademelerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir (p>0.05)

Tablo 4.27: Öğretmenlerin Mesleki Bağlılık Düzeylerinin Eğitim Kademelerine Yönelik ANOVA Test Sonuçları

<i>f , $\bar{X}$ ve ss Değerleri</i>					<i>ANOVA Sonuçları</i>					
	<i>Grup</i>	<i>N</i>	$\bar{X}$	<i>Ss</i>	<i>Var. K.</i>	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Birikmiş Maliyetler	Okul Ön.	93	3.33	.94	G.Arası	.48	3	.16	.17	.91
	İlkokul	159	3.34	1.02	G.İçi	363.63	396	.91		
	Ortaokul	95	3.27	.95	Toplam	364.11	399			
	Lise	53	3.38	.75						
Alternatiflerin Sınırlılığı	Okul Ön.	93	3.02	1.02	G.Arası	5.74	3	1.91	1.69	.16
	İlkokul	159	3.03	1.09	G.İçi	446.40	396	1.12		
	Ortaokul	95	2.90	1.05	Toplam	452.15	399			
	Lise	53	2.68	1.04						
Normatif Bağlılık	Okul Ön.	93	3.38	.93	G.Arası	.83	3	.27	.29	.83
	İlkokul	159	3.44	1.03	G.İçi	376.40	396	.95		
	Ortaokul	95	3.38	.97	Toplam	377.23	399			
	Lise	53	3.30	.86						
Mesleki Bağlılık	Okul Ön.	93	3.51	.63	G.Arası	.15	3	.05	.12	.94
	İlkokul	159	3.53	.66	G.İçi	162.34	396	.41		
	Ortaokul	95	3.51	.67	Toplam	162.49	399			
	Lise	53	3.47	.49						

*p<0.05

Tablo 4.27’ye göre öğretmenlerin birikmiş maliyetler, alternatiflerin sınırlılığı ve normatif bağlılık alt boyut düzeyleri ve mesleki bağlılık (genel) düzeyleri kademelerine göre anlamlı farklılık göstermemektedir (p>0.05).

Öğretmenlerin mesleki bağlılık ölçeğinin alt boyutu olan duygusal bağlılık düzeylerinin kurum türü değişkenine göre farklılaşma durumunu belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U testine Tablo 4.28’de diğer alt boyutların kurum türü değişkenine göre farklılaşma durumunu belirlemek amacıyla yapılan t testine ise Tablo 4.29’ da yer verilmiştir.

Tablo 4.28: Öğretmenlerin Duygusal Bağlılık Kurum Türüne Göre Farklılaşma Durumu

	Grup	N	Sıra Ortalamaları	Sıra Toplamı	U	P
Duygusal Bağlılık	Resmi	365	196.35	71667.00	4872.00	.01*
	Özel	35	243.80	8533.00		

*p<0.05

Tablo 4.28’e göre öğretmenlerin duygusal bağlılık puanları kurum türüne göre anlamlı farklılık oluşturmaktadır. (U= 4872.00 p<0.05). Sıra ortalamaları dikkate alındığında özel okulda çalışan öğretmenlerin duygusal bağlılık düzeylerinin devlet okulunda çalışan öğretmenlerden yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 4.29: Öğretmenlerin Mesleki Bağlılık Düzeylerinin Kurum Türüne Göre Farklılaşma Durumu

Alt Boyutlar	Grup	N	$\bar{X}$	Ss	t Testi		
					T	Sd	P
Birikmiş Maliyetler	Resmi	365	3.32	.94	-0.53	398	.59
	Özel	35	3.41	1.05			
Alternatiflerin Sınırlılığı	Resmi	365	3.00	1.06	2.71	398	.00*
	Özel	35	2.49	1.00			
Normatif Bağlılık	Resmi	365	3.39	.97	-0.34	398	.72
	Özel	35	3.45	.99			
Mesleki Bağlılık (Genel)	Resmi	365	3.51	.63	-0.22	398	.92
	Özel	35	3.54	.68			

*p<0.05

Tablo 4.29’a göre öğretmenlerin birikmiş maliyetler, normatif bağlılık alt boyut ve mesleki bağlılık (genel) düzeyleri kurum türüne göre anlamlı farklılık göstermemektedir (p>0.05). Alternatiflerin sınırlılığı alt boyutu kurum türüne göre anlamlı farklılık göstermektedir ($t_{(398)} = 2.71$; p= 0.00<0.05). Resmi okulda çalışan

öğretmenlerin alternatiflerin sınırlılığı düzeyleri ($\bar{x}=3.00$) özel okulda çalışan öğretmenlerden ($\bar{x}=2.49$) fazla bulunmuştur. Tabloya göre resmi okulda çalışan öğretmenlerin alternatiflerinin sınırlılığı boyutunda özel okuldaki öğretmenlerden daha yüksek düzeyde olduğunu söyleyebiliriz.

Öğretmenlerin mesleki bağlılık ölçeğinin alt boyutu olan duygusal bağlılık düzeylerinin çocuk sahibi olma değişkenine göre farklılaşma durumunu belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U testine Tablo 4.30'da diğer alt boyutların çocuk sahibi olma değişkenine göre farklılaşma durumunu belirlemek amacıyla yapılan t testine ise Tablo 4.31'de yer verilmiştir.

Tablo 4.30: Öğretmenlerin Duygusal Bağlılıklarının Çocuk Sahibi Olmalarına Göre Farklılaşma Durumu

	Grup	N	Sıra Ortalamaları	Sıra Toplamı	U	P
Duygusal Bağlılık	Evet	256	204.67	52395.50	17364.50	.32
	Hayır	144	193.09	27804.50		

*p<0.05

Tablo 4.30'a göre öğretmenlerin duygusal bağlılık puanları çocuk sahibi olma durumlarına göre anlamlı farklılık oluşturmamaktadır (U= 17364.50, p>0.05).

Tablo 4.31: Öğretmenlerin Mesleki Bağlılık Düzeylerinin Çocuk Sahibi Olma Durumuna Göre Farklılaşma Durumu

Alt Boyutlar	Grup	N	$\bar{X}$	Ss	t Testi		
					T	Sd	P
Birikmiş Maliyetler	Evet	256	3.42	.97	2.69	398	.00*
	Hayır	114	3.15	.90			
Alternatiflerin Sınırlılığı	Evet	256	2.97	1.06	.45	398	.65
	Hayır	114	2.92	1.06			
Normatif bağlılık	Evet	256	3.52	.99	3.29	398	.01*
	Hayır	114	3.19	.90			
Mesleki Bağlılık (Genel)	Evet	256	3.58	.64	2.95	398	.00*
	Hayır	114	3.39	.60			

*p<0.05

Tablo 4.31'e göre öğretmenlerin alternatiflerin sınırlılığı alt boyut düzeyleri çocuk sahibi olma durumlarına göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>0.05$). Birikmiş maliyetler alt boyutu çocuk sahibi olma durumuna göre anlamlı farklılık göstermektedir ($t_{(398)}=2.69$; $p= 0.00<0.05$). Çocuk sahibi olan öğretmenlerin birikmiş maliyetler alt boyut düzeyleri ($\bar{x}=3.42$) çocuk sahibi olmayan öğretmenlerden ($\bar{x}=3.15$) fazla bulunmuştur. Tabloya göre çocuk sahibi olan öğretmenlerin birikmiş maliyetlerinin çocuk sahibi olmayan öğretmenlerden daha yüksek olduğunu söyleyebiliriz.

Normatif bağlılık alt boyutu çocuk sahibi olma durumuna göre anlamlı farklılık göstermektedir ($t_{(398)}=3.29$; $p= 0.01<0.05$). Çocuk sahibi olan öğretmenlerin normatif bağlılık alt boyut düzeyleri ($\bar{x}=3.52$) çocuk sahibi olmayan öğretmenlerden ($\bar{x}=3.19$) fazla bulunmuştur. Tabloya göre çocuk sahibi olan öğretmenlerin normatif bağlılıklarının çocuk sahibi olmayan öğretmenlerden daha yüksek olduğunu söyleyebiliriz.

Öğretmenlerin mesleki bağlılık (genel) düzeyleri çocuk sahibi olma durumuna göre anlamlı farklılık göstermektedir ($t_{(398)}=3.58$; $p= 0.00<0.05$). Çocuk sahibi olan öğretmenlerin mesleki bağlılık (genel) düzeyleri ($\bar{x}=3.58$) çocuk sahibi olmayan öğretmenlerden ($\bar{x}=3.39$) fazla bulunmuştur. Tabloya göre çocuk sahibi olan öğretmenlerin mesleki bağlılıklarının çocuk sahibi olmayan öğretmenlerden daha yüksek olduğunu söyleyebiliriz.

4.5. İş Yaşam Dengesi ve Mesleki Bağlılık İlişkisine Yönelik Bulgular

İki farklı değişkenin aralarındaki ilişkinin yönü ve derecesini belirleyebilmek amacıyla korelasyon analizi kullanılmaktadır. Tablo 4.32'te öğretmenlerin iş yaşam dengesi ve mesleki bağlılık arasındaki ilişkinin belirlenebilmesi amacıyla yapılmış olan korelasyon analizi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 4.32: İş Yaşam Dengesi ve Mesleki Bağlılık Düzeylerinin Korelasyon Analizi

Alt Boyutlar	İş Yaşam Uyumu	Yaşamı İhmal Etme	Kendine Zaman Ayırma	Yaşamın İşten İbareti Olması	İş Yaşam Dengesi (Genel)
--------------	----------------	-------------------	----------------------	------------------------------	--------------------------

Duygusal Bağlılık	R	.331**	.057	.149**	.094	.227**
	P	.000	.252	.003	.059	.000
Birikmiş Maliyetler	R	.086	-.161**	-.110**	-.187**	-.104*
	P	.086	.001	.028	.000	.037
Alternatiflerin Sınırlılığı	R	-.077	.065	.065	.029	.017
	P	.124	.192	.193	.559	.731
Normatif Bağlılık	R	.132**	-.096	-.060	-.093	-.022
	P	.008	.054	.229	.063	.667
Mesleki Bağlılık (Genel)	R	.178**	-.071	-.002	-.080	.027
	P	.000	.159	.969	.112	.595

**Korelasyon 0,01 düzeyinde anlamlı bulunmuştur.

Tablo 4.32'ye göre İş Yaşam Dengesi (Genel) ve Mesleki Bağlılık (Genel) arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır ($p>0.05$). Mesleki bağlılık (Genel) ile iş yaşam uyumu boyutu arasında 0.178 derecesinde pozitif yönlü düşük bir ilişki bulunmuştur. Bu sonuçlara göre öğretmenlerin genel mesleki bağlılık düzeyleri arttığında iş yaşam uyumu alt boyutunda düşük düzeyde artış olmakta iken genel mesleki bağlılık düzeyleri azaldığında iş yaşam uyumu alt boyutunda düşük düzeyde azalma olmaktadır.

Tablo 4.32'ye göre duygusal bağlılık alt boyutu ile yaşamı ihmal etme ve yaşamın işten ibaret olması alt boyutu arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır ($p>0.05$). Duygusal bağlılık alt boyutu ile iş yaşam uyumu boyutu arasında 0.331 derecesinde, kendine zaman ayırma alt boyutu arasında 0.149 derecesinde ve genel iş yaşam dengesi ile 0.227 derecesinde pozitif yönlü düşük bir ilişki bulunmuştur. Bu sonuçlara göre öğretmenlerin duygusal bağlılık düzeyleri arttığında iş yaşam uyumu, kendine zaman ayırma alt boyutlarında ve iş yaşam dengesi (genel) düzeylerinde düşük düzeyde artış olmakta iken duygusal bağlılık düzeyleri azaldığında düşük düzeyde azalma olmaktadır.

Tablo 4.32'ye göre birikmiş maliyetler alt boyutu ile iş yaşam uyumu alt boyutu arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır ($p>0.05$). Birikmiş maliyetler alt boyutu ile yaşamı ihmal etme alt boyutu arasında-0.161 derecesinde, kendine zaman ayırma alt boyutu arasında-0.110 derecesinde, yaşamın işten ibaret olması alt boyutu arasında-0.187 derecesinde ve genel iş yaşam dengesi ile -0.104 derecesinde negatif yönlü düşük bir ilişki bulunmuştur. Bu sonuçlara göre öğretmenlerin birikmiş maliyetler

düzeyleri arttığında iş yaşam uyumu, kendine zaman ayırma, yaşamın işten ibaret olması alt boyutlarında ve genel iş yaşam dengesi düzeylerinde düşük düzeyde azalış olmakta iken birikmiş maliyetler düzeyleri azaldığında düşük düzeyde artış olmaktadır.

Tablo 4.32'ye göre alternatiflerin sınırlılığı alt boyutu ile genel iş yaşam dengesi ve alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır ($p>0.05$).

Tablo 4.32'ye göre normatif bağlılık alt boyutu ile yaşamı ihmal etme, kendine zaman ayırma, yaşamın işten ibaret olması ve genel iş yaşam dengesi arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır ($p>0.05$). Normatif bağlılık alt boyutu ile iş yaşam uyumu alt boyutu arasında -0.132 derecesinde pozitif yönlü düşük bir ilişki bulunmuştur. Bu sonuçlara göre öğretmenlerin normatif bağlılık düzeyleri arttığında iş yaşam uyumu alt boyutlarında düşük düzeyde artış olmakta iken normatif bağlılık düzeyleri azaldığında düşük düzeyde azalış olmaktadır.

4.6. İş yaşam Dengesinin Mesleki Bağlılık Üzerindeki Etkisine Yönelik Bulgular

Tablo 4.33'te İş yaşam dengesinin genel mesleki bağlılık üzerindeki etkisinin incelendiği regresyon analizine yer verilmiştir.

Tablo 4.33: İş Yaşam Dengesinin Mesleki Bağlılık (genel) Üzerindeki Etkisine Yönelik Regresyon Analizi

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	β	T	P	F	Model (p)	R^2
Mesleki Bağlılık	Sabit	3.42	18.41	.00	.28	.59	.00
	İş Yaşam Dengesi	.02	.53	.59			

* $p<0.05$

Tablo 4.33' e göre iş yaşam dengesinin genel mesleki bağlılık üzerindeki etkisine ilişkin yapılan regresyon analizi anlamlılık göstermemektedir ($p>0.05$).

Tablo 4.34'te İş yaşam dengesinin mesleki bağlılık alt boyutu olan duygusal bağlılık üzerindeki etkisinin incelendiği regresyon analizine yer verilmiştir.

Tablo 4.34: İş Yaşam Dengesinin Duygusal Bağlılık Üzerindeki Etkisine Yönelik Regresyon Analizi

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	β	T	P	F	Model (p)	R ²
Duygusal Bağlılık	Sabit	3.15	13.72	.00	21.56	.00*	.05
	İş Yaşam Dengesi	.30	4.64	.00			

*p<0.05

Tablo 4.34' e göre iş yaşam dengesinin duygusal bağlılık üzerindeki etkisine ilişkin yapılan regresyon analizi anlamlılık göstermektedir (F=21.56; p=0.00<0.05). İş yaşam dengesinin duygusal bağlılık üzerinde pozitif etkisinin olduğu görülmektedir. Duygusal bağlılık üzerindeki toplam değişim %5 oranında iş yaşam dengesi tarafından açıklanmaktadır (R²=0.05). Öğretmenlerin iş yaşam denge düzeylerindeki 1 birimlik artış duygusal bağlılık düzeylerini 0.03 düzeyinde artırmaktadır.

Tablo 4.35'te iş yaşam dengesinin mesleki bağlılık alt boyutu olan birikmiş maliyetler üzerindeki etkisinin incelendiği regresyon analizine yer verilmiştir.

Tablo 4.35: İş Yaşam Dengesinin Birikmiş Maliyetler Üzerindeki Etkisine Yönelik Regresyon Analizi

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	β	T	P	F	Model (p)	R ²
Birikmiş Maliyetler	Sabit	3.90	14.09	.00	4.37	.03	.01
	İş Yaşam Dengesi	-.16	-2.09	.03			

*p<0.05

Tablo 4.35'e göre iş yaşam dengesinin birikmiş maliyetler üzerindeki etkisine ilişkin yapılan regresyon analizi anlamlılık göstermektedir (F=4.37; p=0.03<0.05). İş yaşam dengesinin birikmiş maliyetler üzerinde negatif etkisinin olduğu görülmektedir. Birikmiş maliyetler üzerindeki toplam değişim %1 oranında iş yaşam dengesi tarafından açıklanmaktadır (R²=0.01). Öğretmenlerin iş yaşam denge düzeylerindeki 1 birimlik artış birikmiş maliyetler düzeylerini -0.16 düzeyinde azaltmaktadır.

Tablo 4.36'da İş yaşam dengesinin mesleki bağlılık alt boyutu olan alternatiflerin sınırlılığı üzerindeki etkisinin incelendiği regresyon analizine yer verilmiştir.

Tablo 4.36: İş Yaşam Dengesinin Alternatiflerin Sınırlılığı Üzerindeki Etkisine Yönelik Regresyon Analizi

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	β	T	P	F	Model (p)	R ²
Alternatiflerin Sınırlılığı	Sabit	2.85	9.19	.00	.11	.73	.00
	İş Yaşam Dengesi	.03	.34	.73			

*p<0.05

Tablo 4.36'ya göre iş yaşam dengesinin alternatiflerin sınırlılığı üzerindeki etkisine ilişkin yapılan regresyon analizi anlamlılık göstermemektedir (p>0.05).

Tablo 4.37'de iş yaşam dengesinin mesleki bağlılık alt boyutu olan Normatif bağlılık üzerindeki etkisinin incelendiği regresyon analizine yer verilmiştir.

Tablo 4.37: İş Yaşam Dengesinin Normatif Bağlılık Üzerindeki Etkisine Yönelik Regresyon Analizi

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	β	T	P	F	Model (p)	R ²
Normatif Bağlılık	Sabit	3.52	12.44	.00	.18	.66	.00
	İş Yaşam Dengesi	-.03	-.43	.66			

*p<0.05

Tablo 4.37'ye göre iş yaşam dengesinin normatif bağlılık üzerindeki etkisine ilişkin yapılan regresyon analizi anlamlılık göstermemektedir (p>0.05)

BEŞİNCİ BÖLÜM

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde tartışma, sonuç ve önerilere yer verilecektir.

5.1. Tartışma ve Sonuç

Araştırmanın bu bölümünde alt amaçlara yönelik elde edilen nicel bulgular tartışılmış ve sonuca ulaşılmaya çalışılmıştır.

5.1.1. Öğretmenlerin İş Yaşam Dengesi Düzeylerine Yönelik Tartışma ve Sonuç

Araştırmaya katılan öğretmenlerin algılarına göre genel iş yaşam düzeyleri ve kendine zaman ayırma, yaşamın işten ibaret olması alt boyutları “yüksek” düzeyde, yaşamı ihmal etme alt boyutunda “orta” düzeyde tespit edilmiştir. Alanyazında bu bulgulara benzer araştırma sonuçlarına rastlamak mümkündür. Çobanoğlu, Şarkaya ve Sertel’in (2019) öğretmenler ve yöneticilerin iş yaşam dengesini belirlemeye yönelik yaptıkları araştırmada hem öğretmenlerin hem de yöneticilerin iş yaşam dengeleri yüksek düzeyde bulunmuştur. Yine bu alanda öğretmenlere yönelik yürütülen bir başka araştırmada ise okullarda iş yaşam dengesiyle örgütsel adalet ilişkisi tespit edilmeye çalışılmış ve iş yaşam düzeyi yüksek bulunmuştur (Teker, 2015). Bu bulgulardan yola çıkarak araştırmaya katılan öğretmenlerin algılarına göre işi ve ailesi, arkadaşları arasında uyumu yakaladıkları ve daha az çatışma yaşadıkları söylenebilir. Yine bu araştırmaya katılan öğretmenlerin iş ve yaşamları arasında rol çatışmalarına girmedikleri, her bir alanın rol ve sorumluluklarını eş zamanlı yürütebildikleri düşünülmüştür.

5.1.2. Öğretmenlerin İş Yaşam Dengesi Düzeylerinin Demografik Değişkenler Yönelik Tartışma ve Sonuç

5.1.2.1. Cinsiyet

Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin genel iş yaşam dengesi ve alt boyutları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Alanyazına bakıldığında araştırma bulgularıyla örtüşen sonuçlara rastlamak mümkündür (Dilek ve Yılmaz, 2016; Ballica,2010; Yılmaz ve Altinkurt, 2015). Bunun yanı sıra Akın’ın (2019) meslek liselerinde görev yapan öğretmenlerin iş yaşam dengesini belirlemek ve bulanda yaşanan sorunları açığa çıkarmak amacıyla yürüttükleri araştırmada araştırma bulgularından farklı sonuçlara ulaşıldığı görülmüştür. Araştırma sonuçlarına göre

kadın öğretmenler erkek öğretmenlere göre iş yaşam denge düzeyleri düşük tespit edilmiştir. Yine bu alanda yürütülen başka araştırmalarda da benzer sonuçlara ulaşılmıştır (Lockwood, 2003; Guest, 2002). İş yaşam dengesi kavramının tarihçesine bakıldığında kadınların iş yaşamına katılmasıyla başlanan iş ve aile yaşamı arasında yaşanan uyum problemi toplumsal bir problem olarak görülmüş ve çokça tartışılmıştır (Clark, 2000:748). Bu tartışmalardan farklı bulgulara ulaşılan araştırmada cinsiyet faktörünün iş ve yaşam arasındaki uyumu sağlamada önemli bir unsur olmadığı söylenebilir. Kadın ve erkeğin pek çok sorumluluğu birlikte üstlenildiği düşünülürse cinsiyet faktörünün etkin bir değişken olmadığı düşünülmektedir.

5.1.2.2. Medeni Durum

Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin iş yaşam dengesi ve alt boyutları medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Öte yandan Bostancıoğlu (2014)'ün iş yaşam dengesi ve iş yaşam dengesinin çalışan verimliliği üzerine öğretmenler üzerinde yaptığı araştırmasında iş dengesi ve yaşam dengesini ayrı ele aldığı iş dengesine bakıldığında medeni durumun evli olanlar lehine farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Küçükusta'nın (2007)' de konaklama işletmelerinde çalışanlar üzerine yaptığı çalışmasında iş yaşam dengesi ölçeğindeki soru grubuna bekarların daha olumlu yanıt verdikleri sonucu da iş yaşam dengesinin medeni durum açısından farklılaştığı yönü ile benzerlik göstermektedir. Alanyazında bu bulgulardan farklı sonuçlara ulaşılan araştırmalar bulunmaktadır. Polat (2017) iş özellikleri, iş-yaşam dengesi ve meslekten ayrılma niyeti arasındaki ilişkilerin öğretmen görüşlerine göre incelendiği araştırmasında iş yaşam dengesinin medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Bekar olanların sorumluluklarının evli olanlara oranla daha az olması iş yaşam dengesini kurmalarına olanak sağladığı söylenebilir. Oysaki evli olanların sorumluluklarının artması ile rollerinin artması, beraberinde kişilerin yaşadığı rol karmaşasının daha fazla iş yaşam dengesizliği yaşaması beklenirken araştırma sonuçları medeni durumun anlamlı bir farklılık göstermediği yönündedir. Bunun sebebi, araştırmaya katılan öğretmenlerin büyükşehirde yaşam sürmeleri iş ve aile yaşam alanlarına dair sorumlulukları eşi ile paylaşıyor olmaları, eşinden destek gören kadının da iş yaşam dengesini sağlamakta kolaylık yaşaması gösterilebilir.

5.1.2.3. Yaş

Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin genel iş yaşam dengesinin ve alt boyutlarının yaşa göre anlamlı farklılık göstermediği sonucuna varılmıştır. Alanyazında araştırma sonuçları ile benzer sonuçlar bulunmaktadır (Bostancıoğlu, 2014; Akın, 2019). Gülerüz'ün (2016) öğretmenlerde işten ayrılma niyetinin iş yaşam dengesini yordama düzeyini belirlemeye yönelik yürüttükleri çalışmada iş yaşam dengesinin yaşa göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Teker'in (2015) çalışmasında yaş değişkeni 51 yaş ve üzeri lehine tespit edilmiştir. Ayrıca çalışmada 21-30 yaş grubundaki öğretmenlerin iş yaşam dengelerini her zaman sağlayamadıkları sonucuna ulaşmıştır. Polat'ın (2017) çalışmasında ise iş yaşam uyumu, yaşamın işten ibaret olması, yaşamı ihmal etme alt boyutlarında yaş değişkeni farklılık göstermezken kendine zaman ayırma alt boyutunda farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Yine bu bulgulara göre 32-36 yaş aralığında olan öğretmenlerin en yüksek düzeyde puan aldığı belirlenmiştir. Araştırma bulgularından yola çıkarak yaşın önemli bir unsur olmadığı, her yaş grubunun iş, aile, arkadaş ve yakın çevresi arasında uyum problemi çektiği, belli bir yaş grubunun ise bu problemin üstesinden gelecek yeterliliğe sahip olmadıkları düşünülmektedir.

5.1.2.4. Eğitim Durumları

Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin genel iş yaşam dengesinin ve alt boyutlarının eğitim durumlarına göre anlamlı farklılık göstermediği sonucuna varılmıştır. Alanyazında araştırma bulguları ile benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Yalçın (2019), resmi bir kurumda farklı pozisyonlarda çalışan beyaz yakalılarla, iş-yaşam dengesine yönelik yaptığı çalışmada benzer sonuçlara ulaşmıştır. Yine Alkan da (2019) okul yöneticilerinin çalışmaya tutkunluk ve iş-yaşam dengesi arasındaki ilişkisi üzerine yaptığı çalışmada eğitim durumunun anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır. Bunun yanı sıra alanyazında araştırma bulguları ile farklılık gösteren sonuçlara da ulaşılmıştır. Yılmaz ve Altinkurt (2015), öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri ile iş-yaşam dengeleri arasındaki ilişkiyi konu aldığı çalışmada eğitim durumları değişkeni farklılık göstermektedir. Araştırma bulguları göz önünde bulundurularak öğretmenlerin lisans veya lisansüstü eğitimleri, iş ve aile yaşamlarını düzenlemede önemli bir

etken olmamıştır. Aldıkları eğitimlerin öğretmenlerde farkındalık oluşturmadığı, yaşadıkları çatışmaları yönetmekte kolaylık sağlamadığı düşünülmektedir.

5.1.2.5. Branş

Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin genel iş yaşam dengesinin, iş yaşam uyumu, yaşamı ihmal etme ve yaşamın işten ibaret olma alt boyutlarının eğitim durumlarına göre anlamlı farklılık göstermediği fakat kendine zaman ayırma alt boyutunda farklılık gösterdiği sonucuna varılmıştır. Branş öğretmenlerinin ve sınıf öğretmenlerinin okul öncesi öğretmenlerine göre daha fazla kendilerine zaman ayırdıkları söylenilebilir. Güleriyüz (2016) çalışmasında ise okul öncesi öğretmenlerinin iş yaşam dengesini daha kolay sağladıkları, sınıf öğretmenlerinin de branş öğretmenlerine göre iş yaşam dengesi kurmakta zorluk yaşadıkları sonucuna ulaşmıştır. Araştırma sonuçlarında ise branş ve sınıf öğretmenlerinin branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Dilek ve Yılmaz (2016)'da yaptığı çalışmada öğretmenlerin iş yaşam dengesi puan ortalamalarının branşa göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşırken, Teker de (2015)'de okullarda iş-yaşam dengesiyle örgütsel adalet ilişkisi üzerine yaptığı çalışması ile branş değişkeninin iş yaşam dengesi üzerinde anlamlı bir farklılık göstermediği sonucu ile bu araştırma sonucunu desteklemektedir.

Branş öğretmenlerinin ve sınıf öğretmenlerinin okul öncesi öğretmenlerine göre kendine zaman ayırma alt boyutunda düzeyinin daha yüksek çıktığını söyleyebiliriz. Bunun sebebi, anketin pandemi sürecinde yapılması ve bu süreç içerisinde branş öğretmenlerinin uzaktan eğitim, okul öncesi öğretmenlerinin ise yüz yüze eğitim gerçekleştirmiş olması gösterilebilir. Bu süreç içerisinde diğer branşlardan ayrı tutularak pandemi sürecinin yoğun olduğu bir dönemde okul öncesi öğretmenlerinin yüz yüze eğitime tabi tutulması, okul öncesi öğretmenlerinde motivasyon ve iş tatmini düşüklüğü yaşamış olabilecekleri düşünülebilir.

5.1.2.6. Hizmet Yılı

Araştırma sonuçları genel iş yaşam dengesinin ve alt boyutlarının hizmet yılı değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görüşü yönündedir. Alanyazına bakıldığında Yavuz'un (2018) araştırmasında hizmet değişkeni farklılık göstermiştir. Araştırmaya göre kişinin yıllar içerisinde edindiği tecrübe, ilgilerinin değişmesi gibi faktörler hizmet yılının iş yaşam dengesi kurmada farklılık oluşturulabileceği

sonucuna ulaşılmıştır. Güleriyüz (2016) ise araştırmasında, 1-5 yıl arası hizmet yılına sahip öğretmenlerin iş yaşam dengelerini daha rahat sağladıklarını bunun sebebinin de kıdemın arttıkça sorumlulukların arttığının olabileceğı görüşüne yer vermiştir. Bu araştırmaların aksine alanyazında araştırma sonuçları ile örtüşen araştırmalara da ulaşılmıştır. Demir'in (2016) meslek lisesi öğretmenleri ile yaptığı araştırmasında meslek lisesi öğretmenlerinin görüşleri de iş yaşam alanlarının niteliğı ile hizmet yılı arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Benzer görüşü destekleyen araştırmalar da alanyazında mevcuttur (Teker, 2015; Bostancıoğlu, 2014). Araştırma bulgularına göre hizmette geçirilen süre öğretmenlerin iş ve iş dışı yaşamlarında bir denge oluşturmamıştır. Hizmet yılı az veya çok olan öğretmenlerin deneyim farklılıkları, iş ve iş dışı yaşamı dengeli bir şekilde yürütmelerine katkı sağlamadığı söylenebilir.

5.1.2.7. Eğıtim Kademesi

Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin eğıtim kademeleri genel iş yaşam dengesi ve alt boyutlarında anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Alanyazında araştırma sonuçlarını destekleyen araştırmalar da bulunmaktadır (Çobanoğlu, şarkaya ve Sertel, 2019; İzki, 2019). Buna karşın alanyazında eğıtim kademesinin anlamlı bir farklılık gösterdiği araştırma sonuçlarına da ulaşmak mümkündür (Polat,2015; Yılmaz ve Altinkurt, 2015). Güleriyüz (2016) okul öncesinde çalışan öğretmenlerin ilkokul, ortaokul ve liseye göre daha kolay iş yaşam dengesi sağlayabildikleri sonucuna ulaşmıştır. Bu bulguların aksine Akın'ın (2019) araştırmasında ise okul öncesi eğıtim kademesinde çalışan öğretmenlerin aile-iş çatışmasını diğerkademelere göre daha çok yaşadığı analiz edilmiştir. Dilek ve Yılmaz (2016) ise meslek lisesinde çalışan öğretmenlerin genel liselere göre daha fazla iş yaşam çatışması yaşadıkları sonucuna varmışlardır. Alanyazın incelendiğinde araştırma sonuçları ile çelişen araştırmaların nicelik olarak daha fazla olduğı söylenebilir. Bu sonuçtan hareketle farklı eğıtim kademelerinde çalışan öğretmenlerin iş yaşam dengesi düzeylerinin benzer olduğı öğretmenlerin yaş gruplarına yönelik sorunların dengeyi kurmakta önemli bir fark oluşturmadığı söylenebilir

5.1.2.8. Görev Yaptığı Kurum Türü

Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin iş yaşam uyumu ve kendine zaman ayırma alt boyutları kurum türü değışkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Fakat öğretmenlerin yaşamı ihmal etme, yaşamın işten ibaret olması ve genel iş yaşam

dengesi düzeylerinde kurum türü değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdikleri görülmektedir. Araştırma bulgularına göre resmi okulda görev yapan öğretmenlerin yaşamı ihmal etme düzeyleri ve yaşamın işten ibaret olması düzeyleri özel okulda çalışan öğretmenlerden daha yüksek bulunmuştur. Bu bulgulara göre, devlet okullarında çalışan öğretmenlerin okulda yetiştiremediği işleri evine götürmesi, ev yaşamına ayırdığı zaman dilimini de işine vermesi sebebiyle devlet okullarındaki öğretmenlerin yaşamının işten ibaret olduğunu ve yaşamını ihmal ettiklerini düşündükleri söylenebilir.

Resmi okulda görev yapan öğretmenlerin genel iş yaşam dengesi düzeyleri özel okulda çalışan öğretmenlerden daha yüksek bulunmuştur. Buna sebebi ise özel okulda çalışan öğretmenlerin mesai saatlerinin daha fazla, veli ve okul yönetiminin beklentilerinin daha yüksek olması, maddiyat, rekabetçi ortam, denetimin daha üst seviyede olması ve belli tarih aralıkları ile yenilenen sözleşmelerin baskısı iş garantisinin olmayışı söylenebilir. Özel okul tercih ederken velinin aradığı en önemli unsurun öğretmenin niteliği olduğu araştırmalarda ortaya konmuştur (Hesapçıoğlu ve Nohutçu, 1999). Velinin gerek okul yönetimi aracılığıyla gerekse direkt öğretmen üzerinde sorgulayıcı tavrı, öğretmen üzerinde stres oluşturduğu öğretmeni psikolojik olarak olumsuz etkilediği, bu durumun da öğretmenin iş ve yaşam dengesini sağlamada zorlandığı varsayımı ile açıklanabilir.

5.1.2.9. Çocuk Sahiplik Durumu

Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin iş yaşam uyumu, yaşamı ihmal etme, yaşamın işten ibaret olması alt boyutları ve genel iş yaşam dengesi düzeyleri çocuk sahibi olma durumuna göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Kendine zaman ayırma alt boyutu düzeyinde ise çocuk sahibi olma durumuna göre anlamlı farklılık gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Çocuk sahibi olan öğretmenlerin kendine zaman ayırma düzeyleri ($\bar{x}=3.58$) çocuk sahibi olmayan öğretmenlerden ($\bar{x}=3.38$) yüksek bulunmuştur. Bu bulgulara göre çocuk sahibi olan öğretmenlerin kendilerine daha fazla zaman ayırabildiklerini söyleyebiliriz. Bu sonuç, Alkan'ın (2019) öğretmenlerle yaptığı çalışma sonucu ile benzerlik göstermektedir. Çobanoğlu, Şarkaya ve Sertel'in (2019) hem öğretmenlerle hem de yöneticilerle yaptığı çalışması da çocuk sahipliği durumunun iş yaşam dengesine etki etmediği sonucu araştırma sonucu ile örtüşmektedir. Araştırma sonuçları ile çelişen çalışmalar da mevcuttur. Maeran ve

diğerleri (2013) iş yaşam dengesi ve iş doyumu üzerine yaptıkları çalışmalarında, öğretmenlerden çocuk sahibi olanların daha çok iş yaşam dengesizliği yaşadıkları sonucuna ulaşmıştır. Kişinin çocuk sahibi olma durumunun iş aile yaşam çatışmasının en önemli sebepleri arasında gösteren Turunç ve Erkuş da (2010) çalışmalarında aynı sonuca ulaşmıştır. Bu görüşü destekleyen çalışmalar oldukça fazladır (Bostancıoğlu, 2014; İzki, 2019; Güleriyüz, 2016).

Araştırma bulgularına göre çocuk sahibi olan öğretmenlerin daha yüksek puan almaları, öğretmenlerin sorumluluk bilincinin geliştiği, bu alanda özverili çalışma gösterdikleri düşüncesi ile açıklanabilir.

5.1.3. Öğretmenlerin Mesleki Bağlılık Düzeylerine Yönelik Tartışma ve Sonuç

Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin genel mesleki bağlılık düzeyleri ve duygusal bağlılık düzeyleri yüksek; birikmiş maliyetler, alternatiflerin sınırlılığı ve normatif bağlılık düzeyleri orta olarak belirlenmiştir. Öğretmenlerin duygusal bağlılık alt boyutunda en yüksek puana, alternatiflerin sınırlılığı alt boyutunda ise en düşük puana sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin genel mesleki bağlılıkları ve duygusal bağlılıklarının yüksek çıkması karşılaşılmaması istenilen bir durumdur. Öğretmenlerin mesleğini sevmesi, mesleğine karşı olumlu duygular hissetmesi, mesleği ile kendini bütünleştirilmesi bu duruma sebep gösterilebilir. Öğretmenler için mesleğine gönülden bağlıdır diyebiliriz. Alternatiflerin sınırlılığı alt boyutunda puanın en düşük çıkmasına sebep öğretmenlerin kendilerini çok yönlü geliştirmiş olabilirler. Başka bir mesleğe geçiş bu sebeple onları cesaretlendirebilir diyebiliriz. Ataç (2019) öğretmenlerle yaptığı çalışmada, öğretmenlerin genel mesleki bağlılıkları, duygusal bağlılıkları ve birikmiş maliyetlerinin düzeyi yüksek çıkarken alternatiflerin sınırlılığı orta düzeyde, normatif bağlılıkları da çok düşük düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Uştı (2017) ise sınıf öğretmenleri ile yaptığı çalışmada öğretmenlerin duygusal bağlılıklarını orta düzey, normatif bağlılıklarını düşük düzey olarak belirlemiştir.

5.1.4. Öğretmenlerin Mesleki Bağlılık Düzeylerinin Demografik Değişkenlere Yönelik Tartışma ve Sonuç

5.1.4.1. Cinsiyet

Araştırma sonuçlarında görüldüğü üzere öğretmenlerin birikmiş maliyetler, alternatiflerin sınırlılığı, normatif bağlılık, duygusal bağlılık ve genel mesleki bağlılık düzeyleri cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Bu bulgu, öğretmenlik mesleğinin kadın ve erkek ayırmaksızın öğretmenlere uygun çalışma şartları sunması ile açıklanabilir. Özmen ve diğerlerinin (2005) akademisyenlerle, Kırdök ve Doğanülkü'nün (2018) öğretmenlerle yapmış olduğu çalışmasında mesleki bağlılığın cinsiyet değişkeni açısından farklılaşmadığı benzer sonucuna ulaşılmıştır. Uştu (2014) yaptığı çalışmasında ise kadın öğretmenlerin mesleki bağlılık düzeylerinin erkek öğretmenlerden daha yüksek çıktığı bulgusuna yer vermiş, araştırma sonucu ile farklılık ortaya koymuştur.

5.1.4.2. Medeni Durum

Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin duygusal bağlılık, alternatiflerin sınırlılığı düzeyleri medeni durumlarına göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Birikmiş maliyetler alt boyutu medeni duruma göre anlamlı farklılık gösterdikleri belirlenmiştir. Evli olan öğretmenlerin birikmiş maliyetler düzeyleri ($\bar{x}=3.39$) bekar öğretmenlerden ($\bar{x}=3.18$) fazladır diyebiliriz. Öğretmenlerin normatif bağlılık alt boyutunun da medeni duruma göre anlamlı farklılık gösterdikleri görülmektedir. Evli olan öğretmenlerin normatif bağlılık düzeyleri ($\bar{x}=3.49$) bekâr öğretmenlerden ($\bar{x}=3.21$) fazla bulunmuştur. Buna göre evli öğretmenlerin normatif bağlılıklarının daha yüksek olduğunu söyleyebiliriz. Öğretmenlerin genel mesleki bağlılık düzeylerinin medeni duruma göre anlamlı farklılık gösterdikleri görülmektedir. Evli olan öğretmenlerin genel mesleki bağlılık düzeyleri ($\bar{x}=3.56$) bekar öğretmenlerden ($\bar{x}=3.42$) fazla bulunmuştur. Bu bulgulara göre, duygusal bağlılık ve alternatiflerin sınırlılık alt boyutunda evli ya da bekar öğretmenlerin görüşlerinin farklılaşmadığını; genel mesleki bağlılık, birikmiş maliyetler ve normatif bağlılık düzeylerinin evli öğretmenlerde daha yüksek olduğunu söyleyebiliriz. Evli öğretmenlerin kendilerini aile bireylerine, topluma karşı, evini geçindirmekle sorumlu ve zorunlu hissetmesi (normatif bağlılık), aile bireylerinin beklentileri, meslekleri adına yapmış oldukları

yatırımın, maddiyatın evlilikte önemli bir unsur olduğu (birikmiş maliyetler) gibi sebeplerin öğretmenlerin mesleğe bağlılığını arttırdığı söylenebilir.

Sorensen ve McKim (2014) tarım öğretmenleri ile yaptığı çalışmasında mesleki bağlılığın medeni duruma göre farklılaştığı sonucuna ulaşmıştır. Uştı ve Tümkeya (2017) sınıf öğretmenleri ile yaptıkları çalışmasında öğretmenlerin medeni durumlarına göre bekar öğretmenlerin mesleki bağlılık düzeyleri evli öğretmenlere göre daha yüksek çıkmıştır. Duygusal bağlılık ve normatif bağlılık boyutlarında ise medeni duruma göre anlamlı bir farklılık bulunamadığı sonucuna yer vermiştir. Araştırma sonuçları ile duygusal bağlılık boyutunda benzerlik olduğu söylenebilir.

5.1.4.3. Yaş

Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin duygusal bağlılık, normatif bağlılık düzeyleri yaşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Genel mesleki bağlılık düzeyi, alternatiflerin sınırlılığı ve birikmiş maliyetler alt boyutlarında ise anlamlı farklılık göstermektedir. Birikmiş maliyetler boyutu da yaş değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir. 25-30 yaş arasındaki öğretmenlerin birikmiş maliyetlerinin, 31-40 yaş ve 41-50 yaş arasındaki öğretmenlerden düşük olduğunu söyleyebiliriz. Öğretmenlerin alternatiflerin sınırlılığı boyutu da yaş değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir. 25-30 yaş arasındaki öğretmenlerin alternatiflerin sınırlılığı konusunda 41-50 yaş arasındaki öğretmenlerden düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin genel mesleki bağlılık düzeyleri de yaş değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir. 25-30 yaş arası öğretmenlerin genel mesleki bağlılık düzeyi puanları ($\bar{x}$ =3.33), 41-50 yaş arası öğretmenlerden ($\bar{x}$ =3.61) düşük bulunmuştur. Buna göre 25-30 yaş arasındaki öğretmenlerin mesleki bağlılıklarının 41-50 yaş arasındaki öğretmenlerden düşük olduğu söylenebilir.

Araştırma sonuçlarına baktığımızda 41-50 yaş arası öğretmenlerin mesleğine karşı bağlılıklarının yüksek çıkmasının sebebi, kendilerini başka bir meslek edinecek güçte ve yaşta hissetmemeleri (alternatiflerin sınırlılığı), mesleki yaşamlarının zorunlu sonuna yaklaşmış olmaları, mesleğini kaybetme korkusu, mesleki yaşamı süresince yapmış olduğu yatırımların fazlalığı (birikmiş maliyetler) gösterilebilir. İlgili yazın da kişinin yaşı ilerledikçe ve kurumdaki çalışma süresi arttıkça mesleğe ve kuruma bağlılığının artacağı sonucunu ortaya koymuştur (Meyer vd., 1993). Ataç da (2019) çalışmasında öğretmenlerin duygusal bağlılıkları, birikmiş maliyetler, normatif

bağlılık ve genel mesleki bağlılık düzeylerinin yaş değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna yer vermiştir.

5.1.4.4. Eğitim Durumu

Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin duygusal bağlılık, birikmiş maliyetler, alternatiflerin sınırlılığı, normatif bağlılık düzeyleri, genel mesleki bağlılık düzeyleri ve eğitim durumlarına göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Ünal da (2015) çalışmasında öğretmenlerin mesleki bağlılıklarının eğitim durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır. Aksine Uştı (2014), sınıf öğretmenleri ile yaptığı çalışmada mesleki bağlılığın eğitim durumuna göre farklılaştığını ortaya koymuştur. Lisansüstü eğitim mezunu olanların mesleki bağlılıkları, lisans mezunu öğretmenlere oranla daha fazla çıkmıştır. Ataç (2019) ise araştırmasında mesleki bağlılığın, birikmiş maliyetler, alternatiflerin sınırlılığı alt boyutlarında eğitim durumlarının farklılık gösterdiği sonucuna ulaşmıştır. Bu iki alt boyutta lisansüstü mezunu öğretmenlerin, lisans mezunu öğretmenlere oranla puanı daha yüksek çıkmıştır.

Araştırma bulgularına göre, mesleki bağlılık düzeyinin eğitim durumlarına göre bir farklılık göstermemesinin sebebini öğretmenlerin eğitimlerini mesleği üzerine almadığı düşüncesi ile açıklanabilir.

5.1.4.5. Branş

Araştırma bulgularına göre, öğretmenlerin duygusal bağlılık düzeyleri, birikmiş maliyetler, normatif bağlılık düzeyleri ve genel mesleki bağlılık düzeyleri branşlarına göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Alternatiflerin sınırlılığı alt boyutu branş değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Sınıf öğretmenlerinin alternatiflerin sınırlılığı düzeyi puanları ($\bar{x}$ =3.13) branş öğretmenlerinin ($\bar{x}$ =2.79) düzey puanlarından daha yüksek bulunmuştur. Ünal (2015), çalışmasında sınıf öğretmenlerinin mesleki bağlılık ve iş doyumu branş öğretmenlerine göre daha fazla olduğu sonucuna ulaşmıştır. Uştı (2014) sınıf öğretmenleri üzerine yaptığı çalışmada ise sınıf öğretmenlerinin mesleki bağlılık düzeyi düşük çıkmıştır. Genel olarak yazına bakıldığında karşılaştırılmalı branş değişkeni üzerine bir çalışmaya yeterli sayıda ulaşılamamıştır. Araştırma sonuçları göz önünde bulundurulduğunda

sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenlerine göre alternatiflerinin daha sınırlı olduğu söylenebilir.

5.1.4.6. Hizmet Yılı

Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin genel mesleki bağlılık düzeyi, duygusal bağlılık, birikmiş maliyetler ve normatif bağlılık düzeyleri ile hizmet yılı farklılık göstermekte iken alternatiflerin sınırlılığı alt boyut düzeyi hizmet yılına göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

1-5 yıl ve 6-10 yıl arası hizmet yılına sahip olan öğretmenlerin duygusal bağlılık düzeyleri 21 yıl ve üzeri hizmet yılına sahip olan öğretmenlerden anlamlı şekilde yüksek bulunmuştur. Mesleğe yeni başlamış öğretmenlerin heyecanı ve idealizme bağlılığı; 6-10 yıl arası hizmet yılına sahip öğretmenlerin ise hayatında düzen kurma döneminde olması sebebi ile sorumluluk bilincinin artması mesleğine karşı duygusal bağlılığının artmasına sebep gösterilebilir. Bakioğlu (1996) öğretmenlerin durulma evresi olan bu dönem için öğretmenlerin kariyer anlamında sorumluluk hissettiği, meslekte kalmaya karar verebildiklerini öne sürmektedir. Meslekte kalmaya karar veren öğretmenlerin duygusal bağlılığı da yüksektir söylenebilir.

Birikmiş maliyetler alt boyutu hizmet yılı değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir. 1-5 yıl hizmet yılı olan öğretmenlerin birikmiş maliyetler düzeyi puanları ($\bar{x}$ =2.99), 16-20 yıl arası hizmet yılı olan öğretmenlerden ($\bar{x}$ =3.66) düşük bulunmuştur. Öğretmenlerin hizmet yılları arttıkça birikmiş maliyetler alt boyut düzeyi de artmaktadır diyebiliriz. Bu bulgulara göre öğretmenlerin mesleği için yapmış oldukları yatırımın maliyetinin fazla olması, birikmiş maliyetler alt boyut düzeylerini de arttırmaktadır söylenebilir

Öğretmenlerin genel mesleki bağlılık ve normatif bağlılık düzeyleri hizmet yılı değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir. 1-5 yıl hizmet yılı olan öğretmenlerin normatif bağlılık düzey puanları ve 6-10 yıl arası hizmet yılı olan öğretmenlerin normatif bağlılık düzey puanları, 16-20 yıl arası hizmet yılı olan öğretmenlerden düşük bulunmuştur. 1-5 yıl arası ve 6-10 yıl arası hizmet yılı olan öğretmenlerin 16-20 yıl arası hizmet yılı olan öğretmenlere göre normatif bağlılıklarının daha az olduğunu söyleyebiliriz. 16-20 yıl arası hizmet yılına sahip öğretmenlerin genel mesleki bağlılık ve normatif bağlılık düzeylerinin daha yüksek

çıkmasının sebebi yaş itibariyle de yaşam düzenini kurmuş varsayılan kişinin ailesine ve çevresindekilere karşı kendini sorumlu ve zorunlu hissetmesi gösterilebilir.

Uştu (2014) hizmet yılına göre yaptığı araştırmasında, 712 sınıf öğretmeninin hizmet yılı arttıkça duygusal bağılıklarının da arttığı sonucunu ortaya koymuştur. Ataç (2019) araştırmasında benzer sonuca ulaşmıştır. Bu bulgular araştırma sonucu ile farklılık göstermektedir.

5.1.4.7. Eğitim Kademeleri

Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin duygusal bağılılık düzeyleri, birikmiş maliyetler, alternatiflerin sınırlılığı, normatif bağılılık alt boyut düzeyleri ve genel mesleki bağılılık düzeyleri eğitim kademelerine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Aksine Ünal (2015) öğretmenler üzerine yaptığı çalışmada ilkokulda görev yapan öğretmenlerin mesleki bağılılık düzeyini ortaokulda görev yapan öğretmenlerden daha yüksek bulmuştur. Ataç (2019) çalışmasına göre, öğretmenlerin genel mesleki bağılılık düzeyi ve alt boyut düzeylerinde eğitim kademelerine göre (okul türü) anlamlı farklılık göstermektedir. Lisede ve ortaokulda görev yapan öğretmenlerin genel mesleki bağılılık düzeyi ilkokulda görev yapan öğretmenlerden yüksek bulunmuştur. Bu bulgular ışığında araştırma sonucunda öğretmenlerin mesleki bağılılık düzeylerinin eğitim kademelerine göre farklılık göstermemesinin sebebi, pandemi sürecinde uzaktan eğitim yapan öğretmenlerin bedenlen okuldan, öğrenciden ve veliden uzaklaşması gösterilebilir.

5.1.4.8. Görev Yaptığı Kurum Türü

Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin birikmiş maliyetler, normatif bağılılık alt boyut ve genel mesleki bağılılık düzeyleri kurum türüne göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Duygusal bağılılık ve alternatiflerin sınırlılığı alt boyutu kurum türüne göre anlamlı farklılık göstermektedir. Resmi okulda çalışan öğretmenlerin alternatiflerin sınırlılığı düzeyleri, özel okulda çalışan öğretmenlerden yüksek bulunmuştur. Buna göre resmi okulda çalışan öğretmenlerin alternatiflerinin sınırlılığı boyutunda düzeylerinin yüksek çıkmasının sebebi resmi okulların öğretmenlere daha garanti iş sunması gösterilebilir. Özel okuldaki öğretmenlerin iş garantisinin daha az oluşu, öğretmenlerin yeni iş alanlarına ya da kurumlara yönelmesine sebep olabilir. Özel okulda görev yapan öğretmenlerin duygusal bağılılığı resmi okulda görev yapan

öğretmenlerden anlamlı şekilde fazla bulunmuştur. Bunun sebebi özel okulda çalışan öğretmenlerin iş garantisinin olmayışı, velilerin ve okul yönetiminin daha seçici davranmaları, öğretmen göreve alımlarında öncelikli tercihinin öğretmenlerin niteliği olması öğretmenlerin duygusal bağlılığını zorunlu kılmaktadır diyebiliriz. Genel itibariyle alanyazın incelendiğinde kurumlar arası karşılaştırmanın yapıldığı araştırmalara rastlanmamıştır.

5.1.4.9. Çocuk Sahiplik Durumu

Öğretmenlerin çocuk sahibi olma durumlarına göre, duygusal bağlılık ve alternatiflerin sınırlılığı alt boyutlarında düzeyleri anlamlı farklılık göstermemektedir. Fakat öğretmenlerin normatif bağlılık, birikmiş maliyetler alt boyutu ve genel mesleki bağlılık düzeylerinde anlamlı bir farklılık göstermektedir. Çocuk sahibi olan öğretmenlerin normatif bağlılık ve birikmiş maliyetler alt boyut düzeyleri ve genel mesleki bağlılık düzeyleri çocuk sahibi olmayan öğretmenlerden fazla bulunmuştur. Sorensen ve McKim (2014) araştırmasında ise tarım öğretmenleri ile yaptığı çalışmada mesleki bağlılığın çocuk sahiplik durumuna göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Elde edilen bulgulara göre, çocuk sahibi öğretmenlerin belli bir yaşta olduğu göz önünde bulundurulacak olursa birikmiş maliyetler boyutunda mesleğine daha fazla yatırım yaptığı öne sürülebilir. Ailesini geçindirmekle, çocuklarına bakmakla kendisini yükümlü hisseden öğretmenlerin normatif bağlılığının yüksek çıkması olası beklenen sonuçlardandır. Çocuk sahibi öğretmenlerin, kendi çocuklarına karşı duydukları sorumluluk ve çocuk sevgisi, başkalarının çocuklarına karşı da aynı bağlılığı hissetmesine neden olabilir. Ailesinin geçimini mesleğinden sağlayan öğretmenlerin mesleğine bağlılık duyduğu söylenebilir.

5.1.5. Öğretmenlerin İş Yaşam Dengesi ile Mesleki Bağlılık Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Tartışma ve Sonuç

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre genel iş yaşam dengesi ve alt boyutları iş yaşam uyumu, yaşamı ihmal etme, kendine zaman ayırma, yaşamın işten ibaret olması ile genel mesleki bağlılık ve alt boyutları, duygusal bağlılık, birikmiş maliyetler, alternatiflerin sınırlılığı, normatif bağlılık arasında anlamlı ilişkiye rastlanılmamıştır. Buna karşın genel mesleki bağlılık, normatif bağlılıkla iş yaşam uyumu arasında pozitif yönde düşük bir ilişki belirlenmiştir. Ayrıca birikmiş maliyetler ile yaşamı ihlal

etme, yaşamın işten ibaret olması, kendine zaman ayırma ve genel iş yaşam dengesi arasında negatif yönlü düşük ilişki tespit edilmiştir. Alanyazına bakıldığında Sorensen ve McKim (2014) tarım öğretmenleriyle yürüttükleri araştırmada araştırma bulgularından farklı olarak iş-yaşam dengesi, iş memnuniyeti ve mesleki bağlılık arasında pozitif olumlu yönde ilişki belirlemişlerdir. Bir başka araştırmada ise iş yaşam dengesinin, çalışanların olumlu duygu gösterimi ile duygusal bağlılıkları arasındaki ilişkide güçlü bir moderatör görevi olduğunu ortaya koymuşlardır (Hofmann ve Stokburger-Sauer, 2017). Demir ve Yıldız'ın (2020) yürüttükleri araştırmada ise öğretmenlerin mesleklerine karşı tutumlarının hem motivasyon düzeyleriyle hem de iş-yaşam dengesiyle olumlu ilişki içerisinde olduğu tespit edilmiştir. Araştırma bulgularının alanyazındaki araştırma bulgularından farklı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bulgulara göre öğretmenlerin iş ve yaşamlarında oluşturdukları dengenin mesleklerine bağlılıkları ile ilişkili olmadığı söylenebilir. Aynı zamanda öğretmenlerin iş ve yaşamı arasındaki olumlu veya olumsuz duyguları mesleklerine yönelik çatışmalara, uyumsuzluğa, işten ayrılma niyetleriyle önemli bir ilişki içerisinde olmadığı düşünülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin İstanbul gibi büyük bir şehirde yaşamaları, ailelerinin ihtiyaçlarının küçük şehirlere göre farklılık oluşturması, bulundukları yaşam koşullarının zorluğu öğretmenlik mesleğine karşı olumlu ya da olumsuz bağlılık oluşturmalarına neden olmadığı söylenebilir. Bunun yanı sıra öğretmenlerin mesleklerine karşı duygusal bağlılıkları, mesleklerine yönelik çalışmaları ve isteklilikleri, iş ve aile yaşamını dengede tutma başarısıyla ilişkili görülmemiş, büyük kentlerdeki maddi ve manevi mücadelenin bu tür algının önüne geçtiği düşünülmüştür. Ayrıca zorlayıcı koşullar altında öğretmenlerin mesleklerini devam etme zorunluluğu içerisinde hissetmeleri, şartları kabullenmeleri hem işlerine hem de ailelerine düşük düzeyde uyum sağlama çabası içerisinde oldukları söylenebilir. Öğretmenlerin mesleklerine yönelik harcamaları ve muhtemelen ilgilerini bu yönde sarfetmeleri kendi yaşamları ve aile hayatlarında az da olsa sorun oluşturduğu düşünülmektedir.

5.1.6. Öğretmenlerin İş Yaşam Dengesinin Mesleki Bağlılığı Yordama Düzeyine Yönelik Tartışma ve Sonuç

Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin genel iş yaşam dengesinin mesleki bağlılığı yordamasına yönelik anlamlı bir farklılık görülmezken duygusal bağlılık alt boyutunun olumlu, birikmiş maliyetler alt boyutunun ise olumsuz etkiye neden olduğu

tespit edilmiştir. Alanyazına bakıldığında akademisyenlerin iş-yaşam çatışması, mesleki bağlılık ve iş doyumu üzerinde yürütülen bir başka araştırmada duygusal bağlılığın iş-yaşam çatışması ile ilişkili olarak ve iş tatmini üzerindeki olumsuz etkileri azaltmaya yardımcı olabileceği sonucuna ulaşılmıştır (Dorenkamp ve Ruhle, 2019). Kim (2014) araştırmasında ise, araştırma bulgularıyla örtüşen sonuçlara ulaşılmış iş-yaşam deneyiminin duygusal bağlılığı artırdığı belirlenmiştir. Son zamanlarda yürütülen bir başka araştırmada ise araştırmalarında öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumların iş-yaşam denge algılarını yordadığı tespit edilmiştir (Demir ve Yıldız, 2020). Araştırma bulgularından yola çıkarak iş yaşam dengesinin öğretmenlerin mesleklerine bağlanmalarına önemli bir etkisinin olmadığı belirlenmiştir. Bunun yanı sıra araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleğe karşı duydukları duygusal bağları, iş ve aile yaşamlarını olumlu yönde etkilemiştir. Öğretmenlerin mesleklerine karşı kendilerini adanmış hissetmeleri yaşamlarına etki ettiği düşünülmektedir. Yüksek duygusal bağlılık hisseden öğretmenlerin okulda yaşadıkları sorunlar karşısında edindikleri olumsuz duyguları yaşamlarına daha az yansıttıkları söylenebilir. Ayrıca öğretmenlerin mesleklerine yönelik yaptıkları maddi ve manevi yatırımlara yönelmeleri öğretmenlerin okul ve aile arasında denge kuramadıkları, dengeyi oluşturabilmek için gerekli stratejileri geliştiremedikleri düşünülmektedir. Aile bütçesinin, zamanın ve ilginin mesleğe yönelik eğitime yöneltmesi, aile yaşantısına olumsuz yansıdığı hatta çatışmalara neden olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin şüphesiz ki yaşamının en mühim iki alanında da denge kurabilmesi yaşam tatminine etki etmektedir. İş yaşam dengesini yüksek düzeyde kurabilmiş, duygusal bağlılık boyutunda mesleğine gönülden bağlılık duyan öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar karşısında çözüm üretebildikleri, mesleğine bağlılık duyduğu araştırma sonuçları ile de desteklenmektedir. Öğretmenlerin mesleklerine adanmışlıkları, değişen eğitim anlayışları ve araçları karşısında da kendisini mesleki anlamda geliştirmesini zorunlu kılmaktadır. Bakioğlu (1996)'da yaptığı çalışmasında da öğretmenlerin mesleğe başlar başlamaz mesleki gelişimlerini sürdürdüklerini ve meslek boyunca da devam ettiğini ileri sürmektedir. Araştırma sonuçları mesleğe yapılan yatırımın aile içerisinde düşük düzeyde de olsa sorun olduğu düşünülmektedir. Mesleki gelişimine dair kendini sorumlu hisseden hatta zorunlu da gören öğretmenlerin maddi anlamda desteklenmesi ya da alacağı eğitimlerin ücretsiz verilmesi gerekli görülmektedir. Öğretmenliğin kutsal bir meslek olmasının yanında

mesleki gelişimin maddi imkânlarla desteklenmesi, mesleğin itibarının özlük hakları ile de iyileştirilmesi hem öğretmenler hem de öğrenciler açısından daha büyük başarılarla ulaşılmasının teminatı olacaktır.

5.2. Öneriler

5.2.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Bu araştırmada öğretmenlerin iş yaşam dengesi ile mesleki bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkisi belirlenmiştir. Benzer değişkenler okul yöneticileri ile yürütülerek araştırma alanı derinleştirilebilir.
2. İş yaşam dengesi ile mesleki bağlılık düzeyleri arasındaki ilişki öğretmenler üzerinde ve okullarda yürütülmüştür. Aynı değişkenler farklı örgütlerdeki çalışanlar ve yöneticilerle yürütülebilir.
3. Bu araştırma İstanbul ilinin Küçükçekmece ilçesinde yürütülmüştür. Farklı illerde veya bölgelerde araştırma yürütülebilir.
4. Öğretmenlerin mesleki bağlılık değişkeni demografik özelliklerinin belirlendiği çok az araştırmaya rastlanılmıştır. Bu özelliklerin belirlendiği farklı araştırmalar yapılabilir.
5. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin eğitim durumları hem iş yaşam dengesi hem de mesleki bağlılık düzeyleri açısından anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bu yüzden lisans ve lisansüstü eğitimin niteliğinin geliştirilmesine yönelik çalışmalar yapılabilir.
6. Bu araştırma Covid-19 Pandemi sürecinde yürütülmüştür. Araştırma, pandemi sonrası tekrarlanıp sonuçlar karşılaştırılabilir.

5.2.2. Uygulayıcıya Yönelik Öneriler

1. İş yaşam dengesinin mesleki bağlılığı yordama düzeyine bakıldığında birikmiş maliyetler alt boyutunda olumsuz bir etkiye neden olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlik mesleğinin karşılığında alınan ücretin iyileştirilmesi ya da mesleki gelişim için talep edilen eğitimlerin öğretmenlere ücretsiz verilmesi bu sonucu olumluya çevirebilir.
2. Öğretmenlerin genel mesleki bağlılık ve duygusal bağlılık düzeyleri; birikmiş maliyetler, alternatiflerin sınırlılığı ve normatif bağlılıkları düzeylerine göre yüksek çıkmıştır. Öğretmenlerin alt boyutlarda bağlılığını geliştirecek ayrıca çalışmalar

yapılabilir. Birikmiş maliyetler alt boyutunda öğretmenlerin gelişimlerine katkı sağlayacak eğitimlerin ücretsiz verilmesi, alternatiflerin sınırlılığı alt boyutunda öğretmenlere yönelik kurum dışına çıkması durumunda iş alanlarının çeşitlendirilmesi, yöneticiliği cazip kılacak şartların oluşturulması, normatif bağlılık alt boyutunda ise yönetimin alacağı kararlarda öğretmenlerin görüşlerinin alınmasının sağlanması yapılacak çalışmalara örnek gösterilebilir.

3. Sınıf öğretmenlerinin alternatiflerin sınırlılığı alt boyutunda düzeyleri branş öğretmenlere yüksek çıkmıştır. Öğretmenlerin örgüt dışına çıkması durumunda alternatiflerinin sınırlı olduğu görülmektedir. Bu durumu iyileştirici çalışma olarak sınıf öğretmenlerinin örgüt dışında da aktif olabileceği iş alanları oluşturulabilir.

4. 1-5 ve 6-10 yıl arası hizmet yılı olan öğretmenlerin normatif bağlılık düzey puanları, 16-20 yıl arası hizmet yılı olan öğretmenlerden düşük bulunurken duygusal bağlılık düzeyleri anlamlı şekilde yüksek bulunmuştur. 16-20 yıl arası hizmet yılına sahip öğretmenlerin genel mesleki bağlılık ve normatif bağlılık düzeyleri daha yüksek çıkmıştır. Buradan sonuçla, kariyer evreleri göz önünde bulundurularak mesleki buluşmalar gerçekleştirilebilir. Yeni göreve başlayan öğretmenlerin idealizmi, kıdemli öğretmenlerin tecrübeleri bir ortamda buluşturulabilir.

KAYNAKÇA

- Akyol, P., Atan, T. & Gökmen, B. (2012). Beden eğitimi ve sınıf öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeylerinin incelenmesi. *Spor ve Performans Araştırmaları Dergisi*, 4(1): 38-45.
- Altun Dilek, S. & Yılmaz, K. (2016). Öğretmenlerin İşkoliklik Eğilimleri ile İş-Yaşam Dengeleri. *e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi* 3(1): 36-55.
- Akın, E. (2019). *Meslek Lisesinde Çalışan Öğretmenlerin İş Yaşam Dengesi Sorunu: İzmit Örneği* (Yüksek Lisans Tezi). Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Apaydın, Ç. (2011). *Öğretim Üyelerinin İşe Bağımlılık Düzeyi ile İş-Yaşam Dengesi ve İş-Aile Yaşam Dengesi Arasındaki İlişki* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bakioğlu, A. (1996). Öğrtmenlerin Kariyer Evreleri (Türkiye’de Resmi Lise Öğretmenleri Üzerinde Yapılan Bir Araştırma). *Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*. (5): 19-27.
- Balay, R. (2000). *Yönetici ve öğretmenlerde örgütsel bağlılık*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Balıca, S. (2010). *İş Görenlerin İş Yaşam Dengesi Algılamaları ile Cinsiyet Roller ve Bireysel Özelliklerinin İlişkisi: Büyük Ölçekli Bir İşletmede İnceleme* (Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Baysal, A. C. & Paksoy, M. (1999). Mesleğe ve örgüte bağlılığın çok yönlü incelenmesinde Meyer-Allen modeli. *İstanbul Üniversitesi, İşletme Fakültesi Dergisi*, 28: 1-15.
- Bek, Y. (2007). *Öğretmenlerin Toplumsal Mesleki Roller ve Statüsü* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Blau, G. (1985). The Measurement and Prediction of Career Commitment. *Journal of Occupational Psychology*, 58(4): 277-288
- Blau, G. (2003). Testing for a four-dimensional Structure of Occupational Commitment. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 76: 469-488

- Bostancıoğlu, A. İ., (2014). *İş Yaşam Dengesi ve İş Yaşam Dengesinin Çalışan Verimliliği Üzerine Etkileri: İstanbul Kağıthane İlçesi Lise ve Dengi Okul Öğretmenleri Üzerinde Bir Alan Araştırması* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Bowman, J.E. (1975). *The Telationship of Openness in School Climate to Academic Pupil Achievement and Teacher Attitude in Six Selected Desmoines Elementary Schools*. (Doctoral dissertation). Drake University
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*, (4. bs.). Ankara: Pegem Yayınları.
- Celep, C. (2000). *Eğitimde Örgütsel Adanma ve Öğretmenler*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Cohen, A. (2007). Commitment before and afterAn reconceptualization oforganizational commitment. *Hum Res Manag Rev*, 17: 336–354.
- Clark, C. (2000). Work/family Border Theory. A new theory of work/life balance. *Human Relations*, 53(6): 747- 770.
- Creswell, J. W. (2017). *Eğitim Araştırmaları: Nitel ve Nicel Araştırmanın Planlanması, Yürütülmesi ve Değerlendirilmesi*. İstanbul: Edam.
- Çakmakçı, C. (2006). *Kara Kuvvetleri Komutanlığı'nda Görev Yapan Öğretmenlerin Bireysel ve Ailevi Özellikleri ile Kuruma Bağlılık Düzeyleri ve Kurumdan Ayrılma İstekleri* (Doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Çelikten, M., Şanal, M. & Yeni, Y. Ö. (2005). Öğretmenlik Mesleği ve Özellikleri, *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(2): 207-237.
- Çınar, Ü. S. (2019). *İş Yaşam Dengesinin Örgütsel Bağlılık Üzerindeki Etkisi: Konaklama ve İşletmelerinde Bir Araştırma* (Yüksek Lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çobanoğlu, F., Seven Şarkaya, S. & Sertel, G. (2019). İş- Yaşam Dengesi: Öğretmen ve Yöneticiler Üzerinde Bir Çalışma. *Uluslararası Sosyal Araştırma Dergisi*, 12(66).
- Çakır, Ö. (2001). *İşe bağlılık olgusu ve etkileyen faktörler*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

- Demir, T. (2016). *Meslek Lisesi Öğretmenlerinin İş Yaşam Kalitesine İlişkin Algıları ile Örgütsel Bağlılık Düzeyleri Arasındaki İlişki* (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Demir, M. & Yıldız, K. (2020). Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları ile iş yaşam dengesi ve motivasyonları arasındaki ilişki. *Zeitschrift für die Welt der Türken/Journal of World of Turks*, 12 (3): 85-107
- Dur, Ş., (2019). *Sınıf Öğretmenlerinde İş-Yaşam Dengesinin, Örgütsel Bağlılık ve İş Doyumu ile İlişkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi ve İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüleri Ortak Programı.
- Durna, U. & Babayiğit A. (2015). İş Görenlerin İş Yaşam Dengesine Yönelik Tutumlarının Örgütsel Bağlılık Üzerindeki Etkisi: International Conference on Eurasian Economies. Kazan, Rusya, 9-11 Eylül 2015.
- Efeoğlu, İ. E. (2006). *İş-Aile Yaşam Çatışmasının İş Stresi, İş Doyumu ve Örgütsel Bağlılık Üzerindeki Etkileri* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- George, D. & Mallery, M. (2010). *SPSS for Windows Step: A Simple Guide and Reference, 17.0 update*. (10. ed.) Pearson: Boston.
- Greenhaus, J. H. (1971). *An investigation of the role of career salience in vocational behavior*. *Journal of Vocational Behavior*, 1(3): 209-216.
- Greenhaus, J.H., Beutell, N.J. (1985). Sources of Conflict Between Work and Family Roles. *The Academy of Management Review*, 10(1): 76-88.
- Guest, D. E. (2002). Perspectives on the study of work-life balance. *Social Science Information*, 41: 255–279.
- Güney, S. (2004), *Açıklamalı Yönetim-Organizasyon ve Örgütsel Davranış Terimler Sözlüğü*, Siyasal Kitabevi: Ankara.
- Hesapçıoğlu, M. & Nohutçu, A. (1999). Velilerin Özel Okul Tercihlerini Etkileyen Faktörler ve Özel Okulların Reklam Stratejileri; *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11: 183-202

- Hofmann, V. & N. E. Stokburger-Sauer, (2017). The impact of emotional labor on employees work-life balance perception and commitment: A study in the hospitality industry. *International Journal of Hospitality Management*, 65: 47-58
- İzki, Ö. (2019). *Öğretmenlerin iş-aile yaşam dengesinin performanslarına etkisi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kalaycı, Ş. (2006). *SPSS Uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*, Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Kapız, Ö.S. (2002). İş-Aile Yaşamı Dengesi ve Dengeye Yönelik Yeni Bir Yaklaşım: Sınır Teorisi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(3): 139-153.
- Karaman, N. (2015). *Refah Rejimleri Sınıflandırmaları Ekseninde Türkiye’de İş-Aile Yaşamını Uyumlaştırma Politikaları ve Kadın İstihdamı* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Keser, A. (2005). Çalışma Yaşamı ile Yaşam Doyumu İlişkisine Teorik Bakış. *İktisat Fakültesi Mecmuası*, 55(1): 897-913.
- Kim, H. K. (2014). Work-life balance and employees’ performance: The mediating role of affective commitment. *Global Business and Management Research: An International Journal*, 6(1): 37-51.
- Korkmaz, O. & Erdoğan, E. (2014). İş- Yaşam Dengesinin Örgütsel Bağlılık ve Çalışan Memnuniyetine Etkisi. *Ege Akademik Bakış*, 14(4): 541-557.
- Küçükusta, D. (2007). *Konaklama İşletmelerinde İş-Yaşam Dengesinin Çalışma Yaşamı Kalitesi Üzerindeki Etkisi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Lockwood, N.R. (June 2003). Work / life balance: Challenges and Solutions. *HR Magazine*, 1-11.
Web: http://www.ispi.org/pdf/suggestedReading/11_Lockwood_WorkLifeBalance.pdf adresinden 17 Ekim 2020 tarihinde alınmıştır.
- Lodahl, T. M. & Kejnar, M. (1965). The definition and measurement of job involvement, *Journal of applied psychology*, 49(1): 24.

- Maeran, R., Pitarelli, F., & Cangiano, F. (2013). Work-life balance and job satisfaction among teachers. *Interdisciplinary Journal of Family Studies*, 18(1): 51-72.
- Maraşlı, Ş. (2007). *Türkiyede eğitimle ilgili süreli yayınlara yansıyan öğretmen sorunları (1970-2000 yılları arası* (Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilimdalı, Eğitim Programları ve Öğretimi Bilim Dalı, Ankara.
- Meenakshi, S. P., Subrahmanyam, V. & Ravichandran, K. (2013). *The Importance of Work-Life-Balance*, 14(3): 31-35.
- Mehmet İnce ve Hasan Gül, *Yönetimde Yeni Bir Paradigma: Örgütsel Bağlılık*, (Konya: Çizgi Kitabevi, 2005).
- Meyer, J. P., Allen, N. J. & Smith, C. A. (1993). Commitment to Organizations and Occupations: Extension and Test of a Three Component Conceptualization. *Journal of Applied Psychology*, 78(4): 538-551.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2008). *Öğretmen Yeterlikleri: Öğretmenlik Mesleği Genel ve Özel Alan Yeterlikleri*. Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Morrow, P.C. (1983). Concept Redundancy in Organizational Research: The Case of WorkCommitment. *The Academy of Management Review*, 8(3): 486-500.
- Naithani, P. (2010). Overview of Work-Life Balance Discourse and Its Relevance in Current Economic Scenario. *Asian Social Science*, 6(6): 148-155.
- Naithani, P. & Jha., A.N. (2009). An empirical study of work and family life spheres and emergence of work-life balance initiatives under uncertain economic scenario. *Growth-Journal of the Management Training Institute*, 37 (1), 69-73.
- Özdevecioğlu, M. & Aktaş, A.(2007). Kariyer Bağlılığı, Mesleki Bağlılık ve Örgütsel Bağlılığın Yaşam Tatmini Üzerindeki Etkisi: İş –aile Çatışmasının Rolü, *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 28: 1-20.
- Özdevecioğlu, M. & Doruk, N. (2009). Organizasyonlarda İş-Aile ve Aile İş Çatışmalarının Çalışanların İş ve Yaşam Tatminleri Üzerindeki Etkisi, *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 70: 69-99.

- Özer, G. & Uyar, M. (2010). Muhasebecilerin Etik Oryantasyonlarının Mesleki Bağlılığa Etkisi Üzerine Bir İnceleme. *Mufad Journal*, 92: 89-100.
- Polat, Ş. (2017). *İş Özellikleri, İş-Yaşam Dengesi Meslekten Ayrılma Niyeti Arasındaki İlişkilerin Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi* (Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Savcı, İ. (1999). Çalışma Yaşamı ile Çalışma Dışı Yaşam Alanlarının İlişkisi Üzerine Kuramsal Yaklaşımlar. *Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*, 54(4): 145-166.
- Seferoğlu, S.S (2004). Öğretmen Yeterlilikleri ve Mesleki Gelişim. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 58: 40-45.
- Sorensen, T. J., & McKim, A. J. (2014). Perceived Work-Life Balance Ability, Job Satisfaction, and Professional Commitment among Agriculture Teachers. *Journal of Agricultural Education*, 55(4): 116–132.
- Şişman, M. & Acat, M. B., (2003). Öğretmenlik Uygulaması Çalışmalarının Öğretmenlik Mesleğinin Algılanmasındaki Etkisi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1): 235-250.
- Tabachnick & Fidell (2013) B.G. *Tabachnick, L.S. Fidell Using Multivariate Statistics* Baloğlu, M. (Çev.). Ankara: Nobel Akademi.
- Tak, B. Çiftcioğlu & N. Aydem. (2008). Mesleki bağlılık ile çalışanların örgütte kalma niyeti arasındaki ilişkiyi incelemeye yönelik görgül bir çalışma. *Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*, 63(4): 155-178.
- TEDMEM. (2019). *TALIS 2018 sonuçları ve Türkiye Üzerine Değerlendirmeler (TEDMEM Analiz Dizisi 6)*. Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları
- TDK (Türk Dil Kurumu) (2020). *Güncel Türkçe sözlük*. [Çevrim-içi: <http://www.tdk.gov.tr/https://sozluk.gov.tr/>]
- Tekışık, H. H. (1987). Türkiye'de Öğretmenlik Mesleği ve Sorunları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2): 24-33.
- Turunç, Ö., & Erkuş, A. (2010). İş-aile yaşam çatışmasının iş tatmini ve örgütsel bağlılık üzerine etkileri: İş stresinin aracılık rolü. *SÜ İİBF Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 13(19): 415-440.

- Uştu, H. (2014). *Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Bağlılık, İşten Ayrılma Niyeti ve SosyoDemografik Özelliklerinin Örgütsel Bağlılığı Yordama Düzeylerinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Utkan, Ç., Kırdök, O. (2018). Dört Boyutlu Mesleki Bağlılık Ölçeği Uyarlama Çalışması. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 4(2): 230-244.
- Wallace, J. (1995). Organizational and Professional Commitment in Professional and Nonprofessional Organizations. *Administrative Science Quarterly*, 40(2): 228-255.
- Yavuz, N. (2018). *İş-Yaşam Dengesi ile İş Stresinin Esnek Çalışma Uygulamaları Bağlamında İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yıldız, Y. & Çelik, B. (2017). Commitment to the Teaching Profession. *International Journal of Social Sciences & Educational Studies*. 4(2): 93-97.

EKLER

EK-1: Ölçekler

I. BÖLÜM: KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Cinsiyetiniz	() Kadın	() Erkek	
Medeni Durumunuz	() Evli	() Bekar	
	() 21-30 yaş arası	() 31-40 yaş arası	
Yaşınız	() 41-50 yaş arası	() 50 yaş ve üzeri	
Eğitim Düzeyiniz	() Önlisans	() Lisans	() Lisansüstü
Branşınız	Lütfen Branşınızı Yazınız (.....)		
Hizmet Yılı	() 1-5 yıl	() 6-10 yıl	() 11-15 yıl
	() 16-20 yıl	() 21 yıl ve üzeri	
Görev Yaptığınız Eğitim Kademesi	() Okul Öncesi	() İlkokul	() Ortaokul
	() Lise		
Görev Yaptığınız Okul Türü	() Resmi	() Özel	
Çocuğunuz Var mı?	() Evet	() Hayır	

BÖLÜM II: İŞ YAŞAM DENGESİ ÖLÇEĞİ

Açıklama: Aşağıdaki her ifadeyi okuyarak, bunların sizin için genelde ne derece geçerli olduğunu karşılardaki ölçekte size uygun gelen seçeneği işaretleyerek belirtiniz. Lütfen boş ifade bırakmayınız.	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Fikrim Yok	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
	1	2	3	4	5
1. Gün içinde basit şeyler için bile zaman bulamıyorum.	()	()	()	()	()
2. Kendimi sadece çalışmayı bilen, yaşamın geri kalan kısmını yaşamayan biri olarak görüyorum.	()	()	()	()	()
3. Hafta sonlarımı eşimle ve/veya arkadaşım ile birlikte bir şeyler yaparak geçiriyorum.	()	()	()	()	()
4. Yaşamı geriden izlediğimi düşünüyorum.	()	()	()	()	()
5. Çok fazla işi aynı anda yapmaya çalıştığım için uyku, düzenli beslenme ve hareket etme gibi temel yaşamsal etkinliklerden fedakârlık ediyorum.	()	()	()	()	()
6. Yaşamımı iyi planlayarak her işimi yapabiliyorum.	()	()	()	()	()
7. İş yaşamımda önceliklerimin neler olduğuna karar veriyor ve bu doğrultuda hareket ediyorum.	()	()	()	()	()
8. İşim ve kişisel yaşamım arasında bir denge kurabiliyorum.	()	()	()	()	()
9. İşyükümü oldukça iyi yönettiğime inanıyorum.	()	()	()	()	()
10. İşlerimin yoğunluğuna yetişemiyorum.	()	()	()	()	()
11. Yaşamımın ideal yaşam biçimini yansıttığını düşünsem de, bir şeyleri kaçırdığım düşüncesiyle yaşıyorum.	()	()	()	()	()
12. Sıradan bir gün içinde, zamanımı ve enerjimi hangi işlere vereceğim konusunda sağlıklı kararlar veriyorum.	()	()	()	()	()
13. “Beni mutlu edecek işlerle uğraşsaydım, belki daha mutlu olurum” diye düşünüyorum.	()	()	()	()	()
14. İş yerinden çoğunlukla geç saatlerde çıkıyorum.	()	()	()	()	()
15. Hafta sonları aralıksız çalışmaya devam ediyorum.	()	()	()	()	()
16. İşime harcadığım zamandan dolayı iş dışındaki etkinlikleri özliyorum.	()	()	()	()	()
17. İşimde ve özel yaşamımda hoşlandığım etkinlikleri yapıyorum.	()	()	()	()	()
18. İşimden kaynaklanan gerginlikler özel yaşamımı olumsuz yönde etkiliyor.	()	()	()	()	()
19. Hem iş hem özel yaşamıma zamanımı uygun biçimde dağıttığımı düşünüyorum.	()	()	()	()	()
20. Özel yaşamımdan ödün vermediğim için işimde zorluk yaşıyorum.	()	()	()	()	()

Mesleki Bağılılık Ölçeği

Aşağıda verilen ifadelere katılma derecenizi sizin için uygun olan seçeneği işaretleyerek belirtiniz.	Hiç katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen
1. Öğretmenlik mesleği, kendi benlik imajım için önemlidir.	1	2	3	4	5
2. Öğretmenlik mesleğine girdiğim için mutluyum.	1	2	3	4	5
3. Öğretmenlik alanında olmaktan gurur duyuyorum.	1	2	3	4	5
4. Öğretmen olmak hoşuma gidiyor.	1	2	3	4	5
5. Kendimi öğretmenlik mesleğiyle güçlü bir şekilde özdeşleştiriyorum.	1	2	3	4	5
6. Öğretmenlik mesleğine karşı istekli/hevesliyim.	1	2	3	4	5
7. Öğretmenlik alanında eğitim almış insanların, bu meslekte kalma sorumlulukları olduğuna inanıyorum.	1	2	3	4	5
8. Öğretmenlik mesleğinde kalmak zorunda olduğumu hissediyorum.	1	2	3	4	5
9. Kendimi öğretmenlik mesleğine devam etmeye sorumlu hissediyorum.	1	2	3	4	5
10. Benim yararına olsa bile, şu anda öğretmenlik mesleğini bırakmamın doğru olmayacağını düşünüyorum.	1	2	3	4	5
11. Eğer öğretmenlik mesleğinden ayrılırsam kendimi suçlu hissederim.	1	2	3	4	5
12. Öğretmenlik mesleğine meslek değiştiremeyecek kadar fazla zaman harcadım.	1	2	3	4	5
13. Öğretmenlik mesleğine, şu anda meslek değiştiremeyecek kadar çok yatırım yaptım (eğitim, kişisel çaba gibi).	1	2	3	4	5
14. Benim için başka bir mesleğe girmek, eğitime harcanan yüklü bir yatırımdan vazgeçmektir.	1	2	3	4	5
15. Meslek değişimlerinde kişiler arası ilişkilerin zedelenmesi gibi büyük duygusal bedeller olur.	1	2	3	4	5
16. Öğretmenlikten başka bir mesleğe geçmek benim için duygusal açıdan kolay olmaz.	1	2	3	4	5
17. Ailem ve/veya arkadaşlarıma çıkaracağı zorluktan dolayı, öğretmenlik mesleğini değiştirmek benim için duygusal olarak oldukça zordur.	1	2	3	4	5
18. Öğretmenlik mesleğinden ayrılmak, benim için bir takım duygusal travmalara neden olur.	1	2	3	4	5
19. Özgeçmişim ve deneyimime bakılırsa, başka mesleklerde bana uygun olabilecek cazip alternatifler de var.	1	2	3	4	5
20. Eğer meslek değiştirmeye karar veririm, pek çok seçeneğim var.	1	2	3	4	5
21. Mesleğimi değiştirme konusunda pek çok alternatifim olduğu için memnunum.	1	2	3	4	5
22. Öğretmenlik mesleğini bırakırsam, peşinden gidebileceğim cazip seçeneklerim olduğunu hissediyorum.	1	2	3	4	5

Ek-2: Anket ve Araştırma İzni

İZU Gelen Evrak Tarih ve Sayısı: 20.04.2021 - 2302



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

GÜNLÜDÜR
17.04.2021

Sayı : E-59090411-44-24342462
Konu : Anket ve Araştırma İzinleri (Fergül
MİYANYEDİ ŞEN)

İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğü)

İlgi : a) Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.02.2020 tarihli ve 2020/2 sayılı genelgesi.
b) Valilik Makamının 16.04.2021 tarihli ve 24295811 sayılı oluru.

Valilik Makamının Anket ve Araştırma İzinleri konulu ilgi (b) oluru, anket izni uygun görülenlerin listesi, kullanılması uygun görülen ölçme araçlarının Müdürlüğümüzce mühürlenmiş örnekleri ekte gönderilmiştir.

Olur gereğince işlem yapılması, araştırma sonuç raporunun, araştırma bittikten sonra 2 (iki) hafta içerisinde Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Şubesine gönderilmesi hususlarında gereğini arz ederim.

Levent YAZICI
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek:
1- Valilik Oluru (1 Sayfa)
2- Ölçekler

Mevcut Elektronik İmzalar

LEVENT YAZICI (Yazı İşleri Müdürlüğü) **Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.**
Adres : Binbirdirek Mah. İnönü Caddesi No: 1 Sultanahmet Fatih İstanbul Belge Doğrulama : <https://www.turkiye.gov.tr/mob-ebys>
Telefon : 0212 384 36 30 Bilgi İçin : Aykut ÇELİK
E-posta : stratejigelistirme34@meh.gov.tr Uzman : Büro Hizmetleri
Kop Adresi : meh@hr01.kop.tr İnternet Adresi : <http://istanbul.meb.gov.tr/>

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden dd71-715b-377e-bc70-ef7a kodu ile teyit edilebilir.

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununa göre Güvenli Elektronik İmza ile imzalanmıştır. Evrak sorgulaması (VALUF

Ek-3: İş Yaşam Dengesi Ölçeği Kullanma İzni



Ölçek Kullanma İzni

Gelen Kutusu



Fergül Miyanyedi Şen 8 Mar
Saygıdeğer Hocam, "Öğretmenlerin İş Yaşam Dengesi ile Mesleki Bağlılık Düzeyleri Arasındaki



Cigdem Apaydin 8 Mar
Alıcılar: ben 



Sayın Miryanyedi Şen Hanım,
iş-Yaşam Dengesi ölçeği doktora tez çalışmam kapsamında geliştirmiş olduğum bir ölçektir. Ölçeğimin yüksek lisans tezinizde kullanılmasında herhangi bir sakınca görmemekteyim. Akademik çalışmanızda başarılar ve kolaylıklar dilerim.

Doç. Dr. Çiğdem APAYDIN
Akdeniz Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
Eğitim Bilimleri Bölümü
Eğitim Yönetimi ABD.

Ek-4: Mesleki Bağıllık Ölçeği Kullanma İzni



ÖZGEÇMİŞ

Fergül Miyanyedi Şen

A. EĞİTİM

Yüksek Lisans: İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Eğitim Yönetimi, Tezli Yüksek Lisans, 2021, İstanbul.

Yüksek Lisans: İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Eğitim Yönetimi ve Denetimi, Tezsiz Yüksek Lisans, 2015, İstanbul.

Lisans: Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Sınıf Öğretmenliği, 2007, Samsun.

Ön Lisans: Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, İnşaat Teknikerliği, 2000, Zonguldak.

B. MESLEKİ DENEYİM

2007 yılı Kars ilinin Selim ilçesi Sarıgün Köyü İlköğretim Okulu'nda Sınıf Öğretmenliği,

2008 yılı Zonguldak ili Çaycuma İlçesi, Çömlekçi Köyü İlkokulu'nda Sınıf Öğretmenliği,

2009 yılı İstanbul ili Küçükçekmece ilçesi,İkitelli İlköğretim Okulu'nda Sınıf Öğretmenliği,

2013 yılı İstanbul ili Küçükçekmece ilçesi,Tahsin Banguoğlu İlkokulu'nda Sınıf Öğretmenliği,

2013 yılı İstanbul ili Küçükçekmece ilçesi,Tahsin Banguoğlu İlkokulu'nda Müdür Yardımcılığı

2015 yılı İstanbul ili Küçükçekmece ilçesi,Sultan Alparslan İlkokulu'nda Sınıf Öğretmenliği,

2016 yılı İstanbul ili Küçükçekmece ilçesi,Sultan Alparslan İlkokulu'nda Müdür Yardımcılığı,

2019 yılı“Çağdaş Öğretimde Robotik Kodlamanın Önemi” konulu onaylanmış Erasmus K101 projesi koordinatörlüğü yapan MİYANYEDİ ŞEN, Sultan Alparslan İlkokulu'nda projelerden ve sosyal faaliyetlerden sorumlu Müdür Yardımcılığı görevini 5 yıldır sürdürmektedir.

İLGİ ALANLARI

Sivil Toplum Hareketleri, Sendikalar, Sosyal faaliyetler, Şiir, Müzik, Tasarım, Drama, Projeler.