

T.C.

İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI

ÖZEL EĞİTİM ÖĞRETMENLERİNİN ÖRGÜTSEL
BAĞLILIKLARI İLE SINIF YÖNETİMİ BECERİLERİ
ARASINDAKİ İLİŞKİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Celil OLGUN

İstanbul

Kasım, 2022

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

**ÖZEL EĞİTİM ÖĞRETMENLERİNİN ÖRGÜTSEL
BAĞLILIKLARI İLE SINIF YÖNETİMİ BECERİLERİ
ARASINDAKİ İLİŞKİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Celil OLGUN

Tez Danışmanı

Dr. Öğr. Üyesi Pınar ÖZKAN

İstanbul

Kasım, 2022

TEZ ONAYI

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 Pınar ÖZKAN

Üye Prof. Dr. Kaya YILDIZ

Üye Doç. Dr. Bilal YILDIRIM

Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

Doç. Dr. Erhan İÇENER

Enstitü Müdürü

BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ

Yüksek lisans ” tezi olarak hazırladığım “**Özel Eğitim Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılıkları İle Sınıf Yönetimi Becerileri 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 veya dolaylı olarak yaptığım her alıntıya kaynak gösterdiğimi ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu beyan ederim.

Celil OLGUN

ÖN SÖZ

Eğitim, bir toplumun temellerinin ve geleceğinin şekillendirilmesinde önemli bir rol oynar. Bu süreçte en büyük sorumluluk kuşkusuz öğretmenlere düşmektedir. Öğretmenlik, insanların yaşam kalitesini yükseltmek, davranışlarında yaratıcı, üretken, olumlu ve kalıcı değişiklikler meydana getirmek ve onları toplumsal yapı içindeki ihtiyaçlarını karşılamalarına yardımcı olacak becerilerle donatmak için bir dizi zihinsel ve fiziksel çabayı gerektirir. Dolayısıyla, öğretmenlerin etkili ve verimli çalışabilmeleri için kurumlarına, mesleklerine ve öğrencilerine bağlı olmaları gerekir. Bu bağlılık ne kadar yüksek olursa, öğretmenlerin başarıya ulaşması ve başarılı bir sınıf yönetimi gerçekleştirmesi de o kadar yüksek derecede olur.

Bu çalışma sürecinde yardımlarını esirgemeyen, her sorunumu güler yüz ve anlayışla karşılayan, iletişim konusunda hiçbir sorun yaşamadığım, ilk bulduğu fırsatta sorunumla ilgilenen çok değerli danışman hocam Dr. Öğrt. Üyesi Pınar ÖZKAN, tüm öğrencilerine farklı bakış açısı kazandıran Doç. Dr. Bilal YILDIRIM ve her ne kadar öğrencilerini çok zorlasa da her şeyi zamanında ve en doğrusunu yapmayı şiar edindiren Doç. Dr. Mustafa ÖZGENEL hocalarıma ve bu aşamaya gelmem de katkısı olan tüm hocalarıma teşekkürü bir borç bilirim. Yine bu süreçte evimde yaptığım tüm çalışmalarda bana her türlü desteği veren eşim Seçil OLGUN' a, kızım Belinay OLGUN' a ve oğlum Hasan Efe OLGUN' a ayrıca teşekkürlerimi sunmak isterim.

Celil OLGUN
İstanbul – 2022

ÖZET

ÖZEL EĞİTİM ÖĞRETMENLERİNİN ÖRGÜTSEL BAĞLILIKLARI İLE SINIF YÖNETİMİ BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

Celil OLGUN

Yüksek Lisans, Eğitim Yönetimi

Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Pınar ÖZKAN

Kasım- 2022 - 124 Sayfa

Bu çalışmada özel eğitim öğretmenlerinin örgütsel bağlılıkları ile sınıf yönetim becerileri arasındaki ilişkinin araştırılması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırmaya gönüllü olan 239 özel eğitim öğretmeni üzerinde kişisel bilgi formu (cinsiyet, medeni durum, eğitim durumu, yaş, istihdam şekli, görev süresi, engel durumu ve branş bilgilerini içeren) Örgütsel Bağlılık Ölçeği ve Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği ile veri toplanmıştır. Çalışmada kişisel bilgi formu ve ölçeklerin tüm sorularının frekans ve yüzdeleri hesaplanmış ve ölçek değerleri hesaplanarak normallik değerlerine bakılmıştır.

Bu çalışmada özel eğitim öğretmenlerinin örgütsel bağlılıkları ve sınıf yönetimi becerileri ile cinsiyet, medeni durum, eğitim durumu, yaş, çalışılan yıl, engel durumu ve branş arasında anlamlı bir farklılık olmadığı; sadece istihdam şekline göre örgütsel bağlılık ve sınıf yönetim beceri düzeylerinin anlamlı olarak farklılaştığı belirlenmiştir. Ayrıca özel eğitim öğretmenlerinin örgütsel bağlılıkları ile sınıf yönetimi becerileri arasında orta düzeyde aynı yönlü pozitif ilişki olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen, Örgütsel Bağlılık, Özel eğitim, Sınıf Yönetimi Becerileri

ABSTRACT

THE RELATIONSHIP BETWEEN SPECIAL EDUCATION TEACHERS ORGANIZATIONAL COMMITMENT AND CLASSROOM MANAGEMENT SKILLS

Celil OLGUN

Master, Educational Administration

Supervisor: Asst. Prof. Dr. Pınar ÖZKAN

November-2022, 124 - Pages

In this study, it was aimed to investigate the relationship between special education teachers' organizational commitment and classroom management skills. For this purpose, the Organizational Commitment Scale and Classroom Management Skills Scale and personal information form (gender, marital status, education status, age, employment type, tenure, disability status and branch information) were applied to 239 special education teachers who volunteered for the study. The frequency and percentages of all questions of the information form and scales were calculated and the normality assumption was checked by calculating the scale values. As a result of the assumption analysis, it was determined that non-parameter statistical methods would be used for the hypotheses.

In the study, answers were sought for a total of seventeen hypotheses. As a result of the study, 14 of 17 hypotheses were rejected and only 3 were confirmed. In this direction, it was found that there was no significant relationship between special education teachers' organizational commitment and classroom management skills and gender, marital status, education level, age, years of work, disability and branch; It was determined that organizational commitment and classroom management skill levels differed significantly only according to type of employment. In addition, it was determined that there is a moderate and same-directional relationship between the organizational commitment of special education teachers and their classroom management skills.

Key Words: Teacher, Organizational Commitment, Special Education, Classroom Management Skills.

İÇİNDEKİLER

TEZ ONAYI	i
BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ	ii
ÖN SÖZ	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	v
TABLO LİSTESİ	x
ŞEKİLLER LİSTESİ	xi
KISALTMALAR LİSTESİ	xii

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ	1
1.1.Problem Durumu.....	1
1.2.Araştırmanın Amacı.....	3
1.3.Araştırmanın Önemi.....	3
1.4.Araştırmanın Sınırlılıkları	4
1.5.Araştırmanın Varsayımları	4
1.6.Tanımlar	4

İKİNCİ BÖLÜM

ÖRGÜTSEL BAĞLILIK KAVRAMI, LİTERATÜR, KURAMSAL TEMELLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	5
2.1. Bağlılık Kavramı.....	5
2.2. Örgütsel Bağlılık Kavramı	5
2.3. Örgütsel Bağlılığa Tarihsel Bakış	8
2.3. Örgütsel Bağlılığın Önemi	10
2.4. Örgütsel Bağlılığın Benzer Kavramlarla İlişkisi	11
2.4.1. İşe Bağlılık	11
2.4.2. Çalışma Arkadaşlarına Bağlılık	12
2.4.3. Sadakat.....	12
2.4.4. Mesleğe Bağlılık	12
2.4.5. İş Tatmini.....	13

2.5. Örgütsel Bağlılık Sınıflandırmaları.....	13
2.5.1. Etzioni'nin Sınıflandırması.....	13
2.5.2. Katz ve Kahn'ın Sınıflandırması.....	14
2.5.3. Wiener'in Sınıflandırması.....	14
2.5.4. O'Reilly ve Chatman'ın Sınıflandırması.....	14
2.5.5. Buchanan II'nin Sınıflandırılması.....	15
2.5.6. Allen ve Meyer'in Sınıflandırması.....	15
2.6. Örgütsel Bağlılığı Etkileyen Faktörler.....	21
2.6.1. Bireysel Faktörler.....	22
2.6.2. Örgütsel Faktörler (Çalışanın Rolü, İş Deneyimiyle İlgili Faktörler).....	27
2.7. Örgütsel Bağlılık ve İş Davranışları.....	30
2.7.1. Örgütsel bağlılık ve Performans.....	30
2.7.2. Örgütsel bağlılık ve İşten Ayrılma.....	31
2.7.3. Örgütsel bağlılık ve Stres.....	31
2.8. Çalışma Yaşamında Örgütsel Bağlılığın Önemi.....	32
2.9. Sınıf Yönetimi.....	34
2.9.1. Sınıf Yönetiminin Tanımı ve Önemi.....	34
2.9.2. Sınıf Yönetimi Yaklaşımları.....	35
2.9.3. Sınıf Yönetimi Modelleri.....	36
2.9.3.1. Tepkisel Model.....	36
2.9.3.2. Önleyici Model.....	36
2.9.3.3. Gelişimsel Model.....	37
2.9.3.4. Bütünsel Model.....	37
2.10. Sınıf Yönetimini Etkileyen Faktörler.....	37
2.11. Sınıf Yönetimi Boyutları.....	38
2.11.1. Sınıf Yönetiminde Fiziksel Ortam Düzenlemesi.....	38
2.11.2. Plan-Program Etkinlikleri.....	39
2.11.3. Zaman Yönetimi.....	40
2.11.4. İletişim.....	41
2.11.5. Davranış Yönetimi.....	42

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ.....	43
3.1. Araştırmanın Modeli	43
3.2. Veri Toplama Araçları	45
3.3. Verilerin Analizi	46

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR	48
4.1. Örgütsel Bağlılık ve Alt Boyutları ile Demografik Özelliklerin Karşılaştırması	48
4.1.1. Örgütsel Bağlılık ve Alt Boyutları ile Cinsiyet Karşılaştırması	48
4.1.2. Örgütsel Bağlılık ve Alt Boyutları ile Medeni Durum Karşılaştırması.....	49
4.1.3. Örgütsel Bağlılık ve Alt Boyutları ile Eğitim Durumu Karşılaştırması	50
4.1.4. Örgütsel Bağlılık ve Alt Boyutları ile Yaş Karşılaştırması	51
4.1.5. Örgütsel Bağlılık ve Alt Boyutları ile İstihdam Şekli Karşılaştırması	52
4.1.6. Örgütsel Bağlılık ve Alt Boyutları ile Özel Öğretmenlik Süresi Karşılaştırması	53
4.1.7. Örgütsel Bağlılık ve Alt Boyutları ile Engel Durumu Karşılaştırması.....	55
4.1.8. Örgütsel Bağlılık ve Alt Boyutları ile Branş Karşılaştırması	56
4.2. Sınıf Yönetimi Beceri Ölçeği ve Alt Boyutları ile Demografik Özelliklerin Karşılaştırması	57
4.2.1. Sınıf Yönetimi Beceri Ölçeği ve Boyutları ile Cinsiyet Karşılaştırması.....	58
4.2.2. Sınıf Yönetimi Beceri Ölçeği ve Alt Boyutları ile Medeni Durum Karşılaştırması	58
4.2.3. Sınıf Yönetimi Beceri Ölçeği ve Alt Boyutları ile Eğitim Durumu Karşılaştırması	59
4.2.4. Sınıf Yönetimi Beceri Ölçeği ve Alt Boyutları ile Yaş Karşılaştırması.....	60
4.2.5. Sınıf Yönetimi Beceri Ölçeği ve Alt Boyutları ile İstihdam Şekli Karşılaştırması	61
4.2.6. Sınıf Yönetimi Beceri Ölçeği ve Alt Boyutları ile Özel Öğretmenlik Süresi Karşılaştırması	62
4.2.7. Sınıf Yönetimi Beceri Ölçeği ve Alt Boyutları ile Engel Durumu Karşılaştırması	63
4.2.8. Sınıf Yönetimi Beceri Ölçeği ve Alt Boyutları ile Branş Karşılaştırması...64	
4.3. Örgütsel Bağlılık Ölçeği ile Sınıf Yönetimi Beceri Ölçeği Arasındaki İlişki	65

BEŞİNCİ BÖLÜM

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	67
5.1. Tartışma-Sonuç	67
5.1.1. Özel Eğitim Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılık Düzeyleri ile Demografik Değişkenler Arasındaki İlişkiye Dair Bulguların Tartışılması.....	67
5.1.2. Özel Eğitim Öğretmenlerinin Sınıf Yönetim Becerileri Düzeyleri ile Demografik Değişkenler Arasındaki İlişkiye Dair Bulguların Tartışılması	73
5.1.3. Özel Eğitim Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılıkları ile Sınıf Yönetim Becerileri Arasındaki İlişkiye Dair Bulguların Tartışılması	79
5.2. Öneriler.....	80
KAYNAKLAR.....	82
EKLER.....	104
ÖZGEÇMİŞ.....	112

TABLO LİSTESİ

Tablo 3. 1. Demografik Özelliklere Yönelik Bulgular	43
Tablo 3. 2. Güvenirlilik Analizi Sonuçları	46
Tablo 3. 3. Normallik Dağılım Sonuçları	47
Tablo 4. 4. Örgütsel Bağlılık ve Alt Boyutlarına Yönelik Tanımlayıcı Bulgular	48
Tablo 4.5. Örgütsel Bağlılık ve Alt Boyutları ile Cinsiyet Karşılaştırması	49
Tablo 4.6. Örgütsel Bağlılık ve Alt Boyutları ile Medeni Durum Karşılaştırması	49
Tablo 4.7. Örgütsel Bağlılık ve Alt Boyutları ile Eğitim Durumu Karşılaştırması	50
Tablo 4. 8. Örgütsel Bağlılık ve Alt Boyutları ile Yaş Karşılaştırması	51
Tablo 4.9. Örgütsel Bağlılık ve Alt Boyutları ile İstihdam Şekli Karşılaştırması	52
Tablo 4. 10. Örgütsel Bağlılık ve Alt Boyutları ile Özel Öğretmenlik Yılı Karşılaştırması	54
Tablo 4.11. Örgütsel Bağlılık ve Alt Boyutları ile Engel Durumu Karşılaştırması	55
Tablo 4.12. Örgütsel Bağlılık ve Alt Boyutları ile Branş Karşılaştırması	56
Tablo 4.13. Sınıf Yönetimi Beceri Ölçeği ve Alt Boyutlarına Yönelik Tanımlayıcı Bulgular	57
Tablo 4.14. Sınıf Yönetimi Beceri Ölçeği ve Alt Boyutları ile Cinsiyet Karşılaştırması	58
Tablo 4. 15. Sınıf Yönetimi Beceri Ölçeği ve Alt Boyutları ile Medeni Durum Karşılaştırması	59
Tablo 16. Sınıf Yönetimi Beceri Ölçeği ve Alt Boyutları ile Eğitim Durumu Karşılaştırması	59
Tablo 17. Sınıf Yönetimi Beceri Ölçeği ve Alt Boyutları ile Yaş Karşılaştırması	60
Tablo 4. 18. Sınıf Yönetimi Beceri Ölçeği ve Alt Boyutları ile İstihdam Şekli Karşılaştırması	61
Tablo 4.19. Sınıf Yönetimi Beceri Ölçeği ve Alt Boyutları ile Özel Öğretmenlik Süresi Karşılaştırması	62
Tablo 4. 20. Sınıf Yönetimi Beceri Ölçeği ve Alt Boyutları ile Engel Durumu Karşılaştırması	63
Tablo 4.21. Sınıf Yönetimi Beceri Ölçeği ve Alt Boyutları ile Branş Karşılaştırması	64
Tablo 4.22. Örgütsel Bağlılık Ölçeği ve Sınıf Yönetimi Beceri Ölçeği İlişkisi	65

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2.1: Örgütsel Özdeşleşme Örgütsel özdeşleşme ve işyeri tutumu üzerindeki etkisi.....	6
Şekil 2.2: Üç Bileşenli Örgütsel Bağlılık Modeli.	16
Şekil 2.3: Çalışan Bağlılığı Çalışan bağlılığının belirleyicileri	22



KISALTMALAR LİSTESİ

İK : İnsan Kaynakları
TDK : Türk Dil Kurumu



BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, araştırmanın amacı, önemi, sınırlılıkları, varsayımları ve tanımları hakkında bilgi verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Eğitim, bir toplumun temellerinin ve geleceğinin şekillendirilmesinde önemli bir rol oynar. Bu süreçte en büyük sorumluluk kuşkusuz öğretmenlere düşmektedir. Öğretmenlik, öğrencilerinin yaşam kalitesini yükseltmek, davranışlarında yaratıcı, üretken, olumlu ve kalıcı değişiklikler meydana getirmek ve onları toplumsal yapı içindeki ihtiyaçlarını karşılamalarına yardımcı olacak becerilerle donatmak için bir dizi zihinsel ve fiziksel çabayı gerektirir. Eğitim kurumlarında örgütsel bağlılık, öğretmenlerin etkililiğini, iş tatminini ve içsel motivasyon ve arzusunu ifade eder (Balcı, 2003: 14). Dolayısıyla, ilkökul öğretmenlerinin etkili ve verimli çalışabilmeleri için kurumlarına, mesleklerine ve öğrencilerine bağlı olmaları gerekir. Bu bağlılık ne kadar yüksek olursa, öğretmenlerin başarıya ulaşması ve öğretimde tatmin bulması o kadar kolay olur.

Örgütsel bağlılık kavramı literatürde çeşitli şekillerde tanımlanmaktadır. Leong ve diğerleri (1996) örgütsel bağlılığı “*bir bireyin belirli bir örgütle özdeşleşmesinin ve bu örgüte katılımının gücü*” olarak tanımlamaktadır (Aktaran: Gül, 2002: 38). Allen ve Meyer'e (1990: 847) göre “*örgütsel bağlılık, bireyi örgüte bağlayan psikolojik bir durumdur. Örgütsel bağlılık, genel olarak işgörenlerin bir örgüte dâhil olma arzusu ve örgütsel hedef ve değerlere bağlılıkları olarak*” (Aktaran: Koç, 2009: 202) tanımlanabilir. Matthews ve Shepherd (2002) ise “*bireyin mesleğine yönelik tutum ve davranışlarını açıklamaya işgören bir kavram olarak*” tanımlamaktadır (Aktaran: Seymen, 2008: 135).

Benzer bir şekilde örgütsel bağlılık, kişinin örgütüne ne ölçüde dâhil olduğu ve örgütüyle ne ölçüde özdeşleştiği olarak da görülebilir. Örgütsel bağlılık, kişinin bir örgütün amaç ve değerlerine olan inancı ve duygusal bağlılığı, örgütün yararı için rolünden beklenenin üzerinde ve ötesinde performans göstermeye hazır olması ve örgütün bir üyesi olmaya istekli olması olarak da tanımlanabilir (Seymen, 2008: 135).

Allen ve Mayer (1991) tarafından geliştirilen üç boyutlu örgütsel bağlılık sınıflandırması oldukça yaygın kabul görmüş ve akademik çalışmalarda yoğun olarak kullanılan bir sınıflandırmadır. Allen ve Mayer'e göre üç tür örgütsel bağlılık vardır; *“duygusal bağlılık, devam bağlılığı ve normatif bağlılık.”* (Aktaran: Hoş ve Oksay, 2015: 3).

Duygusal bağlılık, kısaca, bir örgüte duygusal olarak bağlanma, onunla özdeşleşme ve örgütün bir üyesi olarak kalma arzusu olarak tanımlanmaktadır. Devamlılık bağlılığı, iş arkadaşlarıyla iyi çalışma ilişkileri ve edinilen iş becerileri gibi kişisel yatırımlar sebebiyle bir örgütte kalma isteği olarak tanımlanmaktadır. Normatif bağlılık, yükümlülük duygusuyla bir örgütün üyesi olarak kalma arzusu olarak tanımlanır. Birey, örgütün hedeflerini kendi hedefleri olarak görür ve ahlak, sorumluluk ya da yükümlülük duygusuyla bu hedeflere ulaşmaya isteklidir (Gül, 2002: 45). Duygusal bağlılık kavramından sırada örgütsel bağlılık kavramı ile ilgili bilgiler verilecektir.

Maslach ve Leiter'a (1997) göre örgütsel bağlılığı etkileyen faktörler iş yükü, kontrol, ödül, topluluk, adalet ve değerlerdir. İş yükü, *“belirli bir zamanda ve belirli bir kalitede yapılması gereken iş miktarı”* olarak tanımlanabilir. Kontrol, kişinin işini etkileyen seçimler ve kararlar alma, sorunları çözme ve örgütsel yaşamda sorumluluk alma hususundaki algılanan kapasitesini ifade eder. Ödül, *“kuruma yapılan katkılar karşılığında finansal ve sosyal tanınma”* anlamına gelir. Topluluk/birlik duygusu, kuruluşun sosyal çevresinin bir özelliğini ifade eder. Buna göre insanlar sosyal destek ve işbirliği gibi olumlu kazanımlar elde ettikleri örgütlerde yer alırlar. Adalet, üyelerin örgütsel karar ve politikaların doğruluğu ve haklılığına ilişkin algılarını ifade eder. *“Örgütün orada işgören herkes için ne ölçüde tutarlı ve adil kurallara sahip olduğu”* ile ilgilidir. Değer, en basit haliyle, neyin iyi neyin kötü olduğuna dair inancı ifade eder (Erdogan ve Cavli, 2019: 260).

Örgütsel bağlılık, işyerinde bireysel tutum ve davranışları oldukça fazla etkileyen bir olgudur (Ceylan ve Bayram, 2006: 106). Bu noktadan hareketle sınıf öğretmenlerinin örgütsel bağlılıklarının mesleklerini icra ederken gösterecekleri tutum ve davranışlarla ilişkisinin belirlenmesi önem arz etmektedir. Bu tutum ve davranışlar içerisinde sınıf yönetimi becerileri önemli bir yer teşkil etmektedir (Ergen, 2016: 1).

Sınıf yönetimi becerileri ile ilişkili olan veya bu becerileri etkileyen değişkenlerden bazıları; öğretmen kişilik özellikleri, öğrenci başarısı, öğretmenlerin sınıf yönetimi inançları, öğretmenlerin sınıf yönetimi algıları, iş doyumunu ve öğretmen stresi gibi birçok araştırmaya konu olmuştur. Ancak ilgili literatür incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin örgütsel bağlılıklarının sınıf yönetimi becerileri ile ilişkisini inceleyen bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu araştırmanın amaçlarından biri de literatürdeki bu boşluğu gidermektir.

1.2.Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı, özel eğitim öğretmenlerinin örgütsel bağlılıkları ile sınıf yönetimi becerileri arasında bir ilişki olup olmadığını incelemektir.

Alt Amaçlar

- a) Özel eğitim öğretmenlerinin örgütsel bağlılıkları ve sınıf yönetimi becerileri ne düzeydedir?
- b) Özel eğitim öğretmenlerinin örgütsel bağlılıkları ve sınıf yönetimi becerileri öğretmenlerin; cinsiyetlerine, kıdemlerine, eğitim düzeylerine, yaşlarına, medeni durumlarına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- c) Özel eğitim öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeyleri ile sınıf yönetimi becerileri arasında ilişki var mıdır?
- d) Özel eğitim öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeyleri, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerini anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının yüksek olması, okul içlerinde huzurlu ve mutlu olmalarına imkân sağlar. Huzurlu ve mutlu olan öğretmenlerin ise verimliliği daha yüksek olabilmektedir. Öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının artması ile yalnızca öğretmen performansı artmaz buna bağlı olarak hem okul iklimi hem de eğitim kalitesi olumlu yönde artış gösterir. Bu çalışma ile özel eğitim öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeyleri ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki uyumunu ortaya çıkarmak istenmiştir.

Çalışma, incelenmiş olan değişkenler arasındaki olası ilişkilerin ne seviyede olduğu belirleyebilmek adına önemlidir. Ayrıca alan yazın içerisinde bu alanda yapılan çalışmaların kısıtlı olduğu düşünülürse bu alandaki literatür eksikliğini gidermeye de katkı sağlamış olmaktadır. Bununla beraber bu konu hakkında daha sonra araştırma

yapacak araştırmacılar için yararlanabilecekleri bir metodolojiye sahip olması, yürütülecek olan çalışmalar için de özendirici bir nitelik taşıması açısından önemlidir.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. 2021-2022 eğitim öğretim yılının ikinci döneminde toplanan veriler ile sınırlıdır.
2. Devlet okullarının farklı kademelerinde kadrolu veya ücretli olarak özel eğitim öğretmenliği yapmakta olan 239 öğretmenin görüşleri ile sınırlıdır.
3. Araştırmada elde edilen veriler Örgütsel Bağlılık Ölçeği ve Sınıf Yönetim Becerileri ölçeği ile sınırlıdır.

1.5. Araştırmanın Varsayımları

Araştırmanın varsayımları aşağıda sıralanmaktadır:

- Araştırmaya katılan özel eğitim öğretmenleri görüşlerini açıkça dile getirmişlerdir.

1.6. Tanımlar

Örgütsel Bağlılık: Örgütsel bağlılık, bireyin örgütün hedeflerine ve amaçlarına duymuş olduğu inancı, örgütün başarıya ulaşabilmesi adına çalışmaya olan isteği ve örgüt içerisinde bulunmaya yönelik olarak hissetmiş olduğu aidiyet duyguları olarak tanımlanabilir (Demir, 2021: 14).

Sınıf Yönetimi: Ercoşkun (2016); sınıf yönetimini “Sınıfın en iyi şekilde yönetilmesinin, öğretmenin sınıftaki öğrencilerin hem gelişim hem de yetenek düzeylerine hem de kişilik özelliklerine uygun yönetim biçimini uygulamasına bağlı olduğunu” ifade etmiştir (Aktaran; Öztürk, 2019: 15).

Öğretmen: 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununun 43. Maddesinde; “Öğretmenlik mesleği, devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleği” olarak tanımlanmaktadır. Buna bağlı olarak devletin öğretmenlerden temel beklentisi, “Öğretmenler bu görevlerini Türk Milli Eğitiminin amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak ifade etmekle yükümlüdürler” biçiminde özetlenmiştir.

İKİNCİ BÖLÜM

ÖRGÜTSEL BAĞLILIK KAVRAMI, LİTERATÜR, KURAMSAL TEMELLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Örgütsel bağlılık, bir işgörenin işveren kuruluşuna duyduğu psikolojik bağlıdır. Bağlılık, bireyler ve örgütler için önemli sonuçlar üzerindeki kanıtlanmış etkisi sebebiyle örgütsel araştırmalarda en sık incelenen yapılardan biri olmuştur. Bu bölümde Örgütsel Bağlılık kavramı hakkında bilgiler verilecektir.

2.1. Bağlılık Kavramı

Bağlılık kavramı, en sade şekliyle canlı, cansız varlığa oluşan duygu temelli hissin, sosyal yönelim halidir. Bağlılık, toplumun olduğu her nokta da var olan, toplumsal içgüdünün hissel bir anlatım şeklidir. Bağlılık; bir bireye, bir düşünceye ya da kuruma karşı sergilenen davranış ve yerine getirilmesi gereken bir sorumluluğu yerine getirmeyi ifade etmektedir (Balay, 2000: 13).

2.2. Örgütsel Bağlılık Kavramı

Örgütsel bağlılık kavramı, işgörenleri elde tutmanın bir belirleyicisi olarak kullanıldığında, genel olarak yöneticilerin ve birçok kuruluşta insan kaynakları departmanlarının odak noktası haline gelmiştir (Idris, 2014: 72). Örneğin, insan kaynakları (İK) yöneticilerinin temel sorumluluklarından biri, işgören bağlılığını yaratan faktörleri anlamak ve bu bilgiyi işgörenlerin elde tutulması ve verimliliğinden yararlanmak için kullanmaktır (Steel, vd. 2002: 151).

Örgütsel bağlılık, “*bir bireyin belirli bir örgütle özdeşleşmesinin ve bu örgüte katılımının göreceli gücü*” olarak tanımlanmaktadır (Mowday, vd. 1979: 226; Aktaran: Al-Jabari, 2019: 78). Porter, Steers, Mowday ve Boulian (1974: 604; Aktaran: Al-Jabari, 2019: 78), örgütsel bağlılığın bir işgörenin örgüte bağlılık durumunu ve aynı zamanda işgörenin örgütün değerleri ve hedefleriyle özdeşleşmesini tanımladığını ileri sürmektedir. Örgütsel bağlılığı inceleyen araştırmaların çoğu ya sosyal kimlik teorisi ya da bununla ilgili literatür üzerinden incelenmiştir.

21. yüzyılda, insanları motive etmek ve elde tutmak söz konusu olduğunda yöneticilerin ve insan kaynakları departmanlarının rolleri giderek daha karmaşık hale gelmiştir (Idris, 2014: 72). Bilgisayar teknolojisi ve telekomünikasyondaki

ilerlemeler yoluyla işgücünün küreselleşmesi, yöneticiler için yetenekleri cezbetme hususunda daha fazla zorluk meydana getirmiş ve bu işgörenlerin kuruma uzun vadeli varlıklar olarak katkıda bulunabilecekleri bir ortam sağlamak giderek zorlaşmaktadır (Singh ve Gupta, 2015: 1192).

Faloye (2014: 23), bir kuruluşun yetenekli bireyleri işe alabildiği, eğitebildiği ve elinde tutabildiği zaman, hem üretkenlik hem de finansal uygulanabilirlik açısından kuruluşun genel istikrarının korunduğunu öne sürmektedir. Çalışanların örgütsel bağlılığı, çeşitli çalışmalarda işgörenleri elde tutmanın bir belirleyicisi olarak değerlendirilmiştir (Suliman ve Iles; 2000: 407; Tuna vd., 2016: 367). Örgütsel bağlılık, örgütsel liderliğin misyon ve vizyonunu yerine getirmede işgören etkinliğinin bir belirleyicisi olarak da araştırılmıştır (Singh ve Gupta, 2015: 1193).

Buna göre, Allen ve Meyer (1990: 2), kavramsal bir model aracılığıyla, örgütsel bağlılığın üç boyutu kapsadığını teorize etmektedir: (a) duygusal bağlılık, (b) normatif bağlılık ve (c) devam bağlılığı. Duygusal bağlılık, bir işgörenin bazı duygusal özdeşleşmeler sebebiyle bir örgüte bağlı kalmayı tercih etmesiyle belirlenirken, normatif bağlılık, bireyin bir örgütün hedeflerine algılanan bağlılığına dayanan yükümlülük duygularıdır. Son olarak, devamlılık bağlılığı, bir işgörenin kendi ekonomisi sebebiyle kendini ne ölçüde bağlı hissettiğidir (Singh ve Gupta, 2015: 1192). Bu çalışma örgütsel bağlılığa odaklanmaktadır çünkü mevcut literatür bağlılığın belirli veya sınırlı nedenlerine odaklanırken, diğer nedenler araştırmacılar tarafından yeterince ilgi görmemiştir. Dolayısıyla, bu makalenin iki temel amacı bulunmaktadır: (a) Örgütsel bağlılık ve çok boyutlu yapıları hakkındaki mevcut literatürü gözden geçirmek ve (b) işgören bağlılığıyla ilişkili çeşitli nedenleri mantıksal olarak açıklayabilecek bütünlük, teorik bir model sunmak. Özellikle, bu araştırma Örgütsel bağlılık literatüründe bulunan şu kavramlar üzerine inşa edilecektir: “duygusal bağlılık, normatif bağlılık, devamlılık bağlılığı ve işgören bağlılığının değişim teorisi”. Bunlar, gelecekteki Örgütsel bağlılık araştırmalarına rehberlik edecek teori temelli, kavramsal bir çerçeve sağlamak için kullanılacaktır.

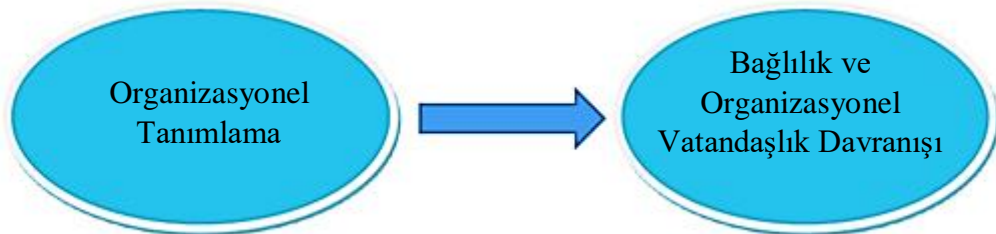
Örgütsel bağlılık, bireyin bir örgütle ilişkisi yoluyla gelişen kendiliğinden, organik bir süreçtir (Messner, 2013: 77). Bağlılık, bireyin sadakat algısına dayanan öncülleri olan çeşitli aşamalara veya bağlılık düzeylerine dayanabilir. Çalışanların bir kuruma bağlılığı, kuruma olan bağlılıklarını etkilediği ve kurumda kalmalarına katkıda bulunduğu için önemlidir (Ghazzawi, 2008: 2; Tuna vd., 2011: 11).

Çalışanlar, kurumun kendilerini güvende ve desteklenmiş hissetmeye yönelik psikolojik ihtiyaçlarını desteklediğini hissettiklerinde işlerine yatırım yapmaya daha istekli olurlar. Bağlılık gösteren işgörenler aynı zamanda daha fazla iş tatmini duygusuna sahiptir ve bu da bağlılığın bir belirleyicisi olabilir (Ghazzawi ve Smith, 2009: 301; Nelson ve Quick, 2008: 75; Toor ve Ofori, 2009: 534; Tuna vd., 2011: 12).

Diğerlerinin yanı sıra, Nelson ve Quick (2008: 75) ve Tuna ve diğerleri (2016: 367), bir bireyin bir örgütle ne kadar güçlü bir şekilde özdeşleştiğinin, bireyin Örgütsel bağlılığının bir belirleyicisi olduğunu belirtmektedir. Örgüte bağlı işgörenler, örgütsel amaç ve hedefleri ilerletmelerine yardımcı olabilecek bir amaç duygusuna sahiptir (Tuna vd., 2011: 12).

Bu araştırmacılar ayrıca Örgütsel bağlılığı, bir kişinin ait olduğu grup veya örgütle ilgili kimlik duygusu olan sosyal kimlik teorisiyle de ilişkilendirmişlerdir. Bu teori, Örgütsel bağlılığın örgütün dış imajıyla ya da algılanan dış prestijiyile ilgisini ortaya koymakta ve olumlu bir anlamda ele alınmaktadır. Dolayısıyla bu bağlantı, işgörenlerin bir kurumla güçlü bir şekilde özdeşleşmesinde ve kuruma bağlılık duymasında ayrılmaz bir rol oynamaktadır (Alias vd., 2013: 161; Carmeli, vd., 2006: 93; Demir, 2011: 205; Tuna vd., 2016: 369).

Diğerleri örgütsel bağlılığı tutumsal ve davranışsal bağlılık olarak sınıflandırmıştır. Tutumsal bağlılık, insanların örgütle olan ilişkileri hakkında düşünmeye başladıkları sürece odaklanırken, davranışsal bağlılık bireylerin belirli bir örgüte kilitlendikleri süreç ve örgütsel koşullarla başa çıkma biçimleriyle ilgilidir. Şekil 2.1 bununla ilgili bir örneği göstermektedir.



Şekil 2.1. Örgütsel Özdeşleşme Örgütsel özdeşleşme ve işyeri tutumu üzerindeki etkisi (Al-Jabari ve Ghazzawi, 2019: 3).

İlk örgütsel bağlılık çalışmaları, kavrama tek boyutlu bir yapı olarak odaklanmıştır. Diğerleri ise bireylerin bir kuruma ancak şirkette belirli bir pozisyona sahip oldukları sürece bağlı olduklarını savunmuştur. Bu teorinin temelinde işgören ve örgüt arasındaki ekonomik değişim davranışsal sözleşmesi yatmaktadır. Bağlılık, işgören tarafından kişisel olarak değer verilen gizli bir yatırıma dayandığından, bu tür bir bağlılık yan bahis olarak adlandırılır. Öte yandan, sadakat, diğer etkenlerden bağımsız olarak, bir işgörenin pozisyonunun yeterli şekilde telafi edildiğini algılamasına bağlıdır. Bir işgören tarafından yapılan yatırım, kişinin tutarlı bir davranış kalıbı sergilemesini, özellikle de kuruma bağlılığını sürdürmesini zorlaştıracak belirli algılanan bireysel maliyetlere tabidir. Bu tür bireylere başka fırsatlar veya alternatif faydalar sunulması halinde, diğer faktörlere rağmen ayrılmaya istekli olacaklardır. Yan bahis teorisi daha sonra bağlılık hususunda öncü bir teori olarak terk edilmiş olsa da, işgören tarafından algılanan yatırım ile örgütsel sadakat arasındaki yakın ilişki, daha sonraki bağlılık kavramsallaştırmalarının çoğunu etkilemiştir. Yan bahis teorisine daha sonraki çalışmalarda, özellikle Meyer ve Allen'ın ölçeğinde ve OC teorisinin devamlılık boyutunun geliştirilmesinde atıfta bulunulmuştur (WeiBo vd., 2010: 12).

2.3. Örgütsel Bağlılığa Tarihsel Bakış

1950'lerin başında örgütsel davranış araştırmalarına girmesinden bu yana örgütsel bağlılık kavramı üzerine yüzlerce makale yayımlanmıştır. Bağlılık kavramı, işgören-örgüt bağlantılarını araştıran çalışmalardan ortaya çıkmıştır. Bu çalışmalar için motivasyon, bağlılık gösteren işgörenlerin artan performans, azalan iş devri ve devamsızlık potansiyeli sebebiyle faydalı olacağına dair bir inanç tarafından sağlanmıştır. Becker'in (1960) yan bahis teorisi en eski bağlılık çalışmasıdır. Bu çalışma, bağlılık literatüründeki birçok mübadele temelli çalışmanın temelini oluşturmuştur. Becker, bağlılığın tutarlı davranış ilkesi üzerine inşa edildiğini öne sürmektedir. *“Bağlılık, bir kişi bir yan bahis yaparak, dışsal çıkarları tutarlı bir faaliyet çizgisine bağladığında ortaya çıkar”*. Bağlılık öncelikle bireysel davranışın bir fonksiyonudur; bireyler zaman içinde eylemleri ve seçimleri yoluyla örgüte bağlanırlar. Yan bahisler, zaman, çaba, para, iş ilişkisi, emeklilik planları ve örgüte özgü beceriler gibi değerli veya yatırım yaptığı şeyler olarak tanımlanmaktadır. Çalışan, işveren-işgören ilişkisini bıraktığında bu yatırımlar kaybolur. Becker'in (1960) teorisi, davranışların kesilmesi halinde kaybedilecek olan *“yan bahislerin”*

birikiminin bir sonucu olarak işgörenleri sürekli olarak bu davranışlarda bulunmaya yatkın hale getiren bir davranış yaklaşımıdır (Gürpınar, 2006: 21).

Becker'i (1960) takiben, Etzioni (1961) bağlılık türlerini tanımlamak ve kategorize etmek için ilk girişimi yapmıştır. Bağlılığı; ahlaki, hesapçı ve yabancılaştırıcı olarak kategorize etmiştir. Çalışanların örgütsel hedeflere uyumuna odaklanan bir bağlılık modeli önermiştir. Onun modeli, örgütlerin bireyler üzerinde sahip olduğu herhangi bir fiili veya gücün, işgörenlerin bağlılığının doğasından kaynaklandığı argümanına dayanmaktadır. Bu, örgütlerin daha düşük bağlılık seviyesinde sahip işgörenler üzerinde önemli ölçüde daha az yetki veya güce sahip olduğu anlamına gelmektedir. Etzioni (1961), işgörenlerin örgütsel hedeflere daha yüksek düzeyde bağlılık göstermesi durumunda, örgütün aynı işgörenler üzerinde daha fazla yetki ya da güce sahip olacağı sonucuna varmıştır.

1968 yılında Kanter, farklı bağlılık türlerinin örgüt tarafından işgörelere dayatılan farklı davranışsal gerekliliklerden kaynaklandığını öne süren farklı bir görüş benimsemiştir. Onun modeli üç farklı bağlılık biçimi önermiştir: (1) Devam Bağlılığı; (2) Uyum Bağlılığı; (3) Kontrol Bağlılığı. Kanter'e göre devamlılık bağlılığı, üyenin kendini örgütün hayatta kalmasına adanmasını temsil etmektedir. Bu bağlılık türü, üyelerin bir örgüte katılmak veya örgütte kalmak için kişisel fedakârlıklar yapmasını gerektirmektedir. Bu tür bağlılığa örnek olarak, önemli görev sürelerine sahip üyelere sahip olmak gösterilmiştir. Öte yandan, uyum bağlılığı, önceki sosyal bağlardan kamuoyu önünde feragat etme veya grup uyumunu artıran törenlere katılma gibi tekniklerle bir örgütteki sosyal ilişkilere bağlanma olarak tanımlanmaktadır. Üniformalar veya rozetler kullanmak veya bir işgören tanıma programına sahip olmak (yılın işgöreni) uyum bağlılığına örnektir. Kontrol bağlılığı, Kanter (1968) tarafından bir üyenin, davranışı istenen yönde şekillendiren örgüt normlarına bağlılığı olarak tanımlanmıştır. Kontrol bağlılığı, işgörenler örgütlerinin norm ve değerlerinin uygun davranış için bir model oluşturduğuna inandıklarında ortaya çıkar. Kanter (1968) bu üç bağlılık yaklaşımının birbiriyle oldukça ilişkili olduğunu bulmuştur. Örgütlerin, örgüte daha yüksek düzeyde bağlılığı etkilemek için hepsini aynı anda kullanabileceğini iddia etmektedir.

O'Reilly ve Chatman (1986) bağlılığın temelini oluşturan üç farklı psikolojik bağ türü önermiştir. Bunlar; uyum, özdeşleşme ve içselleştirmedir. Uyum, tutum ve davranışlar paylaşılan inançlar sebebiyle değil, sadece ödül kazanmak için

benimsendiğinde ortaya çıkar; özdeşleşme, bir birey tatmin edici bir ilişki kurmak veya sürdürmek için etkiyi kabul ettiğinde ortaya çıkar; yani bir birey bir grubun parçası olmaktan gurur duyabilir, değerlerine ve başarılarına saygı duyabilir, ancak bunları kendi değerleri olarak benimsemez. Son olarak içselleştirme, etki kabul edildiğinde ortaya çıkar çünkü teşvik edilen tutum ve davranışlar kişinin kendi değerleriyle uyumludur.

Aven (1988), örgüte bağlı işgörenlerin, örgüte bağlı olmayan işgörelere göre aşğıdaki dört davranışı daha sık ve daha tutarlı bir şekilde gerçekleştirme olasılığının daha yüksek olduğunu savunmaktadır: (1) örgüte bağlı işgörenlerin katılım düzeyleri daha yüksektir; (2) örgüte bağlı işgörelenler örgütte daha uzun süre kalırlar ve örgütsel hedeflere ulaşılması için daha fazla katkıda bulunurlar; (3) örgüte bağlı işgörelenler işlerine daha fazla bağlılık gösterirler; (4) örgüte bağlı işgörelenler örgüt adına çok daha fazla çaba sarf ederler. Çalışanlar tarafından örgütsel bağlılığın oldukça arzu edilen bir psikolojik durum olduğu hususunda genel bir mutabakat vardır. Daha yakın zamanlarda, Meyer ve Allen (1991) tarafından önceki görüşleri kapsayan başka bir görüş ortaya atılmıştır. Örgütsel bağlılığın üç bileşenli bir modelini geliştirmişlerdir: duygusal, devamlılık ve normatif. Duygusal bağlılık, örgüte duygusal veya psikolojik bir bağ olarak nitelendirilmektedir. Öte yandan, devam bağlılığı, kişinin çok fazla yatırım biriktirdiği ve bu nedenle ayrılmanın çok maliyetli olacağı için örgütte kalma ihtiyacı olarak tanımlanmaktadır. Normatif bağlılık, işgörelenin sadakat ve/veya bağlılık sebebiyle belirli bir örgütte kalmak zorunda olduğuna dair inancı ile karakterize edilir.

2.3. Örgütsel Bağlılığın Önemi

Örgütsel bağlılığın mevcudiyeti gerek şirket gerekse de işgörelenleri için oldukça önemlidir. Çalışanlar sık sık iş değiştirmek zorunda kalmayacağı için ve kurumlar da işgörelen değiştirmek zorunda kalmayacağı için iki taraf arasında devamlılık olacaktır (Özünü, 2013: 50). Örgüte bağlılığın ilk şartı, işgörelenin amaç, vizyon ve hedeflerinin örgütle paralel olmasıdır. Çalışanların bireysel değerleri ve beklentileri ile kurumun işgörelenlere sunduğu fırsatlar sadakatin büyümesini tetikleyecektir. Beklenenler ile işgörelenlere sağlananlar arasındaki boşluk, organizasyonun katılım düzeyini önemli ölçüde belirleyecektir. (İnce ve Gül, 2005: 11). Son zamanlardaki faydalarına rağmen, bazı araştırmacılar hızla değişen çevresel şartlar altında örgütsel katılımın uygunluğu ve sürekliliği hususunda şüpheyle yaklaşmaya başlamışlardır.

Kimi çalışmalarda küçülme, birleşme ve yeniden yapılanma gibi uygulamalar karşısında işgörenlerin örgütsel bağlılığı uzun süre bastıramayacakları öne sürülmüştür. Bu gelişmelerle birlikte gelecekte bağlılığın değişeceği ve kariyer odaklı bir yapıya geçeceği ifade edilebilir. Bazı çalışmalarda küçülme, birleşme ve yeniden yapılanma gibi uygulamalar karşısında işgörenlerin örgütsel bağlılığı uzun süre bastıramayacakları ileri sürülmüştür. Bu gelişmelerle beraber gelecekte bağlılığın değişeceği ve kariyer odaklı bir yapıya geçeceği ifade edilebilir (Özler, 2012: 3). Uygulayıcılar ve akademisyenler, bu paralelde yapılan çalışmaların sonuçlarına dayanarak, işgörenlerin sadakatlerini nasıl ve hangi yöntemlerle kazanabilecekleri ve elde edilen sadakatın ne şekilde sürdürüleceği sorularına yanıt bulmaya çalışmalıdır. Burada başarı, uygulayıcıların politikalarını ve uygulamalarını dinamik çalışma dünyasında değişime doğru kaydırma becerisinde yatmaktadır.

2.4. Örgütsel Bağlılığın Benzer Kavramlarla İlişkisi

Örgütsel bağlılığın benzer kavramlarla ilişkisi; işe bağlılık, çalışma arkadaşlarına bağlılık, sadakat, mesleğe bağlılık ve iş tatmini şeklinde sıralanmakta olup aşağıda sırasıyla ele alınacaktır.

2.4.1. İşe Bağlılık

İşe bağlılık, “işgörenin işine dair edindiği duygusal bir bağlılığı ve düşüncesi”dir (TDK, 2018). Kanungo'ya göre işe adanmışlık, bireyin işinin veya işi için önemini psikolojik olarak belirlenmesidir; Lodahl ve Kejner tarafından tanımlandığı şekilde, işe adanmışlık, işe bağlı insanların kimliğini oluşturan, işin nezaket ve önemine dair kişisel değerlerin ve işe yönelik tutum ve eğilimlerin içselleştirilmesidir. (Balay, 2000: 44). Alan yazında işe bağlılık, kişisel bağlılık, işe bağlılık, işe zihinsel ve psikolojik bağlılık, işin rolüne bağlılık ve hayattaki temel ilgiler şeklinde tarif edilmektedir. Bu sürede yaş, eğitim düzeyleri, cinsiyet, medeni durumlar, şirketteki pozisyon gibi demografik değişken üzerinde durulmakta ve sürecin erken dönemlerinde öğrenilen değerlere, bireyin sosyalleşmesine ve gücüne özel önem verilmektedir. Bağımsız bir değişken olarak ele alındığı zaman işe katılım, bireyin performans düzeyini ve işten ayrılmasını etkilemektedir. Bundan dolayı işe bağlılık ile gelir arasında güçlü ve negatif bir ilişki mevcuttur (Toplu, 2022: 20).

2.4.2. Çalışma Arkadaşlarına Bağlılık

Bir iş kurmanın ana ilgi grubu, bir tür rehberlik sağlamak, kişilerin gereksinimlerini karşılamak ve işe karşı tutumları üzerinde kalıcı bir etki meydana getirmektedir. Daha yüksek bir sosyal bağlılık oranı, kişinin şirkete daha büyük bir sosyal bağlılık geliştirdiği manasında gelir. Randall ve Côté'ye göre iş arkadaşlarına bağlılık, bir bireyin örgütün diğer üyeleriyle özdeşleşmesi ve onlara bağlılık duygusudur. Bir meslektaşla ilişki kurmanın bazı kişisel ve örgütsel neticeleri vardır. Bireysel sevitede, iş arkadaşlarının katılımı, insanların işteki zorlukların üstesinden gelmelerine yardımcı olmaktadır. Duyarlı işgörenler birbirlerine daha fazla destek olarak dayanışma duygusunun korunmasına hizmet eder. Wallace, iş arkadaşlarıyla iletişim kurmanın daha güçlü kurumsal ve profesyonel katılıma neden olduğunu ifade etmektedir. Sonuç olarak sosyal katılım, dayanışmayı güçlendirerek güçlü bir örgütsel bağlılığın oluşması ve geliştirilmesi için altyapı teşkil eder (İnce ve Gül, 2005: 20).

2.4.3. Sadakat

Örgütsel bağlılık, örgütsel amaçları içselleştirme, tanımlama, benimseme, örgütsel amaçlar için fedakârlık yapma ve örgütün bir üyesi olarak kalmaya yönelik kuvvetli bir istekle ifade edilmektedir. Bireyin ilişkili olduğu kuruma bağlılık duygusunun şiddeti ne kadar büyükse, örgütsel sadakat oluşturma olasılığı da o kadar yüksektir. Örgütsel bağlılıkla karıştırılan bir diğer kavram da sadakattir. Sadakat, örgütsel bağlılık kavramı gibi, örgüte ait olma duygusudur. Bir örgüte ait olma duygusu, bireyin örgüte karşı duyduğu mutlu ve olumlu duygular ve örgütte kalıcı olarak kalma isteği ile meydana gelir (Ahmadi, 2014: 10). Bağlılığın bir alt boyutu olarak görülen sadakat, bağlılıktan daha dardır. Ne var ki sadakat ve devam eden bağlılık arasında daha güçlü bir ilişki mevcuttur. Bağlılık daha aktif bir kavram iken, sadakat daha pasif bir kavramı ifade etmektedir (İnce ve Gül, 2005: 24).

2.4.4. Mesleğe Bağlılık

Greenhouse, kariyer bağlılığı ile ilgili çalışmaları gözden geçirirken ilk olarak bir mesleğin kişinin yaşamındaki önemi kavramını ortaya atmıştır. Hall'a göre profesyonel bağlılık, bir bireyin meşgul olduğu profesyonel rolde çalışması için motive edici kuvvettir. Morrow ve Wirth'e göre kariyer bağlılığı, işe bağlılığın bir şekli olarak görülmekte ve onu kişinin mesleğiyle kuvvetli bir biçimde özdeşleşmesi

şeklinde tarif etmektedir. Marshall ve Wisting'e göre kariyer bağlılığı, bir kişinin yaşamının her alanında işine olan genel bağlılığıdır ve işle ilgili faaliyetlerin ne ölçüde planlandığı ile ilgilidir (Balay, 2000: 36). Örgütsel bağlılık ve profesyonel bağlılığı karşılaştırsak, genel olarak iki kavramın çelişkili olduğu varsayılmaktadır. Zira mesleğe ve örgüte bağlılık değerleri ve standartları genellikle uyumlu değildir. Genel olarak pragmatik örgütler incelediğinde, bilhassa mevcut bir meslekle uğraşanlar için oldukça zor olduğunu ve bu işgörenlerin örgütlerinde daha uzun vadeli bağlılıklarının mesleğe bağlı olduğu görülür (İnce ve Gül, 2005: 16).

2.4.5. İş Tatmini

İş tatmini, özelliklerinin değerlendirilmesi neticesinde bir işe karşı duyulan olumlu duygudur. Kimi araştırmacılar, iş tatmini veya tatminsizliğinin derecesinin, bir kişinin işinden bekledikleri ile çevrenin onlara sunduğu olanak veya o ortamdan elde edebilecekleri arasındaki fark olduğunu ileri sürmektedir. İş tatmini, kişinin görevleri ile ilgili davranışlarını ele alırken, örgütsel bağlılık işgörenin işi ve örgüt ile ilgili davranışlarına değer vermektedir (www.iktisadi.org, 2018).

2.5. Örgütsel Bağlılık Sınıflandırmaları

Alan yazında örgütsel bağlılık ile ilgili birden çok sınıflandırma ile karşılaşılabilir. Ne var ki örgütsel bağlılık sınıflandırmalarının ortak özelliği bir örgüt ortamındaki işgörenin örgüte bağlılığını tanımlamaya çalışarak bağlılık boyutlarını ortaya koymak olduğu ifade edilebilir. Bu bölümde örgütsel bağlılığın sınıflandırılmasında görüşleri ile ön plana çıkanlar açıklanmaktadır.

2.5.1. Etzioni'nin Sınıflandırması

A. Etzioni'nin (1961, 1975) makro-örgütsel bağlılık modelinin uyarlanmış bir versiyonu, örgütsel bağlılığın duygusal ve araçsal perspektiflerinin tek bir modeli olarak hizmet etmek için kullanılmıştır. Ahlaki bağlılık ve yabancılaştırıcı bağlılık, örgütsel bağlılığın duygusal biçimleri olarak ele alınmış, hesapçı bağlılık ise örgütsel bağlılığın araçsal bir biçimi olarak değerlendirilmiştir. Sonuç olarak, daha olumsuz uçta olumsuz yabancılaşma, ortada tarafsız muhasebe ve daha olumlu uçta olumlu ahlaki bağlılık vardır. Yabancılaştırıcı bağlılık, kişi işi cezalandırıcı veya zararlı olarak gördüğünde ortaya çıkar; tarafsız veya hesaplanmış katılım, insanların katılımlarını motivasyonlarını karşılayacak şekilde ayarlayabilir. Ahlaki bağlılık ise,

normlar ve değerler içselleştirildiğinde ve bağlılık derecesi ödüllerdeki değişikliklerden etkilenmediğinde ortaya çıkar (Balay, 2000: 19).

2.5.2. Katz ve Kahn'ın Sınıflandırması

Örgütsel bağlılığın sınıflandırılmasına ilişkin kayda değer bir yeri olan Katz ve Kahn örgütlerde görevini yerine getiren işgörenlerin, buldukları örgüte bağlılık duymasını sağlayan farklı ödüller olduğunu ve bununla beraber daha performanslı bir netice alınabileceğini öne sürmüşlerdir. Buna bağlı olarak, personelin sistem içindeki eylemleri, hem iç ödüller hem de dış ödüllerin birleşiminin bir neticesidir. Şahin'e (2007: 83) göre, İç ödüller anlatımsal evreyi, dış ödüller ise araçsal evreyi belirtmektedir. Anlatımsal ve araçsal evrelerin ayırımı, kişilerin kendilerini sisteme adayışlarının niteliğini ifade eder. Bireyler rollerini yalnızca aldıkları paralar karşılığında yerine getirebilir. Bu tip durumlarda bir başka ifadeyle dış ödüllerin güdüleyici olduğu zamanlarda örgütlerde kayıpların ortaya çıkma olasılığı görece daha fazla olabilir.

2.5.3. Wiener'in Sınıflandırması

Wiener bu sınıflandırmayla, araçsal bağlılık ve örgütsel bağlılık ayırımına dayanan kuramsal bir model meydana getirmiştir. Araçsal bağlılık, hesapçı, yararcı, kendi ilgi ve çıkarlarına dönük olmayı ifade ederken; örgütsel bağlılık ise değer veya ahlak temeline dayanan güdülenme ile gerçekleşmektedir. Bu örgütsel bağlılığı meydana getiren ahlak ve normatif inançlar, içselleşmiş baskılar yaratmak suretiyle bireyin, örgütsel amaç ve çıkarlarını karşılayacak şekilde davranmasını temin eder. Değişimsel bağlılık olarak da isimlendirilen bu bağlılık türünde örgüt, işgörenin bazı güdülerine cevap verirken; işgörendan örgüte katkı yapmasını da beklemektedir (Balay, 2000: 20).

2.5.4. O'Reilly ve Chatman'ın Sınıflandırması

O'Reilly ve Chatman (1986) örgütsel bağlılığın örgüte yönelik bir tutumu temsil ettiği ve tutumların gelişebileceği çeşitli mekanizmalar olduğu varsayımına dayanan üç boyutlu bir model önermiştir. Kelman'ın (1958) tutum ve davranış değişikliğine ilişkin taksonomisine dayanarak, bağlılığın üç şekilde gerçekleştiğini öne sürmektedirler:

- Uyum: Bu, belirli ödüller kazanmak için tutumlar ve bunlara karşılık gelen davranışlar benimsendiğinde ortaya çıkar.

- Özdeşleşme: Birey tatmin edici bir ilişki kurmak veya sürdürmek için etkiyi kabul ettiğinde ortaya çıkar.
- İçselleştirme: Bu, kişinin benimsemeye teşvik edildiği tutum ve davranışlar mevcut değerlerle uyumlu olduğu için etki kabul edildiğinde ortaya çıkar.

Kişinin bir kuruma olan psikolojik bağlılığı bu üç psikolojik temelin çeşitli kombinasyonlarını yansıtabilir. Kelman'ın uyum, özdeşleşme ve içselleştirme tipolojisi, çalışma ortamlarındaki davranışların altında yatan güdüleri anlamak için kullanılabilir. Bu çerçevede, araçsal olmayan güdülerin hem rol dışı davranışları hem de işten ayrılma niyetlerini etkilediğini göstermektedirler. Özdeşleşmeye dayalı bağlılık ve içselleştirmeye dayalı bağlılığın ekstra-rol davranışları pozitif yönde, işyerinden ayrılmak niyetiyle ise negatif yönde bir ilişki olduğu ancak uyuma dayalı bağlılığın, işten ayrılma niyeti ile anlamlı bir ilişki dışında, hem ekstra-rol davranışları hem de fiili işten ayrılma ile ilişkisiz olduğu bulunmuştur. O'Reilly ve Chatman'ın (1986) modeli, özdeşleşme ve içselleştirme arasında ayırım yapmanın zor olması sebebiyle zayıflamıştır. Daha sonraki çalışmalar, ölçümlerin birbirleriyle yüksek korelasyon eğiliminde olduğunu ve diğer değişkenlerin ölçümleriyle benzer korelasyon kalıpları gösterdiğini ortaya koymuştur. O'Reilly ve Chatman daha sonra bu ikisini, yani özdeşleşme ve içselleştirmeyi birleştirmeye karar vermiş ve buna normatif bağlılık adını vermişlerdir (Eğilmezkol, 2011: 44).

2.5.5. Buchanan II'nin Sınıflandırılması

Buchanan örgütsel bağlılığı, örgütün amaç ve değerlerine bağlanma olarak ele almış ve bir bireyin, rolünü, araçsal bir değerden ayrı olarak, örgütün iyiliği için bağlılık duyması şeklinde tarif etmiştir. Buchanan örgütsel bağlılığı; özdeşleşme, sarılma ve sadakat olarak ele almıştır. Özdeşleşme boyutu bireyin örgütlerin hedefleri, amaçları ve değerlerini kendinin hedef ve değerleri olarak içselleştirmesidir (Balay, 2000: 24). Sarılma boyutunda birey, sadece kendi iş rolü ve etki alanı ile ilgili bağlılık hissetmektedir. Son olarak sadakat boyutunda birey, üyesi olduğu örgüt için duygusal hisler beslerken ona içten bağlılık gösterir (Mahmutoğlu, 2007: 53).

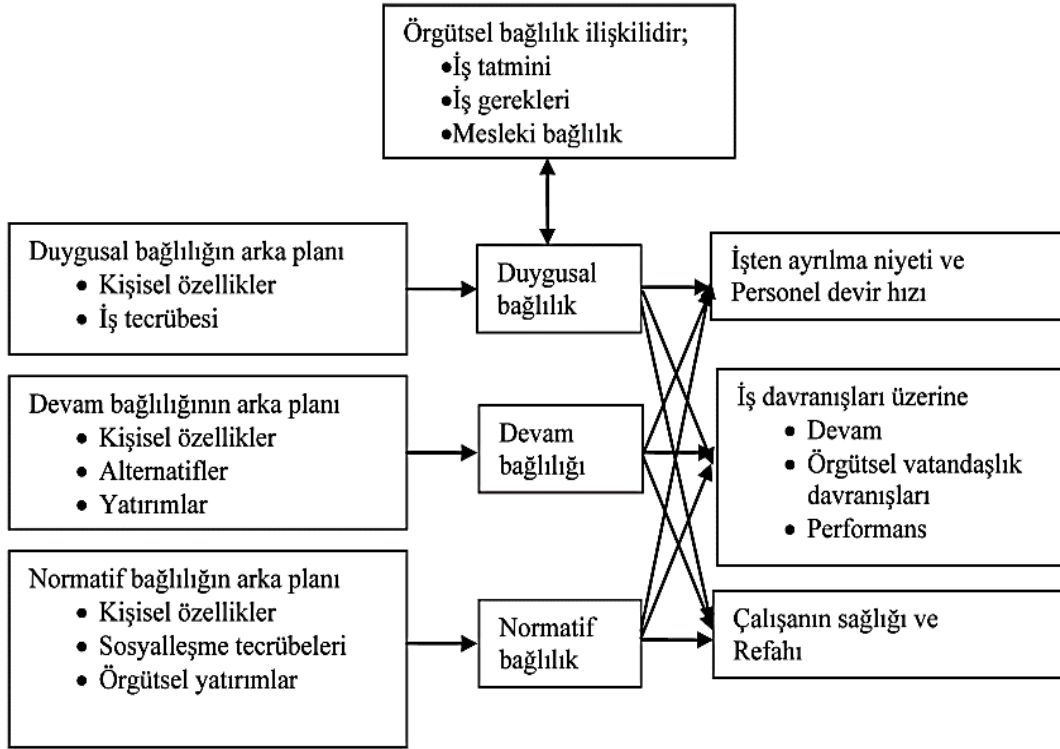
2.5.6. Allen ve Meyer'in Sınıflandırması

Allen ve Meyer'in (1990: 847) modelinde, örgütsel bağlılığın üç boyutu vardır: duygusal bağlılık, normatif bağlılık ve devamlılık bağlılığı. Bu üç boyut, bireysel işgörenlerin tutum ve algılarına dayanmaktadır. Meyer ve Allen (1991: 847), örgütsel

bağlılığın ayrı boyutlarının, işten ayrılma niyeti, iş başında davranış ve işgören refahı gibi işgörenlerin örgüte bağlılık algılarına dayandığını belirtmektedir. Duygusal bağlılık ve normatif bağlılık arasında önemli korelasyonlar olduğunu kabul etmektedirler. Ayrıca, örgütsel bağlılığa ilişkin doğru tahminlerde bulunurken, sadece duygusal ve normatif boyutları kullanmanın her zaman mümkün olmadığını da kabul etmektedirler. Üç boyutlu duygusal, normatif ve devamlılık bağlılığı modeli, işgöreni örgüte bağlayan psikolojik bir durumu içermektedir. Bu üç boyut, bireysel bir işgörenin farklı psikolojik durumlarını temsil etmektedir ve her bir boyut için bağımsız ölçümler geliştirmek mümkündür. Bir işgörenin, ister duygusal bağlılık, ister normatif bağlılık, ister devam bağlılığı olsun, bir kurumun hedeflerine ya da vizyonuna ne derece bağlı olduğu, işgörenin kurumda kalma ya da kurumdan ayrılma kararının bir belirleyicisi olarak bulunmuştur (Singh ve Gupta, 2015: 1193).

2.5.6.1. Duygusal Bağlılık

Allen ve Meyer (1990: 848) duygusal bağlılığı "örgüte duygusal olarak bağlanma, öyle ki güçlü bir şekilde bağlı olan birey örgütle özdeşleşir, örgüte dahil olur ve örgüt üyeliğinden keyif alır" şeklinde tanımlamaktadır (2). Bireyler büyük ölçüde istedikleri için bir örgütte kalırlar (Allen ve Meyer, 1990: 848). Meyer ve Allen'a göre, örgütsel bağlılığın üç boyutundan ilki, işgörenin örgüte duygusal olarak bağlanmasıdır. Duygusal bağlılık, işgörenin örgütle duygusal olarak özdeşleşerek örgüte bağlı kalmayı tercih etmesiyle belirlenir. Duygusal bağlılık, örgüte karşı olumlu bir tutumdur. Mahal (2012: 37) ayrıca bir bireyin tutumunun örgüte getirdiği kişisel değerlerle doğrudan ilişkili olduğunu belirtmektedir. Bireylerin kendilerini bir örgütle nasıl özdeşleştirdikleri ve örgüte nasıl dâhil oldukları, duygusal bağlılığın göreceli gücünü örneklendirir (Faloye, 2014: 24). Meyer ve Allen'ın örgütsel bağlılık modeli, duygusal bağlılığın büyük ölçüde bireyin karşılaştığı iş zorlukları, örgüt tarafından sağlanan rol netliği, hedeflerin doğrudan netliği ve hedeflere ulaşmada yönetilebilir zorluk derecesi, geri bildirim için yönetim tarafından kabul edilebilirlik, akran uyumu, fırsat ve ücret eşitliği, algılanan kişisel önem ve zamanında ve yapıcı geri bildirim gibi çeşitli etkenlerden etkilendiğini göstermektedir.



Şekil 2.2. Üç Bileşenli Örgütsel Bağlılık Modeli (Meyer vd., 2002: 22).

Duygusal bağlılık gelişimi, örgütsel hedeflerle özdeşleşmenin yanı sıra örgütsel politika ve kültürün içselleştirilmesini de içerir (Beck ve Wilson, 2000: 115). Bir bireyin bir örgüte duygusal olarak bağlanması, öncelikle örgütle özdeşleşmesine ve örgütle ilişki kurma arzusuna dayanır (Allen ve Meyer, 1990: 849). Birey bir kuruluşa yerleştiğinde, hem birey hem de kuruluş tarafından sahip olunan hedef ve değerlerin algılanan bir uyumunun olduğu içselleştirme deneyimini yaşar. Genel olarak, duygusal bağlılık, bireyin örgütle ne ölçüde özdeşleştiğiyle ilgilidir. Duygusal bağlılık, örgüte duygusal bir bağlılık, özdeşleşme ve katılım anlamına gelir ve bilgi edinme ve aktarımına odaklanan bir ekonomide işgörenleri elde tutmak isteyen örgütler için birincil endişe kaynağı olarak kabul edilir. Çalışanlar bir kurumla ilişkilerinin farklı noktalarında örgütsel bağlılığın her üç biçimini de geliştirebilirken, çoğu araştırmacı genellikle değerli işgören varlıklarının uzun vadede elde tutulmasını öngörme açısından en değerli olanın duygusal bağlılık olduğunu düşünmektedir. duygusal bağlılık aynı zamanda iş çabası ve performans gibi olumlu örgütsel sonuçların en tutarlı ve en güçlü öngörücüsü olmuştur (Luchak ve Gellatly, 2007: 786). Duygusal bağlılık aynı zamanda örgütsel vatandaşlık davranışlarını değerlendirmek için de kullanılmıştır (Mahal, 2012: 38; Meyer vd., 2002: 23).

Bununla birlikte, duygusal bağlılık aynı zamanda daha yüksek düzeyde devamsızlık, işyeri stresi ve işten ayrılmanın olumsuz bir yordayıcısı olmuştur (Wasti, 2005: 291).

2.5.6.2. Devam Bağlılığı

Meyer ve Allen tarafından geliştirilen ikinci boyut, ekonomik yatırımların kaybı ve yeni bir iş bulma zorlukları gibi bir işgörenin maliyet-fayda analizi ile ilgilidir. Bir işgörenin şirkette kalıp kalmayacağı, ayrılmanın algılanan maliyetleri açısından değerlendirilir. Görev süresi, pozisyonel yetki veya hizmet süresinden etkilenen işgörenler, ayrılmakla kaybedecekleri çok şey olduğunu düşündükleri için bağlılıklarını sürdürmeyi seçerler. Devamlılık bağlılığı, örgüte sözleşmeye dayalı bir bağ olarak görülebilir (Beck ve Wilson, 2000: 116). Bir bireyin bir örgütle olan ilişkisi, örgütte kalarak elde edilen ekonomik faydaların devam eden bir değerlendirmesine dayanır (Faloye, 2014: 25). Örgüt üyeleri, örgütün amaç ve değerleriyle özdeşleşmek zorunda kalmadan elde ettikleri olumlu dışsal ödüller sebebiyle bağlılık geliştirirler. Mahal (2012: 38) tarafından yapılan araştırma, işgörenlerin örgütsel bağlılığının devam bağlılığı boyutunun, bir işgörenin örgütte kalmaya ilişkin fayda-maliyet analizinde genellikle birincil faktör olduğunu öne sürmektedir. Bununla birlikte, hem önceki hem de mevcut araştırmalar devamlılık bağlılığı ile işgörenlerin kurumda kalması arasında anlamlı bir ilişki bulamamıştır. Bununla birlikte, Faloye'nin (2014: 25) çalışmasında 144 paramiliter polis işgöreninden örgütsel bağlılığın hangi boyutunun bir örgütten ayrılma kararı üzerinde en büyük etkiye sahip olduğunu ölçmeleri istenmiş ve devam bağlılığının işgörenlerin örgütte kalmasıyla ilişkili olmadığı görülmüştür. Bu paramiliter polis mesleklerindeki iş deneyimlerinin örgütsel bağlılıkla güçlü bir korelasyona sahip olduğu bulunmuştur; bu da bir işgörenin iş deneyimini geliştirmeye odaklanan işverenlerin uzun vadeli bağlılığı teşvik etme şansının daha yüksek olduğu fikrini desteklemektedir. Meyer ve diğerleri (2002: 23) de İK politikaları ve uygulamaları şeklindeki örgütsel desteğin örgütsel bağlılığın gelişimini doğrudan veya dolaylı olarak etkilediğine dair tutarlı kanıtlar bulmuştur. Devamlılık bağlılığının gücü, örgütten ayrılmayla ilgili algılanan maliyetler tarafından belirlenir. Ayrılmanın maliyetinin çok yüksek olduğu algısı mevcutsa, bireyin kalması muhtemeldir. Bireyler sadece emeklilik planları, kıdem veya kuruma özgü beceriler gibi kaybedebilecekleri birikmiş yatırımlara bağlı oldukları için ayrılma maliyetlerinin çok yüksek olduğunu düşünebilirler. Tersine, daha iyi alternatifler sunulduğunda,

algılanan maliyetler daha düşük olduğunda, işgörenler kuruluştan ayrılabilir. Bireylerin bir kurumda kalmak için hissettikleri ihtiyaç, devam eden hizmetlerle ilişkili kar temelli iken, faydaların sona ermesi ayrılma ile ilişkili bir maliyettir (Mahal, 2012: 39)

2.5.6.3. Normatif Bağlılık

Meyer ve Allen (1991) tarafından önerilen son boyut olan normatif bağlılık, bir işgörenin yükümlülük duygusundan kaynaklanan bağlılık hissini yansıtmaktadır. Bu kişisel bir bağlılıktan ziyade, kişinin sunduğu hizmetlerin karşılığını veren işverene sadık kaldığı algılanan toplumsal bir beklentidir. Messner (2013: 78) normatif bağlılığı, bireylerin bir örgüte karşı görev, yükümlülük ve sadakat duygusu tarafından yönlendirilen iş davranışı olarak tanımlamaktadır. Örgüt üyeleri ahlaki nedenlere dayalı olarak bağlılıklarını sürdürürler. Normatif bağlılık gösteren işgören, örgütün yıllar içinde ne kadar statü ya da tatmin sağladığına bakmaksızın, bunu yapmanın ahlaki açıdan doğru olduğunu düşündüğü için örgütte kalmaya devam eder (Messner, 2013: 78).

Allen ve Meyer (1990: 3), normatif bağlılığın, boyutlar arasında daha az yaygın olmakla birlikte, bağlılığa eşit derecede uygulanabilir bir bakış açısı olduğunu belirtmektedir. Duygusal bağlılık (duygusal motivasyonlu) ve normatif bağlılıktan (kâr motivasyonlu) farklı olarak, normatif bağlılığın (yükümlülük motivasyonlu), özellikle duygusal bağlılıkla olan korelasyonlarında, benzerleriyle birçok öncül ve sonucu paylaştığı bulunmuştur (Meyer vd., 2002: 21). Normatif bağlılığın gücü, bireyin kabul ettiği kurallar ve bir örgüt ile işgörenleri arasındaki karşılıklı ilişki tarafından belirlenir (Abreu, Cunha ve Rebouças, 2013: 3831). Karşılıklılık kavramı, bir fayda elde eden kişinin bu faydayı bir şekilde geri ödemek için güçlü bir normatif yükümlülük veya kural altında olduğunu öne süren sosyal mübadele teorisine dayanmaktadır. Bu, bireylerin, örneğin eğitim ve gelişim yoluyla kendilerine yatırım yapan kuruluşa geri ödeme yapma yükümlülüğünden dolayı bir kuruluşa bağlı kalmaya devam ettikleri anlamına gelir (McDonald ve Makin, 2000: 85).

Bhat ve Maheshwari (2005: 2) örgütsel bağlılığı, bir işgörenin temel bir iş tanımına uymaktan daha fazlasını yapmaya istekli olması olarak tanımlamaktadır. Bhat ve Maheshwari, Hindistan'ın Chhattisgarh bölgesindeki sağlık görevlilerinin bağlılıklarını incelemişlerdir. Yazarlar, "bir kişinin mesleğine olan sadakati ve

mesleğinin değerlerini ve hedeflerini korumak için kendini göstermeye istekli olması" olarak tanımladıkları mesleki bağlılığın durumunu belirlemeyi amaçlamışlardır. Doktor gibi bir profesyonel, sadece mesleğine duyduğu ilgiden dolayı da sağlık hizmeti sunabilir" (3). Ayrıca, sağlık sektöründe İK yönetimi uygulamalarının özellikleriyle birlikte örgütsel bağlılığı belirlemeye ve bu yönetim uygulamalarının örgütsel bağlılıkla nasıl bağlantılı olduğunu keşfetmeye çalışmışlardır. Nicel ve nitel metodolojilerin bir karışımını kullanan keşifsel çalışmada, altı ilçe sağlık yetkilisi ve eyalet müdürlüğündeki dört memur kullanılarak bir odak grup tartışması yürütülmüştür. Grup tartışmalarına ve katılımcılarla yapılan ek görüşmelere dayanarak, yönetimin karşılaştığı ilgili sorunları değerlendirmek amacıyla bir anket hazırlanmış ve 75 ilçe ve eyalet yetkilisine dağıtılmıştır. Dağıtılan anketlerden 70'i geri dönmüş ve bu da bölge genelindeki üst düzey yetkililerin genel bir görüşünü temsil etmiştir. Anketler, her biri beşli Likert tipi ölçek kullanılarak ölçülen birden fazla madde içeren 62 değişkenden oluşmuştur. Bhat ve Maheshwari, Meyer ve Allen (1991) tarafından oluşturulan üç boyutlu modeli (duygusal, normatif ve devamlılık) temel alan bağlılık ölçekleri geliştirmiştir. Bhat ve Maheshwari'nin (2005: 3) çalışmasının bulgularına dayanarak, bir örgütün duygusal bağlılık elde edebilmesi için aşağıdaki unsurların gerekli olduğu belirlenmiştir:

- Birey ile meslektaşları/üst yönetim arasında işbirliği;
- özellikle bir katılımcının bölgesindeki işgörenlerin işe alınması veya başka bir yere nakledilmesiyle ilgili olarak bir kuruluşun İK departmanına girdi sağlama ve danışmanlık sunma becerisi;
- Bir bireyin profesyonel olarak büyüme ve bir birey tarafından adil olarak değerlendirilen bir kurum içerisinde kariyer gelişim fırsatları bulma becerisi; ve
- Çalışan performansı ve ödüller arasında algılanan bir korelasyon.

Sonuç olarak, Bhat ve Maheshwari (2005: 4), işgörenlerin temel iş tanımlarının ötesinde gösterdikleri ekstra çabaların, yapısal hedeflere daha fazla değer vermelerinin yanı sıra kurum üyeliğini sürdürmek için daha fazla istek duymalarıyla da bağlantılı olduğunu öne sürmektedir.

Son zamanlarda, kişinin mesleğine psikolojik olarak bağlanması ve mesleğiyle özdeşleşmesi olarak tanımlanan ve en yaygın olarak mesleki bağlılıkla ilişkilendirilen normatif bağlılığa daha fazla ilgi duyulmaktadır. Mesleki bağlılığı

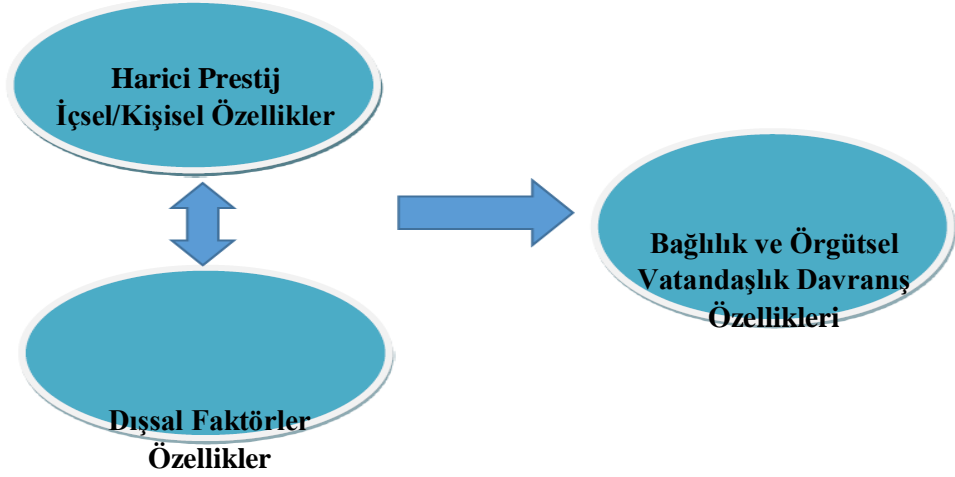
daha güçlü olan bireyler, mesleki hedeflerle özdeşleşir ve bir mesleğin ideallerini ve hedeflerini korumak veya desteklemek için daha fazla çaba sarf ederler. Mesleki bağlılık, gelişmiş iş performansı, hizmete gösterilen ilgi ve işe katılım ile ilişkilidir (Kwon ve Banks, 2004: 607). Bu durum özellikle hizmet sektörleri, kamu sağlığı ve güvenliği ve eğitim sektörleri gibi belirli meslek türleri için geçerlidir (Farris ve Cordero, 2002: 14).

Allen ve Meyer (1990: 4) sekiz maddelik bir normatif bağlılık ölçeği geliştirmiş ve Meyer ve arkadaşları (1993) daha sonra aynı normatif bağlılık ölçeğinin revizyonunu ve buna paralel olarak altı maddelik bir mesleki bağlılık ölçeği geliştirmiştir. Bu revizyon kapsamlı bir çalışmaydı ve iki düşünceyle motive edilmişti: “normatif bağlılığın öncülleri olarak daha uygun bir şekilde değerlendirilebilecek maddeleri elemek ve örgütten elde edilen faydalar için karşılık verme ihtiyacına dayalı yükümlülük de dahil olmak üzere bireyin yükümlülüğünü daha genel olarak ölçmek”. Örgütsel bağlılığın üç boyutunda da ortak olan, bağlılığın bireyin psikolojik durumuna ve örgüte yönelik tutumuna dayandığı anlayıştır. Hem duygusal bağlılık hem de normatif bağlılık boyutlarında işgörenlerin davranış kalıpları benzerdir. Meyer ve Allen (1991) normatif bağlılığı örgütsel bağlılık tanımından çıkarmamış, ancak normatif bağlılık ile duygusal bağlılık arasındaki ilişkiyi ve normatif bağlılık ile devam bağlılığı arasındaki ilişkiyi kullanarak normatif bağlılığın işgörenlerin örgütsel hedeflere bağlılıkları üzerindeki etkisini ölçmüştür. Meyer ve Allen (1997) duygusal bağlılık, normatif bağlılık ve devam bağlılığının ayrı bağlılık boyutları olduğunu belirlemiştir (Aktaran: Meyer ve Parfyonova, 2010: 287).

2.6. Örgütsel Bağlılığı Etkileyen Faktörler

Sosyal mübadele teorisi, işyerinde yaratılan sosyal karşılıklı bağımlılığı ve işgörenlerin bir kuruma nasıl bağlandıklarını açıklamaya çalışır. Teoriye göre, herhangi bir sosyal etkileşimde, bireylerin belirli sosyal yapılarda nasıl tepki vereceğini önceden belirleyen çok sayıda doğal faktör vardır (Markovits, Boer ve van Dick, 2014: 415). Bu faktörler arasında bir işgörenin yaşı, cinsiyeti veya hizmet süresine dayalı içsel kişisel özelliklerinin yanı sıra başarı, yaratıcılık ve kişisel ilerleme fırsatları da yer almaktadır. Ayrıca ücretlendirme, yönetim politikaları, fiziksel koşullar ve iş güvenliği gibi işgörenin iş rolü ve iş deneyimiyle ilgili dışsal faktörler de bulunmaktadır (Cooper-Hakim ve Viswesvaran, 2005: 242; Markovits vd., 2014: 415). Genel olarak tanımlandığında, sosyal mübadele teorisi, basitten

karmaşık süreçlere kadar değişebilen karşılıklı sosyal hizmetlerin değişimini belirleyen temel ilişkileri açıklamaya çalışır. İster bir kişiye, ister bir kuruma ya da bir fikre olsun, bağlanma gibi psikolojik süreçlerin merkezinde bu ilişkiler yer alır (Miao, Newman, Schwarz ve Xu, 2014: 728). Bağlılık, işgörenlerin hem işgören hem de birey olarak kişisel gelişimlerine katkıda bulunan örgütsel bağlılık gibi olumlu iş karakteristiklerine yol açar (Miao vd., 2014: 728). Örgütsel bağlılık, bireyin kendini gerçekleştirmesinin temeli olabilir ve işten ayrılma, devamsızlık, iş çabası, iş rolü ve performans gibi işle ilgili diğer sonuçlar üzerinde etkili olabilir (Jung ve Yoon, 2012: 371; Ghazzawi, 2008: 2; Tuna vd., 2011: 13). İyi tanımlanmamış veya belirsiz bir iş rolü örgüte olan bağlılığı zayıflatabilir ve terfi fırsatları da bireyin kendi önemine ilişkin algısına bağlı olarak örgütsel bağlılığı artırabilir veya azaltabilir (Jung ve Yoon, 2012: 371). Buna ek olarak, bağlılık üzerinde etkisi olan diğer iş faktörleri sorumluluk ve özerklik düzeyleridir (Jung ve Yoon, 2012: 371). Cartwright ve Holmes (2006: 201), bir işgören işinin bir anlamı olduğunu hissettiğinde, belirli bir işle ilgili daha yüksek sorumluluk ve özerklik seviyeleri ile birlikte, daha yüksek düzeyde bağlılık ifade edildiğini bulmuştur. Buna göre, örgütsel bağlılığın temel belirleyicileri aşağıda açıklanmaktadır.



Şekil 2.3. Çalışan Bağlılığı Çalışan bağlılığının belirleyicileri (Cartwright ve Holmes, 2006: 201).

2.6.1. Bireysel Faktörler

Bağlılık için birincil belirleyici faktör, işgörenlerin örgütteki rolleriyle bağlantılıdır ve işgörenlerin bir örgüte yaptıkları yatırımdan elde ettikleri faydaların birikimiyle birlikte deneyim, zaman ve çaba algılarına vurgu yapar. Çalışanların kişilikleri de örgütsel bağlılıklarında rol oynamaktadır (Irshad ve Naz, 2011: 37). Irshad ve Naz

(2011: 37) kişiliği, bir kişinin karakterinin farklı durumlardaki davranışlarını etkileyen benzersiz iç ve dış yönleri olarak tanımlamaktadır. Duygusal, motivasyonel, kişilerarası ve tutumsal özelliklerin ölçümü, yeteneklerden farklı olarak, yaş, cinsiyet, eğitim veya deneyime dayalı olarak bir bireye özgü niteliklerdir. Örgütsel bağlılık, işgörenlerin yaş ve cinsiyet gibi kişisel özelliklerinin yanı sıra hizmet yıllarından da etkilenmektedir. Meyer ve Herscovitch farklı bağlılık düzeylerine sahip işgörenler arasında belirgin davranış farklılıkları (örneğin, örgütsel sadakat ve uyum, sportmenlik, kişisel gelişim ve sivil erdem) olduğunu tespit etmiştir.

Meyer ve Allen (1991, 1997) ve Meyer ve diğerlerinin (1993) çalışmalarında yaş önemli bir gösterge olarak kabul edildiğinden, yaş içeren demografik özellikler çoğunlukla incelenmektedir. Gursoy, Chi ve Karadağ (2013: 40) ve Gursoy, Maier ve Chi (2008: 449), bir işgörenin yaşının, işyerinin çeşitli yönlerine ne kadar bağlı olduğunu etkilediği sonucuna varmıştır. Araştırmalar, tanınma ihtiyacı, işyerindeki statü ve işteki idealizmde yaşa bağlı farklılıklar olduğunu göstermektedir (Rousseau ve Greller, 1994: 386).

Singh ve Gupta (2015: 1192) yaş, iş deneyimi ve örgütsel bağlılık arasındaki bağlantıyı ölçmek için kuşaklar arası bir çalışma yürütmüştür. Bu araştırma, Hindistan'daki en büyük 13 kuruluşta 500 işgörenin katıldığı kesitsel, ankete dayalı bir tasarım kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Böyle bir yapı, işyeri bağlılığına ilişkin kültürel normların Kuzey Amerika'dakilerden önemli ölçüde farklı olduğu Hindistan dışında pratik bir uygulamaya sahip olmayabilir. Bununla birlikte, Hindistan'da Amerika Birleşik Devletleri'nde olduğu gibi aynı nesnel kohort kimliği bulunmadığından, veriler daha anlamlı hale gelmektedir. Çalışmada, araştırmacıların Allen ve Meyer'in (1990: 5) iş katılımı, ekip bağlılığı ve mesleki bağlılığı ölçmek için kullandığı Likert ölçekli bir anket kullanılmıştır. Allen ve Meyer ölçeği, bağlılığın duygusal, normatif ve devamlılık boyutlarıyla ilgili olarak işgören bağlılığını ölçmek için kullanılmıştır. Singh ve Gupta'nın (2015: 1193) bulguları, işgörenlerin takım veya mesleki bağlılık ve sadakate dayalı olarak daha yüksek bağlılık oranları sergilemelerine rağmen, bu bağlılıkların nasıl algılandığı hususunda kuşaklar arasında önemli farklılıklar olduğunu göstermektedir.

Yaşlı işgörenler (45 yaş ve üzeri) duygusal bağlılıkta en yüksek orana sahip olma eğilimindedir. Orta yaş grubundakiler (23-45 yaş arası) duygusal bağlılıkta yüksek

olmakla birlikte, normatif bağıllıkta en yüksek seviyededir ve hem mesleki hem de örgütsel hedeflerle daha fazla ilgilidir. En genç grup (23 yaş ve altı) duygusal bağıllıkta en düşük seviyedeysen normatif bağıllıkta sadece mesleklerine yatırım yaptıkları ölçüde daha yüksek seviyedeydi. Bu durum, genç işgörenlerin bir kuruma bağlı olduklarını ancak bağıllığı yalnızca kişisel mesleki hedeflerini ilerletmek için bir araç olarak gördüklerini ima etmektedir (Singh ve Gupta, 2015: 1193).

Bu durum Abreu ve diğerlerinin (2013: 3831) çalışmasında da yankı bulmuştur. Çalışmaları, daha genç (25 yaş ve altı) ve 10 yıldan az hizmeti olan işgörenlerin, kendi mesleki taahhütlerinin peşinden gittiğini ve kurumda uzun vadeli hizmete daha az bağlı olduğunu göstermiştir. Dolayısıyla, demografik özellikler örgütsel bağıllığın oluşumunda önemlidir, ancak aynı zamanda bir işgörenin uzun vadede ne ölçüde bağıllık göstereceğinin de bir belirleyicisi olabilir (Abreu vd., 2013: 3831).

Rhoades ve Eisenberger (2002: 698), işgörenlerin değerleri ve deneyimleri genellikle cinsiyet, yaş ve hizmet süresiyle ilişkili olduğundan, demografik bilgilerin örgütsel bağıllığın değerlendirilmesinin bir parçası olarak dikkate alınması gerektiğini belirtmektedir. Demografinin bir parçası olarak duygusal eğilimlerin (kişilik özellikleri) bireyin işle ilgili tutumlarını şekillendirmedeki rolünün önemi, iş tutumlarının bir öncülü olarak destek kazanmıştır (Abreu vd., 2013: 3831; Hrebiniak ve Alutto, 1972: 556).

Judge, Heller ve Mount (2002: 530) meta-analitik çalışmalarında, iş tatmini ve örgütsel bağıllığın hem dışadönüklük ile pozitif hem de psikonevroz ile negatif yönde ilişkili olduğunu bulmuşlardır. Irshad ve Naz'a (2011: 38) göre: Pozitif duygulanımı yüksek bireyler (dışadönükler) işlerine daha bağlı olma ve daha olumlu tutumlar sergileme eğilimindeyken, negatif duygulanımı yüksek bireyler (nevrotikler) işlerine daha az bağlı olma ve daha az olumlu tutumlar sergileme eğilimindedir.

Allen ve Meyer (1990: 850), örgütsel bağıllığın çok boyutlu yapısı üzerine, örgütsel bağıllığa uygulandıkları şekliyle duygusal bağıllık, normatif bağıllık ve devamlılık bağıllığı arasındaki korelasyonları veya karşılıklı ilişkileri test etmeye odaklanan ufuk açıcı makalelerini yazdılar. Genel araştırmanın bir parçası olarak iki çalışma yürütülmüştür. İlk çalışma, iki imalat firması ve bir üniversiteden sendikalı olmayan, tam zamanlı işgörenlerden toplanan veriler kullanılarak ölçümlerin geliştirilmesine

odaklanmıştır. İkinci çalışma, bir üniversite kütüphanesi, bir perakende mağazası ve bir hastane olmak üzere üç kuruluştaki sendikalı olmayan, tam zamanlı işgörenlerden toplanan veriler kullanılarak bağlılığın öncüllerine odaklanmıştır. İkinci çalışmanın anketi, ilk çalışmadaki duygusal, normatif ve devamlılık ölçeklerinin yanı sıra duygusal, normatif ve devamlılık bileşenlerinin önerilen öncüllerini de içermektedir. Üç bağlılık ölçeğinin her biri ile öncülleri olduğu öne sürülen hipotez değişkenler arasındaki bağlantıyı belirlemek için verilerin kanonik analizi yapılmıştır. Bu çalışmalarda Allen ve Meyer (1990: 851), bireysel özellikler, çalışma özellikleri ve çalışma deneyimleri de içerisinde bulunmak kaydı ile Steers (1977) tarafından tanımlanan özellikleri dahil etmiştir. Bu değişkenler arasındaki ilişki ölçümlerinin ne güçlü ne de tutarlı olduğunu bulmuşlardır.

Ancak Meyer ve Allen (1997), diğer gruplara kıyasla daha yaşlı ve kadın olan işgörenlerde bağlılık olasılığının daha yüksek olduğunu belirtmektedir. Bununla birlikte, Mathieu ve Zajac (1990) algılanan yetkinlik ile duygusal bağlılık arasında güçlü bir bağ olduğunu ve işgörenin yaşının duygusal bağlılık ile zayıf ancak anlamlı bir bağ olduğunu öne sürmektedir. Çalışma sonuçları, rol belirsizliği veya rol çatışmasının zayıf duygusal bağlılığa katkıda bulunduğunu göstermektedir. Bununla birlikte, bağlılıktaki cinsiyet farklılıkları, cinsiyetle bağlantılı farklı iş özellikleri ve deneyimlerden kaynaklanıyor olabilir. Medeni durum, din ve ebeveynin mesleği gibi kişisel faktörler örgütsel bağlılıkta önemli bir rol oynayabilir, özellikle de bireyin bir örgüte yatırdığı zaman, finansal kazançlar veya ayrılması halinde kaybedeceği diğer faydalar varsa. Ayrıca, cinsiyet ve yaş gibi demografik hususlar, işgörenlerin örgütsel bağlılığı değerlendirirken sahip oldukları değerleri ve düşünceleri etkilemektedir. Ancak iş deneyimi ve rolle ilgili faktörler gibi diğer faktörlerle karşılaştırıldığında, kişisel faktörler bireyler için aynı önem düzeyini korumamaktadır. Çalışanlar tarafından örgütsel bağlılığın geliştirilmesinde birincil derecede önemli olarak görülen, örgütte geçirilen süre, örgütten duyulan memnuniyet ya da memnuniyetsizlik, rol gerilimi ve belirsizlik gibi rolle ilgili özelliklerdir (Abreu vd., 2013: 3832).

2.6.1.1. Yaş

Bireysel faktörlere ilişkin en kayda değer özelliklerden biri işgörenin yaşıdır. Yaş ile örgütsel bağlılık arasında kapsamlı bir bağlantı olduğu saptanmıştır. Çalışanların yaşı ne kadar büyükse, o kadar olgun ve şirkete olan duygusal yatırımlarının da o kadar

yüksek olduğu söylenebilir, zira şirkette ne kadar uzun zaman geçiriyorlarsa o kadar fazladır (Altınbaş, 2008: 11). Angle ve Perry, araştırmalarında yaş arttıkça örgütsel bağlılığın arttığı, farklı eğitim alma olanaklarının azaldığı, bunun neticede de işgörenlerin, örgüte olan bağlılıklarının arttığını yorumlamıştır (Keleş, 2006: 54).

2.6.1.2. Eğitim Düzeyi

Çalışanların örgütsel bağlılığını etkileyen etkenlerden biri de işgörenlerin eğitim düzeyidir. Örgütsel bağlılık ile işgörenlerin eğitim seviyesi arasında ters bir ilişki olduğu ifade edilmektedir. Düşük eğitim seviyesinde sahip işgörenler, daha az alternatif iş olanağı olduğu için mevcut işlerini üstlenmeye daha isteklidir (Varlı, 2014: 27). Çalıştığı firmadan eğitim almış olması, kişinin çalışmaya devam etmesi ve işgörenin firmaya karşı minnet duyması ve kuruma teşekkür etmesi de olabilir (Öğüt ve Kaplan, 2011: 198).

2.6.1.3. Cinsiyet

İş dünyasında cinsiyet ayrımcılığı sebebiyle işgörenlerin cinsiyeti örgütsel bağlılıkları etkileyen kayda değer etkenlerden biridir. Erkekler için transeksüel çalışma daha düşük psikolojik bağlılık, daha yüksek devamsızlık ve daha düşük örgütte kalma isteğine yol açarken, kadınlar için farklı cinsiyetlerden gruplar halinde çalışmak ve daha yüksek örgütlenme seviyeleri bağlılık ile ilişkilidir. Bazı araştırmalar, kadınların aile içi rollere ve işgücüne katılımlarına, aile ve iş dengesi, ahlaki ve kültürel yapılar, rol çatışmaları gibi engellere sahip olmaları sebebiyle örgütlere bağlılıklarının erkeklere göre daha düşük olduğu neticesine varmıştır. (Gündoğan, 2009: 22).

2.6.1.4. Kıdem

İşletmedeki nitelikler, işgörenlerin örgütsel bağlılığını etkileyen bireysel etkenlerden biridir. Hizmet süresi ne kadar uzun olursa, sadakat o kadar yüksek olur. Şirkette uzun çalışma saatleri ve yüksek niteliklere sahip işgörenler işten ayrılma hususunda isteksizdir. Uzun süredir işlerle uğraşan ve yüksek pozisyonlar alan işgörenler oldukça yüksek gelir elde etmektedir. Kıdem, kişilerin bağlılığında artışa neden olan bir faktör olduğu ve bunun neticesinde rolün geri kalanını aşan bir davranış olduğu saptanmıştır (Keleş, 2006: 58).

2.6.1.5. Medeni Durum

Örgütsel bağlılık araştırmalarında medeni durum genellikle bir kontrol değişkeni şeklinde kabul edilir. Bazı bireyler evli insanların bekarlardan daha güçlü bir iş bağlılığına sahip olduğunu düşünmektedir. İddiaya göre, evliler mali sorumluluk sebebiyle istifa riskinin daha fazla olduğunu ve mali nedenlerle bağlılıklarının daha yüksek olacağını düşünüyorlar (Çetinel, 2008: 67).

2.6.2. Örgütsel Faktörler (Çalışanın Rolüyle İlgili ve İş Deneyimiyle İlgili Faktörler)

Allen ve Meyer'e (1990: 6) göre, işgören rolünün duygusal bağlılığa katkıda bulunan belirli yönleri vardır. Bunlar arasında akran uyumu (işgörenler arasındaki bağ), kişisel önem (bir işgörene hissettirilen kurum için önem), geri bildirim (işgörenlerin iş performanslarına ilişkin değerlendirmelerin sağlanması) ve akranlar ve amirlerle genel etkileşim yer almaktadır. Bir işgörenin örgütle özdeşleşme, örgüte dâhil olma ve örgüt üyeliğinden keyif alma şekli de dâhil olmak üzere örgüte karşı hissettiği duygusal ya da duygusal bağlılık, örgütsel bağlılık çalışmalarında en popüler yaklaşım olmuştur. Buna ek olarak, iş deneyimi öncülleri, özellikle de işgörenlerin bir örgütte kendilerini rahat hissetmeleri için psikolojik ihtiyaçlarını en çok karşılayan deneyimler, duygusal bağlılığın öncülleri olarak en güçlü kanıtları sağlamaktadır. Stallworth (2004: 946), örgütsel bağlılığı muhasebe alanında çok boyutlu bir bakış ağısıyla kavramsallaştırmanın faydalarını incelemiş ve örgütsel bağlılığın üç boyutunun her biriyle ilgili çeşitli öncül değişkenleri incelemiştir. Stallworth, duygusal bağlılığın genellikle fazla mesai tahsisinde eşitlik, üstlerle sosyalleşme sıklığı, akranlarla statü, terfi olasılığı olduğunda ve bir rol modeli veya akıl hocası da örgüte duygusal bağlılık gösterdiğinde daha yüksek olduğunu bulmuştur. Takımlar veya gruplar gibi diğer iş ilişkileri de örgütsel bağlılık üzerinde etkili olabilir (Wasti ve Can, 2008: 405).

Örgüt üyeleri, iş ilişkileri aracılığıyla değer bulabildiklerinde bağlılık gösterebilirler. Bir örgütteki bireylerin, birbirine bağlı ve karşılıklı saygıyı yansıtan iş ilişkileri kurulduğunda örgüte bağlılık gösterme olasılıkları daha yüksektir. Sisodia ve Das'a (2013: 242) göre, bireyin rolü veya işi, aşağıdaki faktörler sebebiyle örgütsel bağlılığın artırılmasında büyük önem taşımaktadır:

- Beceri çeşitliliği: işin ne ölçüde birden fazla üst düzey beceri gerektirdiği

- Görev kimliği: Bir kişinin tanımlanabilir bir işi başından sonuna kadar tamamlamaktan sorumlu olma derecesi
- Görevin önemi: Bir kişinin işi diğer insanların işini, sağlığını veya refahını önemli ölçüde etkiler
- Geri bildirim: insanların işlerinde ne kadar etkili olduklarını öğrenme derecesi
- Özerklik: bir işte yer alan bireysel seçim derecesi.

Örgüt, çalışma ilişkileri üzerine kurulu bir işyeri ortamıdır; en önemlilerinden biri de denetim ilişkisidir (Sisodia ve Das, 2013: 243). Abreu ve diğerlerine (2013: 3831) göre, örgütteki liderlik ekibinin bir üyesi örgütsel bağlılığı olumlu ya da olumsuz yönde etkileyebilir. Olumlu bir denetim ilişkisi, performans yönetimi gibi işe ilişkin uygulamaların kurumda nasıl uygulandığına bağlıdır (Miao vd., 2014: 729). Bireyler denetim ilişkisinin adil ve uygulamalarında tutarlı olduğuna inandıklarında, daha yüksek düzeyde bağlılık gösterirler (Kasemsap, 2013: 199). Bireyin çalışma ortamı ve çalışma ortamıyla ilgili deneyimleri, örgütsel bağlılık göz önünde bulundurulduğunda ek faktörlerdir. Örgütsel bağlılık üzerinde olumlu bir etkiye sahip olabilecek yaygın çalışma ortamı şartlarından biri, parasal getiri veya şirkete yapılan yatırımın artırılmasını içeren kısmi sahipliktir (Kasemsap, 2013: 199).

Sahiplik, işgörenlerde bir önem duygusu yaratabilir; kendilerini karar alma sürecinin bir parçası olarak hissedebilirler (Wasti ve Can, 2008: 406). Bu, işgörenin şirketteki seviyesinden bağımsız olarak geçerlidir. Örneğin, Al-Qatawneh (2014: 35) bütçe karar alma sürecine katılan işgörenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Çalışma ortamında örgütsel bağlılığı etkileyebilecek diğer faktörler işe alım ve seçim, performans değerlendirme, terfiler ve yönetim tarzındaki iş uygulamalarıdır. Diğer çalışmalar, özellikle örgütsel karar alma sürecinde paylaşılan değerleri içeren bir örgüt kültürünün işgören davranışlarının oluşturulması için gerekli olduğunu ortaya koymuştur (Heskett, 2011: 57; Messner, 2013: 79).

Heskett (2011: 58), kurum kültürünün ya da işleri yapma şeklimizin, bağlılığın diğer davranış belirleyicilerinden daha büyük bir belirleyicisi olduğunu öne sürmektedir. Dolayısıyla, işgörenlerin katılımını teşvik eden bir kurumsal politika, işgörenlerin güçlendirme arzusunu ve kurumsal hedeflere bağlılık talebini karşılamaya yardımcı olabilir. Meyer ve Allen, iş bağlamı, içsel motivasyon, iş özellikleri ve bunlara karşılık gelen duygusal tepkiler arasındaki ilişkilerin örüntüsünü anlamanın önemli

olduğunu, çünkü örgütsel düzeydeki bağlılığı etkilemek veya artırmak amacıyla örgütlere sürekli olarak yeni politikalar ve prosedürler eklendiğini iddia etmektedir. Beceri çeşitliliği, denetleyici memnuniyeti, iş tatmini ve geri bildirim, işgörenler için içsel motivasyonla güçlü bağlantılara sahiptir ve bu da örgütsel bağlılık meydana getirir.

2.6.2.1. Yönetim

Yöneticilerin davranışları, işgörenlerin örgütsel bağlılıklarını olumlu ve olumsuz olarak etkiler (Albayrak, 2007: 53). Örgütsel bağlılık, örgütte uygulanan politikalar, yönetimin astlara karşı tutumu, örgütteki fiziksel çalışma şartları, işgörenler arasındaki ilişkiler vb. birçok nedenden dolayı olur (Yüceler, 2009: 73).

2.6.2.2. Örgütsel Adalet

Yöneticilerin kararlarının, işgören algılanması süreci aracılığıyla değerlendirilmesidir. Örgütsel adalet, işlemsel ve dağıtımsal adalet şeklinde ikiye ayrılır İşlemsel adalet; yönetim karar verme aşamasında, değişkenlerin ve verilerin, kararın işgörenler için adil olup olmadığına ilişkin etkisinin değerlendirmesidir. Dağıtımsal adalet; örgüt tarafından işgörelere tahsis edilen kaynakların hakkaniyetli olup olmadığı sorusudur. Adalet işgören memnuniyetine neden olur. Örgütsel adaletin, işgörenlerin kabulü, örgütsel bağlılığı olumlu yönde etkiler (Bedük, 2014: 49).

2.6.2.3. Örgütsel Ödüller

Örgütsel ödüllerin işgörenlerde bağlılık üzerinde güçlü ve pozitif bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Bireyler, örgüt tarafından verilen ödülleri yeterli ve adil olarak algırlarsa, örgüte bağlılıkları daha yüksektir (İnce ve Gül, 2005). Çalışanlar, ihtiyaçlarına göre ödüllendirerek örgüte bağlılıklarını pekiştirirler. Ödülün örgütsel bağlılık için pozitif rolü, ödülün gösterilen performansın ardından bir ödül olarak verilip verilmemesine bağlıdır (Ceylan, 2002).

2.6.2.4. İşin Kapsamı

Gerek organizasyon içinde gerekse de şirkette yapılan işin verimliliği, işgörenlerin örgütsel bağlılığını etkiler. Üst düzey görevler, bilhassa işgörenin kuruluşa bağlılığı için önemlidir. İş zenginleştirme, işçilere kendi işlerini planlama, kontrol etme ve

organize etme yetki ve sorumluluğunu vermekle ilgilidir. Yetki ve sorumluluktaki bu artış, işgörenin örgüte bağlılığını artırır. (İnce ve Gül, 2005).

2.6.2.5. Örgüt Kültürü

Balay (2000) için örgüt kültürü, işin yapılma biçimini ve örgüt üyeleri tarafından paylaşılan örgütü etkileyen karakteristiklerin algısını kapsar. Örgüt kültürü işletme için önemlidir. zira kültür, işgörenlerin işleri ve işletmeleri hakkında ne hissettiklerini ifade etmeye yardımcı olmaktadır (Balay, 2000). Örgüt kültürü, işgörelere bir kimlik duygusu sağlayarak, örgütsel amaçlara katılımı teşvik eder ve örgütsel bağlılığın oluşmasına veya güçlendirilmesine katkıda bulunur. Örgüt kültürü sayesinde, eğer örgüt tehlikede ise, işgörenleri arasında örgütsel bağlılık ve değerler entegrasyonunun artması beklenir (Sağlam, 2014).

2.6.2.6. Takım Çalışması

Ekip çalışması, işgörenlerin etkin bir biçimde plan yapmalarına, yenilikleri anında yakalamalarına, motivasyonu artırmalarına, paylaşma duygusunu geliştirmelerine, işleri verimli ve kaliteli bir şekilde gerçekleştirmelerine yardımcı olarak iş tatminini ve işgörenin kuruma bağlılığını artırmaya yardımcı olmaktadır (Gündoğan, 2009: 18). Ekip çalışması, işgörenler arasındaki iletişimi geliştirir. Meslektaşlara bağlılık, örgütsel bağlılığı olumlu yönde etkilemektedir (Özünü, 2013: 75)

2.7. Örgütsel Bağlılık ve İş Davranışları

Örgütsel bağlılık ve iş davranışları bağlamında ilişkili olduğu düşünülen hususlar aşağıda açıklanmaktadır.

2.7.1. Örgütsel bağlılık ve Performans

Örgütsel bağlılık, işgörenlerin işteki performans düzeyi ve işten ayrılma istekleri ile ilgili olması sebebiyle son yıllarda önemli bir konu haline gelmiştir. Örgütsel bağlılık konusu, işgören devri ile ilişkisi ve örgüte maliyeti açısından geniş çapta tartışılrsa da, örgütsel bağlılık ile işle ilgili davranışlar arasındaki ilişki nadiren çalışılmaktadır. Organizasyon söz konusu olduğunda, işgören performansı en az işgören devri kadar önemlidir (Özutku, 2008). Örgütsel bağlılık ve performans arasında zayıf bir ilişki olduğuna dikkat çekmiştir. Ailevi yükümlülükler ve ekonomik durum gibi değişkenler bu ilişkiyi esas olarak etkiler. Örgüt tarafından sağlanan yüksek ücret, sosyal fırsatlar ve ödüller gibi yüksek finansal beklentiler, örgütsel bağlılık ve

performans arasındaki ilişkiyi olumsuz etkileyebilse de düşük finansal beklentiler bu ilişkiyi güçlendirecektir. Lawler ve Hall'a göre, bir işgörenin üstün değerlendirmesine dayalı olarak performans ölçüldüğü zaman, performansın organizasyona olan bağlılığından etkileneceğine inanmaktadırlar (Keleş, 2006: 95). Performans, bireylerin işleriyle örgütsel verimliliğe yaptıkları katkının düzeyini gösterir. Beklenen performans gerçekleşen performansla tutarlı olduğunda, işgörenler kendileri için belirledikleri hedefleri tamamlamış olurlar. Bağlılık, özellikle beklentileri aşan çabalar göstermede, beklentilerin ve elde edilen performansın eşdeğer olmasını sağlamada önemli bir faktördür (Özler, 2012: 11).

2.7.2. Örgütsel bağlılık ve İşten Ayrılma

Koch ve Steers, Blau ve Boal örgütsel bağlılık ve işgücü devir oranı arasında zıt yönlü bir ilişki olduğunu ifade etmektedir (Bülül, 2007: 65). Çok sayıda alternatif iş olanağı, örgütsel bağlılıkla negatif ilişkilidir. Bir işgören, organizasyondaki şartlardan memnun değilse ve birçok olanağı varsa, ayrılma isteğine sahip olacak ve bu da örgütsel verimliliği ve bağlılığını olumsuz yönde etkileyecektir (Bedük, 2014: 50). Alan yazında bu konu ile ilgili çok sayıda araştırma bulunmaktadır. Çakar ve Ceylan (2015: 52) yaptıkları çalışmada duygu, süreklilik, normatiflik ve işe bağlılığın işten ayrılma niyetini olumsuz etkilediğini ve bu değişkenin niyet üzerinde en güçlü etkiye sahip olduğunu bulmuşlardır (Çakar ve Ceylan, 2015: 52).

2.7.3. Örgütsel bağlılık ve Stres

Örgütsel bağlılığın en değerli davranışsal sonuçlarından biri iş stresidir. Bağlılık ve stres sonuçları arasındaki ilişkiyi açıklayan Mathieu ve Zajac, örgütsel bağlılığı yüksek işgörenlerin stresten diğer işgörelere göre daha fazla etkilenmesinin olası olduğunu ifade etmektedir. Bu işgörenler, örgüte karşı daha duyarlı oldukları için örgütün tehditlerinden, sorunlarından ve tehditlerinden daha fazla etkilenirler. Diğer taraftan Mowday ve meslektaşları, örgütsel bağlılığın bireylere güven ve aidiyet duygusu verdiğini ve bu duyguların olumsuz etkiyi azalttığını söylemektedir. Örgütsel stresin ve örgütsel bağlılığın zihinsel ve fiziksel sağlık üzerindeki etkisi, başa çıkma yeteneğine bağlı olabilir. Bu nedenle örgütsel bağlılığın önemi, stresin sakinleştirici etkisinden ziyade sonucunu doğrudan etkilemesidir (Yüceler, 2005: 79).

2.8. Çalışma Yaşamında Örgütsel Bağlılığın Önemi

Örgütsel bağlılık, işgörenlerin kuruluşta ne kadar süre kalacağını belirlediğinden, bağlılık gösteren işgörenler her kuruluşun varlığıdır. Örgütsel bağlılığın bazı temel faydaları ve avantajları aşağıdaki gibidir (Kaya, 2012: 84):

Bağlı işgörenler son derece üretkendir. Kuruma, hedeflerine, vizyonuna, misyonuna ve liderlik ekibine inanırlar. Bu işgörenler sadece yüksek düzeyde üretkenlik göstermekle kalmaz, aynı zamanda meslektaşlarının ve ekip üyelerinin de aynı performansı göstermesini sağlarlar. Kendini işine adanmış ve motive olmuş bir personel, diğerlerine kıyasla çok daha az devamsızlık yapacaktır. Kendini adanmış işgörenler işe gitmeyi, işlerini tamamlamayı, projelere yardım etmeyi ve kurumsal hedeflere katkıda bulunmayı dört gözle beklerler.

Kendini işine adanmış işgörenler kuruma ve kurumun başarısına büyük ölçüde yatırım yaptıklarından, ekiplerle işbirliği yapma ve ekip halinde çalışma hususunda harikadırlar. Ekibin üretkenliğini artırmaya önemli ölçüde katkıda bulunurlar. Adanmış ve kendini işine adanmış işgörenler kurumlarına inanırlar ve dolayısıyla işverenlerinin etkili ve olumlu savunucularıdır. İşverenlerinin ürün, hizmet ve politikalarının güçlü inananları ve destekçileridirler (Altun, 2019: 2).

Yüksek düzeyde kurumsal bağlılık, üstün iş performansı, artan karlılık, gelişmiş üretkenlik, işgörenlerin elde tutulması, müşteri memnuniyeti ölçütleri, azalan müşteri kaybı ve her şeyden önce işyeri kültürünün iyileştirilmesi ile ilgilidir. Bir kurumun işgörenlerinden bekleyeceği bağlılık düzeyi budur. Güçlü bir ekip çalışması kültürü oluşturmak sağlıklı bir çalışma ortamını kolaylaştırır. Bir kuruluştaki iki işgören tamamen aynı olamaz. İnsanlar farklı geçmişlerden geldiklerinde, olayları görme ve algılama biçimlerinde farklılıklar olacaktır ve aynı şey insanlar bir ekip içinde çalışırken de geçerlidir. Bununla birlikte, bir kuruluş ekip oluşturma kültürünü teşvik ederse, işgörenler birlikte çalışmak ve daha fazlasını başarmak için motive olacaktır. Bu da bağlılık düzeylerinin artmasına yardımcı olacak ve uzun vadeli bir çalışma kültürü uyumu yaratacaktır. Çoğu işgören karşı konulmaz bir geleceğin parçası olmak ister, işlerinde neyin en önemli olduğunu ve işlerinde mükemmelliğe nasıl ulaşabileceklerini bilmek isterler. Hedeflerin anlamlı ve etkili olabilmesi için, işgörelere yönetimin hedefleri ve beklentileri açık bir şekilde iletilmelidir.

Çalışanlar, sahiplenme duygusu hissettiklerinde bir kuruluştaki daha uzun süre kalma eğilimindedirler (Esmer ve Yüksel, 2017: 259).

Çalışanların kurum içinde neler olup bittiği ve kurumun gelişimine nasıl daha fazla katkıda bulunabilecekleri hususunda katılımcı olmalarını sağlayın. Bir kuruluş işgörenlerine karşı şeffaf olduğunda ve onlarla sayı ve rakamları paylaştığında, işgörenlerin kendilerini değerli hissetme ve aidiyet duygularının artma ihtimali daha yüksektir. Böylece, şeffaflık yoluyla işgörenlerin performansı artar. Çalışanlar, birlikte çalıştıkları kurum hakkında iyi hissetmek isterler. Yüksek standartlarda iş ahlakına sahip olmak, işgörenlerin kendilerini motive olmuş ve kuruma karşı saygılı hissetmelerini sağlar. Çalışanlar bir kuruluşun yüksek ahlaki değerlere sahip olduğunu bildiklerinde, kuruluşla ilişkili kalmaya devam ederler. İyi bir iş etiği, her işgörene, kurumda performans göstermeleri ve kariyerlerini geliştirmeleri için eşit bir oyun alanına sahip olduklarını garanti eder (Atay, 2012: 33).

Olumlu çalışma kültürü, işgörenlerin kurumun bir parçası olmaktan mutluluk duydukları, yeni fikirleri paylaşmaya motive ve teşvik edildikleri ve yanlış anlaşılma korkusu olmadan yönetimle iletişimi kolaylaştırdıkları yerdir. Çalışanları kurumun kültürüne kişisel olarak uyum sağlamaları için teşvik edilmelidir. Çalışanlar liderlik kadar kendi aralarında da güven geliştirmeye başladıklarında, bu örgütsel gelişimin olumlu bir işaretidir. Çalışanlar motivasyon ve örnek olmak için sürekli olarak kuruluşun liderliğini izler, karar verme becerilerini ve kuruluş içindeki stratejik değişikliklere nasıl yardımcı olduğunu ve davranışlarının söylediklerini yansıtır yansıtmadığını öğrenir. İnovasyon, işgörenleri teşvik etmenin en iyi yollarından biridir. Bir işgören işleri farklı ve daha iyi bir şekilde yapma fikrine sahip olduğunda, cesaretini kırmayın, aksine daha iyi fikirler üretmesi için motive edilmelidir. Çalışanlara gerektiğinde yapıcı geri bildirimler verilmelidir. İyi yaptıkları şeyler için takdir edilmelidirler, bu da morallerini yükseltmelerine yardımcı olacaktır. Çalışanlara yanlış yaptıklarında söyleyin, ancak daha fazlasını yapın - neden yanlış olduğunu ve her şeyden önce nasıl daha iyi yapabileceklerini söyleyin. Eleştiri ile yapıcı geri bildirim arasında fark vardır. Eleştiri sadece neyin yanlış olduğunu söyler, yapıcı geri bildirim ise size neyin yanlış olduğunu, neden yanlış olduğunu ve nasıl düzelteceğinizi söyler (Kanderun ve Cengil, 2022: 156).

Verimli bir şekilde işleyen bir kuruluş, görevleri devretme sanatını bilir. Tüm işlerin tek bir kişi tarafından yapılamayacağı, bir kuruluştaki belirli görevleri yerine getirmek

için ayrılmış kaynaklar olduğu anlaşılmalıdır. İşler verimli bir şekilde dağıtıldığında, özellikle hiç kimseye yük binmez. Bir işgören olağanüstü iyi performans gösterdiğinde, kuruluşların onun katkısına değer vermesi gerekir. Bu gibi durumlarda, işgörene iyi çalışmasını ve adanmışlığını takdir etmek için teşvikler sunmak iyi bir fikirdir. Kuruluş, işgörenlerin yeterli iş taahhüdüne sahip olmasını istiyorsa, farklı şeyler farklı insanları motive ettiğinden, yönetimin onları uygun şekilde ödüllendirmesi esastır. Memnun ve bağlı işgörenler her kuruluş için bir değerdir. Kuruluşa adanmışlık ve bağlılık gösteren kişilere değer vermek önemlidir. Kuruluşların daha derine inmesi ve işgörenlerinin karşılaştığı sorunların temel nedenini bulması ve işgören devrini azaltmak için zamanında önlemler alması gerekir (Türkay, 2015: 241).

2.9. Sınıf Yönetimi

Bu bölümde sınıf yönetimi kavramı hakkında bilgiler verilecektir.

2.9.1. Sınıf Yönetiminin Tanımı ve Önemi

Sınıflar, öğretmen ve çocukların birlikte bağ kurup vakit geçirdiği, planlı ve örtük öğrenmelerin gerçekleştiği özel yaşam alanlarıdır. Öğrenim sürecinin önemli bir bölümü sınıfta geçmektedir bu nedenle sınıfın iklimi nitelikli eğitim için önem taşımaktadır (Başar, 2016: 13). Öğretmenlerin çocuklarla bağ kurmak, etkili iletişim yeteneklerine sahip olmak, çocukları amaçlanan kazanımlara ulaştırmak için eğitsel etkinlikleri tasarlamak ve ilgi ve meraklarını canlı tutmak gibi yeterliliklere sahip olması beklenir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2017; Uyanık Balat, Bilgin ve Sezer, 2011: 101). Öğretmenlerin çocukların olumlu davranışlar geliştirmelerini sağlamanın yanında ve eğitimin niteliğini arttırmak için sınıf yönetimi becerilerine sahip olması gerekir (Springer ve Persiani, 2019: 102). Sınıf yönetimleri sınıf içerisinde uygulanan etkinliklerin etkin bir şekilde düzenlenmesi ve çocuklara gereken rehberlik süreçlerinin yerine getirilmesidir (Turan, 2020). Kounin (1970), sınıf yönetimini, “çocukları öğrenmeye güdüleme, çocukların gelişim karakteristiklerine uygun ve aktif katılımlarını destekleyen etkinlikler planlama, çalışmalarını yönetme ve uygun dönüt verme” olarak tanımlamıştır (Başar, 2016). Uyanık Balat (2011: 101) okul öncesinde sınıf yönetimini, çocuğun temel gereksinimleri dikkate alınarak bütün gelişim alanlarına hitap eden planlama ile çocuk merkezli ve oyun temelli eğitimin hâkim olduğu uygulamalara ait bilgi ve becerilerin bir arada yer alması olarak

tanımlamıştır. Tanımların ortak noktası sınıf yönetiminin çok boyutluluk, eş zamanlılık, çabukluk, tahmin edilemezlik, açıklık ve ortak geçmiş gibi yapısal karakteristiklerine değinmeleridir.

Sınıf yönetiminin çok boyutluluk özelliği sınıfta birçok faaliyetin ve olayın aynı anda gerçekleştiğini vurgular. Türkçe, sanat, fen, müzik, vb. etkinliklerin bütünleşik olarak yürütülmesi, bazı çocukların öğrenmelerinin desteklenmesi, yapılan uyarlamalar, verilen yönergeler, çocukların bakımlarına yardım gibi daha pek çok unsur sınıfta kaynaşmaktadır (Uyanık Balat vd., 2011: 102). Eş zamanlılık özelliği sınıfta uygulanan etkinliklerin aynı anda ve art arda gerçekleşmesini ifade eder, öğretmenin aynı anda pek çok faaliyeti ve durumu yönetmesi beklenir. Öğretmen çocukların hazır bulunuşluğunu, ilgisini, ihtiyaçlarını, problemlerini takip eder ve zamanı yönetir. Çabukluk özelliği eğitimcinin öğrenme faaliyetlerini yürütürken hızlı düşünüp hızlı karar almasını tanımlamaktadır (Sadık, 2018: 7). Tahmin edilemezlik özelliği sınıfta gerçekleşen beklenmedik durum ve olayları ifade eder, böyle zamanlarda eğitimciden dikkatli planlama yapması ve gerekli önlemleri alması beklenir. Açıklık özelliği sınıfta yaşanan tüm olay ve durumların çocukların önünde gerçekleştiğini, öğrenme ortamının şeffaf olduğunu belirtir. Bu nedenle öğretmenlerin çocuklara rol model olduklarını bilerek davranışlarını denetlemeleri gereklidir. Ortak geçmiş özelliği ise sınıftaki yaşantıların ortak hafızada yer aldığını eğitimcilerin olumlu ve destekleyici bir tarih oluşturmaları gerektiğini belirtmektedir (Sadık, 2018: 7). Klasik eğitim yaklaşımlarında bilişsel ve bedensel farklılıkların eğitimsel önemi üzerinde durulurken çağdaş eğitim yaklaşımlarında sosyal-duygusal ve sosyokültürel farklılıklarının önemi ifade edilmektedir. Üstün yetenekliler, öğrenme güçlüğü olanlar, kültürel, dilsel ve etnik farklılıkları olan öğrenciler aynı grubun içinde öğrenmelerini gerçekleştirmektedir, sınıf yönetimi kapsamı geniş bir yapıya sahiptir ve eğitimcilerin bu konuda yeterliklerini güncel tutmaları beklenmektedir (Adagideli ve Çobanoğlu, 2018: 15).

2.9.2. Sınıf Yönetimi Yaklaşımları

Geleneksel ve çağdaş yaklaşımlar şeklinde iki ana başlık altında değerlendirilen sınıf yönetimi yaklaşımları uygulama alanına göre farklı uygulamalar bünyesinde barındırmaktadır. Geleneksel yaklaşım güncel eğitim yaklaşımına ve okul öncesi eğitimin amaçlarına uygun değildir. Öğretmen merkezli, gelişimsel karakteristikleri göz ardı eden suç ve cezaya dayalı bir sistem olduğu için geleneksel yaklaşım

geçerliğini yitirmiştir (Uyanık Balat ve Bilgin, 2011: 103). Çağdaş yaklaşımlarda ise çocuk merkezli bir yapı vardır. Bu yaklaşımda öğretmen, eğitim sürecine kılavuzluk eder, öğrenme ortamını hazırlar, sınıftaki bireysel farklılıkları göz önüne alır, uygun ölçme araçlarını kullanır, yeniliklere ve değişime açıktır, öğrencilerin gelişim karakteristiklerinin ve ihtiyaçlarının farkındadır (Çoban, 2022: 18).

2.9.3. Sınıf Yönetimi Modelleri

Eğitim alanındaki değişim ve gelişimlere göre çeşitli yaklaşımlar ve modeller ortaya çıkmıştır. Sınıf yönetimindeki modellerin birbirlerine üstünlüğü yoktur, şartlar ve ihtiyaçlar doğrultusunda kullanılmalıdır. Değişen dinamiklere uygun olarak farklı birleşimler şeklinde uygulandıklarında öğretmenlerin daha başarılı oldukları bildirilmiştir (Springer ve Persiani, 2019: 103).

2.9.3.1. Tepkisel Model

Bu model sınıf yönetiminin davranış boyutuna odaklanmaktadır. Klasik olan bu modelde sınıf yönetimi davranış yönetimi anlamına gelmektedir. Öğretmen, dışsal motivasyona odaklanır, ödül-ceza yöntemini ve kontrol stratejilerini kullanır, sorunlar meydana geldikten sonra müdahalede bulunur (Sadık, 2018: 10). Öğretmen merkezli olan bu modelde sınıf kuralları öğretmen tarafından oluşturulur, kurallara uyanlara ödül uymayanlara ceza verilir. Modelin zayıf yönleri öğretmenin problemlere meydana geldikten sonra müdahale etmesi ile tepkisinin çocuklarda karşıt tepki oluşturabilmesi ve neticesinde davranış problemlerinin artması olarak gösterilebilir (Çoban, 2022: 18).

2.9.3.2. Önleyici Model

Sınıfta oluşacak olası sorun ve çatışmaları önceden gerekli önlemleri alarak engellemeyi amaçlayan bu model, sınıfta olumlu bir sosyal sistem kurmayı hedefler, tepkisel modele mümkün olduğunca başvurulmamasını amaçlar (Sadık, 2018: 11). Önlemsel modelde bireysel etkinliklerden ziyade büyük grup etkinliklerine odaklanılır, planlanan etkinliklerin ilgi çekici olması amaçlanır. Planlarda önceden oluşabilecek sorun ve aksaklıklar saptanarak eğitim akışının problemsiz işlemesi amaçlanır. Kurallar, planlar, program ve düzen bu modelin en önemli öğeleridir. Okul öncesi eğitimde kullanılması uygun olan bu model, etkinlik ve materyal kullanımını tasarlama süreçlerinde öğretmenin ortam düzenleyici olma niteliğine odaklanır. Sınıfta etkinlik sürecinde kazanımlara ulaşılmasını, zaman hususunda

aksaklık yaşanmamasını, problem davranışların sergilenmemesini hedefler (Uyanık Balat, 2011: 103).

2.9.3.3. Gelişimsel Model

Gelişimsel model, sınıf yönetiminde öğrencilerin tüm gelişim alanlarına ve düzeylerine uygun eğitsel süreçlerin uygulanmasını ve öğrenci hazır bulunuşluğunu esas alır. Gelişimsel model çocukların buldukları gelişim evrelerinin bilgisine sahip olmayı, sınıf ortamını, planlarını, kurallarını çocuklara uygun olarak tasarlamayı amaçlar (Uyanık Balat, 2011: 103). Bu modelde öğretmenler eğitime ayrılan sürenin büyük bir kısmını çocukların ihtiyaçlarına yönelik harcamalıdır, okul öncesi çocuğu dikkatini toplamak, kuralları hatırlamak, yönergelere uymak için öğretmen rehberliğine büyük yaş grubu çocuklardan daha sık ihtiyaç duyarlar (Sadık, 2018: 12). Okul öncesi eğitim programı gelişimsel modele uygun bir biçimde hazırlanmıştır. Çocukların gelişim alanlarının tümünü kapsar ve çocukların yaş ve gelişimsel karakteristiklerinin bilerek desteklenmesini amaçlar (Milli Eğitim Bakanlığı, 2013).

2.9.3.4. Bütünsel Model

Sınıf yönetim algılarını bütünleştiren bu model, tepkisel, önleyici ve gelişimsel modelin harmanlanmış halidir. Sınıf yönetiminin çok boyutlu bir süreç olduğunu ve pek çok değişkenden etkilendiğini kabul eden model çocuk merkezlidir (Sadık, 2018). Çocukların bireysel ve grup ihtiyaçlarını ve öğrenmeleri doğru yöntemleri seçerek sağlamayı amaçlayan öğretmenden, gelişimsel modelde olduğu gibi çocukların yaş ve gelişim karakteristiklerini bilmesi beklenir. Önleyici modelde olduğu gibi öğrenme ortamının problem ve aksaklıklara yer vermeyecek şekilde düzenlenmesi, tepkisel yönetimden ise sadece bütün önlemsel çabalara rağmen meydana gelen durumlarda başvurulmaktadır. Bu modelde okul, aile, akranlar ve etkileşimleri de önemsenmektedir (Çoban, 2022: 20).

2.10. Sınıf Yönetimini Etkileyen Faktörler

Eğitimde kaliteyi sağlayan unsurlardan olan sınıf yönetimi çok katmanlı bir yapıdan oluştuğu için etkilendiği faktör sayısı fazladır. Başvurulan disiplin modelleri, öğrenci motivasyonu, çocukların karakteristikleri ve bireysel farklılıklar, özel gereksinimli çocukların varlığı, akran ilişkileri, aile okul ilişkisi, anne baba tutumları, davranış problemleri, sınıf kuralları ve rutinler bu etkenlerden sayılabilir (Aktaş Arnas ve

Sadık, 2018: 53; Şişman ve Turan, 2020: 2; Uyanık Balat ve Bilgin, 2011: 104). Disiplin, kişilerin toplum normlarına uymalarını sağlamak için alınan önlemler bütünü şeklinde tanımlanabilir. İç odaklı ve dış odaklı olmak üzere iki türü bulunmaktadır, eğitimin amacı ise çocukların kendi iç disiplinlerini geliştirmelerini sağlamaktır. İç disiplin özdenetim oluşturmak, değerlerin içselleştirilmesi olarak ifade edilmektedir. Çağdaş eğitim yaklaşımlarında sınıfta olumlu disiplini sağlamak amaçlanmaktadır. Sınıf yönetiminde öğretmen nitelikleri ve görevleri önemlidir. Öğretmenin çocukla olan ilişkisinin niteliğine odaklanılır. Öğretmenin öğrenim liderliğini çocukla paylaşması, öğrenim sürecini okulla sınırlamaması, bilim ve teknolojiye gelişmeleri öğrencileriyle birlikte takip etmesi ve olumsuz durumları yargılamadan nedenleri ile çözümüne odaklanması gibi karakteristikleri olması eğitim kalitesini ve olumlu etkileşimleri arttıracaktır (Milner, vd., 2019: 57). Doğru sınıf yönetimi için etkili ve doğru sınıf kurallarının belirlenmesinin önemi bilinmektedir (Alter ve Haydon, 2017: 115).

2.11. Sınıf Yönetimi Boyutları

Sınıf yönetimi çok yönlü bir kavramdır ve çeşitli boyutlardan oluşmaktadır. Bu boyutlar: fiziki ortamın düzenlenmesi, sınıfta kullanılan disiplin modelleri, eğitim planları, eğitim öğretim sürecinin yönetimi, öğretmen liderliği, öğretmen-öğrenci etkileşimi, problem davranışlar ve zamanın kullanımı olarak çeşitlendirilebilir (Burden, 2020: 25; Şişman ve Turan, 2020: 3).

2.11.1. Sınıf Yönetiminde Fiziksel Ortam Düzenlemesi

Fiziksel ortamın düzenlenmesi sınıf yönetiminin en temel boyutu sayılmaktadır ve okul öncesi eğitimde bahçe, okul, sınıf ve materyallerin düzeni çocuk merkezli yapısı sebebiyle oldukça önemlidir (Aktaş Arnas ve Sadık, 2018: 45). Fiziksel ortamdan bahsedilince ilk olarak sınıf büyüklüğü kavramı incelenebilir. Sınıf büyüklüğü hem mekânsal hem de çocuk sayısını ifade eder. Sınıfın alanı ve kişi sayısının prosedürleri bulunur ve okullar bunu uygularlar. Örneğin sınıftaki özel gereksinimli çocuk sayısına göre sınıf mevcudunun değişmesi gerekmektedir (Işık, 2020: 67). Fiziksel ortamın diğer ögesi sınıf mobilyalarıdır. Çocuklar sınıflarda uzun vakit geçirirler, oturma, dinlenme, hareket etme ihtiyaçlarına yönelik olarak ve güvenliklerini tehdit etmeyecek, boyutları uygun, rahat ve sağlıklı mobilyaların sınıflarda bulunması gereklidir (Bilgin, 2011: 90). Okul öncesi sınıflarında

çocukların hareket alanını kısıtlamayan, boylarına uygun, materyallere rahatça ulaşmalarını sağlayacak ölçülerde eşya seçimi yapılmalıdır. Çocukların rahatça materyallere ulaşabilmesi için açık raf sistemi ve şeffaf kutulama gibi yöntemlerin kullanılması beklenir. Sınıfta kullanılan materyaller gelişim karakteristiklerine uygun ve çocuk sağlığını tehdit etmeyen, kaliteli ve çeşitlilik içeren öğelerden oluşmalıdır. Öğretmenler çevrenin karakteristiklerine göre doğadan materyal temin edebilmeli ve artık materyalleri değerlendirmelidir (Aktaş Arnas, 2018: 45). Okul öncesi sınıflarında diğer sınıflardan farklı olarak öğrenme merkezleri yer almaktadır. Bunlar dramatik oyun, kitap, fen, blok, sanat ve müzik merkezidir. Her merkezin kendine özgü materyalleri bulunur ve diğer merkezlerden ayrı alanı olduğu belirgin olmalıdır. Sınıfın imkânları doğrultusunda merkez sayısı arttırılabilir ve geçici merkezler kurulabilir. Sınıflarda imkân kısıtlı olduğunda ise en az iki merkezin yer alması gerekir bu merkezler blok ve dramatik oyun merkezidir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2013). Uygun fiziksel ortamı sağlamak için ısı, ışık, ses, nem, koku ve renk öğeleri de dikkate alınmaktadır. Sınıfın ışıklandırılmasında güneş ışığından mümkün olduğunca yararlanmak gereklidir. Sınıfın yönü, pencerelerin boyutu ve sınıf içi ışıklandırma aydınlığı etkileyen öğelerdir. Sınıfın nemi, ısı ve havalandırması birlikte ele alınması gereken unsurlardır. 17-23 derece arası ideal ısı aralığı olarak bilinmektedir, sınıfta çocukların sağlığı için aşırı sıcak ve soğuktan kaçınılmalıdır. Havalandırma da ısınma kadar dikkat edilmesi gereken bir unsurdur. Pencerelerin yeterli olmadığı durumlarda çeşitli havalandırma düzenekleri kullanılabilir. Çocuklar arasındaki farklılıklar ile öğrenme ortamındaki farklılıkların etkileşimi öğrenme süreçleri üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Bu sebeple öğretmen kişisel farklılıkları göz önünde bulundurarak ortamı düzenlemeli ve çocuklara sınıfta değişiklikler sunmalı ve farklı ortamlarda öğrenmeler tasarlamalıdır (Işık, 2020: 67).

2.11.2. Plan-Program Etkinlikleri

Bilim ve teknoloji ışığında eğitim içerikleri oluşturulmakta ancak yirmi birinci yüzyıl eğitim gündeminde nesillere değerleri kazandırma olgusu yer almaktadır. Değerler, sosyal ve duygusal beceriler için çok sayıda program ve içerik oluşturulmuştur zira eğitim kurumlarının ve eğitimcilerin günümüzde çocukların sahip olacakları değerler ile ilgili rolü artmıştır. Cüceloğlu, sınıfta ele alınması gereken değerleri şöyle ifade etmektedir: eşitlik, empati, konuşma özgürlüğü, sorumluluk, temizlik, geçmiş-bugün ve gelecek dengesi, güven, sevgi, saygı, sabır, işbirliği, özdenetim, vatanseverlik.

Eğitimcilerin öncelikle bu değerleri sergileyerek iyi bir model olması ardından olumlu davranışlar ve değerlere ilişkin uygulamalar yapması gereklidir (Sapsağlam, 2016: 23). Öğretmenin çevre bilinci, büyüklere saygı-küçüklere sevgi, bayramların ve milli günlerin ne ifade ettiği ve nasıl kutlandığı, vb. temalarda toplum bilinci oluşturacak etkinlikler, projeler uygulaması beklenmektedir (Dağlıoğlu, 2012: 43). Eğitimcinin, programla bütünleşik, duygu ve değer zenginliği içeren, bilişsel ve duygusal alanı dengeyle destekleyen planlar yapması gereklidir (Ulutaş ve Macun, 2016: 303).

Her bir çocuğun potansiyelinin en üst seviyesinde taşınması için kişisel farklılıkları dikkate alarak içerik, yöntem ve strateji belirlemek güncel eğitim anlayışının önemli bir parçasıdır. Bu doğrultuda, erken çocukluk eğitiminde temel amaçlardan biri farklılıkları göz önüne alarak bütün çocuklara eşit fırsat sağlayacak eğitim ortamlarıyla okula ve hayata hazırlamak olmalıdır (Adagideli ve Çobanoğlu, 2018: 15).

2.11.3. Zaman Yönetimi

Öğretmenlerin ve çocukların zamanlarının büyük kısmı okulda ve sınıflarda geçmektedir. Sınıftaki yaşantılar ve birlikte geçirilen bu süre değerlidir ve doğru şekilde yönetilmesi önerilmektedir. Okullarda ve sınıflarda geçirilen süreler resmi olarak belirlenmiştir ve öğretmenlerin amaçlanan kazanımlara belirli bir sürede ulaşması, planlama, uygulama, değerlendirme ve aile katılımı çalışmalarını bir arada yürütmesi beklenmektedir. Sınıf yönetiminde sürecin etkili şekilde işleyebilmesi için etkinlikler arası geçişlerin anlaşılır olması, araç gereçlerin önceden hazırlanması, sınıf kurallarının ve rutinlerin net şekilde belirlenmesi, günlük akışın zaman çizelgesi şeklinde sunulması gibi yöntemlere başvurulması gerekmektedir (Bulut Özsezer, 2018: 45). Diğer bir yöntem de öğretmenin zamanı etkili kullanma hususunda çocuklara model olmasıdır. Öğretmenin planlı, rahat tavır takınıp hazırlıklı olması ve zaman hakkında bilgilendirmeler yapması çocuklara süreyi etkin kullanma hususunda örnek teşkil etmesini sağlayacaktır (Çelebi Öncü ve Ünlüer, 2011: 65). Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Programı (2013) zaman bloklarından oluşmaktadır, günlük akış içinde serbest zaman, çember zamanı, kahvaltı zamanı, temizlik zamanı, etkinlik zamanı, değerlendirme zamanı adlı başlıklarda zaman dilimleri oluşturulmuştur. Bu dilimler, çocukların kazanımlara ulaşmasını, gün içinde verimli bir akışa sahip olmayı ayrıca zaman kavramını çocuklar için somutlaştırmayı

sağlamaktadır. Zaman yönetiminde önemli olana öncelik vermek gereklidir. Çocukların nitelikli gelişiminin sağlanmasının önemli olduğu göz önünde bulundurulursa öncelik çocuğa ait olacaktır. Öğretmen öğrenme zamanını çocukları ilgi ve ihtiyaçlarını takip ederek çocukların okulu, sınıfı, öğrenme faaliyetini sevmelerini sağlayarak geçirmelidir. Öğretmenin çocukları çok sevmesinin ve duygusal ihtiyaçlarına cevap vermesinin zamanı kullanmanın en etkili yolu olduğu öne sürülebilir (Karşlı, 2020). Çocuk için gerçek zaman ile hissedilen zamanın farklı geçtiği bilinmeli doyurucu ve hızlı geçmesini sağlamak amaçlanmalıdır (Çelebi Öncü ve Ünlüer, 2011: 65).

2.11.4. İletişim

İletişim mesaj alışverişidir. Öğretmenin söylediklerinin yanında yüz ifadesi, beden dili, sesi çocuklara ileti gönderir, sözlü olmayan mesajlar zihinsel olarak bilinçli şekilde anlamlandırılmasa da hisleriyle çocuklar öğretmeni algırlar. İletişim süreci genellikle duygusal düzeyde başlamaktadır. Öğretmen iyi bir dinleyici olarak çocuğun söylediği sözlü ifadesinin yanında kullandığı beden dilini de duymalıdır. Çocukların söyledikleri kadar sözlü olarak ifade etmediği mesajları da anlamalı ve uygun dönütlerde bulunmalıdır. Aynı zamanda öğretmenin ses tonu, gözle ve vücut diliyle iletişimi, öğrenciler üzerinde doğrudan etkiye sahiptir (Neill ve Casswel, 2005: 69). Öğretmenlerin sözlü ve sözsüz iletişim dilini yetkin şekilde kullanmasının eğitimi güçlendirdiği belirlenmiştir (Bambaeeroo ve Shokrpour, 2017: 52; Kožić, vd., 2013: 142). Öğretmenin çocuklarla sağlıklı bir iletişim kurması; onların arkadaşları ve yetişkinlerle işbirliğine dayalı ilişkiler kurmasına ve kendi benliklerini kazanmasına da yardımcı olacaktır. Okul öncesi çocukları için öğretmenle rahat etkileşim kurma çocukların algılarını daha açık hale getirecek ve öğrenme deneyimlerini güçlendirecektir. Çocukların güvende hissedecekleri etkileşim iklimi oluşturmak için eğitimci, verdiği mesajları kontrol etmeli ve çocuklarla etkileşim kurarken bazı temel öğeleri kullanmalıdır. Bu öğeler: önemseme, koşulsuz kabul, değer verme, güven ve sevgi duymadır. Öğretmenlerin çocuklarla kurdukları nitelikli iletişimde bu beş unsur yer almalıdır (Arslan, 2012: 78).

İnsan ilişkilerinde sağlıklı iletişim kurabilmek için duyguları ifade etmek temel bir rol oynar (Rosenberg, 2019: 17). Duyguları adlandırmanın ve ifade etmenin kişileri sakinleştirdiği ve sorun çözüme odaklı hale getirdiği düşünülmektedir, bu beceri çocuklara kazandırılmak istenen yirmibirinci yüzyıl becerilerinden biridir.

Eğitimcilerin çocuklara duyguları adlandırmayı ve sağlıklı şekilde ifade etmeyi öğretmesi ve duyguları iletişim dilinde doğru kullanarak model olması çocuklarda iletişim becerilerini geliştirici niteliklerdir (Öğretir Çelik, 2020: 147).

2.11.5. Davranış Yönetimi

Sınıf yönetiminde olumlu disiplin sağlayabilmek için öğretmenin işbirliği, karşılıklı saygı, nezaket, çocukları oldukları gibi kabul etmek ve sınıftaki süreçlere dahil etmek gibi beceriler sergilemesi gerekmektedir (Nelsen, vd., 2019: 27). Çocukların özel ilgileri ve sınıfın genel ilgi ve merakını takip etmeli, etkinliklerde dengeli bir şekilde bu içeriklere yer vermelidir. Aynı zamanda okul öncesi öğretmeni iyi bir gözlemci, dinleyici, öğrenme eşlikçisi ve sınıfta olmaktan mutlu ve duygularını ifade ederek sınıf düzenini sağlar (Akşın Yavuz, 2018: 130). Etkili sınıf yönetimi, çocukların kendilerinden hangi davranışların beklendiğini anladıklarında gerçekleşecektir, çocuklar hangi davranışın uygun, sınıftaki kural ve prosedürlerin neler olduğunu bildiklerinde kendilerini güvende hissederler ve eğitim süreci davranış problemleri ile aksamaz (Aktaş Arnas ve Sadık, 2018: 46). Eğitimci, sınıfta huzurlu bir iklim oluşmasını sağlamalı ve olası problem davranışları öngörerek önlemlerini almalıdır (Akşın Yavuz, 2018: 130). Muhtemel sorunların erken dönemde belirlenerek uygun müdahalelerle çocukların desteklenmesi yaşamlarında önemli bir dönüm oluşturabilir. Erken müdahalelerin çocukların bilişsel kapasiteleri, kişilikleri ve sosyal davranışları üzerinde kalıcı bir etki göstermesi beklenmektedir (Zembat ve Tunçeli, 2019: 195). Öğretmenler, çocukların problem davranışlarına odaklanmak yerine ilgilendiği konularda ve yapabildiği beceriler üzerine konuşmak, yeni deneyimlere olanak vermek ve ihtiyacı olduğunda desteklemek gibi yöntemlere başvurabilir. Böylelikle çocuklar kendilerini sınıfta güvende ve rahat hissedecektir. Doğru davranış hakkında tartışma, teşvik etme, onaylama, pekiştirme ve hatırlatma eğitimcilerin olumlu davranışları yerleştirmek için kullandığı yöntemlerdendir (Diaz de Villegas, vd., 2020: 1661; Nelsen, vd., 2019: 28). Okullar öğrencilere, sosyal ve duygusal öğrenme için olanaklar sağlamaktadır. Bu olgu, okul liderlerinin (müdür, öğretmen) sosyal ve duygusal öğrenmeleriyle de ilgilenilmesi, bu konularda onların eğitilmeleri ve geliştirilmeleri gereğini ortaya koymaktadır. Eğitim alanında işgören liderlerin özgüven, duyguları yönetme, ikna yeteneği, olumlu ilişkiler geliştirme ve duygusal zekâyı geliştirme konularında güçlendirilmeleri önem taşımaktadır (Can, 2014: 71).

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

Bu bölümde araştırmanın modeli, araştırmanın çalışma grubu, veri toplama araçlarına ve verilerin analizi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Özel eğitim öğretmenlerinin örgütsel bağlılıkları ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkiyi araştırmaya dönük olarak yapılmış bu araştırma da genel tarama modeli içerisinde kabul edilen betimsel ilişkiyel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkiyel tarama modelindeki araştırmalarda bir durum ya da olay olduğu gibi betimlenmekte ve bu duruma sebep olan değişkenlerin ilişkisi, etkisi ve bunların dereceleri belirlenmektedir (Kaya vd., 2012: 1234-1235).

3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırma, 2021-2022 eğitim ve öğretim yılının ikinci yarısında Kocaeli'nin Gebze ve Darıca ilçelerinde görev yapmakta olan özel eğitim öğretmenlerine uygulanmıştır. Devlet okullarının farklı kademelerinde kadrolu veya ücretli olarak özel eğitim öğretmenliği görevini yapmakta olan 239 özel eğitim öğretmeni ile çalışma tamamlanmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özelliklerini belirlemek amacıyla yapılmış olan analiz sonuçları Tablo 3. 1'de gösterilmiştir.

Tablo 3. 1. Demografik Özelliklere Yönelik Bulgular

Değişkenler	Gruplar	Frekans	Yüzde
Cinsiyet	Kadın	180	77,9
	Erkek	51	22,1
Medeni Durum	Evli	131	56,7
	Bekâr	100	43,3
Eğitim Düzeyi	Lisans	213	92,2
	Yükseklisans	15	6,5
	Doktora	1	0,4
Yaş	25 Yaş ve Altı	21	9,1

	26 - 35 Yaş	143	61,9
	36 – 45 Yaş	55	23,8
	46 Yaş ve Üstü	12	5,2
İstihdam Şekli	Kadro lu	73	31,6
	Sözleşmeli	22	9,5
	Ücretli	136	58,9
Özel	1-5 Yıl	141	61,0
Öğretmenlik Süresi	6-10 Yıl	64	27,7
	11-15 Yıl	16	6,9
	16 Yıl ve Üzeri	10	4,3
Engel Durumu	Evet	2	0,9
	Hayır	229	99,1
Branş	Bedensel Engelliler Eğitimi	2	0,9
	Zihinsel Engelliler Eğitimi	92	39,8
	Sosyal ve Duygusal Güçlüğü Olanların Eğitimi	2	0,9
	Üstün Zekâlılar ve Özel Yeteneklilerin Eğitimi	3	1,3
	Diğer	126	54,5

Öğretmenlerin %77,9'u kadın, %22,1'i erkektir. Öğretmenlerin %56,7'si evli, %43,3'ü bekar dır. Öğretmenlerin %92,2'si lisans, %6,5'i yüksek lisans ve %0,4'ü doktora eğitim seviyesine sahiptir. Öğretmenlerin %9,1'i 25 yaş ve altı, %61,9'u 26-35 yaş arası, %23,8'i 36-45 yaş arası ve %5,2'si 46 yaş ve üzerindedir. Öğretmenlerin %31,6'sı kadro lu, %9,5'i sözleşmeli, %58,9'u ücretli öğretmenlik yapmaktadır. Öğretmenlerin %61'i 1-5 yıl, %27,7'si 6-10 yıl, %6,9'u 11-15 yıl ve %4,3'ü 16 yıl ve üzerinde özel öğretmenlik yılına sahiptir. Öğretmenlerin %0,9'u engelli , %99,1'inin ise engeli yoktur. Öğretmenlerin %0,9'u bedensel engelliler eğitimi, %39,8'si zihinsel engelliler eğitimi, %0,9'u sosyal ve duygusal güçlüğü olanların eğitimi, %1,3'ü üstün zekâlılar ve özel yeteneklilerin eğitimi %54,5'i diğer branşlarda öğretmenlik yapmaktadır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak kişisel bilgi formu, örgütsel bağlılık ölçeği ve sınıf yönetimi ölçeği olmak üzere toplamda üç bölümden oluşan bir ölçek kullanılmıştır. Ölçeklerin uygulanması için izinler önceden alınmış ve uygulanmıştır. Ölçeklerin uygulanması esnasında ilgili kişilere verilerin gizli kalacağı ifade edilmiş ve gönüllülük esaslı olarak öğretmenlerin katılımları sağlanmıştır.

Sınıf Yönetimi becerileri Ölçeği Delsin (1982) tarafından geliştirilmiş olup Türkçeye uyarlaması Yalçınkaya ve Tombul (2002) tarafından yapılmıştır (Yalçınkaya ve Tombul, 2002). Daha sonra Korkut (2019) faktör analizi yaparak ölçeği güncellenmiş ve düzenlemiştir (Korkut, 2019). Sınıf yönetimi becerileri ölçeği öğretmenlerin sınıf içerisindeki sınıf yönetimi becerilerinin düzeyini ölçmek amacıyla tasarlanmıştır. Fiziksel düzeni ölçmek, zaman yönetimi ve öğretmen öğrenci arasındaki etkileşimleri tespit etmek amaçlanmıştır. Sınıf yönetimi becerilerini ölçmek amacıyla öğretmenler üzerinde uygulanmıştır. Her kademedeki çalışan öğretmenler için uygun olarak düzenlenmiştir. Sınıf yönetimi ölçeği 5'li likert tipi ölçektir. Sınıf yönetimi ölçeğinin 15 maddesi ve 3 boyutu vardır. Bu boyutlar, plan-program etkinlikleri ve fiziksel düzen, öğretmen-öğrenci etkileşiminin düzenlenmesi ve zaman yönetimi, sınıf içi etkileşim ve davranış düzenlemeleri olarak adlandırılmıştır. Sınıf yönetimi, Likert tipindeki ölçeğin değerlendirilmesi “Çok iyi=5”, “iyi=4” “orta=3” ve “zayıf =2” ve “çok zayıf=1” olmak üzere beşli dereceleme şeklinde yapılmaktadır.

Örgütsel Bağlılık ölçeği ise Balay tarafından 2000 yılında yapmış olduğu doktora çalışması ile literatüre girmiştir. Balay, örgütsel bağlılık ilişkisini belirlemek için gerek duyulan verileri toplamak amacı ile iki bölümden oluşan bir veri toplama aracı geliştirmiştir (Balay, 2000). Örgütsel bağlılık ölçeği , ,örgütsel bağlılığa uyum, özdeşleşme ve içselleştirme olmak üzere 3 alt boyutta incelemektedirler. Toplam 27 soru vardır. Örgütsel bağlılık ölçeğinin puanlamasında “Tamamen katılıyorum=5, Çok katılıyorum=4, orta düzeyde katılıyorum=3, az katılıyorum=2, hiç katılmıyorum=1” olmak üzere beşli dereceleme ile puanlanmıştır.

Araştırma ölçeklerine ve alt boyutlarına yönelik yapılan güvenilirlik analizi sonuçları Tablo 3. 2’de verilmiştir.

Tablo 3. 2. Güvenirlilik Analizi Sonuçları

Ölçek ve Alt Boyutları	Cronbach's Alpha Katsayısı	Madde Sayısı
Örgütsel Bağlılık Ölçeği	,821	27
Uyum	,622	8
Özdeşleşme	,828	8
İçselleştirme	,887	11
Sınıf Yönetimi Beceri Ölçeği	,926	15
Plan	,861	6
İlişki	,844	5
Etkileşim	,860	4

Güvenirlilik analizi için, genellikle Cronbach Alpha katsayısı kullanılmaktadır. Cronbach Alpha katsayısının en az 0,7 olması arzu edilmektedir (Altunışık vd; 2012, s.126).

Yapılmış olan güvenirlilik testi sonucunda, örgütsel bağlılık ölçeği ve alt boyutları ile sınıf yönetimi beceri ölçeği ve alt boyutlarının Altunışık vd. (2012)'ye göre güvenilir olduğu tespit edilmiştir.

3.4. Verilerin Analizi

Araştırmada toplanan verilerin analiz edilebilmesi için, SPSS 26 paket programı kullanılmıştır.

Katılımcılar ve araştırma değişkenleri hakkında genel bilgileri öğrenebilmek amacıyla frekans analizi ve tanımlayıcı analizler yapılmıştır.

Araştırmada kullanılan ölçeklere ve alt boyutlarına ait, çarpıklık ve basıklık değerleri kontrol edilmiştir. Verilerin normal dağılım gösterdiğinin kabul edilebilmesi için, çarpıklık ve basıklık değerlerinin Tabachnick ve Fidell (2013)'e göre -1,5 ile +1,5 arasında olması gerektiği belirtilmektedir. Araştırma verilerine yönelik yapılan çarpıklık ve basıklık değerleri Tablo 3. 3'te verilmiştir.

Tablo 3. 3. Normallik Dağılım Sonuçları

Ölçekler ve Alt Boyutları	Çarpıklık	Basıklık
Örgütsel Bağlılık Ölçeği	-,010	-,260
Uyum	,949	,698
Özdeşleşme	-,076	-,906
İçselleştirme	,162	,921
Sınıf Yönetimi Beceri Ölçeği	-,864	,053
Plan	-,706	-,268
İlişki	-,833	,597
Etkileşim	-1,271	1,308

Ölçeklere ve alt boyutlarına ait çarpıklık ve basıklık değerlerinin, Tabachnick ve Fidell (2013)'in açıkladığı sınırlar içerisinde (-1,5 ile +1,5) olduğu görülmektedir. Bu sonuç ile veri setinin normal dağılıma sahip olduğu tespit edilmiştir. Bu sebeple, hipotezlerin test edilebilmesi amacıyla parametrik testler kullanılmıştır.

Araştırmada kullanılan ölçeklerin ve alt boyutlarının, güvenilirliği Cronbach's Alpha katsayı ile kontrol edilerek güvenilir olduğu tespit edilmiştir. Araştırmadaki ölçekler ve boyutlarının, demografik değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğini tespit edebilmek amacıyla T-Testi ve Anova analizi kullanılmıştır. Anova analizi sonucunda anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit edebilmek için Tukey Testi yapılmıştır. Araştırmada ölçekleri ve alt boyutları arasındaki ilişkinin tespit edilebilmesi amacıyla pearson korelasyon analizi kullanılmıştır. Araştırma raporu oluşturulurken, anlamlılık düzeyi için %95 güven aralığı ($p < ,05$) kullanılmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

4.1. Örgütsel Bağlılık ve Alt Boyutları ile Demografik Özelliklerin Karşılaştırması

Öğretmenlerin örgütsel bağlılık ve alt boyutlarının, demografik özelliklere farklılık gösterip göstermediğini test etmek amacıyla yapılmış olan analiz sonuçları bu başlık altında ele alınmıştır.

Öğretmenlerin örgütsel bağlılık ve alt boyutlarına yönelik vermiş oldukları cevapların özelliklerini belirlemek amacıyla yapılmış olan analiz sonuçları Tablo 4. 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4. 4. Örgütsel Bağlılık ve Alt Boyutlarına Yönelik Tanımlayıcı Bulgular

Ölçek ve Alt Boyutları	\bar{X}	S.S	Minimum	Maksimum
Örgütsel Bağlılık Ölçeği	2,97	0,60	1,70	5,26
Uyum	1,79	0,61	1,00	4,00
Özdeşleşme	3,32	0,91	1,50	5,25
İçselleştirme	3,60	1,01	1,36	8,45

Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerine yönelik puan ortalamasının 2,97 olduğu görülmektedir. Uyum düzeylerine yönelik puan ortalamasının 1,79 olduğu görülmektedir. Özdeşleşme düzeylerine yönelik puan ortalamasının 3,32 olduğu görülmektedir. İçselleştirme düzeylerine yönelik puan ortalamasının 3,60 olduğu görülmektedir. Ölçekten ve alt boyutlarından alınabilecek en yüksek puan ortalaması 5'tir.

4.1.1. Örgütsel Bağlılık ve Alt Boyutları ile Cinsiyet Karşılaştırması

Örgütsel bağlılık ve alt boyutlarının, öğretmenlerin cinsiyetlerine göre farklılık gösterip göstermediğini test etmek amacıyla yapılmış olan analiz sonuçları Tablo 4. 5'te gösterilmiştir.

Tablo 4.5. Örgütsel Bağlılık ve Alt Boyutları ile Cinsiyet Karşılaştırması

Ölçek ve Alt Boyutları	Cinsiyet	\bar{X}	S.S.	t	p
Örgütsel Bağlılık Ölçeği	Kadın	2,96	0,59	-,782	,435
	Erkek	3,03	0,64		
Uyum	Kadın	1,81	0,64	,713	,477
	Erkek	1,74	0,48		
Özdeşleşme	Kadın	3,31	0,89	-,343	,732
	Erkek	3,36	0,99		
İçselleştirme	Kadın	3,56	1,02	-1,007	,315
	Erkek	3,72	1,00		

* $p < ,05$

Örgütsel bağlılık ($t = -,782$; $p > ,05$) ile uyum ($t = ,477$; $p > ,05$), özdeşleşme ($t = ,732$; $p > ,05$) ve içselleştirme ($t = ,315$; $p > ,05$) düzeylerinin, öğretmenlerin cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

4.1.2. Örgütsel Bağlılık ve Alt Boyutları ile Medeni Durum Karşılaştırması

Örgütsel bağlılık ve alt boyutlarının, öğretmenlerin medeni durumlarına göre farklılık gösterip göstermediğini test etmek amacıyla yapılmış olan analiz sonuçları Tablo 4. 6'da gösterilmiştir.

Tablo 4.6. Örgütsel Bağlılık ve Alt Boyutları ile Medeni Durum Karşılaştırması

Ölçek ve Alt Boyutları	Medeni Durum	\bar{X}	S.S.	t	p
Örgütsel Bağlılık Ölçeği	Evli	3,05	0,61	2,186	,030*
	Bekâr	2,87	0,58		
Uyum	Evli	1,80	0,62	,307	,759
	Bekâr	1,78	0,60		
Özdeşleşme	Evli	3,37	0,91	1,024	,307
	Bekâr	3,24	0,92		

İçselleştirme	Evli	3,71	1,05	2,073	,039*
	Bekâr	3,43	0,94		

* $p < ,05$

Örgütsel bağlılık düzeyinin, öğretmenlerin medeni durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ($t=2,186$; $p < ,05$). Ortalama puanlar incelendiğinde; evli ($\bar{x}=3,05$) öğretmenlerin, bekâr ($\bar{x}=2,87$) öğretmenlere göre daha yüksek örgütsel bağlılık düzeyine sahip oldukları görülmektedir.

Uyum ($t=,307$; $p > ,05$) ile özdeşleşme ($t=1,024$; $p > ,05$) düzeylerinin, öğretmenlerin medeni durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

İçselleştirme düzeyinin, öğretmenlerin medeni durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ($t=2,073$; $p < ,05$). Ortalama puanlar incelendiğinde; evli ($\bar{x}=3,71$) öğretmenlerin, bekâr ($\bar{x}=3,43$) öğretmenlere göre daha yüksek içselleştirme düzeyine sahip oldukları görülmektedir.

4.1.3. Örgütsel Bağlılık ve Alt Boyutları ile Eğitim Durumu Karşılaştırması

Örgütsel bağlılık ve alt boyutlarının, öğretmenlerin eğitim durumlarına göre farklılık gösterip göstermediğini test etmek amacıyla yapılmış olan analiz sonuçları Tablo 4.7’de gösterilmiştir. Doktora mezunu 1 kişi olması sebebiyle analiz dışı bırakılmaması için, yüksek lisans ve doktora mezunları “lisansüstü” ismi ile birleştirilmiştir.

Tablo 4.7. Örgütsel Bağlılık ve Alt Boyutları ile Eğitim Durumu Karşılaştırması

Ölçek ve Alt Boyutları	Eğitim Durum	\bar{X}	S.S.	t	p
Örgütsel Bağlılık Ölçeği	Lisans	2,97	0,61	-1,021	,308
	Lisansüstü	3,13	0,44		
Uyum	Lisans	1,77	0,58	-1,138	,272
	Lisansüstü	2,01	0,83		
Özdeşleşme	Lisans	3,34	0,91	,736	,462
	Lisansüstü	3,17	0,93		

İçselleştirme	Lisans	3,58	1,02	-1,241	,216
	Lisansüstü	3,91	0,79		

* $p < ,05$

Örgütsel bağlılık ($t = -1,021$; $p > ,05$) ile uyum ($t = -1,138$; $p > ,05$), özdeşleşme ($t = ,736$; $p > ,05$) ve içselleştirme ($t = -1,241$; $p > ,05$) düzeylerinin, öğretmenlerin eğitim durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

4.1.4. Örgütsel Bağlılık ve Alt Boyutları ile Yaş Karşılaştırması

Örgütsel bağlılık ve alt boyutlarının, öğretmenlerin yaşlarına göre farklılık gösterip göstermediğini test etmek amacıyla yapılmış olan analiz sonuçları Tablo 4. 8'de gösterilmiştir.

Tablo 4. 8. Örgütsel Bağlılık ve Alt Boyutları ile Yaş Karşılaştırması

Ölçek ve Alt Boyutları	Yaş	\bar{X}	S.S.	F	p	Tukey Testi
Örgütsel Bağlılık Ölçeği	(1) 25 Yaş ve Altı	2,97	0,53	3,457	,017*	2-4
	(2) 26-35 Yaş	2,91	0,64			
	(3) 36-45 Yaş	3,04	0,50			
	(4) 46 Yaş ve Üzeri	3,45	0,40			
Uyum	(1) 25 Yaş ve Altı	1,67	0,53	,694	,557	
	(2) 26-35 Yaş	1,78	0,61			
	(3) 36-45 Yaş	1,88	0,63			
	(4) 46 Yaş ve Üzeri	1,76	0,53			
Özdeşleşme	(1) 25 Yaş ve Altı	3,23	0,90	1,944	,123	
	(2) 26-35 Yaş	3,24	0,95			
	(3) 36-45 Yaş	3,46	0,82			
	(4) 46 Yaş ve Üzeri	3,80	0,71			
İçselleştirme	(1) 25 Yaş ve Altı	3,72	0,92	2,911	,035*	2-4
	(2) 26-35 Yaş	3,51	1,06			

(3) 36-45 Yaş	3,59	0,93
(4) 46 Yaş ve Üzeri	4,39	0,69

* $p < ,05$

Örgütsel bağlılık düzeyinin, öğretmenlerin yaşlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ($F=3,457$; $p < ,05$). Hangi gruplar arasındaki farklılığın, anlamlı olduğunu tespit edebilmek amacıyla yapılan Tukey Testi sonucuna göre; 46 yaş ve üzerinde ($\bar{X}=3,45$) olan öğretmenlerin, 16-35 yaş ($\bar{X}=2,91$) arası olan öğretmenlere göre, örgütsel bağlılık düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir.

Uyum ($t=,694$; $p > ,05$) ile özdeşleşme ($F=1,944$; $p > ,05$) düzeylerinin, öğretmenlerin yaşlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

İçselleştirme düzeyinin, öğretmenlerin yaşlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ($F=2,911$; $p < ,05$). Tukey Testi sonucuna göre; 46 yaş ve üzerinde ($\bar{X}=4,39$) olan öğretmenlerin, 16-35 yaş ($\bar{X}=3,51$) arası olan öğretmenlere göre, içselleştirme düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir.

4.1.5. Örgütsel Bağlılık ve Alt Boyutları ile İstihdam Şekli Karşılaştırması

Örgütsel bağlılık ve alt boyutlarının, öğretmenlerin istihdam şekline göre farklılık gösterip göstermediğini test etmek amacıyla yapılmış olan analiz sonuçları Tablo 4.9'da gösterilmiştir.

Tablo 4.9. Örgütsel Bağlılık ve Alt Boyutları ile İstihdam Şekli Karşılaştırması

Ölçek ve Alt Boyutları	İstihdam Şekli	\bar{X}	S.S.	F	p	Tukey Testi
Örgütsel Bağlılık Ölçeği	(1) Kadrolu	3,00	0,57	5,619	,004*	2-1 2-3
	(2) Sözleşmeli	2,57	0,52			
	(3) Ücretli	3,02	0,61			
Uyum	(1) Kadrolu	1,86	0,61	,696	,500	
	(2) Sözleşmeli	1,75	0,71			
	(3) Ücretli	1,76	0,59			
Özdeşleşme	(1) Kadrolu	3,39	0,98	4,770	,009*	2-1

	(2) Sözleşmeli	2,75	0,92			2-3
	(3) Ücretli	3,38	0,84			
İçselleştirme	(1) Kadrolu	3,54	0,96			
	(2) Sözleşmeli	3,04	1,01	4,449	,013*	2-3
	(3) Ücretli	3,72	1,02			

* $p < ,05$

Örgütsel bağlılık düzeyinin, öğretmenlerin istihdam şekline göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ($F=5,619$; $p < ,05$). Tukey Testi sonucuna göre; sözleşmeli ($\bar{x}=2,57$) çalışan öğretmenlerin, kadrolu ($\bar{x}=3,00$) ve ücretli ($\bar{x}=3,02$) çalışan öğretmenlere göre örgütsel bağlılık düzeylerinin daha düşük olduğu görülmektedir.

Uyum düzeyinin, öğretmenlerin istihdam şekline göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. ($F=,696$; $p > ,05$),

Özdeşleşme düzeyinin, öğretmenlerin istihdam şekline göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ($F=4,770$; $p < ,05$). Tukey Testi sonucuna göre; sözleşmeli ($\bar{x}=2,75$) çalışan öğretmenlerin, kadrolu ($\bar{x}=3,39$) ve ücretli ($\bar{x}=3,38$) çalışan öğretmenlere göre özdeşleşme düzeylerinin daha düşük olduğu görülmektedir.

İçselleştirme düzeyinin, öğretmenlerin istihdam şekline göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ($F=4,449$; $p < ,05$). Tukey Testi sonucuna göre; ücretli ($\bar{x}=3,72$) çalışan öğretmenlerin, sözleşmeli ($\bar{x}=3,04$) çalışan öğretmenlere göre içselleştirme düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir.

4.1.6. Örgütsel Bağlılık ve Alt Boyutları ile Özel Öğretmenlik Süresi Karşılaştırması

Örgütsel bağlılık ve alt boyutlarının, öğretmenlerin özel öğretmenlik süresine göre farklılık gösterip göstermediğini test etmek amacıyla yapılmış olan analiz sonuçları Tablo 4. 10'da gösterilmiştir.

Tablo 4. 10. Örgütsel Bağlılık ve Alt Boyutları ile Özel Öğretmenlik Yılı Karşılaştırması

Ölçek ve Alt Boyutları	Özel Öğretmenlik Süresi	\bar{X}	S.S.	F	p	Tukey Testi
Örgütsel Bağlılık Ölçeği	(1) 1-5 Yıl	3,00	0,61			
	(2) 6-10 Yıl	2,87	0,61	1,288	,279	
	(3) 11-15 Yıl	2,96	0,38			
	(4) 16 Yıl ve Üzeri	3,22	0,58			
Uyum	(1) 1-5 Yıl	1,75	0,59			
Uyum	(2) 6-10 Yıl	1,87	0,66	,718	,542	
	(3) 11-15 Yıl	1,86	0,50			
	(4) 16 Yıl ve Üzeri	1,68	0,59			
	Özdeşleşme	(1) 1-5 Yıl	3,34			0,88
Özdeşleşme	(2) 6-10 Yıl	3,17	1,00	2,816	,040*	2-4
	(3) 11-15 Yıl	3,30	0,69			
	(4) 16 Yıl ve Üzeri	4,06	0,74			
	İçselleştirme	(1) 1-5 Yıl	3,70			
İçselleştirme	(2) 6-10 Yıl	3,38	1,06	1,477	,222	
	(3) 11-15 Yıl	3,52	0,57			
	(4) 16 Yıl ve Üzeri	3,68	1,19			

* $p < ,05$

Örgütsel bağlılık ($F=1,288$; $p > ,05$) ile uyum ($F=,718$; $p > ,05$) ve içselleştirme ($F=1,477$; $p > ,05$) düzeylerinin, öğretmenlerin özel öğretmenlik yılına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Özdeşleşme düzeyinin, öğretmenlerin özel öğretmenlik yılına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ($F=2,816$; $p < ,05$). Yapılan Tukey Testi sonucuna göre; 16 yıl ve üzerinde ($\bar{X}=4,06$) görev yılı bulunan öğretmenlerin,

6-10 yıl ($\bar{x}=3,17$) arası görev yılı bulunan öğretmenlere göre özdeşleşme düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir.

4.1.7. Örgütsel Bağlılık ve Alt Boyutları ile Engel Durumu Karşılaştırması

Örgütsel bağlılık ve alt boyutlarının, öğretmenlerin engel durumuna göre farklılık gösterip göstermediğini test etmek amacıyla yapılmış olan analiz sonuçları Tablo 4.11’de gösterilmiştir.

Tablo 4.11. Örgütsel Bağlılık ve Alt Boyutları ile Engel Durumu Karşılaştırması

Ölçek ve Alt Boyutları	Engel Durumu	\bar{X}	S.S.	t	p
Örgütsel Bağlılık Ölçeği	Evet	2,07	0,26	-2,158	,032*
	Hayır	2,98	0,59		
Uyum	Evet	1,81	0,61	,062	,951
	Hayır	1,78	0,61		
Özdeşleşme	Evet	2,25	0,88	-1,668	,097
	Hayır	3,33	0,91		
İçselleştirme	Evet	2,12	0,46	-2,084	,038*
	Hayır	3,61	1,00		

* $p<,05$

Örgütsel bağlılık düzeyinin, öğretmenlerin engel durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ($t=-2,158$; $p<,05$). Toplam puanlara bakıldığında engeli ($\bar{x}=2,98$) olmayan öğretmenlerin, engeli ($\bar{x}=2,07$) olan öğretmenlere göre daha yüksek örgütsel bağlılık düzeyine sahip oldukları görülmektedir.

Uyum ($t=,062$; $p>,05$) ile özdeşleşme ($t=-1,668$; $p>,05$) düzeylerinin, öğretmenlerin engel durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

İçselleştirme düzeyinin, öğretmenlerin engel durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ($t=-2,084$; $p<,05$). Toplam puanlara bakıldığında engeli ($\bar{x}=3,61$) olmayan öğretmenlerin, engeli ($\bar{x}=2,12$) olan öğretmenlere göre daha yüksek içselleştirme düzeyine sahip oldukları görülmektedir.

4.1.8. Örgütsel Bağlılık ve Alt Boyutları ile Branş Karşılaştırması

Örgütsel bağlılık ve alt boyutlarının, öğretmenlerin branşlarına göre farklılık gösterip göstermediğini test etmek amacıyla yapılmış olan analiz sonuçları Tablo 4. 12’de gösterilmiştir.

Tablo 4.12. Örgütsel Bağlılık ve Alt Boyutları ile Branş Karşılaştırması

Ölçek ve Alt Boyutları	Branş	\bar{X}	S.S.	F	p
Örgütsel Bağlılık Ölçeği	Bedensel Engelliler Eğitimi	3,50	0,18		
	Zihinsel Engelliler Eğitimi	2,90	0,63		
	Sosyal ve Duygusal Güçlüğü Olanların Eğitimi	3,12	0,28	2,050	,088
	Üstün Zekâlılar ve Özel Yeteneklilerin Eğitimi	3,69	0,34		
	Diğer	3,02	0,55		
Uyum	Bedensel Engelliler Eğitimi	2,12	0,17		
	Zihinsel Engelliler Eğitimi	1,80	0,61		
	Sosyal ve Duygusal Güçlüğü Olanların Eğitimi	2,31	0,44	,579	,678
	Üstün Zekâlılar ve Özel Yeteneklilerin Eğitimi	1,91	0,72		
	Diğer	1,77	0,62		
Özdeşleşme	Bedensel Engelliler Eğitimi	3,37	0,53		
	Zihinsel Engelliler Eğitimi	3,25	1,02		
	Sosyal ve Duygusal Güçlüğü Olanların Eğitimi	3,12	0,35	,903	,463
	Üstün Zekâlılar ve Özel Yeteneklilerin Eğitimi	4,16	1,01		
	Diğer	3,38	0,81		
İçselleştirme	Bedensel Engelliler Eğitimi	4,59	0,19	2,217	,068
	Zihinsel Engelliler Eğitimi	3,44	1,10		

Sosyal ve Duygusal Güçlüğü Olanların Eğitimi	3,72	0,77
Üstün Zekâlılar ve Özel Yeteneklilerin Eğitimi	4,63	0,62
Diğer	3,70	0,93

* $p < ,05$

Örgütsel bağlılık ($F=2,050$; $p > ,05$) ile uyum ($F=,579$; $p > ,05$), özdeşleşme ($F=,903$; $p > ,05$) ve içselleştirme ($F=2,217$; $p > ,05$) düzeylerinin, öğretmenlerin branşlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

4.2. Sınıf Yönetimi Beceri Ölçeği ve Alt Boyutları ile Demografik Özelliklerin Karşılaştırması

Öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri ölçeği ve alt boyutlarının, demografik özelliklere farklılık gösterip göstermediğini test etmek amacıyla yapılmış olan analiz sonuçları bu başlık altında ele alınmıştır.

Öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri ölçeği ve alt boyutlarına yönelik vermiş oldukları cevapların özelliklerini belirlemek amacıyla yapılmış olan analiz sonuçları Tablo 4. 13'te gösterilmiştir.

Tablo 4.13. Sınıf Yönetimi Beceri Ölçeği ve Alt Boyutlarına Yönelik Tanımlayıcı Bulgular

Ölçek ve Alt Boyutları	\bar{X}	S.S	Minimum	Maksimum
Sınıf Yönetimi Beceri Ölçeği	3,32	0,57	1,40	4,13
Plan	3,24	0,63	1,50	4,00
İlişki	3,37	0,58	1,20	4,80
Etkileşim	3,37	0,71	1,00	4,25

Öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri ölçeğine yönelik puan ortalamasının 3,32 olduğu görülmektedir. Plan düzeylerine yönelik puan ortalamasının 3,24 olduğu görülmektedir. İlişki düzeylerine yönelik puan ortalamasının 3,37 olduğu görülmektedir. Etkileşim düzeylerine yönelik puan ortalamasının 3,37 olduğu

görülmektedir. Ölçekten ve alt boyutlarından alınabilecek en yüksek puan ortalaması 4'tür.

4.2.1. Sınıf Yönetimi Beceri Ölçeği ve Alt Boyutları ile Cinsiyet Karşılaştırması

Sınıf yönetimi beceri ölçeği ve alt boyutlarının, öğretmenlerin cinsiyetlerine göre farklılık gösterip göstermediğini test etmek amacıyla yapılmış olan analiz sonuçları Tablo 4. 14'te gösterilmiştir.

Tablo 4.14. Sınıf Yönetimi Beceri Ölçeği ve Alt Boyutları ile Cinsiyet Karşılaştırması

Ölçek ve Alt Boyutları	Cinsiyet	\bar{X}	S.S.	t	p
Sınıf Yönetimi Beceri Ölçeği	Kadın	3,35	0,54	1,488	,138
	Erkek	3,21	0,64		
Plan	Kadın	3,26	0,59	,821	,414
	Erkek	3,17	0,74		
İlişki	Kadın	3,41	0,54	1,856	,065
	Erkek	3,24	0,67		
Etkileşim	Kadın	3,40	0,71	1,348	,179
	Erkek	3,25	0,71		

* $p < ,05$

Sınıf yönetimi beceri ($t=1,488$; $p > ,05$) ile plan ($t=,821$; $p > ,05$), ilişki ($t=1,856$; $p > ,05$) ve etkileşim ($t=1,348$; $p > ,05$) düzeyleri, öğretmenlerin cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

4.2.2. Sınıf Yönetimi Beceri Ölçeği ve Alt Boyutları ile Medeni Durum Karşılaştırması

Sınıf yönetimi beceri ölçeği ve alt boyutlarının, öğretmenlerin medeni durumlarına göre farklılık gösterip göstermediğini test etmek amacıyla yapılmış olan analiz sonuçları Tablo 4. 15'te gösterilmiştir.

Tablo 4. 15. Sınıf Yönetimi Beceri Ölçeği ve Alt Boyutları ile Medeni Durum Karşılaştırması

Ölçek ve Alt Boyutları	Medeni Durum	\bar{X}	S.S.	t	p
Sınıf Yönetimi Beceri Ölçeği	Evli	3,34	0,57	,595	,552
	Bekâr	3,29	0,56		
Plan	Evli	3,28	0,61	1,234	,218
	Bekâr	3,18	0,65		
İlişki	Evli	3,39	0,58	,480	,631
	Bekâr	3,35	0,58		
Etkileşim	Evli	3,35	0,76	-,321	,748
	Bekâr	3,38	0,64		

* $p < ,05$

Sınıf yönetimi beceri ($t = ,595$; $p > ,05$) ile plan ($t = 1,234$; $p > ,05$), ilişki ($t = ,480$; $p > ,05$) ve etkileşim ($t = -,321$; $p > ,05$) düzeylerinin, öğretmenlerin medeni durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

4.2.3. Sınıf Yönetimi Beceri Ölçeği ve Alt Boyutları ile Eğitim Durumu Karşılaştırması

Sınıf yönetimi beceri ölçeği ve alt boyutlarının, öğretmenlerin eğitim durumlarına göre farklılık gösterip göstermediğini test etmek amacıyla yapılmış olan analiz sonuçları Tablo 4. 16'da gösterilmiştir. Doktora mezunu 1 kişi olması sebebiyle analiz dışı bırakılmaması için, yüksek lisans ve doktora mezunları "lisansüstü" ismi ile birleştirilmiştir.

Tablo 16. Sınıf Yönetimi Beceri Ölçeği ve Alt Boyutları ile Eğitim Durumu Karşılaştırması

Ölçek ve Alt Boyutları	Eğitim Durum	\bar{X}	S.S.	t	p
Sınıf Yönetimi Beceri Ölçeği	Lisans	3,13	0,58	-,810	,419
	Lisansüstü	3,44	0,39		

Plan	Lisans	3,24	0,64	-1,110	,280
	Lisansüstü	3,36	0,40		
İlişki	Lisans	3,37	0,58	,027	,979
	Lisansüstü	3,37	0,55		
Etkileşim	Lisans	3,35	0,73	-2,454	,023*
	Lisansüstü	3,63	0,39		

* $p < ,05$

Sınıf yönetimi beceri ($t = -,810$; $p > ,05$) ile plan ($t = -1,110$; $p > ,05$) ve ilişki ($t = ,027$; $p > ,05$) düzeylerinin, öğretmenlerin medeni durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Etkileşim düzeyinin, öğretmenlerin medeni durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ($t = -2,454$; $p < ,05$). Ortalama puanlar incelendiğinde; lisansüstü ($\bar{x} = 3,63$) eğitime sahip öğretmenlerin, lisans ($\bar{x} = 3,35$) eğitimine sahip öğretmenlere göre daha yüksek etkileşim düzeyine sahip oldukları görülmektedir.

4.2.4. Sınıf Yönetimi Beceri Ölçeği ve Alt Boyutları ile Yaş Karşılaştırması

Sınıf yönetimi beceri ölçeği ve alt boyutlarının, öğretmenlerin yaşlarına göre farklılık gösterip göstermediğini test etmek amacıyla yapılmış olan analiz sonuçları Tablo 4.17'de gösterilmiştir.

Tablo 17. Sınıf Yönetimi Beceri Ölçeği ve Alt Boyutları ile Yaş Karşılaştırması

Ölçek ve Alt Boyutları	Yaş	\bar{X}	S.S.	F	p
Sınıf Yönetimi Beceri Ölçeği	25 Yaş ve Altı	3,29	0,37	,826	,481
	26-35 Yaş	3,31	0,55		
	36-45 Yaş	3,29	0,68		
	46 Yaş ve Üzeri	3,57	0,33		
Plan	25 Yaş ve Altı	3,12	0,45	1,111	,346
	26-35 Yaş	3,22	0,65		
	36-45 Yaş	3,26	0,66		

	46 Yaş ve Üzeri	3,54	0,31		
İlişki	25 Yaş ve Altı	3,38	0,48		
	26-35 Yaş	3,36	0,56	,370	,775
	36-45 Yaş	3,36	0,66		
	46 Yaş ve Üzeri	3,55	0,47		
Etkileşim	25 Yaş ve Altı	3,41	0,57		
	26-35 Yaş	3,38	0,65	1,104	,348
	36-45 Yaş	3,25	0,91		
	46 Yaş ve Üzeri	3,64	0,45		

* $p < ,05$

Sınıf yönetimi beceri ($F=,826$; $p > .05$) ile plan ($F=1,111$; $p > .05$), ilişki ($F=,370$; $p > .05$) ve etkileşim ($F=1,104$; $p > .05$) düzeylerinin, öğretmenlerin yaşlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

4.2.5. Sınıf Yönetimi Beceri Ölçeği ve Alt Boyutları ile İstihdam Şekli Karşılaştırması

Sınıf yönetimi beceri ölçeği ve alt boyutlarının, öğretmenlerin istihdam şekline göre farklılık gösterip göstermediğini test etmek amacıyla yapılmış olan analiz sonuçları Tablo 4. 18’de gösterilmiştir.

Tablo 4. 18. Sınıf Yönetimi Beceri Ölçeği ve Alt Boyutları ile İstihdam Şekli Karşılaştırması

Ölçek ve Alt Boyutları	İstihdam Şekli	\bar{X}	S.S.	F	p
Sınıf Yönetimi Beceri Ölçeği	(1) Kadrolu	3,37	0,60		
	(2) Sözleşmeli	3,08	0,32	2,080	,127
	(3) Ücretli	3,33	0,57		
Plan	(1) Kadrolu	3,31	0,70		
	(2) Sözleşmeli	2,95	0,37	2,590	,077
	(3) Ücretli	3,24	0,61		
İlişki	(1) Kadrolu	3,40	0,59		
	(2) Sözleşmeli	3,25	0,37	,565	,569
	(3) Ücretli	3,38	0,60		
Etkileşim	(1) Kadrolu	3,41	0,72	2,108	,124

(2) Sözleşmeli	3,06	0,64
(3) Ücretli	3,39	0,71

* $p < ,051$

Sınıf yönetimi beceri ($F=2,080$; $p > .05$) ile plan ($F=2,590$; $p > .05$), ilişki ($F=,565$; $p > .05$) ve etkileşim ($F=2,108$; $p > .05$) düzeylerinin, öğretmenlerin istihdam şekline göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

4.2.6. Sınıf Yönetimi Beceri Ölçeği ve Alt Boyutları ile Özel Öğretmenlik Süresi Karşılaştırması

Sınıf yönetimi beceri ölçeği ve alt boyutlarının, öğretmenlerin özel öğretmenlik süresine göre farklılık gösterip göstermediğini test etmek amacıyla yapılmış olan analiz sonuçları Tablo 4. 19'da gösterilmiştir.

Tablo 4.19. Sınıf Yönetimi Beceri Ölçeği ve Alt Boyutları ile Özel Öğretmenlik Süresi Karşılaştırması

Ölçek ve Alt Boyutları	Özel Öğretmenlik Süresi	\bar{X}	S.S.	F	p
Sınıf Yönetimi Beceri Ölçeği	(1) 1-5 Yıl	3,32	0,52	2,134	,097
	(2) 6-10 Yıl	3,22	0,68		
	(3) 11-15 Yıl	3,51	0,46		
	(4) 16 Yıl ve Üzeri	3,61	0,53		
Plan	(1) 1-5 Yıl	3,23	0,60	2,329	,075
	(2) 6-10 Yıl	3,15	0,69		
	(3) 11-15 Yıl	3,55	0,57		
	(4) 16 Yıl ve Üzeri	3,51	0,52		
İlişki	(1) 1-5 Yıl	3,38	0,52	2,151	,095
	(2) 6-10 Yıl	3,26	0,70		
	(3) 11-15 Yıl	3,58	0,53		
	(4) 16 Yıl ve Üzeri	3,64	0,47		
Etkileşim	(1) 1-5 Yıl	3,39	0,67	1,285	,280
	(2) 6-10 Yıl	3,27	0,80		

(3) 11-15 Yıl	3,37	0,61
(4) 16 Yıl ve Üzeri	3,72	0,71

* $p < ,05$

Sınıf yönetimi beceri ($F=2,134$; $p > ,05$) ile plan ($F=2,329$; $p > ,05$), ilişki ($F=2,151$; $p > ,05$) ve etkileşim ($F=1,285$; $p > ,05$) düzeylerinin, öğretmenlerin özel öğretmenlik yılına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

4.2.7. Sınıf Yönetimi Beceri Ölçeği ve Alt Boyutları ile Engel Durumu Karşılaştırması

Sınıf yönetimi beceri ölçeği ve alt boyutlarının, öğretmenlerin engel durumuna göre farklılık gösterip göstermediğini test etmek amacıyla yapılmış olan analiz sonuçları Tablo 20'de gösterilmiştir.

Tablo 4. 20. Sınıf Yönetimi Beceri Ölçeği ve Alt Boyutları ile Engel Durumu Karşılaştırması

Ölçek ve Alt Boyutları	Engel Durumu	\bar{X}	S.S.	t	p
Sınıf Yönetimi	Evet	3,23	0,14	-,279	,780
	Hayır	3,34	0,56		
Plan	Evet	2,83	0,23	-,989	,324
	Hayır	3,27	0,62		
İlişki	Evet	3,60	0,00	5,293	,001*
	Hayır	3,39	0,57		
Etkileşim	Evet	3,37	0,17	-,042	,967
	Hayır	3,39	0,70		

* $p < ,05$

Sınıf yönetimi beceri ($t=2-,279$; $p > ,05$) ile plan ($t=-,989$; $p > ,05$) ve etkileşim ($t=-,042$; $p > ,05$) düzeylerinin, öğretmenlerin engel durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

İlişki düzeyinin, öğretmenlerin engel durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ($t=5,293$; $p < ,05$). Ortalama puanlar

incelendiğinde; engeli olmayan ($\bar{x}=3,39$) öğretmenlerin, engeli olan ($\bar{x}=3,37$) öğretmenlere göre daha yüksek ilişki düzeyine sahip oldukları görülmektedir.

4.2.8. Sınıf Yönetimi Beceri Ölçeği ve Alt Boyutları ile Branş Karşılaştırması

Sınıf yönetimi beceri ölçeği ve alt boyutlarının, öğretmenlerin branşlarına göre farklılık gösterip göstermediğini test etmek amacıyla yapılmış olan analiz sonuçları Tablo 4. 21’de gösterilmiştir.

Tablo 4.21. Sınıf Yönetimi Beceri Ölçeği ve Alt Boyutları ile Branş Karşılaştırması

Ölçek ve Alt Boyutları	Branş	\bar{X}	S.S.	F	p
Sınıf Yönetimi Beceri Ölçeği	Bedensel Engelliler Eğitimi	3,70	0,14		
	Zihinsel Engelliler Eğitimi	3,34	0,58		
	Sosyal ve Duygusal Güçlüğü Olanların Eğitimi	3,30	0,14	,591	,670
	Üstün Zekâlılar ve Özel Yeteneklilerin Eğitimi	3,73	0,34		
	Diğer	3,33	0,54		
Plan	Bedensel Engelliler Eğitimi	3,58	0,11		
	Zihinsel Engelliler Eğitimi	3,28	0,64		
	Sosyal ve Duygusal Güçlüğü Olanların Eğitimi	3,08	0,11	,381	,822
	Üstün Zekâlılar ve Özel Yeteneklilerin Eğitimi	3,55	0,48		
	Diğer	3,25	0,59		
İlişki	Bedensel Engelliler Eğitimi	3,80	0,28		
	Zihinsel Engelliler Eğitimi	3,39	0,61		
	Sosyal ve Duygusal Güçlüğü Olanların Eğitimi	3,20	0,28	,839	,502
	Üstün Zekâlılar ve Özel Yeteneklilerin Eğitimi	3,86	0,23		
	Diğer	3,38	0,53		

Etkileşim	Bedensel Engelliler Eğitimi	3,75	0,35
	Zihinsel Engelliler Eğitimi	3,36	0,71
	Sosyal ve Duygusal Güçlüğü Olanların Eğitimi	3,75	0,00
	Üstün Zekâlılar ve Özel Yeteneklilerin Eğitimi	3,83	0,28
	Diğer	3,38	0,70

* $p < ,05$

Sınıf yönetimi beceri ($F=,591$; $p > .05$) ile plan ($F=,381$; $p > .05$), ilişki ($F=,839$; $p > .05$) ve etkileşim ($F=,595$; $p > .05$) düzeylerinin, öğretmenlerin branşlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

4.3. Örgütsel Bağlılık Ölçeği ile Sınıf Yönetimi Beceri Ölçeği Arasındaki İlişki

Öğretmenlerin örgütsel bağlılık ölçeği ile sınıf yönetimi beceri ölçeği arasında ilişki olup olmadığını tespit edebilmek amacıyla yapılmış olan korelasyon analizi sonuçları Tablo 4. 22’de gösterilmiştir.

Tablo 4.22. Örgütsel Bağlılık Ölçeği ve Sınıf Yönetimi Beceri Ölçeği İlişkisi

Ölçek ve Alt Boyutları	Örgütsel Bağlılık		Uyum		Özdeşleşme		İçselleştirme	
	r	p	r	p	r	p	r	p
Sınıf Yönetimi Beceri	,521	,001*	-,282	,001*	,540	,001*	,517	,001*
Plan	,486	,001*	-,280	,001*	,545	,001*	,465	,001*
İlişki	,500	,001*	-,297	,001*	,510	,001*	,513	,001*
Etkileşim	,410	,001*	-,169	,011*	,379	,001*	,412	,001*

* $p < ,05$

Sınıf yönetimi becerileri ($r=,521$), plan ($r=,486$), ilişki ($r=,500$) ve etkileşim ($r=,410$) alt boyutları ile örgütsel bağlılık arasında pozitif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki vardır ($p<,05$). Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri, plan, ilişki, etkileşim düzeyleri arttıkça, örgütsel bağlılık düzeyleri de artış göstermektedir.

Sınıf yönetimi becerileri ($r=-,282$), plan ($r=-,280$), ilişki ($r=-,297$) ve etkileşim ($r=-,169$) alt boyutları ile uyum arasında negatif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki vardır ($p<,05$). Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri, plan, ilişki, etkileşim düzeyleri azaldıkça, uyum düzeyleri artış göstermektedir.

Sınıf yönetimi becerileri ($r=,540$), plan ($r=,545$), ilişki ($r=,510$) ve etkileşim ($r=,379$) alt boyutları ile özdeşleşme arasında pozitif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki vardır ($p<,05$). Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri, plan, ilişki, etkileşim düzeyleri arttıkça, özdeşleşme düzeyleri de artış göstermektedir.

Sınıf yönetimi becerileri ($r=,517$), plan ($r=,465$), ilişki ($r=,513$) ve etkileşim ($r=,412$) alt boyutları ile içselleştirme arasında pozitif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki vardır ($p<,05$). Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri, plan, ilişki, etkileşim düzeyleri arttıkça, içselleştirme düzeyleri de artış göstermektedir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Tartışma-Sonuç

Bu bölümde “Özel eğitim öğretmenlerinin örgütsel bağlılıkları ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkinin belirlenmesi” konulu araştırma verilerine yönelik tartışmalara, sonuç ve önerilere yer verilmiştir.

5.1.1. Özel Eğitim Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılık Düzeyleri ile Demografik Değişkenler Arasındaki İlişkiye Dair Bulguların Tartışılması

Çalışmada öğretmenler örgütsel bağlılık düzeyleri ile cinsiyet, medeni durum, eğitim durumu, yaş, çalışılan yıl, engel durumu ve branş arasında anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Öte yandan katılımcıların örgütsel bağlılık düzeyleri ile istihdam şekli arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Yapılan analizlere göre ücretli çalışanların örgütsel bağlılıkları sözleşmeli çalışanlardan daha yüksek bulunmuştur. Literatüre bakıldığında öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri ile demografik değişkenler arasındaki ilişkiyi inceleyen çok sayıda çalışma olduğu görüldü de (Karataş ve Güler, 2010; Lai ve ark., 2011; Çağlar, 2013; Gören ve Sarpkaya, 2014; Gehatun ve ark., 2016; İlişen, 2017; Ateş ve Buluç, 2018; Tadesse, 2019; Madjid ve Samsudjn, 2021; Stan ve Vîrgă, 2021; Atalay, 2022), özel eğitim öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeyleri ile demografik değişkenler arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışma oldukça sınırlıdır (Aydoğan, 2018; Bilgin, 2018; Ülger, 2019; Arı, 2021; Özkan, 2021). Bilgin (2018) bu çalışmaya paralel olarak, özel eğitim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri ile cinsiyet, yaş, mesleki kıdem (çalışılan yıl) arasında anlamlı bir farklılık olmadığını belirlemiştir. Ülger (2019)’da benzer şekilde özel eğitim okullarında görev yapan eğitimcilerin örgütsel bağlılıkları ile cinsiyet, yaş, çalışılan yıl, eğitim durumu arasındaki ilişkinin anlamlı olmadığını belirlemiştir.

Diğer bir çalışmada Aydoğan (2018) özel eğitim okullarında ve rehabilitasyon merkezlerinde çalışan öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri ile cinsiyet, yaş, medeni durum arasında anlamlı bir farklılık olduğunu belirlemiştir. Arı (2021), özel eğitim meslek okulu öğretmenlerinin örgütsel bağlılıkları ile cinsiyet ve yaş ve

çalışılan yıl değişkeni arasında anlamlı bir ilişki olmadığını; branş, eğitim durumu arasında anlamlı bir ilişki olduğunu belirlemiştir. Ancak Aydoğan (2018) ve Arı (2021), öğretmenlerin örgütsel bağlılığı ile demografik değişkenler arasındaki ilişkiyi duygusal bağlılık, normatif bağlılık ve devamlılık bağlılığı olmak üzere üç alt boyutta incelemiştir. Alt boyutların bazılarında ilişki anlamlıyken, bazılarında anlamsız çıkmıştır. Bulgular arasındaki farklılığın buradan kaynaklandığı düşünülmektedir.

Literatürde özel eğitim öğretmenlerinin örgütsel bağlılıklarının branş ve engel durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını inceleyen herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu bağlamda bu bulguların literatür için öncül olduğu söylenebilir.

5.1.1.1. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıklarının Cinsiyete Göre Farklılaşmasına Dair Bulguların Tartışılması

Bu çalışmada öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının cinsiyete göre farklılaşmadığı belirlenmiştir. Literatürde bu bulguyu destekleyen birçok çalışma bulunmaktadır (Zaman, 2006; Çakır, 2007; Karataş ve Güler, 2010; Anari, 2012; Ülger, 2019). Karataş ve Güleş (2010) yaptıkları çalışmalarında öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarında cinsiyetin belirleyici bir etken olmadığını belirlemiştir. Çakır (2007) ilköğretim okulu öğretmenlerinde, Zaman (2006) rehber öğretmenlerde, Anari (2012) lise öğretmenlerinde yaptığı çalışmalarda örgütsel bağlılığın cinsiyete göre anlamlı farklılaşmadığını saptamışlardır.

Öte yandan literatürde öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ile cinsiyet arasında anlamlı ilişki olduğunu gösteren çalışmalar da mevcuttur. Farooq ve Zia (2013) üniversite öğretmenleri üzerinde yaptıkları çalışmada erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre örgütlerine daha bağlı olduklarını belirlemiştir. Bu çalışmada örgütsel bağlılık, duygusal, devam bağlılığı ve normatif bağlılık olmak üzere üç alt boyutta incelenmiştir ve bulgulardaki farklılığın bundan kaynaklandığı düşünülmektedir. Öte yandan çalışma Pakistan'da yapılmıştır. Coğaltay (2015) tarafından yapılan meta analizde Türkiye'deki öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarına cinsiyetin etkisi incelenmiş ve 30 çalışmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ve cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Bu

bağlamda bulguların ülkeler arasındaki kültür farklılığından kaynaklanabilmesi de mümkündür.

Bogler ve Berkovich (2022), öğretmenlerin örgütsel bağlılığına ilişkin ampirik kanıtların sistematik bir incelemesini yapmış, 1994-2018 yılları arasında 68 çalışmayı analiz etmişlerdir. Yaptığı çalışmada bazı çalışmalarda erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre daha fazla normatif bağlılık duygusuna sahip olduğuna dair güçlü bulgular olduğunu belirtmişlerdir. Ancak araştırmacılar bu bulgular yorumlanırken dikkatli olunması gerektiğini de bildirmişlerdir. Çünkü çalışmada incelenen ve cinsiyet etkisi bildiren çalışmaların %75'inin Türk temel eğitim sisteminde yapıldığı ve Dünya Bankası veri tabanına göre erkek öğretmen sayısının Türkiye'de gelişmiş olan diğer ülkelere göre neredeyse %50 daha fazla olduğunu ve cinsiyet etkisinin homofilik bir önyargıyla beraber ortaya çıkabileceğini öne sürmüşlerdir.

5.1.1.2. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıklarının Medeni Duruma Göre Farklılaşmasına Dair Bulguların Tartışılması

Öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının medeni duruma göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı belirlenmiştir. Literatüre bakıldığında öğretmenlerde örgütsel bağlılığın medeni duruma göre anlamlı şekilde farklılaşmadığını gösteren çalışmalar (Chughtai ve Zafar, 2006; Erdoğan, 2006; Aydoğan, 2008; Eskibağ, 2014; Karakoç, 2016; Erdoğan ve Cavli, 2019), hem de anlamlı farklılaştığını gösteren çalışmalar mevcuttur (Demirkıran, 2004; Gökyer, 2018).

Ancak öğretmenlerde örgütsel bağlılığının medeni duruma göre farklılaştığını gösteren çalışmalar genellikle örgütsel bağlılığı alt boyutları ile değerlendirmektedir. Bu çalışmalarda evli olanlarda işten ayrılmak daha maliyetli olduğu için devam bağlılığının yüksek olduğu ya da evli oldukları için duygusal bağlılıklarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu çalışmada örgütsel bağlılık tek boyutta bir bütün olarak ele alınmıştır ve farklılığın bundan kaynaklandığı düşünülmektedir.

5.1.1.3. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıklarının Eğitim Durumuna Göre Farklılaşmasına Dair Bulguların Tartışılması

Bu çalışmada öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının eğitim durumuna göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı belirlenmiştir. Literatürde bu bulguyu destekleyen çalışmalara rastlamak mümkündür (Chughtai ve Zafar, 2006; Rabingdarang ve ark., 2014; Karapınar, 2020). Öte yandan öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının eğitim durumuna göre anlamlı şekilde farklılaştığını gösteren çalışmalar da mevcuttur (Riehl ve Sipple, 1996; Altun, 2010; Yıldırım ve Deniz, 2014; Yakut, 2015; Arı, 2021). Bu çalışmalardaki farklı bulguların diğer değişkenlerde olduğu gibi alt boyutlar şeklinde değerlendirme nedeniyle çıktığı düşünülmektedir. Üç çalışma da örgütsel bağlılığın eğitim durumuna etkisini üç alt boyut çerçevesinde değerlendirmiştir.

Öğretmenlerde örgütsel bağlılığın eğitim durumuna etkisi sıklıkla araştırılan bir konu değildir. Ancak genel kanı öğretmenlerde eğitim durumunun örgütsel bağlılığı etkilediği yönündedir. Bu durum genellikle öğretmenlerin aşırı yeterli ve aşırı eğitilmiş olmasının okullarına karşı görev duygularını zayıflatabileceği ve örgütsel bağlılıklarını düşüreceği düşüncesinden kaynaklanmaktadır (Bogler ve Berkovich, 2022).

5.1.1.4. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıklarının Yaşa Göre Farklılaşmasına Dair Bulguların Tartışılması

Bu çalışmada öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının yaşa göre farklılaşmadığı belirlenmiştir. Literatürde bu bulguyu destekleyen çalışmalara rastlamak mümkündür (Chughtai ve Zafar, 2006; Joolideh & Yeshodhara, 2009; Anari, 2012). Örneğin Chughtai ve Zafar (2006), öğretmenlerde örgütsel bağlılığın yaşa göre anlamlı şekilde farklılaşmadığını belirlemişlerdir.

Öte yandan öğretmenlerde yaş ve örgütsel bağlılık arasında anlamlı farklılık olduğunu gösteren çalışmalarda mevcuttur (Balay, 2007; Hülsheger ve Maier, 2010; Demir, 2013; Devos ve ark., 2014; Rabingdarang ve ark., 2014). Bu çalışmalar öğretmenlerin devam bağlılıklarının yaş arttıkça yükseldiğini ya da genç ve acemi öğretmenlerin daha yaşlı ve kıdemli öğretmenlerden daha yüksek duygusal bağlılığa

sahip olduğunu göstermektedir. Çalışmalar arasındaki farklılığın örgütsel bağlılığının bir bütün olarak ele alınması ya da alt boyutlarıyla değerlendirilmesinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Öte yandan yaş aynı zamanda kıdemle de doğrudan ilişkili olduğundan öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının yaşa göre değişip değişmediği konusunda kıdem değişkeninin de bu ilişkiye aracılık edip etmemesi karışık sonuçlara yol açıyor olabilir.

5.1.1.5. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıklarının Çalışılan Yıla Göre Farklaşmasına Dair Bulguların Tartışılması

Bu çalışmada öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının çalışılan yıla göre anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Literatürde bu bulguyu destekler nitelikte çok sayıda çalışma mevcuttur (Zaman, 2006; Çakır, 2007; Arı, 2021).

Öte yandan bazı çalışmalar öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının çalışılan yıla göre farklılaştığını belirlemiştir (Sabuncu, 2015). Örneğin Sabuncu (2015) çalışılan yıl arttıkça öğretmenlerde devam bağlılığının daha yüksek düzeyde olduğunu belirlemiştir. Tıpkı medeni durumda olduğu gibi bu çalışmada da örgütsel bağlılık alt boyutlarıyla değerlendirilmiştir ve farklılığın bundan kaynaklandığı düşünülmektedir.

5.1.1.6. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıklarının Engel Durumuna Göre Farklaşmasına Dair Bulguların Tartışılması

Bu çalışmada öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının engel durumuna göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı belirlenmiştir. Literatürdeki çalışmalar bu bulguyu destekler niteliktedir (Yüner, 2018; Polat, 2022). Yüner (2018) öğretmenlerin görme engel durumunu ve demografik değişkenlerinin örgütsel bağlılık üzerindeki etkisini incelediği çalışmasında görme engeli durumu ile örgütsel bağlılıkları arasında anlamlı bir farklılık olmadığını belirlemiştir. Diğer bir çalışmada Polat (2022) doğrudan engelli ve engelli olmayan öğretmenler üzerine bir çalışma yapmasa da, ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görme yetersizliği olan öğretmenlerin duygusal bağlılığın orta düzeyde olduğunu ve görme yetersizliği olmayan öğretmenlerde de benzer sonuçlar olmasının, öğretmenlerde görme yetersizliğinin örgütsel bağlılığı etkilemediğini gösterdiğini belirtmiştir.

Genel olarak literatüre bakıldığında öğretmenlerde engel durumu ile örgütsel bağlılık ve diğer örgütsel değişkenler arasındaki ilişkiyi inceleyen oldukça sınırlı sayıda çalışma olduğu görülmektedir. Tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de her geçen engelli birey istihdamı artış göstermektedir. Bu nedenle engelli bireylerin yaşama katılmalarını kolaylaştırmak, işlerinde yaşayacakları zorlukları azaltmak için engel durumlarının örgütsel değişkenlere olan etkisini araştırmak gerekmektedir. Ayrıca özellikle engelli çalışanlarda fiziksel dezavantajları olduğu için örgütsel bağlılığın sağlanması hem çalışanın kendi sağlığı hem de verdiği eğitimin kalitesi açısından önem arz etmektedir.

5.1.1.7. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıklarının Branşa Göre Farklılaşmasına Dair Bulguların Tartışılması

Bu çalışmada öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının branşa göre farklılaşmadığı belirlenmiştir. Öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının branşa göre farklılaşmadığını gösteren ve bu çalışmayı destekleyen çalışmalar olduğu gibi (Joolideh ve Yeshodhara, 2009); branşa göre farklılaştığını gösteren çalışmalar da mevcuttur (Kızıl, 2014; Yıldırım ve Deniz, 2014; Aliustaoğlu, 2019; Arı, 2021). Örneğin Aliustaoğlu (2019) özel ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin branşa göre farklılaştığını belirlemiştir. Ancak Aliustaoğlu (2019) çalışmasında örgütsel bağlılığı üç alt boyut olarak değerlendirmiş ve branşa göre her bir alt boyutun farklılaşp farklılaşmadığını incelemiştir. Farklılığın bundan kaynaklandığı düşünülmektedir.

Diğer bir çalışmada Arı (2021), örgütsel bağlılığın branşa göre farklılaştığını belirlemiştir. Ancak Arı (2021) çalışmasında özel eğitim meslek öğretmenlerinde örgütsel bağlılığı incelemiştir. Özel eğitim meslek okullarında branş öğretmenleri özel eğitim öğretmenlerine göre daha az sorumluluk almakta ve bu da örgüte olan bağlılıklarını değiştirmektedir.

5.1.1.8. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıklarının İstihdam Şekline Göre Farklılaşmasına Dair Bulguların Tartışılması

Bu çalışmada öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının istihdam şeklinde göre farklılaştığı belirlenmiştir. Buna göre ücretli çalışanların örgütsel bağlılıkları

sözleşmeli çalışanlardan daha yüksek bulunmuştur. Literatürde öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının istihdam şeklinde göre farklılaşıp farklılaşmadığını inceleyen çalışmalar oldukça kısıtlıdır. Menep (2009) ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarını araştırdığı çalışmasında istihdam şekline göre örgütsel bağlılığın farklılaşıp farklılaşmadığını alt boyutlar temelinde değerlendirmiştir. Çalışmada ücretli öğretmenlerin kadrolu ve vekil öğretmenlere göre daha yüksek duygusal bağlılıklarının olduğu, vekil öğretmenlerin, kadrolu ve sözleşmeli öğretmenlere göre daha yüksek devam bağlılıklarının olduğu ve son olarak kadrolu öğretmenlerin sözleşmeli öğretmenlere göre daha yüksek normatif bağlılıklarının olduğunu belirlemiştir. İstihdam şekillerinin çeşitliliği ve yapılan değerlendirmelerin alt boyutlara göre olması nedeniyle Menep (2009)'un bulguları ile bu çalışma arasında doğrudan bir karşılaştırma yapmak mümkün olmamaktadır.

Ancak genel olarak öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının istihdam şeklinde göre farklılaşması beklenir bir sonuçtur. Kadrolu öğretmenler okullara atama yolu ile gelmektedir ve işten çıkarılmaya dair herhangi bir kaygıları bulunmamaktadır. Ücretli öğretmenlik ve sözleşmeli öğretmenlikte ise böyle bir şey söz konusu değildir. Sözleşmeli öğretmenlikte kadroya geçirilme söz konusu olabilmektedir ancak ücretli öğretmenlikte kadro söz konusu değildir. Ücretli öğretmenler görevlerini ders saatlerine göre yapmaktadır. Herhangi bir atama gerçekleştiğinde görevleri bitmektedir. Bu nedenle ücretli öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının sözleşmeli öğretmenlere göre daha düşük olması beklenir. Bu çalışmada ücretli çalışanların örgütsel bağlılıkları sözleşmeli çalışanlardan daha yüksek bulunmuştur. Beklenenin aksine bir durum söz konusudur. Çalışmaya bakıldığında katılımcıların çok küçük bir kısmının (7,9) ücretli öğretmen, yarısından fazlasının (%61,5) sözleşmeli öğretmen olduğu görülmektedir. Katılımcı sayısının sonucu etkilemiş olması olasıdır.

5.1.2. Özel Eğitim Öğretmenlerinin Sınıf Yönetim Becerileri Düzeyleri ile Demografik Değişkenler Arasındaki İlişkiye Dair Bulguların Tartışılması

Çalışmada katılımcıların sınıf yönetim becerileri ile cinsiyet, medeni durum, eğitim durumu, yaş, çalışılan yıl, engel durumu ve branş arasında anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Öte yandan katılımcıların sınıf yönetim becerileri ile istihdam şekli arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Yapılan analizlere

göre sözleşmeli çalışan öğretmenlerin kadrolu ve ücretli çalışan öğretmenlere göre sınıf yönetimi becerileri düzeyi daha düşüktür. Literatüre bakıldığında öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile demografik değişkenler arasındaki ilişkiyi inceleyen çok sayıda çalışma olduğu görülse de (Adıgüzel, 2006; Martin ve ark., 2006; İlgar, 2007; Komitoğlu, 2009; Bağcı, 2010; Nejati ve ark., 2014; Sarfo ve ark., 2015; Toran ve Akkuş, 2016; Zembat ve Küsmüş, 2020), özel eğitim öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile demografik değişkenler arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışma oldukça sınırlıdır (Tejeda-Delgado, 2009; Kocaman, 2018).

Kocaman (2018) bu çalışmanın bulgularına paralel olarak özel eğitim okullarında çalışan öğretmenlerin sınıf yönetim becerileri ile cinsiyet, yaş, medeni durum, çalışılan yıl, çalışma alanı-branş (zihin engelliler, işitme engelliler, görme engelliler) arasında anlamlı bir farklılık olmadığını belirlemiştir. Diğer bir çalışmada Tejeda-Delgado (2009) özel eğitim veren öğretmenlerde sınıf yönetimi becerileri ile cinsiyet ve çalışılan yıl arasında anlamlı bir fark olmadığını saptamıştır.

Öte yandan literatüre bakıldığında özel eğitim öğretmenlerinin sınıf yönetim becerileri ile eğitim durumu ve engel durumu arasındaki ilişkiyi inceleyen herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu bağlamda çalışmanın bu bulgularının literatür için öncül nitelik taşıdığı söylenebilir.

5.1.2.1. Öğretmenlerin Sınıf Yönetim Becerilerinin Cinsiyete Göre Farklılaşmasına Dair Bulguların Tartışılması

Bu çalışmada öğretmenlerin sınıf yönetim becerilerinin cinsiyete göre farklılaşmadığı belirlenmiştir. Literatürde bu bulguyu destekleyen birçok çalışma mevcuttur (Terzi, 2001; Burç, 2006; Martin ve ark., 2006; Sarfo ve ark., 2015). Terzi (2001) çalışmasında öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ve bunları sergileme şekilleri ile cinsiyet arasında anlamlı bir farklılık olmadığını belirlemiştir. Sarfo ve ark. (2015), hem erkek hem de kadın öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri açısından farklılaşmadığını belirlemişlerdir.

Öte yandan Boldurmaz (2000) yaptığı çalışmada öğretmenlerin sınıf yönetim becerileri ile cinsiyet arasında anlamlı bir farklılık olduğunu ve erkek öğretmenlere göre bayan öğretmenlerin sınıf yönetim süreçlerinde daha etkili olduğunu belirtmiştir. Bu durum toplumsal bir tabu olan öğretmenliğin bayanlara daha uygun

bir meslek olduğunun düşünülmesi ve öğretme işinde bayanların bu nedenle kendilerine daha fazla güvendiğinin bir sonucu olabilir. Diğer bir çalışmada Çoban (2014) öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Ahmed ve ark. (2018)'da öğretmenlerin cinsiyetinin sınıf yönetimini etkilediği sonucuna varmışlardır. Kadın öğretmenler, sınıf yönetiminin altı boyutundan dördünde erkek öğretmenlere göre daha fazla sınıf yönetimi becerisi sergilemişlerdir. Ancak Çoban (2014) ve Ahmed ve ark. (2018) çalışmasında sınıf yönetimi becerilerini alt boyutlar şeklinde değerlendirmiştir ve bulgular arasındaki farklılığın burdan kaynaklandığı düşünülmektedir.

5.1.2.2. Öğretmenlerin Sınıf Yönetim Becerilerinin Medeni Duruma Göre Farklılaşmasına Dair Bulguların Tartışılması

Bu çalışmada sınıf yönetim becerilerinin medeni duruma göre farklılaşmadığı belirlenmiştir. Bu çalışmanın bulgularına paralel olarak öğretmenlerin sınıf yönetim becerilerinin medeni duruma göre farklılaşmadığını gösteren çalışmalar mevcuttur (Komitoğlu, 2009; Şahin, 2015; Adıgüzel, 2016; Karun, 2018).

Öte yandan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin medeni duruma göre farklılaştığını gösteren çalışmalar da mevcuttur. İlgar (2007) çalışmasında evli ya da boşanmış olan öğretmenlerin, bekar öğretmenlere göre sınıf yönetim becerilerinin daha yüksek düzeyde olduğunu belirlemiştir. İlgar (2007) çalışmasında medeni durumu evli, bekar, dul ya da boşanmış şeklinde 3 kategoriye ayırarak değerlendirmiştir. Ayrıca çalışma bu çalışmadan farklı olarak ilköğretim öğretmenleri üzerinde yapılmıştır. Bulguların örtüşmemesinin bu farklılıklardan kaynaklandığı düşünülmektedir. Öte yandan genel olarak evli kişilerin ev idaresindeki deneyim ve becerileri göz önünde bulundurulursa, evli öğretmenlerin aile bireyleri ve çocuklarını yönetmedeki deneyimlerinin sınıf yönetimini etkileyebileceği ve evliliğin verdiği sorumluluğun ve yönetim deneyiminin sınıf yönetimine olumlu katkıda bulunabileceği de söylenebilir.

5.1.2.3. Öğretmenlerin Sınıf Yönetim Becerilerinin Eğitim Durumuna Göre Farklılaşmasına Dair Bulguların Tartışılması

Bu çalışmada öğretmenlerin sınıf yönetim becerilerinin eğitim durumuna göre farklılaşmadığı belirlenmiştir. Literatürde bulguyu destekleyen çalışmalar mevcuttur (Sucuoğlu ve ark., 2004; Dinçer ve Akgün, 2015; Ekici ve ark., 2016).

Öte yandan literatürde öğretmenlerin sınıf yönetim becerilerinin eğitim durumuna göre farklılaştığını gösteren çalışmalar da mevcuttur (Denizel ve Cevher, 2005; Yeşilyurt ve Çankaya, 2008). Eğitim durumu, mesleki kıdem, deneyim ve kişisel yeteneklerle ilişkili olabilmektedir. Bu nedenle sınıf yönetimi becerilerinin eğitim durumuyla ilişkisinde mesleki kıdem, deneyim ve kişisel yetenekler aracılık rol oynayabilmekte ve aralarında ilişki araçlardan etkilenebilmektedir. Çalışmalar arasındaki farklılıkların bundan kaynaklandığı düşünülmektedir.

5.1.2.4. Öğretmenlerin Sınıf Yönetim Becerilerinin Yaşa Göre Farklılaşmasına Dair Bulguların Tartışılması

Bu çalışmada öğretmenlerin sınıf yönetim becerilerinin yaşa göre farklılaşmadığı belirlenmiştir. Buna paralel olarak Söylemez (2008), Komitoğlu (2009), Ekici ve ark. (2016), Akkaya (2011), Rahimi ve Asadollahia (2012), Yılmaz ve Aydın (2015) gibi çalışmalarda da öğretmenlerin sınıf yönetim becerilerinin yaşa göre farklılaşmadığı saptanmıştır.

Bu çalışmaların yanı sıra Martin ve Shoho (2000), Terzi (2002), Erol (2006), Ilgar (2007) Özgün (2008), Durğun (2010), Koçoğlu (2013) gibi çalışmalarda ise öğretmenlerin sınıf yönetim becerilerinin yaşa göre farklılaştığı belirlenmiştir.

Genel olarak öğretmenler yaşları ilerledikçe hem bireysel hayatlarında hem de öğretmenlik alanlarında deneyimleri artmakta ve bu da sınıf yönetim becerilerini olumlu yönde etkileyebilmektedir. Yani yaş arttıkça örgütsel bağlılığın arttığını gösteren çalışmalar da yaşa bağlı olarak deneyim ve becerinin artmasının rol oynadığı söylenebilir.

5.1.2.5. Öğretmenlerin Sınıf Yönetim Becerilerinin Çalışılan Yıla Göre Farklılaşmasına Dair Bulguların Tartışılması

Çalışmada öğretmenlerin sınıf yönetim becerilerinin çalışılan yıla göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı belirlenmiştir. Literatüre bakıldığında öğretmenlerin çalıştığı yıla göre sınıf yönetim becerilerinin farklılaşp farklılaşmadığıyla ilgili çeşitli bulgular olduğu görülmektedir. Bir takım çalışmalar çalışılan yıl ile sınıf yönetim becerileri arasında anlamlı bir farklılık olduğunu gösterirken (Akın, 2006; İlgar, 2007; Korkut, 2009), bir takım çalışmalar çalışılan yıl ile öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri arasında anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir (Çelik, 2006).

Öğretmenlerin çalıştıkları yıla göre kazandıkları deneyimler sonucunda sınıf yönetim becerilerinin arttığı düşünülebilir. Bu çalışmada katılımcıların yarısından fazlası (%63,2) 1-5 yıldır çalışmaktadır. Bu bağlamda katılımcıların çoğunluğunun henüz sınıf yönetiminde çok deneyimli olmadığı ve çalışılan yıl ile sınıf yönetimi arasındaki ilişkinin henüz anlamlı olmadığı söylenebilir.

5.1.2.6. Öğretmenlerin Sınıf Yönetim Becerilerinin Engel Durumuna Göre Farklılaşmasına Dair Bulguların Tartışılması

Bu çalışmada öğretmenlerin sınıf yönetim becerilerinin engel durumuna göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı belirlenmiştir. Literatürde doğrudan herhangi bir engele sahip olan öğretmenlerin sınıf yönetim becerilerini inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ancak Çiftçi (2019) görme engelli Türkçe öğretmenlerinin eğitim sürecinde karşılaştıkları durumları araştırdığı çalışmasında, bu öğretmenlerin sınıf yönetimi sürecinde zorluk yaşadığını belirtmiştir. Görme engelli öğretmenlerin özellikle kalabalık sınıflarda sınıfı yönetmekte zorlandığını saptamıştır. Öte yandan bağımsız hareket becerisini yeterince geliştirmemiş görme engelli öğretmenlerin sınıf yönetiminde etkili olması için bu becerisini geliştirmesi gerektiğini belirtmiştir. Genel olarak bu öğretmenlerin ödev kontrolü, yazınsal değerlendirme, sınavları değerlendirme, görsel araç ve gereçleri kullanma, görme gerektiren etkinlikleri yapmada zorluk yaşadıklarını ve bunun sınıf yönetimini olumsuz etkilediğini saptamıştır. Diğer bir çalışmada Türkan (2019) yine görme engelli öğretmenler üzerinde çalışma yapmış ve bu öğretmenlerin sınıf yönetiminde zorlandıklarını

belirlemişlerdir. Bu öğretmenlerin göz teması kuramadıkları için sınıf yönetiminde daha rahatsız olduklarını, öğrencilerin kurallara uymamalarından dolayı sınıf yönetiminde sorun yaşayabildiklerini, sınavların hazırlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi konusunda problem yaşadıklarını belirlemiştir.

Görme engeli ya da diğer engellere sahip bir öğretmenin engelinden dolayı sınıf yönetiminde zorlanacağı aşikardır. Bu nedenle engelli olan öğretmenlerin bağımsız hareket becerisi geliştirmesi, duygularla hareket etmemesi, olumsuzluklara takılmaması, engelli olduğunu öğrencilere anlatması, eleştiriye açık olması ve ön yargıları aşması, hata yapmaktan korkmaması, teknoloji kullanımında kendisini geliştirmesi, işini severek yapması ve sabırlı olması önem arz etmektedir.

5.1.2.7. Öğretmenlerin Sınıf Yönetim Becerilerinin Branşa Göre Farklılaşmasına Dair Bulguların Tartışılması

Bu çalışmada öğretmenlerin sınıf yönetim becerilerinin branşa göre farklılaşmadığı belirlenmiştir. Literatürdeki çalışmalar genel olarak öğretmenlerin sınıf yönetim becerilerinin branşa göre farklılaştığını göstermektedir (Ağaoğlu, 2004; Çelik, 2006; Çubukçu ve Girmen, 2008). Öğretmenlerin sınıf yönetim becerilerinin branşa göre değişmesi genellikle branşlarının sınıf yönetimiyle olan ilişkisine göre değişmektedir. Örneğin sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri genellikle diğer branşlara göre daha yüksektir (Ağaoğlu, 2004; Çelik, 2006). Çünkü sınıf öğretmenleri eğitimle olduğu kadar öğretimle de sorumludur, diğer branş öğretmenlerine göre öğrencileri ile daha çok zaman geçirmektedir ve paylaşımları daha çok olmaktadır. Bu da sınıf yönetimi becerilerinin daha yüksek olmasına sebep olabilmektedir.

Bu çalışmada özel eğitim öğretmenlerinin zihin engelliler, işitme engelliler, görme engelliler branşlarına göre örgütsel bağlılıklarının değerlendirilmesi yapılmıştır. Literatürde bu branşların örgütsel bağlılık karşılaştırmasını yapan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu branşlar arasında sınıf öğretmeni ve diğer branş öğretmenlerinde olduğu gibi sınıf yönetimi sorumluluk alma oranı arasında bir farklılık olmadığı göz önünde bulundurulursa, bu branşlar ile örgütsel bağlılık düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmaması şaşırtıcı değildir.

5.1.2.8. Öğretmenlerin Sınıf Yönetim Becerilerinin İstihdam Şekline Göre Farklılaşmasına Dair Bulguların Tartışılması

Bu çalışmada öğretmenlerin sınıf yönetim becerilerinin istihdam şeklinde göre farklılaştığı belirlenmiştir. Buna göre sözleşmeli çalışan öğretmenlerin kadrolu ve ücretli çalışan öğretmenlere göre sınıf yönetimi becerileri düzeyi daha düşüktür. Yaman (2019) okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetim becerilerinin bu çalışmanın aksine sözleşmeli öğretmenlerde kadrolu ve ücretli öğretmenlere göre daha yüksek olduğunu belirlemiştir. Örgütsel bağlılıkta olduğu üzere çalışmada ücretli öğretmenlerin katılımcıların yarısından fazlasını oluşturması ve sözleşmeli öğretmenlerin çok küçük bir grup olması bu farklılığın sebebi olabilir.

Literatürde istihdam şekli ile sınıf yönetim becerisi arasında anlamlı bir ilişki olmadığını gösteren çalışmalar da mevcuttur (Adıgüzel, 2016; Kendirci, 2019; Yalçın, 2020). Örneğin Adıgüzel (2016) istihdam şekli ile okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerisi arasında anlamlı bir ilişki olmadığını belirlemiştir.

5.1.3. Özel Eğitim Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılıkları ile Sınıf Yönetim Becerileri Arasındaki İlişkiye Dair Bulguların Tartışılması

Son olarak çalışmada katılımcıların örgütsel bağlılıkları ile sınıf yönetim becerileri arasında orta düzeyde aynı yönlü bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Literatüre bakıldığında özel eğitim öğretmenlerinde örgütsel bağlılık ve sınıf yönetim becerileri arasındaki ilişkiyi inceleyen yerli ya da yabancı bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu doğrultuda çalışmanın bulguları literatür için öncül nitelik taşımaktadır. Genel olarak öğretmenlerde örgütsel bağlılık ile sınıf yönetim becerileri arasındaki ilişkiyi inceleyen ise oldukça sınırlı çalışma olduğu görülmektedir.

Ergen ve Elma (2020), sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetim becerileri, akademik iyimserlikleri ve mesleki bağlılıkları arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmalarında sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetim becerileri ile mesleki bağlılıkları arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğunu belirlemiştir. Bu çalışma doğrudan örgütsel bağlılığı ele almamış, öğretmenlerin mesleki bağlılıklarını değerlendirmiştir. Ancak

öğretmenlerde örgütsel bağlılığın mesleki bağlılıkla yakından ilişkili olduğu düşünülürse, çalışmanın bulgularının literatürle desteklendiği söylenebilir.

Yıldız (2020) ise öğretmenlerde doğrudan “örgütsel bağlılık” düzeyi ile sınıf yönetimi yeterliliği arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Yaptığı çalışmada örgütsel bağlılık ile sınıf yönetimi yeterliliği arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirlemiştir. Bu çalışmada sınıf yönetimi becerileri değil sınıf yönetimi yeterliliği incelenmiş olsa da, iki değişken arasındaki yakından ilişki nedeniyle çalışmanın bulgularının literatürle desteklendiği söylenebilir.

Çalışmada özel eğitim öğretmenlerinin örgütsel bağlılıkları ve sınıf yönetim becerileri ile cinsiyet, medeni durum, eğitim durumu, yaş, çalışılan yıl, engel durumu ve branş arasında anlamlı bir ilişki olmadığı; yalnızca istihdam şekline göre örgütsel bağlılık ve sınıf yönetim beceri düzeylerinin farklılaştığı belirlenmiştir. Ayrıca özel eğitim öğretmenlerinin örgütsel bağlılıkları ile sınıf yönetimi becerileri arasında anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır.

5.2. Öneriler

Genel olarak literatüre bakıldığında özel eğitim öğretmenlerinin örgütsel bağlılıkları ve sınıf yönetim becerileriyle ilgili oldukça kısıtlı çalışma olduğu görülmektedir. Doğrudan özel eğitim öğretmenlerinin örgütsel bağlılıkları ve sınıf yönetim becerileri arasındaki ilişkiyi araştıran ise hiç çalışmaya rastlanmamıştır. Bu bağlamda araştırmacılara özel eğitim öğretmenlerinin örgütsel bağlılıkları ile demografik değişkenler arasındaki ilişkinin araştırıldığı, özel eğitim öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile demografik değişkenler arasındaki ilişkinin araştırıldığı çalışmalar yapmaları önerilmektedir. Ayrıca erek özel eğitim öğretmenleri gerekse diğer öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ve sınıf yönetim becerileri arasındaki ilişkiyi inceleyen ve bu ilişkide aracılık edebilecek diğer değişkenleri değerlendiren daha fazla çalışma yapılması önerilmektedir.

Yapılan çalışma sonucunda özel eğitim öğretmenlerinin örgütsel bağlılıkları ile sınıf yönetim becerileri arasında ilişki olduğu belirlenmiştir. Bu doğrultuda uygulayıcı ve eğitimcilere şu önerilerde bulunulabilir:

- Öğretmenlerin sınıf yönetim becerileri ve örgütsel bağlılıkları belirli aralıklarla kurum içerisinde ölçülmeli ve takip edilmelidir.

- Öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarını ve sınıf yönetim becerilerini geliştirmek için seminer, konferans, kurs gibi programlar düzenlenmelidir.
- Öğretmenlerin hem örgütsel bağlılıkları hem de sınıf yönetim becerileri üzerinde etkisi olduğu bilinen örgütsel iletişim (Bayırlı, 2012) üzerinde durulmalıdır. Örgütsel iletişime önem verilmeli, hangi faktörlerin örgütsel iletişime etki ettiği belirlenmeli, okullarda örgütsel iletişimin kalitesini artıracak yöntemler belirlenerek etkinlikler düzenlenmelidir.



KAYNAKLAR

- Abreu, M. C. S., Cunha, M. C., ve Rebouças, S. M. P. (2013). Effects of personal characteristics on organizational commitment: Evidence from Brazil's oil and gas industry. *The International Journal of Human Resource Management*, 24(2), 3831–3852.
- Adagideli, F. H. ve Çobanoğlu, A. (2018). *Bireysel farklılıkların önemi ve desteklenmesi*. A. Önder (Ed.), *Örneklerle okul öncesi çocuklarını değerlendirme ve tanıma içinde*. Ankara: Eğiten.
- Adıgüzel, İ. (2016). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri İle Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Rize.
- Ahmadi, F. (2014). *Örgütsel sinizmin örgütsel bağlılık üzerindeki etkisinin incelenmesi: Atatürk Üniversitesi işgörenleri üzerine bir araştırma* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Ahmed, M., Ambreen, M., & Hussain, I. (2018). Gender differentials among teachers' classroom management strategies in Pakistani context. *Journal of Education and Educational Development*, 5(2).
- Akın, U. (2006). *Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerileri İle İş Doyumları Arasındaki İlişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.
- Akkaya, M. (2011) *Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri İle Mizah Tarzları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (İstanbul İli Şişli İlçesi Örneği) (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul
- Akşin Yavuz, E. (2018). *Okul öncesi çocuğunu değerlendirme, tanıma ve önemi*. A. Önder (Ed.), *Örneklerle okul öncesi çocuklarını değerlendirme ve tanıma içinde* (s. 130-167). Ankara: Eğiten.
- Aktaş Arnas, Y. ve Sadık, F. (Eds.). (2018). *Okul öncesinde sınıf yönetimi* (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

- Albayrak, E. G. (2007). *Kariyer yönetimi ve örgütsel bağlılık üzerine etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Alias, M., Rasdi, R. M., Ismail, M., ve Samah, B. A. (2013). Predictors of workplace deviant behaviour: HRD agenda for Malaysian support personnel. *European Journal of Training and Development*, 37(2), 161–182.
- Aliustaoğlu, S. (2019). *Özel ilköğretim okullarında çalışan Öğretmenlerin örgütsel bağlılık Düzeylerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Al-Jabari, B., ve Ghazzawi, I. (2019). Organizational Commitment: A Review of the Conceptual and Empirical Literature and a Research Agenda. *International Leadership Journal*, 11(1).
- Allen, N. J., ve Meyer, J. P. (1990). Organizational socialization tactics: A longitudinal analysis of links to newcomers' commitment and role orientation. *Academy of management journal*, 33(4), 847-858.
- (1990). The measurement and antecedents of affective, continuance and normative commitment to the organization. *Journal of Occupational Psychology*, 63(1), 1–18.
- Al-Qatawneh, M. (2014). The impact of organizational structure on organizational commitment: A comparison between public and private sector firms in Jordan. *European Journal of Business and Management*, 6(12), 30–37.
- Alter, P., ve Haydon, T. (2017). Characteristics of effective classroom rules: a review of the literature. *Teacher Education and Special Education*, 40(2), 114-127.
- Altınbaş, B. (2008). *Örgütsel bağlılık ve örgütsel vatandaşlık arasındaki ilişki ve bir uygulama* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Altun, E. (2019). *Çalışma hayatında örgütsel bağlılık ve performans arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Sağlık ve Sosyal Refah Araştırmaları Dergisi, 1(2), 1-13.
- Altun, G. (2010). *Özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin örgütsel güven düzeyleri ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi*

(Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Altunışık Remzi, Coşkun Recai, Bayraktaroğlu Serkan ve Yıldırım Engin (2012). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri*, 7. Baskı, Sakarya Yayıncılık, İstanbul.

Anari, N. N. (2012). Teachers: emotional intelligence, job satisfaction, and organizational commitment. *Journal of workplace learning*, 24(4), 256-269.

Arı, G. (2021). *Özel Eğitim Meslek Okulu Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılık Ve İş Doyumu Düzeyleri Arasındaki İlişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Arslan, Ü. (2012). *Okul öncesi eğitimde temel becerilerin ve sosyal davranışların kazandırılması*. G. Haktanır (Ed.), *Okul öncesi eğitime giriş içinde* (78-96). Ankara: Anı.

Atay, Ö. (2012). *Çalışma yaşamında stres ve örgütsel bağlılığa etkisi* (Doctoral dissertation, Bursa Uludağ University (Turkey)).

Ateş, Ö. T., & Buluç, B. (2018). *İlköğretim Öğretmenlerinde Motivasyon Ve Örgütsel Bağlılığın Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi*. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (48), 1-30.

Aydoğan, A. (2008). *İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Algıladıkları Okul Müdürü Yeterlilikleri İle Örgütsel Bağlılık Düzeyleri Arasındaki İlişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Balay, R. (2000). *Yönetici ve Öğretmenlerde Örgütsel Bağlılık*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

----- (2007). Predicting conflict management based on organizational commitment and selected demographic variables. *Asia Pacific Education Review*, 8(2), 321-336.

Balcı, A. (2003). *Örgütsel sosyalleşme kuram strateji ve taktikler*. Ankara: PegemYayıncılık.

- Bambaeeroo, F., ve Shokrpour, N. (2017). The impact of the teachers' non-verbal communication on success in teaching. *Journal of Advances in Medical Education ve Professionalism*, 5(2), 51-59.
- Başar, H. (2016). *Sınıf yönetimi* (20. Baskı). Ankara: Anı.
- Bayirli, A. (2012). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin sınıf yönetimine yönelik tutumları ve inançları ile örgütsel iletişim düzeylerinin analizi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Beck, K., ve Wilson, C. (2000). Development of affective organizational commitment: A cross-sequential examination of change with tenure. *Journal of Vocational Behavior*, 56(1), 114–136.
- Bedük, A. (2014). *Örgüt psikolojisi* (2. Baskı). Konya: Atlas Akademi
- Bhat, R., ve Maheshwari, S. K. (2005). Human resource issues implications for health sector reforms. *Journal of Health Management*, 7(1), 1–39.
- Bilgin, H. (2011). *Okul öncesi eğitimde fiziksel mekânın düzenlenmesi*. G. Uyanık Balat, ve Bilgin, H. (Eds.), *Okul öncesi eğitimde sınıf yönetimi içinde* (90-112). Ankara: Eğiten Kitap.
- Bilgin, Y. (2018). *Özel Eğitim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Çalışma Yaşam Kalitesi, Psikolojik İyi Oluş Ve Örgütsel Bağlılık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Bogler, R., & Berkovich, I. (2022). a Systematic Review of Empirical Evidence on Teachers' Organizational Commitment 1994–2018. *Leadership and Policy in Schools*, 21(3), 440-457.
- Bolduramaz, A. (2000). *İlköğretim Okullarındaki Sınıf Yönetimi Süreçlerinin Değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Bulut Özsezer, M. S. (2018). *Okul öncesi sınıflarında zaman yönetimi*. Y. Aktaş Arnas ve F. Sadık (Eds.), *Okul öncesinde sınıf yönetimi içinde* (45-70). Ankara: Pegem.

- Burden, P. R. (2020). *Classroom management: creating a successful k-12 learning community* (7. Edition). New York: Jossey-Bass.
- Bülbül, M. (2007). *Örgütsel bağlılık ve kamu kuruluşlarına yönelik araştırma* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Can, N. (2014). *Öğretmen Liderliği* (4. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Carmeli, A., Gilat, G., ve Weisberg, J. (2006). Perceived external prestige, organizational identification and affective commitment: A stakeholder approach. *Corporate Reputation Review*, 9(1), 92–104.
- Cartwright, S., ve Holmes, N. (2006). The meaning of work: The challenge of regaining employee engagement and reducing cynicism. *Human Resource Management Review*, 16(2), 199–208.
- Ceylan, C. ve Bayram, N. (2006). Mesleki bağlılığın örgütsel bağlılık ve örgütten ayrılma niyeti üzerine etkilerinin düzenleyici değişkenli çoklu regresyon ile analizi. *İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, (20) 1, 105-120.
- Ceylan, Ö. (2002). *Ödül yönetiminin işgörenlerde iş tatmini ve örgütsel bağlılık yaratmadaki rolü ve bir uygulama* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Chughtai, A. A., & Zafar, S. (2006). Antecedents and consequences of organizational commitment among Pakistani university teachers. *Applied HRM research*, 11(1), 39.
- Cooper-Hakim, A., ve Viswesvaran, C. (2005). The construct of work commitment: Testing an integrative framework. *Psychological Bulletin*, 131(2), 241–259.
- Cüceloğlu, D. (2020). *Öğretmenim bir bakar mısın? Öğretmenin gücün üzerine*. İstanbul: Final Kültür Sanat.
- Çağlar, Ç. (2013). Akademik iyimserlik düzeyinin örgütsel bağlılık üzerindeki etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1).
- Çakar, N. F. ve Ceylan, A. (2005). İş motivasyonunun çalışan bağlılığı ve işten ayrılma eğilimi üzerindeki etkileri. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 6(1), 52-66.

- Çakır, A. (2007). *İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeyleri Ve Okul Kültürü Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çelebi Öncü, E. ve Ünlüer, E. (2011). *Zaman yönetimi ve okul öncesinde zamanın etkili kullanımı*. G. Uyanık Balat ve H. Bilgin (Eds.), *Okul öncesi eğitiminde sınıf yönetimi* içinde (s. 65-76). Ankara: Eğiten.
- Çelik, A. N. (2006). *İlköğretim Okullarında Görevli Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerine İlişkin Algıları* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Çetinel, E. (2008). *Örgütsel güven ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişki üzerine bir örnek* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Çoban, M. (2022). *The investigation of early childhood teachers' emotional intelligence and classroom management skills*. (Master's thesis).
- Çoban, M. A. (2014). *Özel İlkokullarda Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Duygusal Zekâ Yeterliliklerinin Sınıf Yönetimi Becerilerine Etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Zirve Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Çubukçu, Z., & Girmen, P. (2008). *Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin görüşleri*. *Bilig*, (44), 123-142.
- Dağlıoğlu, H. E. (2012). *Okul öncesi öğretmenin özellikleri ve okul öncesi eğitime öğretmen yetiştirme*. Gelengül Haktanır (Ed.), *Okul öncesi eğitime giriş* içinde (s. 43-56). Ankara: Anı.
- Demir, H. (2013). Physical education teachers' organizational commitment. *Educational Research and Reviews*, 8(5), 164-170.
- Demir, M. (2011). Effects of organizational justice, trust and commitment on employees' deviant behavior. *Anatolia—An International Journal of Tourism and Hospitality Research*, 22(2), 204–221.
- Demir, N. (2021). *Okul Yöneticilerinin Örgütsel Adalet Davranışları İle Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık ve Örgütsel Güven Duyguları Arasındaki*

İlişkinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.

Demirkıran, T. (2004). *Özel Eğitim Okullarında Çalışan Öğretmenlerin İş Tatminleri İle Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Denizel, E. G., & Cevher, F. N. (2005). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 85-108.

Devos, G., Tuytens, M., & Hulpia, H. (2014). Teachers' organizational commitment: Examining the mediating effects of distributed leadership. *American Journal of Education*, 120(2), 205-231.

Diaz de Villegas, S. C., Dozier, C. L., Jess, R. L., ve Foley, E. A. (2020). An evaluation of synchronous reinforcement for increasing on-task behavior in preschool children. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 53(3), 1660-1673.

Dinçer, Ç., & Akgün, E. (2015). *Okul öncesi öğretmenleri için sınıf yönetimi becerileri ölçeğinin geliştirilmesi ve öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin çeşitli değişkenlerle ilişkisi*. *Eğitim ve Bilim*, 40(177).

Durğun, B. (2010). *Sınıfında Kaynaştırma Öğrencisi Bulunan Sınıf Öğretmenlerinin, Sınıf Yönetimi Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi* (Sancaktepe İlçesi Örneği) (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul

Eğilmezkol, G. (2011). *Çalışma yaşamında örgütsel adalet ve örgütsel bağlılık: bir kamu bankasındaki işgörenlerin örgütsel adalet ve örgütsel bağlılık algılayışlarının analizine yönelik bir çalışma*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Ekici, F. Y., Günhan, G., & Anılan, Ş. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri. *Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Dergisi (IBAD)*, 2(1), 48-58.

- Erdoğan, E., & Cavli, E. (2019). Investigation of Organizational Commitment Levels of Physical Education and Classroom Teachers. *Universal Journal of Educational Research*, 7(1), 259-265.
- Erdoğan, H. (2006). *Resmi-Özel İlköğretim Okullarında Çalışan Yöneticilerin Kişisel Özellikleri İle Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişki* (İstanbul Örneği) (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Ergen, Y. (2016). *Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetim Becerileri, Akademik İyimserlikleri Ve Mesleki Bağlılıkları Arasındaki İlişki* (Malatya İli Örneği). (Doktora Tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Eğitimi Anabilim Dalı.
- Ergen, Y., & Elma, C. (2020). Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetim Becerileri, Akademik İyimserlikleri Ve Mesleki Bağlılıkları Arasındaki İlişki. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 1222-1239.
- Erol, Z. (2006). *Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Uygulamalarına İlişkin Görüşleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Eskibağ Ş. (2014). *Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık ve İş Doyumları İle Mesleki Performans Arasındaki İlişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul.
- Esmer, Y., ve Yüksel, M. (2017). İş Yaşamında Örgütsel Bağlılık: Teorik Bir Çerçeve. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi*, (62), 258-272.
- Evertson, C. M., ve Emmer, E. T. (Eds.). (2016). *Classroom management for elementary teachers* (10. Edition). London: Pearson.
- Faloye, D. O. (2014). Organizational commitment and turnover intentions: Evidence from Nigerian paramilitary organization. *International Journal of Business ve Economic Development*, 2(3), 23-34.
- Farooq, N., & Zia, Y. A. (2013). Gender and Organizational Commitment. *Putaj Humanities & Social Sciences*, 20.

- Farris, G. F., ve Cordero, R. (2002). Leading your scientists and engineers 2002. *Research Technology Management*, 45(6), 13–25.
- Getahun, T., Tefera, B. F., & Burichew, A. H. (2016). Teacher's job satisfaction and its relationship with organizational commitment in Ethiopian primary schools: Focus on primary schools of bonga town. *European Scientific Journal*, 12(13).
- Ghazzawi, I. (2008). Job satisfaction antecedents and consequences: A new conceptual framework and research agenda. *The Business Review*, 11(2), 1–10.
- Ghazzawi, I., ve Smith, Y. (2009). Crafting the whole employee: Job satisfaction, job commitment, and faith—A new conceptual framework and research agenda. *The Business Review*, 12(2), 300–309.
- Gökyer, N. (2018). Organizational Commitment of High School Teachers. *Journal of Education and Training Studies*, 6(n3a), 115-125.
- Gören, T., & Sarpkaya, P. Y. (2014). İlköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri (Aydın ili örneği). *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 40(40), 69-87.
- Gursoy, D., Chi, C. G. Q., ve Karadag, E. (2013). Generational differences in work values and attitudes among frontline and service contact employees. *International Journal of Hospitality Management*, 32, 40–48.
- Gursoy, D., Maier, T. A., ve Chi, C. G. (2008). Generational differences: An examination of work values and generational gaps in the hospitality workforce. *International Journal of Hospitality Management*, 27(3), 448–458.
- Gül, H. (2002). *Örgütsel Bağlılık Yaklaşımlarının Mukayesesi ve Değerlendirilmesi*. Ege Academic Review, 2 (1) , 37-56.
- Gündoğan, T. (2009). *Örgütsel bağlılık: Türkiye Cumhuriyeti Merkez Bankası uygulaması*. Türkiye Cumhuriyeti Merkez Bankası, İnsan Kaynakları Genel Müdürlüğü.
- Gürpınar, G. (2006). *An Empirical Study Of Relationships Among Organizational Justice, Organizational Commitment, Leader-Member Exchange, And Turnover Intention*. (Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Heskett, J. (2011). The culture cycle: How to shape the unseen force that transforms performance. *Upper Saddle River, NJ: FT Press.*
- Hoş, C. Ve Oksay, A. (2015). Hemşirelerde Örgütsel Bağlılık İle İş Tatmini İlişkisi. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 20 (4) , 1-24.
- Hrebiniak, L. G., ve Alutto, J. A. (1972). Personal and role-related factors in the development of organizational commitment. *Administrative Science Quarterly*, 17(4), 555–573.
- Hülshager, U. R., & Maier, G. W. (2010). The careless or the conscientious: who profits most from goal progress?. *Journal of Vocational Behavior*, 77(2), 246-254.
- Idris, A. (2014). Flexible working as an employee retention strategy in developing countries: Malaysian bank managers speak. *Journal of Management Research*, 14(2), 71–86.
- Irshad, E., ve Naz, S. (2011). Job satisfaction, organizational commitment, and personality traits: A relationship study. *The Journal of Humanities and Social Sciences*, 19(2), 37–60.
- Işık, H. (2020). *Öğrenme ortamlarının fiziksel düzeni*. M. Şişman ve S. Turan (Eds.) *Sınıf yönetimi içinde* (67-89). Ankara: Pegem.
- İktisadi. (2018). *İş Tatmini*. www.iktisadi.org/istanimi
- İlgar, L. (2007). *İlköğretim Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri Üzerine Bir Araştırma* (Yayımlanmamış Doktora Tezi), İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- İlişen, E. (2017). *Öğretmenlerin Örgütsel Destek Algıları ile Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- İnce, M. ve Gül, H. (2005). *Yönetimde yeni bir paradigma: Örgütsel bağlılık*. Konya: Çizgi Kitapevi.

- Joolideh, F., & Yeshodhara, K. (2009). Organizational commitment among high school teachers of India and Iran. *Journal of Educational Administration*, 47(1), 127-136.
- Judge, T. A., Heller, D., ve Mount, M. K. (2002). Five-factor model of personality and job satisfaction: A meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 87(3), 530-541.
- Jung, H. S., ve Yoon, H. H. (2012). The effects of emotional intelligence on counterproductive work behaviors and organizational citizen behaviors among food and beverage employees in a deluxe hotel. *International Journal of Hospitality Management*, 31(2), 369-378.
- Kanderun, M. B., ve Cengil, M. (2022). Çalışma Yaşamında Örgütsel Bağlılık: Din Görevlilerinin Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin Çeşitli Sosyo-Demografik Değişkenlere Göre Analizi. Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi, 12(1), 155-168.
- Karapınar, A. (2020). Özel Öğretim Kurumlarında Görev Alan Öğretmenlerin İş Güvenesi Algısının Örgütsel Bağlılık Ve Performansa Etkisi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bahçeşehir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Karataş, S., & Güleş, H. (2010). İlköğretim okulu öğretmenlerinin iş tatmini ile örgütsel bağlılığı arasındaki ilişki. Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 3(2), 74-89.
- Karlı, M. D. (2020). Sınıfta öğrenme zamanının yönetimi. (M. Şişman ve S. Turan (Eds.), Sınıf yönetimi içinde. Ankara: Nobel.
- Karun, K. N. (2018). A Study on Classroom Management of Primary School Teachers of Kerala in Relation with their Emotional Intelligence. *Researchers' Guild*, 1(1), 7-7.
- Kasemsap, K. (2013). Strategic human resource practice: A functional framework and causal model of leadership behavior, job satisfaction, organizational commitment, and job performance. *Journal of Social and Development Sciences*, 4(5), 198-204.

- Kaya, İ. (2012). *Otel işletmelerinde çalışma yaşamının kalitesini etkileyen faktörlerin örgütsel bağlılık üzerindeki etkisi: Marmaris örneği* (Master's thesis, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Keleş, H. N. Ç. (2006). *İş tatmininin örgütsel bağlılık üzerindeki etkisine ilişkin ilaç üretimi ve dağıtım firmalarında yapılan bir araştırma* (Yayımlanmamış doktora tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Kendirci, M. (2019). *Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri İle Motivasyonları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Kızıl, Ş. (2014). *The Relationship Between Teachers' Emotional Intelligence and Organizational Commitment* (Balıkesir Case). Graduate thesis. Okan University Social Sciences Institute.
- Koç, H. (2009). *Örgütsel Bağlılık Ve Sadakat İlişkisi*. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 8 (28) , 200-211.
- Koçoğlu, A. M. (2013). *İkokullardaki Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerilerinin Çok Boyutlu Olarak İncelenmesi* (İstanbul İli Sancaktepe Örneği) (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Komitoğlu, D. (2009). *Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri İle Kişilik Özellikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Korkut, K. (2009). *Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançları İle Sınıf Yönetimi Beceri Alguları Arasındaki İlişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Burdur.
- Kozić, D., Globočnik Žunac, A., ve Bakić-Tomić, L. (2013). Use of non-verbal communication channels in the classroom. *Croatian Journal of Education*, 15(1), 141-153.
- Kwon, I. G., ve Banks, D. W. (2004). Factors related to the organizational and professional commitment of internal auditors. *Managerial Auditing Journal*, 19(5), 606–622.

- Lai, T. T., Luen, W. K., & Hong, N. M. (2011, March). School principal leadership styles and teachers organizational commitment: A research agenda. In *2 nd International Conference on Business and Economic Research (2 nd ICBER 2011) Proceeding*.
- Leong, CS, Furnham, AE, Cooper, CL. (1996). The moderating effect of organisational commitment on the occupational stress outcome relationship. *Human Relations*, 49(10), 1345-1363.
- Luchak, A. A., ve Gellatly, I. R. (2007). A comparison of linear and nonlinear relations between organizational commitment and work outcomes. *Journal of Applied Psychology*, 92(3), 786–793.
- Madjid, A., & Samsudin, M. (2021). Impact of achievement motivation and transformational leadership on teacher performance mediated by organizational commitment. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 21(3), 107-119.
- Mahal, P. K. (2012). HR practices as determinants of organizational commitment and employee retention. *IUP Journal of Management Research*, 11(4), 37–53.
- Mahmutoğlu, A. (2007). *Milli eğitim bakanlığı merkez örgütünde iş doyumu ve örgütsel bağlılık*. Yayımlanmamış doktora tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Markovits, Y., Boer, D., ve van Dick, R. (2014). Economic crisis and the employee: The effects of economic crisis on employee job satisfaction, commitment, and self-regulation. *European Management Journal*, 32(3), 413–422.
- Martin, N. K., & Shoho, A. R. (2000). Teacher Experience, Training, & Age: The Influence of Teacher Characteristics on Classroom Management Style. Paper presented at the *Annual Meeting of the Southwest Educational Research Association* (Dallas, TX, January 27-29, 2000).
- Martin, N. K., Yin, Z., & Mayall, H. (2006). Classroom Management Training, Teaching Experience and Gender: Do These Variables Impact Teachers' Attitudes and Beliefs toward Classroom Management Style?. *Paper presented at the Annual Conference of the Southwest Educational Research Association* (Austin, TX, February 2006).

- Maslach C. ve Leiter M.P. (1997). *The truth about burnout: how organizations cause personal stress and what to do about it*. San Francisco, CA: Jossey-Bass
- Mathews, BP, Shepherd, JL. (2002). Dimensionality of cook and wall's (1980) british organizational commitment scale. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 75, 369-375.
- McDonald, D. J., ve Makin, P. J. (2000). The psychological contract, organizational commitment and job satisfaction of temporary staff. *Leadership ve Organization Development Journal*, 21(2), 84–91.
- Menep, İ. (2009). *İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığa İlişkin Algı Düzeylerinin İncelenmesi (Şırnak/İdil Örneği)*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Messner, W. (2013). Effect of organizational culture on employee commitment in the Indian IT services sourcing industry. *Journal of Indian Business Research*, 5(2), 76–100.
- Meyer, J. P., Stanley, D. J., Herscovitch, L., ve Topolnytsky, L. (2002). Affective, continuance, and normative commitment to the organization: A meta-analysis of antecedents, correlates, and consequences. *Journal of Vocational Behavior*, 61(1), 20–52.
- Meyer, J. P., ve Parfyonova, N. M. (2010). Normative commitment in the workplace: A theoretical analysis and re-conceptualization. *Human Resource Management Review*, 20(4), 283–294.
- Miao, Q., Newman, A., Schwarz, G., ve Xu, L. (2014). Servant leadership, trust, and the organizational commitment of public sector employees in China. *Public Administration*, 92(3), 727–743.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2013). *Okul öncesi eğitimi programı*. <https://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/ooproram.pdf>.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2017). *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri*. http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355

- Milner, IV, H. R., Cunningham, H. B., Delale-O'Connor, L., ve Kestenber, E. G. (2019). "These Kids Are Out of Control": *Why We Must Reimagine "Classroom Management for Equity*. Dallas: Corwin.
- Mowday, R. T., Porter, L. W., and Steers, R. M. (1982). Employee– Organization Linkages: The Psychology of Commitment, Absenteeism, and Turnover, *Academic Press*, New York.
- Mowday, R. T., Steers, R. M., ve Porter, L. W. (1979). The measurement of organizational commitment. *Journal of Vocational Behavior*, 14(2), 224–247.
- Neill, S., ve Casswel, C. (2005). *Body language for competent teachers*. London and New York: Routledge.
- Nejati, R., Hassani, M. T., & Sahrapour, H. A. (2014). The relationship between gender and student engagement, instructional strategies, and classroom management of Iranian EFL teachers. *Theory and Practice in Language Studies*, 4(6), 1219.
- Nelsen, J., Escobar, L., Ortolano, K., Duffy, R., ve Owen-Sohocki, D. (2019). *A'dan Z'ye olumlu disiplin: öğretmen rehberi* (E. Davutoğlu, Çev.). Ankara: Akılçelen Kitaplar.
- Nelson, D. L., ve Quick, J. C. (2008). *Understanding organizational behavior*. Mason, Australia: Thomson/South-Western.
- Öğretir Çelik, A. D. (2020). *21. yüzyıl öğretmenlerinde sosyal beceriler*. A. D. Öğretir Çelik ve M. N. Tuğluk (Eds.), *Eğitimde ve endüstride 21. Yüzyıl becerileri içinde*. Ankara: Pegem.
- Öğüt, A. ve Kaplan, M. (2011). Otel işletmelerinde etiksel iklim algılamaları ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkinin analizi: Kapadokya örneği. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 30, 193.
- Özgün, E. (2008). *İlköğretim Birinci Kademe Öğretmelerinin İş Motivasyonları İle Sınıf Yönetim Becerilerini Algılama Düzeyleri Arasındaki İlişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özkan, A. (2021). *Özel Eğitim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıklarının Yöneticilerinin Hizmetkar Liderlik Düzeyleri Ve Özerklik*

- Davranışları İle İlişkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Kültür Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Özler, D. E. (2012). *Örgütsel davranışta güncel konular*. Bursa: Ekin Basım Yayın Dağıtım.
- Öztürk, N. (2019). *Okul Öncesi Eğitimi Alan ve Almayan Öğrencilerin Sınıfta İstenmeyen Davranış Gösterme Durumlarının 1. Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Özutku, H. (2008). *Örgütsel duygusal, devamlılık ve normatif bağlılık ile iş performansı arasındaki ilişkinin incelenmesi*. İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi, 37(2), 79-97.
- Özünlü, D. (2013). *Cam tavan sendromunun örgütsel bağlılık üzerindeki etkisini ölçmeye yönelik bir araştırma* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kütahya.
- Polat, Ş. (2022). *Duygusal Bağlılık, Örgüt Kaynaklı Öz Saygı, Örgütsel Adalet ve Destek Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 23(2), 345-364.
- Porter, L. W., Steers, R. M., Mowday, R. T., ve Boulian, P. V. (1974). Organizational commitment, job satisfaction, and turnover among psychiatric technicians. *Journal of Applied Psychology*, 59(5), 603–609.
- Rabindarang, S., Bing, K. W., & Yin, K. Y. (2014). The impact of demographic factors on organizational commitment in. *Malaysian Journal of Research*, 2(1), 56-61.
- Rahimi, M., & Asadollahia, F. (2012). EFL teachers' classroom management orientations: investigating the role of individual differences and contextual variables. *Procedia-Social and behavioral sciences*, 31, 43-48.
- Rhoades, L., ve Eisenberger, R. (2002). Perceived organizational support: A review of the literature. *Journal of Applied Psychology*, 87(4), 698–714.
- Rosenberg, M. B. (2019). *Şiddetsiz iletişim bir yaşam dili* (15. Basım), (G. A. Şapçı, Çev.). İstanbul: Remzi.

- Rousseau, D. M., ve Greller, M. M. (1994). Human resource practices: Administrative contract makers. *Human Resource Management*, 33(3), 385–401.
- Sabuncu, Ş. (2015). *Eğitim Kurumlarında Uygulanan Kariyer Yönetimi Uygulamaları İle Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişki* (Kazan İlçesi Örneği) (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Sadık, F. (2018). *Sınıf yönetiminde temel kavramlar*. Y. Aktaş Arnas ve F. Sadık (Eds.), *Okul öncesinde sınıf yönetimi* içinde. Ankara: Pegem Akademi.
- Sağlam, A. (2014). *İş güvencesizliği algısı, örgütsel bağlılık ve işten ayrılma eğilimi arasındaki ilişki: Bankacılık sektöründe bir uygulama* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Sapsağlam, Ö. (2016). *Okul öncesi dönemde karakter ve değerler eğitimi*, E. Ömeroğlu (Ed.). Ankara: Pegem Akademi.
- Sarfo, F. K., Amankwah, F., Sam, F. K., & Konin, D. (2015). Teachers' self-efficacy beliefs: The relationship between gender and instructional strategies, classroom management and student engagement. *Ghana Journal of Development Studies*, 12(1-2), 19-32.
- Seymen, AO. (2008). *Örgütsel Bağlılığı Etkileyen ÖrgütKültürü Tipleri Üzerine Bir Araştırma*, Ankara: Detay Yayıncılık, 135.
- Singh, A., ve Gupta, B. (2015). Job involvement, organizational commitment, professional commitment, and team commitment. *Benchmarking: An International Journal*, 22(6), 1192–1211.
- Sisodia, S., ve Das, I. (2013). Effect of job autonomy upon organizational commitment of employees at different hierarchical level. *Psychological Thought*, 6(2), 241–251.
- Söylemez, Ö.Z. (2013). *İşitme Engelli Okullarında Çalışan Öğretmenlerin Empati Eğilimleri İle Sınıf Yönetim Becerileri Arasındaki İlişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Springer, S., ve Persiani, K. (Eds.). (2019). *The organized teacher's guide to classroom management* (2. Edition). New York: McGraw-Hill Education.
- Stallworth, L. (2004). Antecedents and consequences of organizational commitment to accounting organizations. *Managerial Auditing Journal*, 19(7), 945-955.
- Stan, R., & Vîrgă, D. (2021). Psychological needs matter more than social and organizational resources in explaining organizational commitment. *Scandinavian Journal of Psychology*, 62(4), 552-563.
- Steel, R. P., Griffeth, R. W., ve Hom, P. W. (2002). Practical retention policy for the practical manager. *The Academy of Management Executive*, 16(2), 149–162.
- Sucuoğlu, B., Ünsal, P., & Özokçu, O. (2004). Kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin önleyici sınıf yönetimi becerilerinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(02).
- Suliman, A., ve Iles, P. (2000). Is continuance commitment beneficial to organizations? Commitment-performance relationship: A new look. *Journal of Managerial Psychology*, 15(5), 407–422.
- Şahin, A. E. (2015). Comprehending elementary school teachers' classroom management approaches. *International Journal Of Progressive Education*, 11(3), 131-139.
- Şahin, N. (2007). *Personel güçlendirmenin iş tatmini ve örgütsel bağlılık üzerine etkisi: dört ve beş yıldızlı otel işletmelerinde bir uygulama*. Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Şişman, M. ve Turan, S. (Eds.). (2020). *Sınıf yönetimi* (17. Baskı). Ankara: Pegem.
- Tabachnick B.G. and Fidell L.S. (2013). *Using Multivariate Statistic*”, Sixth Ed., Pearson, Boston.
- Tadesse, E. F. (2019). Teachers' organizational commitment at secondary school in Addis Ababa, Ethiopia. *International Journal of Education and Research*, 7(4), 55-68.
- TDK (2018). http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gtsvearama=gtsveguid.

- Tejeda-Delgado, M. D. C. (2009). Teacher Efficacy, Tolerance, Gender, and Years of Experience and Special Education Referrals. *International Journal of Special Education*, 24(1), 112-119.
- Terzi, Ç. (2001). *Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Anlayışlarına İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Toor, S. R., ve Ofori, G. (2009). Ethical leadership: Examining the relationships with full range leadership model, employee outcomes, and organizational culture. *Journal of Business Ethics*, 90(4), 533-547.
- Toplu, İ. (2022). *Stratejik İnsan Kaynakları Yönetimi Uygulamalarının Örgütsel Bağlılık Üzerine Etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Bahçeşehir Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı.
- Toran, M., & Akkuş, H. G. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin değerlendirilmesi: KKTC Örneği. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(4), 2041-2056.
- Tuna, M., Ghazzawi, I., Tuna, A. A., ve Catir, O. (2011). Transformational leadership and organizational commitment: The case of Turkey's hospitality industry. *SAM Advanced Management Journal*, 76(3), 10-25.
- Tuna, M., Ghazzawi, I., Yesiltas, M., Tuna, A. A., ve Arslan, S. (2016). The effects of the perceived external prestige of the organization on employee deviant workplace behavior: The mediating role of job satisfaction. *International Journal of Contemporary Hospitality Management (IJCHM)*, 28(2), 366-396.
- Turan, S. (2020). *Sınıf yönetiminin temelleri*. M. Şişman ve S. Turan (Eds.), *Sınıf yönetimi* içinde. Ankara: Pegem Akademi.
- Türkan, H. (2019). *Görme Engelli Öğretmenlerin İş Yaşamında Karşılaştığı Sorunlar Ve Çözüm Önerileri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Türkay, O. (2015). Çalışma yaşamı kalitesinin iş memnuniyeti ve bağlılık üzerine etkileri: Seyahat acentaları üzerine bir araştırma. *Yönetim ve Ekonomi Dergisi*, 22(1), 239-256.

- Ulutaş, İ. ve Macun B. (2017). *Emotional intelligence and innovativeness of preschool teacher candidates*. Koleva, I. ve Duman, G. (Eds.), in Educational research and practice (pp. 303-312). Sofia: St. Kliment Ohridski University
- Uyanık Balat, G., Bilgin, H. ve Sezer, T. (2011). *Okul öncesi öğretmenlerine yönelik sınıf yönetimi ölçeğinin geliştirilmesi ve psikometrik özellikleri*. Ulusal okul öncesi eğitim kongresi içinde (s. 101-109). İstanbul: Marmara Üniversitesi.
- Ülger, M. A. (2019). *Özel eğitim okullarında görev yapan eğitimcilerin mesleki benlik saygıları ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Vandenberghe, C., Bentein, K., ve Stinglhamber, F. (2004). Affective commitment to the organization, supervisor, and work group: Antecedents and outcomes. *Journal of Vocational Behavior*, 64(1), 47–71.
- Varlı, H. (2014). *Örgütsel bağlılık ve örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki ilişkiler* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aksaray.
- Wasti, S. A. (2005). Commitment profiles: Combinations of organizational commitment forms and job outcomes. *Journal of Vocational Behavior*, 67(2), 290–308.
- Wasti, S. A., ve Can, Ö. (2008). Affective and normative commitment to organization, supervisor, and coworkers: Do collectivist values matter? *Journal of Vocational Behavior*, 73(3), 404–413.
- WeiBo, Z., Kaur, S., ve Jun, W. (2010). New development of organizational commitment: A critical review (1960–2009). *African Journal of Business Management*, 4(1), 12–20.
- Yakut, S. (2015). *İş tatmini ve örgütsel bağlılık ve meslek liselerinde araştırma* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Kültür Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yalçın, B. Y. (2020). *Sınıf Öğretmenlerinin Benimsedikleri Sınıf Yönetimi Stilleri İle Olumlu Sınıf İklimi Oluşturma Yeterlikleri Arasındaki İlişki* (Yayımlanmamış

Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.

Yaman, Z. B. (2019). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Beceri Düzeyleri İle İş Yaşam Kalitesi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

Yeşilyurt, E., & Çankaya, İ. H. (2008). Sınıf yönetimi açısından öğretmen niteliklerinin belirlenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi (elektronik)*, 7(23), 274-295.

Yıldırım, B., & Deniz, A. (2014). The relationship between power distance and organizational commitment in primary schools. *Educational Research and Reviews*, 9(19), 750-760.

Yıldız, V. (2020). *Öğretmenlerin Mesleki Kimlik Algısı, Örgütsel Bağlılık Düzeyi Ve Sınıf Yönetimi Yeterliği Arasındaki İlişkiler Örüntüsünün İncelenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Yılmaz, Z., & Aydın, Ö. (2015). İlköğretim Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerilerine İlişkin Algılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 148-164.

Yüceler, A. (2005). *Örgütsel bağlılık ve örgüt iklimi ilişkisi: teorik ve uygulamalı bir çalışma* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Yüner, B. (2018). Örgüt temelli öz saygı ile duygusal örgütsel bağlılığa ilişkin öğretmen görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 19(4), 777-799.

Zaman, O. (2006). *Ortaöğretim Kurumlarında Çalışan Alan Dışından Atanmış Rehber Öğretmenlerin İş doyumları İle Örgütsel Bağlılıkları arasındaki İlişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara

Zembat R. ve Tunçeli H. İ. (Eds.). (2019). *Erken çocuklukta gelişimi değerlendirmede kullanılan güncel ölçme araçları*. Ankara: Nobel Akademi.

Zembat, R., & Küsmüş, G. İ. (2020). Okul ncesi ğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile mesleki profesyonellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28(4), 1725-1739.



EKLER

Ek-1

ANKETLER

Araştırma sonuçları bilimsel amaçlı olarak kullanılacağından, lütfen adınızı ve soyadınızı yazmayınız. Araştırmada üç bölüm bulunmaktadır. Birinci bölümde kişisel bilgiler, ikinci bölümde örgütsel bağlılık ölçeği, üçüncü bölümde sınıf yönetim becerileri ölçeği bulunmaktadır. Lütfen her soruyu dikkatlice okuyunuz. Size uygun olan seçeneğe (x) işareti koyunuz. Sorulara vereceğiniz içten, samimi ve doğru cevaplar, araştırmanın amacına ulaşmasına katkıda bulunacaktır. Yapacağımız yardımlar için teşekkür ederim. Lütfen her soruyu işaretleyiniz.

Celil OLGUN

Yüksek Lisans Öğrencisi

DEMOGRAFİK VERİLER

Cinsiyetiniz

Kadın Erkek

Medeni Durum

Evli Bekar

Eğitim Durumunuz

Lisans Lisansüstü Doktora

Yaşınız

25 yaş ve altı 26-35 yaş 36-45 yaş 46 yaş üstü

İstihdam Şekliniz

Kadrolu Sözleşmeli Ücretli Diğer

Kaç yıldır özel eğitim öğretmeni olarak çalışıyorsunuz

1-5 Yıl 6-10 yıl 11-15 yıl 16 yıl ve üzeri

Engel durumunuz var mı?

Evet Hayır

Branşınız nedir?

Bedensel Engellilerin Eğitimi

Zihinsel Engellilerin Eğitimi

Sosyal ve Duygusal Güçlüğü Olanların Eğitimi

Üstün Zekalı ve Özel Yeteneklilerin Eğitimi

Diğer.....

Ek-2

ÖRGÜTSEL BAĞLILIK ÖLÇEĞİ

İFADELER					
	Hiç katılmıyorum	Az katılmıyorum	Orta düzeyde katılmıyorum	Çok katılmıyorum	Tam katılmıyorum
1.Bu okuldaki görevimi büyük ölçüde parasal kaygılarla yapıyorum	1	2	3	4	5
2.Bu okulda çalışmaya karar vermekle hata ettiğimi düşünüyorum	1	2	3	4	5
3.Emek ve birikimlerim bu okuldan ayrılmamı engelliyor	1	2	3	4	5
4.Öğrencilerin başarısına ilişkin çabamın ders saatleriyle sınırlı olduğunu düşünüyorum	1	2	3	4	5
5.Bu okula uyum sağlamada güçlük çekiyorum	1	2	3	4	5
6.Bu okulun kurallarına mecbur olduğum için uyuyorum	1	2	3	4	5
7.Bu okulda çalışma şevkimin her geçen gün azaldığını hissediyorum	1	2	3	4	5
8.Bu okulda yönetimin beni okula bağlama çabalarından rahatsızlık duyuyorum	1	2	3	4	5
9.Bu okulun çalışmak için mükemmel bir yer olduğunu düşünüyorum	1	2	3	4	5
10.Bu okulun bir üyesi olmaktan gurur duyuyorum	1	2	3	4	5

İFADELER					
	Hiç katılmıyorum	Az katılıyorum	Orta düzeyde	Çok katılıyorum	Tam katılıyorum
11.Bu okulun mesleğimle ilgili değişiklik ve yenilikleri takip etme olanağı sağladığı kanısındayım	1	2	3	4	5
12.Bu okul işimde beni en yüksek performansı göstermeye özendiriyor	1	2	3	4	5
13.Bu okulun eğitim öğretim etkinlikleri açısından uygun bir ortam sağladığını düşünüyorum.	1	2	3	4	5
14.Çalışma arkadaşlarımla okul dışında da sık sık birlikte oluyorum.	1	2	3	4	5
15.Başka bir yerde çalışma olanağım olduğu halde bu okulda çalışmayı yeğliyorum	1	2	3	4	5
16.Bu okulda yeteneklerimi en üst düzeyde gerçekleştirdiğime inanıyorum	1	2	3	4	5
17.Okulumun başarısı için beklenenin ötesinde çaba gösteriyorum	1	2	3	4	5
18.Bu okulun geleceğini gerçekten düşünüyorum	1	2	3	4	5
19.Bu okulun problemlerini kendi problemim olarak algılıyorum	1	2	3	4	5
20.Okulumda yapılan eleştirileri kendime yapılmış sayarım	1	2	3	4	5
21.Zamanımın çoğunu okuluma ilişkin etkinlikler dolduruyor	1	2	3	4	5
22.Okulun değerleriyle bireysel değerlerim oldukça benzerdir	1	2	3	4	5
23.Okulumun önceliklerini kendi önceliklerim olarak algılıyorum	1	2	3	4	5
24.Okulumunçıkır ve beklentilerine uygun hareket etmeyi görev sayarım	1	2	3	4	5
25.Okulum övüldüğünde kendimi övülmüş hissediyorum	1	2	3	4	5
26.Okulumu başkalarına anlatmaktan zevk alıyorum	1	2	3	4	5
27.Okulumun yararı için her türlü fedakarlığı yaparım	1	2	3	4	5

Ek-3

SINIF YÖNETİM BECERİLERİ ÖLÇEĞİ		Çok zayıf	Zayıf	Orta	İyi	Çok İyi
1	Sınıfın tertip ve düzeni	0	1	2	3	4
2	Ev ödevlerini verme, toplama ve düzeltmede zamanı iyi kullanabilme	0	1	2	3	4
3	Değişik ders etkinliklerini ders saatine dengeli yayabilme	0	1	2	3	4
4	Sınıf düzenlemesinin çekiciliği	0	1	2	3	4
5	Derse başlamadan önce ders araç gereçlerini hazır bulundurma	0	1	2	3	4
6	Dersin hızını ve seyrini öğrencinin öğrenme düzeyine göre ayarlayabilme, günlük planı buna uyarlayabilme	0	1	2	3	4
7	Dersin hedeflerini belirleme ve ön öğrenmelerle ilişkilendirebilme	0	1	2	3	4
8	Öğrencilerin yanıt ve yorumlarını sabırla dinleme, anlayış gösterme	0	1	2	3	4
9	Yanlış yanıtları ustalıkla düzeltebilme	0	1	2	3	4
10	Bir etkinlikten diğerine geçişte, öğrencinin ilgisini sürdürübilme	0	1	2	3	4
11	Soruları öncelikle bireylere değil, sınıfın tümüne yöneltme	0	1	2	3	4
12	Sınıftaki oturma düzenini değişik öğrenme etkinliklerine izin verecek biçimde düzenleme	0	1	2	3	4
13	Sınıfta öğretmen- öğrenci ve öğrencilerin kendi aralarında canı bir etkileşim ortamı yaratabilme	0	1	2	3	4
14	Soruları belirli öğrencilere değil, farklı öğrencilere yönetebilme	0	1	2	3	4
15	Sınıftaki tüm öğrencileri derse katılmaları için teşvik etme	0	1	2	3	4

Ek-4

Ölçek İzni

RB REFİK BALAY <[REDACTED]> 16.05.2022 Pzt 11:05
Kime: Celil OLGUN

Sayın Celil OLGUN,

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

İyi çalışmalar dilerim.

Prof. Dr. Refik BALAY
Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dekanı
Merkez (Bağbaşı) Yerleşkesi Kırşehir.

Celil OLGUN <[REDACTED]>, 15 May 2022 Paz, 18:01 tarihinde şunu yazdı:
Sayın hocam; Varimax Dik Döndürmeli Faktör Analizi Tekniği ile 27 maddeyi bağımsız olarak üç faktörde topladığınız 'Örgütsel Bağlılık Ölçeği' 'Özel Eğitim Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılık ile Sınıf Yönetimi Becerileri Arasındaki İlişki' adlı Yüksek Lisans Tezimde izniniz olursa kullanmak istiyorum. Saygılarımla

Ölçek İzni

CO Celil OLGUN 9.05.2022 Pzt 00:11
Kime: [REDACTED]
Bilgi: Celil OLGUN

Sayın hocam merhabalar. Hocam 'Özel Eğitim Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılıkları ile Sınıf Yönetimi Becerileri Arasındaki İlişki' konulu yüksek lisans tezimde Kübra KORKUT hanımefendinin faktör analizi yaparak güncellediği Sınıf Yönetim Becerileri ölçeğini kullanmak için izin almak istiyorum. Analizini yaptığım tezin danışmanlığını siz yapmışsınız. Kübra hanıma ulaşamadığım için size yazmak durumunda kaldım. Makalelerden kuba_korkut@yahoo.com adresine ulaşabildim, ancak bu adrese mesaj gönderemiyorum. Bana yardımcı olabilirsiniz çok mutlu olurum.

EÇ EMİNE BABAĞLAN ÇELİK <[REDACTED]> 9.05.2022 Pzt 10:12
Kime: Celil OLGUN

Ölçeği kullanabilirsiniz.



T.C.
KOCaelİ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-99332089-605.01-59107571
Konu : Araştırma İzni
(Celil OLGUN)

27/09/2022

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesinin 06/08/2022 tarih ve 31647 sayılı yazısı.

İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Yüksek Lisans öğrencisi Celil OLGUN'un "*Özel Eğitim Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılıkları İle Sınıf Yönetimi Becerileri Arasındaki İlişki*" konulu çalışmasını İlimiz Darıca ve Gebze İlçesi Okullarında uygulama talebi, Üniversitenin ilgi yazıları ile bildirilmektedir.

Adı geçen söz konusu çalışmasına esas olmak üzere, ekte sunulan çalışmayı İlimiz Darıca ve Gebze İlçesi Okullarında uygulama talebi komisyonumuzca uygun görülmüş olup, Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, Millî Eğitim Temel Kanunu ile Türk Millî Eğitiminin genel amaçlarına uygun olarak, 6698 sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanununa ve yürürlükteki diğer tüm düzenlemelerde belirtilen hüküm, esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek şekilde, denetimleri ilgili okul, ilçe millî eğitim müdürlükleri tarafından gerçekleştirilmek üzere, gönüllülük esasına göre, anket çalışmasının İlçe Millî Eğitim Müdürlükleri ve Okul Müdürlüklerinin denetimi, gözetimi ve sorumluluğunda yapması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Ömer AKMANŞEN
Millî Eğitim Müdürü

OLUR
27/09/2022

Salih BIÇAK
Vali a.
Vali Yardımcısı

Adres : Kozluk Mahallesi İnönü Caddesi No:32
41040 İzmit/KOCAELİ
Telefon No : 0 (262) 322 12 69
E-Posta: stratejigelistirme41@meb.gov.tr
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>

Bilgi için: İbrahim TURAN
Unvan : Veri Hazırlama ve Kontrol İşletmeni
İnternet Adresi: www.kocaelimem.meb.gov.tr Faks: _____



Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evrak.senem.meb.gov.tr> adresinden c66e-4f04-3253-a1f7-7cdd kodu ile teyit edilebilir.

Ek-6



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

Sayı : E-20292139-050.01.04-34330
Konu : Etik Kurul Kararları

Sayın Celil OLGUN
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Eğitim Yönetimi Tezli Yüksek Lisans Programı Öğrencisi

"Özel Eğitim Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılıkları ile Sınıf Yönetimi Becerileri Arasındaki İlişki" başlıklı araştırmanız kurulumuzun 31.08.2022 tarihli ve 2022/07 sayılı toplantısında değerlendirilerek etik açıdan uygun bulunduğu katılanların oy birliği ile karar verilmiştir.

Bilgilerinize rica ederim.

Prof. Dr. Kadir CANATAN
Kurul Başkanı

Ek:26-Celil OLGUN Etik Onay Belgesi (1 Sayfa)

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu : *BSLTS427L* Pın Kodu : 25091
Adres Halkalı Caddesi No: 281 Küçükçekmece/İstanbul
Telefon: 444 97 98 Faks: +90 (212) 693 82 29
e-Posta: bilgi@izu.edu.tr Web: www.izu.edu.tr
Kep Adresi: izu@hs01.kep.tr

Belge Takip Adresi : <https://ebys.izu.edu.tr/enVision/Dogrula/0N3>

Bilgi için: Zeynep Funda TEZ
Unvanı: Yeminli Katip
Tel No: +902126929606



Ek-7

Evrak Tarih ve Sayısı: 23.09.2022-E.33794



T.C.
İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
ETİK KURULU

ETİK ONAY BELGESİ

Tarih	31.08.2022
Sayı	2022/07
Araştırmanın Niteliği	Yüksek Lisans Tezi
Araştırmanın Adı	<i>Özel Eğitim Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılıkları ile Sınıf Yönetimi Becerileri Arasındaki İlişki</i>
Sorumlu Araştırmacının Adı Soyadı	Celil OLGUN
Danışman Adı Soyadı	Dr. Öğr. Üyesi Pınar ÖZKAN
Karar	UYGUNDUR

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

(Katıldı)

Prof. Dr. Kadir CANATAN
Başkan

(Katıldı)

Prof. Dr. Mehmet Emin KÖKTAŞ
Başkan V.

(Katıldı)

Prof. Dr. Mustafa ATEŞ
Üye

(Katılmadı)

Prof. Dr. Metin TOPRAK
Üye

(Katıldı)

Prof. Dr. Ayşe Nefise BAHÇECİK
Üye

(Katıldı)

Prof. Dr. Yahya Kemal YOĞURTÇU
Üye

(Katıldı)

Av. Bilal ŞAMAT
Üye

Kurul Yeminli Kâtibi

Zeyneb Funda TEZ

1 / 1

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Evrak sorgulaması <https://ebys.izu.edu.tr/enVision/Sorgula/BSUTBTM4V> adresinden yapılabilir.

ÖZGEÇMİŞ

EĞİTİM

Yüksek Lisans: İZÜ, Eğitim Yönetimi ve Denetimi, 2022, İstanbul

Lisans: Gazi Üniversitesi Kastamonu Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü

Lise: Kırşehir Endüstri Meslek Lisesi/ Elektrik-Elektronik Bölümü

MESLEKİ DENEYİM

2002-2014 MEB bünyesindeki okullarda Sınıf Öğretmenliği

2014-2022 MEB bünyesindeki okullarda yöneticilik

İLGİ ALANLARI

Fütürizm, İnovasyon, Robotik ve Kodlama