

## Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığının Bir Yordayıcısı Olarak Okul Kültürü

### School Culture as a Predictor of Teachers' Organizational Commitment

Ferudun SEZGİN\*  
Gazi Üniversitesi

#### Öz

Bu çalışmada, öğretmenlerin örgütsel bağlılığı ile okul kültürü arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini Ankara'da düzenlenen bir hizmetiçi eğitim etkinliğine katılan 270 ilköğretim okulu öğretmeni oluşturmaktadır. Verilerin toplanması için Örgütsel Bağlılık Ölçeği ve Okul Kültürü Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçları, öğretmenlerin duygusal ve normatif bağlılık biçimlerinin okul kültürünün destek, başarı ve görev boyutları ile pozitif ilişkili olduğunu göstermiştir. Devam bağlılığı ise bürokratik okul kültürü ile pozitif yönde ve anlamlı düzeyde ilişkilidir. Regresyon analizi sonuçları, destek ve görev kültürü değişkenlerinin öğretmenlerin duygusal ve normatif bağlılığını pozitif yönde ve anlamlı düzeyde yordadığını ortaya koymuştur. Devam bağlılığının tek anlamlı yordayıcısı bürokratik kültür boyutudur. Başarı kültürü, öğretmenlerin örgütsel bağlılığının anlamlı bir yordayıcısı değildir. Araştırmanın sonuçları, öğretmenlerin örgütsel bağlılığının ve okul kültürünün geliştirilmesi bağlamında tartışılmıştır.

*Anahtar Sözcükler:* Örgütsel bağlılık, okul kültürü, ilköğretim okulu öğretmenleri.

#### Abstract

This study examined the relationship between teachers' organizational commitment and school culture. The study sample consisted of 270 primary school teachers who participated in an in-service education activity organized in Ankara. The Organizational Commitment Scale and the School Culture Scale were used to gather data. Results indicated that affective and normative components of teacher organizational commitment were positively related to support, success, and task dimensions of school organizational culture. Continuance commitment was positively and significantly associated with bureaucratic school culture. The regression analysis revealed that support and task dimensions of school culture positively and significantly predicted affective and normative commitments of teachers. Bureaucratic culture was the only significant predictor of continuance commitment although success-oriented school culture did not significantly predict teacher commitment. Results are discussed with respect to improving teachers' organizational commitment and school culture.

*Keywords:* Organizational commitment, school culture, primary school teachers.

#### Summary

#### Purpose

Organizational commitment has recently been given more attention in the literature of organizational behavior. Relevant literature defined the concept of organizational commitment as the combination of three main components: 1) a strong belief in and acceptance of the organizational

\* Yrd. Doç. Dr. Ferudun SEZGİN, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü: Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı, ferudun@gazi.edu.tr

goals and values, 2) a willingness to exert considerable effort on behalf of the organization, and 3) a strong desire to maintain membership in the organization (Allen & Meyer, 1990; Balay, 2000a; McShane & Von Glinow, 2005; Morrow, 1983; Mowday, Steers, & Porter, 1979; Newstrom & Davis, 1993; O'Reilly III & Chatman, 1986). In this regard, Tsui and Cheng (1999) conceptualized the organizational commitment of teachers as the relative strength of their identification with and involvement in a particular school. They also stated that teacher organizational commitment might be characterized by a strong belief in and acceptance of the school's goals and values, a willingness to exert considerable effort on behalf of the school, and a strong desire to continue membership in the school.

Teachers' perceptions on the quality of school organizational environment have a meaningful effect on their organizational commitment, job performance, and the effectiveness of education provided at the school (Hoy & Miskel, 1987; Tsui & Cheng, 1999). Schools' organizational cultures may also affect teachers' perceptions and attitudes towards their work (Terzi, 2005). Some studies have investigated the relations of organizational commitment to some demographic variables such as gender, age, and years of experience (Balay, 2000a, 2000b), psychological hardiness as a personality characteristic (Sezgin, 2009b), or role and task clarity (Allen & Meyer, 1990), organizational climate (Hoy, Tarter, & Kottkamp, 1991), and organizational health (Tsui & Cheng, 1999) as organizational factors. However, there is still a need for further studies clarifying the relationships between teacher organizational commitment and other related factors. Therefore, the purpose of this study is to examine the dimensions of school organizational culture as the predictors of teacher organizational commitment. In this regard, the present study aims at addressing the following questions:

- 1- What are the primary school teachers' perceptions of school organizational culture and the levels of their organizational commitment?
- 2- Are there significant correlations between the components of teacher organizational commitment and the dimensions of school organizational culture?
- 3- Are the dimensions of school organizational culture significant predictors of teachers' affective, continuance, and normative commitments?

#### *Design*

This study made use of a survey for gathering data. The perceptions of primary school teachers on the components of organizational commitment (affective, continuance, and normative) were the dependent variables. The predictor variables of the study were the dimensions of school organizational culture as support-oriented, success-oriented, bureaucratic, and task-oriented.

#### *Participants*

The sample of this study consisted of 270 primary school teachers participated in an in-service education activity organized in Ankara. Out of these 270 teachers, 183 (67.8%) were male and 87 (32.2%) were female teachers. The study sample included 56 (20.7%) primary school teachers in the age group of 25-29. The majority of teachers were in the age group of 45 and over (n = 70). More than half of the teachers participated in the study have been working for their present schools for 1-5 years (n = 153).

#### *Instrumentation*

The Organizational Commitment Scale originally developed by Meyer and Allen (1991) and adapted to Turkish by Baysal and Paksoy (1999) was used to measure the primary school teachers' perceptions of affective, continuance, and normative commitments. It consists of 16 items answered on a rating scale from 1 to 5. Higher scores computed for each sub-scale denote higher

level of commitment. The reliability coefficients for sub-scales ranged from .66 (continuance) to .81 (affective). The other scale used in the study was the School Organizational Culture Scale developed by Terzi (2005). This scale is comprised of 29 items with a 5-point Likert. The scale has four factors: support-oriented, success-oriented, bureaucratic, and task-oriented. Higher scores derived from each factor refer to higher level of school organizational culture. The reliability coefficients for the dimensions of school organizational culture ranged between .76 (bureaucratic) and .88 (support-oriented).

#### *Data analysis*

Pearson correlation coefficients were computed to examine the relationships among the dependent and independent variables. Standard multiple regression analysis was used to predict the primary school teachers' perceptions of organizational commitment by the dimensions of school organizational culture.

#### *Results*

Results demonstrated that the level of teacher affective commitment was higher than the levels of continuance and normative commitments. Teachers' perceptions of task-oriented school culture were the highest rated, whereas the bureaucratic school culture was the least. Results indicated that teachers' affective commitment was not related to continuance commitment ( $r = .07, p > .05$ ). On the other hand, normative commitment was positively and significantly correlated to both affective ( $r = .48, p < .01$ ) and continuance ( $r = .44, p < .01$ ) commitments. Teachers' affective commitment was positively associated with the school culture dimensions of support-oriented ( $r = .44, p < .01$ ), success-oriented ( $r = .42, p < .01$ ), and task-oriented ( $r = .32, p < .01$ ), but it was negatively related to bureaucratic school culture ( $r = -.14, p < .05$ ). The dimension of bureaucratic culture was the only school culture dimension which was correlated to teachers' continuance commitment ( $r = .17, p < .01$ ). Normative commitment was also positively related to support-oriented ( $r = .28, p < .01$ ), success-oriented ( $r = .26, p < .01$ ), and task-oriented ( $r = .23, p < .01$ ) school culture factors. Regression analyses showed that teachers' affective and normative commitments were predicted by the same two school culture dimensions as support-oriented and task-oriented. Bureaucratic culture was the only significant predictor of teachers' continuance commitment ( $\beta = .18, p < .05$ ). However, results also revealed that success-oriented school culture was not a significant predictor of affective, continuance, and normative types of teachers' commitment.

#### *Discussion and Conclusion*

This study shows that school organizational culture and the perceived quality of school organizational environment are important for improving teachers' perceptions of organizational commitment. Results indicated that the schools with support and task-oriented cultures may facilitate teachers' affective and normative commitments. Teachers in a positive and supportive organizational environment are more likely to identify with their schools, principals, and colleagues. Therefore, teachers and school administrators should try to be more supportive of one another. The present study using predictive techniques explored some relational implications. Further studies should be carried out in order to examine the causal relations between school organizational culture and teacher organizational commitment. It is recommended that some qualitative research techniques such as observation or interview should be used for contributing to a deep understanding of the relations between teacher commitment and school culture.

### Giriş

Örgütsel bağlılık son yıllarda birçok disiplinde ele alınan önemli bir araştırma konusu olmuştur (Allen ve Meyer, 1990, 1996; Balay, 2000a; Balcı, 2000; Becker, Billings, Eveleth ve Gilbert, 1996; Brockner, Tyler ve Cooper-Schneider, 1992; Dumay, 2009; Erdem, 2007; Karrasch, 2003; Kelman, 1958; Morrow, 1983; Mowday, Steers ve Porter, 1979; O'Reilly ve Chatman, 1986; Somers, 1995; Weiner, 1982). Buna paralel olarak, eğitim bilimleri alanında öğretmenlerin örgütsel bağlılığına ilişkin yapılan çalışmalarda artış da dikkat çekicidir. Öğretmen bağlılığına ilişkin çeşitli araştırmalar (Balay, 2000a; Celep ve Mete, 2005; Hart ve Willower, 1994; Hoy ve Hannum, 1997; Hoy, Tarter ve Kottkamp, 1991; Licata ve Harper, 2001; Tarter, Hoy ve Kottkamp, 1990; Tsui ve Cheng, 1999) öğretmenlerin örgütsel bağlılığının eğitimin uygulama alanı olan okullar açısından önemini ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin okul ortamının niteliğine ilişkin algıları, onların örgütsel bağlılığını ve dolayısıyla iş performansını ve okulda sunulan eğitimin niteliğini etkilemektedir (Hoy ve Miskel, 1987; Tsui ve Cheng, 1999). Bununla birlikte, öğretmenlerde örgütsel bağlılığın daha iyi anlaşılabilmesi ve uygulama açısından yeterli çıkarımların sunulabilmesi için bu kavramın daha farklı örgütsel ve kişisel özelliklerle ilişkilendirilerek araştırılması gerekmektedir.

Öğretmenlerin okula, işlerine ve öğrencilerin başarısına olan bağlılığı arttıkça, okulun etkililiğinin artacağı belirtilebilir (Hoy ve diğerleri, 1991). Ancak, okul kültürünü araştıran birçok çalışma, sadece öğretmenlerin genel algılarına odaklanmakta ve öğretmenlerin okul kültürüne ilişkin algılarının okulun etkililiğini anlamlı düzeyde yordayacağına ilişkin düşüncüyü göz ardı etmektedir (Dumay, 2009). İlgili literatür incelendiğinde, öğretmenlerin örgütsel bağlılığı ile cinsiyet, yaş ve kıdem (Balay, 2000a), kimlik, kariyer ve okul kültürü (Troman, 2008), psikolojik dayanıklılık (Sezgin, 2009b), rol ve görevin açıklığı (Allen ve Meyer, 1990), örgüt iklimi (Hoy ve diğerleri, 1991), yönetici davranışları (Özden, 1997), örgütsel vatandaşlık ve tükenmişlik (Celep, Sarıdere ve Beytekin, 2005) ve örgüt sağlığı (Celep ve Mete, 2005; Sezgin, 2009a; Tsui ve Cheng, 1999) gibi kişisel ve örgütsel özelliklerin ilişkisine yönelik yurtiçinde ve yurtdışında bazı araştırmaların yapıldığı görülmektedir. Bununla birlikte, Türkiye'de öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarına ilişkin bazı çalışmalar olmasına karşın, örgütsel bağlılık ile örgüt kültürünün ilişkisini araştıran çalışma sayısı yeterli değildir (Elbir ve Doyuran, 2005; Ölçüm-Çetin, 2004). Bu çalışma, örgütsel bağlılık ile okul kültürü boyutları arasındaki ilişkileri ortaya koyması açısından, öğretmenlerin örgütsel bağlılığının geliştirilmesine yönelik bazı bulgular sunabilir.

### Örgütsel Bağlılık

Örgütsel bağlılık, örgütün amaç ve değerlerine güçlü şekilde inanma, örgüt için çaba göstermeye istekli olma ve örgütte çalışmayı sürdürmek isteme gibi özelliklerin bir bileşimi olarak tanımlanmaktadır (Allen ve Meyer, 1990, 1996; Morrow, 1983; Mowday ve diğerleri, 1979; Newstrom ve Davis, 1993; O'Reilly III ve Chatman, 1986; Weiner, 1982). Bu tanıma benzer olarak Robbins ve Coulter (2003) örgütsel bağlılığı, işgörenin örgüte sadakatle bağlılığına, kendini örgütle özdeşleştirmesine ve örgütte kalıcı olmasına yönelik eğilimi ya da isteği olarak görmektedir. Newstrom ve Davis (1993) ise, bağlılık tanımı içinde işgörenin kendini örgütle özdeşleştirmesine ve aktif olarak örgüte katılımı sürdürmek isteme derecesine vurgu yapmaktadır. Bu bağlamda, Tsui ve Cheng (1999) de öğretmenlerin örgütsel bağlılığını, kendilerini çalıştıkları okul ile güçlü şekilde özdeşleştirmeleri ve okula dahil olmaları biçiminde ifade etmektedir. Buna göre öğretmenlerin örgütsel bağlılığı; a) okulun amaçlarına ve değerlerine güçlü şekilde inanma ve bunları kabul etme, b) okul adına önemli düzeyde çaba göstermeye istekli olma ve c) okulun bir üyesi olmayı ya da okulda çalışmayı sürdürmeye yönelik güçlü bir istek gösterme şeklinde düşünülebilir.

Bazı araştırmacılar örgütsel bağlılığı; duygusal bağlılık, devam (süreklilik) bağlılığı ve normatif bağlılık olarak incelemiştir (Allen ve Meyer, 1990, 1996; Boehman, 2006; Canipe, 2006; Greenberg, 2005; Karrasch, 2003; Turner ve Chelladurai, 2005). *Duygusal* (affective) ya da duygusal bağlılık türü, isteyerek ve gönüllü bir bağlanmayı ifade eder. Duygusal bağlılıkta bireysel

ve örgütsel değerlerin uyum içinde olduğu görülür. *Devam* (continuance) bağlılığı, gereksinim duyulduğu için gösterilen bağlılık olarak görülebilir. Bu bağlılık türünde, işgörenin örgütten ayrılmanın kendisi için önemli bir maliyetinin olduğunu düşündüğünden örgütte kalmayı tercih edeceği öne sürülmektedir. *Normatif* (normative) bağlılık ise, işgörenlerin yükümlülük-zorunluluk hissettikleri için gösterdikleri bağlılık türüdür. Normatif bağlılıkta, işgörenin başkalarının baskılarından dolayı örgütte kalmaya devam etme yönünde zorunluluk hissettiği kabul edilir (Allen ve Meyer, 1990, 1996; Balay, 2000a).

Örgütsel bağlılığın bireysel ve örgütsel açıdan bazı olumlu sonuçları bulunmaktadır. Finegan'a göre (2000), işgörenin örgütsel bağlılık düzeyinin yüksek olması, birey ve örgüt arasında iyi bir uyum olduğunu gösterir. Örgütsel bağlılığın bir göstergesi olan çalışmaya devam etme ve örgütte kalıcı olma isteği, birey ve örgüt uyumu sayesinde gelişir (Cable, 1995). Örgütsel bağlılık, bir yandan işdoyumunu ve performansı artırırken, diğer yandan işe devamsızlığı ve işten ayrılma isteğini de azaltır (Valentine, Godkin ve Lucero, 2002). Örgütsel bağlılık düzeyi yüksek işgörenler, daha az devamsızlık yaparlar ve örgütün amaçlarına daha fazla bağlanırlar (Newstrom ve Davis, 1993). Sonuç olarak, örgütsel bağlılık işgörenlerin örgütte daha uzun süre kalıcı olmalarını ve örgütün amaçlarını daha kolay kabullenmelerini sağlayabilir.

Güçlü bir örgütsel bağlılık, örgüt kültürünün önemli bir ögesi olan ortak değerlerin farkına varmayı gerektirir. Ortak değerlerin paylaşıldığı örgütlerde, bireysel ve örgütsel bütünleşme daha güçlü ve örgütsel bağlılık düzeyi daha yüksektir (McDonald ve Gandz, 1991). Okulun sağlıklı bir örgüt olması (Tsui ve Cheng, 1999) ve okul ortamının güçlülüğü (Hart ve Willower, 1994) de örgütsel bağlılıkla ilişkili görünmektedir. Örgütsel bağlılık düzeyi yüksek işgörenler, örgütte kendilerinden beklenenin ötesinde örgüt amaçlarının gerçekleştirilmesine yönelik ekstra çaba gösterirler (Jones ve George, 2003). Bağlılık düzeyi yüksek işgörenler, örgütün amaçlarını gerçekleştirmeye katkıda buldukları için, örgütte duygusal bağlılık ve yüksek düzeyde performans görülür (DuBrin, 2006). İçselleştirmeye dayalı örgütsel bağlılık, prososyal davranışlarla ve performansla olumlu, örgütten ayrılma isteği ile olumsuz yönde ilişkilidir (Kraimer, 1997). Bununla birlikte, iş doyumunu ve örgütsel bağlılık arasındaki nedensel ilişkinin araştırıldığı bir çalışmada, örgütsel bağlılığın iş doyumunu artırdığı sonucuna varılmıştır (Vanderberg ve Lance, 1992). Öğretmenlerin mesleki bağlılığını araştıran Ware ve Kitsantas (2007), bireysel ve kolektif yeterlik algısının öğretmenlerin mesleki bağlılığının anlamlı yordayıcısı olduğu sonucuna varmışlardır. Celep ve Mete (2005), örgütsel sağlık ile öğretmen bağlılığı arasındaki ilişkiyi araştırdıkları çalışmada, öğretmenlerin duygusal ve normatif bağlılık türleri ile okulun örgütsel sağlığı arasında pozitif ilişki bulurlarken, sürekli bağlılık ile anlamlı ilişki bulamamışlardır. Öğretmenlerin örgütsel bağlılığını konu alan başka bir çalışmada ise Celep ve diğerleri (2005), örgütsel bağlılığın örgütsel vatandaşlık davranışı ile pozitif, mesleki tükenmişlik ile de negatif ilişkili olduğu sonucuna varmışlardır.

### *Örgüt Kültürü*

Örgüt kültürünün kesin bir tanımını yapmak zor olmakla birlikte, Schein (1992) bu kavramı "belirli bir grubun içsel bütünleşme ve dışsal uyum sorunlarını çözümlerken yarattığı, keşfettiği, geliştirdiği, geçerli kabul edilecek, yeni üyelere sorunlara ilişkin doğru bir algılama, düşünme ve hissetme yolu olarak öğretilecek kadar etkin varsayım ve inançlar bütünü" olarak tanımlamaktadır. Robbins (1990) ise örgüt kültürünü, bir örgütteki baskın değerler; örgütün işgörelere ve müşterilere yönelik politikasını belirleyen felsefe; örgütte işlerin yapılaş biçimi ve örgüt üyelerince paylaşılan temel varsayım ve inançlar şeklinde ifade etmektedir. Eren (2004) farklı tanımları ve etki alanları olmasına karşın örgüt kültürünün; 1) öğrenilmiş bir olgu olduğu, 2) işgörenler arasında paylaşılması gerektiği, 3) işgörenlerin düşünce, bilinç ve belleklerinde inanç ve değer olarak yer aldığı ve 4) davranış kalıpları şeklinde düzenli olarak ortaya çıktığı ve tekrarlandığı hususlarında ortak bir anlayışın olduğunu belirtmektedir.

Örgüt kültürünün örgütteki ortak inanç, değer ve normların bir bileşimi şeklinde ele alınmış olması (Çelik, 2000; Mullins, 1996; Robbins, 1990; Schein, 1992; Şişman, 2002; Terzi, 2000;



Yeniçeri, 2002), örgüt kültürüne ilişkin tanımların birleştiği ortak nokta olarak kabul edilebilir. Schein'e (1992) göre örgüt kültürü, işgörenlerin örgüte daha fazla bağlanmasını sağlayarak, onların üyesi olduğu örgüte karşı yapabileceğinden daha fazla özveride bulunmalarını sağlar. Bu açılarından bakıldığında örgüt kültürü, işgörenlerin tutum ve davranışlarının şekillenmesinde ve yönlendirilmesinde bir denetim mekanizması görevini de üstlenmektedir. Robbins (1990) ise örgüt kültürünün, o örgütün yetki yapısının gücünü, kültürel yapısıyla destekleyerek yönetime kolaylık sağladığını belirtmektedir. Bir örgütte var olan kültür güçlü ise, bürokratik işlemlere daha az gereksinim duyulmakta, planlama ve karar alma süreçleri kolaylaşmaktadır. Örgüt içindeki uygulamalarda ve süreçlerde standartlaşmaya gidilmesi, örgüt çalışanlarına uygun bir çalışma ortamı sağlamakta ve örgütsel verimliliği artırmaktadır.

İlgili alanyazında, örgüt kültürüne ilişkin farklı sınıflamaların yapıldığı görülmektedir. Örgüt kültürünün bir sınıflaması; rasyonel, gelişmeci, uzlaşmacı ve hiyerarşik kültür olarak yapılmıştır. Başka bir sınıflamada ise, girişimci, işbirliğine dayalı, yapılaşmış ve pazar merkezli kültür şeklinde ayırım vardır (Şişman, 2002). Hofstede'in (1997) sınıflaması; güç mesafesi, belirsizlikten kaçınma, bireycilik/kolektivizm, eril ya da dişil özellikler şeklindedir. Harrison (1972) ve Handy'nin (1981) sınıflamaları ise güç, rol, görev ve birey kültürü biçimindedir. Bununla birlikte, Terzi (2005) örgüt kültürünü; destek kültürü, başarı kültürü, bürokratik kültür ve görev kültürü şeklinde sınıflamıştır.

*Güç kültürü*, güç ve denetimin merkezde toplandığı örgüt ya da kültür tipidir (Harrison, 1972). Bu örgütleri tanımlayan temel özellik, sürekli güç ve çıkar çatışmalarının olmasıdır. Bu kültür türü, daha çok geleneksel yönetim anlayışıyla yönetilen örgütlerde gözlenen bir kültür tipi olarak tanımlanmaktadır (Şişman, 2002). Bu tip örgütlerin merkezi ağırlıklılarının fazla olmasından dolayı, hızlı hareket etme ve tehlike karşısında tepki gösterme kabiliyetleri vardır (Handy, 1981). *Rol kültüründe*, ayrıntılı işlemler, iş tanımlamaları, iletişim süreçleri ve anlaşmazlıkları çözme konusunda yazılı kurallar ortaya koyma gibi özellikler görülür. Bu kültürde, rol veya iş tanımı, o işi yapacak olan işgörenden daha fazla önem taşımaktadır. Hiyerarşi, bu tip kültürde ana güç kaynağını oluşturmaktadır (Handy, 1981). Bu kültür tipi genellikle bürokrasi ile aynı anlama gelmektedir. Aşırı derecede biçimsel ve merkezidir (Terzi, 2000). Harrison'a (1972) göre, bu kültürde gücün kaynağını, uzmanlık ve örgütsel fonksiyonlar oluşturmaktadır. *Görev kültüründe*, belirli bir görev etrafında organize edilmiş çeşitli disiplinlere yönelik görev gruplarına önem verilmektedir (Terzi, 2000). Görev kültürünün yaygın olduğu örgütlerde kontrolü sağlamak zordur. Kontrol esas olarak, kaynakların ve projelerin tahsisi anlamında tepedeki yöneticilerin elinde bulunur. Önemli görülen projeler, zaman ve kaynak kısıtlaması sebebiyle o işi yürütebilecek en iyi kişilere verilir (Handy, 1981). *Birey kültüründe*, öncelikle bireysel amaç ve çıkarlar önemlidir (Harrison, 1972). Bireyin merkeze alındığı bu kültürde örgütsel yapı, örgüt içerisindeki bireylerin ihtiyaçlarını karşılamak ve desteklemek için vardır (Terzi, 2000). Başka bir anlatımla, işgörenlerin kişisel amaçlarını kuvvetlendirme ve geliştirme özellikleri etkindir (Akıncı, 1998).

Bu çalışmada örgüt kültürü sınıflamasında Terzi (2005: 427-28) tarafından oluşturulan destek kültürü, başarı kültürü, bürokratik kültür ve görev kültürü temel alınmaktadır: *Destek kültüründe*, insan ilişkileri güvene dayalı, karşılıklı anlayış ve bağlılık içinde sürdürülür. Bu kültürde güven, yardımlaşma, dürüstlük ve açık iletişim öne çıkar. *Bürokratik kültürde*, akılcı ve yasal yapılanmalar ağır basar, ayrıntılı iş ya da görev tanımları yapılır, kural ve standartlara uyulması zorunludur. *Başarı kültüründe*, kurallardan çok işlerin yapılması ve amaçların gerçekleştirilmesi ön planda tutulur, bireysel sorumluluğa önem verilir ve sorunlar uygun bir şekilde çözülür. Başarı kültürünün özünde, işlerini başarı ile yapan işgörenlerin desteklenmesi yatar. *Görev kültüründe* ise, örgütsel amaçlar esas alınır ve iş merkezli bir anlayış vardır. Bu kültürde yapılan her şey amaca yönelik olduğunda, bireysel amaçlardan çok, örgütsel amaçlara öncelik verilir.

Okulların kültürel yapısı fiziksel özelliklerden ziyade, yönetici, öğretmen ve öğrenci iletişiminden etkilenir. Okulun akademik önemi, öğretmenlerin derslerdeki etkinlikleri, ödül ve cezalandırma, öğrencilerin öğrenme koşulları, okuldaki sorumlulukları ve katılımı, öğretimin niteliği ve okuldaki çalışma ortamı, okulun kültürel yapısını belirleyen temel öğelerdir (Celep, 2002). Bir okulda başarı için, her şeyden önce başarıya değer veren, yüksek başarı beklentisi taşıyan, etkili öğrenmeyi teşvik eden bir düzen ve işbirliğini ön planda tutan bir kültürün oluşturulması gerekir (Balci, 2002). Etkili okullar, başarıyı teşvik eden ve tüm çalışanları ortak amaçlar etrafında toplayan güçlü kültürlere sahiptir. Öğrencilerin öğrenmesine yardımcı olacak olumlu bir örgüt kültürüne ve buna bağlı olarak öğrenme kültürüne sahip olan okullarda öğrenci başarısı artar. Etkili okulların özelliklerinden birinin de öğrenmeyi teşvik edici olumlu bir okul kültürü ve iklimi olduğu belirtilebilir. Bu konuda Stolp (2002), sağlıklı ve güçlü bir okul kültürü ile öğrenci başarısı, motivasyonu, öğretmenlerin verimliliği ve iş doyumunu arasında güçlü bir ilişkinin olduğunu belirtmektedir. Benzer şekilde, başka bir çalışmada (Cheng, 1993), güçlü bir örgütsel kültüre sahip okullarda öğretmenlerin motivasyon ve iş doyumunu düzeylerinin daha yüksek olduğu vurgulanmaktadır. Şahin (2004), okul müdürlerinin liderlik stilleri ile okul kültürünü ilişkilendirdiği araştırmasında, dönüşümcü liderlik ile okul kültürü arasında pozitif bir ilişki bulmuştur. Terzi (1999) ise, örgüt kültürüne ilişkin araştırmasında, resmi liselerde başarı kültürünü düşük düzeyde bulurken, özel liselerin başat olarak başarı kültürüne hakim olduğu sonucuna ulaşmıştır. Terzi (2005) başka bir araştırmasında ise, ilköğretim okullarının görev yönelimli bir kültüre sahip olduğu sonucuna varmıştır. Güç stilleri ile örgüt kültürü ilişkisini araştıran Koşar (2008) ise, benzer şekilde ilköğretim okullarında görev yönelimli bir örgüt kültürünün baskın olduğunu bulmuştur.

Güçlü bir kültüre sahip örgütlerin bağlılığı nasıl geliştirdiği sorusundan hareketle, işgörenlerin örgütsel bağlılığının sağlanabilmesi için bu olgunun altındaki psikolojinin iyi anlaşılması gerektiğini belirten Ölçüm-Çetin (2004), güçlü bir örgüt kültüründe işgörenin kimlik kazanımının ve kendini örgütle özdeşleştirmesinin daha kolay olduğunu vurgulamaktadır. Örgüt kültüründe değer uyumunun örgütsel bağlılık üzerindeki etkisini (Kalliath, Bluedorn ve Strube, 1999), bireysel ve örgütsel değerlerin örgütsel bağlılığa etkisini (Finegan, 2000), birey ve örgüt uyumu ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiyi (Verquer, Beehr ve Wagner, 2003) araştıran çalışmalara göre, örgüt kültürü işgörenlerin örgütsel bağlılığı üzerinde etkisi olan önemli bir faktördür. Örgüt kültürü işgörenle örgüt arasında güçlü bir bağ oluşturur ve işgörenin örgüte sadakat ve bağlılık duygusu geliştirmesine yardımcı olur (Hoy ve diğerleri, 1991). Örgüt kültürü tipleri ile hastane çalışanlarının örgütsel bağlılığı arasındaki ilişkiyi araştıran Erdem (2007), örgütsel bağlılığı klan kültürü ve adhokrasi kültürü ile pozitif, hiyerarşi kültürü ve pazar kültürü ile de negatif ilişkili bulmuştur. Örgüt kültürünün ve örgütsel bağlılığın turizm sektöründe ilişkilendirildiği başka bir çalışmada ise Çavuş ve Gürdoğan (2008), normatif bağlılığın duygusal ve devam bağlılığına göre daha güçlü olduğunu ve örgütsel bağlılık türleri ile örgüt kültürünün sosyalleşme ve katılım gibi boyutları arasında pozitif ilişkiler bulmuşlardır. Troman, Jeffrey ve Raggl (2007), İngiltere'deki ilköğretim okullarına yönelik yaptıkları araştırmada, yaratıcılık ve performans gerektiren uygulamaların hakim olduğu bir okul kültürünün öğretmenlerin bağlılığı üzerinde önemli bir etki oluşturduğu sonucuna varmışlardır. Örgüt kültürünün öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri ve işten ayrılma niyetleri ile ilişkisini inceleyen Elbir ve Doyuran (2005), bürokrasi kültürü ve market kültürünün devam bağlılığı ile ilişkili olduğu sonucuna varmışlardır. Sonuç olarak, örgütsel bağlılığı yüksek öğretmenler, okul adına ekstra çaba gösterir, okulun amaçlarını paylaşır ve o okulda bulunmaktan gurur duyarlar (Hoy ve diğerleri, 1991).

Bu çalışmanın amacı, ilköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeyleri ile okul kültürüne ilişkin algıları arasındaki ilişkileri incelemektir. Örgütsel bağlılıkla ilgili daha önceki araştırmalara (Allen ve Meyer, 1990, 1996; Boehman, 2006; Canipe, 2006; Greenberg, 2005; Karrasch, 2003; Turner ve Chelladurai, 2005) dayalı olarak, bu çalışmada örgütsel bağlılık;

duygusal bağlılık, devam bağlılığı ve normatif bağlılık biçiminde ele alınmıştır. Okul kültürünün incelenmesinde ise Türkiye’de ilköğretim okullarına yönelik olarak geliştirildiği için, Terzi (2005) tarafından belirlenen destek, başarı, bürokratik ve görev kültürü boyutları kullanılmıştır.

Öğretmenlerin örgütsel bağlılığı ile okul kültürü arasındaki ilişkilerin belirlenmesi, okul kültürünün hangi boyutlarının örgütsel bağlılığın hangi boyutları ile ilişkili olduğunu görmek açısından önemlidir. Mesleğine ve çalıştığı okula bağlılık duygusu yüksek bir öğretmenin öğrencilerin başarısı için daha fazla gayret göstereceği, okulun amaç ve değerleri ile daha uyumlu olacağı söylenebilir. Öğretmenlerin örgütsel bağlılığının geliştirilmesi açısından bu değişkenin örgüt kültürü ile ilişkisine ve öğretmen bağlılığının yüksek olduğu bir okuldaki hakim kültürel özelliklere yönelik çıkarımlarda bulunmak gerekmektedir. Bu çalışma, eğitime ilişkin karar alıcı konumundaki yöneticilere, okul müdürlerine ve özellikle öğretmenlere yönelik uygulamaya dönük bazı bulgular sağlayabilir. Okulun etkililiği için öğretmenlerin yüzeysel bir bağlılık türü olan devam bağlılığının ötesinde normatif ve duygusal bağlılık türlerinin önemli olduğu düşünüldüğünde, araştırmanın sonuçlarının literatüre anlamlı bir katkıda bulunması beklenmektedir. Bu bağlamda, araştırmada şu sorulara cevap aranmıştır:

- 1- İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeyleri ve okul kültürüne ilişkin algıları nasıldır?
- 2- İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeyleri ile okul kültürüne ilişkin algıları arasında anlamlı ilişkiler var mıdır?
- 3- İlköğretim okulu öğretmenlerinin okul kültürüne ilişkin algıları örgütsel bağlılığı anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?

#### Yöntem

##### *Model*

Tarama modelinde olan bu çalışmada, ilköğretim okulu öğretmenlerinin görev yaptıkları okulların kültürüne ilişkin algıları ile örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Araştırmanın bağımlı değişkenlerini öğretmenlerin duygusal, devam ve normatif bağlılıkları oluşturmaktadır. Bağımsız değişkenler ise okul kültürünün destek, başarı, bürokratik ve görev boyutlarıdır. Destek, başarı ve görev odaklı bir okul kültürünün öğretmenlerin duygusal ve normatif bağlılık düzeyleri ile pozitif ilişkili olacağı düşünülmektedir. Bununla birlikte, mevcut araştırma bulguları bağımlı ve bağımsız değişkenler arasında neden-sonuç ilişkisi kurmak için yeterli görülmediğinden, araştırmada değişkenler arasındaki ilişkiler ve bağımsız değişkenlerin yordayıcılık düzeyleri incelenmiştir.

##### *Evren ve Örneklem*

Araştırmanın evrenini, 2009-10 öğretim yılında Türkiye’deki resmi ilköğretim okullarında görevli matematik ve fen ve teknoloji branşlarındaki öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırma örneklemini ise, Ankara’da düzenlenen bir hizmetiçi eğitim etkinliğine katılan 183 erkek (%67.8) ve 87 kadın (%32.2) olmak üzere toplam 270 ilköğretim okulu öğretmenidir (MEB tarafından Temmuz-Ağustos 2009 döneminde Ankara’da yedi hafta süren bir Öğretmen Mesleki Gelişim Eğitimi Projesi düzenlenmiştir. İlgili proje kapsamında Türkiye genelinde 350 ilköğretim okulundan bir matematik ve bir fen ve teknoloji branşından olmak üzere toplam 700 öğretmenin katılımı planlanmıştır. Araştırmanın örneklemini bu projeye katılanlar arasından araştırmaya gönüllü olarak katılmayı tercih eden 286 ilköğretim okulu öğretmeni oluşturmuştur. Verilerin ayıklanması sürecinde bu sayı 270’e düşmüştür). Bu öğretmenlerin 56’sı (%20.7) 25-29 yaş grubunda, 61’i (%22.6) 30-34 yaş grubunda, 53’ü (%19.6) 35-39 yaş grubunda ve 30’u (%11.1) 40-44 yaş grubundadır. Katılımcılardan 45 yaş ve üzerinde olanların sayısı ise 70’tir (%25.9). Araştırmaya katılan ilköğretim okulu öğretmenlerinin buldukları okuldaki hizmet sürelerine



göre dağılımı incelendiğinde, bu öğretmenlerin yarıdan fazlasının (n=153, %56.3) bulunduğu okulda 1-5 yıldır görev yaptığı görülmektedir. Bulunduğu okulda 6-10 yıldır görev yapanların sayısı 66 (%24.4) iken, 11-15 yıldır görev yapanların sayısı ise 31'dir (%11.5). Öğretmenlerden 21'i (%7.8) ise, bulunduğu okulda 16 yıl ve üzeri bir süredir görev yapmaktadır.

#### *Veri Toplama Araçları*

Araştırmanın veri toplama aracı iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde, araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet, yaş ve görev yapılan okuldaki hizmet süresi gibi demografik bilgiler yer almıştır. İkinci bölümde ise, örgütsel bağlılığın ölçülmesi amacıyla Örgütsel Bağlılık Ölçeği ve okulun örgüt kültürüne ilişkin algıların belirlenmesi için Örgüt Kültürü Ölçeği bulunmaktadır.

**Örgütsel Bağlılık Ölçeği:** Meyer ve Allen (1991) tarafından geliştirilen bu ölçek, Baysal ve Paksoy (1999) tarafından Türkçeye uyarlanmış ve sonraki araştırmalarda (Pelit, Boylu ve Güçer, 2007) geçerlik ve güvenilirliği tekrarlanarak kullanılmıştır. Ölçeğin beşli Likert tipi dereceleme biçiminde oluşturulmuş 16 maddesi bulunmaktadır. Ölçekte 6 maddeden oluşan duygusal bağlılık (örnek madde: Kariyer hayatımın geri kalanını bu kurumda geçirmekten mutluluk duyarım.), 5 maddeden oluşan devam bağlılığı (örnek madde: Şu an bu kurumdan ayrılmam, bundan sonraki hayatımda maddi zarara uğramama neden olur.) ve 5 maddeden oluşan normatif bağlılık (örnek madde: Benim avantajıma olsa bile, çalıştığım kurumdan şimdi ayrılmak bana doğru gelmiyor.) olmak üzere üç alt boyut vardır. Ölçek maddelerine ilişkin dereceleme seçenekleri "Kesinlikle Katılmıyorum = 1" ve "Kesinlikle Katılıyorum = 5" biçiminde ifade edilmiştir. Ölçeğin her bir faktöründen alınan yüksek puanlar, o boyuttaki örgütsel bağlılığın yüksek olduğunu göstermektedir. Ölçeğin alt boyutları için hesaplanan iç tutarlık katsayıları .66 (devam bağlılığı) ve .81 (duygusal bağlılık) arasında değişmektedir (Baysal ve Paksoy, 1999). Örgütsel Bağlılık Ölçeği'nin üç faktörlü yapısının doğrulanması için nihai verilerle yapılan Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) sonuçları üç faktörlü modelin iyilik uyum indekslerinin kabul edilebilir düzeyde olduğunu göstermiştir. Başka bir anlatımla, ölçeğin üç faktörlü yapısı doğrulanmıştır ( $X^2/sd = 1.94$ ; RMSEA = .05; CFI = .97; GFI = .91). Ölçeğin faktörleri için hesaplanan güvenilirlik katsayıları sırasıyla duygusal bağlılık için .84, devam bağlılığı için .78 ve normatif bağlılık için .81 olarak bulunmuştur.

**Örgüt Kültürü Ölçeği:** Bu ölçek, Terzi (2005) tarafından öğretmenlerin okul kültürüne ilişkin algılarını ölçmek amacıyla geliştirilmiş ve bazı çalışmalarda (Koşar, 2008) geçerlik ve güvenilirliği test edilerek kullanılmıştır. Ölçekte beşli Likert tipi dereceleme biçiminde oluşturulmuş toplam 29 madde bulunmaktadır. Ölçeğin 8 maddeden oluşan destek kültürü (örnek madde: Bu okulda insanlar birbirini sever.), 6 maddeden oluşan başarı kültürü (örnek madde: Bu okulda herkes uygulamalarla ilgili görüşlerini açıkça ifade edebilir.), 9 maddeden oluşan bürokratik kültür (örnek madde: Bu okulda kıdemli olmak, ayrıcalıklı olmak demektir.) ve 6 maddeden oluşan görev kültürü (örnek madde: Bu okulda programda belirlenen işleri yapmak birinci önceliklidir.) olmak üzere dört boyutu vardır. Ölçekte kullanılan derecelendirme seçenekleri "Hiçbir Zaman = 1" ve "Her Zaman = 5" şeklinde oluşturulmuştur. Ölçeğin her bir faktöründen elde edilen puanların yüksekliği, o boyuttaki örgütsel kültür özelliğinin yüksek olduğuna işaret etmektedir. Geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları dört faktörlü yapının açıkladığı toplam varyansın yaklaşık %51 olduğunu göstermektedir. Faktörler için hesaplanan iç tutarlık katsayıları ise .76 (bürokratik kültür) ile .88 (destek kültürü) arasında değişmektedir (Terzi, 2005, s. 428-29). Bu çalışmada, ölçeğin dört faktörlü yapısının doğrulanıp doğrulanmadığını görmek amacıyla Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. DFA sonucunda ölçeğin dört faktörlü yapısına ilişkin modelin verilerle iyi uyum gösterdiği anlaşılmıştır ( $X^2/sd = 1.84$ ; RMSEA = .05; CFI = .94; GFI = .85). İç tutarlık katsayıları ise sırasıyla destek kültürü için .85, başarı kültürü için .76, bürokratik kültür için .77 ve görev kültürü için .64 olarak hesaplanmıştır.

#### *Veri Analizi*

Veri analizi temel olarak iki aşamada gerçekleştirilmiştir. Birinci aşamada, bilgisayar ortamına aktarılan veriler eksik ya da hatalı değer, aykırı değer ve çoklu değişme açısından incelenmiş;

ikinci aşamada ise araştırmanın alt problemleri çözümlenmiştir. Hatalı değer analizinde, yanlışlıkla hatalı girildiği düşünülen değerler düzeltilmiştir. Eksik değer analizinde, boş bırakılan maddelerin yerine EM algoritması yoluyla atama yapılmıştır. Veri setinde yer 286 gözlemden 16'sı aykırı değer olduğu için çıkarılmıştır. Ayrıca, değişkenler arası çoklu değişme (multicollinearity), varyans şişmesi (VIF) ve tolerans değerleri incelenmiş, sifra yaklaşan tolerans, 5'ten büyük VIF, .50'den büyük iki varyansın eşlik ettiği ve 30'dan büyük koşul indeksine rastlanmamıştır. Böylece, veri setinde toplam 270 gözlem kalmıştır.

Araştırmada alt problemlerin çözümlenebilmesi için öncelikle her bir alt ölçekte yer alan maddelerin aritmetik ortalama değerleri belirlenerek o faktör için bir puan hesaplanmıştır. Analizler bu faktör puanları üzerinden yapılmıştır. Değişkenler arasındaki ilişkilerin hesaplanmasında Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı ( $r$ ) kullanılmıştır. Bununla birlikte, bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkenleri yordama düzeylerini belirlemek amacıyla Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi yapılmıştır. Regresyon analizlerinin yorumlanmasında, standartlaştırılmış Beta ( $\beta$ ) katsayıları ve bunların anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları dikkate alınmıştır. Verilerin analizinde .05 anlamlılık düzeyi esas alınmıştır.

### Bulgular

#### *Değişkenler Arasındaki Korelasyonlar*

Araştırmanın bağımlı ve bağımsız değişkenlerine ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri ile bu değişkenler arasındaki korelasyon katsayıları Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1.

*Değişkenlerin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Korelasyon Değerleri*

<i>Değişkenler</i>	$\bar{X}$	$S$	1	2	3	4	5	6	7
1. Duygusal bağlılık	3.80	.67	1.00	.07	.48**	.44**	.42**	-.14*	.32**
2. Devam bağlılığı	2.72	.90		1.00	.44**	.07	.06	.17**	.10
3. Normatif bağlılık	3.15	.87			1.00	.28**	.26**	-.00	.23**
4. Destek kültürü	3.39	.63				1.00	.79**	-.20**	.34**
5. Başarı kültürü	3.54	.64					1.00	-.14*	.35**
6. Bürokratik kültür	3.20	.57						1.00	.12*
7. Görev kültürü	3.91	.48							1.00

\*\*  $p < .01$ ; \*  $p < .05$

Tablo 1'deki verilere göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin duygusal bağlılığa ilişkin algı düzeyleri ( $\bar{X} = 3.80$ ), normatif bağlılığa ( $\bar{X} = 3.15$ ) ve devam bağlılığına ( $\bar{X} = 2.72$ ) nazaran daha yüksek olmuştur. Okulun örgüt kültürü boyutları açısından en yüksek puan ortalaması görev kültürü boyutunda ( $\bar{X} = 3.91$ ) olurken, en düşük puan ortalaması bürokratik kültür boyutunda olmuştur ( $\bar{X} = 3.20$ ). Değişkenler arasındaki korelasyon katsayıları incelendiğinde ise, duygusal bağlılık ile devam bağlılığı arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmektedir ( $r = .07$ ,  $p > .05$ ). Duygusal bağlılık ile normatif bağlılık arasında ise pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur ( $r = .48$ ,  $p < .01$ ). Ayrıca, devam bağlılığı da normatif bağlılık ile pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki göstermiştir ( $r = .44$ ,  $p < .01$ ). Öğretmenlerin duygusal bağlılığı ile okulun örgütsel kültür boyutlarından destek kültürü ( $r = .44$ ,  $p < .01$ ), başarı kültürü ( $r = .42$ ,  $p < .01$ ) ve görev kültürü ( $r = .32$ ,  $p < .01$ ) arasında pozitif ilişkiler bulunurken, duygusal bağlılık ile bürokratik kültür ( $r = -.14$ ,  $p < .05$ ) arasında ise negatif bir ilişki bulunmuştur. Devam bağlılığı ile sadece bürokratik kültür arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir ( $r = .17$ ,  $p < .01$ ). Normatif bağlılık ise, destek kültürü ( $r = .28$ ,  $p < .01$ ), başarı kültürü ( $r = .26$ ,  $p < .01$ ) ve görev kültürü ( $r = .23$ ,  $p < .01$ ) ile pozitif ilişki göstermiştir. Ayrıca, okulun bürokratik kültür boyutu ile destek kültürü ( $r = -.20$ ,  $p < .01$ ) ve başarı kültürü ( $r = -.14$ ,  $p < .05$ ) arasında negatif ilişkiler bulunurken, bürokratik kültür ile görev kültürü ( $r = .12$ ,  $p < .05$ ) arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur.

*Duygusal Bağlılığın Yordanması*

Duygusal bağlılığın yordanmasına ilişkin çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2.

*Duygusal Bağlılığın Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları*

<i>Değişken</i>	<i>B</i>	<i>Sh</i>	$\beta$	<i>t</i>	<i>p</i>
Sabit	1.68	.37		4.56	.00
Destek kültürü	.25	.09	.24	2.67	.01
Başarı kültürü	.15	.09	.14	1.61	.11
Bürokratik kültür	-.12	.07	-.10	-1.76	.08
Görev kültürü	.29	.08	.21	3.49	.00

F = 21.18, p < .01

R = .49, R<sup>2</sup> = .24

Tablo 2 incelendiğinde, okul kültürünün destek kültürü, başarı kültürü, bürokratik kültür ve görev kültürü boyutlarının birlikte duygusal bağlılık ile anlamlı bir ilişki verdiği görülmektedir (R = .49, p < .01). Bu yordayıcı değişkenler, öğretmenlerin duygusal bağlılık algılarındaki toplam varyansın %24'ünü açıklamaktadır. Destek kültürü ( $\beta = .24$ , p < .05) ve görev kültürü ( $\beta = .21$ , p < .01), duygusal bağlılığı pozitif yönde ve anlamlı düzeyde yordamaktadır. Başarı kültürü ( $\beta = .14$ , p > .05) ve bürokratik kültür ( $\beta = -.10$ , p > .05) ise, duygusal bağlılığın anlamlı yordayıcısı değildir.

*Devam Bağlılığının Yordanması*

Devam bağlılığının yordanmasına ilişkin çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3.

*Devam Bağlılığının Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları*

<i>Değişken</i>	<i>B</i>	<i>Sh</i>	$\beta$	<i>t</i>	<i>p</i>
Sabit	1.03	.56		1.85	.07
Destek kültürü	.13	.14	.09	.92	.36
Başarı kültürü	-.01	.14	-.01	-1.10	.27
Bürokratik kültür	.28	.10	.18	2.83	.01
Görev kültürü	.10	.12	.06	.83	.41

F = 2.83, p < .05

R = .20, R<sup>2</sup> = .04

Tablo 3'e göre, okulun örgüt kültürünün destek, başarı, bürokratik ve görev boyutları birlikte devam bağlılığı ile anlamlı bir ilişki göstermektedir (R = .20, p < .05). Bu değişkenler, devam bağlılığındaki varyansın %4'ünü açıklamıştır. Okul kültürünün sadece bürokratik kültür boyutu ( $\beta = .18$ , p < .05), devam bağlılığını pozitif yönde ve anlamlı düzeyde yordamaktadır. Destek kültürü ( $\beta = .09$ , p > .05), başarı kültürü ( $\beta = -.01$ , p > .05) ve görev kültürünün ( $\beta = .06$ , p > .05) ise devam bağlılığının anlamlı yordayıcısı olmadığı görülmektedir.

*Normatif Bağlılığın Yordanması*

Normatif bağlılığın yordanmasına ilişkin çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4.

*Normatif Bağlılığın Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları*

<i>Değişken</i>	<i>B</i>	<i>Sh</i>	$\beta$	<i>t</i>	<i>p</i>
Sabit	.88	.52		1.69	.09
Destek kültürü	.27	.13	.20	2.05	.04
Başarı kültürü	.08	.13	.06	.58	.56
Bürokratik kültür	.04	.09	.03	.47	.64
Görev kültürü	.24	.12	.14	2.11	.04

F = 7.40, p < .01

R = .32, R<sup>2</sup> = .10

Tablo 4 incelendiğinde, destek kültürü, başarı kültürü, bürokratik kültür ve görev kültürü değişkenlerinin birlikte öğretmenlerin normatif bağlılığı ile anlamlı bir ilişki verdiği görülmektedir (R = .32, p < .01). Bu yordayıcı değişkenler, öğretmenlerin normatif bağlılık algılarındaki varyansın %10'unu açıklamaktadır. Okulun destek kültürü ( $\beta = .20$ , p < .05) ve görev kültürü ( $\beta = .14$ , p < .05) boyutları, normatif bağlılığın anlamlı yordayıcısıdır. Bununla birlikte, başarı kültürü ( $\beta = .06$ , p > .05) ve bürokratik kültür ( $\beta = .03$ , p > .05) değişkenleri ise, normatif bağlılığı anlamlı düzeyde yordamamıştır.

#### Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada, ilköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeyleri ile okul kültürüne ilişkin algıları arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Araştırmanın sonuçları, okul kültürünün öğretmenlerin örgütsel bağlılığını yordayan önemli bir değişken olduğu düşüncesini doğrular niteliktedir. Araştırmanın sonuçları, öğretmenlerin duygusal bağlılık düzeylerinin devam bağlılığına ve normatif bağlılığa göre daha yüksek olduğunu göstermiştir. Bu bulgu, öğretmen ve yönetici bağlılığını inceleyen ve öğretmenlerin duygusal bağlılıkla benzer bir özellik gösteren içselleştirme bağlılık düzeylerinin uyum ya da özdeşleşmeye göre daha yüksek olduğu sonucuna varan Balay'ın (2000a) bulgularıyla uyumludur. Örgütsel bağlılık ve örgüt iklimi ilişkisini inceleyen Yüceler (2009) de benzer şekilde, katılımcıların duygusal bağlılığını devam bağlılığına ve normatif bağlılığa göre daha yüksek bulmuştur. Öğretmenlerin örgütsel bağlılığı ile okul sağlığı arasındaki ilişkinin araştırıldığı başka bir çalışmada (Sezgin, 2009a) da örgütsel bağlılığın içselleştirme boyutunun daha yüksek olduğu vurgulanmaktadır. Benzer şekilde, Çavuş ve Gürdoğan (2008) da işgörenlerin duygusal ve normatif bağlılığının devam bağlılığına göre daha yüksek olduğu sonucuna varmışlardır. Ayrıca, Canipe (2006), örgütsel bağlılık ile algılanan örgütsel destek arasında pozitif ilişki bulunduğu çalışmada, en yüksek düzeyde gerçekleşen bağlılık türünün duygusal bağlılık olduğu sonucuna varmıştır. Bireysel ve örgütsel değerlerin uyumuna, gönüllülük ve isteklilik esasına dayanan duygusal bağlılığın öğretmenlerde daha yüksek olması, okulun amaçlarına ulaşması ve öğrenci başarısının artırılması açısından olumlu bir durum olarak değerlendirilebilir.

Okul kültürü boyutlarından görev kültürü en yüksek düzeyde algılanan boyut olurken, en düşük düzeyde değerlendirilen boyut ise bürokratik kültür olmuştur. Bu bulgu, ilköğretim okullarında görev yönelimli bir kültürün başat olduğunu belirten Terzi'nin (2005) ve ilköğretim okulu öğretmenlerinin algılarına göre okul kültürünün en yüksek düzeyde gerçekleşen boyutunun görev kültürü, en düşük düzeyde algılanan boyutunun ise bürokratik kültür olduğu sonucuna varan Koşar'ın (2008) araştırma bulgularıyla uyumludur. Bu bulguların tersine, başka bir araştırmada ise (Erdem, 2007), işgörenlerin algılarına göre en yüksek düzeyde gerçekleşen örgüt kültürü boyutu hiyerarşi kültürü olmuştur. Bürokratik bir örgüt kültüründe duygu ve düşüncelerin doğal ve özgürce ifadesine yeterince izin verilmediği için, bu örgütlerin yüzeysel, zayıf ve güvenilir olmayan bir tarafı vardır (Hersey ve Blanchard, 1982). Bu bağlamda, araştırmada öğretmenlerin okul kültürüne ilişkin algılarının en düşük düzeyde olduğu kültür boyutunun bürokratik kültür olması olumlu bir sonuç olarak görülebilir.

Araştırmada, öğretmenlerin duygusal bağlılık düzeyleri ile devam bağlılığı arasında anlamlı bir ilişki bulunmazken, normatif bağlılık ile duygusal bağlılık ve devam bağlılığı arasında pozitif yönde ve anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Normatif bağlılığın hem duygusal bağlılık hem de devam bağlılığı ile pozitif ilişkili olduğu anlaşılmaktadır. Bununla birlikte, araştırma sonuçları öğretmenlerin duygusal bağlılığının okul kültürünün destek, başarı ve görev boyutlarıyla da pozitif ilişkili olduğunu göstermiştir. Bu bulgular, destekleyici, başarı odaklı ve görev yönelimli bir okul kültüründe öğretmenlerin duygusal bağlılığının arttığı şeklinde yorumlanabilir. Ancak, duygusal bağlılığın bürokratik kültür ile negatif ilişkili olması, bürokratik yapıdaki artışa paralel olarak öğretmenlerin duygusal bağlılığının azaldığını göstermektedir. Regresyon analizi sonuçları, öğretmenlerin duygusal ve normatif bağlılık biçimlerinin, okulun aynı iki örgütsel kültür boyutu (destek ve görev) tarafından yordandığını göstermiştir. Duygusal bağlılık, işgörenin örgüte isteyerek ve gönüllü bağlanmasını ve örgütün değerleri ile işgörenin değerlerinin uyum içinde olmasını ifade eder (Allen ve Meyer, 1990, 1996; Balay, 2000a, 2000b; Balcı, 2000; Mowday ve diğerleri, 1979; O'Reilly III ve Chatman, 1986). Normatif bağlılıkta ise, işgörenin yükümlülük hissettiği için örgüte bağlılık gösterdiği görülmektedir. Normatif bağlılığı yüksek olan bireyler, diğer çalışanların baskıları nedeniyle ya da çalışma arkadaşlarından ayrılmak istemedikleri için örgütte kalmaya devam ederler (Allen ve Meyer, 1990). Bununla birlikte, destek kültürü ağır basan bir okulda, insan ilişkileri ve güvene dayalı bir ortam söz konusudur. Öğretmenler arasında karşılıklı saygı, anlayış ve bağlılık dikkat çeker. Yardımlaşma, dürüst ve açık bir iletişim ortamı, destek kültürünün özellikleri arasında sayılır. Bu bakımdan, okulun destek ve görev kültürü boyutları ile öğretmenlerin duygusal ve normatif bağlılıkları arasında olumlu bir ilişkinin olması doğal bir sonuç olarak görülebilir. Destekleyici yönetici ve öğretmen davranışlarının artmasıyla birlikte, öğretmenlerin duygusal ve normatif bağlılıklarının yükseldiği görülmektedir.

Okul kültürünün boyutlarından sadece bürokratik kültür, öğretmenlerin devam bağlılığını pozitif yönde ve anlamlı düzeyde yordamıştır. Bürokratik yapının artması, öğretmenlerin devam bağlılığını pekiştirmektedir. Devam bağlılığı yüksek bir işgörenin gereksinim hissettiği için ve örgütten ayrılmamanın maliyetinin yüksek olması nedeniyle bağlılık gösterdiği düşünüldüğünde (Allen ve Meyer, 1990; Morrow, 1983; Mowday ve diğerleri, O'Reilly ve Chatman, 1986; Weiner, 1982), bürokratik bir örgüt kültürünün devam bağlılığını artırması anlaşılır bir bulgu olarak kabul edilebilir. Başka bir çalışmada da, örgütün hiyerarşik kültüre sahip olma düzeyi ile işgörenlerin örgütsel bağlılığı arasında negatif bir ilişki bulunmuştur (Erdem, 2007). Bürokratik bir örgüt kültüründe yasal prosedürler ağır basar ve çok sayıda kurala uyulması gerekir. Yönetici kontrolünün yoğun olarak hissedildiği bir okul ortamında öğretmenlerin kurallara daha fazla uymaları beklenebilir. Ancak, bu aşırı baskı ve kontrol algısı, öğretmenler açısından kurallara uymanın içselleştirilmiş bir davranış olarak değil, daha çok yüzeysel bir davranış olarak gerçekleşmesine neden olabilir. Bununla birlikte, yönetici davranışlarının öğretmenlerin örgütsel bağlılığını önemli düzeyde etkilediği göz önüne alındığında (Hoy ve diğerleri, 1991; Tarter ve diğerleri, 1990), okul yöneticilerinin öğretmenlerle olan ilişkilerinde yasal ya da zorlayıcı güce ne derece vurgu yaptıkları, okulun bürokratik kültürüne ilişkin algıyı etkileyebilir. Ayrıca, resmi yetkilere bağlı olarak ortaya çıkan yasal ve zorlayıcı güç tipleri, aşırı hiyerarşik bir yapılanmanın olduğu örgütlerde daha kolay hissedilir (McShane ve Von Glinov, 2005; Moorhead ve Griffin, 2004; Nelson ve Quick, 2005; Robbins ve Coulter, 2003). Dolayısıyla, sağlıklı ve açık bir okul ikliminde öğretmen bağlılığı daha yüksek olmakta (Celep ve Mete, 2005; Hoy ve diğerleri, 1991; Tsui ve Cheng, 1999), bürokratik kültürü temsil eden hiyerarşinin arttığı ve iletişim kanallarının yeterince işlemediği bir okulda ise öğretmen bağlılığı zayıflayabilmektedir. Sonuçta, bürokratik bir okul ortamı, uyulması gereken kuralların fazlalığına ve zora dayalı bir gücü temsil etme düzeyine bağlı olarak öğretmenlerde duygusal bağlılıktan ziyade devam bağlılığını artırabilir.

Sağlıklı bir okulun özelliklerinden biri akademik gelişime önem vermektir. Böyle bir kültüre sahip okulda, öğretmenler kendilerini öğrenci başarısına ve öğretme-öğrenme sürecinin nitelikli olmasına adanmışlar (Hoy ve diğerleri, 1991). Bu bağlamda, bu araştırmada öğretmenlerin okul kültürünün başarı boyutuna ilişkin algılarının duygusal, devam ya da normatif bağlılık ile ilişkili bulunamaması, araştırmanın dikkat çekici bir bulgusu olarak kabul edilebilir. Benzer



bir şekilde, Sezgin (2009a) öğretmenlerin örgütsel bağlılığı ile okul sağlığı arasındaki ilişkileri incelediği araştırmasında, akademik önem boyutunun örgütsel bağlılığın anlamlı bir yordayıcısı olmadığı sonucuna varmıştır. Başarı kültürünün özünde, işlerini başarılı şekilde yapan işgörenlerin ödüllendirilmesi ve desteklenmesi gibi olumlu özellikler yatar. Başarı kültürünün baskın olduğu bir okulda, bireysel başarıların takdir edilmesi, başarılı öğretmen ve öğrencilerin ödüllendirilmesi, çalışma ve çabanın desteklenmesi dikkat çeker. Ancak, araştırma sonuçlarının öğretmenlerin başarı kültürüne ilişkin algılarının, örgütsel bağlılığın anlamlı bir yordayıcısı olmadığını göstermesi düşündürücüdür. Ayrıca, başarı kültürü ile bürokratik kültür arasındaki negatif ilişki, özellikle bürokratik yapının ağır bastığı okullarda öğretmenlerin başarılarının yeterince takdir edilmediği biçiminde yorumlanabilir.

Araştırmanın önemli sonuçları şöyle özetlenebilir: 1) Öğretmenlerin duygusal bağlılığı, devam bağlılığına ve normatif bağlılığa göre daha yüksektir. 2) Araştırma kapsamındaki okullarda görev kültürü daha baskın olarak algılanmaktadır. 3) Öğretmenlerin duygusal ve normatif bağlılıkları aynı değişkenler (destek ve görev kültürü) tarafından yordanmıştır. 4) Okulun kültürel boyutlarından sadece bürokratik kültür öğretmenlerin devam bağlılığı ile ilişkilidir. 5) Başarı kültürü öğretmenlerin örgütsel bağlılığı ile ilişkili değildir. Bununla birlikte, araştırma örneklemimizin ilköğretimde görevli matematik ve fen ve teknoloji branşlarındaki öğretmenlerden oluşmuş olması, araştırmanın bir sınırlılığı olarak kabul edilmeli ve sonuçlar bu doğrultuda yorumlanmalıdır. Araştırma sonuçlarına dayanarak, öğretmenlerin örgütsel bağlılık türleri ile ilişkili olan okul kültürü boyutlarına yönelik daha detaylı çalışmaların yapılması gerektiği söylenebilir. Öğretmenlerin duygusal bağlılığına ek olarak normatif ve devam bağlılığına ilişkin algılarını olumlulaştıracak okul temelli uygulamalara ağırlık verilmelidir. Duygusal bağlılığın öğretmen ve okul arasındaki değer uyumuyla, normatif bağlılığın ise algılanan örgütsel ve meslektaş desteğiyle ilgili olduğu düşünüldüğünde, kişisel düşünce ve değerlerin kabul gördüğü ve yardımlaşma, destek ve özgecilik gibi değerlerin hakim olduğu bir okul kültürünün geliştirilmesi, öğretmenlerin örgütsel bağlılığının artırılması açısından önemlidir. Bürokratik bir okul ortamının ve katı bir hiyerarşi algısının daha çok devam bağlılığını pekiştirdiği dikkate alındığında, iletişime açık ve karara katılımın desteklendiği bir okul kültürü anlayışının benimsenmesi gerekir. Çünkü, okulda katı kural ve aşırı bir otorite algısı, öğretmenlerin duygusal bağlılığını zayıflatarak bağlılığın sadece yüzeysel bir anlam taşıyan devam bağlılığına dönüşmesine neden olabilir. Araştırmanın sonuçları, öğretmenlerin örgütsel bağlılığının başarı kültürü ile ilişkili olmadığını gösterdiğinden, başarılı öğretmenlerin daha fazla ödüllendirilmesi ve öğrenci başarısının önemli görülmesi gerekmektedir. Araştırma sonuçlarının özellikle gözlem, görüşme ve mülakat gibi nitel araştırmalarla desteklenmesi önerilebilir. Bu araştırma ilişkisel tarama modelinde olduğu için yorumlarda neden-sonuç ilişkisinden ziyade, karşılıklı ilişkiler vurgulanmıştır. Bu bağlamda, okulun kültürel özellikleri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığı arasında neden-sonuç ilişkilerinin ortaya konulabileceği araştırmalar yapılabilir. Araştırmanın sonuçlarına dayanarak, destekleyici, güvene dayalı ve görev yönelimli bir okul kültürünün öğretmenlerin örgütsel bağlılığını artıracığı söylenebilir.

#### Kaynakça

- Akıncı, Z. B. (1998). *Kurum kültürü ve örgütsel iletişim*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Allen, N. J., & Meyer, J. P. (1990). The measurement and antecedents of affective, continuance, and normative commitment to the organization. *Journal of Occupational Psychology*, 63(1), 1-18.
- Allen, N. J., & Meyer, J. P. (1996). Affective, continuance, and normative commitment to the organization: An examination of construct validity. *Journal of Vocational Behavior*, 49(3), 252-276.
- Balay, R. (2000a). *Özel ve resmi liselerde yönetici ve öğretmenlerin örgütsel bağlılığı: Ankara ili örneği*. Yayımlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

- Balay, R. (2000b). *Yönetici ve öğretmenlerde örgütsel bağlılık*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Balcı, A. (2000). *Örgütsel sosyalleşme: Kuram, strateji ve taktikler*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Balcı, A. (2002). *Etkili okul ve okul geliştirme* (3. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Baysal, A.C. ve Paksoy, M. (1999). Mesleğe ve örgüte bağlılığın çok yönlü incelenmesinde Meyer-Allen modeli. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 2(1), 7-15.
- Becker, T. E., Billings, R. S., Eveleth, D. M., & Gilbert, N. L. (1996). Foci and bases of employee commitment: Implications for job performance. *Academy of Management Journal*, 39(2), 464-482.
- Boehman, J. (2006). *Affective, continuance, and normative commitment among student affairs professionals* (UMI No. 3223112). Unpublished doctoral dissertation, North Carolina State University, Raleigh, NC.
- Brockner, J., Tyler, T. R., & Cooper-Schneider, R. (1992). The influence of prior commitment to an institution on reactions to perceived unfairness: The higher they are, the harder they fall. *Administrative Science Quarterly*, 37, 241-261.
- Cable, D. M. (1995). *The role of person-organization fit in organizational entry*. Unpublished doctoral dissertation, Cornell University, New York, NY.
- Canipe, J. S. (2006). *Relationships among trust, organizational commitment, perceived organizational support, and turnover intentions* (UMI No. 3211758). Unpublished doctoral dissertation, Alliant International University, San Diego, CA.
- Celep, C. (2002). İlköğretim okullarında öğrenme kültürü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 8, 356-373.
- Celep, C. ve Mete, Y. A. (2005). Eğitim örgütlerinin örgütsel sağlığı ile öğretmenlerin örgütsel adanmışlıkları arasındaki ilişki. *XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*. Denizli: Pamukkale Üniversitesi.
- Celep, C., Sarıdere, U. ve Beytekin, F. (2005). Eğitim örgütlerinde örgütsel bağlılık, örgütsel vatandaşlık davranışı ve tükenmişlik arasındaki ilişki. *XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, Denizli: Pamukkale Üniversitesi.
- Cheng, Y. C. (1993). Profiles of organizational culture and effective schools. *School Effectiveness and School Improvement*, 4(2), 85-110.
- Çavuş, Ş. ve Gürdoğan, A. (2008). Örgüt kültürü ve örgütsel bağlılık ilişkisi: Beş yıldızlı bir otel işletmesinde araştırma. *Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 18-34.
- Çelik, V. (2000). *Örgüt kültürü ve yönetimi* (2. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- DuBrin, A. J. (2006). *Essentials of management* (7th ed.). USA: Thomson South-Western.
- Dumay, X. (2009). Origins and consequences of schools' organizational culture for student achievement. *Educational Administration Quarterly*, 45(4), 523-555.
- Elbir, N. ve Doyuran, S. (2005). Örgüt kültürünün, öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri ve işten ayrılma niyeti ile ilişkisi. *XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, Denizli: Pamukkale University, Turkey.
- Erdem, R. (2007). Örgüt kültürü tipleri ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişki: Elazığ il merkezindeki hastaneler üzerinde bir çalışma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İİBF Dergisi*, 2(2), 63-79.
- Eren, E. (2004). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi* (8. Baskı). Kırklareli: Beta Basım Yayım.
- Finegan, J. E. (2000). The impact of person and organizational values on organizational commitment. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 73(2), 149-169.
- Greenberg, J. (2005). *Managing behavior in organizations* (4th ed.). New Jersey: Prentice-Hall.
- Handy, C. B. (1981). *Understanding organizations* (2nd ed.). London: Hazell Watson & Viney Ltd,

Aylesbury.

- Harrison, R. (1972). Understanding your organization's character. *Harvard Business Review*, 50(23), 119-128.
- Hart, D. R., & Willower, D. J. (1994). Principals' organizational commitment and school environmental robustness. *Journal of Educational Research*, 87(3), 174-179.
- Hersey, H., & Blanchard, K. (1982). *Management of organizational behavior: Utilizing human resources*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Hofstede, G. (1997). *Cultures and organizations* (2nd ed.). USA: McGraw-Hill Companies.
- Hoy, W. K., & Hannum, J. W. (1997). Middle school climate: An empirical assessment of organizational health and student achievement. *Educational Administration Quarterly*, 33(3), 290-311.
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (1987). *Educational administration: Theory, research, and practice* (4th ed.). New York: McGraw-Hill.
- Hoy, W. K., Tarter, C. J., & Kottkamp, R. B. (1991). *Open schools / healthy schools: Measuring organizational climate* (1 st ed.). Newbury Park: SAGE Publications.
- Jones, G. R., & George, J. M. (2003). *Contemporary management* (3rd ed.). New York: McGraw-Hill/Irwin.
- Karrasch, A. I. (2003). Antecedents and consequences of organizational commitment. *Military Psychology*, 15(3), 225-236.
- Kelman, H. C. (1958). Compliance, identification, and internalization: Three processes of attitude change. *Journal of Conflict Resolution*, 2(1), 51-60.
- Koşar, S. (2008). İlköğretim okulu yöneticilerinin yönetimde gücü kullanma stilleri ile örgüt kültürü arasındaki ilişki. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Kraimer, M. L. (1997). Organizational goals and values: A socialization model. *Human Resource Management Review*, 7(4), 425-447.
- Licata, J. W., & Harper, G. W. (2001). Organizational health and robust school vision. *Educational Administration Quarterly*, 37(1), 5-26.
- McDonald, P., & Gandz, J. (1991). Identification of values relevant to business research. *Human Resource Management*, 30(2), 217-236.
- McShane, S. L., & Von Glinow, M. A. (2005). *Organizational behavior* (3rd ed.). New York: McGraw-Hill/Irwin.
- Meyer, J. P., & Allen, N. J. (1991). A three-component conceptualization of organizational commitment. *Human Resource Management Review*, 1(1), 61-89.
- Moorhead, G., & Griffin, R. W. (2004). *Organizational behavior: Managing people and organizations*. Boston: Houghton Mifflin.
- Morrow, P. C. (1983). Concept redundancy in organizational research: The case of work commitment. *Academy of Management Review*, 8(3), 486-500.
- Mowday, R. T., Steers, R. M., & Porter, L. W. (1979). The measurement of organizational commitment. *Journal of Vocational Behavior*, 14(2), 224-247.
- Mullins, L. J. (1996). *Management and organizational behavior* (4th ed.). London: Pitman Publishing.
- Nelson, D.L., & Quick, J.C. (2005). *Understanding organizational behavior*. Ohio: Thomson/South-Western.
- Newstrom, J. W., & Davis, K. (1993). *Organizational behavior: Human behavior at work* (9th ed.). New York: McGraw-Hill.

- O'Reilly III, C. A., & Chatman, J. (1986). Organizational commitment and psychological attachment: The effects of compliance, identification, and internalization on prosocial behavior. *Journal of Applied Psychology*, 71(3), 492-499.
- Ölçüm-Çetin, M. (2004). *Örgüt kültürü ve örgütsel bağlılık* (1. Basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Özden, Y. (1997). Öğretmenlerde okula adanmışlık: Yönetici davranışları ile ilgili mi? *Milli Eğitim*, 135, 35-41.
- Pelit, E., Boylu, Y. ve Güçer, E. (2007). Gazi Üniversitesi Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi akademisyenlerinin örgütsel bağlılık düzeyleri üzerine bir araştırma. *Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 86-114.
- Robbins, S. (1990). *Organization theory* (3rd ed.). New Jersey: Prentice Hall.
- Robbins, S. P., & Coulter, M. (2003). *Management* (7th ed.). New Jersey: Prentice Hall.
- Schein, E. H. (1992). *Organizational culture and leadership* (2nd ed.). San Fransisco: Jossey-Bass Publishers.
- Sezgin, F. (2009a). Examining the relationship between teacher organizational commitment and school health in Turkish primary schools. *Educational Research and Evaluation*, 15(2), 185-201.
- Sezgin, F. (2009b). Relationships between teacher organizational commitment, psychological hardiness and some demographic variables in Turkish primary schools. *Journal of Educational Administration*, 47(5), 630-651.
- Somers, M. J. (1995). Organizational commitment, turnover, and absenteeism: An examination of direct and indirect effects. *Journal of Organizational Behavior*, 16(1), 49-58.
- Stolp, S. (2002). Leadership for school culture. *ERIC Clearinghouse on Educational Management* (ED370198).
- Şahin, S. (2004). The relationship between transformational and transactional leadership styles of school principals and school culture. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 4(2), 387-396.
- Şişman, M. (2002). *Örgütler ve kültürler*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Tarter, C. J., Hoy, W.K., & Kottkamp, R.B. (1990). School health and organizational commitment. *Journal of Research and Development in Education*, 23(4), 236-242.
- Terzi, A. R. (1999). *Özel ve devlet liselerinde örgüt kültürü*. Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Terzi, A. R. (2000). *Örgüt kültürü*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Terzi, A. R. (2005). İlköğretim okullarında okul kültürü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 11, 423-442.
- Troman, G. (2008). Primary teacher identity, commitment and career in performative school cultures. *British Educational Research Journal*, 34(5), 619-633.
- Troman, G., Jeffrey, B., & Raggl, A. (2007). Creativity and performativity policies in primary school cultures. *Journal of Education Policy*, 22(5), 549-572.
- Tsui, K. T., & Cheng, Y. C. (1999). School organizational health and teacher commitment: A contingency study with multi-level analysis. *Educational Research and Evaluation*, 5(3), 249-268.
- Turner, B. A., & Chelladurai, P. (2005). Organizational and occupational commitment, intention to leave, and perceived performance of intercollegiate coaches. *Journal of Sport Management*, 19, 193-211.
- Valentine, S., Godkin, L., & Lucero, M. (2002). Ethical context, organizational commitment, and

person-organization fit. *Journal of Business Ethics*, 41(4), 349-360.

Vanderberg, R. J., & Lance, C. E. (1992). Examining the causal order of job satisfaction and organizational commitment. *Journal of Management*, 18(1), 153-167.

Verquer, M. L., Beehr, T. A., & Wagner, S. H. (2003). A meta-analysis of relations between person-organization fit and work attitudes. *Journal of Vocational Behavior*, 63, 473-489.

Ware, H., & Kitsantas, A. (2007). Teacher and collective efficacy beliefs as predictors of professional commitment. *The Journal of Educational Research*, 100(5), 303-310.

Weiner, Y. (1982). Commitment in organizations: A normative view. *Academy of Management Review*, 7(3), 418-428.

Yeniçeri, Ö. (2002). *Örgütsel değişimin yönetimi: Sorunlar, yöntemler, teknikler, stratejiler ve çözüm yolları*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Yüceler, A. (2009). Örgütsel bağlılık ve örgüt iklimi ilişkisi: Teorik ve uygulamalı bir çalışma. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22, 445-458.