T.C.
MANİSA CELAL BAYAR ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ



YÜKSEK LİSANS TEZİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ PROGRAMI

TAŞIMALI EĞİTİM OKULLARINDA ÖRGÜTSEL SİNİZM, ÖRGÜTSEL BAĞLILIK VE OKUL KÜLTÜRÜ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Barış GÜMÜŞ

Danışman
Doç. Dr. Sezen TOFUR

MANİSA–2024

BARIŞ
GÜMÜŞ

TAŞIMALI EĞİTİM OKULLARINDA ÖRGÜTSEL SİNİZM, ÖRGÜTSEL BAĞLILIK VE OKUL KÜLTÜRÜ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

2024

TAAHHÜTNAME

Bu tezin Manisa Celal Bayar Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalında akademik ve etik kurallara uygun olarak yazıldığını ve kullanılan tüm literatür bilgilerinin referans gösterilerek tezde yer aldığını, tamamen kendi çalışmam olduğunu, her alıntıya kaynak gösterdiğimi, tezin yazımında akademik ve etik kurallara aykırı herhangi bir yapay zeka ve program kullanmadığımı beyan ederim.

İmza
Barış GÜMÜŞ

ÖZET

Yüksek Lisans Tezi

Barış GÜMÜŞ
Manisa Celal Bayar Üniversitesi
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Danışman: Doç. Dr. Sezen TOFUR

Bu araştırmanın amacı taşımalı eğitim okullarında örgütsel sinizm, örgütsel bağlılık ve okul kültürü arasındaki ilişkiyi açıklamaktır. Nicel yöntemlerden ilişkisel desende tasarlanmıştır. Çalışmanın evreni Manisa ili merkez ve ilçelerinde 276 taşımalı okulda görev yapan 2881 ilk ve ortaokul öğretmeninden oluşmaktadır. Çalışmanın örneklemini 2022-2023 eğitim öğretim yılında görev yapan ve kriter örnekleme yöntemi ile seçilen 388 öğretmen oluşturmaktadır. Verilerin toplanmasında kişisel bilgiler formu, Örgütsel Sinizm Ölçeği, Okul Kültürü Ölçeği ve Örgütsel Bağlılık Ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analizinde normal dağılım analizleri, betimsel istatistikler, Pearson korelasyon analizi ve hiyerarşik regresyon analizi kullanılmıştır. Bulgular öğretmen görüşlerine göre öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin orta, örgütsel sinizm düzeylerinin düşük seviyede olduğunu, okul kültürü boyutları arasında ise en düşük seviyenin bürokratik kültür boyutu en yüksek düzeyin destek kültürü boyutunda yer aldığını ortaya koymuştur. Örgütsel sinizm ile okul kültürü destek ve başarı boyutu ile örgütsel bağlılık ve alt boyutları duygusal, normatif bağlılık arasında orta düzeyde, negatif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir. Örgütsel bağlılık ile okul kültürü alt boyutları arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkiler mevcut olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Örgütsel sinizm ile örgütsel bağlılık alt boyutları okul kültürünün destek boyutundaki varyansın %42

sini açıklarken en yüksek açıklayıcılık bu boyuttadır. Örgütsel sinizm kontrol altına alındığında örgütsel bağlılık alt boyutlarının okul kültürünün tüm alt boyutlarını anlamlı açıkladığı sonucuna ulaşılmıştır. Örgütsel sinizm değişkeninin okul kültürü alt boyutları arasında tek pozitif ilişki içinde olduğu alt boyut bürokratik kültürdür. Bu durum bürokratik kültüre sahip örgütlerde sinizmin artabileceğini düşündürmektedir. Bürokratik kültür-örgütsel sinizm ilişkisini açıklayan nitel karma yöntem araştırmalarının yapılması önerilebilir. Bu çalışma tüm değişkenlerin birbiri ile ilişkisini taşımalı okullarda incelemiş ve taşımalı okullarda örgütsel sinizm ile örgütsel bağlılığın devam, normatif, duygusal bağlılık boyutlarının okul kültüründe önemli bir rol oynadığı sonucuna ulaşılmıştır. Özellikle çok küçük ilçelerde ve büyük ilçelerde öğretmenlerin sinizm düzeyi daha yüksek çıkmıştır. Bu ilçelere özel önlemler alınabilir veya sinizm düzeyini azaltıcı tedbirler alınabilir.

Anahtar Kelimeler: Taşımalı Okullar, Örgütsel Sinizm, Örgütsel Bağlılık, Okul Kültürü, Taşımalı Eğitim.

2024, XVİİİ-108 Sayfa

ABSTRACT

M.Sc.

Barış Gümüş

Manisa Celal Bayar University
Graduate School of Education
Department of Educational Sciences

Supervisor: Doç. Dr. Sezen TOFUR

The purpose of this research is to explain the relationship between organizational cynicism, organizational commitment, and school culture in transported education schools. The study is designed in a relational model from quantitative methods. The population of the study consists of 2881 primary and secondary school teachers working in 276 transported schools in the central and district areas of Manisa province. The sample of the study includes 388 teachers who were selected using the criterion sampling method and worked during the 2022-2023 academic year. Personal information form, Organizational Cynicism Scale, School Culture Scale, and Organizational Commitment Scale were used to collect data. In the analysis of the data, normal distribution analyses, descriptive statistics, Pearson correlation analysis, and hierarchical regression analysis were used. The findings revealed that according to the teachers' views, teachers' levels of organizational commitment are moderate, levels of organizational cynicism are low, and among the dimensions of school culture, the lowest level is the bureaucratic culture dimension while the highest level is in the supportive culture dimension. There is a moderate, negative, and significant relationship between organizational cynicism and the supportive and achievement dimensions of school culture and between organizational commitment and its sub-dimensions of emotional and normative commitment. Positive significant relationships were found between organizational commitment and the sub-dimensions of school culture. Organizational cynicism and the sub-dimensions of organizational commitment explained 42% of the variance in the supportive dimension of school culture, with the highest explanatory power in this

dimension. When organizational cynicism is controlled, the sub-dimensions of organizational commitment significantly explain all the sub-dimensions of school culture. The only positive relationship between the organizational cynicism variable and the sub-dimensions of school culture is in the bureaucratic culture dimension. This suggests that cynicism may increase in organizations with a bureaucratic culture. It is recommended to conduct qualitative mixed-method research explaining the bureaucratic culture-organizational cynicism relationship. This study examined the relationship between all variables in transported schools and concluded that organizational cynicism and the sub-dimensions of organizational commitment (continuance, normative, emotional) play an important role in school culture in transported schools. Especially in very small and large districts, the level of cynicism among teachers was found to be higher. Special measures can be taken for these districts, or measures can be taken to reduce the level of cynicism.

Keywords: Bussed Schools, Organizational Cynicism, Organizational Commitment, School Culture, Transported Education.

2024, XVİİİ-108 page

ÖNSÖZ VE TEŞEKKÜR

Taşımalı Eğitim Okullarında Örgütsel Sinizm, Örgütsel Bağlılık ve Okul Kültürü isimli tez çalışmam taşımalı eğtitim yapan okulları konu edinmiş örgütsel sinizm, örgütsel bağlılık ve okul kültürü arasındaki ilişkiyi incelemiştir.

Çalışmamın tüm aşamalarında bilgi ve tecrübesi ile maddi manevi her yönden destek olan, kendisini tanımaktan onur duyduğum sevgili danışman hocam Sayın Doç.Dr.Sezen TOFUR'a, veri toplama sürecinde çok yardımları olan Gördes İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü Şube Müdürü Bülent SEMERCİ ve Soma Ayhan Şahenk İlkokulu Müdür Yardımcısı Nurullah KAHRAMAN'a, hayatım boyunca beni maddi manevi olarak destekleyen ve hep yanımda olan anneme ve babama, değerli eşim Ayşe Gül GÜMÜŞ'e, kızım Miray ve oğlum Yağız Gümüş'e yürekten teşekkür ederim.

BARIŞ GÜMÜŞ
Manisa, 2024

SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

Akt.	Aktaran
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
S.	Sayfa
Vd.	Ve diğerleri

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1. Örgütsel Sinizm, Örgütsel Bağlılık ve Okul Kültürü Değişkenleri Arasındaki İlişki Modeli 32

TABLOLAR DİZİNİ

Tablo 1. Türkiye Geneli Taşımalı İlk ve Ortaokul İstatistiki Verileri..... 9

Tablo 2. Türkiye Geneli Taşımalı Özel Eğitim İstatistiki Verileri..... 9

Tablo 3. Öğretmenlere Yönelik Kişisel Bilgiler..... 33

Tablo 4. Örgütsel Bağlılık Ölçeği Alt Boyutları ve Güvenirlik Analiz Bulguları 35

Tablo 5. Örgütsel Sinizm Ölçeği Alt Boyutları ve Güvenirlik Analiz Bulguları..... 36

Tablo 6. Okul Kültürü Ölçeği Alt Boyutları ve Güvenirlik Analiz Bulguları..... 37

Tablo 7. Verilerin Basıklık ve Çarpıklık Katsayıları 38

Tablo 9. Değişkenlere Yönelik Betimsel İstatistikler..... 41

Tablo 10. Öğretmenlerin Örgütsel Sinizm Algılarının Yaş Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları..... 42

Tablo 11. Öğretmenlerin Örgütsel Sinizm Algılarının Okulun Bulunduğu Bölge Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları..... 42

Tablo 12. Öğretmenlerin Örgütsel Sinizm Algılarının Okul Kademesi Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları..... 43

Tablo 13. Öğretmenlerin Örgütsel Sinizm Algılarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları..... 43

Tablo 14. Öğretmenlerin Örgütsel Sinizm Algılarının Okuldaki Hizmet Süresi Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları..... 44

Tablo 15. Öğretmenlerin Örgütsel Sinizm Algılarının Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları..... 44

Tablo 16. Öğretmenlerin Örgütsel Sinizm Algılarının Okulun Bulunduğu İlçe Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları..... 45

Tablo 17. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Algılarının Yaş Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları..... 46

Tablo 18. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Algılarının Okulun Bulunduğu Bölge Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları..... 47

Tablo 19. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Algılarının Okul Kademesi Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları..... 47

Tablo 20. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Algılarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları 48

Tablo 21. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Algılarının Okuldaki Hizmet Süresi Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları 49

Tablo 22. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Algılarının Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları 50

Tablo 23. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Algılarının Okulun Bulunduğu İlçe Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları 51

Tablo 24. Öğretmenlerin Okul Kültürü Algılarının Yaş Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları 52

Tablo 25. Öğretmenlerin Okul Kültürü Algılarının Okulun Bulunduğu Bölge Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları 53

Tablo 26. Öğretmenlerin Okul Kültürü Algılarının Okul Kademesi Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları 54

Tablo 27. Öğretmenlerin Okul Kültürü Algılarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları 55

Tablo 28. Öğretmenlerin Okul Kültürü Algılarının Okuldaki Hizmet Süresi Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları 55

Tablo 29. Öğretmenlerin Okul Kültürü Algılarının Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları 56

Tablo 30. Öğretmenlerin Okul Kültürü Algılarının Okulun Bulunduğu İlçe Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları 57

Tablo 31. Örgütsel Sinizm, Örgütsel Bağlılık ve Okul Kültürü Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları 58

Tablo 32. Öğretmenlerin Örgütsel Sinizm Algıları Kontrol Altına Alındığında Örgütsel Bağlılığın Okul Kültürünün Destek Kültürü Boyutunu Yordamasına İlişkin Hiyerarşik Regresyon Analizi Bulguları 60

Tablo 33. Öğretmenlerin Örgütsel Sinizm Algıları Kontrol Altına Alındığında Örgütsel Bağlılığın Okul Kültürünün Başarı Kültürü Boyutunu Yordamasına İlişkin Hiyerarşik Regresyon Analizi Bulguları 61

Tablo 34. Öğretmenlerin Örgütsel Sinizm Algıları Kontrol Altına Alındığında Örgütsel Bağlılığın Okul Kültürünün Bürokratik Kültürü Boyutunu Yordamasına İlişkin Hiyerarşik Regresyon Analizi Bulguları 62

Tablo 35. Öğretmenlerin Örgütsel Sinizm Algıları Kontrol Altına Alındığında Örgütsel Bağlılığın Okul Kültürünün Görev Kültürü Boyutunu Yordamasına İlişkin Hiyerarşik Regresyon Analizi Bulguları 63

İÇİNDEKİLER

TAAHHÜTNAME ..... **iii**

ÖZET ..... **iv**

ÖNSÖZ VE TEŞEKKÜR ..... **viii**

SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ ..... **ix**

ŞEKİLLER DİZİNİ ..... **x**

TABLOLAR DİZİNİ ..... **xi**

GİRİŞ **1**

Problem Durumu 1

Problem Cümlesi 3

Alt Problemler 4

Araştırmanın Amacı 3

Araştırmanın Önemi 4

Sınırlılıklar 5

BİRİNCİ BÖLÜM **6**

KAVRAMSAL ÇERÇEVE **6**

1.1.Taşımalı Okullar ile İlgili Kavramsal Çerçeve 6

1.1.1.Taşımalı Eğitimin Tarihçesi 6

1.1.2.Taşımalı Eğitimin Gerekçeleri 6

1.1.3. Taşımalı Eğitimin Faydaları 7

1.1.4. Taşımalı Eğitime Yönelik Eleştiriler 8

1.1.5. Türkiye'de Taşımalı Eğitim Güncel Durumu 8

1.2.Örgütsel Sinizm 9

1.2.1. Örgütsel Sinizmi Oluşturan Faktörler 10

1.2.1.1. Örgütsel Sinizmi Oluşturan Kişisel Faktörler 10

2.2.1.2. Örgütsel Sinizmi Oluşturan Örgütsel Faktörler 12

1.2.2. Örgütsel Sinizmin Boyutları 12

1.2.2.1.Bilişsel Boyut 13

1.2.2.2.Duyuşsal Boyut 13

1.2.2.3.Davranışsal Boyut 14

1.2.3. Örgütsel Sinizmin Sonuçları 14

1.2.3.1. Örgütsel Sinizmin Kişisel Sonuçları 14

1.2.3.2. Örgütsel Sinizmin Örgütsel Sonuçları 15

1.3.Örgütsel Bağlılık 15

1.3.1. Örgütsel Bağlılığı Oluşturan Faktörler 17

1.3.1.1. Örgütsel Bağlılığı Oluşturan Kişisel Faktörler 17

1.3.1.2. Örgütsel Bağlılığı Oluşturan Örgütsel Faktörler 19

1.3.2. Örgütsel Bağlılığın Boyutları 19

1.3.2.1.Duygusal Bağlılık 20

1.3.2.2.Devam Bağlılığı 20

2.3.2.3.Normatif Bağlılık 21

1.3.3. Örgütsel Bağlılığın Sonuçları 21

1.3.3.1. Örgütsel Bağlılığın Kişisel Sonuçları 21

1.3.3.2. Örgütsel Bağlılığın Örgütsel Sonuçları 22

1.4. Kültür 23

1.4.1.Örgüt Kültürü 24

2.4.1.1.Örgüt Kültürünün Öğeleri 25

1.4.2.Okul Kültürü ve Boyutları 29

İKİNCİ BÖLÜM 32

YÖNTEM 32

2.1.Araştırmanın Modeli 32

2.2. Evren –Örneklem 33

2.3.Veri Toplama Araçları 34

2.3.1.Kişisel Bilgi Formu 34

2.3.2.Örgütsel Bağlılık Ölçeği 34
2.3.3.Örgütsel Sinizm Ölçeği 35
2.3.4.Okul Kültürü Ölçeği (OKÖ) 36
2.4.Verilerin Toplanması ve Analizi 37
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM 41
BULGULAR VE YORUM 41
2.1. Örgütsel Sinizm, Örgütsel Bağlılık ve Okul Kültürü Düzeylerine İlişkin Bulgular 41
3.2. Örgütsel Sinizm Algılarının Çeşitli Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesine İlişkin Bulgular 42
3.2.1.Örgütsel Sinizm Algılarının Yaş Değişkeni Açısından İncelenmesine İlişkin Bulgular 42
3.2.2. Örgütsel Sinizm Algılarının Okulun Bulunduğu Bölge (İl –İlçe Merkezi, köy-kasaba) Değişkeni Açısından İncelenmesine İlişkin Bulgular 42
3.2.3.Örgütsel Sinizm Algılarının Okul Kademesi (İlkokul – Ortaokul) Değişkeni Açısından İncelenmesine İlişkin Bulgular 43
3.2.4.Örgütsel Sinizm Algılarının Mesleki Kıdem Değişkeni Açısından İncelenmesine İlişkin Bulgular 43
3.2.5.Örgütsel Sinizm Algılarının Okuldaki Hizmet Süresi Değişkeni Açısından İncelenmesine İlişkin Bulgular 44
3.2.6.Örgütsel Sinizm Algılarının Eğitim Düzeyi Değişkeni Açısından İncelenmesine İlişkin Bulgular 44
3.2.7. Örgütsel Sinizm Algılarının Okulun Bulunduğu İlçe Değişkeni Açısından İncelenmesine İlişkin Bulgular 45
3.3. Örgütsel Bağlılık Algılarının Çeşitli Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesine İlişkin Bulgular 45
3.3.1. Örgütsel Bağlılık Algılarının Yaş Değişkeni Açısından İncelenmesine İlişkin Bulgular 46
3.3.2. Örgütsel Bağlılık Algılarının Okulun Bulunduğu Bölge (İl –İlçe Merkezi, köy-kasaba) Değişkeni Açısından İncelenmesine İlişkin Bulgular 47

3.3.3. Örgütsel Bağlılık Algılarının Okul Kademesi (İlkokul – Ortaokul) Değişkeni Açısından İncelenmesine İlişkin Bulgular 47

3.3.4. Örgütsel Bağlılık Algılarının Mesleki Kıdem Değişkeni Açısından İncelenmesine İlişkin Bulgular 48

3.3.5. Örgütsel Bağlılık Algılarının Okuldaki Hizmet Süresi Değişkeni Açısından İncelenmesine İlişkin Bulgular 49

3.3.6. Örgütsel Bağlılık Algılarının Eğitim Düzeyi Değişkeni Açısından İncelenmesine İlişkin Bulgular 50

3.3.7. Örgütsel Bağlılık Algılarının Okulun Bulunduğu İlçe Değişkeni Açısından İncelenmesine İlişkin Bulgular 51

3.4. Okul Kültürü Algılarının Çeşitli Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesine İlişkin Bulgular 52

3.4.1. Okul Kültürü Algılarının Yaş Değişkeni Açısından İncelenmesine İlişkin Bulgular 52

3.4.2. Okul Kültürü Algılarının Okulun Bulunduğu Bölge (İl –İlçe Merkezi, köy-kasaba) Değişkeni Açısından İncelenmesine İlişkin Bulgular 53

3.4.3. Okul Kültürü Algılarının Okul Kademesi (İlkokul – Ortaokul) Değişkeni Açısından İncelenmesine İlişkin Bulgular 54

3.4.4. Okul Kültürü Algılarının Mesleki Kıdem Değişkeni Açısından İncelenmesine İlişkin Bulgular 54

3.4.5. Okul Kültürü Algılarının Okuldaki Hizmet Süresi Değişkeni Açısından İncelenmesine İlişkin Bulgular 55

3.4.6. Okul Kültürü Algılarının Eğitim Düzeyi Değişkeni Açısından İncelenmesine İlişkin Bulgular 56

3.4.7. Okul Kültürü Algılarının Okulun Bulunduğu İlçe Değişkeni Açısından İncelenmesine İlişkin Bulgular 57

3.5.Örgütsel Sinizm, Örgütsel Bağlılık ve Okul Kültürü Arasındaki İlişkilere Yönelik Bulgular 58

3.6. Örgütsel Sinizm ve Örgütsel Bağlılığın Okul Kültürünü Yordamasına İlişkin Bulgular 59

3.6.1.Okul Kültürünün Destek Kültürü Boyutunun Yordanmasına İlişkin Bulgular 60

3.6.2.Okul Kültürünün Başarı Kültürü Boyutunun Yordanmasına İlişkin Bulgular 61

3.6.3.Okul Kültürünün Bürokratik Kültürü Boyutunun Yordanmasına İlişkin Bulgular 62

3.6.4.Okul Kültürünün Görev Kültürü Boyutunun Yordanmasına İlişkin Bulgular 63

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM 65

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER 65

4.1.Örgütsel Sinizm, Örgütsel Bağlılık ve Okul Kültürü Değişkenlerin Düzeylerine Yönelik Sonuç ve Tartışma 65

4.2. Örgütsel Sinizm, Örgütsel Bağlılık ve Okul Kültürü Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesine Yönelik Sonuç ve Tartışma 66

4.2.1.Örgütsel Sinizmin Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesine Yönelik Sonuç ve Tartışma..... 66

4.2.2. Örgütsel Bağlılığın Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesine Yönelik Sonuç ve Tartışma..... 68

4.2.3. Okul Kültürü Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesine Yönelik Sonuç ve Tartışma 70

4.3. Örgütsel Sinizm, Örgütsel Bağlılık ve Okul Kültürünün Arasındaki İlişkilere ve Okul Kültürünün Yordanmasına Yönelik Sonuç ve Tartışma..... 73

4.4. Öneriler..... 76

KAYNAKÇA 77

8.EKLER..... 102

GİRİŞ

Giriş bölümünde problem durumu, araştırmanın amacı, problem cümlesi ve alt problemler, araştırmanın önemi, sınırlılıkları ve tanımlamalara yer verilmiştir.

Problem Durumu

Türkiye'de 1989-1990 eğitim-öğretim yılından itibaren taşımalı eğitime geçilmiştir. Türkiye'de zorunlu eğitimi destekleme uygulamalarına bakıldığında, birleştirilmiş sınıf uygulaması, yatılı ve pansiyonlu ilköğretim okulları ile gezici okullar örnek olarak sıralanabilir. Ek olarak Taşımalı Eğitim Uygulamaları da bunlardan biridir. Türkiye'de öğrencilerin zorunlu eğitiminin sekiz yıla çıkarılması ile birlikte taşımalı eğitimle öğrenim gören öğrenci sayısı artmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı'nın yayınladığı Taşımalı İlköğretim Yönetmeliği'nde amaç, "İlköğretim okulu bulunmayan, çeşitli nedenlerle eğitim-öğretime kapalı, birleştirilmiş eğitim uygulaması yapılan ilköğretim okullarındaki öğrencilerin, taşıma merkezi ilköğretim okullarına günü birlik taşınarak kaliteli bir eğitim-öğretim görmelerini sağlamaktır." şeklinde belirtilmektedir (MEB, 2000). Taşımalı ilköğretim uygulaması, sekiz yıllık ilköğretimin yaygınlaştırılması amacıyla Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Genel Müdürlüğü tarafından hayata geçirilen bir projedir. Kavak'a (1997) göre bu proje, küçük ve dağlık yerleşim birimlerindeki az sayıdaki öğrencinin ilköğretime erişimini sağlamayı, buralarda öğrenim gören öğrencilerin daha nitelikli bir öğrenim görmelerini hedeflemektedir. Taşımalı eğitim, nüfusu az olan ve dağınık yerleşmiş yerleşim alanlarından yaşayan öğrencilerin veya eğitim koşulları elverişsiz okullarda öğrenim gören öğrencilerin, Milli Eğitim Müdürlüklerince oluşturulan komisyonlar tarafından seçilen merkezlerdeki okullara günü birlik olarak taşınarak eğitimlerine devam etmelerini sağlayan bir uygulamadır (Küçüksüleymanoğlu, 2006). Taşımalı eğitim uygulamasının öğrencilerinin bilgi toplumuna katılma sürecini kolaylaştırdığı söylenebilir.

Eğitim, kişiliğin grup içinde geliştirilmesi ve topluma katılma sürecinin önemli bir parçasıdır. Bu topluma katılma süreci, çocukluk yıllarında büyük ölçüde tamamlanır (Türkdoğan, 2006). Kültürün hızlı değişimiyle birlikte fertler, erken yaşlardan itibaren bu sürece katılmaktadır. Dolayısıyla, topluma uyum sürecinde yaşanan sorunlar sosyolojik olarak toplumsal çatışmayla ilişkilidir. "Taşımalı

Eğitim" uygulaması, eğitim sisteminde bulunan fırsat ve imkân eşitsizliklerinden doğan sorunları en alt sınıra indirgemeyi hedeflemektedir.

Taşımalı Eğitim Uygulamasında çeşitli zorluklarla karşılaşılabilinmektedir. Yapılan araştırmalarda, bu zorluklar belirlenmeye çalışılmıştır. Ana sorunlardan bazıları şöyle sıralanabilir: (1) Taşımalı eğitim okullarının fiziksel durumu ve eğitim argümanları yetersiz bulunmuştur (Ergüneş ve Altunsaray, 1998: 198). (2) Taşımalı eğitimde kullanılan servis araçlarını köy halkının kullanması sebebiyle, araçların dolması hatta öğrencilere yer kalmaması ve yolların elverişli olmaması taşıma işini olumsuz etkilemektedir (Karakütük, 1998: 19). (3) Öğretmenler, idareciler ve veliler, taşımalı eğitim esnasında velilerin stresli olduklarını, servise öğrencisini bindiren velinin içinin rahat olmadığını belirtmişlerdir (Büyükkaragöz ve Şahin, 1995: 49). Bu eğitim okullarında yaşanan bu ve benzeri problemler olumlu okul kültürü önünde engel oluşturduğunu düşündürmektedir.

Öğretmenlerin tutumlarıyla ilgili olarak okul kültürü de önemli bir rol oynamakta ve taşımalı eğitim okullarında okul kültürü önemli görülmektedir. Cheng (1993) tarafından yapılan bir araştırma, iyi bir okul kültürünün öğretmenleri daha iyi motive ettiğini göstermiştir. Olumlu bir okul kültürü, öğrenci ve çalışanların öğrenme süreçlerini artırabilir. Ancak olumsuz bir kültüre sahip okullarda, profesyonel gelişim önemsenmez ve değişime karşı direnç ortaya çıkabilir (Fullan, 2001). Dolayısıyla, okul kültürü değişimin bir vasıtası oalrak algılanabileceği gibi, değişime karşı çıkan ve hatta engel olan bir rol de üstlenebilir. Değişim, sadece yapısal değişiklikleri değil, aynı zamanda değerler ve ilişkiler üzerinde de değişiklik isteyebilir (Şişman, 2002; Çelik, 1997). Okullardaki kültürü yansıtan bileşenlerin öğretmenlerin değişime olan bağlılıklarını etkileyen önemli bir etken olduğu düşünülmekte (Stolp & Smith, 1997) bu durum örgütsel bağlılığı akla getirmektedir.

Örgütsel bağlılığı; Mowday, Porter ve Steers (1982) kişinin içinde bulunduğu örgüt ile özdeşleşmesi sonucunda örgüt ile arasında oluşan bağın gücü, Celep (1996) kişinin örgütte kalabilmek arzusu ile beklenenden daha fazla çaba gösterip örgütün amaç ve değerlerini gerçekleştirme gayreti olarak tanımlamıştır. Balay (2000) kişisel menfaat beklentisi ile hareket edilen uyum, kişinin diğer çalışanlara olan yakınlığını gösteren özdeşleşme, amaç birlikteliğini anlatan içselleşme şeklinde ortaya çıkan bir kavram olarak, McDonald ve Makin (2000) kişi ile çalıştığı örgütü arasında belirgin

bir ilişkiyi anımsatan psikolojik anlaşma, İnce ve Gül (2005) kişi tarafından içinde bulunduğu örgüte duyduğu hisler şeklinde tanımlamışlardır.

Çalışanların çalıştıkları örgüte yönelik memnuniyetsiz tavırları ve hisleri, yönetimin dürüst olmayan, adalet ve şeffaflık eksikliği içerisinde olduğuna inanması, örgütsel sinizim olarak tanımlanabilir (Durrah & diğerleri, 2019: 1). Örgütlerde çalışanların duyabileceği memnuniyetsizlik, güvensizlik ve hayal kırıklığından kaynaklanan olumsuz tutumlar ve davranışlar ve hisler ise örgütsel sinizm olarak tanımlanabilir. Örgütsel sinizm, kişinin örgüt içindeki kişi ve gruplara güvensizlik duymasıyla ortaya çıkan umutsuzluk ve hayal kırıklıklarından kaynaklanan tutumlardır (Yalçınkaya, 2014).

Bang ve Reio Jr. (2017: 2018), örgütsel sinizmin çalışanlar arasında gerilimlere, çalışanların daha hızlı değişimine ve işe devam problemine sebep olarak sosyal davranışları ve personel performansını olumsuz yönde etkilediğini belirtmişlerdir. Bu noktada örgütsel sinizm, personelin örgüt ile ilgili hayal kırıklıklarıyla ilişkilidir ve çalışan kişilerin istedikleri performansa ulaşmasına engel olabilrmektedir. Yeniliklere karşı daha dirençli, teknoloji vb. gerekli değişiklikleri gerçekleştirmesine mani olabilir(Kim vd., 2019: 1).

Taşımalı okullarda yaşanan problemler örgütsel sinizmi akla getirmekte, olumlu okul iklimi için ise örgütsel bağlılık ve okul kültürü önemli sayılmaktadır. Bu üç değişken arasındaki ilişki bu çalışmanın çıkış noktası olmuştur. Olumlu okul iklimi adına taşımalı okullarda bu değişkenlerin belirlenmesi önemli görülmüştür. Bu kapsamda, Taşımalı eğitim uygulamasıyla ilgili çalışmalara (Bilek ve Kale, 2012; Coşkun, 2004; Kabaş, 2006; Kaya, 2010; Memek, 2014; Tepe, 2011; Tozan, 2015) rastlanılsa da Taşımalı Eğitim Okullarında Örgütsel Bağlılık, Örgütsel Sinizm ve Okul Kültürü konularını birlikte ele alan çalışmanın bulunmadığı görülmüştür.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı Manisa ilinde taşımalı eğitim okullarında örgütsel sinizm, örgütsel bağlılık ve okul kültürü arasındaki ilişkiyi açıklamaktır.

Problem Cümlesi

Bu çalışmanın temel problem cümlesi "Manisa ilinde Taşımalı eğitim okullarında öğretmenlerin örgütsel sinizim, örgütsel bağlılık ve okul kültürü algıları arasındaki ilişki nedir?" olarak belirlenmiştir. Bu kapsamda belirtilen alt problemlere yanıt aranmıştır.

Alt Problemler

Amaca yönelik alt problemler şu şekilde belirlenmiştir:

- Taşımalı eğitim okulu öğretmenlerinin örgütsel sinizm, örgütsel bağlılık, okul kültürü algıları ne düzeydedir?
- Taşımalı eğitim okulu öğretmenlerinin algıladıkları örgütsel sinizm, örgütsel bağlılık, okul kültürü düzeyleri;
  - Yaş
  - Çalışılan bölge
  - Okul kademesi(İlk ve ortaokul)
  - Meslekteki Çalışma Yılı
  - Okuldaki hizmet süresi
  - Eğitim düzeyi
  - Okulun bulunduğu ilçe

  değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- Taşımalı eğitim okulu öğretmenlerinin algıladıkları örgütsel sinizm, örgütsel bağlılık, okul kültürü algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- Taşımalı eğitim okullarında öğretmenlerin örgütsel sinizm algıları kontrol altına alındığında örgütsel bağlılık okul kültürünün boyutlarını nasıl yordamaktadır?

Araştırmanın Önemi

Gerçekleştirilecek olan bu çalışmayla taşımalı eğitim okullarında örgütsel sinizm, örgütsel bağlılık ve okul kültürü arasındaki ilişki açıklanmış olup taşımalı eğitim okullarında örgütsel sinizm, örgütsel bağlılık kavramlarının okul kültürüne ne derecede etki ettiğine ilişkin çıkarımlarda bulunulmuştur. Taşımalı eğitim okullarında görev yapan öğretmenlerinin örgütsel sinizm ve örgütsel bağlılık

algılarının okul kültürünün belirlenmesinde önemli ipuçları sağlayacaktır. Araştırma sonuçları kullanılarak etkili okul kültürü oluşturmada Taşımalı Eğitim Okulları öğretmenlerinin örgütsel sinizm algılarının azaltılması, örgütsel bağlılıklarının arttırılması için yeni eğitim politikaları geliştirilebilir. Araştırma bulgularının taşımalı eğitim okullarına yönelik planlama ve iyileştirme çalışmalarında politika yapıcılara yol gösterici olacağı düşünülmektedir. Çalışmanın taşımalı eğitim okullarında okul kültürünü araştıran ilk çalışmalardan olması bakımından alana ve araştırmacılara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırma sonuçlarının bir rapor halinde Manisa İl Milli Eğitim Müdürlüğü ile paylaşılması ve bu yolla eğitim – öğretim süreci üzerinde yaygın bir etkinin oluşturulması planlanmaktadır. Ayrıca araştırmanın tamamlanmış halinin özgün makale olarak yayımlanarak bu yolla konuya ilgi duyan araştırmacıların ve eğitim alanında fiilen görev yapan ilgili paydaşların bu yöndeki dikkatleri çekilmeye çalışılacaktır. Araştırmanın makale olarak yayınlanmasıyla çalışma sonuçlarının oluşturacağı yaygın etkinin kalıcı bir hale dönüştürülmesi mümkün olacaktır. Taşımalı okullarda görev yapan öğretmenlerin veya taşımalı okullar üzerine bilimsel çalışma yapmak isteyenlerin, örgütsel sinizm, örgütsel bağlılık ve okul kültürü ilişkisi üzerinde düşünmelerine ve bu konuda farkındalık geliştirmelerine yardımcı olacaktır. Çalışmanın Manisa ilinde gerçekleştirilmesi diğer farklı illerde yapılabilecek benzer çalışmalar için emsal teşkil edecektir.

Sınırlılıklar

Bu çalışmanın verileri, 2022-2023 eğitim öğretim yılında Manisa il merkezi ve ilçelerindeki taşımalı eğitim yapan ilk ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin katılımıyla toplanmıştır. Coğrafi olarak taşımalı eğitim okullarının dağınık olması araştırmanın sınırlılıklarındandır.

BİRİNCİ BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

1.1.Taşımalı Okullar ile İlgili Kavramsal Çerçeve

Taşımalı Eğitim; nüfusu az olan aynı zamanda dağınık yerleşime sahip yerleşimlerde, ilkokulu bulunmayan köylerdeki öğrencileri, taşıma merkezi ilköğretim okullarına, günü birlik taşımak ve bu öğrencilerin fırsat eşitliğinden yararlanmasını sağlamak amacıyla yapılan bir uygulamadır.(Uslu, 2007) Bu başlıkta taşımalı eğitimin tarihçesi, taşımalı eğitimin gerekçeleri, taşımalı eğitimin faydaları, taşımalı eğitime yönelik eleştiriler, Türkiye'de taşımalı eğitimin güncel durumu başlıklarına yer verilmiştir.

1.1.1.**Taşımalı Eğitimin Tarihçesi**

Taşımalı Eğitim, ilk olarak 1989-1990 eğitim - öğretim yılında Kırıkkale ve Kocaeli illerinde 5 merkezde başlatılmış ve başarılı bulununca diğer illere de yayılmıştır. 1992-1993 eğitim - öğretim yılında uygulama 43 il, 325 ilçe ve 938 merkezde uygulanmış, 53676 öğrenci taşımalı eğitimle eğitim görmüştür(Büyükkaragöz ve Şahin, 1995). 1997-1998 öğretim yılında sekiz yıllık zorunlu ilköğretim uygulamasına geçilmesiyle taşımalı eğitimle eğitim-öğretim gören öğrenci sayıları artmış ve 281833 öğrenci 4804 merkez okula taşınmıştır(Yalçın, 2006). 2010-2011 eğitim - öğretim yılında ise 81 ilde 687056 öğrenci 5852 taşıma merkezi okula taşınmıştır (MEB, 2010/2011). İlköğretim Genel Müdürlüğü Taşımalı Eğitim sonucu; öğretmenlerin derslerinde daha planlı olmaları ve öğrencilerin daha sosyal bir ortamda bulunması ve güdülenmelerinin artması gibi aynı zamanda ekonomik açıdan da önemli tasarruflar sebebiyle uygulama devam etmektedir(MEB Taşımalı İlköğretim Uygulamaları, 2005).

1.1.2.Taşımalı Eğitimin Gerekçeleri

Türkiye'de taşımalı eğitimin uygulanma sebepleri, bazı araştırmalarda (Arı, 2003; Koçak, 2002) aşağıdaki şekilde sıralanmıştır:

- Eğitimin yaygınlaştırılması: Tüm eğitim seviyelerinde okullaşma oranını artırmak hedeflenmiştir.
- Küçük yerleşimlerin çok olmasından dolayı istenilen başarıya ulaşılamaması.
- İç göçler: Göç veren illerde nüfus azalmakta, okullarda yeterli öğrenci bulunmamakta ve öğretmenler verimli bir şekilde çalışamamaktadır.
- Eğitim kalitesinin arttırılması.
- Fırsat eşitliğinin sağlanması.
- Okullarda öğrenciler ve öğretmenler birbirlerini etkileşim halinde olurlar.
- Az öğrencili ve birleştirilmiş sınıf uygulamasının yapıldığı köy okullarında öğretmenler kendilerini derslere tam olarak verememektedirler.
- Tek personel bulunan birleştirilmiş sınıflı okullar genellikle dağlık ve az nüfuslu köylerde bulunmakta ve öğretmenler bu köylerde çalışmayı istekli değillerdir.

1.1.3. Taşımalı Eğitimin Faydaları

Yalçın (2006) ve Tepe'ye (2011) göre taşımalı eğitimde farklı alanlarda beklenen yararlardan bazıları (1) Taşımalı eğitim uygulaması, eğitimde fırsat eşitliğini sağlama potansiyeline sahiptir. (2) Tüm öğrencilerin okula devam oranları yükselecektir. (3) Türkiye'nin her köşesinde bulunan okul çağındaki çocuklar için zorunlu eğitim imkânı sunulabilecektir. (4) İkili eğitim uygulanan okul sayısı azalacaktır. (5) Öğrencilerin sosyal ve kültürel gelişimi ile medeni cesaretlerinde artış gözlenebilir. (6) Taşımalı eğitimle birlikte öğrenciler, fiziki imkanları daha iyi olan okullarda eğitim alma olanağına sahip olacaklardır. (7) Okullara yönlendirilen donatım malzemeleri ve araç-gereçlerin taşımalı eğitimle ulaştırılması, büyük ölçüde maliyet tasarrufu sağlayarak bu kaynaklardan daha fazla öğrencinin yararlanmasını mümkün kılacaktır. (8) Taşımalı eğitim uygulamasıyla okullardaki su, elektrik, yakacak, personel ve onarım gibi giderlerde ciddi bir azalma yaşanacaktır. (9) Düşük öğrenci sayısına sahip bölgelerde ek tesislerin yapılma ihtiyacı ortadan kalkacaktır.

Yangın (1991) ise taşımalı eğitimin faydalarını şu şekilde belirtmiştir: (1) Taşımalı eğitim sayesinde okulun yakıt, elektrik vb. giderleri önemli ölçüde

azalacaktır. (2) Denetim vb. sebeplerle görevlendirilecek personellerin göre vyolluklarından tasarruf sağlanacaktır. (3) Öğrenci velilerinin masrafları azalacaktır.

1.1.4. Taşımalı Eğitime Yönelik Eleştiriler

Taşımalı eğitime yönelik eleştiriler ve yaşanılan sorunlara baktığımızda taşıma merkezi olan okullara yeteri kadar personel olmamasının oluşturduğu bazı problemler ve yemek vb. konularda sıkıntılar bulunabilmektedir (Küçükoğlu, 2001). Büyükboyacı (1998) çalışmasında taşıma yapılan araçlarının yeterli sayıda olduğu ancak araç şoförlerinin seçilirken özensiz davranıldığı gibi sorunlardan bahsetmiştir. Taşıma merkezi, birçok özellik bakımından uygun bir yer olmalıdır. Ayrıca, ulaşımın her mevsim sorunsuz bir şekilde yapılabilmesi için seçilen merkez uygun olmalıdır. Özellikle dağlık bölgelerde kış aylarında yolların kapanması gibi durumlarla karşılaşılabilir. Böyle durumlarda, öğrenim yılının başına ve sonuna ek günler ekleyerek bu tatil zamanlarını telafi etmek mümkün olabilir(Yıldırım, 1991).

Karakütük (1996) çalışmasının sonuçlarına baktığımızda taşınan okulun bulunduğu köy veya kasabada yaşayanların taşıma servislerini kullanmak istemeleri ve kullanmaları olumsuz sonuç olarak göze çarpmaktadır. Baş (2001) araştırmasında Bolu ili örneğinde benzer bir konuda bir çalışma gerçekleştirmiştir. Araştırmasında, taşımada kullanılan araçlarının taşıma yapılan yerleşim yerindeki halk tarafından kullanılmadığı ve taşıma için uygun olmadığı, ayrıca taşıma için kullanılan araçların şoförlerinin işlerini yeterince iyi yapmadıkları sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca, okul ile taşınan öğrenciler arasındaki iletişimin zayıf olduğu ve okuldaki öğretmen sayısının yetersiz olduğu gibi sonuçlara ulaşmıştır.

1.1.5. Türkiye'de Taşımalı Eğitim Güncel Durumu

Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2021-2022 Eğitim Öğretim yılı örgün eğitim kapsamında yayımlamış olduğu istatistiki verilere göre (MEB, 2022); Türkiye'de ilköğretim kademesinde taşınan erkek öğrenci sayısı 344.084, kız öğrenci sayısı 333.055 olup toplamda 677.139 öğrenci, taşımalı eğitim uygulamasına dâhil olmaktadır. Bu öğrencilerin 260.562'si ilkokul, 416.577'si ise ortaokul öğrencisidir. Yine aynı istatistiki verilere göre taşınılan merkez okul sayısı 12.462, taşınan okul ve

yerleşim birimi sayısı 41.907'dir. İstatistiki veriler yazar tarafından Tablo 1'de uyarlanmıştır:

Tablo 1. *Türkiye Geneli Taşımalı İlk ve Ortaokul İstatistiki Verileri*

Yerleşim Yeri	Taşınılan Merkez Okul Sayısı	Taşınan Okul ve Taşınan Okulsuz Yerleşim Birimi Sayısı	Taşınan İlkokul Öğrenci Sayısı			Taşınan Ortaokul Öğrenci Sayısı			Taşınan Toplam Öğrenci Sayısı		
			Toplam	Erkek	Kadın	Toplam	Erkek	Kadın	Toplam	Erkek	Kadın
Türkiye	12462	41907	260562	132735	127827	416577	2111349	205228	677139	344084	333055

İlköğretim kademesinde taşınılan merkez okul sayısı en fazla olan ilimiz 857 merkez ile Şanlıurfa'dır. Bu alanda en az taşınılan merkez okulu olan ilimiz ise 34 merkez ile Tunceli'dir. 60.740 öğrencinin taşındığı Şanlıurfa ilimiz en fazla öğrencinin taşındığı ilimizdir. 786 öğrencinin taşındığı Yalova ilimiz ise en az öğrencinin taşındığı ilimizdir (MEB 2022).

Tablo 2. *Türkiye Geneli Taşımalı Özel Eğitim İstatistiki Verileri*

Yerleşim Yeri	Taşınılan Merkez Okul Sayısı	Taşınan Özel Eğitim Öğrenci Sayısı (Örgün Eğitim)			Taşınan Özel Eğitim Kursiyer Sayısı (Yaygın Eğitim)			Taşınan Toplam Özel Eğitim Öğrenci Sayısı		
		Toplam	Erkek	Kadın	Toplam	Erkek	Kadın	Toplam	Erkek	Kadın
Türkiye	8768	106160	41737	64423	2639	1199	1440	108799	42936	65863

Özel eğitim alan öğrencilerde ise Tablo 2'de görüldüğü üzere taşınan erkek öğrenci ve kursiyer sayısı 42.936, kız öğrenci ve kursiyer sayısı 65.863 olup toplamda 108.799 öğrenci bu uygulamaya tabidir. Yine aynı istatistiki verilere göre taşınılan merkez okul sayısı 8.768'dir. (MEB, 2022). İstatistiki veriler Tablo 2'de verilmiştir. Özel eğitim alanında 19.428 öğrenci ile en fazla öğrencinin taşındığı ve taşınılan merkez okul sayısının 1534 ile en fazla olduğu ilimiz ile İstanbul'dur.

1.2.Örgütsel Sinizm

Öncelikle "sinizm" kelimesi, kökenini M.Ö. 500 yıllarında oluştuğu düşünülen Antik Yunan felsefi düşüncesideki "sinik (kinik)" kelimesinden almaktadır (Metzger, 2004). Sinizm, diğer insanların niyetlerine güvenmeme, ön yargılı davranma ve muhatap olunan kişilerin gerçek karakterlerini ortaya çıkarmamaları inancı olarak ifade edilebilir (Mantere & Martinsuo, 2001; Akt.

Kalağan ve Güzeller, 2010). Bireysel olabilen sinizm örgütsel de olabilmektedir. Örgütler, yönetim biliminin ana inceleme alanını oluşturur ve üyelerin bir araya gelerek çalışmalarını, işbirliği içinde olmalarını gerektirir. Örgütsel olarak sinizm, "örgütün bütünlükten yoksun olması düşüncesi" ve "bireyin istihdam edildiği kuruma karşı olumsuz tutumu" olarak ifade edilir (Dean vd., 1998).

Chester I. Barnard'ın belirttiği üç unsuru bir araya getiren örgütler, amaçlara sürekli bir bağlılık sağlamak için dinamik bir süreç yaşarlar (Aydın, 2010:14). Bu dinamik süreç içinde, yönetim eylemleri, insanlar arası ilişkiler ve çevresel faktörler, örgütsel etkinlik üzerinde etkilidir. Bilimsel yönetimde, ekonomik teşviklerle motive edilebilecekleri ve sürekli olarak yönetilmeleri ve denetlenmeleri gerektiği düşüncesi ön plandayken, neoklasik kuramla birlikte bireysel farklılıklar daha çok ön plana çıkmaya başlanmıştır(Aydın, 2010:111).

1.2.1. Örgütsel Sinizmi Oluşturan Faktörler

Bu başlık altında örgütsel sinizmi oluşturan kişisel ve örgütsel faktörler sıralanacaktır.

1.2.1.1. Örgütsel Sinizmi Oluşturan Kişisel Faktörler

Yapılan araştırmalara göre, örgütsel sinizmi etkileyen unsurlar arasında yaş, medeni durum, öğrenim durumu, gelir durumu gibi değişkenler bulunmaktadır. Aşağıda, bu değişkenlerin bazıları kısaca sıralanmıştır.

Kanter ve Mirvis (1989)'in çalışmasına göre, çalışanların içerisinde sinizm seviyeleri yaş gruplarına göre farklılık göstermektedir. 24 yaş altındaki bireylerde sinizm oranı %51 iken, 24-34 yaş arası %46'ya düşmektedir. 35 yaş ve üstü çalışanlarda ise bu oran %39'a kadar düşmektedir. Bu bağlamda genç çalışanlar, yaşlı çalışanlara kıyasla daha yüksek sinizm seviyelerine sahip görünmektedir. Yine aynı araştırmaya göre, gençlere (siyasetçiler, yöneticiler ve diğer güç sahipleri) sistem tarafından daha iyi geleceği, finansal durum ve eğitim gibi vaatlerde bulunulduğu ve gençlerin bu beklentilere yönlendirildiği belirtilmektedir. Ancak sistem, bu beklentileri karşılayamadığında gençler arasında hayal kırıklığına neden olmaktadır. Bu nedenle gençlerin yaşlılara kıyasla daha sinik olma olasılığı yüksektir.

Sur (2010) ve Akman (2013) çalışmalarında yaş olarak daha genç iş görenlerin sinizm düzeylerinin yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Akman (2013), bunun nedeni olarak genç işçilerin kariyerlerinin başlangıcında belirledikleri beklentilerin karşılanmamasından kaynaklanabileceğini öne sürmekte, bu durumun da yaş olarak genç olanların olumsuz bir tavırda olmalarına ve hayal kırıklıklarına yol açabileceğini ifade etmektedir.

Öte yandan bazı araştırmalarda da yaş ile sinizm ilişkisinin olmadığı iddia edilmektedir. Örneğin Anderson ve Bateman (1997) çalışmasında yaş ile sinizm arasında bir ilişki bulunmadığı sonucuna varılmıştır (s.445). Benzer bir şekilde, Kalağan ve Güzeller (2010) araştırmalarında örgütsel sinizm ile öğretmenlerin yaş grupları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Kanter ve Mirvis'in (1989) çalışması, evli bireylerin %41'inin, bekâr bireylerin %43'ünün, boşanmış bireylerin %51'inin ve dul kalmış bireylerin %67'sinin sinik bir tutuma sahip olduğunu göstermektedir. Araştırmadan elde edilen verilere göre, bekârlar evli olanlara kıyasla daha fazla sinizm sergilemektedir; ayrıca boşanmış ve dul bireyler, evli ve bekârlara göre daha yüksek düzeyde sinizme sahip olabilmektedir. Delken (2004) ve Balıkçıoğlu (2013) da çalışmalarında, iş görenlerin örgütsel sinizm seviyelerinin evli-bekâr olmalarına göre anlamlı farklılıklar bulmuşlardır.

Kalağan ve Güzeller (2010) araştırmalarında, öğretmenlerin sinizm düzeylerini incelemiş ve öğretmenlerin mezun oldukları okullar ile sinizm düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulmuştur. Akman (2013) ise sağlık sektöründeki çalışanlar üzerine yaptığı çalışmada, lisans eğitimine sahip sağlık çalışanlarının örgütsel sinizm puanlarının ön lisans eğitimine sahip olanlardan daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Altınöz ve diğerleri (2011) ise araştırmalarında, çalışanların eğitim seviyelerinin yükseldikçe sinik tutumların azaldığını göstermektedir. Erdost ve diğerleri (2007), ön lisans veya meslek yüksekokulundan mezun olan çalışanların lisans düzeyindekilerden daha fazla genel sinizm bakış açısına sahip olduğunu ifade etmektedirler.

Kanter ve Mirvis'in (1989) araştırması, çalışanların gelir seviyelerinin düştüğü durumlarda sinik tutumlarının arttığını göstermektedir. Fero (2005)'de benzer bir şekilde, örgütsel sinizm ile gelir düzeyi arasında negatif bir ilişki tespit etmiştir. Balıkçıoğlu (2013)'da çalışmasında, işçilerin örgütsel sinizm tutumları ile

gelir düzeyleri arasında anlamlı farklılıklar olduğunu ifade etmektedir. Andersson ve Bateman (1997) ise gelir durumuna farklı bir perspektiften yaklaşarak, yöneticilerin yüksek maaş ve tazminatlarının, makul düzeydeki yönetici ücretlerine kıyasla işçilerin sinik tutumlarını daha da artırdığını göstermektedir.

2.2.1.2. Örgütsel Sinizmi Oluşturan Örgütsel Faktörler

Örgütsel sinizmin örgütsel sebeplerinden bazıları örgütsel politikalar ve örgütsel adaletsizlik olarak sayılabilir. Bu iki sebep arasında örgütsel adaletsizlik daha ön plana çıkmaktadır.

FitzGerald (2002) çalışmasında, örgütsel sinizmin öne çıkan bir belirleyicisi ve nedeni olarak örgütsel adaletsizliği tanımlamıştır. Algılanan dağıtımsal adaletin, örgütsel sinizme etkisi açısından en önemli faktörlerden biri olduğunu vurgulamıştır. Örgütsel adalet, idareci ve yöneticilerin örgüt ve örgütteki çalışanlarla ilgili kararlarının çalışan iş görenler tarafından olumlu anlamda anlaşılması olarak düşünülebilir (İçerli, 2010, s. 69). Liderlerin örgütsel adaleti sağlama konusunda başarısız olmaları, öfke, sinir, karışıklık ve sinizm içeren bir çalışan tutumunun oluşmasına neden olabilir (Bernerth ve diğerleri, 2007).

Örgütsel politikaların sinizme etkisine bakıldığında örgüt içerisindeki çalışanları olumsuz etkileyen örgütsel politikaların sonuçları, işgörenlerin iş tatmini ve iş performansının düşmesine, kaygı ve stres düzeylerinin artmasına ve işten ayrılma oranlarının yükselmesine neden olmaktadır (Robbins ve Judge, 2012). Bu bağlamda, örgütsel politikaların negatif etkilerinden biri, iş görenler arasında sinik tutumların oluşmasına neden olmasıdır. Örgütsel sinizm ile anlaşılan örgütsel söylemler arasında olumlu yönde bir ilişki bulunduğunu göstermektedir (Chiaburu vd. ,2013).

1.2.2. Örgütsel Sinizmin Boyutları

Dean ve diğerleri (1998) sinizmi, bireylerin örgütlerinin bütünlükten yoksun olduğunu düşündüğü, örgüte karşı belirli duygusal tepkiler deneyimlediği ve örgüte karşı belirli davranış eğilimleri sergilediği bir tutum olarak tanımlamıştır. Bu nedenle örgütsel sinizm, bilişsel, duygusal ve davranışsal eğilimlerin birleşiminden oluşan

disiplinler arası bir yapıdır. Dean ve arkadaşları (1998, s. 347) ayrıca örgütsel sinizmin bir süreç olduğunu, bireylerin sadece sinik veya sinik olmayan olarak kesin bir şekilde ayrılamayacağını ve sinizm düzeylerinin değişebileceğini öne sürmüşlerdir. Bu boyutları farklı başlıklar altında inceliyoruz.

1.2.2.1.Bilişsel Boyut

Çalışanlar örgütün ilkelerinden ve ahlaki temellerinden uzaklaştığına, çalışanların veya yöneticilerin kendi çıkarlarına göre hareket ettiklerine ve örgütün artık dürüst, adil ve etik ilkelere uygun politikalar üretmediğine inanmaktadır. Çalışanlar, çalıştıkları kurumu kendilerine ihanet ediliyormuş gibi algılarlar (Balıkçıoğlu, 2013:23; Brandes, 1997:30; Dean vd. 1998:345; Johnson ve O'leary-Kelly, 2003). Brandes'e (1997:46) göre, bilişsel boyut sinizmde iş görenler, parçası oldukları kurumun bazı temel prensiplerinin eksik olduğuna inanır ve bu nedenle örgüt tarafından yapılan resmî duyuruları gereksiz görürlerve güvenmezler. Onlar için kişisel çıkarlar ve ilişkiler, örgüt açısından liyakatten daha önemlidir. Bilişsel olarak sinik durumdaki bireyler, örgütteki iş arkadaşlarının ve çalışma ortamını paylaştıkları kişilerin de güvenilmez olduğuna inanırlar. Özet olarak, örgütsel sinizm incelendiğinde, kavramı en iyi şekilde bilişsel boyutun açıkladığı düşünülmektedir.

1.2.2.2.Duyuşsal Boyut

Andersson (1996) tarafından vurgulanan duygusal sinizme odaklanılarak, örgütsel sinizm kavramına farklı bir bakış açısı getirilmiştir.. Duygusal sinizm, örgüt içindeki farklı olaylara karşı duyulan güvensizlik, önemsememezlik ve hayal kırıklığı olarak tanımlanır (Matrecia, 2005: 18-19). Duygusal sinizm içinde, saygısızlık, küçümseme, utanma, nefret, ahlaki bozulma, güvensizlik gibi duygular yer alır (Özkalp ve Kırel, 2005: 73). Duygusal boyutta, çok ortaya çıkan sinizm, daha etkili bir güce varır. İşçilerin mutsuzluk ve memnuniyetsizliklerini yansıtan öfke, nefret, şikâyet, hayal kırıklığı, küçümseme, umutsuzluk gibi duygusal tepkiler bu boyutta -yine de- arka planda kalır ve eyleme dökülmezler. İşçiler, bu duyguları kendi iç dünyalarında ve düşüncelerinde yaşarlar.

1.2.2.3.Davranışsal Boyut

Davranışsal sinizm boyutu, bireylerin bilişsel ve duygusal boyutlardaki olumsuz inançlarının ve duygularının bir sonucu olarak gerçekleştirdikleri eylem ve eğilimlerle ilgilidir. Davranışsal boyutta, sinik davranışlar sergileyen çalışanlar, kurumdaki olaylar hakkında karamsar tahminlerde bulunabilirler(Dean vd., 1998). Bu tahmin ve ön yargılar örgüte zarar verebilir. Örgütü kötümser ve küçümseyici şekilde konuşma, örgüt içi uygulamaların dışarıya olumsuz bir şekilde yansıtılması, şikâyet etme, güçlü eleştiriler yapma, işgörenin rol ve sorumluluklarını isteksizlikle yerine getirme gibi sinik davranışlar, bireyin deneyimlediği sinizm boyutlarını açıkça ortaya koymaktadır.

Davranışsal sinizm, sinik düşüncelere sahip olan çalışanların örgüt faaliyetlerine negatif bir tutum sergileme eğiliminde olduklarını ve genellikle iş arkadaşlarını küçümseyici olumsuz davranışlarda bulunduklarını ifade etmektedir. Bu davranışların birçoğu, örgütün samimi olmamasından kaynaklandığı düşünülebilir. Davranışsal sinizm, sert eleştirileri, kötü niyetli tahminleri, alaycı mizahı, örgütü küçümsemeyi içermektedir. Sinik davranışlar, sözlü olmayan tutumlarla da örgüt içinde sergilenebilir. Çalışanlar arasındaki anlamlı bakışmalar, sırıtmalar ve küçümseyici bir gülümseme davranışsal sinizmin örnekleridir (Özler vd., 2010: 47-49).

1.2.3. Örgütsel Sinizmin Sonuçları

Bu başlık altında örgütsel sinizmin kişisel ve örgütsel sonuçlarına değinilecektir.

1.2.3.1. Örgütsel Sinizmin Kişisel Sonuçları

Brandes ve Das (2006, s.236) çalışmasında, örgütsel sinizmin duygusal tükenmişlik ve strese sebep olabileceğini belirtmiştir. Sinizm öğretmenler arasında düşük performansa ek olarak çeşitli psikolojik sorunlara yol açan duygusal tükenmişliğe, örgütsel bağlılığın azalmasına, şüpheci bakış açısı, kuşku, tereddüt ve çevreye olan güvensiz tutuma neden olabilir.

Akpolat ve Oğuz'a (2015) göre, sinizm yaşayan bir öğretmen,

- Okulun ve öğrencilerin faydası için çaba harcadığında, diğer kişiler tarafından önemsenmediği hissine kapılabilir.

- Okul ve öğrencilerin faydası için önerilerde bulunmaktan vazgeçebilir.
- Okuldaki kaliteyi arttırmak için sunulan önerilerin dikkate alınmadığı hissine kapılabilir. .

Tamamen olumsuz ve istenmeyen bu ifadelerdeki düşünceler ve davranışlar, öğretmenlerin görev yaptıkları okullarda etkili bir şekilde çalışamayacaklarını ima eder.

1.2.3.2. Örgütsel Sinizmin Örgütsel Sonuçları

Örgütsel sinizm, çalışanların örgütleriyle ilgili olarak üzüntü duyma, örgüte gitmek istememe, aklına geldiğinde moralinin bozulması, olumlu olmayan duygular yaşamalarına yol açar ve bu durum örgüt açısından önemli bir eksidir (Dean vd., 1998). Bu durum aynı zamanda etik dışı davranışları tetikleyebilir ve örgütsel vatandaşlık ile örgütsel bağlılığın azalmasına yol açabilir. İşyerindeki örgütsel sinizm, örgütsel bağlılığı azaltabilir ve iş görenleri yanlış davranışlara yönlendirebilir (Andersson & Bateman, 1997). Örgütsel bağlılık, örgüte yönelik olumlu bir tutumun ifadesidir. Öte yandan, örgütsel sinizm olumsuz bir tutum olup, örgütsel bağlılığın oluşumunu engelleyebilir. Abraham'ın (2000) araştırma sonuçlarına göre kişisel sinizm ile iş gören sinizmi azalmakla birlikte toplumsal sinizm örgütsel bağlılığı artırabilir. Örgütsel vatandaşlık davranışı, "resmi ödül sistemi tarafından doğrudan tanınmayan, isteğe bağlı ancak zorunlu olmayan, iş sorumluluklarının ötesinde ekstra rol gerektiren ve örgütün etkili işleyişini artırmaya yönelik bireysel bir davranış" olarak tanımlanır (Organ, 1997; s. 86–87). Abraham (2000) sinizmin yabancılaşma sebebiyle örgütsel vatandaşlık davranışını dolaylı olarak etkilediğini ve bu sinizmin yarattığı yabancılaşmanın örgütsel vatandaşlık davranışı ile negatif bir ilişkide olduğunu göstermektedir. Araştırma sonuçlarına göre, örgütsel sinizmi yüksek olan çalışanlar arasında örgütsel vatandaşlık algılarında bir azalma gözlenmektedir.

1.3.Örgütsel Bağlılık

Bağlılık, bir bireyi bir grubun veya eylemin içine çeken bir süreçtir (Luchak & Gellatly, 2007: 768). Bağlılık, psikoloji ile açıklanabilen, örgütsel davranış ve süreçlerde önemli görülmektedir. Bundan dolayı, örgütsel bağlılık kavram olarak ortaya çıkmıştır ve örgütlerde uygulanabilirliği incelenmiştir. Bu bağlamda, örgütsel bağlılık üzerine birçok araştırma ve çalışma gerçekleştirilmiştir. Örgütsel bağlılık,

çalışanların iş yerlerinin hedeflerini ve kurallarını benimsemeleri ve şirkete karşı duygusal bir bağ hissetmeleri ile çalışmaya devam etme isteğidir(Allen & Meyer, 1996: 252). Örgütsel bağlılık, kişinin şirketin hedeflerine bağlı olması anlamına gelir(Balay, 2014: 3). Bu bağlılık, şirketin hedeflerini ve değerlerini benimsemekle birlikte, şirkete karşı beklenenden daha fazla çaba gösterme ve kararlılıkla şirkette kalmak isteme ile ilgilidir (Çetin vd., 2011: 56).

Örgütsel bağlılık, çalışanların örgütün amaçlarıyla özdeşleştikleri ve o örgüt içinde devam etmek istedikleri bir durum olarak isimlendirilirken, sosyal psikologlar tarafından, geçmişte yaşanlarla birlikte çalışanın kendisini örgüte bağlaması şeklinde isimlenidirlmiştir(Çırpan, 1999). Yapılan farklı çalışmaların ortak tanımlamalarından hareketle, örgütsel bağlılığı kişinin kendini çalıştığı veya ait olduğu kurumla özdeşleştirmesi ve o kurumun bir parçası olarak görmesi şeklinde ifade etmek mümkündür (Chughtai & Zafar, 2006). Farklı bir ifadeyle, çalışanların çalıştıkları kurumlarına psikolojik olarak bağlanmalarıdır (Becker vd., 1996). Bu, kişilerin örgütün amaçları ve değerleriyle özdeşleşerek, çıkar gözetmeksizin örgüte sadık kalmaya istekli olmalarıdır (Gaertner & Nollen, 1989).

Örgütsel bağlılık, çalışan kişilerin örgütte aktif rol almayı teşvik eder, örgütün amaç ve değerlerine güçlü bir şekilde bağlanmayı sağlar ve örgütün etkinliğini artırır. Bununla birlikte, çalışanlar örgüte daha bağlı hale gelir ve örgütün amaçlarına daha hızlı ve etkili bir şekilde ulaşılabilir (Çoban ve Demirtaş, 2011: 24). Örgütsel bağlılık, çalışanın örgüt kimliği ve üyelik amacıyla ilgili düzeyini belirleyen bir faktördür. Örgütsel bağlılık, çalışanı örgüte bağlayan engeller ve seçenekler arasında bir seçenek sunar. Örgütsel bağlılık, çalışanın örgüte olan tutumunu yansıtır ve işe devam - devamsızlık, geç kalma, işi bırakma eğilimi, iş yavaşlatma, işi savsaklama gibi olumsuz davranışları azaltırken örgütsel performansı artırır (Bülbül, 2007: 1). Örgütsel bağlılığın örgüt açısından sonuçları, işe olan devamın artması ve çalışanların sisteme olan motivasyonlarının artması şeklinde ifade edilebilir. Yüksek örgütsel bağlılığa sahip çalışanlar, kendi istekleri veya çıkarları doğrultusunda örgütte kalmayı tercih eder ve örgütün değerlerini kendi değerleriyle özdeşleştirirler. Böylece, örgütün başarısında önemli bir rol oynamış olurlar (Bozoğlu, 2011: 49). Örgütsel bağlılığı yüksek bir işgücünün, örgütlere sağladığı faydaları gösteren kanıtlar önemli ölçüde artmıştır (Meyer & Maltin, 2010: 323). Örgütsel bağlılık, örgüt çalışanlarının iş tatminine olumlu yönde etkiler(Yücel ve Bektaş, 2012: 1599).

1.3.1. Örgütsel Bağlılığı Oluşturan Faktörler

Bu başlık altında örgütsel bağlılığı oluşturan kişisel ve örgütsel faktörler sıralanacaktır.

1.3.1.1. Örgütsel Bağlılığı Oluşturan Kişisel Faktörler

Bireyler arasındaki farklılıkların ortaya çıkmasına yol açan ve kişisel faktörleri oluşturan değişkenler, insanların birbirinden farklı olduğunu ortaya koymaktadır. Bu alandaki araştırmalarda, cinsiyet, yaş, eğitim seviyesi, medeni durum, çocuk sahibi olma durumu, etnik köken gibi faktörlerin incelendiği gözlemlenmektedir (Abdulla & Shaw, 1999; Stevens, Beyer & Trice, 1978). Bu çalışmada cinsiyet, yaş, eğitim durumu, medeni durum ve kıdem ele alınacaktır. İlk değişken olan yaşa bakıldığında literatürde, yaş faktörünün örgütsel bağlılığı nasıl etkilediği konusunda birçok araştırma bulunmaktadır. Bu çalışmaların ortak noktası, yaşın ilerledikçe bağlılığın arttığı yönündeki bulgulardır. Bu artışın temel sebebi, genç çalışanların yeni iş fırsatlarına daha açık olmalarına rağmen, yaşlı bir çalışanın örgütten ayrılmasının daha zor olmasıdır, çünkü uzun süre örgütte olmuş ve düzeni kurmuştur. Yaş ile örgütsel bağlılık arasındaki olumlu ilişki, yaşın artmasıyla birlikte örgüte yapılan yatırımların artmasından kaynaklanmaktadır; böylece çalışanlar için örgütten ayrılmanın daha az avantajlı hale gelmesi söz konusudur (Hunt, Chonko & Wood, 1985, s. 122).

Cinsiyet değişkeninde durum yaş değişkeninde olduğu gibi net değildir. İş hayatında kadınların daha çok bulunmaya başladığı dönemlerden itibaren, cinsiyet ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmaların sayısı artış göstermiştir (Hartman & Bambacas, 2000, s.91-92). Ancak cinsiyet ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişki konusundaki araştırmalar net bir sonuca ulaşamamıştır. Bu alandaki iki farklı meta-analiz çalışmasının incelendiği durumların ilkinde cinsiyet ile bağlılık arasında güçlü bir ilişkinin varlığı vurgulanırken (Mathieu & Zajac, 1990), diğerinde böyle bir ilişkinin olmadığı belirtilmiştir (Aven, Parker & McEvoy, 1993). Bu durum, konudaki belirsizliği daha açık bir şekilde göstermektedir. Ayrıca, her iki değişken arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığını gösteren araştırma sonuçları da mevcuttur. Mathieu & Zajac (1990, s.177) ise cinsiyetin, bireylerin örgüte yönelik algılarına ve örgüte karşı tutumlarına etki edebileceğini, aynı zamanda örgütün

sunduğu fırsatlar ve politikaların algılanmasında da etkili olabileceğini ifade etmişlerdir.

Eğitim durumu değişkenine bakıldığında eğitim düzeyi ile örgütsel bağlılık arasında ters yönlü bir ilişki olduğu görüşüne göre, yüksek eğitim düzeyine sahip çalışanlar, çeşitli iş seçeneklerine sahip oldukları için belli bir örgüte bağlılık gösterme eğiliminde daha düşük olabilirler (Mathieu & Zajac, 1990, s.177). Yüksek eğitimli çalışanlar, daha fazla beklentiye sahip olabilirler ve eğer örgüt bu beklentileri karşılayamazsa, bu durum örgütsel bağlılıklarını azaltıcı bir etken olabilir (Hunt, Chonko & Wood, 1985, s. 122). Yüksek eğitimli personel, maaş konusundaki endişelerden ziyade kariyer fırsatları, bireysel çalışma esnekliği ve daha fazla sorumluluk gibi beklentilere sahip olabilirler. Bu yüksek beklentiler karşılanmadığında, yüksek eğitimli personel başka iş fırsatlarına yönelebilir ve bağlılık düzeyi azalabilir (Yalçın ve İplik, 2005).

Medeni durumun örgütsel bağlılığı etkilediği çalışmalara bakıldığında ise, evli çalışanların genellikle aile sorumlulukları nedeniyle maddi yükümlülüklerinin daha fazla olduğunu göstererek, bu nedenle bekâr çalışanlara kıyasla daha yüksek bir devam bağlılığı seviyesine sahip olabileceklerini öne sürmektedir (Abdulla & Shaw, 1999, s. 79). Ersoy (2007)'da evli erkeklerin, evli kadınlara göre daha fazla bağlılık gösterdiklerini vurgulayarak, evli kadınların ailevi durumlarda kariyerlerine ara verme veya tamamen bırakma eğiliminde olmaları nedeniyle evli erkeklerin bağlılık düzeyinin daha yüksek olduğunu belirtmiştir.

Son olarak ele alınacak kıdem değişkeninde Meyer & Allen (1984, s.377), uzun bir süre boyunca aynı kurumda çalışanın örgütsel bağlılık düzeyini artırdığını öne sürmüşlerdir. Uzun süre çalıştığı kurumu değiştirmeyenler, bazı haklarını farklı kurumlara taşıyamadığı zamanlarda, örgütten ayrılmamayı tercih edebilir. Bu nedenle, örgütte geçirilen süre arttıkça, çalışanların duygusal ve devamsal bağlılık düzeylerinin artacağı düşünülmektedir (Abdulla & Shaw, 1999, s. 80). Çalışanların örgütlerine olan çalışma süreleri, bir tür yatırım olarak kabul edilebilir. Bu, kıdem yükseldikçe, emeklilik için ayrılacak fonların daha zor vazgeçilebilir hale geleceği anlamına gelir. Bunun yanı sıra, deneyim hem işte ilerlemeye yardımcı olacak hem de kişiyi iş ortamında saygı gören, fikirleri önemsenen bir konuma getirecektir (Buchko, Weinzimmer & Sergeyev, 1998).Ele aldığımız kişisel değişkenler içerisinde örgütsel bağlılığa en az etkisi olabilecek değişken cinsiyet olarak göze

çarpmaktadır. Diğer değişkenlerin yukarıda da görüldüğü gibi örgütsel bağlılığa etkisi yüksektir.

1.3.1.2. Örgütsel Bağlılığı Oluşturan Örgütsel Faktörler

Örgütsel bağlılığı etkileyen bir diğer grup, örgüt yapısı ile ilişkilidir. Örgüt yapısı, bir örgütte gerçekleştirilecek işlerin ve bu işleri yürütecek çalışanlar arasındaki ilişkilerin net bir şekilde belirlenmesini ifade eder (Koçel, 2001, s. 211). Bazı örgütler demokratik bir yönetim yaklaşımı benimseyerek çalışanları karar süreçlerine dâhil eder ve onların örgüte aidiyet duygusu geliştirmelerini sağlar. Bu şekilde çalışanlar düşüncelerini rahatça ifade edebilir ve bu da bağlılıklarını artırır. Fakat bazı örgütler baskıcı bir yönetim anlayışıyla işgörenlerini sürekli denetim altında tutmaya çalışır, bu durum çalışanların iş yerinde rahat hissetmelerini engeller ve bağlılıklarını azaltır (Mammadova, 2013).

Çalışan ücretlerini sadece ekonomik bir perspektiften düşünmek eksik bir yaklaşım olur. Bir çalışan, aldığı ücretin emeğinin karşılığı olduğunu düşünerek tatmin olursa, bu memnuniyet duygusu verimliliği artırır ve bağlılığı güçlendirir (Balay, 2000). Kurumlarda yüksek ücret alan çalışanlar olması örgütsel bağlılığı etkilemektedir. Ücret seviyesi ile örgütsel bağlılık arasında pozitif bir ilişki kurulduğuna dair araştırmalar mevcuttur (Hunt, Chonko & Wood, 1985; Buchko, Weinzimmer & Sergeyev, 1998; Iverson & Buttigieg, 1999).Örgütler, işgörenleri etkilemek ve motive etmek amacıyla çeşitli ödüller kullanırlar (Chung & Megginson, 1981, s. 363). Motive edilmiş bir çalışanın verimi ve performansı genellikle olumlu bir şekilde artar. Ayrıca, örgütte motive edilen çalışanlar genellikle uzun vadeli çalışma isteğine sahip olurlar, bu da örgüte karşı bağlılığın oluşmasına katkıda bulunur (Türkmen, 2016).

1.3.2. Örgütsel Bağlılığın Boyutları

Örgütsel bağlılık sınıflandırmaları, çeşitli araştırmalarda farklı şekillerde yapılmıştır(Allen & Meyer, 1990; Karrasch, 2003; Lambert vd., 2008; Turner & Chelladurai, 2005). Bu sınıflandırmalar, örgütsel bağlılığı üç boyutta ele almaktadır, bunlar:

- Duygusal Bağlılık,
- Devam Bağlılık,
- Normatif Bağlılık olarak sıralanır.

1.3.2.1.Duygusal Bağlılık

Duygusal bağlılık, kişiler örgütün amaç ve değerlerini kabullendiklerinde ve özümsediklerinde zirveye ulaşır. İnsanlar duygusal olarak örgüte bağlanır ve örgütün başarılı olmasından kişisel olarak sorumlu hissederler. Bu bireyler genellikle yüksek düzeyde performans gösterir, olumlu bir iş tutumuna sahiptir ve örgütte kalmaya devam etmeyi isterler (Starnes & Truhon, 2006: 3). Duygusal bağlılık, çalışanların örgütün lehine içten gelen bir şekilde çalışmaları ve örgütü daha ileriye götürecek faaliyetlerde bulunmalarıdır. Bu tür bağlılıkla ilişkili çalışanlar, kişisel bir çıkar peşinde koşmaksızın örgütün değerlerini sürdürme ve yüceltme amacıyla bağlılık gösterirler (Gündoğan, 2009; McGee & Ford, 1987). Lambert vd. (2008) tarafından belirtildiği gibi, duygusal bağlılığın sonuçlarından biri, örgütle özdeşleşme, örgütsel kimlik oluşturma, yönetim sürecinde bulunma, örgütü içselleştirme gibi unsurlardır. Duygusal bağlılığı etkileyen başlıca faktörleri iş zorluğu, rol netliği, amaç netliği, örgütsel güven ve adalet şeklinde sıralamak mümkündür. (Allen & Meyer, 1990; Balay, 2000).

1.3.2.2.Devam Bağlılığı

Devam bağlılığı, iş görenlerin çalıştıkları kurumlarından ayrılmaları halinde ortaya çıkacak mali durumun farkında olmalarınıdır(Allen & Meyer, 1996: 253; Meyer, Stanley & Parfyonova, 2012: 1; Meyer vd., 2012: 226). Yüksek devam bağlılığına sahip kişiler, maddi zararlardan korunmak için örgütte kalırlar.

Örgütten ayrılmanın maliyetinin çalışan veya paydaş üzerinde görece yüksek olduğunun hesaplanmasına dayanan bu bağlılık türü, hesapçı bağlılık olarak adlandırılır ve karşılanamayan maliyetin karşısında bağlılığın sürdürülmesidir(Gül ve Çöl, 2003). Bu bağlılık türü, finansal yönü ağırlıklıdır ve çalışan veya paydaşın kazancına dayanır; kazanç miktarı ne kadar yüksekse, devam bağlılığı da o kadar büyük olur. Devam bağlılığını etkileyen unsurlar arasında yaş, hizmet süresi bulunmaktadır(Balay, 2000; Bozlağan vd., 2010). Bir çalışan veya paydaş örgütten ayrıldığında, örgütün sağladığı imkânlardan mahrum kalacağı farkındalığı, elde ettiği birikimi kaybetme korkusu ve itibarının zarar göreceği endişesi, devam bağlılığını sağlayan unsurlar arasında yer almaktadır (McMahon, 2007).

2.3.2.3.Normatif Bağlılık

Çalışanların bir zorunluluk duygusu hissetmeleri sebebiyle çalıştıkları kuruma karşı gösterilen bağlılık normatif bağlılık olarak adlandırılır (Allen & Meyer, 1996: 253; Meyer, Stanley & Parfyonova, 2012: 1; Meyer vd., 2012: 226). Bu bağlılıkta, bir zorunluluk vurgusu vardır (McInnıs, Meyer & Feldman, 2009: 166). Yüksek normatif bağlılığa sahip olan bireyler, kişisel değerlere veya sosyalizasyon süreçlerine dayanan örgütte çalışmayı bir görev olarak adlandırdıkları ve örgütte kalmayı veya örgüte bağlılık göstermeyi "doğru bir davranış" olarak görüldüğünden dolayı örgütte kalırlar. Normatif bağlılık, kuruma bağlılıklarıyla ilişkili görülüp, kişilerin sosyal, kültürel özelliklerinden etkilenmektedir (Afşar, 2011: 10).

Normatif bağlılık, bir kişinin bağlı olduğu veya çalıştığı kurumda veya örgütte devam etmek için kendini sorumlu hissetmesini ifade eder. Bu bağlılık, bireylerin aksiyolojik veya vicdani olarak aynı kurumda kalmayı doğru olduğuna inanmalarını anlatır (Güney, 2007). Çalışanların veya paydaşların örgüte olan bağlılığının temelinde, örgüte sunulan katkının kendilerini örgüte bağlı hissettirdiği bir borç ve minnet duygusu yatar (Seçkin, 2011). Bu tür bağlılığa sahip bireyler, iş görenler veya paydaşlara göre, kurumda veya iş yerinde kalmalarının temel nedeni beklenti veya kazanç ummaktan ziyade, aynı kurumda devam etmenin doğruluğuna olan inancın sonucudur (Balay, 2000).

Allen ve Meyer (1990) tarafından belirtildiği gibi, iş görenlerin normatif bağlılıklarının temel nedeni, bu bağlılığın gerekli ve zorunlu olduğuna inanmalarıdır. Mathieu ve Zajac (1990) ise normatif bağlılığın, örgüt içi kültür ve iletişimin bir sonucu olarak ortaya çıktığını ve bireylerin örgüt normlarını içselleştirerek örgüt değerlerini kişiselleştirdiklerini ifade etmektedir. Turner ve Chelladurai (2005) ise normatif bağlılık ile örgütten ayrılma arasında negatif bir ilişki olduğunu belirlemiştir.

1.3.3. Örgütsel Bağlılığın Sonuçları

Bu bölümde örgütsel bağlılığın sonuçları örgütsel bağlllılığın kişisel sonuçları ve örgütsel bağlılığın örgütsel sonuçları olmak üzere iki başlık altında incelenecektir.

1.3.3.1. Örgütsel Bağlılığın Kişisel Sonuçları

Düşük bağlılık düzeyine sahip bireyler, genellikle bireysel yaratıcılığı teşvik eden, yeniliğe açık olma özelliğini koruyan ve kaynakları verimli kullanan kişilerdir. Bu kişiler, örgüte olan bağlılıkları düşük olduğunda, terfi ve kariyer ilerlemesi yavaş olabilir veya hiç olmayabilir. Aynı şekilde düşük performans sonuçları maaş kesintilerine, hatta işten çıkarmalara yol açabilir. Orta düzeyde bağlılık gösteren bireyler, örgüte aidiyet duygusunu daha da güçlendirmeye çalışırken aynı zamanda kişisel kimliklerini örgütten ayrı tutmaya çalışırlar. Terfi ve kariyer ilerlemesi bu düzeyde sınırlı olabilir ve bazı durumlarda bireyler, kendi fikirlerinden ödün vermek zorunda kalabilirler (Randall, 1987)

Yüksek düzeyde bağlılık gösteren bireyler, örgütlerinin en değerli üyeleri olarak kabul edilirler. Bu çalışanlar işleriyle, yönetimleriyle, ödemeleriyle, örgütün geleceğiyle ve iş arkadaşlarıyla oldukça memnundur. Bu bireylerin örgütten ayrılması genellikle, mutsuzluk, hayal kırıklığı, örgütün amacının değişmesi, iş tatmininin eksikliği veya değer görmeme hissi gibi nedenlere dayanır. Bu durumda, sağlık sorunları dışında devamsızlık oranları genellikle düşüktür(Balay,2014,s.90) İşgörenlerin güçlü örgütsel bağlılığı, örgüte aidiyet hissini artırır, güvenlik duygusunu güçlendirir, bireyin örgüte katkı sağlayabileceğine olan inancını artırır ve örgüt içinde ve dışında hedefler oluşturmasına yardımcı olur(Mowday, Porter ve Steers, 1982, s. 139). Araştırmalar, örgütsel bağlılığın genellikle performansı olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Farklı kültürlerde yapılan çalışmalar da, örgütsel bağlılık ile performans arasında olumlu bir ilişki bulunduğunu ortaya koymuştur. (Chen ve Francesco, 2003, s. 502)**.**

1.3.3.2. Örgütsel Bağlılığın Örgütsel Sonuçları

Kurumsal bağlılığın yüksek bir düzeyde olması, organizasyonlar için çeşitli avantajlar sunar. Bu avantajlar arasında yüksek iş verimliliği, kaliteli üretim, etkili iletişim, doğru ve yüksek örgütsel sadakat yer alır (Randall, 1987, s. 464). Kurumsal bağlılığın sonuçları, devir hızı ve devamsızlık gibi durumsal değişkenler açısından örgüt için hem olumlu hem de olumsuz sonuçları içerebilir. Yüksek bağlılığın örgüt açısından maliyetlerini ve faydalarını dikkate almak gereklidir (Mowday, Porter & Steers, 1982, s. 142). Yüksek bağlılık düzeyinin olumsuz etkileri, işgörenlerin sürekli başarı hırsının örgütü yüksek riskli yatırımlara yönlendirebileceği şeklinde açıklanabilir. Bu, özellikle genç işgörenlerin örgütü belirsiz yatırım maceralarına sürükleyebileceği anlamına gelebilir (Karatepe ve Halıcı, 1998, s. 148).

Yüksek bağlılık düzeyine sahip işgörenlerden oluşan organizasyonlarda, bireyler genellikle örgüt dışında da aktif rol alabilirler. Yüksek bağlılık düzeyine sahip çalışanlar, örgütlerini dışarıdaki insanlara olumlu şekillerde tanıtarak yüksek kaliteli işgörenlerin örgüte katılmasına yardımcı olabilirler. Fakat yüksek bağlılık düzeyindeki işgörenler, değişen koşullara uygun olarak örgüt politikalarını gözden geçirme ve stratejik fırsatları fark etme konusunda bazen zorluk yaşayabilirler (Mowday, Porter & Steers, 1982, s. 142). Orta düzeyde bağlılık, genellikle çalışanların deneyim sahibi olduğu ancak kurumsal bağlılık ve kimliğin tam anlamıyla oluşmadığı bir bağlılık düzeyidir (Doğan ve Kılıç, 2007). Orta düzeyde bağlılık gösteren bireyler arasında, topluma karşı hissettiği sorumluluk ile örgüte karşı duyduğu sadakat arasında çatışmalar yaşanabilir, bu da verimsizliğe ve kararsızlığa yol açabilir (Randall, 1987, s. 464).

Düşük bağlılık düzeyinde, performansı etkileyen olumsuz faktörlerin ortaya çıkma olasılığı artar. İşgörenler arasında değişim, işten çıkarma ve diğer çalışanlar tarafından şikayet edilen bireylerin görülme olasılığı yükselir. Orta düzey bağlılıkta, iş tatmini artabilir, işgörenler örgütte daha uzun süre kalabilir ve örgütten ayrılmayı düşünme eğilimi azalabilir. Düşük bağlılık düzeyinde ise işten ayrılan personel sayısı artabilir, işe geç kalmalar ve devamsızlıklar görülebilir, örgüte karşı sadakatsizlik sergileyen çalışanlar bulunabilir. Aynı şekilde örgütün çalışanları üzerindeki kontrol mekanizması düzgün çalışmayabilir. Orta düzeyde bağlılıkta, çalışanlar örgütsel vatandaşlık davranışlarını sınırlı bir şekilde sergileyebilir, iş dışı taleplerle örgüt taleplerini dengelemeye çalışabilir ve bu durum örgütsel verimliliği azaltabilir (Randall, 1987).

1.4. Kültür

Kültür, üzerinde çok konuşulan, tartışılan ve farklı tanımları olan bir kavramdır. Kültür soyut ve nesnel olmayan bir kavram olduğundan, ortak bir tanım oluşturmayı engelleyebilir (Goffee & Jones, 2000). Kültür kelimesi, etimolojik olarak Latince "cultura" kelimesinden türetilmiş olup "toprağı verimli hale getirme çalışması" anlamına gelir. Cultura kelimesi, Fransızcada da aynı anlamda kullanılmış ve 17. yüzyıla kadar bu şekilde kullanılmıştır. Kelime daha sonra Almancaya geçmiş ve 1973'te bir Alman Dil Sözlüğü'nde "Cultur" olarak yer almıştır (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2001).Kültür, bir yaşam tarzı olarak kabul edilir ve düşünme ve algılama biçimini temsil eder. Aynı zamanda toplumlar için ayırt edici bir özellik ve bir bakış

açısıdır. Toplumlar arasında farklı özelliklere sahip olabilir, öğrenilen davranışları içerir ve toplum üyeleri tarafından paylaşılır. Bu özellikleriyle birlikte bir nesilden diğerine aktarılır ve benimsenir. Zaman içerisinde evrilen, dinamik bir bütün ve sistemdir(Gök, 2007).

Ataman (2001), kültürün aşağıdaki özelliklerini sıralamaktadır:

- Öğrenilebilirdir.
- Tarihsel bir süreklilik gösterir.
- Kültür toplumsal bir fenomendir.
- Kültür değişime uğrar.
- Kültür ihtiyaçları yöneliktir ve karşılandığında doyum sağlar.
- Kültür bütünleştirici ve kapsamlıdır..
- Soyut bir kavramdır.
- Kültür, idealize edilmiş kurallardır.

Kültür, toplumların düşünce ve davranışlarının farklı olmasını sağlayarak toplumları birbirinden ayırır. Kültür, davranışlar yoluyla ortaya çıkar ve gözlemlenebilir bir durum değildir (Hofstede, 1993: 89). Kültür, soyut bir kavram olup durumlara ve olaylara nasıl tepki verileceğini öğretir (Paker, 2014).

Örgütler, kültür aracılığıyla çalışanlarını bir arada tutmayı ve aynı zamanda onları motive etmeyi hedefler. Kültür, insanları bir araya getirme yollarından biridir. Bu birliktelik, farklılıkları reddetmek yerine onlardan yararlanan bir yapıdadır. Bu yaklaşım, yaratıcılığı arttırmış, bireylerin en yüksek potansiyellerine ulaşmalarını sağlamış ve örgütün ilerlemesine önemli katkılarda bulunmuştur(Şişman, 2007).

Çalışmada bu başlık altında örgüt kültürünün ögeleri ve örgüt kültürünün boyutları başlıklarına yer verilmiştir.

1.4.1.Örgüt Kültürü

Kültür, insanlığın geçmişi, üretim yöntemleri ve sosyal ilişkileriyle ilgili bir kavramdır. Örgüt kültürü, toplum kültürü ile ilişkilidir ve bir alt kültürü denilebilir. Bu nedenle örgüt kültürü, bir örgütün içindeki bireylerin davranışlarına yön veren normlar, değerler, inançlar ve alışkanlıklar sistemidir. Toplumlar gibi örgütlerin de kendi kültürleri vardır. Örgütler, alt kültürleri olan küçük topluluklardır. Bu küçük

toplulukların kendilerine özgü bir kültürü vardır ve buna örgüt kültürü denir (Köksal, 2007).

Örgüt kültürünü tanımlamak zor olmakla birlikte, Schein (1992) bu kavramı "belirli bir grup, içsel uyum ve dışsal uyum sorunlarını çözerken keşfettiği, geliştirdiği ve geçerli kabul edilen doğru algılama, düşünme ve hissetme yolu olarak öğretilebilecek etkin varsayımlar ve inançlar bütünü" şeklinde tanımlamaktadır. Örgüt kültürü, bir örgütteki bireylerin davranışlarını yönlendiren normlar, değerler, inançlar ve alışkanlıklardır. Örgüt kültürü, çalışanların bir arada yaşamasının bir sonucudur. (Güçlü, 2003). Bir örgütte bulunan kültür, liderlik tarzını, iletişim şeklini ve çalışanların kararlara katılımını etkileyen önemli bir faktördür (Emhan, 2005).Örgüt kültürü, örgüt üyelerinin inançlarını, değerlerini ve varsayımlarını yansıtır. Örgüt kültürü, örgüt üyeleri arasında etkili iletişim, ortak amaçlar doğrultusunda birlikte hareket etme, güven ortamı sağlama ve kaliteli ilişkilerin oluşması için farkındalık yaratılması gibi unsurları içerir (Kılınç, 2014). Tofur (2018) ise örgüt kültürünü örgütün üyelerini bir arada tutan ortak değerler ve anlamların bütünüdür, şeklinde tanımlamaktadır.

Örgütte belirlenen hedeflere ulaşmak, örgüt üyelerinin amaca yönelik eylemleriyle mümkündür. Bireyler, yaşadıkları çevrenin kültürel özellikleriyle etkileşime girerek kültürlenirler ve kültürün gerektirdiği davranışlar, istenilen insan tiplerinin ortaya çıkmasına yol açar (Açıkalın, 1994, s.3).Örgüt kültürünün özellikleri şöyle sıralanabilir (Sabuncuoğlu ve Tuz, 2001, s.138-139; Akt. Açıkel, 2013): Örgüt kültürü, uyum sağlayabilen ve değişebilen niteliklere sahiptir. Örgüt kültürü, birçok insanın bir araya gelerek oluşturduğu sosyal bir yapıya sahiptir. Örgüt kültürü öğrenilebilir ve sembollerle, sembolik hareketlerle gelecek kuşaklara aktarılabilir. Her örgütün kendine özgü yapısıyla bireyler tarafından oluşturulan bir kültürdür. Örgüt kültürü, tüm personelin duygularını, düşüncelerini ve inançlarını içerir. Teknik unsurlar, yapı sistemi ve stratejiler aracılığıyla bağlantı ve uyumu destekler. Örgüt kültürü, zamanla oluşan bir kavramdır.

2.4.1.1.Örgüt Kültürünün Öğeleri

Kahramanlar, normlar, hikâyeler, dil, törenler, inançlar ve semboller örgüt kültürünün unsurlarının oluşturur.

Tofur (2018) çalışmasında, örgüt kültürünün unsurlarını Schein'ın(1988) altı temel başlık altında incelediğini belirtmiştir. Bu başlıklar değerler, varsayımlar, normlar, semboller, öyküler, inançlar ve kahramanlardır. Güçlü (2003) ise örgüt kültürünün temel unsurlarını değerler, normlar ve varsayımlar, ritüeller, hikâyeler, semboller, dil ve kahramanlar olarak sıralamıştır.

Bu unsurlar aşağıdaki başlıklarda tanımlanmaktadır.

Kahramanlar: Kahramanlar, içgüdüleriyle hareket eder ve hedefleri vardır. Yöneticiler ise iş yüküyle uğraşan ve kararlar veren kişilerdir. Kahramanlar deneyim sahibi, gösteri yapan ve uygulamayı gerçekleştiren pozisyonda bulunurlar ve iş yükü onlar için önemli değildir. Çalışanların kahramanları genellikle bir hayale sahiptirler ve geleceğe uygun olup olmadığına bakmazlar (Paker, 2014). Örgüt içinde özveriyle çalışan yöneticiler aynı zamanda kahraman veya lider olarak kabul edilebilir. Bu, diğer çalışanlara örnek olmaları ve ilham vermeleri açısından son derece önemlidir ve diğer çalışanların başarıya ulaşma yolunda onları örnek almaları gerektiği mesajını iletmektedir (Şişman, 2002).

Eğitim kurumlarından olan okullarda, kahraman kavramı yeni üyeler için örnek gösterilir ve kurumu temsil eder. Okuldaki kahramanlar, yüksek karizmaya sahip biri olabilir, okulda uzun süre kalmış ve farklı başarılar elde etmiş bir öğretmen veya okulun basketbol takımıyla Türkiye şampiyonluğu yaşamış biri gibi olabilir (Terzi, 2019).

Normlar: Normlar, Türk Dil Kurumu'na (2018) göre "yargılama ve değerlendirmenin yapıldığı bir ölçüt, uyulması gereken kural, bir standart veya belirli bir kalıp" olarak tanımlanır. Normlar, genellikle yazılı olmasa da toplumdaki üyeler tarafından bilinen tüm kurallardır (Doğan, 2012). Bir toplumda yaşayan insanlar, düzenlerini sürdürebilmek için belli kurallara uymak zorundadırlar. Bu kurallar, neyi ne zaman yapacaklarını belirleyen kaideler olarak normları oluşturur. Böylelikle belirli bir düzen sağlanmış olur (Eroğlu, 2015).Normlar, belirli rolleri olan kişilerin uymak zorunda oldukları kurallar, talimatlar ve ölçülerdir. Normlar genellikle yazılı olmayan kurallar olarak varlığını sürdürür. Bir toplumun kültürü büyük ölçüde normlardan oluşur. Normlar, insanların günlük yaşamlarında her türlü eylem ve etkinliklerine rehberlik eder ve tercihlerini belirler (Şişman, 2007). Normlar genellikle açıkça ifade edilmez, yazılı hale getirilmezler, öğrenilebilir niteliktedirler

ve zamanla alışkanlıklara dönüşürler (Sabuncuoğlu ve Tuz, 2001).Normlar, doğru ve yanlış ayrımıyla ilgili davranış beklentilerini ifade eder ve örgüt kültürü içinde uyulması gereken çalışma kurallarını belirler. Bir örgütte hangi çalışma davranışlarının kabul edildiği veya kabul edilmediği, o örgütün çalışma normları hakkında bilgi verir. Normlar bazen açıkça ifade edilmez, ancak örgüte üye kişilerin davranışları üzerinde önemli bir etkiye sahip olabilmektedir. (Bozkurt, 1997).

Hikâyeler: Her örgütün kendine özgü hikâyeleri bulunmaktadır. Bu hikâyeler, örgütün kültürüyle ilgilidir ve örgütün tarihine dair bakış açısını ortaya koyar. Hikâyeler hem motive edici bir rol oynar hem de öğretici bir işlev görür. Aynı zamanda örgüt üyeleri arasında bir bağ oluşturur (Özdemir, 2006). Çelik (2000), hikâyelerin örgütün geçmiş olaylarını abartarak anlattığını ve böylelikle kültürün taşıyıcısı olduğunu vurgular. Örgüt içinde bir davranışın cesaretlendirilmesi veya engellenmesi için anlatılan hikâyeler zamanla yayılır. Yeni üyelere de bu hikâyeler paylaşılır. Aynı şekilde, bir değişim istendiğinde bu hikâyeler uydurulabilir veya anlatılabilir (Vural ve Coşkun, 2005). Hikâyeler, örgüte katılan bireylere olumlu veya olumsuz mesajlar iletebilir. Olumlu mesajlar, çalışanların motive olduğu, iş birliği yaptığı, zorlukların üstesinden gelebildiği gibi mesajları içerebilirken, olumsuz mesajlar da çalışanların kendini yıpratması, takdir edilmemesi gibi konuları anlatabilir (Yıldırım, 2014, s.86). Örgütsel hikâyeler, örgütün geçmişinde gerçekleşen olayları yansıtan ve örgütün temel değerlerini içeren kültürel unsurlardır. Etkili örgütlerde, yöneticiler ve çalışanlar örgüt felsefesini yansıtan çeşitli hikâyeler ve anılar anlatırlar. Bu hikâyeler, örgütsel kahramanlardan ve onların başarılarından bahseder. Örgütün kurucuları, yöneticileri ve başarılı çalışanlar hakkında anlatılan bu hikâyeler, örgütte bütünleşmeyi, koordinasyonu ve kontrolü sağlar; yönetim anlayışının ve uygulamalarının inandırıcı ve öğretici örneklerini oluşturur (Bakan ve diğerleri, 2004). Hikâyeler pozitif veya tam tersi negatif olabilir. Pozitif hikâyeler, örgüt yöneticisinin çeşitli sosyal etkinliklerde veya bir piknikte çalışanların çocuklarıyla nasıl ilgilendiğini anlatabilir. Bu hikâye, yöneticinin örgütünü bir aile gibi düşündüğünü ve gördüğünü ifade edebilir. Bir negatif hikâye ise, başarılı bir çalışanın sadakatsizlik nedeniyle kara listeye alınarak kariyerinin nasıl mahvolduğunu ve acımasızca işten çıkarıldığını anlatabilir. Bu tür bir hikâyede, kasıt, çalışanların davranışlarını kontrol etmek ve korku yaratmak için ima yoluyla kullanılabilir (Terzi, 2000).

Dil: Dil, insanlar arasında anlamların iletilmesinde kullanılan bir işaret sistemidir. İletişim aracı olarak hizmet verir. Dil, sadece insanların birbirleriyle iletişim kurmasına olanak sağlamakla kalmaz, aynı zamanda bir kültür öğesidir. Dil, kültürün önemli bir parçasıdır ve kültürün öğrenilmesi ve nesilden nesile aktarılmasında önemli bir rol oynar (Çağlar, 2001).Her ülkenin kendi ana dili olduğu gibi, her örgütün de kendine özgü bir dil kullanır. Bir örgüt veya örgütün alt birimleri, üyelerini belirlemek amacıyla bir dil kullanırlar. Üyeler, bir dil öğrenerek kültürü kabul ettiklerini gösterirler ve böylece kültürün korunmasına katkıda bulunurlar (Yücel, 2007). Dil, insanlar arasındaki iletişimi sağlayan bir anlaşma aracı olarak görülür. Ortak bir anlama dayanan insanlar, kodlanmış mesajları aynı şekilde algılarlar. Bir örgütün üyeleri, farklı meslek gruplarının kullandığı mecazlar, deyimler, argo kelimeler, sloganlar, selamlaşma biçimleri gibi ifadeleri kullanır. Örgüt içinde kullanılan "aile", "cezaevi", "patron", "komutan", "ağabey" gibi ifadeler, örgütün imajını yansıtan ifadelerdir (Şişman, 2007).

Törenler: Törenler, belirli bir kişi veya topluluğu ilgilendiren planlı etkinliklerdir ve diğerlerine belirli bir anlamı iletmek amacıyla düzenlenirler. Geleneksel hale gelmiş etkinlikler, törenler aracılığıyla örgüt üyelerine aktarılır. Törenlerde yoğun bir etkileşim beklenir ve katılan üyeler ortak zaman, mekan ve davranışları paylaşırlar. Törenler aynı zamanda örgütün diğer özelliklerini de yansıtabilir. Yeni katılanlar için de törenler düzenlenebilir. Açılış ve kapanış törenleri gibi etkinlikler düzenlenmesi de mümkündür. Törenlerde, deneyimli üyeler tarafından örgütsel değerler vurgulanması önemlidir. Törenler sayesinde örgütteki bireyler arasında birlik sağlanır ve ortak değerler çalışanlara aktarılabilir (Şişman, 2007). Bir örgütte törenler, düzenin devamını sağlamak, yeni üyelerin tanıtılması, sembolik oluşan mesajların örgüt üyelerine iletilmesi, öğretilmesi ve sosyal olarak bağlılık duygusunun gelişmesine katkıda bulunur. Örgütsel törenlere katılanlar, zaman, mekân, yer, yapılan eylem, sorumluluk alma gibi bazı unsurları paylaşırlar. Bu törenlerde örgütün diğer kültürel özellikleri (dil, jestler, mimikler, törensel davranışlar, özel giysiler vb.) de yansıtılır. Törenler, paylaşılan değer ve normların ön plana çıkarılması için bir fırsat olarak görülür (Köksal, 2007).

İnançlar: İnançlar, bir kültürün kültürün üyeleri tarafından paylaşılan ortak görüş ve fikirler olarak kabul edilir ve dünyanın nasıl işlediğine dair bir anlayışı ifade eder (Şişman, 2007).Örgüt üyelerinin de belirli inançları vardır ve bu inançlar, örgüt

kültürünün oluşumunu ve sürekliliğini sağlayan temel unsurlardan biridir (Terzi, 2000).İnançlar, örgüt içinde hangi değerlere inanılacağını ve hangilerine inanılmayacağını belirleyen unsurlardır. Örneğin, çalışma sonucunda başarının elde edileceğine ve elde edilen başarının ödüllendirileceğine olan inanç, çalışanlar üzerinde motive edici bir etkiye sahiptir. Bu tür inançlar, örgüt kültürünün oluşumunu ve sürekliliğini sağlayan temel unsurlardır (Bakan vd., 2004).

Semboller: Semboller, örgütsel yaşamı ve bu yaşama ait değerleri, inançları, normları ve tutumları ifade eden unsurlardır. Sembol, bir kültürü paylaşan insanlar tarafından özel bir anlamı olan her şeyi içerir. Örgütü temsil eden kültürel öğeler, kıyafetler, bayraklar, rozetler, amblemler, marşlar ve renkler gibi unsurlardır. Ayrıca dil, bayrak, tesbih gibi örnekler de verilebilir (Yıldırım, 2014, s.84). Semboller, örgüte yeni katılan üyelerin sosyalleşme sürecinde örgütün değer ve normlarını tanımalarına ve öğrenmelerine yardımcı olan önemli sosyal öğrenme araçlarıdır (Şişman, 2007). Bu semboller, örgüt içerisindeki belirli fikirlerin, değerlerin ve duygusal ifadelerin aktarılmasını sağlayan nesneler, objeler veya eylemler olup, yüzeyde görünenin ötesinde derin anlamlar taşırlar (Terzi, 2000). Örgütün sembolik göstergelerini oluşturan objeler, logolar, bayraklar, desenler, sloganlar, şarkılar, unvanlar, giysiler, binaların mimarisi ve ofis düzenlemeleri gibi unsurlar, örgüt içindeki fikirlerin, değerlerin ve duygusal ifadelerin iletilmesine aracılık eden sembollerdir. Bu semboller, görünüşlerinin ötesinde derin anlamlar taşıyan nesneler, objeler veya eylemler olarak tanımlanabilir (Bakan vd., 2004).

1.4.2.Okul Kültürü ve Boyutları

Okul kültürü, temel olarak okul topluluğunu bir araya getiren ideallerin, değerlerin, varsayımların, inançların ve tutumların birleşimidir (Balcı, 1992). Genel bir tanıma göre, okul kültürü, okulun kimliğini oluşturan ve okuldaki tüm bireylerin davranışlarını ve eylemlerini etkileyen maddi ve manevi unsurların toplamıdır. Okulun üzerinde çalışılan hammaddesi insan olduğundan, okul kültürü bireylerin duyarlılığı, resmi olmayan yanı formal olandan daha ağır basar ve etki alanı yetki alanından daha geniştir. Okul kültürü, yöneticiler, öğretmenler ve diğer personelin katkılarıyla oluşur ve paylaşılan değerler, inançlar ve normlarla bir bütün oluşturur (Terzi, 2000). Okul kültürü, örgüt kültürü ve işletmelerin ardından 1980'lerin

sonlarında eğitim alanına aktarılan bir kavram olarak ortaya çıkmıştır (Walker-Wied, 2005). Okul kültürü, öğrencinin eğitim sürecini doğrudan etkileyen ve okul başarısını belirleyen önemli faktörlerden biridir. Eğitim-öğretim hedefleri belirlenirken, okul kültürü bireysel yetenekleri de kapsar (Balcı, 2007). Okul kültürü, yöneticiler ve öğretmenler tarafından belirlenen temel unsurlarla karmaşık bir kültürdür. Okul kültürü, okullar arasındaki başarı farklarını belirlemekte ve okulun temel yapısını oluşturmaktadır (Çelik, 2000). Okul, sadece eğitim ve öğretim verilen bir kurum olarak düşünülemez. Öğrencilerin uzun süre geçirdiği bu kurumlar, sosyalleşme ve bireysel gelişimlerine katkı sağlar. Okul kültürü, genellikle bir okulun niteliğini ve karakterini tanımlamak için kullanılmaktadır. Çünkü okul kültürü, zamanla oluşmuş değerlerin bir yansımasıdır (Özdemir, 2006).

Kültür, anlam kalıplarının tarih boyunca aktarılması olarak tanımlanabilir. Bu anlam kalıpları, açık veya örtük bir biçimde ifade edilen inançlarla iletilir. Okul kültürü terimi, genellikle iklim kavramıyla eşanlamlı olarak kullanıldığından, eğitim bilimi literatürü, okul kültürünün net ve tutarlı bir tanımından yoksundur (Terzi, 2005). Belirli bir okuldan bahsedildiğinde, genellikle yapısı ve programı üzerinde durulur. Ancak okulun ayırt edici özelliği, yazılı olmayan normlar ve beklentilerden oluşan kültürüdür. Her okulun güçlü veya zayıf, işlevsel veya işlevsiz kültürleri vardır. Başarılı okulların, güçlü ve işlevsel kültürlere sahip oldukları ve bu sayede mükemmel bir vizyon sergiledikleri gözlemlenmiştir (Ramsey, 1992; Cunningham & Gresso, 1993). Okullar ve sınıflar karmaşık kültürel yapılar olarak görüldüğünde, Florio-Ruane (1989), okul kültürünü eğitim bağlamında bir kodlama sistemi olarak kabul etmenin gerekliliğini savunmaktadır. Peterson ve Deal (2002), okul kültürünün okulun tarihsel süreciyle şekillenen derin değerleri, inançları ve gelenekleri içerdiğini belirtirken; Heckman (1993), okul kültürünün öğrenciler, öğretmenler ve yöneticiler arasında yaygın olarak paylaşılan inançlara dayandığını ifade etmektedir.

Okul kültürü, öğretmenlerin birbirleriyle, velilerle, öğrencilerle ve yöneticilerle olan ilişkilerini etkiler. Ayrıca, okul kültürü, okuldaki problemlerin çözümü, yeni fikirlerin uygulanması ve çalışanların işlerinde nasıl çalışacakları konusunda da etkilidir (Rosenholtz, 1991:42-44). Bu etkileşim karşılıklı bir süreçtir ve okul kültürü, öğrenciler ve diğer üyelerinin demografik yapılarından da önemli ölçüde etkilenir (Cooney, 1995; Weiner, 2000). Terzi (2005), okul kültürünün boyutlarını şu şekilde sınıflandırmıştır:

Destek Kültürü: Destek kültürü, işbirliği kültürü kadar çeşitli olan bir kültürdür ve insanlar arasındaki ilişkilere ve güven duygusuna dayanır (Terzi, 2005). Okul kültüründe, işbirliği ortamı oluşturmak ve çalışanların birbirlerine yardımcı olmalarını sağlamak için tüm çalışanlar ve okul yönetimi arasında güven ortamı sağlanmalıdır. Destek ve dayanışma, güven ortamı olmadan gerçekleşemez. İnsanlar birbirlerini desteklemez ve dayanışma göstermezse, gerçek anlamda işbirliği yapamazlar. Bu kültür başlığında insan ilişkileri önceliklidir ve bu ilişkiler güvene dayanır. Örgüt üyeleri arasında bağlılık ve karşılıklı ilişki vardır. Somut destek, başarı ve sorunları çözme gibi unsurlar, örgüt üyeleri arasında bulunur (Terzi, 2019).

Bürokratik Kültür: Bu tür kültürün var olduğu örgütlerde, mantığa dayanan ve yasalara uygun bir yapılanma bulunur. Yöneticilerin uygulamaları denetleme isteği vardır. Kurallar mevcuttur ve kararlı bir duruş sergilenir (Terzi, 2019). Bürokratik kültür, örgütlerin temel yapısında gerçekçi ve kural tabanlı bir yapı içerir. Kişisel ilişkiler gelişmez. Bu tür kültürlerde yöneticiler, çalışanları denetlemek için bir mekanizma oluştururlar. Yöneticiler, bir örgüt üzerinde kontrol sağlamak için detaylı yönergeler sağlarlar. Kurallar, bir organizasyon içinde giderek standartlaşır. Bir örgütte çalışanların başlıca sorumluluğu kurallara uymaktır (Terzi, 2005).

Başarı Kültürü: Bu kültürde işlerin tamamlanması ve hedeflerin gerçekleştirilmesi ön plandadır. Bireysel sorumluluk önceliklidir. Problemler etkili bir şekilde çözüme kavuşturulur. Mutlak başarı için neyin feda edilebileceği de dikkate alınmalıdır (Terzi, 2019).Organizasyon yöneticileri çalışanlarını güçlendirir ve işlerin daha verimli bir şekilde yapılmasını amaçlar. Organizasyon içinde ortaya çıkabilecek sorunları en uygun şekilde çözmeye çalışırlar. Yüksek performans gösteren çalışanlar desteklenir ve ödüllendirilir (Terzi, 2005).

Görev Kültürü: Görev kültürü işi öncelikli kılar. Kurumun belirlediği hedefler büyük önem taşır. Örgüt içinde gerçekleştirilen faaliyetler, örgütün amaçlarına uygun olmalıdır. Okulun hedefleri, bireyin bireysel hedeflerinden daha önceliklidir. Okul yönetimi tarafından verilen görevler yüksek öncelik derecesine sahiptir (Terzi, 2005).

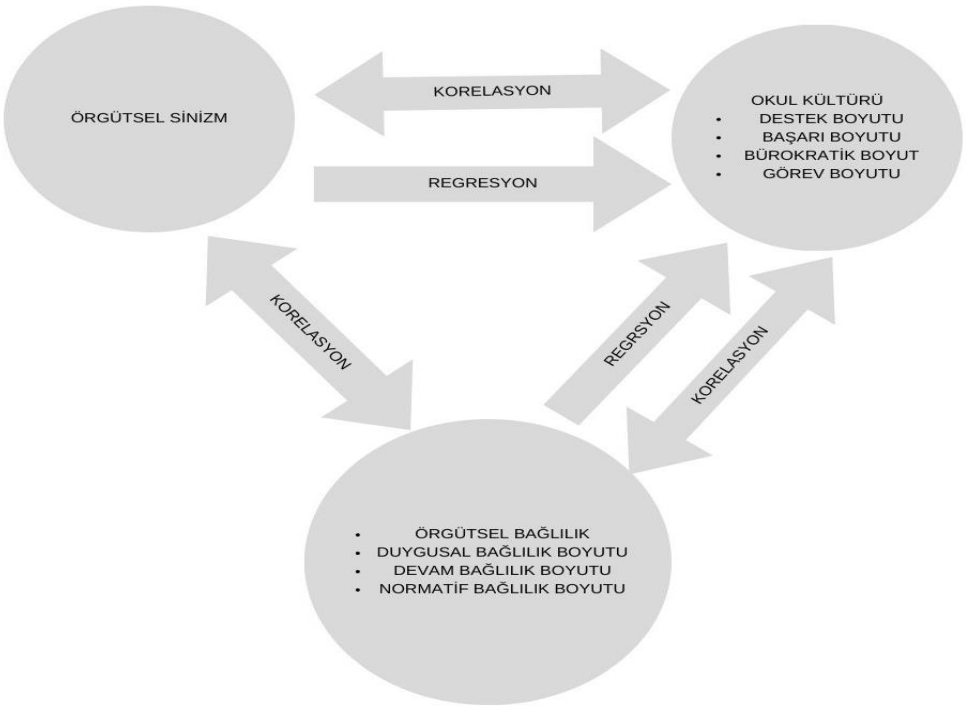
İKİNCİ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizinde kullanılan yöntemler açıklanmıştır.

2.1.Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, taşımalı eğitim okullarında örgütsel sinizm, örgütsel bağlılık ve okul kültürü arasındaki ilişkiyi açıklamak amacıyla nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel desende tasarlanmıştır. İlişkisel desenler, koreslasyon istatistik yöntemlerinin kullanıldığı iki veya daha fazla değişkenin ilişki derecesini ölçtükleri nicel araştırma süreçleridir(Cresswell, 2018). Yapılan bu çalışmada da değişkenler arasındaki ilişkiler belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmada değişkenlerin birbiri ile ilişkisini gösteren model Şekil 1'de gösterilmiştir.



Şekil 1. *Örgütsel Sinizm, Örgütsel Bağlılık ve Okul Kültürü Değişkenleri Arasındaki İlişki Modeli*

Modelde görüldüğü üzere araştırmada, örgütsel sinizm, örgütsel bağlılık ve boyutları, okul kültürü boyutları arasındaki değişim ilişkileri incelenmiştir. Bununla birlikte örgütsel sinizm ve örgütsel bağlılığın, okul kültürü üzerindeki rolü belirlenmiştir.

2.2. Evren –Örneklem

Çalışmanın evreni Manisa ili merkez ve ilçelerinde 276 taşımalı okulda görev yapan 2881 ilk ve ortaokul öğretmeninden oluşmaktadır. Veri toplama sürecinde, ölçeklerin tam olarak doldurulmama ve kayıp veri riski göz önünde bulundurularak geri dönüş alınan 409 veriden 388 kullanılabilir veri elde edilmiştir. Örneklem seçiminde kriter örneklem yöntemi kullanılmıştır. Kriter örneklem seçme yöntemi belirli kriterleri karşılayan bireylerin seçilmesi olarak tanımlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırmanın amacı doğrultusunda, Manisa il genelinde taşımalı eğitim ilkokul ve ortaokul okullarında görev yapan öğretmenler örneklem olarak seçilmiştir. Araştırmaya katılan öğremtenlere ait kişisel bilgilerin yer aldığı tablo aşağıda verilmiştir.

Tablo 3. *Öğretmenlere Yönelik Kişisel Bilgiler*

Değişken		Frekans	Yüzde
Yaş	20-30	43	12
	31-40	210	54
	41 ve Üzeri	135	34
Mesleki Kıdem	1-10 Yıl	141	37
	11-20 Yıl	158	40
	21 Yıl ve Üzeri	89	23
Okuldaki Hizmet Süresi	1-4 Yıl	202	52
	5-9 Yıl	111	28
	10 Yıl ve Üzeri	75	20
Okulun Bulunduğu Bölge	Köy - Kasaba	185	48
	İl-İlçe Merkezi	203	52
Eğitim Düzeyi	Ön Lisans - Lisans	351	90
	Lisansüstü	37	10
Okul Kademesi	İlkokul	184	47
	Ortaokul	204	53
Okulun Bulunduğu İlçe	0-20Bin Nüfus	44	11
	20-40 Bin Nüfus	117	30
	40-120 Bin Nüfus	108	28
	120 Bin Nüfus ve Üzeri	119	31

Tablo 3 incelendiğinde öğretmenlerin çoğunun 31-40 yaş aralığında, okuldaki hizmet süresinin 1-4 yıl aralığında ve okul kademesi olarak ortaokul kademesinde görev yapan öğretmenlerin ilkokul kademesine göre fazla olduğu görülmektedir.

2.3.Veri Toplama Araçları

Araştırmada veriler toplanırken Kişisel Bilgi Formu, Örgütsel Sinizm Ölçeği (Sağır ve Oğuz, 2012), Okul Kültürü Ölçeği (Terzi, 2005) ve Örgütsel Bağlılık Ölçeği (Dağlı, Elçiçek, ve Han, 2018) kullanılmıştır. Ölçeklerin uyarlanma sürecinde yapılan analizler ve bu çalışma için ilgili ölçme araçlarının geçerlilik ve güvenirlik değerleri aşağıda verilmiştir.

2.3.1.Kişisel Bilgi Formu

Kişisel bilgi formunda yaş, mesleki kıdem, okulda hizmet süresi, okul kademesi, çalışılan bölge gibi demografik bilgiler belirlenmeye çalışılmıştır.

2.3.2.Örgütsel Bağlılık Ölçeği

Meyer, Allen ve Smith (1993) tarafından geliştirilmiş ve Dağlı, Elçiçek ve Han (2018) tarafından Türkçeye uygun hale getirilmiş ölçek, üç boyuttan (duygusal, devam ve normatif) ve toplamda 18 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin 3., 4., 5. ve 13. maddeleri ters puanlanmıştır. 1'den (Kesinlikle Katılmıyorum) 5'e (Tamamen Katılıyorum) kadar artan bir beşli Likert tipi derecelendirme sistemi kullanılarak puanlanmıştır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan duygusal bağlılık boyutunda 6, devam bağlılığında 6, normatif bağlılıkta 6, ölçek genelinde 18'dir. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan duygusal bağlılık boyutunda 30, devam bağlılığında 30, normatif bağlılıkta 30, ölçek genelinde ise 90'dır. Cronbach Alpha katsayısı ilk boyut için .80, ikinci boyut için .73 ve üçüncü boyut için .80 olarak bulunmuş, ölçeğin toplam iç tutarlılığı ise .88 olarak belirlenmiştir (Dağlı, Elçiçek ve Han, 2018).

Bu araştırma için ölçeğin geçerlilik ve güvenirlik analizleri yapılmıştır. Geçerlilik için Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA), güvenirlik için ise Cronbach's Alpha katsayıları hesaplanmıştır. DFA sonuçları şu şekildedir: [CMIN = 468.494; DF=120; CMIN/DF = 3,90; GFI = .87; AGFI = .82; RMSEA = .08; CFI = .90; NFI = .87]. RMSEA değerinin 0,08'in altında, GFI değerinin 0,80-0,89 arasında ve CFI değerinin 0,90'ın üzerinde olması beklenir (Berberoğlu ve Uygun, 2012). Bu sonuçlar ölçeğin geçerli olduğunu göstermektedir. Güvenirlik için hesaplanan Cronbach's Alpha katsayıları ise şu şekildedir: duygusal boyut için .76, devam boyutu için .81, normatif

boyut için .79 ve ölçeğin toplamı için .88. Bu veriler, örgütsel bağlılık ölçeğinin bu çalışma kapsamında kullanılabilirliğini ve güvenilirliğini ortaya koymaktadır (Kline, 2011). İlgili ölçeğin boyutları, boyutlara ait maddeler ve bu çalışma için hesaplanan Cronbach's Alpha katsayıları Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4. *Örgütsel Bağlılık Ölçeği Alt Boyutları ve Güvenirlik Analiz Bulguları*

Boyutlar	Boyut Maddeleri	Cronbach's Alpha	Madde Sayısı
Örgütsel Bağlılık Genel		.88	18
Duygusal Bağlılık Boyutu	1,2,3,4,5,6	.76	6
Devam Bağlılığı Boyutu	7,8,9,10,11,12	.81	6
Normatif Bağlılık Boyutu	13,14,15,16,17,18	.79	6

2.3.3.Örgütsel Sinizm Ölçeği

Öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeyleri belirlemek adına kullanılacak olan ölçek Sağır ve Oğuz (2012) tarafından geliştirilmiştir.

Bu ölçek 25 madde ve dört alt boyuttan oluşmaktadır. Alt boyutlar; kurumdan uzaklaşma (1-7. maddeler), performansı düşüren faktörler (8-16. maddeler), okula karşı olumsuz tutum (17-21. maddeler) ve uygulamalara katılım (22-25. maddeler) olarak sıralanmıştır. Ölçek beşli Likert tipi sistemde düzenlenmiş olup ifadeler "1 = Hiç katılmıyorum", "2 = Biraz katılıyorum", "3 = Orta derecede katılıyorum", "4 = Kesinlikle katılıyorum", "5=Tamamen katılıyorum" şeklindedir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 25, en yüksek puan ise 125'tir. Cronbach Alpha iç tutarlılık güvenirlik katsayısı birinci faktör için .86, ikinci faktör için .88, üçüncü faktör için .85 ve .85 olarak belirlenmiştir. Dördüncü faktör için 68. Ölçeğin genel Cronbach Alfa katsayısı .89'dur. Bu Alfa değeri ölçeğin güvenirliğini doğrulamaktadır.

Bu çalışma kapsamında ölçeğin geçerlik ve güvenirlik analizleri yapılmıştır. Geçerlik için Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA), güvenirlik için ise Cronbach Alfa katsayıları hesaplanmıştır. CFA sonuçları şu şekildedir: [CMIN = 934.779; DF=237; CMIN/DF = 3,94; GFI = 0,83; AGFI = 0,78; RMSEA = 0,08; CFI = 0,87; NFI = 0,84]. Güvenirlik analizinden elde edilen Cronbach Alfa katsayıları şu şekildedir: Uzaklaşma boyutu için .69, Performansı azaltan faktörler alt boyutu için

.84, Okula karşı olumsuz tutum alt boyutu için .57, Uygulamalara katılım için .81 alt boyutu olup ölçeğin genel Alfa değeri .90'dır. Bu veriler örgütsel sinizm ölçeğinin bu çalışma kapsamında kullanılabilirliğini ve güvenilirliğini göstermektedir. İlgili ölçeğin boyutları, bu boyutlara ait maddeler ve bu çalışma için hesaplanan Cronbach Alpha değerleri Tablo 5'te sunulmaktadır.

Tablo 5. *Örgütsel Sinizm Ölçeği Alt Boyutları ve Güvenirlik Analiz Bulguları*

Boyutlar	Boyut Maddeleri	Cronbach's Alpha	Madde Sayısı
Örgütsel Sinizm Genel		.90	25
Uzaklaşma Boyutu	1,2,3,4,5,6,7	.69	7
Performansı Düşüren Etkenler Boyutu	8,9,10,11,12,13,14,15,16	.84	9
Okula Karşı Olumsuz Tutum Boyutu	17,18,19,20,21	.57	5
Uygulamalara Katılım Boyutu	22,23,24,25	.81	4

Tabloda görüldüğü gibi boyutlardan iki tanesi .70'in altında kaldığından ölçek tek boyut olarak değerlendirilmiştir. Ölçeğin tek boyut doğrulayıcı faktör analizi uyum indeksleri uyumlu çıkmıştır.(Ölçeğin DFA sonuçları şu şekildedir: [CMIN = 775,089; DF=254; CMIN /DF = 3,05; GFI = .84; AGFI = .80; RMSEA= .07; CFI = .906; NFI = .86]). RMSEA değerinin 0,08'den küçük, GFI değerinin 0,80-0,89 aralığında, CFI değerinin ise 0,90'ın üzerinde olması beklenmektedir (Berberoğlu ve Uygun, 2012). Elde edilen bu değerler ölçeğin geçerli olduğu sonucuna ulaştırır. Örgütsel sinizm ölçeğinin bu çalışma kapsamında kullanıma uygun geçerliliği ve güvenilirliği olan bir araç olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Kline, 2011).

2.3.4.Okul Kültürü Ölçeği (OKÖ)

Terzi (2005) tarafından geliştirilen ölçekte, beşli Likert tipi derecelendirme sistemiyle oluşturulmuş toplam 29 madde bulunmaktadır. Ölçek, dört boyuttan oluşur: Destek kültürü, başarı kültürü, bürokratik kültür ve görev kültürü. Derecelendirme seçenekleri "Hiçbir Zaman= 1" ve "Her Zaman = 5" şeklinde oluşturulmuştur. Ölçekten alınabilecek en düşük puan görev kültüründe 6, destek kültüründe 8, başarı kültüründe 6, bürokratik kültürde 9, ölçek genelinde 29'dur. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan görev kültüründe 30, destek kültüründe 40,

başarı kültüründe 30, bürokratik kültürde 45, ölçek genelinde 145'tir. Ölçeğin güvenilirliği, iç tutarlılık katsayısı ile ölçülmüştür. Destek kültürü için Cronbach Alpha katsayısı .88, başarı kültürü için .82, bürokratik kültür için .76 ve görev kültürü için .74 olarak bulunmuştur. Ölçeğin genel Cronbach Alpha katsayısı ise .84 olarak belirlenmiştir.

Bu çalışma kapsamında ölçeğin geçerlilik ve güvenilirlik analizleri yapılmıştır. Geçerlilik için Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA), güvenilirlik için ise Cronbach's Alpha katsayıları hesaplanmıştır. DFA sonuçları şu şekildedir: [CMIN = 1003.177; DF = 357; CMIN/DF = 2.81; GFI = .85; AGFI = .81; RMSEA = .06; CFI = .91; NFI = .87]. RMSEA değerinin 0.08'in altında, GFI değerinin 0.80-0.89 arasında ve CFI değerinin 0.90'ın üzerinde olması beklenmektedir (Berberoğlu ve Uygun, 2012). Bu sonuçlar, ölçeğin geçerli olduğunu göstermektedir. Güvenirlik için hesaplanan Cronbach's Alpha katsayıları ise şöyledir: Görev kültürü boyutu için .84, destek kültürü boyutu için .94, başarı kültürü boyutu için .88, bürokratik kültür boyutu için .85 ve ölçeğin genel Alpha değeri .92. Bu veriler, ölçeğin bu çalışma kapsamında geçerli ve güvenilir bir araç olduğunu göstermektedir (Kline, 2011). İlgili ölçeğin boyutları, bu boyutlara ait maddeler ve bu çalışmada hesaplanan Cronbach's Alpha değerleri Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6.*Okul Kültürü Ölçeği Alt Boyutları ve Güvenirlik Analiz Bulguları*

Boyutlar	Boyut Maddeleri	Cronbach's Alpha	Madde Sayısı
Okul Kültürü Ölçeği		.92	29
Görev Kültürü Boyutu	1,2,3,4,5,6	.84	6
Destek Kültürü Boyutu	7,10,11,16,18,24,26,27	.94	8
Başarı Kültürü Boyutu	9,17,21,22,25,28	.88	6
Bürokratik Kültür Boyutu	8,12,13,14,15,19,20,23,29	.85	9

2.4.Verilerin Toplanması ve Analizi

Verilerin toplanması adına araştırmada kullanılacak ölçme araçlarının uygulanması ile ilgili gerekli izinler alınmış, sonrasında google form aracılığıyla sisteme yüklenmiştir. Ölçeklerin tam olarak doldurulmama ve kayıp veri riski göz önünde bulundurularak geri dönüş alınan 409 veriden 388 kullanılabilir veri elde edilmiştir.

Araştırmada elde edilen verilerin analizi için SPSS.26 paket programı kullanılmıştır. Toplanan verilere frekans, yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma, t-testi, one-way ANOVA, basit regresyon, çoklu doğrusal hiyerarşik regresyon ve korelasyon analizleri uygulanmıştır. Veri analizine geçmeden önce kayıp veri kontrolü yapılmış ve uç değerler analiz edilmiştir. Araştırma verilerinin parametrik veya non-parametrik testlerle analiz edilip edilmeyeceğine karar verebilmek için verilerin basıklık ve çarpıklık katsayıları incelenmiş, histogram, normal dağılım grafiği ve kutu diyagramları değerlendirilmiştir. Ulaşılan bütün sonuçlarda istatistiki anlamlılık $p<0,05$ seviyesinde değerlendirilmiştir. Tablo 7'de verilerin basıklık ve çarpıklık katsayılarına ilişkin değerler verilmiştir.

Tablo 7. *Verilerin Basıklık ve Çarpıklık Katsayıları*

Ölçek ve Boyutları	Çarpıklık Katsayısı	Basıklık Katsayısı
Örgütsel Sinizm Ölçeği	.82	.02
Okul Kültürü Ölçeği		
Destek Kültürü	-.93	.28
Başarı Kültürü	-.86	.23
Bürokratik Kültür	.47	.00
Görev Kültür	-.68	-.03
Örgütsel Bağlılık Ölçeği	-.11	-.46
Duygusal Bağlılık	-.37	-.56
Devam Bağlılığı	-.19	-.59
Normatif Bağlılık	.23	-.59

Tablo 7'de görüldüğü üzere Örgütsel Sinizm, Okul Kültürü, Örgütsel Bağlılık ölçekleriyle elde edilen verilerin basıklık ve çarpıklık katsayıları hesaplanmış, bu katsayıların +2 ile -2 arasında olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, dağılım grafikleri detaylı bir şekilde incelenmiştir. Bu analiz sonucunda, verilerin normal bir dağılıma sahip olduğu tespit edilmiştir (George & Mallery, 2001; Morgan, Leech & Gloechner, 2011). Bu nedenle, verilerin değerlendirilmesinde parametrik testlerin kullanılmasına karar verilmiştir.

Örgütsel Bağlılık, Örgütsel Sinizm ve Okul Kültürü algılarının belirlenmesinde bu değişkenlere ait ortalama ve standart sapma gibi değerlerin hesaplanması için betimsel istatistikler kullanılmıştır. Örgütsel Bağlılık, Örgütsel Sinizm ve Okul Kültürü algılarının yaş, okulun bulunduğu bölge (Köy-kasaba, İl-İlçe

Merkezi), okul kademesi (ilkokul-ortaokul), mesleki kıdem, okuldaki hizmet süresi, eğitim durumu ve okulun bulunduğu ilçe değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek adına "t testi" ve "ANOVA" kullanılmıştır. ANOVA testinde homojen dağılım olup olmadığını belirlemek adına "TUKEY HSD" testi gerçekleştirilmiştir. Levene's testi uygulanmış varyasların homojenliği sağlanmadığı durumlarda welch testinin anlamlılık değerine bakılmıştır.

Değişkenler arası çoklu ilişkilerin belirlenmesinde "Pearson Momentler Çarpımı Kolerasyonu" kullanılmıştır. Örgütsel Bağlılık ve örgütsel Sinizmin Okul kültürünün boyutlarının anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığını belirlemek üzere hiyerarşik regresyon analizi yapılmıştır. Korelasyon katsayıları yorumlanırken; mutlak değer olarak 0.70-1.00 arası yüksek; 0.70-0.30 arasında olması orta, 0.30-0.00 arasında olması ise düşük bir ilişki olarak yorumlanmıştır (Büyüköztürk, 2012). Regresyon analizi öncesinde kontrol edilen varsayımlar şunlardır (Antalyalı ve Alparslan, 2022): (i) Bağımlı değişken ile bağımsız değişken arasında doğrusal bir ilişki olmalıdır. (ii) Modeli bozan etkin gözlem veya uç değerler olmamalıdır. (iii) Hataların veya artıkların normal bir dağılım göstermesi gerekmektedir. (iv) Bağımsız değişkenler ile bağımlı değişkenler arasındaki korelasyonların istatistiksel olarak anlamlı olması gerekmektedir. (v) Bağımsız değişkenler arasında çoklu eş doğrusallık sorunu olmamalıdır. (vi) Bağımsız değişkenler arasında otokorelasyon sorunu olmamalıdır. Buna göre (i) Doğrusallık ve varyans homojenliği, saçılma diyagramlarıyla incelenmiştir. Elde edilen diyagramlar, değişkenler arasındaki ilişkilerin normal olduğunu ve homojenlik olduğunu göstermektedir. (ii) Modeli bozan etkin gözlem veya uç değerlerin varlığı, Cook's Distance değerleri kullanılarak değerlendirildi. Cook's Distance değeri ortalamasının 1'e yakın veya daha büyük olmadığı gibi, aralık (Range) 1'den büyük değerler içermemektedir. Bu analiz sonucunda, modeli bozan etkin gözlem veya uç değerlerin olmadığı sonucuna varılmıştır. (iii) Veri setinin analize uygunluğuna karar vermede kullanılan bir ölçüt, her değişkenin ve değişkenlere ait tüm doğrusal kombinasyonların normal dağılması varsayımıdır. Bu, çok değişkenli normalliğin temel alındığı bir ölçüttür ve analizin uygunluğunu değerlendirmede önemli bir rol oynamaktadır (Tabachnick ve Fidell, 2012). Regresyon analizinde verilerin normalliği için Kolmogorov Smirnov test sonuçlarına bakılmıştır. Sonuçlar dağılımın normalliği varsayımını sağlamaktadır ($p=.465$, $p>.05$). Çarpıklık basıklık katsayıları incelenmiş Tablo 7'de açıklanmıştır.

Buna göre de verilerin normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir. (iv) Tablo 31'de korelasyon matrisi tablosunda bağımlı ve bağımsız değişken alt boyutları arasında ilişkiler incelenmiştir. Bağımlı ve bağımsız değişkenler arasındaki ilişkilerin korelasyon analizlerinin anlamlı çıkması nedeni ile regresyon analizinin yapılması uygun görülmüştür. (v) Bir diğer varsayım olarak çoklu bağlantı sorununun olmadığını anlamak için ilk olarak bağımsız değişkenler arası ikili korelasyonlar incelenmiştir. .80 in üzerindeki korelasyon çoklu bağlantı olabileceğini gösterir. Bunun yanında analizde; tolerans değerinin (1-R2) .20'den daha küçük, varyans büyütme faktörünün (VIF) 10'dan yüksek olmaması gerekliliği de doğrulanmıştır (Büyüköztürk, 2012). Tüm bu bulgulardan bağımsız değişkenler arasında çoklu eş doğrusallık sorununun olmadığı görülmüştür. (vi) Otokorelasyon sorununun olmaması varsayımının karşılanması için durbin-watson test değerleri (DW statistic) kontrol edilerek değerlerin 1,5-2,5 arasında olduğu (Haktanır, 2022) modelde otokorelasyon sorunu olmadığı görülmüştür.

Hiyerarşik regresyon analizleri iki aşamalı olarak oluşturulmuştur. Analizlerde değişkenlerin analize dâhil edilmeleri araştırmanın amacına yönelik öncelik ve önem sırasına göre oluşturulmuştur (Haktanır, 2022). Yapılan analizlerde ilk modelde örgütsel bağlılık alt boyutları, ikinci modelde örgütsel sinizm analize dâhil edilmiştir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırma soruları doğrultusunda yapılan analizlerin bulgularına ve ilgili yorumlara yer verilmiştir.

3.1. Örgütsel Sinizm, Örgütsel Bağlılık ve Okul Kültürü Düzeylerine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin Örgütsel Sinizm, Örgütsel Bağlılık ve Okul Kültürü Düzeylerine İlişkin betimsel istatistikleri Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9. *Değişkenlere Yönelik Betimsel İstatistikler*

	Değişkenler	N	Madde Toplam Ortalama ($\bar{x}$)	Standart Sapma
	Örgütsel Sinizm Ölçeği	388	44.83	16.05
	Örgütsel Bağlılık Ölçeği	388	60.83	14.33
Örgütsel Bağlılık Ölçeği	Duygusal Bağlılık Boyutu	388	23.12	5.30
	Devam Bağlılığı Boyutu	388	19.66	5.82
	Normatif Bağlılık Boyutu	388	18.05	5.94
Okul Kültürü Ölçeği	Destek Kültürü Boyutu	388	32.09	7.19
	Başarı Kültürü Boyutu	388	23.93	5.25
	Bürokratik Kültür Boyutu	388	23.56	7.50
	Görev Kültürü Boyutu	388	23.89	4.98

Tablo 9 incelendiğinde; örgütsel sinizm ölçeğinden alınabilecek en yüksek puan 125 ve en düşük puanın 25 olduğu gözetildiğinde taşımalı eğitim okullarında öğretmenlerin örgütsel sinizm algılarının ($\bar{x}$=44.83) düşük olduğu söylenebilir. Örgütsel bağlılık ölçeğinden alınabilecek minimum değer 30 maksimum değer 90 olduğu gözetildiğinde öğretmenlerin örgütsel bağlılık algıları orta düzeydedir ($\bar{x}$=60.83). Örgütsel bağlılık alt boyutları arasında en yüksek algı duygusal bağlılık boyutunda ($\bar{x}$=23.12), en düşük algı ise normatif bağlılık boyutundadır ($\bar{x}$=18.05). Öğretmenlerin okul kültürü algılarının bürokratik boyutta ($\bar{x}$=23.56) diğer boyutlara göre düşük olduğu, en yüksek algının destek boyutunda ($\bar{x}$=32.09) olduğu görülmektedir.

3.2. Örgütsel Sinizm Algılarının Çeşitli Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin Örgütsel Sinizm algılarının yaş, okulun bulunduğu bölge, okul kademesi, mesleki kıdem, okuldaki hizmet süresi, eğitim düzeyi, okulun bulunduğu ilçe değişkenleri açısından incelenmesine ait bulgular alt başlıklar halinde verilmiştir.

3.2.1.Örgütsel Sinizm Algılarının Yaş Değişkeni Açısından İncelenmesine İlişkin Bulgular

Yaş değişkenine göre örgütsel sinizm algılarının incelenmesine yönelik Anova testi sonuçları aşağıdaki tablodaki gibidir.

Tablo 10. *Öğretmenlerin Örgütsel Sinizm Algılarının Yaş Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları*

	Yaş	N	x̄	Ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	P	Fark
Örgütsel Sinizm Genel	20-30 yaş	43	42.35	13.96	G.Arası	352.6	2	176.3	.68	.50	Yok
	31-40 yaş	210	44.82	15.43	G.İçi	9935.4	385	258.0			
	41 yaş ve üzeri	135	45.64	17.57							

Tablo 10 incelendiğinde örgütsel sinizm, yaş değişkenine göre 20-30 yaş, 31-40 yaş ve 41 yaş ve üzeri yaş grupları arasında anlamlı bir farklılık yoktur (F=.68, p>.05). Buna göre öğretmenlerin örgütsel sinizm algıları yaş değişkeninden bağımsızdır.

3.2.2. Örgütsel Sinizm Algılarının Okulun Bulunduğu Bölge (İl –İlçe Merkezi, köy-kasaba) Değişkeni Açısından İncelenmesine İlişkin Bulgular

Okulun bulunduğu bölge değişkenine göre örgütsel sinizm algılarının incelenmesine yönelik t-testi testi sonuçları aşağıdaki tablodaki gibidir.

Tablo 11. *Öğretmenlerin Örgütsel Sinizm Algılarının Okulun Bulunduğu Bölge Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları*

	Okulun Bulunduğu Bölge	N	x̄	Ss	t-Testi		
					t	Sd	p
Örgütsel Sinizm Genel	Köy-Kasaba	185	45.35	16.4	.60	386	.54
	İl-İlçe Merkezi	203	44.36	15.7			

Tablo 11'de görüldüğü üzere örgütsel sinizm okulun bulunduğu bölge değişkeni için anlamlı farklılık göstermemektedir (p=.54, p>.05). Öğretmenlerin örgütsel sinizm algılarının okulun bulunduğu bölge değişkeninden bağımsız olarak gerçekleştiği söylenebilir.

3.2.3.Örgütsel Sinizm Algılarının Okul Kademesi (İlkokul – Ortaokul) Değişkeni Açısından İncelenmesine İlişkin Bulgular

Okul kademesi değişkenine göre örgütsel sinizm algılarının incelenmesine yönelik yapılan t-testi neticeleri altta verilen tabloda gösterilmiştir.

Tablo 12. *Öğretmenlerin Örgütsel Sinizm Algılarının Okul Kademesi Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları*

	Okul Kademesi	N	x̄	Ss	t-Testi		
					t	Sd	P
Örgütsel Sinizm Genel	İlkokul	184	44.25	15.84	-.67	386	.49
	Ortaokul	204	45.36	16.25			

Tablo 12 görüldüğü üzere örgütsel sinizm okulun kademesi değişkeni için anlamlı farklılık göstermemektedir (p=.49, p>.05).

3.2.4.Örgütsel Sinizm Algılarının Mesleki Kıdem Değişkeni Açısından İncelenmesine İlişkin Bulgular

Mesleki kıdem değişkenine göre örgütsel sinizm algılarının incelenmesine yönelik ANOVA testi sonuçları aşağıdaki tablodaki gibidir.

Tablo 13. *Öğretmenlerin Örgütsel Sinizm Algılarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları*

	Mesleki Kıdem	N	x̄	Ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	P	Fark
Örgütsel Sinizm	1-10 Yıl	141	43.53	14.77	G.Arası	387.6	2	193.8	.75	.47	Yok

Genel	11-20 Yıl	158	45.75	17.19	G.İçi	99322.5	385	257.9
	21 Yıl ve üzeri	89	45.27	16.09				

Tablo 13'de görüldüğü üzere örgütsel sinizm açısından, mesleki kıdem değişkenine göre 1-10 Yıl, 11-20 Yıl, 21 Yıl ve Üzeri mesleki kıdem yılı grupları arasında anlamlı bir farklılık yoktur (F=.75, p>.05).

3.2.5.Örgütsel Sinizm Algılarının Okuldaki Hizmet Süresi Değişkeni Açısından İncelenmesine İlişkin Bulgular

Okuldaki hizmet süresi değişkenine göre örgütsel sinizm algılarının incelenmesine yönelik ANOVA testi sonuçları aşağıdaki tablodaki gibidir.

Tablo 14. *Öğretmenlerin Örgütsel Sinizm Algılarının Okuldaki Hizmet Süresi Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları*

Örgütsel Sinizm	Okuldaki Hizmet Süresi	N	x̄	Ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	P	Fark
Toplam	1-4 Yıl	202	44.00	15.36	G.Arası	413.4	2	206.7	.80	.44	Yok
	5-9 Yıl	111	46.40	16.43	G.İçi	99296.7	385	257.9			
	10 Yıl ve Üzeri	75	44.77	17.29							

Tablo 14'te görüldüğü üzere örgütsel sinizm açısından, okuldaki hizmet süresi değişkenine göre 1-4 Yıl, 5-9 Yıl, 10 Yıl ve Üzeri hizmet süresi grupları arasında anlamlı bir farklılık yoktur (F=.80, p>.05).

3.2.6.Örgütsel Sinizm Algılarının Eğitim Düzeyi Değişkeni Açısından İncelenmesine İlişkin Bulgular

Eğitim düzeyi değişkenine göre örgütsel sinizm algılarının incelenmesine yönelik t-testi sonuçları aşağıdaki tablodaki gibidir.

Tablo 15. *Öğretmenlerin Örgütsel Sinizm Algılarının Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları*

	Eğitim Düzeyi	N	x̄	Ss	t-Testi		
					t	Sd	P
Örgütsel Sinizm Genel	Ön Lisans - Lisans	351	44.44	15.94	-1.48	386	.14
	Yüksek Lisans	37	48.54	16.83			

Tablo 15'te görüldüğü üzere örgütsel sinizm, eğitim düzeyi değişkeni için anlamlı farklılık göstermemektedir (p=.14, p>.05)..

3.2.7. Örgütsel Sinizm Algılarının Okulun Bulunduğu İlçe Değişkeni Açısından İncelenmesine İlişkin Bulgular

Okulun bulunduğu ilçe değişkenine göre örgütsel sinizm algılarının incelenmesine yönelik Anova testi sonuçları aşağıdaki tablodaki gibidir.

Tablo 16. *Öğretmenlerin Örgütsel Sinizm Algılarının Okulun Bulunduğu İlçe Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları*

	Okulun Bulunduğu İlçe	N	x̄	Ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	P	Fark
Örgütsel Sinizm Genel	0-20 Bin Nüfus**(1)**	44	47.98	16.35	G.Arası	2627.0	3	875.6	3.46	**.01***	4>2
	20-40 Bin Nüfus**(2)**	117	42.42	14.97	G.İçi	97083.0	384	252.8			
	40-120 Bin Nüfus**(3)**	108	42.84	14.83							
	120 Bin Nüfus ve Üzeri**(4)**	119	47.85	17.47							

***p<.05**

Tablo 16'da görüldüğü üzere örgütsel sinizm açısından, okulun bulunduğu ilçe değişkenlerine göre anlamlı farklılık vardır. Anlamlı farklılığın kaynağını bulmak için yapılan Tukey testi sonucunda 20-40 Bin Nüfuslu ilçeler (x̄=42.42) ile 120 Bin Nüfus ve Üzeri ilçeler (x̄=47.85) arasında 120 Bin Nüfus ve Üzeri ilçeler tarafına anlamlı farklılık görülmüştür [F=3.46, p<.05].

3.3. Örgütsel Bağlılık Algılarının Çeşitli Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık algılarının yaş, okulun bulunduğu bölge, okul kademesi, mesleki kıdem, okuldaki hizmet süresi, eğitim düzeyi, okulun bulunduğu ilçe değişkenleri açısından incelenmesine ait bulgular alt başlıklar halinde verilmiştir.

3.3.1. Örgütsel Bağlılık Algılarının Yaş Değişkeni Açısından İncelenmesine İlişkin Bulgular

Yaş değişkenine göre örgütsel bağlılık algılarının incelenmesine yönelik ANOVA testi sonuçları aşağıdaki tablodaki gibidir.

Tablo 17. *Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Algılarının Yaş Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları*

Değişkenler	Yaş	N	x̄	Ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	P	Fark
Örgütsel Bağlılık Genel	20-30	43	61.09	12.4	G.Arası	501.8	2	250.9	1.22	.29	Yok
	31-40	210	59.83	14.1	G.İçi	78994.9	385	205.1			
	41-üzeri	135	62.30	15.1							
Duygusal Bağlılık	20-30	43	23.28	5.09	G.Arası	15.4	2	7.7	.27	.76	Yok
	31-40	210	22.93	5.27	G.İçi	10882.3	385	28.2			
	41-üzeri	135	23.35	5.45							
Devam Bağlılığı	20-30	43	19.47	5.65	G.Arası	32.6	2	16.3	.47	.62	Yok
	31-40	210	19.45	5.81	G.İçi	13116.1	385	34.0			
	41-üzeri	135	20.06	5.93							
Normatif Bağlılık*	20-30	43	18.35	5.20	-	-	-	-	-	.10	Yok*
	31-40	210	17.45	5.67							
	41-üzeri	135	18.89	6.47	-	-	-	-			

*Normatif bağlılık boyutu ANOVA testi sonucunda homojenlik levene's testi sonucu homojen dağılmadığı anlaşılmış, Welch testi sonucu yazılmıştır.

Tablo 17'de görüldüğü üzere örgütsel bağlılık ve boyutları açısından, yaş değişkenine göre 20-30 yaş, 31-40 yaş, 41 yaş ve üzeri yaş grupları arasında anlamlı bir farklılık yoktur (p>.05).

3.3.2. Örgütsel Bağlılık Algılarının Okulun Bulunduğu Bölge (İl –İlçe Merkezi, köy-kasaba) Değişkeni Açısından İncelenmesine İlişkin Bulgular

Okulun bulunduğu bölge değişkenine göre örgütsel bağlılık algılarının incelenmesine yönelik t-testi sonuçları aşağıdaki tablodaki gibidir.

Tablo 18. *Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Algılarının Okulun Bulunduğu Bölge Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları*

Değişkenler	Okul Bulunduğu Bölge	N	x̄	Ss	t-Testi		
					t	Sd	p
Örgütsel Bağlılık Genel	Köy - Kasaba	185	59.97	14.3	-1.12	386	.26
	İl-İlçe Merkezi	203	61.61	14.2			
Duygusal Bağlılık	Köy - Kasaba	185	22.61	5.3	-1.79	386	.07
	İl-İlçe Merkezi	203	23.58	5.2			
Devam Bağlılığı	Köy - Kasaba	185	19.37	5.8	-.95	386	.34
	İl-İlçe Merkezi	203	19.93	5.7			
Normatif Bağlılık	Köy - Kasaba	185	17.99	5.8	-.18	386	.85
	İl-İlçe Merkezi	203	18.10	6.0			

Tablo 18'de görüldüğü üzere örgütsel bağlılık ve boyutları, okulun bulunduğu bölge değişkeni için anlamlı farklılık göstermemektedir (p>.05).

3.3.3. Örgütsel Bağlılık Algılarının Okul Kademesi (İlkokul – Ortaokul) Değişkeni Açısından İncelenmesine İlişkin Bulgular

Okul kademesi değişkenine göre örgütsel bağlılık algılarının incelenmesine yönelik t-testi sonuçları aşağıdaki tablodaki gibidir.

Tablo 19. *Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Algılarının Okul Kademesi Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları*

Değişkenler	Okul Kademesi	N	x̄	Ss	t-Testi		
					t	Sd	p
Örgütsel Bağlılık Genel	İlkokul	184	61.98	14.92	1.50	386	.13
	Ortaokul	204	59.79	13.73			
Duygusal Bağlılık	İlkokul	184	23.51	5.38	1.39	386	.16
	Ortaokul	204	22.76	5.22			
Devam Bağlılığı	İlkokul	184	20.03	5.91	1.17	386	.24
	Ortaokul	204	19.33	5.74			

Normatif Bağlılık	İlkokul	184	18.44	6.22	1.22	386	.22
	Ortaokul	204	17.70	5.66			

Tablo 19'da görüldüğü üzere örgütsel bağlılık ve boyutları, okul kademesi değişkeni için anlamlı farklılık göstermemektedir (p>.05).

3.3.4. Örgütsel Bağlılık Algılarının Mesleki Kıdem Değişkeni Açısından İncelenmesine İlişkin Bulgular

Mesleki kıdem değişkenine göre örgütsel bağlılık algılarının incelenmesine yönelik Anova testi sonuçları aşağıdaki tablodaki gibidir.

Tablo 20. *Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Algılarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları*

Değişkenler	**Mesleki Kıdem**	**N**	**x̄**	**Ss**	**Var. K.**	**KT**	**Sd**	**KO**	**F**	**P**	**Fark**
Örgütsel Bağlılık Genel	1-10 Yıl	141	60.28	12.7	G.Arası	926.9	2	463.4	2.27	.10	Yok
	11-20 Yıl	158	59.74	15.1	G.İçi	78569.7	385	204.0			
	21 Yıl ve Üzeri	89	63.63	14.9							
Duygusal Bağlılık	1-10 Yıl	141	23.21	5.02	G.Arası	44.3	2	22.1	.78	.45	Yok
	11-20 Yıl	158	22.75	5.76	G.İçi	10853.4	385	28.1			
	21 Yıl ve Üzeri	89	23.62	4.88							
Devam Bağlılığı	1-10 Yıl	141	19.31	5.73	G.Arası	78.8	2	39.4	1.16	.31	Yok
	11-20 Yıl	158	19.52	5.70	G.İçi	13069.8	385	33.9			
	21 Yıl ve Üzeri	89	20.47	6.16							
Normatif Bağlılık**	1-10 Yıl **(1)**	141	17.7	5.07	-	-	-	-	-	**.02***	3>2
	11-20 Yıl **(2)**	158	17.47	6.19							
	21 Yıl ve Üzeri **(3)**	89	19.54	6.54	-	-	-	-			

***p< .05**

**Normatif bağlılık boyutu ANOVA testi sonucunda homojenlik levene's testi sonucu homojen dağılmadığı anlaşılmış, Welch testi sonucu yazılmıştır.

Tablo 20'de görüldüğü üzere örgütsel bağlılık açısından, mesleki kıdem değişkenine göre Tamhane testi sonucunda 21 yıl ve üzeri ($\bar{x}$ = 19.54) ile 11-20 yıl ($\bar{x}$ = 17.47) arasında 21 yıl ve Üzeri lehine anlamlı farklılık bulunmuştur (p=.02, p<.05).

3.3.5. Örgütsel Bağlılık Algılarının Okuldaki Hizmet Süresi Değişkeni Açısından İncelenmesine İlişkin Bulgular

Okuldaki hizmet süresi değişkenine göre örgütsel bağlılık algılarının incelenmesine yönelik ANOVA testi sonuçları aşağıdaki tablodaki gibidir.

Tablo 21. *Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Algılarının Okuldaki Hizmet Süresi Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları*

Değişkenler	Okuldaki Hizmet Süresi	N	$\bar{x}$	Ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	P	Fark
Örgütsel Bağlılık Genel	1-4 Yıl	202	59.30	13.2	-	.-	-	-	-	.05	Yok**
	5-9 Yıl	111	61.25	14.3							
	10 Yıl ve Üzeri	75	64.32	16.5	-	-	-	-			
Duygusal Bağlılık	1-4 Yıl	202	22.75	5.0	G.Arası	77.7	2	38.8	.1,38	.25	Yok
	5-9 Yıl	111	23.24	5.6	G.İçi	10820.0	385	28.1			
	10 Yıl ve Üzeri	75	23.92	5.5							
Devam Bağlılığı	1-4 Yıl **(1)**	202	18.87	5.5	G.Arası	301.0	2	150.5	4.51	**.01***	3>1
	5-9 Yıl **(2)**	111	20.15	5.5	G.İçi	12847.7	385	33.3			
	10 Yıl ve Üzeri **(3)**	75	21.07	6.5							
Normatif Bağlılık	1-4 Yıl	202	17.68	5.3	-	-	-	-	.-	.18	Yok**
	5-9 Yıl	111	17.86	6.1							
	10 Yıl ve Üzeri	75	19.33	6.9	-	-	-	-			

***p< .05**

****Örgütsel Bağlılık genel olarak bakıldığında ve normatif bağlılık boyutu ANOVA testi homojenlik levene's testi sonucu homojen dağılmadığı anlaşılmış, Welch testi sonucu yazılmıştır.

Tablo 21 incelediğinde devam bağlılığı boyutunda anlamlı farklılığın sebebini bulmak için Tukey HSD testine bakılmış ve 10 Yıl ve üzeri ($\bar{x}$ = 21.07) ile 1-4 Yıl ($\bar{x}$ = 18.87) arasında, 10 Yıl ve üzeri lehine anlamlı farklılık bulunmuştur [F=4.51; p<.05].

3.3.6. Örgütsel Bağlılık Algılarının Eğitim Düzeyi Değişkeni Açısından İncelenmesine İlişkin Bulgular

Eğitim düzeyi değişkenine göre örgütsel bağlılık algılarının incelenmesine yönelik t-testi sonuçları aşağıdaki tablodaki gibidir.

Tablo 22. *Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Algılarının Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları*

Değişkenler	Eğitim Düzeyi	N	$\bar{x}$	Ss	t-Testi		
					t	Sd	P
Örgütsel Bağlılık Genel	Ön Lisans – Lisans	351	61.37	14,31	2.31	386	**.02***
	Yüksek Lisans	37	55.68	13.64			
Duygusal Bağlılık	Ön Lisans – Lisans	351	23.41	5.22	3.41	386	**.001***
	Yüksek Lisans	37	20.32	5.34			
Devam Bağlılığı	Ön Lisans - Lisans	351	19.78	5.81	1.26	386	.20
	Yüksek Lisans	37	18.51	5.89			
Normatif Bağlılık	Ön Lisans - Lisans	351	18.18	5.99	1.30	386	.19
	Yüksek Lisans	37	16.84	5.33			

***p< .05**

Tablo 22'de görüldüğü üzere örgütsel bağlılık tek boyutta bakıldığında [t=2.31; p<.05] ve duygusal bağlılık [t=3.41; p<.05] alt boyutunda eğitim düzeyi değişkenine göre ön lisans- lisans, yüksek lisans arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Eğitim düzeyi önlisans-lisans olan öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ve duygusal bağlılıkları eğitim düzeyi yüksek lisans mezunlarına göre daha yüksek bulunmuştur (p<.05).

3.3.7. Örgütsel Bağlılık Algılarının Okulun Bulunduğu İlçe Değişkeni Açısından İncelenmesine İlişkin Bulgular

Okulun bulunduğu ilçe değişkenine göre örgütsel bağlılık algılarının incelenmesine yönelik ANOVA testi sonuçları aşağıdaki tablodaki gibidir.

Tablo 23. *Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Algılarının Okulun Bulunduğu İlçe Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları*

Değişkenler	Okulun Bulun. İlçe	N	x̄	Ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	P	Fark
Örgütsel Bağlılık Genel	0-20 Bin N.	44	60.80	15.1	-	-	-	-	-	.11	Yok *
	20-40 Bin N.	117	62.39	13.0							
	40-120 Bin N.	108	62.16	13.2	-	-	-	-			
	120 Bin ve Üzeri	119	58.10	15.9							
Duygusal Bağlılık	0-20 Bin N.	44	23.32	5.2	G.Ara	192.6	3	64.2	2.30	.07	Yok
	20-40 Bin N.	117	23.88	5.0	G.İçi	10705.1	384	27.8			
	40-120 Bin N.	108	23.31	4.8							
	120 Bin ve Üzeri	119	22.12	5.8							
Devam Bağlılığı	0-20 Bin N.	44	19.91	5.9	G.Ara	151.5	3	50.5	1.49	.21	Yok
	20-40 Bin N.	117	19.90	5.5	G.İçi	12997.2	384	33.8			
	40-120 Bin N.	108	20.31	5.7							
	120 Bin	119	18.76	6.0							

	ve Üzeri										
Normatif Bağlılık	0-20 Bin N.	44	17.57	6.3	G.Ara	154.8	3	51.6	1.46	.22	Yok
	20-40 Bin N.	117	18.62	5.5	G.İçi	13500.1	384	35.1			
	40-120 Bin N.	108	18.55	5.5							
	120 Bin ve Üzeri	119	17.23	6.3							

*Örgütsel Bağlılık genel olarak bakıldığında homojenlik levene's testi sonucu homojen dağılmadığı anlaşılmış, Welch testi sonucu yazılmıştır.

Tablo 23 incelendiğinde örgütsel bağlılık ve boyutları için, okulun bulunduğu ilçe değişkenine göre 0-20 bin nüfuslu ilçeler, 20-40 bin nüfuslu ilçeler, 40-120 bin nüfuslu ilçeler, 120 bin nüfus ve üzeri nüfuslu ilçeler grupları arasında anlamlı bir farklılık yoktur (p>.05).

3.4. Okul Kültürü Algılarının Çeşitli Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin Okul Kültürü algılarının yaş, okulun bulunduğu bölge, okul kademesi, mesleki kıdem, okuldaki hizmet süresi, eğitim düzeyi, okulun bulunduğu ilçe değişkenleri açısından incelenmesine ait bulgular alt başlıklar halinde verilmiştir.

3.4.1. Okul Kültürü Algılarının Yaş Değişkeni Açısından İncelenmesine İlişkin Bulgular

Yaş değişkenine göre okul kültürü algılarının incelenmesine yönelik Anova testi sonuçları aşağıdaki tablodaki gibidir.

Tablo 24. *Öğretmenlerin Okul Kültürü Algılarının Yaş Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları*

Değişkenler	Yaş	N	x̄	Ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	P	Fark
Destek Kültürü Boyutu	20-30	43	32.79	7.3	G.Arası	24.0	2	12.0	.23	.79	Yok
	31-40	210	31.99	6.9	G.İçi	19985.0	385	51.9			
	41 ve üzeri	135	32.02	7.58							
Başarı Kültürü Boyutu	20-30	43	24.05	5.6	G.Arası	1.9	2	.98	.03	.96	Yok
	31-40	210	23.96	4.9	G.İçi	10668.0	385	27.7			
	41 ve üzeri	135	23.84	5.6							
Bürokratik Kültür Boyutu	20-30	43	23.70	8.1	G.Arası	23.6	2	11.8	.20	.81	Yok
	31-40	210	23.75	7.6	G.İçi	21778.0	385	56.5			
	41 ve üzeri	135	23.22	7.1							
Görev Kültürü Boyutu	20-30	43	23.74	5.4	G.Arası	60.4	2	30.2	1.21	.29	Yok
	31-40	210	23.57	4.8	G.İçi	9548.5	385	24.8			
	41 ve üzeri	135	24.42	5.0							

Tablo 24'te görüldüğü üzere okul kültürünün boyutları açısından, yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (p>.05).

3.4.2. Okul Kültürü Algılarının Okulun Bulunduğu Bölge (İl –İlçe Merkezi, köy-kasaba) Değişkeni Açısından İncelenmesine İlişkin Bulgular

Okulun bulunduğu bölge değişkenine göre okul kültürü algılarının incelenmesine yönelik t-testi sonuçları aşağıdaki tablodaki gibidir.

Tablo 25. *Öğretmenlerin Okul Kültürü Algılarının Okulun Bulunduğu Bölge Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları*

Değişkenler	Okul Bulunduğu Bölge	N	x̄	Ss	t-Testi		
					t	Sd	p
Destek Kültürü Boyutu	Köy-Kasaba	185	31.77	7.35	-.82	386	.41
	İl-İlçe Merkezi	203	32.37	7.04			
Başarı Kültürü	Köy-Kasaba	185	23.63	5.25	-1.07	386	.28
	İl-İlçe	203	24.20	5.24			

Boyutu	Merkezi						
Bürokratik	Köy-Kasaba	185	23.56	7.83	.00	386	.99
Kültür	İl-İlçe	203	23.56	7.21			
Boyutu	Merkezi						
Görev	Köy-Kasaba	185	23.71	4.87	-.67	386	.50
Kültürü	İl-İlçe	203	24.05	5.08			
Boyutu	Merkezi						

Tablo 25'te görüldüğü üzere okul kültürünün boyutları, okulun bulunduğu bölge değişkeni için anlamlı farklılık göstermemektedir (p>.05).

3.4.3. Okul Kültürü Algılarının Okul Kademesi (İlkokul – Ortaokul) Değişkeni Açısından İncelenmesine İlişkin Bulgular

Okul kademesi değişkenine göre okul kültürü algılarının incelenmesine yönelik t-testi sonuçları aşağıdaki tablodaki gibidir.

Tablo 26. *Öğretmenlerin Okul Kültürü Algılarının Okul Kademesi Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları*

Değişkenler	**Okul Kademesi**	**N**	**x̄**	**Ss**	**t-Testi**		
					t	**Sd**	**p**
Destek	İlkokul	184	32.88	7.44	2.07	386	**.03***
Kültürü	Ortaokul	204	31.37	6.89			
Boyutu							
Başarı	İlkokul	184	24.14	5.50	.76	386	.44
Kültürü	Ortaokul	204	23.74	5.01			
Boyutu							
Bürokratik	İlkokul	184	23.48	7.93	-.18	386	.85
Kültür	Ortaokul	204	23.63	7.11			
Boyutu							
Görev	İlkokul	184	24.57	4.96	2.58	386	**.01***
Kültürü	Ortaokul	204	23.27	4.93			
Boyutu							

***p< .05**

Tablo 26 incelendiğinde yapılan t-testi sonucunda okul kültürü alt boyutlarından destek kültürü boyutu (t=2.07; p<.05) ve görev kültürü boyutu (t=2.58; p<.05) ilkokul ve ortaokul grupları arasında anlamlı farklılık göstermektedir.

3.4.4. Okul Kültürü Algılarının Mesleki Kıdem Değişkeni Açısından İncelenmesine İlişkin Bulgular

Mesleki kıdem değişkenine göre okul kültürü algılarının incelenmesine yönelik ANOVA testi sonuçları aşağıdaki tablodaki gibidir.

Tablo 27.*Öğretmenlerin Okul Kültürü Algılarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları*

Değişkenler	Mesleki Kıdem	N	x̄	Ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	P	Fark
Destek Kültürü Boyutu	1-10 Yıl	141	32.22	7.0	G.Arası	4.0	2	2.0	.03	.96	Yok
	11-20 Yıl	158	31.99	7.1	G.İçi	20004.9	385	51.9			
	21 Yıl ve Üzeri	89	32.04	7.5							
Başarı Kültürü Boyutu	1-10 Yıl	141	23.86	5.0	G.Arası	7.4	2	3.7	.13	.87	Yok
	11-20 Yıl	158	24.09	5.1	G.İçi	10662.4	385	27.6			
	21 Yıl ve Üzeri	89	23.75	5.7							
Bürokratik Kültür Boyutu	1-10 Yıl	141	24.27	8.3	-	-	-	-	-	.12	Yok *
	11-20 Yıl	158	22.65	6.5							
	21 Yıl ve Üzeri	89	24.06	7.5	-	-	-	-			
Görev Kültürü Boyutu	1-10 Yıl	141	23.50	4.9	G.Arası	36.2	2	18.1	.72	.48	Yok
	11-20 Yıl	158	24.01	4.7	G.İçi	9572.7	385	24.8			
	21 Yıl ve Üzeri	89	24.27	5.52							

*Bürokratik Boyutta homojenlik levene's testi sonucu homojen dağılmadığı anlaşılmış, Welch testi sonucu yazılmıştır.

Tablo 27 incelendiğinde okul kültürü boyutları açısından, mesleki kıdem değişkenine göre gruplar arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

3.4.5. Okul Kültürü Algılarının Okuldaki Hizmet Süresi Değişkeni Açısından İncelenmesine İlişkin Bulgular

Okuldaki hizmet süresi değişkenine göre okul kültürü algılarının incelenmesine yönelik ANOVA testi sonuçları aşağıdaki tablodaki gibidir.

Tablo 28. *Öğretmenlerin Okul Kültürü Algılarının Okuldaki Hizmet Süresi Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları*

Değişkenler	Okuldaki Hizmet Süresi	N	x̄	Ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p	Fark
Destek Kültürü Boyutu	1-4 Yıl(1)	202	32.41	6.8	G.Arası	108.7	2	54.3	1.05	.35	Yok
	5-9 Yıl	111	31.25	7.6	G.İçi	19900.3	385	51.6			
	10 Yıl ve Üzeri	75	32.47	7.2							
Başarı Kültürü Boyutu	1-4 Yıl	202	24.08	4.8	G.Arası	52.4	2	26.2	.95	.38	Yok
	5-9 Yıl	111	23.37	5.7	G.İçi	10617.5	385	27.5			
	10 Yıl ve Üzeri	75	24.35	5.5							
Bürokratik Kültür Boyutu	1-4 Yıl	202	23.65	7.4	G.Arası	9.2	2	4.6	.08	.92	Yok
	5-9 Yıl	111	23.32	7.9	G.İçi	21792.3	385	56.6			
	10 Yıl ve Üzeri	75	23.67	7.1							
Görev Kültürü Boyutu	1-4 Yıl	202	23.70	4.7	G.Arası	49.1	2	24.5	.99	.37	Yok
	5-9 Yıl	111	23.73	5.1	G.İçi	9559.8	385	24.8			
	10 Yıl ve Üzeri	75	24.61	5.3							

Tablo 28'de görüldüğü üzere okul kültürü alt boyutları açısından, okuldaki hizmet süresi değişkenine göre 1-4 Yıl, 5-9 Yıl, 10 Yıl ve Üzeri hizmet süresi grupları arasında anlamlı bir farklılık yoktur (p>.05).

3.4.6. Okul Kültürü Algılarının Eğitim Düzeyi Değişkeni Açısından İncelenmesine İlişkin Bulgular

Eğitim düzeyi değişkenine göre okul kültürü algılarının incelenmesine yönelik t-testi sonuçları aşağıdaki tablodaki gibidir.

Tablo 29. *Öğretmenlerin Okul Kültürü Algılarının Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları*

Değişkenler	Eğitim Düzeyi	N	x̄	Ss	t-Testi		
					t	Sd	p
Destek Kültürü Boyutu	Ön Lisans - Lisans	351	32.24	7.06	1.28	386	.20
	Yüksek Lisans	37	30.65	8.24			
Başarı Kültürü Boyutu	Ön Lisans – Lisans	351	23.93	5.24	.01	386	.99
	Yüksek Lisans	37	23.92	5.35			
Bürokratik	Ön Lisans -	351	23.39	7.40	-1.36	386	.17

Kültür Boyutu	Lisans						
	Yüksek Lisans	37	25.16	8.35			
Görev Kültürü Boyutu	Ön Lisans - Lisans	351	23.87	5.01	-.21	386	.83
	Yüksek Lisans	37	24.05	4.76			

Tablo 29'da görüldüğü üzere okul kültürü alt boyutları, eğitim düzeyi değişkeni için anlamlı farklılık göstermemektedir (p>.05).

3.4.7. Okul Kültürü Algılarının Okulun Bulunduğu İlçe Değişkeni Açısından İncelenmesine İlişkin Bulgular

Okulun bulunduğu ilçe değişkenine göre okul kültürü algılarının incelenmesine yönelik ANOVA testi sonuçları aşağıdaki tablodaki gibidir.

Tablo 30. *Öğretmenlerin Okul Kültürü Algılarının Okulun Bulunduğu İlçe Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları*

Değişkenler	Okulun Bulunduğu İlçe	N	x̄	Ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p	Fark
Destek Kültürü Boyutu	0-20 Bin Nüfus**(1)**	44	29.36	7.1	G.Arası	1038.2	3	346.0	7.00	**.00***	2>1 2>4 3>1 3>4
	20-40 Bin Nüfus**(2)**	117	32.97	7.3	G.İçi	18970.7	384	49.4			
	40-120 Bin Nüfus**(3)**	108	33.90	6.2							
	120 Bin Nüfus ve Üzeri**(4)**	119	30.59	7.2							
Başarı Kültürü Boyutu	0-20 Bin Nüfus**(1)**	44	22.93	5.4	G.Arası	248.6	3	82.8	3.05	**.02***	3>4
	20-40 Bin Nüfus**(2)**	117	24.08	5.3	G.İçi	10421.2	384	27.1			
	40-120 Bin Nüfus**(3)**	108	25.03	4.5							
	120 Bin Nüfus ve Üzeri**(4)**	119	23.15	5.5							
Bürokratik Kültür Boyutu	0-20 Bin Nüfus**(1)**	44	24.09	6.1	G.Arası	110.1	3	36.7	.65	.58	Yok
	20-40 Bin Nüfus**(2)**	117	22.80	8.1	G.İçi	21691.4	384	56.4			
	40-120 Bin Nüfus**(3)**	108	23.60	8.0							
	120 Bin Nüfus ve Üzeri**(4)**	119	24.07	6.7							
Görev Kültürü Boyutu	0-20 Bin Nüfus**(1)**	44	24.02	4.6	G.Arası	64.2	3	21.4	.86	.46	Yok
	20-40 Bin Nüfus**(2)**	117	24.06	5.0	G.İçi	9544.7	384	24.8			

40-120 Bin Nüfus**(3)**	108	24.30	4.8
120 Bin Nüfus ve Üzeri**(4)**	119	23.29	5.1

***p< .05**

Tablo 30 incelendiğinde yapılan ANOVA testi sonucunda Destek [F=7.00; p<.05] ve Başarı kültürü [F=3.05; p<.05] boyutunda anlamlı farklılık olduğu görülmüş ve Tukey HSD sonucuna bakılmıştır. Buna göre;

Destek Kültürü boyutunda; 20-40 Bin Nüfuslu ilçeler ($\bar{x}$ =32.97) ile 0-20 Bin Nüfuslu ilçeler ($\bar{x}$ =29.36) arasında 20-40 Bin Nüfuslu ilçeler lehine, 20-40 Bin Nüfuslu ilçeler ($\bar{x}$ =32.97) ile 120 Bin ve Üzeri Nüfuslu ilçeler ($\bar{x}$ =30.59) arasında 20-40 Bin Nüfuslu ilçeler lehine, 40-120 Bin Nüfuslu ilçeler ($\bar{x}$ =33.90) ile 0-20 Bin Nüfuslu ilçeler ($\bar{x}$ =29.36) arasında 40-120 Bin Nüfuslu ilçeler lehine, 40-120 Bin Nüfuslu ilçeler ($\bar{x}$ =33.90) ile 120 Bin ve Üzeri Nüfuslu ilçeler ($\bar{x}$ =30.59) arasında 40-120 Bin Nüfuslu ilçeler lehine anlamlı farklılık bulunmuştur.

Başarı Kültürü boyutunda ise; 40-120 Bin Nüfuslu ilçeler ($\bar{x}$ =25.03) ile 120 Bin ve Üzeri Nüfuslu ilçeler ($\bar{x}$ =23.15) arasında 40-120 Bin Nüfuslu ilçeler lehine anlamlı farklılık bulunmuştur.

3.5.Örgütsel Sinizm, Örgütsel Bağlılık ve Okul Kültürü Arasındaki İlişkilere Yönelik Bulgular

Tablo 31. *Örgütsel Sinizm, Örgütsel Bağlılık ve Okul Kültürü Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları*

	1	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**	**9**
1.Örgütsel Sinizm	-								
2.Okul Kültürü (Destek Kültürü)	-.50*	-							
3.Okul Kültürü (Başarı Kültürü)	-.47*	.90*	-						
4.Okul Kültürü (Bürokratik Kültür)	.25*	.10*	.13*	-					
5.Okul Kültürü (Görev Kültürü)	-.29*	.67*	.68*	.33*	-				
6.Örgütsel Bağlılık	-.42*	.58*	.56*	.01*	.46*	-			
7. Örgütsel Bağlılık (Duygusal Bağlılık)	-.50*	.54*	.47*	-.12*	.37*	.78*	-		
8.Örgütsel Bağlılık (Devam Bağlılığı)	-.27*	.49*	.48*	.09*	.43*	.86*	.52*	-	
9.Örgütsel Bağlılık (Normatif Bağlılık)	-.30*	.45*	.46*	.06*	.35*	.85*	.49*	.63*	-

***p<0.01**

Tablo 31'de pearson korelasyon katsayıları incelendiğinde örgütsel sinizm indeksi ile okul kültürü destek boyutu (*r*=-*.50*) ve başarı boyutu (r=-*.47*), örgütsel bağlılık (r=-*.42*), örgütsel bağlılık duygusal (r=-*.50*) ve normatif (r=-*.30*) bağlılık alt boyutları algısı arasında orta düzeyde, negatif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Örgütsel sinizm indeksi ile okul kültürü görev boyutu (*r*=-*.29*), örgütsel bağlılık devam bağlılığı (r=-*.27)* alt boyutları algısı arasında düşük düzeyde, negatif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Örgütsel sinizm indeksi ile okul kültürü bürokratik boyutu (*r*=*.25*) algısı arasında düşük düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Okul kültürü destek boyutu indeksi ile örgütsel sinizm indeksi dışındaki diğer boyutların ilişki katsayısına bakıldığında tamamının pozitif yönlü ve anlamlı olduğu görülmektedir. Okul kültürü destek boyutu ile başarı boyutu arasındaki ilişki yüksek düzeyde(r=.90), bürokratik boyut ile olan ilişki düşük düzeydedir(r=.10). Okul kültürü başarı boyutu ile bürokratik boyut indeksi arasında düşük düzeyde, anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki vardır. Okul kültürü bürokratik boyut sadece örgütsel bağlılık duygusal boyut ile negatif yönlü (r=-.12) ilişki göstermiştir. Okul kültürü görev boyutu örgütsel sinizm dışında tüm boyutlarla orta düzeyde, anlamlı ve pozitif ilişki göstermiştir. Örgütsel bağlılık genel olarak ele alındığında alt boyutları olan duygusal, devam, normatif bağlılık ile yüksek düzeyde ilişki saptanmıştır. Örgütsel bağlılık duygusal boyutu, örgütsel sinizm ve okul kültürü bürokratik boyut ile negatif yönlü, anlamlı ilişki içerisindedir.

3.6. Öğretmenlerin Örgütsel Sinizm Algıları Kontrol Altına Alındığında Örgütsel Bağlılığın Okul Kültürünün Alt Boyutlarını Yordamasına İlişkin Bulgular

Taşımalı eğitim okullarında öğretmenlerin örgütsel sinizm algıları kontrol altına alındığında örgütsel bağlılığın okul kültürünün boyutlarını nasıl açıkladığını belirlemek üzere çoklu doğrusal hiyerarşik regresyon analizi uygulanmıştır. Analizi gerçekleştirmeden önce regresyon analizi varsayımları test edilmiş, incelenen varsayımlar verilerin analizi başlığında açıklanmıştır.

3.6.1.Okul Kültürünün Destek Kültürü Boyutunun Yordanmasına İlişkin Bulgular

Taşımalı eğitim okullarında öğretmenlerin örgütsel sinizm algıları kontrol altına alındığında örgütsel bağlılığın okul kültürünün destek boyutunu nasıl açıkladığını belirlemek üzere çoklu doğrusal hiyerarşik regresyon analizi bulguları Tablo 32'de verilmiştir.

Tablo 32. *Öğretmenlerin Örgütsel Sinizm Algıları Kontrol Altına Alındığında Örgütsel Bağlılığın Okul Kültürünün Destek Kültürü Boyutunu Yordamasına İlişkin Hiyerarşik Regresyon Analizi Bulguları*

	Okul Kültürü Destek Boyutu			
	Model 1		**Model 2**	
Yordayıcı Değişkenler	β (Beta)	t	β (Beta)	t
Model 1				
Örgütsel Bağlılık / Duygusal Bağlılık Boyutu	.35	**7.28***	.21	**4.11***
Örgütsel Bağlılık / Devam Bağlılığı Boyutu	.22	**3.97***	.22	**4.36***
Örgütsel Bağlılık / Normatif Bağlılık Boyutu	.13	**2.44****	.11	**2.12****
Model 2				
Örgütsel Sinizm			-.30	**-6.81***
R2	.36		.43	
ΔR2	.36		.06	
F	**73***		**72.8***	

*p<.001, **p<.05

Tablo 32'de örgütsel bağlılık alt boyutları ve örgütsel sinizmin okul kültürünün destek kültürü boyutunu yordamasına ilişkin hiyerarşik regresyon analizi bulguları verilmiştir. Hiyerarşik regresyonun birinci modelinde örgütsel bağlılığın Duygusal Bağlılık Boyutu, Devam Bağlılığı Boyutu, Normatif Bağlılık Boyutu değişkenlerinin okul kültürünün destek boyutu için ortak yordayıcı etkisi istatiksel olarak anlamlıdır ve bağımlı değişkendeki varyansın %36,3'ünü açıklamaktadır (F=73, p<.001, R2=,363). Bağımsız değişkenler tek tek incelendiğinde ise Örgütsel Bağlılık / Duygusal Bağlılık Boyutu (β=,359, t=7,28, p<,001)., Örgütsel Bağlılık / Devam Bağlılığı Boyutu (β=,221, t=3,97, p<,001) ve Örgütsel Bağlılık / Normatif Bağlılık Boyutu (β=,133, t=2,44, p<,05) değişkenlerinin bağımlı değişken için etkileri pozitif ve anlamlıdır.

Model 2 aşamasında sürece örgütsel sinizm değişkeni dahil edilmiştir. İkinci modelde açıklanan toplam varyans %43'tür (F=72,8, p<.001, R2=,432). Örgütsel Sinizm değişkeninin okul kültürü destek boyutu üzerindeki etkisi istatiksel olarak negatif ve anlamlı olup tek başına bağımlı değişkendeki değişimin %7 sini açıklamaktadır (ΔR2=,068, β=-305, t=-6,81, p<,001).

3.6.2.Okul Kültürünün Başarı Kültürü Boyutunun Yordanmasına İlişkin Bulgular

Taşımalı eğitim okullarında öğretmenlerin örgütsel sinizm algıları kontrol altına alındığında örgütsel bağlılığın okul kültürünün başarı boyutunu nasıl açıkladığını belirlemek üzere çoklu doğrusal hiyerarşik regresyon analizi bulguları Tablo 33'de verilmiştir.

Tablo 33. *Öğretmenlerin Örgütsel Sinizm Algıları Kontrol Altına Alındığında Örgütsel Bağlılığın Okul Kültürünün Başarı Kültürü Boyutunu Yordamasına İlişkin Hiyerarşik Regresyon Analizi Bulguları*

	Okul Kültürü Başarı Boyutu			
	Model 1		**Model 2**	
Yordayıcı Değişkenler	β (Beta)	t	β (Beta)	t
Model 1				
Örgütsel Bağlılık / Duygusal Bağlılık Boyutu	.27	**5.31***	.12	**2.36****
Örgütsel Bağlılık / Devam Bağlılığı Boyutu	.22	**3.86***	.23	**4.21***
Örgütsel Bağlılık / Normatif Bağlılık Boyutu	.18	**3.33***	.16	**3.07****
Model 2				
Örgütsel Sinizm			-.298	**-6.40***
R2	.32		.38	
ΔR2	.32		.06	
F	61.2*		60.9*	

*p<.001, **p<.05

Tablo 33'te görüldüğü üzere hiyerarşik regresyonun birinci modelinde örgütsel bağlılığın Duygusal Bağlılık Boyutu, Devam Bağlılığı Boyutu, Normatif Bağlılık Boyutu değişkenlerinin okul kültürünün başarı boyutu için ortak yordayıcı etkisi istatiksel olarak anlamlıdır ve bağımlı değişkendeki varyansın %32,4'ünü açıklamaktadır (F=61,2, p<.001, R2=,324). Bağımsız değişkenler tek tek incelendiğinde ise Örgütsel Bağlılık / Duygusal Bağlılık Boyutu (β=,270, t=5,31, p<,001)., Örgütsel Bağlılık / Devam Bağlılığı Boyutu (β=,221, t=3,86, p<,001) ve

Örgütsel Bağlılık / Normatif Bağlılık Boyutu (β=,188, t=3,33, p<,001) değişkenlerinin bağımlı değişken için etkileri pozitif ve anlamlıdır.

Model 2 aşamasında sürece örgütsel sinizm değişkeni analize dahil edilmiştir. İkinci modelde açıklanan toplam varyans %39'dur (F=60,0, p<.001, R2=,389). Örgütsel Sinizm değişkeninin okul kültürü başarı boyutu üzerindeki etkisi istatiksel olarak negatif ve anlamlı olup tek başına bağımlı değişkendeki değişimin %7 sini açıklamaktadır (ΔR2=,065, β=-.298, t=-6,40, p<,001).

3.6.3.Okul Kültürünün Bürokratik Kültürü Boyutunun Yordanmasına İlişkin Bulgular

Taşımalı eğitim okullarında öğretmenlerin örgütsel sinizm algıları kontrol altına alındığında örgütsel bağlılığın okul kültürünün bürokratik kültürü boyutunu nasıl açıkladığını belirlemek üzere çoklu doğrusal hiyerarşik regresyon analizi bulguları Tablo 34'de verilmiştir.

Tablo 34. *Öğretmenlerin Örgütsel Sinizm Algıları Kontrol Altına Alındığında Örgütsel Bağlılığın Okul Kültürünün Bürokratik Kültürü Boyutunu Yordamasına İlişkin Hiyerarşik Regresyon Analizi Bulguları*

	Okul Kültürünün Bürokratik Kültür Boyutu			
	Model 1		**Model 2**	
Yordayıcı Değişkenler	β (Beta)	t	β (Beta)	t
Model 1				
Örgütsel Bağlılık / Duygusal Bağlılık Boyutu	-.25	**-4.18***	-.12	-1.87
Örgütsel Bağlılık / Devam Bağlılığı Boyutu	.18	**2.65****	.17	**2.61****
Örgütsel Bağlılık / Normatif Bağlılık Boyutu	.07	**1.07****	.09	1.42
Model 2				
Örgütsel Sinizm			.26	**4.79***
R2	,05		,10	
ΔR2	,05		,05	
F	**7.02***		**11,31***	

*p<.001, **p<.05

Tablo 34' de görüldüğü üzere hiyerarşik regresyonun birinci modelinde örgütsel bağlılığın Duygusal Bağlılık Boyutu, Devam Bağlılığı Boyutu, Normatif Bağlılık Boyutu değişkenlerinin okul kültürünün bürokratik boyutu için ortak yordayıcı etkisi istatiksel olarak anlamlıdır ve bağımlı değişkendeki varyansın

%5,2'sini açıklamaktadır (F=7,02, p<.001, R2=,052). Bağımsız değişkenler tek tek incelendiğinde ise Örgütsel Bağlılık / Duygusal Bağlılık Boyutu bağımlı değişkeni negatif yönde anlamlı yordarken (β=-,251, t=-4,18, p<,001)., Örgütsel Bağlılık / Devam Bağlılığı Boyutu (β=,180, t=2,65, p<,05) ve Örgütsel Bağlılık / Normatif Bağlılık Boyutu (β=,072, t=1,07, p<,05) değişkenlerinin bağımlı değişken için etkileri pozitif ve anlamlıdır.

Model 2 aşamasında sürece örgütsel sinizm değişkeni analize dahil edilmiştir. İkinci modelde açıklanan toplam varyans %10,6'dır (F=11,31, p<.001, R2=,106). Örgütsel Sinizm değişkeninin okul kültürü bürokratik boyutu üzerindeki etkisi istatiksel olarak pozitif ve anlamlı olup tek başına bağımlı değişkendeki değişimin %5.4 ünü açıklamaktadır (ΔR2=,0536, β=,269, t=4,79, p<,001). Bununla beraber ilk modelde yer alan ve tek tek pozitif yönde anlamlı etkileri bulunan Örgütsel Bağlılık / Duygusal Bağlılık Boyutu ve Örgütsel Bağlılık / Normatif Bağlılık Boyutu ikinci modelde etkilerine bakıldığında okul kültürünün bürokratik kültür boyutu üzerinde anlamlı etkilerini kaybetmiştir (p<,05). Bu durum bürokratik kültürü yordamada örgütsel sinizm eklenmesinin Örgütsel Bağlılığın Duygusal Bağlılık ve Normatif bağlılık boyutlarının anlamlı etkisini düşürdüğü sonucunu düşündürmektedir.

3.6.4.Okul Kültürünün Görev Kültürü Boyutunun Yordanmasına İlişkin Bulgular

Taşımalı eğitim okullarında öğretmenlerin örgütsel sinizm algıları kontrol altına alındığında örgütsel bağlılığın okul kültürünün görev kültürü boyutunu nasıl açıkladığını belirlemek üzere çoklu doğrusal hiyerarşik regresyon analizi bulguları Tablo 35'de verilmiştir.

Tablo 35. *Öğretmenlerin Örgütsel Sinizm Algıları Kontrol Altına Alındığında Örgütsel Bağlılığın Okul Kültürünün Görev Kültürü Boyutunu Yordamasına İlişkin Hiyerarşik Regresyon Analizi Bulguları*

	Okul Kültürü Görev Kültürü Boyutu			
	Model 1		**Model 2**	
Yordayıcı Değişkenler	β (Beta)	t	β (Beta)	t
Model 1				
Örgütsel Bağlılık / Duygusal Bağlılık Boyutu	.18	**3.37***	.11	**1.98****
Örgütsel Bağlılık / Devam	.28	**4.57***	.28	**4.66***

Bağlılığı Boyutu Örgütsel Bağlılık / Normatif Bağlılık Boyutu	.08	1.37	.07	1.21
Model 2 Örgütsel Sinizm			-.136	**-2.60***
R2		.21		.23
ΔR2		.21		0.01
F		**35.9***		**.29***

*p<.001, **p<.05

Tablo 35' de görüldüğü üzere hiyerarşik regresyonun birinci modelinde örgütsel bağlılığın Duygusal Bağlılık Boyutu, Devam Bağlılığı Boyutu, Normatif Bağlılık Boyutu değişkenlerinin okul kültürünün başarı boyutu için ortak yordayıcı etkisi istatiksel olarak anlamlıdır ve bağımlı değişkendeki varyansın %22'sini açıklamaktadır (F=35,9, p<.001, R2=,219). Bağımsız değişkenler tek tek incelendiğinde ise Örgütsel Bağlılık / Duygusal Bağlılık Boyutu (β=,184, t=3,37, p<,001) ve Örgütsel Bağlılık / Devam Bağlılığı Boyutu (β=,281, t=4,57, p<,001) bağımlı değişken için etkileri pozitif ve anlamlıdır. Örgütsel Bağlılık / Normatif Bağlılık Boyutu değişkeninin bağımlı değişken üzerindeki yordayıcı etkisi anlamlı değildir (p<.05).

Model 2 aşamasında sürece örgütsel sinizm değişkeni analize dahil edilmiştir. İkinci modelde açıklanan toplam varyans %23,3'tür (F=29, p<.001, R2=,233). Örgütsel Sinizm değişkeninin okul kültürü görev boyutu üzerindeki etkisi istatiksel olarak negatif ve anlamlı olup tek başına bağımlı değişkendeki değişimin %1,4'ünü açıklamaktadır (ΔR2=,014, β=-136, t=-2,60, p<,001).

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu araştırmanın amacı örgütsel sinizm, örgütsel bağlılık ve okul kültürü arasındaki ilişkiyi açıklamaktır. Araştırmanın sonucu araştırma alt problemlerine göre başlıklandırılarak tartışılmış ve son kısımda önerilere yer verilmiştir.

4.1.Örgütsel Sinizm, Örgütsel Bağlılık ve Okul Kültürü Değişkenlerin Düzeylerine Yönelik Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın ilk sorusuna yönelik olarak taşımalı ilkokul ve ortaokullardaki örgütsel sinizm seviyeleri düşük düzeyde bulunmuştur. Türkiye'deki çalışmalarda ilköğretim/ilkokul kademesinde öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeyinin genellikle düşük olduğu, daha üst kademelerde ise genellikle orta düzeyde bulunduğu göz önüne alındığında (Arslan, 2016; Ayık, 2015; Kalağan ve Güzeller, 2010; Korkut ve Aslan, 2016; Özgan, Çetin ve Külekçi, 2011; Terzi ve Derin, 2016), araştırmada elde edilen sonucun alanyazınla tutarlı olduğu görünmektedir. İlköğretim kademesinde öğretmenlerin sinizm tutumları orta düzeyde çıkmıştır (Doğan-Kılıç, 2013). Araştırmadaki bu sonuç Türkiye'de Taşımalı okullardaki sinizm düzeyinin taşımalı olmayan okullarla benzer olduğunu ortaya koymuştur. Örgütsel sinizme ait düşük madde ortalaması okullar açısından olumlu bir durumdur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin örgüt kültüründe en başat kültürel boyut destek boyutunda, en düşük seviyenin bürokratik boyutta olduğu görülmektedir. Kuş (2023) çalışmasında da bürokratik kültür ortalama değerleri son sırada yer almış ve bu durumu, okullardaki yöneticilerin tutumlarının farklı olması ya da baskıcı olmadıklarından kaynaklandığı söylenebilir şeklinde açıklamıştır. Benzer durumların araştırmada da yer aldığı söylenebilir. Başarı boyutunun seviyesi ile görev boyutunun seviyesi orta düzeyde ve eşittir. Sezgin (2010) ve Esinbay (2008) çalışmalarında okul kültürünün boyutlarına dair ortalama değerleri incelediklerinde, görev kültürünün en yüksek ortalamayı gösterdiğini, bunu başarı, destek ve bürokratik boyutların izlediğini tespit etmişlerdir. Destek kültürünün ikinci sırada yer alması, bireylerin amaçlarını gerçekleştirirken insan ilişkilerini de ön planda tuttuğu, kişiler arası güvene önem verdiği sonucuna gösterebilir. Terzi (2005) de yapmış olduğu

çalışmada öğretmenlerin görev kültürü ortalamalarının diğer alt boyutlara göre daha yüksek olduğunu saptamıştır. Terzi (2005), görev yöneliminin ilk sırada olmasının başarı yöneliminin de ikinci sırada olmasını sağlayacağını belirtmiştir.

Örgütsel bağlılığın boyutlarına ve düzeylerine bakıldığında sonucun orta düzeyde çıktığı görülmektedir. Örgütsel bağlılığın alt boyutlarında en yüksekten en düşüğe doğru sıralama ise duygusal, devam ve normatif boyuttadır. Çağlayan (2016) ve Dönmez (2015), öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerini ölçtüğü araştırmasında araştırmaya katılan öğretmenlerin algılarının "orta" düzeyde olduğunu bulmuşlardır. Bu araştırmalar mevcut araştırmanın bulgularıyla örtüşen sonuçlardır. Allen ve Meyer'in (1990) de ifade ettiği gibi orta düzeyde örgütsel bağlılık, kişinin örgütte kalmanın doğru olduğunu hissetmesi ve bunu bir görev olarak görmesi şeklinde yorumlanabilir. Yine yapılan benzer sonuçları olan bir araştırmada Güçlü(2006), örgütsel bağlılık bileşenlerinden en yüksek ortalama devam bağlılığı bileşenine aittir. Bunu, duygusal bağlılık ve son sırada normatif bağlılık izlemiştir.

4.2. Örgütsel Sinizm, Örgütsel Bağlılık ve Okul Kültürü Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesine Yönelik Sonuç ve Tartışma

Örgütsel sinizm, örgütsel bağlılık ve okul kültürü boyutları demografik değişkenler yönünden ayrı başlıklarda değerlendirilmiştir.

4.2.1.Örgütsel Sinizmin Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesine Yönelik Sonuç ve Tartışma

Örgütsel sinizmin okulun bulunduğu bölge (İl-İlçe, Köy-Kasaba), yaş, okulun kademesi (ilkokul-ortaokul), öğretmenlerin mesleki kıdemi, okuldaki çalışma süresi ve öğretmenlerin eğitim düzeyi değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığına göre yapılan çalışmada ulaşılan sonuç anlamlı farklılığın olmadığı yönündedir. Sadece okulun bulunduğu ilçe değişkeninde anlamlı farklılık bulunmuştur.

Örgütsel sinizmde yaş değişkeni sinizmi oluşturan kişisel faktörlerdendir. Örgütsel sinizmde yaş değişkeni açısından 20-30 yaş, 31-40 yaş ve 41 yaş ve üzeri grupları arasında anlamlı farklılığın olmadığı görülmüştür. Bu bulgu Güzeller ve Kalağan, (2008), Kalağan ve Güzeller (2010) ve Şirin (2011)'in araştırma sonuçları

ile aynıdır. Yapılan başka bir çalışmada, otel çalışanlarına yönelik örgütsel sinizm algılarının, yaş, öğrenim durumu, çalışma yılı, gelir durumu değişkenlerinde anlamlı bir farka neden olduğu görülmüştür (Gün, 2017). Yine Kanter ve Mirvis(1989)'in çalışmasına göre çalışanların sinizm seviyesi yaş gruplarına göre farklılık göstermektedir.

Araştırmada örgütsel sinizmin okulun kademesine(ilkokul-ortaokul) göre anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmüş ancak alanyazındaki bazı çalışmalarda tam tersi sonuçlar bulunuştur. Kalağan ve Güzeller(2010), Yılmaz(2023) ve Uzun(2015) çalışmalarında çalışılan okul kademesine göre örgütsel sinizm algılarında anlamlı bir farklılık bulunduğu görülmektedir. Bu farklılığın bölgesel farklılıklardan olabileceği düşünülebilir.

Örgütsel sinizmin öğretmenlerin mesleki kıdemine göre farklılaşıp farklılaşmadığına bakılan çalışmada anlamlı bir fark bulunmamıştır. Alanyazında benzer sonuçlara ulaşan çalışmalar mevcuttur (Helvacı ve Çetin, 2012; Yetim ve Ceylan, 2011). Öğretmenlerin örgütsel sinizm tutumları ile mesleki kıdem değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulan çalışmalarda vardır(Sezgin-Nartgün ve Kartal, 2013; Cengiz, 2022; Uzun, 2015; Doğan – Kılıç, 2013.) Bu farklılaşma okulun bulunduğu bölge ve örneklem grubunun farklı olduğunu akla getirmektedir.

Örgütsel sinizm ile taşımalı eğitim okullarındaki öğretmenlerin eğitim durumları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Helvacı ve Çetin (2012) , Uzun(2015), Cengiz(2022) ve Şirin (2011) çalışmaları yapılan bu araştırma sonuçları ile benzerdir. James'in (2005) 360 okul çalışanı ile yapıılan araştırması, eğitim durumu ile katılımcılar arasında anlamlı bir bağlantı olmadığını göstermektedir. Aynı şekilde, sinizm tutumlarının eğitim seviyelerine göre farklılık göstermediğini ortaya koyan farklı incelemeler bulunmaktadır(Chiaburu vd., 2013; Boyalı, 2011; Andersson ve Beteman,1997; Sur, 2010; Şirin, 2011). Bunun yanında Kalağan ve Güzeller (2010) lisansüstü eğitim görmüş öğretmenlerin örgütsel sinizm algılarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlar ve yine aynı şekilde Tokgöz ve Yılmaz (2008), Erbil (2013), Delken (2004), Mirvis ve Kanter (1991) çalışmalarında örgütsel sinizm ve eğitim düzeyi arasında anlamlı bir ilişki saptamışlardır. Korkut (2019) örgütsel sinizm ile öğretmenlerin eğitim seviyesi arasında anlamlı farklılıklar tespit

etmiştir. Literatürde farklı sonuçlar olması farklı örneklem grubundan kaynaklandığını düşündürmektedir.

Örgütsel sinim ile okuldaki çalışma süresi arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Bu bulgu, Boyalı (2011), Erdost ve diğerleri (2007), Gül (2023) ve Tokgöz ve Yılmaz (2008) gibi araştırmacıların sonuçlarıyla uyumludur. Hizmet süresi ile sinizm arasında anlamlı bir ilişki olduğunu belirten araştırmalar da mevcuttur (Kalağan ve Güzeller,2010; Lobnikar ve Pagon, 2004; Altınöz vd., 2011; Helvacı ve Çetin, 2012; Balıkçıoğlu, 2013; James, 2005; Korkut, 2019; Naus, 2007; Sur, 2010).

Örgütsel sinizm ile taşımalı eğitim okullarında görev yapan öğretmenlerin görev yaptığı ilçe değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmuş, anlamlı farklılığın kaynağını bulmak için yapılan testler sonucu nüfusu 20-40 bin olan ilçelerin sinizm düzeyi, nüfusu 120 Bin ve üzeri nüfuslu olan ilçelerin sinizm düzeyinden anlamlı şekilde daha düşük bulunmuştur. Bu sonuç çok yüksek nüfuslu bölgelerde yaşayan öğretmenlerin sinizm düzeyinin yaşanan strese bağlı olarak artabileceğini göstermektedir. Yine yapılan araştırmada ulaşılan sonuca göre çok düşük nüfuslu(0-20Bin Nüfus) ilçelerde de sinizm düzeyinin yüksek olduğunu göstermektedir. Bunun sebebi imkânların kısıtlı olması olabilir. Tüm bunlara rağmen nüfusu 20-40 bin ve 40-120 bin olan ilçelerde sinizm oranı anlamlı şekilde düşüktür. Literatür incelendiğinde Gül(2023) öğretmenlerin görev yaptıkları şehirlere göre sinizm düzeylerinin anlamlı farklılık gösterdiği sonucu bulunmuştur. Buradaki farklı ilçelerde anlamlı farklılık olması yapılan çalışmanın sonucu ile de örtüşmektedir.

4.2.2. Örgütsel Bağlılığın Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesine Yönelik Sonuç ve Tartışma

Örgütsel bağlılığın okulun bulunduğu bölge (İl-İlçe, Köy-Kasaba), yaş, okulun kademesi (ilkokul-ortaokul), okulun bulunduğu ilçe değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığına göre yapılan çalışmada ulaşılan sonuç anlamlı farklılığın olmadığı yönündedir. Sadece öğretmenlerin mesleki kıdemi, okuldaki çalışma süresi ve öğretmenlerin eğitim düzeyi değişkeninde anlamlı farklılık bulunmuştur.

Örgütsel bağlılık ile öğretmenlerin yaş değişkeni arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Keman (2012), Şahin (2016) adlı araştırmacılar, yapılan araştırma sonuçlarına benzer olarak yaş değişkenine bağlı olarak örgütsel bağlılıkta herhangi bir farklılık tespit etmemişlerdir. Anlamlı farklılığın olmamasının sebepleri arasında öğretmenlerin yaşları ilerledikçe bile idealist perspektiflerini koruyor olmaları akla gelmektedir. Yapılan araştırmanın sonuçlarından farklı olarak yaş değişkeni ile örgütsel bağlılık arasında anlamlı ilişkiler sonucuna ulaşan araştırmalarda mevcuttur. Bu araştırmalardan bazıları Erdoğmuş (2006), Budak (2009) ve Kaya (2007)'dır. Literatürdeki farklı sonuçlar örneklemin farklı olmasından kaynaklandığını düşündürmektedir.

Örgütsel bağlılık ile okulun bulunduğu bölge (Köy-kasaba, il-ilçe) arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Örgütsel bağlılığın okulun köyde bulunması veya il merkezinde olması üzerine farklılaşmadığı düşünülmektedir. Örgütsel bağlılık ile öğretmenlerin çalıştıkları okulun kademesi(ilkokul-ortaokul) anlamlı bir farklılık oluşturmamaktadır. Altıntaş (2020) ve Kuyucu (2023) yapılan çalışmaya benzer sonuçlar bulmuşlardır. Yeşil (2023) ise yaptığı çalışmasında genel örgütsel bağlılık ve devam bağlılığında ilkokul öğretmenlerinin diğer kademe öğretmenlerinden anlamlı düzeyde yüksek şekilde farklılaştığı sonucuna ulaşmıştır.

Örgütsel bağlılık ile öğretmenlerin mesleki kıdemleri arasında anlamlı bir farklılık vardır. Bulunan sonuca göre mesleki çalışma yılı 21 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin örgütsel bağlılığın normatif boyutuna göre anlamlı şekilde mesleki kıdemi 11-20 yıl olanlara göre yüksek olduğu görülmektedir. Bu sonucu destekler nitelikte Morris ve Sherman (1981)'ın belirttiği, yaş ve tecrübe ile örgütsel bağlılığın doğru orantılı olduğunu savunarak genç çalışanların iş bırakma eğilimlerinin yüksek olduğunu bu nedenle bağlılık oluşturamadıkları akla gelmektedir. Meyer ve Allen (1984) uzun süre aynı örgütte çalışmanın, örgütsel bağlılık düzeyini arttırdığını belirtmiştir. Ergen (2015) yaptığı çalışmada öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin mesleki kıdeme göre anlamlı bir şekilde değişmediği sonucuna ulaşmış, Sezer (2005), Dilek (2005), Budak (2009) yapılan çalışmadaki benzer sonuçlara ulaşmıştır.

Yeşil (2023), Keman(2012), Örgen(2020) çalışmalarında anlamlı bir farklılık tespit etmemişlerdir. Bunun aksine Dönmez (2015), kurumunda 6 ila 10 yıl

çalışan öğretmenlerin 1 ila 5 çalışan öğretmenlerden daha bağlı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yine Budak (2009) çalışmasında bulunduğu okulda 16 ve üzeri yıldır görev yapan öğretmenlerin diğerlerinden daha yüksek örgütsel bağlılığa sahip olduğunu bulmuştur.

Öğretmenlerin eğitim seviyeleri ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişki değerlendirildiğinde, örgütsel bağlılık toplam puanları ve duygusal bağlılık alt boyutunda, ön lisans ve lisans diplomasına sahip öğretmenlerin yüksek lisans diploması olan öğretmenlere göre örgütsel bağlılıklarının anlamlı derecede daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Dilek (2005), Budak (2009) ve Tokay (2003) tarafından yapılan araştırmalarda, eğitim seviyesine bağlı olarak örgütsel bağlılık puanlarında anlamlı farklılıklar belirlenmiştir. Ancak, Sezer (2005), Erdaş (2009), Cevahiroğlu (2012), Gülle (2013) ve Erdoğan (2009) gibi araştırmalarda, eğitim düzeyi açısından anlamlı bir farklılık bulunmadığı sonucuna varılmıştır. Chen, Chen ve Chen (2010) eğitim seviyesinin artmasıyla birlikte bağlılığın azaldığını vurgulayarak, lisansüstü eğitim almış bireylerin kariyer olanaklarına maddi kazançlar kadar önem verdiklerini, bu nedenle farklı organizasyonlardaki fırsatları da dikkate aldıklarını ve bağlılıklarının düşük olabileceğini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin örgütsel bağlılık seviyeleri ile çalıştıkları okulların bulunduğu ilçe değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bunun sebebi olarak araştırmanın uygulandığı il olan Manisa ve ilçeleri arasında farklılıkların az olması gösterilebilir.

Sonuç olarak örgütsel bağlılık araştırmanın uygulandığı Manisa ili ve ilçelerinde taşımalı eğitim okullarında görev yapan öğretmenlerin okullardaki hizmet süreleri ve mesleki kıdemleri esas alındığında farklılaşmıştır.

4.2.3. Okul Kültürü Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesine Yönelik Sonuç ve Tartışma

Okul kültürünün demografik değişkenlere göre incelenmesine baktığımızda yaş, okulun bulunduğu bölge, mesleki kıdem, okuldaki hizmet süresi ve öğretmenlerin eğitim düzeyi değişkenleri ile okul kültürünün boyutları arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Öğretmenlerin çalıştıkları okulun kademesi ile okulun bulunduğu ilçe değişkeni açısından okul kültürünün farklı boyutlarında anlamlı farklılıklar oluşturmuştur.

Okul kültürünün yaş değişkeni açısından 20-30 yaş, 31-40 yaş, 41 yaş ve üzeri aralıklarında anlamlı bir fark oluşturmamaktadır. Literatür incelendiğinde Şirin (2011) ve Fırat (2007) okul kültürü ile yaş değişkeni arasında anlamlı ilişkiler bulmuştur. Şirin (2011)'in çalışmasında 41 yaş ve üzeri olanların 31-40 yaş aralığındaki öğretmenlere göre okul kültürü düzeylerini daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Buna karşılık Aktaş (2019), Vural (2007), Şimşek (2005), Kadıoğlu (2018), Şahin (2017), Himmetoğlu ve Bayrak' ın (2017) yapmış olduğu çalışmalarda okul kültürü ile yaş değişkeni arasında anlamlı ilişki bulunamamış ve bu durum araştırma sonuçlarını desteklemektedir. Farklı sonuçları olan araştırmalar olmasının sebepleri arasında araştırmaya katılan farklı bölgelerde yaşayan öğretmenlerin yaşının okul kültürünü algılamada belirleyici bir unsur olmaması olabilir.

Okul kültürünün okulun bulunduğu bölge (köy-kasaba, il-ilçe merkezi) değişkeni açısından incelediğinde anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin okul kültürü algıları okulun köy veya kasaba da olması ile il veya ilçe merkezinde olması durumunda farklılaşmamaktadır. Literatürde yapılan çalışmayı destekler nitelikte olan çalışmalar Kadıoğlu (2018), Kuş (2023)'un çalışmalarıdır. Bu durumun nedenleri arasında okulun köyde veya il merkezinde olmasının okul ortamını değiştirmediği, öğretmenlerin iletişiminin aynı olduğu, okulun her yerde okul olması gösterilebilir.

Taşımalı okullarda görev yapan öğretmenlerin çalıştıkları okul kademesi ile okul kültürü algıları anlamlı bir şekilde farklılaşmıştır. Okul kültürü destek ve görev boyutunda öğretmenlerin okul kültürü algıları ilkokul öğretmenlerinin ortaokul öğretmenlerine göre daha yüksektir. Bu durumun sebepleri arasında ilkokulda öğretmenlerin daha uzun süre çalışıyor olması, 4 yıl aynı sınıfı okutup mezun etmeleri gösterilebilir. Kaya (2015) çalışmasında okul kültürünün destek, başarı ve bürokratik alt boyutlarında ortaokullarda görev yapan branş öğretmenlerinin, ilkokulda görev yapan sınıf öğretmenlerine göre okul kültürü algılarının anlamlı olarak daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Farklı sonuçları olan çalışmalar olması farklı örneklemler yapılan çalışmalar olduğundan normal görülebilir.

Öğretmenlerin mesleki kıdemleri veya okuldaki hizmet süreleri okul kültürünün dört alt boyutu açısından anlamlı bir farklılık oluşturmamaktadır. Kaya (2015) çalışmasında bulunduğu okulda 1-5 yıl görev yapan öğretmenlerin 6-10 yıl

görev yapan öğretmenlere göre okul kültürü algılarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Narsap (2006) ise çalışmasında okulunda uzun süredir görev yapan öğretmenlerin okul kültürüne daha olumlu yaklaştıkları sonucuna ulaşmıştır. İpek (1999) ise çalışmasında okuldaki hizmet süresi ile okul kültürü arasında anlamlı bir fark bulamamıştır. Esinbay (2008) ile Himmetoğlu ve Bayrak (2017) öğretmenlerin okul kültürü algılarının mesleki kıdem veya toplam hizmet yılına göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuç yapılan araştırma sonucunu desteklemektedir. Demirhan (2020) ve Güngör (2019) tarafından yürütülen araştırmalarda öğretmenlerin okul kültürü düzeylerinin toplam hizmet süresi değişkenine göre anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Literatürdeki farklı sonuçlar farklı örneklem grubundan kaynaklandığı düşünülmektedir.

Öğretmenlerin eğitim düzeyleri (Ön Lisans- Lisans, Yüksek Lisans) açısından okul kültürü alt boyutları anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Şirin (2011), Can (2020) yaptıkları çalışmalarda bulunan sonuçlar da çalışmamızı destekler niteliktedir. Literatüre bakıldığında farklı sonuç olarak örnek olarak verebileceğimiz Aytek (2020) çalışmasında destek kültürü alt boyutunda ön lisans eğitim düzeyinde okul kültürü algılarının daha yüksek oluğu sonucuna ulaşmış bunu da bu eğitim düzeyine sahip insanların insan ilişkilerinde desteğe ihtiyaç duymak istemesine bağlamıştır.

Taşımalı okullarda görev yapan öğretmenlerin görev yaptıkları ilçelerin okul kültürü alt boyutlarına göre farklılaştığı tespit edilmiştir. Buna göre okul kültürü destek boyutunda nüfusu 20-40 bin olan ilçelerde görev yapan öğretmenlerin okul kültürü destek boyutu algıları hem 0-20 bin nüfuslu ilçelere göre hem de 120 bin ve üzeri nüfuslu ilçelere göre anlamlı şekilde yüksektir. Yine 40-120 bin nüfuslu ilçelerdeki öğretmenlerin okul kültürü destek boyutu algıları hem 0-20 bin nüfuslu ilçelere göre hem de 120 bin ve üzeri nüfuslu ilçelere göre anlamlı bir şekilde yüksektir. Okul kültürü başarı boyutunda ise nüfusu 40-120 bin olan ilçelerin, nüfusu 120 bin ve üzeri olan ilçelere göre okul kültürü başarı boyutu algılarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumda çok düşük nüfuslu ilçeler ile çok yüksek nüfuslu ilçelerdeki öğretmenlerin okul kültürü destek ve başarı boyutu algılarının düşük olduğu ortalama nüfusa sahip ilçelerin ise okul kültürü algılarının yüksek olduğu sonucu çıkmaktadır. Bunun sebepleri arasında çok düşük nüfuslu ilçelerin ekonomik imkânlarının düşük olması sebebiyle çalışma şartlarının zorluğu gibi

sıkıntılar sonucu okul kültürü algılarının düşmüş olabileceği yine benzer şekilde çok yüksek nüfuslu ilçelerin yüksek ekonomik zorlukları ile ulaşım, trafik problemleri sonucu okul kültürü algılarının düşmüş olabileceği düşünülmektedir.

4.3. Örgütsel Sinizm, Örgütsel Bağlılık ve Okul Kültürünün Arasındaki İlişkilere ve Okul Kültürünün Yordanmasına Yönelik Sonuç ve Tartışma

Örgütsel sinizm ile örgütsel bağlılık arasında genel olarak düşük düzeyde negatif yönlü anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Alanyazın incelenmesi sonucunda ise, benzer bir şekilde, ilköğretim düzeyinde görev yapan öğretmenler arasında yapılan çalışmalarda örgütsel sinizm ile örgütsel bağlılık arasında düşük düzeyde bir ilişki tespit edilmiştir (Kılıç, 2011). Aynı şekilde, spor eğitimi veren üniversitelerde görev yapan öğretim elemanları arasında yapılan çalışmalarda da benzer şekilde negatif ilişkiler ortaya çıkmıştır (Çalışkan ve Ekici, 2017). Genel olarak öğretmenlerle yapılan araştırmalarda da örgütsel sinizm ile örgütsel bağlılık arasında olumsuz yönlü ilişkilere dair bulgular bulunmuştur (Yıldız, 2013; Ergen, 2015; Yüksel, 2015; Mousa, 2017; Dağyar ve Kasalak, 2018). Bu sonuçların beklenen sonuçlar olduğu düşünülmekte ve bir kurumda örgütsel bağlılık düzeyinin arttığında örgütsel sinizm düzeylerinin azalması olasıdır. Anderson ve Bateman (1997) örgütsel sinizmin örgütsel bağlılık davranışını zayıflattığını belirtmiştir.

Örgütsel bağlılık alt boyutları ile okul kültürü alt boyutları arasında genel olarak pozitif taraflı ve anlamlı olan bir ilişki tespit edilmiştir (Sadece örgütsel bağlılığın alt boyutlarında duygusal bağlılık boyutu ile bağımlı değişken olan okul kültürü alt boyutlarından bürokratik kültür boyutu arasında negatif ilişki). Bu ilişki okul kültürü bürokratik boyut ile örgütsel bağlılık alt boyutları arasında düşük düzeyde, diğer tüm boyutlar arasında orta düzeyli bir ilişkidir. Yapılan araştırma sonuçlarına benzer şekilde Çakır (2007) Normatif bağlılık, okul kültürünün tüm alt boyutları ile pozitif yönlü anlamlı bir ilişki içerisindedir. Örgütsel sinizm ile okul kültürü alt boyutları arasındaki ilişki araştırma sonucunda genel olarak negatif yönlü ve anlamlı bir şekilde çıkmıştır. Örgütsel sinizm ile okul kültürü alt boyutlarından bürokratik kültür arasında anlamlı, düşük düzeyde ve pozitif, Sinizm ile okul kültürünün destek, başarı ve görev boyutu arasında ise negatif yönlü ilişki tespit edilmiştir. Balay, Kaya ve Cülha(2013) çalışmalarında öğretmenlerin okul kültürü

algıları ile örgütsel sinizm algıları arasında pozitif yönlü düşük düzeyde bir ilişki tespit etmişlerdir.

Örgütsel sinizm kontrol altına alındığında örgütsel bağlılığın okul kültürünün alt boyutlarını açıklamasına bakılan regresyon analizi sonuçlarına göre tüm boyutlarda ulaşılan sonuçlar anlamlıdır. Destek kültürü alt boyutunda örgütsel sinizm modele eklendiğinde açıklanan toplam varyans %43'tür. Öğretmenlerin örgütsel bağlılık ve örgütsel sinizm algılarının en yüksek düzeyde açıklayıcılığa sahip olduğu okul kültürü boyutu destek kültürüdür. Başarı kültürü alt boyutunda örgütsel bağlılığın duygusal, devam ve normatif boyutlarının ortak açıklayıcılığı %32'dir. Örgütsel sinizm analize dahil edilidğinde açıklayıcılık %39'a yükselmektedir. Örgütsel sinizm değişkeninin okul kültürü başarı boyutu üzerindeki etkisi istatistiksel olarak negatif ve anlamlıdır. Başarı kültüründe hedefe ulaşma, bireysel sorumluluklar ve başarılı olmak adına problemlere çözüm odaklı yaklaşma düşüncesi, örgütsel bağlılık ile başarı kültürünün uyumunu göstermektedir.

Okul kültürü bürokratik boyutun açıklanmasına yönelik sonuçlarda ise örgütsel bağlılığın Duygusal Bağlılık Boyutu, Devam Bağlılığı Boyutu, Normatif Bağlılık Boyutu değişkenlerinin okul kültürünün bürokratik boyutu için ortak yordayıcı etkisi istatiksel olarak anlamlıdır ve bağımlı değişkendeki varyansın %5,2'sini açıklamaktadır. Örgütsel sinizm modele eklendiğinde açıklayıcılık %10'dur. Örgütsel Sinizm değişkeninin okul kültürü bürokratik boyutu üzerindeki etkisi istatiksel olarak pozitif ve anlamlıdır. *Örgütsel sinizm değişkeninin okul kültürü alt boyutları arasında tek pozitif ilişki içinde olduğu alt boyut bürokratik kültürdür.* Bürokratik kültürü alt boyutunda mantığa dayanan ve yasalara uygun bir yapılanma bulunur. Yöneticilerin uygulamaları denetleme isteği vardır. Kurallar mevcuttur (Terzi, 2019). Bürokratik kültüre sahip örgütlerde sinizmin artabileceğini düşündürmektedir. Görev Kültürü alt boyutunun açıklanmasına bakılan regresyon analizi sonuçlarına göre örgütsel bağlılığın Duygusal Bağlılık Boyutu, Devam Bağlılığı Boyutu, Normatif Bağlılık Boyutu değişkenlerinin okul kültürünün başarı boyutu için ortak yordayıcı etkisi istatiksel olarak anlamlıdır ve bağımlı değişkendeki varyansın %22'sini açıklamaktadır. Modele örgütsel sinizm eklendiğinde açıklayıcılık %23'tür.

Tüm bu sonuçlar örgütsel sinizm kontrol altına alındığında örgütsel bağlılık alt boyutlarının okul kültürünü anlamlı açıkladığını ve doğrusal bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır.

4.4. Öneriler

Eğitim- öğretim sürecinde tüm öğrencilerin gelişimine odaklanıp, öğrenci kazanımlarına ulaşarak başarılı ve huzurlu bir okul ortamını sağlamak okul kültürü sayesinde olmaktadır. Okul kültürünü etkileyen birçok değişken olmakla birlikte örgütsel bağlılık ve örgütsel sinizm bu değişkenlerden ikisidir. Bu çalışma tüm değişkenlerin birbiri ile ilişkisini taşımalı okullarda incelemiş ve taşımalı okullarda örgütsel sinizm ile örgütsel bağlılığın devam, normatif, duygusal bağlılık boyutlarının okul kültüründe önemli bir rol oynadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Ulaşılan sonuçlar doğrultusunda uygulayıcılara aşağıdaki öneriler verilebilir:

- Taşımalı eğitim okullarında örgütsel sinizmin nedenleri araştırılarak iyileştirilmelidir.
- Taşımalı okullarda olumlu okul kültürü oluşturulması için örgütsel sinizm ve örgütsel bağlılığın önemli paydaşlar olduğu göz ardı edilmemelidir.
- Araştırma sonuçlarına göre özellikle çok küçük ilçelerde ve büyük ilçelerde öğretmenlerin sinizm düzeyi daha yüksek çıkmıştır. Bu ilçelere özel önlemler alınabilir veya sinizm düzeyini azaltıcı tedbirler alınabilir.

Ulaşılan sonuçlar doğrultusunda araştırmacılara yönelik aşağıdaki öneriler verilebilir:

- Bu çalışma taşımalı okullarda okul kültürü üzerinde örgütsel bağlılık ve örgütsel sinizmin etkililiğini ortaya koymayı amaçlayan, ilkokul ve ortaokul kademelerinde çalışan öğretmenlerle yapılmış Manisa ili ve ilçelerini kapsayan nicel bir çalışmadır. Farklı değişkenler eklenerek farklı araştırmalar yapılabilir.
- Benzer konuya farklı bir bakış açısı için nitel veya karma yöntem araştırmalara yer verilebilir.

KAYNAKÇA

Abdullah, M. H. A., & Shaw, J. D. (1999). Personal factors and organizational commitment: Main and interactive effects in the United Arab Emirates. *Journal of Managerial Issues, 11*(1), 77-93.

Abraham, R. (2000). Organizational cynicism: Bases and consequences. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs, 126*(3), 269-292.

Açıkalın, A. (1994). *Çağdaş örgütlerde insan kaynağının yönetimi*. PegemA.

Afşar, S. T. (2011). *Çalışma yaşam kalitesinin örgütsel bağlılık düzeyi üzerindeki etkisi: Devlet ve vakıf üniversitelerinde çalışan akademisyenler üzerine nicel bir araştırma* [Doktora Tezi]. Hacettepe Üniversitesi.

Akman, G. (2013). *Sağlık çalışanlarının örgütsel ve genel sinizm düzeylerinin karşılaştırılması* [Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Üniversitesi.

Akpolat, T., & Oğuz, E. (2015). İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinde örgütsel sinizmin işe yabancılaşma düzeyine etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 11*(3), 947-971.

Aktaş, E. (2019). *İlkokul öğretmenlerinin okul kültürü algı düzeylerinin incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. Marmara Üniversitesi.

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*, 252-276.

Altınöz, M., Çöp, S., & Sığındı, T. (2011). Algılanan örgütsel bağlılık ve örgütsel sinizm işkisi: Ankara'daki dört ve beş yıldızlı konaklama işletmeleri üzerine bir araştırma. *SÜ İİBF Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi, 15*(21).

Altıntaş, D. (2020). *Dönüşümcü liderlik ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkinin incelenmesi: İletişim sektöründe bir araştırma* [Yüksek Lisans Tezi]. Altınbaş Üniversitesi.

Andersson, L. M. (1996). Employee cynicism: An examination using a contract violation framework. *Human Relations, 49*, 1395-1418.

Andersson, L. M., & Bateman, T. S. (1997). Cynicism in the workplace: Some causes and effects. *Journal of Organizational Behavior, 18*, 449-469.

Antalyalı, Ö. L., & Alparslan, A. M. (Eds.). (2022). *Jamovi uygulamalı istatistik analizleri*. Nobel.

Arı, A. (2003). Taşımalı ilköğretim uygulaması Uşak örneği. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 23*(1).

Arslan, Ö. (2016). *Okul yöneticilerinin paternalist liderlik düzeyleri ile öğretmenlerin örgütsel sinizm algıları arasındaki ilişki* [Yüksek Lisans Tezi]. Uşak Üniversitesi.

Ataman, G. (2001). *İşletme yönetimi*. Türkmen Kitabevi.

Aven, F. F., Parker, B., & McEvoy, G. M. (1993). Gender and attitudinal commitment to organizations: A meta-analysis. *Journal of Business Research, 26*, 63-73.

Aydın, M. (2010). *Eğitim yönetimi*. Hatipoğlu Basım Yayım.

Ayık, A. (2015). An analysis of the relationship between organizational communication and organizational cynicism according to teachers' perceptions in Turkey. *Educational Research and Reviews, 10*(5), 547-555.

Aytek, M. E. (2020). *Öğretmenlerin işe ilişkin duyuşsal iyilik algıları ile okul kültürü arasındaki ilişki* [Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.

Bakan, İ., Büyükbeşe, T., & Bedestenci, H. C. (2004). Örgüt sırlarının çözümünde örgüt kültürü. Aktüel.

Balay, R. (2000). *Yönetici ve öğretmenlerde örgütsel bağlılık*. Nobel.

Balay, R. (2014). *Yönetici ve öğretmenlerde örgütsel bağlılık*. Pegem Akademi.

Balay, R., Kaya, A., & Cülha, A. (2013). Örgüt kültürü ve örgütsel sinizm ilişkisi. *Cumhuriyet Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi, 14*(2), 123-144.

Balcı, A. (1992). İlköğretimde öğretmen niteliğinin geliştirilmesi. *Türkiye'de İlköğretim Sempozyumu*.

Balcı, A. (1995). *Sosyal bilimlerde araştırma: Yöntem, teknik ve ilkeler*. 72 TDFO Bilgisayar Yayıncılık.

Balcı, A. (2007). *Türk eğitim sisteminde ilköğretimin yönetimi ve denetimi: Mevcut durum ve yeni perspektifler*. Pegem.

Balıkçıoğlu, S. (2013). *Antalya bölgesi konaklama işletmeleri çalışanlarının örgütsel sinizm tutumları ile bağlılık ilişkisi üzerine bir araştırma* [Yüksek Lisans Tezi]. Mustafa Kemal Üniversitesi.

Bang, H., & Reio Jr, T. G. (2017). Examining the role of cynicism in the relationships between burnout and employee behavior. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones, 33*(3), 217-227.

Baş, M. (2001). *Sekiz yıllık kesintisiz zorunlu ilköğretim uygulamasında taşıma merkezi kabul edilen ilköğretim okullarının sorunları (Bolu ili örneği)* [Yüksek Lisans Tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi.

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.

Bernerth, J. B., Armenakis, A. A., Feild, H. S., & Walker, H. J. (2007). Justice, cynicism, and commitment: A study of important organizational change variables. *The Journal of Applied Behavioral Science, 43*(3), 303-326.

Bilek, E., & Kale, M. (2012). Taşıma merkezi okullarda görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre taşımalı eğitim uygulaması. *Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi (GUJGEF), 32*(3).

Boyalı, H. (2011). *Örgütsel sinizm ve iş tatmini arasındaki ilişkiler: Karaman'daki bankalar üzerinde bir uygulama* [Yüksek Lisans Tezi]. Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi.

Bozkurt, T. (1997). İşletme kültürü: Kavram tanımı ve metodolojik sorunlar. In S. Tevrüz (Ed.), *Endüstri ve örgüt psikolojisi* (pp. 83-103). Türk Psikologlar Derneği Yayınları.

Bozlağan, R., Doğan, M., & Daoudov, M. (2010). Organizational commitment and case study on the union of municipalities of Marmara. *Regional and Sectoral Economic Studies, 10*(2), 29-57.

Bozoğlu, G. (2011). *Örgüt kültürü ve örgütsel bağlılık açısından eğitim sektöründe Yalova ilinde karşılaştırmalı bir araştırma* [Yüksek Lisans Tezi]. Yalova Üniversitesi.

Brandes, P. M. (1997). *Organizational cynicism: Its nature, antecedents, and consequences* [Unpublished doctoral dissertation]. The University of Cincinnati.

Brandes, P., Das, D., & Hadeni, M. (2006). Organizational cynicism: A field examination using global and local social exchange relationships and workplace outcomes. In G. B. Graen & J. A. Graen (Eds.), *Sharing network leadership* (pp. 191-224). Information Age Publishing.

Buchko, A., Laurence, G. W., & Alexander, V. S. (1998). Effects of cultural context on the antecedents, correlates, and consequences of organizational commitment: A study of Russian workers. *Journal of Business Research, 43*(3), 109-116.

Budak, T. (2009). *İlköğretim okullarında görev yapan kadrolu ve sözleşmeli öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları* [Yüksek Lisans Tezi]. Maltepe Üniversitesi.

Bülbül, M. (2007). *Örgütsel bağlılık ve kamu kuruluşlarına yönelik araştırma* [Yüksek Lisans Tezi]. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi.

Büyükboyacı, Ş. (1998). *Taşımalı ilköğretim ve sorunları (Çanakkale ili örneği)* [Yüksek Lisans Tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.

Büyükkaragöz, S., & Şahin, H. (1995). Taşımalı ilköğretim uygulamaları. *Eğitim ve Bilim, 19*(16), 38-45.

Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör analizi: Temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 32*(32), 470-483.

Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. PegemA.

Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. PegemA.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2018). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. PegemA.

Byrne, B. M., & Campbell, T. L. (1999). Cross-cultural comparisons and the presumption of equivalent measurement and theoretical structure: A look beneath the surface. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 30,* 555-574.

Can, R. (2020). *Öğretmenlerin görevsel ve bireysel motive edilme algıları ile okul kültürü algıları arasındaki ilişki* [Yüksek Lisans Tezi]. Kırşehir Üniversitesi.

Celep, C. (1996). Eğitim örgütlerinde öğretmenlerin örgütsel adanmışlığı. *Eğitim ve Bilim Dergisi, 22*(108), 56-62.

Cengiz, T. K. (2022). *Ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin genel ve örgütsel sinizm düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi.

Cevahiroğlu, E. (2012). *İlköğretim branş öğretmenlerinin algıladıkları liderlik davranışları ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişki* [Yüksek Lisans Tezi]. Yeditepe Üniversitesi.

Chen, L. T., Chen, C. W., & Chen, C. Y. (2010). Are educational background and gender moderator variables for leadership, satisfaction and organizational commitment? *African Journal of Business Management, 4*(2), 248-261.

Cheng, Y. C. (1993). Profiles of organizational culture and effective schools. *School Effectiveness and School Improvement, 4*(2), 85-110.

Chen, Z. X., & Francesco, A. M. (2003). The relationship between the three components of commitment and employee performance in China. *Journal of Vocational Behavior, 62*(3), 490-516.

Chiaburu, S. D., Peng, C. A., Oh, I., Banks, C. G., & Lomeli, C. L. (2013). Antecedents and consequences of employee organizational cynicism: A meta-analysis. *Journal of Vocational Behavior, 83*, 181-197.

Chung, K. H., & Megginson, L. C. (1981). *Organizational behaviour: Developing managerial skills*. Harper & Row.

Chughtai, A. A., & Zafar, S. (2006). Antecedents and consequences of organizational commitment among Pakistani university teachers.

Cresswell, J. W. (2018). Education research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research (6th ed.). Pearson.

Cooney, M. H. (1995). Readiness for school or school culture? *Childhood Education, 71*, 164-166.

Coşkun, L. (2004). *Yatılı, taşımalı ve "normal" eğitim yapılan ilköğretim okulu öğrencilerinde akademik başarı, okula ilişkin tutum, algılanan sosyal destek ve davranış-uyum sorunları arasındaki ilişkiler* [Yüksek Lisans Tezi]. Hacettepe Üniversitesi.

Cunningham, W. G., & Gresso, D. V. (1993). Cultural leadership for a new generation of American school. *Educational Planning, 9*(4), 23-31.

Çağlar, İ. (2001). Yönetim-kültür bağlamında Türk yönetim modelinin saptanmasına yönelik kavramsal bir çalışma. *Gazi Üniversitesi İktisadi İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 3*(3), 125-148.

Çağlayan, B. (2016). *Psikolojik sözleşme algısının örgütsel bağlılığa etkisi: Devlet okullarında görev yapan ilkokul ve ortaokul öğretmenleri üzerinde bir uygulama* [Yüksek Lisans Tezi]. Çankaya Üniversitesi.

Çakır, A. (2007). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri ve okul kültürü algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. Yeditepe Üniversitesi.

Çalışkan, K., & Ekici, S. (2017). The investigation of organizational cynicism and organizational commitment perceptions of academic staff at higher education institutions offering sports education. *Journal of Human Sciences, 14*(2), 1674-1689.

Çelik, V. (1997). *Okul kültürü ve yönetimi*. PegemA.

Çelik, V. (2000). *Okul kültürü ve yönetimi*. PegemA.

Çetin, F., Basım, H. & Aydoğan, O. (2011). Örgütsel bağlılığın tükenmişlik ile ilişkisi: Öğretmenler üzerine bir araştırma. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 25*, 61-80.

Çırpan, H. (1999). *Örgütsel öğrenme iklimi ve örgüte bağlılık ilişkisi* [Doktora Tezi]. İstanbul Üniversitesi.

Çoban, D., & Demirtaş, H. (2011). Okulların akademik iyimserlik düzeyi ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığı arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 17*(3), 317-348.

Dağlı, A., Elçiçek, Z., & Han, B. (2018). Örgütsel bağlılık ölçeği'nin Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Electronic Journal of Social Sciences, 17*(68).

Dağyar, M., & Kasalak, G. (2018). Eğitim örgütlerinde yaşanan örgütsel sinizmin öncülleri ve sonuçları üzerine bir meta-analiz çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 33*(4), 967-986.

Dean, J. W., Brandes, P., & Dharwadkar, R. (1998). Organizational cynicism. *Academy of Management Review, 23*(2), 341-352.

Dilek, H. (2005). *Liderlik tarzlarının ve adalet algısının; örgütsel bağlılık, iş tatmini ve örgütsel vatandaşlık davranışı üzerine etkilerine yönelik bir araştırma* [Doktora Tezi]. Gebze Yüksek Teknoloji Üniversitesi.

Demirhan, N. B. (2020). *Anaokullarındaki öğretmenlerin okul kültürü algıları ile örgütsel sessizlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. Fırat Üniversitesi.

Delken, M. (2004). *Organizational cynicism: A study among call centers* [Dissertation of Master of Economics]. Faculty of Economics and Business Administration, University of Maastricht.

Doğan, B. (2012). *Örgüt kültürü* (2. basım). Beta.

Doğan, S., & Kılıç, S. (2007). Örgütsel bağlılığın sağlanmasında personel güçlendirmenin yeri ve önemi. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 29*(7), 37-61.

Doğan, K. E. (2013). İlköğretim okullarında sinizm: Şanlıurfa örneği. *Bilim ve Kültür-Uluslararası Kültür Araştırmaları Dergisi, 1*(2), 58-70.

Dönmez, N. (2015). *Ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin psikolojik sözleşme düzeyleri ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki* [Yüksek Lisans Tezi]. Uşak Üniversitesi.

Durrah, O., Chaudhary, M., & Gharib, M. (2019). Organizational cynicism and its impact on organizational pride in industrial organizations. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 16*(7), 1-16.

Emhan, A. (2005). *Organizasyon sağlığı ve iş örgütlerinde bir uygulama* [Doktora Tezi]. Selçuk Üniversitesi.

Erbil, S. (2013). *Otel işletmelerinde çalışanların örgütsel sinizm algılarının işten ayrılma niyetine etkisi* [Yüksek Lisans Tezi]. Adnan Menderes Üniversitesi.

Erdaş, Y. (2009). *Denizli il merkezinde çalışan ilköğretim öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeyleri* [Yüksek Lisans Tezi]. Pamukkale Üniversitesi.

Erdoğan, D. (2009). *Resmi ilköğretim okullarındaki sınıf öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeylerinin incelenmesine yönelik bir araştırma: Bağcılar örneği* [Yüksek Lisans Tezi]. Beykent Üniversitesi.

Erdoğmuş, H. (2006). *Resmi-özel ilköğretim okullarında çalışan yöneticilerin kişisel özellikleri ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki* [Yüksek Lisans Tezi]. Marmara Üniversitesi.

Erdost, H. E., Karacaoğlu, K., & Reyhanoğlu, M. (2007). Örgütsel sinizm kavramı ve ilgili ölçeklerin Türkiye'deki bir firmada test edilmesi. 15. *Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi* Bildiri, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.

Ergen, S. (2015). *Öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeyleri ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki* [Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi.

Ergüneş, Y., & Altunsaray, A. (1998). Taşımalı ilköğretim uygulamasının değerlendirilmesi. Cumhuriyetin 75. yılında İlköğretim I. *Ulusal Sempozyumu* (ss. 189-200). Tekışık Yayıncılık.

Eroğlu, E. (2015). Geçmişten günümüze sosyal normlar. *Akademik Bakış Dergisi, 50*, 299-308.

Ersoy, S. (2007). *Kariyer geliştirme programlarının örgütsel bağlılığa etkisi: Tekstil sektöründe karşılaştırmalı bir araştırma* [Yüksek Lisans Tezi]. Sakarya Üniversitesi.

Esinbay, E. (2008). *İlköğretim okullarında okul kültürü; Balıkesir ili örneği* [Yüksek Lisans Tezi]. Balıkesir Üniversitesi.

Fero, H. C. (2005). *Flow and cynicism in the workplace* [Unpublished doctoral dissertation]. Claremont Graduate University.

Fırat, N. (2007). *Okul kültürü ve öğretmenlerin değer sistemleri* [Doktora Tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.

FitzGerald, M. R. (2002). *Organizational cynicism: Its relationship to perceived organizational injustice and explanatory style* [Unpublished doctoral dissertation]. University of Cincinnati.

Florio, R. S. (1989). Social organizations of classes and schools. In M. C. Reynolds (Ed.), *Knowledge press for beginning teacher* (pp. 163-172). Pergamon Press.

Fullan, M. (2001). *Leading in a culture of change*. Jossey-Bass Publishers.

Gaertner, K. N., & Nollen, S. D. (1989). Career experiences, perceptions of employment practices, and psychological commitment to the organization. *Human Relations, 42*(11), 975-991.

George, D., & Mallery, M. (2001). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference, 17.0 update* (10a ed.). Pearson.

Goffee, R., & Jones, G. (2000). *Kurum kültürü* (Çev. K. Kutmandu). Kapital Medya A.Ş.

Güçlü, H. (2006). *Turizm sektöründe durumsal faktörlerin örgütsel bağlılık üzerindeki etkisi* [Doktora Tezi]. Anadolu Üniversitesi.

Güçlü, N. (2003). Örgüt kültürü. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 6*.

Gül, A. (2023). *Okul iklimi ile örgütsel sinizm arasındaki ilişkiler* [Yüksek Lisans Tezi]. Pamukkale Üniversitesi.

Gül, H., & Çöl, G. (2003). Atıf teorisinde belirtilen karizmatik lider özelliklerinin üçlü örgütsel bağlılık modeliyle ilişkileri üzerine bir araştırma. *Atatürk Üniversitesi İİBF Dergisi, 17*(3-4), 163-184.

Gülle, M. (2013). *Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin okul ortamında maruz kaldıkları yıldırma algıları ve örgütsel bağlılık düzeylerinin incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. Sakarya Üniversitesi.

Gün, G. (2017). Otel işletmeleri çalışanlarının örgütsel sinizm algılarının bazı demografik değişkenlere göre incelenmesi. *Akademik İzdüşüm Dergisi, 2*(1), 1-22.

Gündoğan, T. (2009). *Örgütsel bağlılık: Türkiye Cumhuriyet Merkez Bankası uygulaması* [Yüksek Lisans Tezi]. Ankara Üniversitesi.

Güney, S. (Ed.). (2007). *Yönetim ve organizasyon* (2. basım). Nobel.

Güngör, B. (2019). *Öğretmenlerin örgütsel sessizlik algıları ile okul kültürü algıları arasındaki ilişki* [Yüksek Lisans Tezi]. Ondokuz Mayıs Üniversitesi.

Güzeller, C., & Kalağan, G. (2008). Örgütsel sinizm ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması ve çeşitli değişkenler açısından eğitim örgütlerinde incelenmesi. 16. *Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi Bildiri Kitabı* (ss. 87-94). İstanbul.

Haktanır, A. (2022). Çoklu regresyon analizi. In A. Haktanır & M. Otrar (Eds.), *Psikolojik danışmanlık ve rehberlik, psikoloji ve diğer sosyal bilimlerde temel istatistik* (pp. 359-384). Nobel.

Hartman, L. C., & Mary, B. (2000). Organizational commitment: A multi method scale analysis and test of effects. *The International Journal of Organizational Analysis, 8*(1), 89-108.

Heckman, P. E. (1993). School restructuring in practice. Reckoning with the culture of school. *International Journal of Educational Reform, 2*(3), 263-271.

Helvacı, A. M., & Çetin, A. (2012). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeylerinin belirlenmesi (Uşak ili örneği). *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 7*(3), 1495-1497.

Himmetoğlu, B., & Bayrak, C. (2017). İlkokullardaki öğretmen görüşlerine göre okul kültürü ile yöneticilerin çatışma yönetimi stilleri arasındaki ilişkilerin değerlendirilmesi. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (AUJEF), 1*(1).

Hofstede, G. (1993). Cultural constraints in management theories. *Academy of Management Executive, 7*(1), 81-94.

Hunt, S. D., Chonko, L. B., & Wood, V. R. (1985). Organizational commitment and marketing. *Journal of Marketing, 49*(1), 112-126.

Iverson, R. D., & Buttigieg, D. M. (1999). Affective, normative and continuance commitment: Can the "right kind" of commitment be managed? *Journal of Management Studies, 36*(3), 307-333.

İçerli, L. (2010). Örgütsel adalet: Kuramsal bir yaklaşım. *Girişimcilik ve Kalkınma Dergisi, 5*(1), 67-92.

İnce, M., & Gül, H. (2005). *Yönetimde yeni bir paradigma: Örgütsel bağlılık*. Çizgi Kitabevi.

İpek, C. (1999). *Resmi liseler ile özel liselerde örgütsel kültür ve öğretmen öğrenci ilişkisi* [Doktora Tezi]. Ankara Üniversitesi.

James, M. S. L. (2005). *Antecedents and consequences of cynicism in organizations: An examination of the potential positive and negative effects on school systems* [Unpublished doctoral dissertation]. The Florida State University.

Johnson, J. L., & O'Leary-Kelly, A. M. (2003). The effects of psychological contract breach and organizational cynicism: Not all social exchange violations are created equal. *Journal of Organizational Behavior, 24*(5), 627-647.

Kabaş, N. (2006). *Taşımalı ilköğretim uygulamasında karşılaşılan güçlükler (Bolu ili örneği)* [Yüksek Lisans Tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi.

Kadıoğlu, M. (2018). *Eğitim kurumlarında okul kültürünün öğretmenlerin iş doyumuna etkisi* [Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.

Kanter, D. L., & Mirvis, P. H. (1989). *The cynical Americans*. Jossey-Bass.

Kalağan, G., & Güzeller, O. C. (2010). Öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeylerinin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 27*, 83-97.

Karakütük, M. (1996). *Taşımalı ilköğretim uygulaması ve sorunları (Sincan ilçesi örneği)* [Yüksek Lisans Tezi]. Ankara Üniversitesi.

Karakütük, M. (1998). Taşımalı ilköğretim uygulaması ve sorunları: Sincan örneği. *Eğitim ve Bilim, 108*, 16-21.

Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler ve teknikler*. Nobel.

Karatepe, O. M., & Halıcı, A. (1998). İş tatmininin örgütsel bağlılık üzerindeki etkilerine yönelik ampirik bir değerlendirme. VI. *Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi Bildiriler Kitabı* (pp. 139-158). Anadolu Üniversitesi.

Karrasch, A. (2003). Antecedents and consequences of organizational commitment. *Military Psychology, 4*, 225-236.

Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi.* Ankara: Nobel.

Kavak, Y. (1997). *Dünya'da ve Türkiye'de ilköğretim*. PegemA.

Kaya, İ. (2010). *Taşımalı eğitimin yönetimi ve sorunları: Adıyaman ili örneği* [Yüksek Lisans Tezi]. İnönü Üniversitesi.

Kaya, O. (2007). *Örgütsel bağlılık emniyet genel müdürlüğü merkez biriminde bir uygulama* [Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi.

Kaya, Ö. Y. (2015). *Örgüt kültürü ve örgütsel vatandaşlık davranışı ilişkisi (Balıkesir ili merkez ilçe örneği)* [Yüksek Lisans Tezi]. Balıkesir Üniversitesi.

Keman, G. (2012). *Psikolojik sözleşmenin örgütsel bağlılığa olan etkisi: Tekstil sektöründe bir uygulama* [Doktora Tezi]. Trakya Üniversitesi.

Kılıç, Ş. (2011). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel sinizm ve örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişki (Keçiören İlçesi Örneği)* [Yüksek Lisans Tezi]. Hacettepe Üniversitesi.

Kılınç, A. Ç. (2014). Okul kültürü ile ilişkili kavramlar. In N. Güçlü (Ed.), *Okul kültürü* (pp. x-y). Pegem.

Kim, S., Jung, K., Noh, G., & Kang, L. K. (2019). What makes employees cynical in public organizations? Antecedents of organizational cynicism. *Social Behavior and Personality*, *47*(6), 1-11.

Kline, R. B. (2011). *Principles and practices of structural equation modeling*. The Guilford Press.

Koçak, Ş. (2002). Neden taşımalı eğitim? *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi (ÇÜİFD), 2*(2), 155-169. https://dergipark.org.tr/en/pub/cuilah/issue/4163/54558.

Koçel, T. (2001). *İşletme yöneticiliği: Yönetim ve organizasyon, organizasyonlarda davranış, klasik-modern-çağdaş ve güncel yaklaşımlar*. Beta Basım A.Ş.

Korkut, A., & Aslan, M. (2016). Türkiye'deki ortaokullarda görev yapmakta olan öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeyleri. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi, 7*(2), 91-112. https://doi.org/10.19160/e-ijer.85959.

Korkut, A. (2019). *Öğretmenlerin örgütsel mutluluk, örgütsel sinizm ve örgütsel adalet algılarının analizi* [Doktora Tezi]. İnönü Üniversitesi.

Köksal, K. (2007). *Yükseköğretimde örgüt kültürü ve alan araştırması* [Yüksek Lisans Tezi]. Balıkesir Üniversitesi.

Kuş, A. (2023). *Sınıf öğretmenlerinin algıladıkları okul kültürü ve uyumsal performanslarının incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. Çukurova Üniversitesi.

Kuyucu, E. (2023). *Öğretmenlerin yöneticilerinin dönüşümcü liderlik rollerine yönelik algılarının örgütsel bağlılık düzeyleri ile ilişkisi* [Yüksek Lisans Tezi]. Adıyaman Üniversitesi.

Küçükoğlu, A. (2001). *İlköğretimde taşımalı ilköğretim uygulamasına ilişkin öğretmen ve yönetici görüşleri* [Yüksek Lisans Tezi]. Atatürk Üniversitesi.

Küçüksüleymanoğlu, R. (2006). Taşımalı eğitim (Bursa ili örneği). *İlköğretim Online, 5*(2), 16-24.

Lambert, E. G., Hogan, N. L., & Jiang, S. (2008). Exploring antecedents of five types of organizational commitment among correctional staff: It matters what you measure. *Criminal Justice Policy Review*, *19*(4), 466-490.

Lobnikar, B., & Pagon, M. (2004). The prevalence and nature of police cynicism in Slovenia. In G. Mesko, M. Pagon, & B. Dobovsek (Eds.), *Policing in Central and Eastern Europe: Dilemmas of contemporary criminal justice* (pp. 1-9). The Faculty of Criminal Justice University of Maribor.

Luchak, A. A., & 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.

Mammadova, İ. (2013). *İş tatmini ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişki ve bir uygulama* [Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Aydın Üniversitesi.

Marshall, C., & Rossman, G. B. (2014). *Designing qualitative research* (5th ed.). Sage.

Mathieu, J. E., & Zajac, D. M. (1990). A review and meta-analysis of the antecedents, correlates, and consequences of organizational commitment. *Psychological Bulletin, 108*(2), 171-194.

Matrecia, J. (2005). *Antecedents and consequences of cynicism in organizations: An examination of the potential positive and negative effects on school systems* [Unpublished doctoral dissertation]. The Florida State University.

McDonald, D. J., & Makin, P. J. (2000). The psychological contract, organisational commitment and job satisfaction of temporary staff. *Leadership & Organization Development Journal*, *21*(2), 84-91.

McGee, G. W., & Ford, R. C. (1987). Two (or more) dimensions of organizational commitment: Reexamination of the affective and continuance commitment scales. *Journal of Applied Psychology, 72*(4), 638-642.

McInnis, K. J., Meyer, J. P., & Feldman, S. (2009). Psychological contracts and their implications for commitment: A feature-based approach. *Journal of Vocational Behavior, 74*(2), 165-180.

McMahon, B. (2007). *Organizational commitment, relationship commitment and their association with attachment style and locus of control* [Doctoral dissertation]. Georgia Institute of Technology.

MEB. (2000). *İlköğretim Genel Müdürlüğü taşımalı ilköğretim yönetmeliği*. Milli Eğitim Basımevi.

MEB. (2022). Strateji Geliştirme Başkanlığı, Resmi İstatistikler. https://sgb.meb.gov.tr

Memek, A. (2014). *Taşımalı eğitim yapılan okullardaki yönetici ve öğretmenlerin taşımalı eğitim sürecinde karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri (Şanlıurfa ili örneği)* [Yüksek Lisans Tezi]. Zirve Üniversitesi.

Metzger, M. D. (2004). *A qualitative inquiry into the formation of beliefs in a police organization* [Doctoral dissertation]. The George Washington University.

Meyer, J., & Allen, N. (1984). Testing the "side-bet theory" of organizational commitment: Some methodological considerations. *Journal of Applied Psychology, 69*(3), 372-378.

Meyer, J. P., Allen, N. J., & Smith, C. A. (1993). Commitment to organizations and occupations: Extension and test of a three-component conceptualization. *Journal of Applied Psychology, 78*(4), 538-551.

Meyer, J., & Maltin, E. (2010). Employee commitment and well-being: A critical review, theoretical framework and research agenda. *Journal of Vocational Behavior, 77*(2), 323-337.

Meyer, J. P., Stanley, D. J., Jackson, T. A., McInnis, K. J., Maltin, E. R., & Sheppard, L. (2012). Affective, normative, and continuance commitment levels across cultures: A meta-analysis. *Journal of Vocational Behavior, 80*(2), 225-245.

Meyer, J. P., Stanley, L. J., & Parfyonova, N. M. (2012). Employee commitment in context: The nature and implication of commitment profiles. *Journal of Vocational Behavior, 80*(1), 1-16.

Mirvis, P. H., & Kanter, D. L. (1991). Beyond demography: A psychographic profile of the workforce. *Human Resource Management, 30*(1), 45-68.

Morgan, G. A., Leech, N. L., Gloeckner, G. W., & Barrett, K. C. (2011). *SPSS for introductory statistics: Use and interpretation* (4th ed.). Pearson.

Morris, J. H., & Sherman, D. J. (1981). Generalizability of an organizational commitment model. *Academy of Management Journal, 24*(3), 512-526.

Mousa, M. (2017). Organizational cynicism and organizational commitment in Egyptian public primary education: When spring yields black flowers. *Kuwait Chapter of the Arabian Journal of Business and Management Review, 6*(9), 4-19.

Mowday, R. T., Porter, L. W., & Steers, R. M. (1982). *Employee-organizational linkages: The psychology of commitment, absenteeism and turnover*. Academic Press.

Narsap, H. (2006). *Genel ve mesleki liselerde örgüt kültürü* [Yüksek Lisans Tezi]. Marmara Üniversitesi.

Naus, A. J. A. M. (2007). *Organizational cynicism: On the nature, antecedents, and consequences of employee cynicism toward the employing organization* [Doctoral dissertation]. Maastricht University.

Neuman, W. L. (2010). *Toplumsal araştırma yöntemleri-I*. Yayınodası.

O'Connor, J. (1998). Capitalism, nature, socialism: A theoretical introduction. *Capitalism, Nature, Socialism, 1*(1), 11-38.

Organ, D. W. (1997). Organizational citizenship behavior: It's construct clean-up time. *Human Performance, 10*, 85-97.

Örgen, İ. (2020). *Ücretli sınıf öğretmenlerinin mesleki ve örgütsel bağlılık düzeylerinin incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. Çukurova Üniversitesi.

Özdemir, A. (2006). Okul kültürünün oluşturulması ve çevreye tanıtılmasında okul müdürlerinden beklenen ve onlarda gözlenen davranışlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 4*(4), 411-433.

Özgan, H., Çetin, B., & Külekçi, E. (2011). İlköğretim kademesinde görev yapan öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeyinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Sosyal Bilimler Araştırma Dergisi, 11*(17), 69-84.

Özkalp, E., & Kırel, Ç. (2005). *Örgütsel davranış*. Detay.

Özler, D. E., Atalay, C. G., & Şahin, M. D. (2010). Örgütlerde sinizm güvensizlikle mi bulaşır? *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi, 2*(2), 47-57.

Paker, A. N. (2014). *Çeşitli liselerde görev yapan öğretmenlerin ve yöneticilerin okul kültürüne ilişkin algıları* [Yüksek Lisans Tezi]. Okan Üniversitesi.

Peterson, K. D., & Deal, T. E. (2002). *The shaping school culture fieldbook*. Jossey-Bass Education Series.

Ramsey, R. D. (1992). *Secondary principal's survival guide*. Prentice Hall.

Rosenholtz, S. J. (1991). *Teachers' workplace: The social organization of schools*. Teachers College Press.

Randall, D. (1987). Commitment and organization: The organization man revisited. *Academy of Management Review, 13*(3), 460-471.

Robbins, S. P., & Judge, T. A. (2012). *Örgütsel davranış* (İ. Erdem, Çev. Ed.). Nobel.

Sabuncuoğlu, Z., & Tuz, M. (2001). *Örgütsel psikoloji* (3. baskı). Ezgi Kitabevi.

Sağır, T., & Oğuz, E. (2012). Öğretmenlere yönelik örgütsel sinizm ölçeğinin geliştirilmesi. *International Journal of Human Sciences, 9*(2), 1094-1106.

Schein, E. H. (1992). *Organizational culture and leadership* (2nd ed.). Jossey-Bass Publishers.

Seçkin, Z. (2011). Örgütsel bağlılık. In Ö. Yeniçeri & Y. Demirel (Eds.), *Yönetimde birey ve örgüt odaklı davranışlar* (pp. 345-360). Ekin.

Sezer, F. (2005). *İlköğretim okulu müdürlerinin sergiledikleri liderlik stillerinin öğretmenlerin örgütsel bağlılığına etkisi* [Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi.

Sezgin, F. (2010). Öğretmenlerin örgütsel bağlılığının bir yordayıcısı olarak okul kültürü. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 35*(156), 142-159.

Sezgin, N. Ş., & Kartal, N. (2013). Öğretmenlerin örgütsel sinizm ve örgütsel sessizlik hakkındaki görüşleri. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2*(2), 47-67.

Starnes, B. J., & Truhon, S. (2006). A primer on organizational commitment. *Human Development an Leadership Division*. http://asqhdandl.org/index.html.

Steiger, J. H. (2007). Understanding the limitations of global fit assessment in structural equation modeling. *Personality and Individual Differences, 42*(5), 893-898.

Stevens, J. M., Beyer, J. M., & Trice, H. M. (1978). Assessing personal, role, and organizational predictors of managerial commitment. *Academy of Management Journal, 21*(3), 380-396.

Stolp, S., & Smith, S. C. (1997). *Cultural leadership, school leadership: Handbook for excellence* (3rd ed.). University of Oregon.

Sur, Ö. (2010). *Örgütsel sinizm: Eskişehir ili büro çalışanları üzerine bir alan araştırması* [Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi.

Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri: Temel kavramlar ve örnek uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları, 3*(6), 49-74.

Şahin, H. (2016). *Psikolojik sözleşme ihlal algısı ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkinin belirlenmesine yönelik TRT çalışanları üzerine bir araştırma* [Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi.

Şahin, M. (2017). *Öğretmenlerin yetkinlik algıları ile okul kültürü algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.

Şimşek, Y. (2005). *Okul müdürlerinin iletişim becerileri ile okul kültürü arasındaki ilişki* [Yüksek Lisans Tezi]. Anadolu Üniversitesi.

Şimşek, Ö. F. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş, temel ilkeler ve LISREL uygulamaları*. Ekinoks.

Şirin, E. (2011). *İlköğretim okullarındaki öğretmenlerin okul kültürü algıları ile örgütsel sinizm tutumları arasındaki ilişki (İstanbul ili, Esenyurt ilçesi örneği)* [Yüksek Lisans Tezi]. Yeditepe Üniversitesi.

Şişman, M. (2002). *Örgütler ve kültürler*. PegemA.

Şişman, M. (2007). *Örgütler ve kültürler*. PegemA.

Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2012). *Using multivariate statistics* (6th ed.). Pearson.

Terzi, A. R. (2000). *Örgüt kültürü*. Nobel.

Terzi, A. R. (2005). İlköğretim okullarında örgüt kültürü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 11*(3), 423-442.

Terzi, A. R., & Derin, R. (2016). Relation between democratic leadership and organizational cynicism. *Journal of Education and Learning, 5*(3), 193-204. http://dx.doi.org/10.5539/jel.v5n3p193

Terzi, A. R. (2019). *Okul kültürü*. Detay.

Tepe, N. (2011). *Taşımalı ilköğretim okullarında okuyan öğrencilerin beslenme sorunları üzerine öğretmen görüşleri* [Yüksek Lisans Tezi]. Yeditepe Üniversitesi.

Tofur, S. (2018). Örgüt kültürünü oluşturan unsurlar: ‚Die welle (tehlikeli oyun)' filmi analizi. Turkish Studies Educational Sciences, 13(19), 1765-1780. https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.13817.

Tokgöz, N., & Yılmaz, H. (2008). Örgütsel sinizm: Eskişehir ve Alanya'daki otel işletmelerinde bir uygulama. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 8*(2), 238-305.

Tokay, E. (2003). Eğitimin örgütsel bağlılığa etkileri. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*.

Tozan, U. (2015). *Taşımalı eğitim veren okullardaki öğretmen ve yöneticilerin iş yaşam kalitelerinin örgütsel bağlılık düzeyleri üzerindeki etkisi* [Yüksek Lisans Tezi]. Türk Hava Kurumu Üniversitesi.

Turner, B. A., & Chelladurai, P. (2005). Organizational and occupational commitment, intention to leave, and perceived performance of intercollegiate coaches. *Journal of Sport Management, 19*(2), 193-211.

Türkmen, F. (2016). *Ortaokul yöneticilerinin hizmetkâr liderlik davranışlarının öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları üzerindeki etkisi (Sinop ili örneği)* [Yüksek Lisans Tezi]. Ondokuz Mayıs Üniversitesi.

Uslu, Ö. (2017). *İlköğretimde taşımalı eğitim uygulaması* [Doktora Tezi]. Atatürk Üniversitesi.

Uzun, T. (2015). *Okul müdürlerinin iletişim becerileri ile öğretmenlerin genel ve örgütsel sinizm tutumları arasındaki ilişkilerin incelenmesi (Giresun ili örneği)* [Doktora Tezi]. Atatürk Üniversitesi.

Vural, B. A., & Coşkun, G. (2005). *Örgüt kültürü*. Nobel.

Vural, E. (2007). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin kişilik özellikleri ile okul kültürü algıları arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. Yeditepe Üniversitesi.

Walker-Wied, J. K. (2005). *The role of a school's culture in the induction and socialization of two special education teachers in an alternative certification program* [Doctoral dissertation]. The University of Wisconsin.

Weiner, Y. (2000). Commitment in organizations: A normative view. *Academy of Management Review, 7*(3), 418-428.

Yalçın, A., & İplik, F. N. (2005). Beş yıldızlı otellerde çalışanların demografik özellikleri ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik bir araştırma: Adana ili örneği. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 14*(1), 395-409.

Yalçın, K. Y. (2006). *Yerleşik ve taşımalı eğitim yapan ilköğretim okullarındaki öğrencilerin toplumsallaşmasında beden eğitimi ve sporun önemi: Kütahya ili örneği* [Yüksek Lisans Tezi]. Dumlupınar Üniversitesi.

Yalçınkaya, A. (2014). Türkiye'de örgütsel sinizm: 2007-2012 yılları arasındaki çalışmalar üzerine bir değerlendirme. *İş, Güç Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi, 16*(3), 106-130.

Yangın, A. E. (1991). Taşımalı ilköğretim uygulaması. *Milli Eğitim Dergisi, 107*(41).

Yeşil, A. Y. (2023). *Psikolojik sözleşme algısının örgütsel bağlılıkla ilişkisi: Kadrolu, sözleşmeli ve ücretli öğretmenler üzerine bir araştırma* [Yüksek Lisans Tezi]. Kütahya Dumlupınar Üniversitesi.

Yetim, S. A., & Ceylan, Ö. Ö. (2011). Örgütsel sinizm ve örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişkiyi belirlemeye ilişkin bir araştırma. *e-Journal of New World Sciences Academy, 6*(1), 682-695.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, İ. (1991). İlköğretim hizmetlerinin yaygınlaştırılması ve taşımalı ilköğretim uygulamasında Diyarbakır örneği. İzmir I. *Eğitim Kongresi Bildirileri* (pp. 683-691). Buca Eğitim Fakültesi Yayın.

Yıldırım, K. (2014). Örgüt kültürünü oluşturan unsurlar. In N. Güçlü (Ed.), *Okul kültürü* (pp. x-y). Pegem.

Yıldız, K. (2013). Örgütsel bağlılık ile örgütsel sinizm ve örgütsel muhalefet arasındaki ilişki. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 8*(6), 853-879.

Yılmaz, H. (2023). *Öğretmenlerin örgütsel sinizm algısı ile iş doyumu ilişkisinin incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. Yozgat Bozok Üniversitesi.

Yücel, İ. (2007). *Öğrenen örgütler ve örgüt kültürü: Bir uygulama* [Doktora Tezi]. Atatürk Üniversitesi.

Yücel, İ., & Bektaş, C. (2012). Job satisfaction, organizational commitment and demographic characteristics among teachers in Turkey: Younger is better?

Procedia-Social and Behavioral Sciences, 46, 1598-1608. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.05.346.

Yüksel, H. (2015). *Örgütsel sinizm ve bağlılık arasındaki ilişki: İlk ve ortaokul öğretmenleri üzerinde bir araştırma* [Yüksek Lisans Tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.

8.EKLER

Veri Toplama Araçları

Kişisel Bilgiler Formu

Sayın Katılımcı,

Bu veri toplama aracı Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi yüksek lisans programında, Doç. Dr. Sezen TOFUR' un danışmanlığında yürütülmekte olan "Taşımalı Eğitim Okullarında Örgütsel Sinizm, Örgütsel Bağlılık ve Okul Kültürü" konulu yüksek lisans tezine bilimsel veri toplanması amacıyla hazırlanmıştır. Elde edilecek veriler tamamen akademik amaçlarla kullanılacaktır ve herhangi bir üçüncü kişiyle paylaşılmayacaktır. Araştırmanın amacına ulaşması, sizin tarafsız, objektif ve içten cevaplarınıza bağlıdır. Çalışmaya katılım gönüllülük arz etmektedir. Katılımcıdan bu uygulama için herhangi bir ücret talep edilmemektedir ya da katılımcıya herhangi bir ücret verilmeyecektir. Ölçeklerin katılımcı tarafından doldurulmasının ortalama 15 dakika sürmesi beklenmektedir. Çalışmada katılımcıya zarar vermeye yönelik risk taşıyan herhangi bir müdahale ya da uygulama bulunmamaktadır. Çalışma ile ilgili daha detaylı bilgi almak için Manisa Celal Bayar Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim (tezli) yüksek lisans programı öğrencisi Barış Gümüş ile iletişime geçebilirsiniz.

Araştırmamıza göstermiş olduğunuz ilgi ve katkıdan dolayı teşekkür ederim.

- Yukarıda katılımcı için çalışmaya katılmadan önce verilmesi gereken bilgiler ile ilgili metni okudum, anladım. Yapılacak bu çalışmaya tamamen gönüllü olarak katılmayı kabul ediyorum.
  ( ) Onaylıyorum. ( ) Onaylamıyorum.

Kişisel Bilgi Formu

1	Yaşınız	20-30 ( ), 31-40( ), 41-üzeri ( )
2	Mesleki Kıdem	1-10 yıl( ), 11-20 yıl( ), 21 yıl ve üzeri ( )
3	Okulda Hizmet Süresi	1-4 yıl ( ), 5-9 yıl( ), 10 yıl ve üzeri ( )
4	Çalıştığınız Okulun Bulunduğu Bölge	Köy, Kasaba ( ), Ilçe Merkezi ( ), Il Merkezi ( )
5	Eğitim Düzeyi	Lisans ( ), Lisansüstü ( )
6	Çalıştığı okul türü	Ilkokul ( ), Ortaokul ( )
7	Okulun bulunduğu ilçe	Ahmetli ( ), Akhisar ( ), Alaşehir ( ), Demirci ( ), Gölmarmara ( ), Gördess ( ), Kırkağaç ( ), Köprübaşı ( ), Kula ( ), Salihli ( ), Sarıgöl ( ), Saruhanlı ( ), Selendi ( ), Soma ( ), Şehzadeler ( ), Turgutlu ( ), Yunusemre ( )

Okul Kültürü Ölçeği

Bu okulda,						
1	Programda belirlenen işleri yapmak birinci önceliklidir.	1	2	3	4	5
2	Diğer okullardan daha "iyi" olmak için çalışmak esastır.	1	2	3	4	5
3	İlk defada doğruyu yapmak amaçlanır.	1	2	3	4	5
4	Okulun amaçlarını gerçekleştirmek için yeterince çaba harcanır.	1	2	3	4	5
5	Teknolojik gelişmeler takip edilir.	1	2	3	4	5
6	Herkes öğrencilerin akademik başarısı için çalışır.	1	2	3	4	5
7	İnsanlar birbirini sever.	1	2	3	4	5
8	Kıdemli olmak ayrıcalıklı olmak demektir.	1	2	3	4	5
9	Herkes uygulamalarla ilgili görüşlerini açıkça ifade edebilir.	1	2	3	4	5
10	Mesleki gelişim için her türlü fırsat sağlanır.	1	2	3	4	5
11	Çalışanlar sevinçlerini ve üzüntülerini paylaşır.	1	2	3	4	5
12	Hiyerarşiye önem verilir.	1	2	3	4	5
13	Kural ihlaline karşı sert önlemler alınır.	1	2	3	4	5
14	Yöneticiler, sık sık, kurallara uyulmasını hatırlatır	1	2	3	4	5
15	Kuralsızlıkların önlenmesi için sıkı denetim söz konusudur.	1	2	3	4	5
16	Birimiz hepimiz, hepimiz birimiz için duygusu hakimdir	1	2	3	4	5
17	Mesleki amaçlar için çalışmak takdir gören bir davranıştır.	1	2	3	4	5
18	İnsanlara değer verilir.	1	2	3	4	5
19	Otoriter bir yönetim anlayışı vardır.	1	2	3	4	5
20	İşlerle ilgili çok fazla toplantı yapılır.	1	2	3	4	5
21	Başarılı öğretmen ve öğrenciler ödüllendirilir.	1	2	3	4	5
22	En büyük ödül bir işi başarmaktır.	1	2	3	4	5
23	Hiç kimse yönetimle ters düşmek istemez	1	2	3	4	5
24	Kişisel duygu ve düşünceler paylaşılır	1	2	3	4	5
25	Herkes işini iyi yapmanın karşılığını alır.	1	2	3	4	5
26	Yanlışı kimin yaptığı değil, sonuçları tartışılır.	1	2	3	4	5
27	Herkes birbirinin fikir ve görüşlerine saygılıdır.	1	2	3	4	5
28	Kişisel bilgi ve yetenekler saygı görür.	1	2	3	4	5
29	İnsanlar arasında ilişkiler resmidir.	1	2	3	4	5

Okul Kültürü Ölçeğinde 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.

Örgütsel Bağlılık Ölçeği

Maddeler	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım (3)	Katılıyorum (4)	Tamamen Katılıyorum (5)
1. Meslek hayatımın geri kalan kısmını bu okulda geçirmek beni çok mutlu eder.					
2. Bu okulun problemlerini gerçekten kendi problemlerim gibi görüyorum.					
3. Okuluma karşı güçlü bir aidiyet hissetmiyorum.					
4. Bu okula karşı duygusal bağlılık hissetmiyorum.					
5. Bu okulda kendimi "ailenin bir parçası" gibi görmüyorum.					
6. Bu okulun benim için çok özel bir yeri vardır.					
7. Şu anda bu okulda çalışıyor olmam hem kendi isteğimden hem de şartların bunu gerektirmesindendir.					
8. Okulumdan ayrılmayı isteseydim dahi şu anda bu bana çok zor gelirdi.					
9. Şu anda okulumdan ayrılacak olsam, hayatımda birçok şey alt üst olur.					
10. Bu okuldan ayrılmamı düşündürecek seçenekler oldukça azdır.					
11. Eğer bu okula kendimden çok şey katmamış olsaydım, başka yerde çalışmayı düşünebilirdim.					
12. Bu okuldan ayrılacak olsam, uygun alternatiflerim az olur.					
13. Bu okulda çalışmaya devam etmek için yöneticilerime karşı bir minnet borcu/sorumluluk hissetmiyorum.					
14. Eğer bu okuldan ayrılmak benim yararıma olsa dahi şu anda buradan ayrılmanın doğru olmadığını düşünüyorum.					
15. Okulumdan şu anda ayrılacak olsam kendimi suçlu hissederim.					
16. Bu okul benim sadakatimi (bağlılığımı) hak ediyor.					
17. Bu okuldaki insanlara karşı bir minnet borcu/sorumluluk hissettiğim için şu anda bu okuldan ayrılmam.					
18. Bu okula çok şey borçluyum.					

Öğretmenlere Yönelik Örgütsel Sinizm Ölçeği

		1	2	3	4	5
1	Görev yaptığım okulda, okul yöneticisi çalışanların kararlara katılmasını önemser.	()	()	()	()	()
2	Görev yaptığım okulda, kararlara katılmak benim için önemlidir.	()	()	()	()	()
3	Görev yaptığım okulda, yöneticim eğitimin iyileştirilmesi için çalışanlarla işbirliği yapmayı önemser.	()	()	()	()	()
4	Görev yaptığım okulda, yapılması gerekli olanlardan çokgereksiz işlere öncelik verilmesi okuldaki performansımı olumsuz etkilemektedir.	()	()	()	()	()
5	Tayin/ Atama dönemini çalıştığım okuldan kurtulmak için birfirsat olarak görüyorum.	()	()	()	()	()
6	Okul yöneticisinin otoriter tutumu okulda patron-işçi yapılanmasına neden olmaktadır.	()	()	()	()	()
7	Görev yaptığım okulda, okulun gelişimi için anlamlı çokazçalışma yapılması okul yönetimine olan inancımı azaltmaktadır.	()	()	()	()	()
8	Okula bilimsel/ sosyal/ kültürel anlamdaki katkılarımıngenelde takdir görmemesi beni mutsuz etmektedir.	()	()	()	()	()
9	Görev yaptığım okula karşı bağlılığımın zamanla azaldığını hissediyorum.	()	()	()	()	()
10	Görev yaptığım okulun başarılı olmasını önemsemem.	()	()	()	()	()
11	Okul yöneticilerinin okul çalışanlarına saygı göstermemesiokula olan bağlılığımı zedelemektedir.	()	()	()	()	()
12	Çalıştığım okulu düşündüğümde kendimi çaresiz hissederim.	()	()	()	()	()
13	Çalıştığım okulu düşündüğümde sinirlerim	()	()	()	()	()
14	Çalıştığım okulu düşündüğümde öfkelenirim.	()	()	()	()	()
15	Okul yöneticisinin, çalışanlara karşı hoşgörüsüz tutumları,yaptığım işe karşı tedirgin davranmamı sağlar	()	()	()	()	()
16	Yöneticimin, bir projede çalışıp çalışmamamı önemsememesi, performansımın düşmesine neden olur.	()	()	()	()	()
17	Görev yaptığım okulda birbirinden kopuk gruplar olmasıokulda çalışma azmimi kırmaktadır.	()	()	()	()	()
18	Yöneticimin, okuldaki informal gruplardan bazılarına daha yakın olması okul yönetiminin yanlı davrandığına inanmamaneden olur.	()	()	()	()	()
19	Ne kadar çabalasam da görev yaptığım okulun ciddi bir başarı yakalayacağını düşünmüyorum	()	()	()	()	()
20	Başkalarına işimi söylediğimde utanma duygusu hissederim.	()	()	()	()	()
21	Okulun gelişimi için yaptığım işlerle gurur duyarım	()	()	()	()	()
22	Okul dışındaki çevreme zaman zaman işimden yakınırım.	()	()	()	()	()
23	Okul dışındaki çevremle zaman zaman okulumu eleştiririm.	()	()	()	()	()
24	Toplantılarada yeni kararlar alınırken, arkadaşlarımla birbirimize alaycı bakışlar atarız.	()	()	()	()	()
25	Yapılması düşünülen şeyler genelde beni güldürür.	()	()	()	()	()

Örgütsel sinizm ölçeği beşli derecelendirilmiş likert biçiminde düzenlenmiştir ve yer alan ifadeler, "1= Hiç katılmıyorum", "2=Az katılıyorum", "3=Orta düzeyde katılıyorum", "4=Çok katılıyorum", "5=Tamamen katılıyorum" olarak değerlendirilmiştir. Bu ölçeğin cevaplanmasında alınabilecek puan en az 25, en fazla 125 olmaktadır.

ÖLÇEK İZİNLERİ

Okul Kültürü Ölçeği Kullanım İzni:



Ynt: Olçek Kullanım Izni

B2 Barış
Kime:
11.02.2023 Cmt 21:37

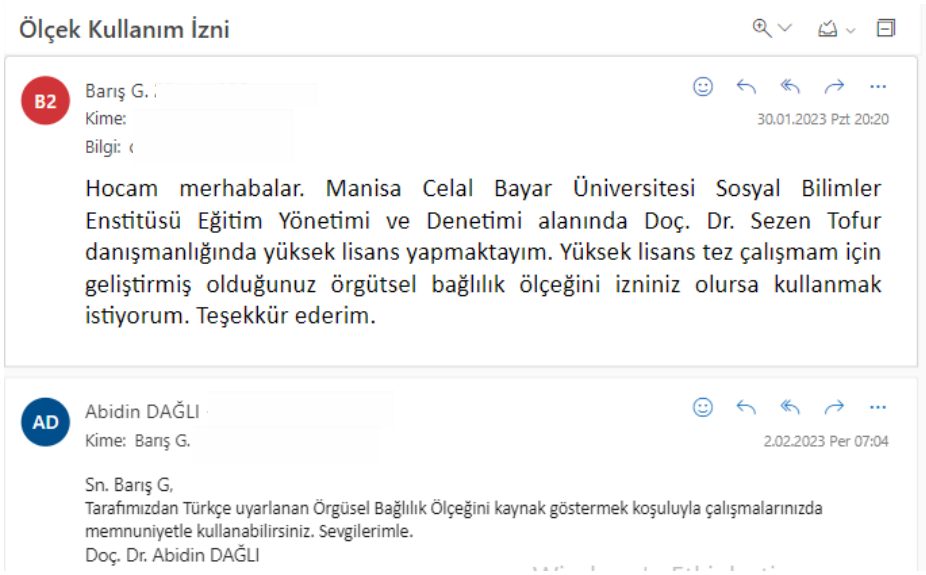
Sayın hocam,
Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi alanında Doç.Dr.Sezen Tofur danışmanlığında yüksek lisans yapmaktayım. Yüksek lisans tez çalışmam ve tezden üreteceğim yayınlarımda geliştirmiş olduğunuz okul kültürü ölçeğini izniniz olursa kullanmak istiyorum. Teşekkür ederim.
Saygılarımla.
Barış Gümüş

AT Ali Rıza Terzi
Kime: Barış G.
12.02.2023 Paz 20:47

Sn.Barış Gümüş
Bahse konu ölçeğimi yüksek lisans tezinizde ve tezinizden üreteceğiniz makalelerde akademik teamüllere göre veri toplama aracı olarak kullanabilirsiniz.
Ölçekle ilgili ihtiyaç duyacağınız her tür bilgiyi Ölçeğin olduğu makalenin içinde bulacaksınız.
Başarılar dilerim.
Not: Ölçekten tek bir puan hesaplanamaz. Yani bu okulun örgüt kültürü ortalaması şudur denemez. Her alt boyut için ayrı ayrı hesaplanması gerekir.

Prof.Dr.Ali Rıza Terzi
Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi
Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı
Tel:

Örgütsel Bağlılık Ölçeği Kullanım İzni:



Ölçek Kullanım İzni

B2 Barış G.
Kime:
Bilgi:
30.01.2023 Pzt 20:20

Hocam merhabalar. Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi alanında Doç. Dr. Sezen Tofur danışmanlığında yüksek lisans yapmaktayım. Yüksek lisans tez çalışmam için geliştirmiş olduğunuz örgütsel bağlılık ölçeğini izniniz olursa kullanmak istiyorum. Teşekkür ederim.

AD Abidin DAĞLI
Kime: Barış G.
2.02.2023 Per 07:04

Sn. Barış G,
Tarafımızdan Türkçe uyarlanan Örgüsel Bağlılık Ölçeğini kaynak göstermek koşuluyla çalışmalarınızda memnuniyetle kullanabilirsiniz. Sevgilerimle.
Doç. Dr. Abidin DAĞLI

Öğretmenlere Yönelik Örgütsel Sinizm Ölçeği Kullanım İzni:



Ölçek Kullanım İzni

B2 Barış G. 221111006
Kime: tubı
Bilgi: tuba
30.01.2023 Pzt 20:24

Hocam ...sa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi alanında Doç. Dr. Sezen Tofur danışmanlığında yüksek lisans yapmaktayım. Yüksek lisans tez çalışmam için geliştirmiş olduğunuz örgütsel sinizm ölçeğini izniniz olursa kullanmak istiyorum. Teşekkür ederim.

Tuba Akpolat • Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi Profili görüntüle

TA Tuba Sağır Akpolat
Kime: Barış G.
30.01.2023 Pzt 20:26

Barış merhaba,
Ölçeği çalışmanızda kullanabilirsiniz.
Kolaylıklar diliyorum
Dr. Tuba Akpolat

iOS için Outlook uygulamasını edinin

Yapacağım, teşekkür ederim. | Tamam, teşekkür ederim. | Teşekkür ederim, yapacağım.

Evrak Tarih ve Sayısı: 04.05.2023-E.537142

T.C.
MANİSA CELAL BAYAR ÜNİVERSİTESİ
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü

Sayı : E-27697707-605.01-537142 04.05.2023
Konu : Uygulama İzni (Barış GÜMÜŞ)

DAĞITIM YERLERİNE

İlgi : 10.04.2023 tarihli ve 95535889-300-524568 sayılı yazı.

Anabilim Dalınız Eğitim Yönetimi ve Denetimi Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Barış GÜMÜŞ'ün **"Taşımalı Eğitim Okullarında Örgütsel Sinizm, Örgütsel Bağlılık ve Okul Kültürü"** konu başlıklı çalışması kapsamında Manisa İlçelerinde Millî Eğitim Müdürlüklerine bağlı Resmi Taşımalı İlkokul ve Ortaokullarda görev yapan Öğretmenlere yönelik yapmak istediği araştırma izni ile ilgili Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının yazısı ekte gönderilmektedir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Doç. Dr. Alpay BİZBİRLİK
Enstitü Müdürü

Ek: Araştırma Uygulama İzni (Barış GÜMÜŞ) (2 Sayfa)

Dağıtım:
Gereği:
Doç. Dr. Sezen TOFUR

Bilgi:
Sbe Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Başkanlığına

T.C.
SOMA KAYMAKAMLIĞI
İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-51633837-605.01-75564436 04.05.2023
Konu : Araştırma İzni

DAĞITIM YERLERİNE

İlgi : a) Milli Eğitim Bakanlığının 21.01.2020 tarihli ve 1563890 sayılı Araştırma Uygulama İzinleri 2020/2 Nolu Genelgesi.
b) İl Milli Eğitim Müdürlüğünün 03.05.2023 tarihli ve E-46949512-605.01-75504248 sayılı yazısı.

Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Barış GÜMÜŞ'ün "Taşımalı Eğitim Okullarında Örgütsel Sinizm, Örgütsel Bağlılık ve Okul Kültürü" konu başlıklı çalışması kapsamında Manisa Millî Eğitim Müdürlüklerine bağlı Resmi Taşımalı İlkokul ve Ortaokullarda görev yapan Öğretmenlere yönelik bir araştırma yapmak istediği belirtilmektedir.

Müdürlüğümüze bağlı resmi/özel okul ve kurumlarda öğrenci, öğretmen ve okul yöneticilerinin katılımıyla yapılması planlanan uygulamanın denetimi okul/kurum idaresinde olmak üzere, kurum faaliyetlerini aksatmadan, gönüllülük esasına göre; onaylı bir örneği Müdürlüğümüzde muhafaza edilen veri toplama araçlarının kullanılması kaydı ile 2022-2023 eğitim-öğretim yılında "https://forms.gle/AGcUDR29xAJ44c7EA" bağlantı adresinden çevrimiçi olarak uygulanması Müdürlük Makamından alınan 28.04.2023 tarihli ve 75295510 sayılı Olur ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Adem DAĞCI
Müdür a.
Şube Müdürü