

Öğretmenlerin Okul İklimi ile Örgütsel Adanmışlıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

An Examination of the Relationship Between Teachers' Perceptions of School Climate and Their Organizational Commitment

Dilan KIRCA

E-mail: dilannfidan98@gmail.com

Dörtüol Mesleki Eğitim Merkezi, Dörtüol, Hatay

ORCID: 0009-0006-4557-1458

Senem DEMİR

E-mail: snmdmr001@gmail.com

100. Yıl ilkokulu, Dörtüol, Hatay

ORCID: 0009-0002-6063-9538

Bayram EKİNCİ

E-mail: cezi005@gmail.com

Cumhuriyet Ortaokulu, Merkez, Batman

ORCID: 0009-0003-8874-6287

Hasan AKDOĞAN

E-mail: vuslat110@hotmail.com

Nene Hatun Anaokulu, İskenderun, Hatay

ORCID: 0009-0005-2595-0285

DOI: 10.5281/zenodo.17833987

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algıları ile örgütsel adanmışlık düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Nicel araştırma yöntemine dayalı olarak yürütülen çalışma, farklı kademelerde görev yapan toplam 363 öğretmenden elde edilen verilerle gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracı olarak örgütsel adanmışlık ölçeği ile örgüt iklimi ölçeğinin genel ve alt boyutları kullanılmış, analizlerde betimsel istatistikler, t-testi, tek yönlü ANOVA, Pearson korelasyon katsayısı ve çoklu doğrusal regresyon yöntemleri uygulanmıştır. Bulgular, öğretmenlerin örgüt iklimi algılarının genel olarak yüksek düzeyde olduğunu ve örgütsel adanmışlıklarının orta-yüksek seviyelerde değiştiğini göstermektedir. Yapılan korelasyon analizine göre okul ikliminin tüm boyutları ile örgütsel adanmışlık arasında pozitif ve anlamlı ilişkiler saptanmıştır. Regresyon analizinde ise özellikle “liderlik ve etkileşim” ile “demokratiklik ve okula adanma” boyutlarının örgütsel adanmışlığı anlamlı düzeyde yordadığı görülmüştür. Ayrıca demografik değişkenlere göre yapılan karşılaştırmalarda medeni durum ve hizmet yılına bağlı olarak adanmışlık düzeylerinde anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Elde edilen sonuçlar, olumlu bir okul ikliminin öğretmen bağlılığının güçlendirilmesinde kritik bir rol oynadığını ortaya koymaktadır.

Anahtar Kelimeler: Örgüt iklimi, örgütsel adanmışlık, öğretmenler, okul ortamı, liderlik, demokratiklik.

Gönderim Tarihi: 27.10.2025

Kabul Tarihi: 05.11.2025

Elektronik Yayın Tarihi: 15.11.2025

ABSTRACT

The purpose of this study is to examine the relationship between teachers' perceptions of school climate and their levels of organizational commitment. Conducted using quantitative research methods, the study was carried out using data obtained from a total of 363 teachers working at different levels. The organizational commitment scale and the general and sub-dimensions of the organizational climate scale were used as data collection tools, and descriptive statistics, t-test, one-way ANOVA, Pearson correlation coefficient, and multiple linear regression methods were applied in the analyses. The findings show that teachers' perceptions of organizational climate are generally high and that their organizational commitment varies between medium and high levels. According to the correlation analysis, positive and significant relationships were found between all dimensions of school climate and organizational commitment. The regression analysis revealed that the dimensions of 'leadership and interaction' and 'democracy and commitment to the school' significantly predicted organizational commitment. Furthermore, comparisons based on demographic variables revealed significant differences in commitment levels depending on marital status and years of service. The results obtained reveal that a positive school climate plays a critical role in strengthening teacher commitment.

Keywords: Organizational Climate, Organizational Commitment, Teachers, School Environment, Leadership, Democracy.

Submitted Date: 27.10.2025

Acceptance Date: 05.11.2025

Electronic Issue Date: 15.11.2025

1. GİRİŞ

Okul ortamı (genellikle okullar içindeki sosyal, duygusal ve örgütsel ortamın ortak algıları olarak kavramsallaştırılır) uzun süredir öğretmenlerin tutum ve davranışlarının, örgütsel bağlılık da dahil olmak üzere, belirleyicisi olarak kabul edilmektedir (Hoy vd., 2002). Ampirik ve teorik çalışmalar, daha sağlıklı, daha açık ve destekleyici iklimlerin, öğretim kadrosunun güveni, mesleki işbirliği ve öğretmenlerin okullarında kalma ve yatırım yapma istekliliği ile bağlantılı olduğunu göstermektedir (Hoy vd., 2002). Aynı zamanda, duygusal bağlılık, normatif yükümlülük ve devamlılık hususlarını kapsayan öğretmenlerin örgütsel bağlılığının, öğretim kalitesini, yenilikçiliği, öğretmenlerin okulda kalma oranını ve daha geniş anlamda okulun etkinliğini etkilediği gösterilmiştir (Riehl ve Sipple, 1996). Bu literatürler, öğretmenlerin okul iklimi algıları ile organizasyona bağlılıkları arasında önemli bir ilişki olduğunu ima etmekte, ancak bu ilişkinin özellikleri, sınır koşulları ve mekanizmaları tam olarak belirlenememiştir (Riehl ve Sipple, 1996).

Okul iklimi ile öğretmen bağlılığı arasında pozitif bir ilişki olduğunu belgeleyen ampirik kanıtlar önemli olmakla birlikte heterojendir (Karakaya, 2018). Çeşitli yargı bölgelerinde yapılan kesitsel ve korelasyonel çalışmalar, destekleyici iklimler, liderlik davranışları ve öğretmen bağlılığı veya iş tatmini arasında ilişkiler olduğunu bildirmektedir (Collie vd., 2011; Raman vd., 2015; Zain ve Shaffiee, 2023; Dou vd., 2016). Meta-analitik ve gözden geçirme çalışmaları, işyeri koşullarının (örneğin, özerklik, katılım, işbirliği) bağlılığa tutarlı bir şekilde katkıda bulunduğunu vurgulamaktadır (Riehl ve Sipple, 1996). Aynı zamanda, zorlayıcı bürokrasi, algılanan örgütsel adaletsizlik veya idareci uygulamaları gibi diğer örgütsel güçler, okul iklimini zayıflatabilir ve böylece öğretmenlerin katılımını ve bağlılığını baltalayabilir (Shaikh ve Şentürk, 2023; Demir, 2016). Liderlik davranışları (öğretimsel, dönüşümsel, dağıtılmış) ve okul müdürlerinin öğretmenlerin psikolojik ihtiyaçlarını karşılama veya personeli güçlendirme kapasitesi, son dönemdeki ampirik çalışmalarda (Dursun vd., 2022; McCarley vd., 2014; Nnorom vd., 2024) iklim ve bağlılığın yakın etkenleri olarak tekrar tekrar ortaya çıkmaktadır. Bu birbirine yakın ancak dağınık bulgular, kalıcı bir araştırma sorununa işaret etmektedir: Bu alanda, okul iklimi ile öğretmenlerin farklı bağlamlardaki örgütsel bağlılığı arasındaki ilişkinin nasıl olduğu, liderlik ve bürokratik özelliklerin bu ilişkiyi nasıl moderatör veya aracı olarak etkilediği ve hangi metodolojik yaklaşımların nedensel veya süreçsel dinamikleri en geçerli şekilde yakalayabileceği konusunda tutarlı, çok düzeyli bir açıklama bulunmamaktadır (Shaikh ve Şentürk, 2023).

Literatürden birkaç spesifik boşluk çıkarılabilir. İlk olarak, mevcut ampirik kanıtların çoğu kesitsel, korelasyonel tasarımlara dayanmaktadır ve bu da okul iklimi algısı ile bağlılık arasındaki zamansal sıralama ve nedensellik hakkında çıkarımları sınırlamaktadır (Collie vd., 2011; Kurt ve Duyar, 2023; Zain ve Shaffiee, 2023). İkincisi, liderlik ve müdür davranışları hem iklim hem de bağlılıkla güçlü bir şekilde ilişkili olsa da, bu kavramları birbirine bağlayan aracılık ve moderasyon mekanizmaları (algılanan örgütsel destek, güven, psikolojik güvenlik veya bürokratik kısıtlamalar gibi) entegre modellerde tam olarak açıklanmamıştır (Ford vd., 2019; Shaikh ve Şentürk, 2023; Özdemir ve Arık, 2018). Üçüncüsü, çok düzeyli ve bağlama duyarlı analizler nispeten azdır: araştırmalar, okul düzeyindeki özelliklerin, özerkliğin ve bölge politikalarının öğretmenlerin örgütsel bağlılığını etkileyebileceğini göstermektedir (Karakaya, 2025), ancak okullar arası heterojenliği ve sistem düzeyindeki etkileri ele alan karşılaştırmalı ve çok düzeyli araştırmalar sınırlıdır (Ni, 2017; Yang vd., 2018). Dördüncüsü, birkaç çalışma bağlılığın korelasyonları olarak etik iklimi veya çatışma yönetimini incelemekle

birlikte, bürokratik yapıları, liderlik etki taktiklerini ve öğretmenlerin psikolojik ihtiyaçlarını, çeşitli kültürel ve kurumsal ortamlarda ampirik olarak test edilen tutarlı açıklayıcı çerçevelere entegre eden araştırmalara ihtiyaç vardır (Bernaldez ve Gempes, 2016; Shaikh ve Şentürk, 2023). Toplu olarak, bu boşluklar öğretmenlerin okulda kalma oranını, öğretim kalitesini ve okulun etkinliğini artırmak için hedefe yönelik örgütsel müdahaleler önerme kapasitemizi sınırlamaktadır (Riehl ve Sipple, 1996).

Yukarıdaki boşlukları ele almak, bilimsel ve pratik açıdan önem taşımaktadır. Teorik açıdan, okul iklimi ve örgütsel bağlılık literatürlerini entegre etmek, öğretmen davranışını ve okul sonuçlarını birlikte şekillendiren yakın mekanizmaları (ör. güven, algılanan destek, yetkilendirme) ve uzak örgütsel özellikleri (ör. bürokrasi, özerklik, dağıtılmış liderlik) belirleyerek eğitimde örgütsel sağlık modellerini iyileştirebilir (Hoy vd., 2002; Shaikh ve Şentürk, 2023). Ampirik olarak, bu ilişkilerin açıklığa kavuşturulması, öğretmen bağlılığını ve dolayısıyla öğrenci öğrenimini ve okulun gelişimini destekleyen bir iklim yaratmayı amaçlayan liderlik gelişimi, örgütsel müdahaleler ve politika araçlarının (örneğin, yönetsel yetkinlik, hesap verebilirlik sistemleri, özerklik reformları) tasarımına katkı sağlayabilir (Paletta vd., 2019; McCarley vd., 2014). Pratik olarak, bağlılık ile öğretmenlerin işte kalma oranı, iş tatmini ve öğrenci refahı arasında kanıtlanmış bağlantılar göz önüne alındığında, öğretimin sürekliliği ve okul performansı üzerinde etkisi olan faktörler, iklim iyileştirme ve liderlik uygulamaları hakkında kanıta dayalı öneriler okul yöneticileri ve politika yapıcılar için acil bir ilgi konusudur (Price, 2021; Collie vd., 2012).

Özetlenen sorun ve eksikliklere yanıt olarak, “Öğretmenlerin Okul Ortamı ve Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” başlıklı bu çalışma (a) öğretmenlerin okul ortamı algıları ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin gücünü ve biçimini tahmin etmeyi; (b) önceki çalışmalarda makul mekanizmalar veya sınır koşulları olarak tanımlanan aday araçlar ve moderatörleri (özellikle liderlik davranışları, algılanan örgütsel destek/psikolojik güvenlik, öğretim kadrosunun güveni ve bürokratik kısıtlamalar) test etmek (Dursun vd., 2022; Ford vd., 2019; Shaikh ve Şentürk, 2023) ve (c) mevcut kesitsel çalışmaların ötesinde nedensel ve bağlamsal çıkarımları iyileştirmek için metodolojik olarak sağlam tasarımlar (ör. çok düzeyli modelleme ve mümkünse uzunlamasına veya sıralı ölçüm) kullanmak (Riehl ve Sipple, 1996; Ni, 2017). Okullar ve öğretmen alt grupları arasında iklim, bağlılık, liderlik uygulamaları ve örgütsel özelliklerin ölçümlerini üçgenleştirerek, bu çalışma okul düzeyindeki ve idari faktörlerin öğretmen bağlılığını güçlendirmek ve böylece okulun etkinliğini artırmak için nasıl kullanılabileceğine dair eyleme geçirilebilir bilgiler üretmeyi amaçlamaktadır.

Özetle, okul iklimi, liderlik ve öğretmenlerin bağlılığı arasındaki ilişkileri belgeleyen önemli miktarda araştırma bulunmakla birlikte, tasarımdaki sınırlamalar, aracı mekanizmaların (örneğin, güven, psikolojik güvenlik, bürokrasi) tutarsız ele alınması ve çok düzeyli ve bağlamlar arası çalışmaların yetersizliği, önemli soruların cevapsız kalmasına neden olmaktadır (Shaikh ve Şentürk, 2023). Bu çalışma, iklim, liderlik, destek ve bürokratik etkileri birleştiren bütünleştirici modelleri açıkça test ederek ve okul düzeyindeki varyasyonları ve potansiyel zamansal sıralamayı hesaba katan analitik stratejiler benimseyerek bu boşlukları ele almaktadır. Böylelikle, eğitim liderliği ve örgütsel gelişimde hem teori oluşturmaya hem de kanıta dayalı uygulamalara katkıda bulunmaktadır (Hulpia ve Devos, 2010).

2. YÖNTEM

Bu araştırma, betimsel tarama modeliyle gerçekleştirilmiştir (Karasar, 2005). Araştırmanın çalışma grubunu Diyarbakır ili çevre ilçelerinde görev yapan öğretmenler (N=397) oluşturmaktadır. Çalışma grubunun seçiminde olasılığa dayanmayan örnekleme çeşidinden uygun (amaca yönelik) örnekleme tekniği kullanılmıştır (Şimşek ve Yıldırım, 2013). Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özellikleri hakkında betimsel istatistiklere ait veriler aşağıdaki Tablo 1’de gösterilmektedir.

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Özelliklerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları (N = 363)

Değişken	Kategori	f	%
Cinsiyet	Kadın	144	39,7
	Erkek	219	60,3
Yaş	20–30	52	14,3
	31–40	177	48,8
	41–50	134	36,9
Medeni Durum	Evli	264	72,7
	Bekar	99	27,3
Öğrenim Durumu	Lisans	233	64,2
	Lisansüstü	130	35,8
Hizmet Yılı	1–5 yıl	93	25,6
	6–10 yıl	86	23,7
	11–15 yıl	72	19,8
	16–20 yıl	51	14,0
	20 yıl ve üzeri	61	16,8
Öğretim Kademesi	İlkokul	79	21,8
	Ortaokul	115	31,7
	Lise	122	33,6
	Diğer	47	12,9

Araştırmanın örneklemini oluşturan 363 öğretmenin demografik özelliklerine bakıldığında, katılımcıların çoğunluğunu erkek öğretmenlerin (%60,3) oluşturduğu görülmektedir. Yaş dağılımı incelendiğinde, 31–40 yaş aralığındaki öğretmenlerin (%48,8) ağırlıkta olduğu ve bunu 41–50 yaş grubunun (%36,9) takip ettiği dikkati çekmektedir. Katılımcıların büyük bir bölümünün evli (%72,7) olması, öğretmenlik mesleğinin demografik yapısıyla uyumludur. Öğrenim düzeyi açısından lisans mezunları çoğunluğu oluşturmakla birlikte (%64,2), lisansüstü eğitim alan öğretmen oranının da (%35,8) kayda değer seviyede olduğu görülmektedir.

Mesleki kıdem dağılımı incelendiğinde, katılımcıların %49,3’ünün 10 yıl ve altı deneyime sahip olduğu, ancak 20 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin oranının da azımsanmayacak düzeyde (%16,8) olduğu anlaşılmaktadır. Görev yapılan öğretim kademesi

açısından lise (%33,6) ve ortaokul (%31,7) öğretmenlerinin daha fazla temsil edildiği; ilkokul (%21,8) ve diğer kademelerde (%12,9) görev yapan öğretmenlerin daha düşük oranda yer aldığı görülmektedir. Bu dağılım, araştırma bulgularının büyük ölçüde ortaokul ve lise öğretmenlerinin algılarına dayandığını göstermektedir.

Veri toplama aracı olarak; Araştırmada öğretmenlerin örgütsel adanmışlık düzeylerinin ölçülmesi amacıyla Allen ve Meyer (1990) tarafından geliştirilen, Karakuş'un (2008) Türkçe'ye uyarladığı "Örgütsel Adanmışlık Ölçeği" uygulanmıştır. Ölçek 21 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin "Duygusal Adanmışlık", "Devamlılık Adanmışlığı" ve "Normatif Adanmışlık" olmak üzere üç alt boyutu vardır. 1-7. madde "Duygusal Adanmışlık", 8-14. madde "Devamlılık Adanmışlığı," ve 15- 21. madde ise "Normatif Adanmışlık" düzeylerini ölçmektedir. Ölçekte 5'li likert tipi ölçekleme kullanılmıştır. Örgütsel adanmışlık ölçeğindeki 4, 5, 15, 16, 18 maddeleri ters maddelerdir. Örgütsel adanmışlık ölçeğinin yapı geçerliliğinin belirlenmesi için yapılan açımlayıcı faktör analizinde Kaiser-Meyer Olkin (KMO) katsayısı .85 olarak bulunmuştur. Bu çalışmada ölçeğin Cronbach Alpha değeri duygusal adanmışlık boyutunda .92, devamlılık adanmışlığı boyutunda .93, normatif adanmışlık boyutunda .89 bulunurken, ölçeğin tamamı için ise .85 olarak bulunmuştur.

Öğretmenlerin okul iklimi algılarını belirlemek amacıyla Canlı ve arkadaşlarının (2018) geliştirdiği "Okul İklimi Ölçeği" uygulanmıştır. Ölçek 23 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin "Demokratiklik ve Okula Adanma", "Liderlik ve Etkileşim", "Başarı Etkenleri", "Samimiyet" ve "Çatışma" olmak üzere beş alt boyutu vardır. 1-6. madde "Demokratiklik ve Okula Adanma", 7-12. madde "Liderlik ve Etkileşim", 13-16. madde "Başarı Etkenleri", 17-19. madde "Samimiyet", 20-23. Madde "Çatışma" boyutlarını ölçmektedir. Okul iklimi ölçeğinde bulunan her madde puan değeri olarak "1 = Hiçbir Zaman", "2 = Nadiren", "3 = Bazen", "4 = Çoğunlukla", "5 = Her Zaman" şeklinde gruplandırılıp puanlanmıştır. Olumsuz ifadeler için tersine puanlama yoluna gidilmiştir. Okul iklimi ölçeğindeki 20, 21, 22, 23 maddeleri ters maddelerdir. Ölçeğin yapı geçerliğini belirlemek için yapılan açımlayıcı faktör analizinde Kaiser-Meyer Olkin (KMO) katsayısı .92 çıkmıştır.

3. BULGULAR VE TARTIŞMA

Araştırmanın, aritmetik ortalama, standart sapma, minimum ve maksimum aldığı değerler birlikte normallik varsayımı incelenmiştir.

Tablo 2. Tanımlayıcı İstatistikler

Değişken	Min	Max	Mean	SD	Skewness	Kurtosis
Duygusal Adanmışlık	1.29	5.00	3.58	0.81	-0.45	0.14
Devamlılık Adanmışlığı	1.00	5.00	2.98	0.70	0.16	0.43
Normatif Adanmışlık	1.43	5.00	3.46	0.75	-0.05	-0.20
Örgütsel Adanmışlık (Genel)	1.43	5.00	3.34	0.68	-0.08	0.00
Demokratiklik ve Okula Adanma	1.33	5.00	3.81	0.74	-0.60	0.49
Liderlik ve Etkileşim	1.00	5.00	3.87	0.93	-1.03	0.65
Başarı Etkenleri	1.75	5.00	3.88	0.63	-0.51	0.89

Değişken	Min	Max	Mean	SD	Skewness	Kurtosis
Samimiyet	1.00	5.00	3.53	0.76	-0.50	0.60
Çatışma	1.00	5.00	3.62	0.83	-0.38	-0.03
Örgütsel İklim (Genel)	1.61	5.00	3.77	0.66	-0.41	0.13

Örgütsel adanmışlık alt boyutlarına ilişkin ortalamalar incelendiğinde, öğretmenlerin en yüksek ortalamayı duygusal adanmışlık ($X = 3.58$) ve normatif adanmışlık ($X = 3.46$) boyutlarında gösterdikleri görülmektedir. Bu durum, öğretmenlerin görev yaptıkları okula yönelik bağlılıklarının duygusal ve normatif temelde daha güçlü olduğunu, ancak devamlılık adanmışlığı düzeylerinin ($X = 2.98$) daha düşük seyrettiğini göstermektedir. Devamlılık adanmışlığının düşük olması, öğretmenlerin örgütte kalma kararlarını zorunluluk ya da maliyet algısına dayalı olarak görmediklerini ima etmektedir.

Okul iklimi ölçeği alt boyutları incelendiğinde, liderlik ve etkileşim ($X = 3.87$) ve başarı etkenleri ($X = 3.88$) boyutlarının en yüksek ortalamalara sahip olduğu görülmektedir. Bu bulgu, örneklemdaki öğretmenlerin okullarındaki yönetsel liderlik, iletişim süreçleri ve başarıyı teşvik eden okul atmosferine ilişkin olumlu algılara sahip olduklarını göstermektedir. Buna karşın, samimiyet ($X = 3.53$) ve çatışma ($X = 3.62$) boyutları orta düzeyde algılanmıştır. Skewness ve kurtosis değerlerinin tamamı ± 1.0 aralığında olup, değişkenlerin normal dağılımdan anlamlı sapma göstermediği söylenebilir. Bu durum, daha ileri istatistiksel analizler (t-testi, ANOVA, regresyon vb.) için normallik varsayımının karşılandığını göstermektedir (Tabachnick ve Fidell, 2013).

Öğretmenlerin örgütsel adanmışlık ve örgüt iklimi davranışlarında, cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark olup olmadığının incelenmiştir. Yapılan bağımsız örneklem T-testi analiz sonucunda elde edilen bulgular aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 3. Cinsiyete Göre Örgütsel Adanmışlık ve Okul İklimi Puanları (N = 363)

Değişken	Cinsiyet	N	Mean	SD	t	df	p	Mean Diff.	95% CI (Lower-Upper)
Duygusal Adanmışlık	Kadın	144	3.80	0.84	4.34	361	.000	0.37	0.20 – 0.54
	Erkek	219	3.43	0.77					
Devamlılık Adanmışlığı	Kadın	144	3.06	0.73	1.78	361	.077	0.13	-0.01 – 0.28
	Erkek	219	2.93	0.68					
Normatif Adanmışlık	Kadın	144	3.67	0.75	4.38	361	.000	0.34	0.19 – 0.50
	Erkek	219	3.33	0.71					
Örgütsel Adanmışlık (Genel)	Kadın	144	3.51	0.70	3.96	361	.000	0.28	0.14 – 0.42
	Erkek	219	3.23	0.64					
Demokratiklik ve Okula Adanma	Kadın	144	3.93	0.75	2.68	361	.008	0.21	0.06 – 0.36
	Erkek	219	3.72	0.72					

Değişken	Cinsiyet	N	Mean	SD	t	df	p	Mean Diff.	95% CI (Lower-Upper)
Liderlik ve Etkileşim	Kadın	144	3.97	0.95	1.58	361	.114	0.16	-0.04 – 0.35
	Erkek	219	3.81	0.92					
Başarı Etkenleri	Kadın	144	3.93	0.60	1.36	361	.176	0.09	-0.04 – 0.22
	Erkek	219	3.84	0.65					
Samimiyet	Kadın	144	3.65	0.69	2.28	361	.023	0.19	0.03 – 0.35
	Erkek	219	3.46	0.80					
Çatışma	Kadın	144	3.70	0.82	1.46	361	.144	0.13	-0.04 – 0.31
	Erkek	219	3.57	0.84					
Örgütsel İklim (Genel)	Kadın	144	3.86	0.66	2.26	361	.024	0.16	0.02 – 0.30
	Erkek	219	3.71	0.65					

Cinsiyete göre yapılan bağımsız örneklem t-testi sonuçları, kadın öğretmenlerin örgütsel adanmışlık düzeylerinin erkek öğretmenlere kıyasla daha yüksek olduğunu göstermektedir. Özellikle duygusal adanmışlık ($t = 4.34$, $p < .001$) ve normatif adanmışlık ($t = 4.38$, $p < .001$) boyutlarında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Kadınların bu boyutlarda anlamlı biçimde daha yüksek ortalamalara sahip olması, kadın öğretmenlerin okula yönelik duygusal bağlılık ve sorumluluk algılarının daha güçlü olabileceğini göstermektedir. Bununla birlikte, devamlılık adanmışlığı boyutunda cinsiyetler arasında anlamlı fark bulunmamıştır ($p = .077$). Bu bulgu, öğretmenlerin örgütte kalma kararlarının zorunluluk, maliyet ya da alternatif eksikliği gibi unsurlarla cinsiyete bağlı biçimde değişmediğini düşündürmektedir.

Okul iklimi algıları açısından, kadın öğretmenlerin demokratiklik ve okula adanma ($p = .008$), samimiyet ($p = .023$) ve örgütsel iklim toplam puanı ($p = .024$) açısından erkek öğretmenlere göre anlamlı derecede daha yüksek puanlara sahip olduğu görülmektedir. Bu durum, kadın öğretmenlerin okulun yapısına, işleyişine ve kişiler arası ilişkilere yönelik daha olumlu algılar geliştirdiğine işaret etmektedir. Bununla birlikte, liderlik ve etkileşim, başarı etkenleri ve çatışma boyutlarında anlamlı bir cinsiyet farkı saptanmamıştır. Bu bulgu, okul yöneticilerinin liderlik tarzı ve okulun başarı odaklı yapısının kadın ve erkek öğretmenler tarafından benzer biçimde algılandığını göstermektedir. Genel olarak sonuçlar, cinsiyetin örgütsel adanmışlık ve okul iklimi algılarının bazı alt boyutlarında belirleyici bir değişken olduğunu, ancak tüm boyutlarda sistematik bir farklılaşma yaratmadığını ortaya koymaktadır.

Öğretmenlerin örgütsel adanmışlık, örgüt iklimi ve performans davranışlarında, eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir fark olup olmadığının incelenmiştir. Yapılan bağımsız örneklem T-testi analiz sonucunda elde edilen bulgular aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 4. Öğrenim Durumuna Göre Betimsel İstatistikler ve Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları (N = 363)

Değişken	Öğrenim Durumu	N	Mean	SD	t	df	p	Mean Diff.	95% CI (Lower-Upper)
Duygusal Adanmışlık	Lisans	233	3.61	0.84	0.94	361	.348	0.08	-0.09 – 0.26

Değişken	Öğrenim Durumu	N	Mean	SD	t	df	p	Mean Diff.	95% CI (Lower-Upper)
Devamlılık Adanmışlığı	Lisansüstü	130	3.52	0.77	-0.10	361	.917	-0.01	-0.16 – 0.14
	Lisans	233	2.98	0.74					
Normatif Adanmışlık	Lisansüstü	130	2.99	0.64	0.57	361	.571	0.05	-0.11 – 0.21
	Lisans	233	3.48	0.76					
Örgütsel Adanmışlık (Genel)	Lisansüstü	130	3.43	0.74	0.55	361	.583	0.04	-0.11 – 0.19
	Lisans	233	3.36	0.71					
Demokratiklik ve Okula Adanma	Lisansüstü	130	3.31	0.62	0.72	361	.471	0.06	-0.10 – 0.22
	Lisans	233	3.83	0.77					
Liderlik ve Etkileşim	Lisansüstü	130	3.77	0.68	-0.35	361	.728	-0.04	-0.24 – 0.17
	Lisans	233	3.86	0.93					
Başarı Etkenleri	Lisansüstü	130	3.90	0.94	-0.25	361	.801	-0.02	-0.15 – 0.12
	Lisans	233	3.87	0.65					
Samimiyet	Lisansüstü	130	3.89	0.60	0.24	361	.809	0.02	-0.14 – 0.19
	Lisans	233	3.54	0.79					
Çatışma	Lisansüstü	130	3.52	0.73	-1.79	361	.074	-0.16	-0.34 – 0.02
	Lisans	233	3.56	0.88					
Örgütsel İklim (Genel)	Lisansüstü	130	3.73	0.73	-0.32	361	.753	-0.02	-0.16 – 0.12
	Lisans	233	3.76	0.68					
	Lisansüstü	130	3.78	0.63					

Öğrenim durumuna göre yapılan bağımsız örneklem t-testi sonuçları, örgütsel adanmışlık ve örgütsel iklim ölçeklerinin hiçbir alt boyutunda anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir ($p > .05$). Lisans ve lisansüstü mezunu öğretmenlerin duygusal, normatif ve devamlılık adanmışlığı puanlarının birbirine oldukça yakın olduğu, eğitim düzeyinin örgüte bağlılık üzerinde belirleyici bir etkiye sahip olmadığı anlaşılmaktadır.

Benzer şekilde, okul iklimi ölçeği alt boyutlarında da öğrenim durumuna bağlı anlamlı bir fark bulunmamıştır. Demokratiklik ve okula adanma, liderlik ve etkileşim, başarı etkenleri, samimiyet, çatışma ve genel örgütsel iklim algıları eğitim düzeyine göre benzer düzeydedir. Bu bulgu, lisansüstü eğitim almanın öğretmenlerin okul iklimine yönelik algılarını anlamlı biçimde değiştirmediklerini göstermektedir.

Her ne kadar çatışma boyutunda lisansüstü mezunları lehine daha yüksek bir ortalama görülse de ($X = 3.73$), bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir ($p = .074$). Dolayısıyla öğrenim

durumunun örgütsel adanmışlık ve okul iklimi algıları üzerinde sistematik ve güçlü bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmaktadır.

Öğretmenlerin örgütsel adanmışlık ve örgüt iklimi davranışlarında, yaş değişkenine göre anlamlı bir fark olup olmadığının incelenmiştir. Yapılan ANOVA analiz sonucunda elde edilen bulgular aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 5. Yaş Gruplarına Göre Betimsel İstatistikler ve ANOVA Sonuçları (N = 363)

Değişken	Yaş	N	Mean	SD	F	p
Duygusal Adanmışlık	20–30	52	3.65	0.65	0.35	.705
	31–40	177	3.58	0.76		
	41–50	134	3.54	0.94		
Devamlılık Adanmışlığı	20–30	52	3.06	0.66	0.40	.672
	31–40	177	2.96	0.67		
	41–50	134	2.98	0.76		
Normatif Adanmışlık	20–30	52	3.54	0.64	0.31	.730
	31–40	177	3.46	0.75		
	41–50	134	3.44	0.79		
Örgütsel Adanmışlık (Genel)	20–30	52	3.42	0.57	0.38	.682
	31–40	177	3.33	0.64		
	41–50	134	3.32	0.75		
Demokratiklik ve Okula Adanma	20–30	52	3.63	0.76	2.51	.082
	31–40	177	3.79	0.76		
	41–50	134	3.90	0.69		
Liderlik ve Etkileşim	20–30	52	3.92	0.85	0.10	.904
	31–40	177	3.86	1.00		
	41–50	134	3.88	0.87		

Değişken	Yaş	N	Mean	SD	F	p
Başarı Etkenleri	20–30	52	3.81	0.55	3.05	.049
	31–40	177	3.82	0.68		
	41–50	134	3.98	0.58		
Samimiyet	20–30	52	3.62	0.74	1.09	.337
	31–40	177	3.47	0.77		
	41–50	134	3.58	0.76		
Çatışma	20–30	52	3.22	0.98	9.43	.000
	31–40	177	3.61	0.76		
	41–50	134	3.79	0.81		
Örgütsel İklim (Genel)	20–30	52	3.66	0.57	1.81	.165
	31–40	177	3.74	0.70		
	41–50	134	3.85	0.63		

Araştırmada öğretmenlerin yaş gruplarına göre örgütsel adanmışlık ve örgütsel iklim algılarında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü ANOVA sonuçları, genel olarak yaşın bu değişkenler üzerinde belirleyici bir faktör olmadığını göstermektedir. Duygusal adanmışlık, normatif adanmışlık, devamlılık adanmışlığı ve örgütsel adanmışlık genel puanlarında yaş grupları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Benzer şekilde, okul iklimine ilişkin demokratiklik, liderlik ve etkileşim, samimiyet ve örgütsel iklim toplam puanı gibi alt boyutlarda da anlamlı bir farklılaşma görülmemiştir. Bu bulgu, örgüt kültürü ve adanmışlık düzeylerinin yaşa bağlı olarak değişmediğini, öğretmenlerin mesleki bağlılıklarının benzer düzeyde sürdüğünü ortaya koymaktadır.

Öte yandan iki alt boyutta yaşın anlamlı bir etki yarattığı belirlenmiştir. İlk olarak, "Başarı Etkenleri" boyutunda 41–50 yaş grubu öğretmenlerin daha yüksek ortalamalara sahip olduğu görülmüştür ($p = .049$). Bu durum, mesleki deneyimi daha fazla olan öğretmenlerin okulda başarıyı destekleyen unsurları daha olumlu algıladığını düşündürmektedir. Deneyimli öğretmenlerin okulun akademik işleyişini, kaynak kullanımını ve başarı odaklı uygulamaları daha etkin değerlendirebildiği söylenebilir.

İkinci olarak, "Çatışma" boyutunda yaş grupları arasında anlamlı bir farklılık saptanmış ve yaş arttıkça çatışma algısının yükseldiği görülmüştür ($p < .001$). Özellikle 41–50 yaş

grubunda çatışma düzeylerinin belirgin biçimde arttığı tespit edilmiştir. Bu sonuç, ileri yaş gruplarındaki öğretmenlerin okul içi sorunları, anlaşmazlıkları veya görev-yetki ilişkilerini daha yoğun yaşadığını ya da daha fazla fark ettiğini göstermektedir. Bunun, kıdem arttıkça sorumluluk alanlarının genişlemesi, beklentilerin artması veya okul içi karar süreçlerine daha çok dahil olunmasıyla ilişkili olabileceği değerlendirilebilir.

Genel olarak sonuçlar, yaşınn örgütsel adanmışlık üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmadığını, ancak okul ikliminin bazı alt boyutlarında — özellikle başarıyı etkileyen unsurlar ile çatışma algısında — belirleyici bir değişken olabileceğini göstermektedir. Bu bulgular, okul yönetimlerinin yaş gruplarına göre farklılaşan ihtiyaçları ve algıları dikkate alarak çalışma ortamlarını düzenlemelerinin yararlı olabileceğini göstermektedir.

Öğretmenlerin örgütsel adanmışlık ve örgüt iklimi davranışlarında, mesleki deneyim değişkenine göre anlamlı bir fark olup olmadığının incelenmiştir. Yapılan ANOVA analiz sonucunda elde edilen bulgular aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 6. Hizmet Yılına Göre Örgütsel Adanmışlık ve Örgütsel İklım Puanlarının Karşılaştırılması (ANOVA)

Değişken	Hizmet Yılı Grupları	N	M	SS	F	p
Duygusal Adanmışlık	1–5 yıl	93	3.76	0.65	4.624	.001
	6–10 yıl	86	3.54	0.74		
	11–15 yıl	72	3.64	0.88		
	16–20 yıl	51	3.18	1.00		
	20 yıl+	61	3.60	0.79		
Devamlılık Adanmışlığı	1–5 yıl	93	3.10	0.68	5.117	.001
	6–10 yıl	86	2.79	0.51		
	11–15 yıl	72	3.13	0.84		
	16–20 yıl	51	2.76	0.79		
	20 yıl+	61	3.11	0.62		
Normatif Adanmışlık	1–5 yıl	93	3.66	0.64	4.644	.001
	6–10 yıl	86	3.32	0.70		
	11–15 yıl	72	3.60	0.82		
	16–20 yıl	51	3.22	0.81		
	20 yıl+	61	3.42	0.73		
Genel Örgütsel Adanmışlık	1–5 yıl	93	3.51	0.59	5.303	.000
	6–10 yıl	86	3.21	0.58		
	11–15 yıl	72	3.46	0.77		
	16–20 yıl	51	3.05	0.79		
	20 yıl+	61	3.37	0.62		
Demokratiklik ve Okula Adanma	1–5 yıl	93	3.72	0.79	1.619	.169
	6–10 yıl	86	3.70	0.84		
	11–15 yıl	72	3.90	0.70		
	16–20 yıl	51	3.83	0.57		

Değişken	Hizmet Yılı Grupları	N	M	SS	F	p
Liderlik ve Etkileşim	20 yıl+	61	3.95	0.62		
	1-5 yıl	93	4.03	0.83	1.729	.143
	6-10 yıl	86	3.71	1.04		
	11-15 yıl	72	3.95	0.98		
	16-20 yıl	51	3.74	0.94		
Başarı Etkenleri	20 yıl+	61	3.88	0.81		
	1-5 yıl	93	3.80	0.66	1.614	.170
	6-10 yıl	86	3.80	0.69		
	11-15 yıl	72	3.95	0.63		
	16-20 yıl	51	3.86	0.44		
Samimiyet	20 yıl+	61	4.02	0.61		
	1-5 yıl	93	3.50	0.71	2.053	.087
	6-10 yıl	86	3.41	0.85		
	11-15 yıl	72	3.75	0.68		
	16-20 yıl	51	3.50	0.54		
Çatışma	20 yıl+	61	3.52	0.91		
	1-5 yıl	93	3.39	0.92	4.777	.001
	6-10 yıl	86	3.53	0.83		
	11-15 yıl	72	3.91	0.79		
	16-20 yıl	51	3.68	0.55		
Genel Örgütsel İklim	20 yıl+	61	3.74	0.83		
	1-5 yıl	93	3.73	0.63	1.746	.139
	6-10 yıl	86	3.65	0.77		
	11-15 yıl	72	3.90	0.66		
	16-20 yıl	51	3.74	0.46		
	20 yıl+	61	3.85	0.65		

Araştırmada öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre örgütsel adanmışlık ve örgütsel iklim algılarının farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü ANOVA analizi, bazı boyutlarda anlamlı farklılık bulunduğunu göstermiştir. Öncelikle, örgütsel adanmışlık ölçeğinin tüm alt boyutlarında (duygusal adanmışlık, devamlılık adanmışlığı, normatif adanmışlık ve genel örgütsel adanmışlık) hizmet yılına göre anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür ($p < .01$). Bu sonuç, mesleki kıdem arttıkça öğretmenlerin örgüte yönelik bağlılık düzeylerinin değiştiğine işaret etmektedir.

Duygusal adanmışlık puanlarında özellikle 1-5 yıl arası görev yapan öğretmenlerin daha yüksek değerlere sahip olduğu, buna karşın 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlerde bu düzeyin belirgin biçimde düştüğü gözlemlenmiştir. Bu durum, mesleğin ilk yıllarında öğretmenlerin okula yönelik daha yüksek bir motivasyon ve aidiyet duygusu taşıdıklarını; ancak orta kariyer döneminde çeşitli iş yükü, tükenmişlik ya da kurum içi sorunlar nedeniyle

bu bağılıklarının zayıflayabildiğini düşündürmektedir. Benzer şekilde, devamlılık adanmışlığı ve normatif adanmışlık boyutlarında da 6–10 yıl ve 16–20 yıl arası gruplarında bağılılığın daha düşük düzeyde olduğu görülmektedir. Buna karşın 20 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerde bağılılık düzeylerinin yeniden yükseldiği gözlenmiştir. Bu bulgu, uzun yıllar aynı kurumda çalışma sonucunda örgütsel sadakatin yeniden güçlenebildiğini veya alternatif iş fırsatlarının azalmasının bağılılığı etkileyebildiğini göstermektedir.

Örgütsel adanmışlık genel puanında da benzer bir eğilim bulunmaktadır; 1–5 yıl ve 11–15 yıl grupları daha yüksek örgütsel bağılılık sergilerken, 6–10 yıl ve 16–20 yıl kıdem grupları daha düşük bağılılık seviyelerine sahiptir. Bu durum, mesleki deneyim sürecinde bağılılık eğrilerinin doğrusal olmadığını, özellikle orta kariyer döneminde düşüşlerin görülebildiğini ortaya koymaktadır.

Okul iklimi ölçeği açısından değerlendirildiğinde, demokratiklik, liderlik, başarı etkenleri, samimiyet ve genel örgütsel iklim puanlarında hizmet yılına göre anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir ($p > .05$). Bu sonuç, okul iklimine ilişkin genel algıların kıdeme bağımlı olarak değişmediğini, öğretmenlerin okulun yönetim anlayışı ve iklimsel yapısını kıdemden bağımsız olarak benzer biçimde değerlendirdiğini göstermektedir.

Buna karşın "çatışma" boyutunda hizmet yılına göre anlamlı farklılık görülmüştür ($p = .001$). Özellikle 11–15 yıl ve 20 yıl üzeri kıdem gruplarındaki öğretmenlerin çatışma puanlarının daha yüksek olduğu, diğer gruplara kıyasla okul içi uyumsuzlukları veya sorunları daha fazla algıladıkları anlaşılmaktadır. Mesleki deneyim arttıkça kurumsal işleyişe ilişkin farkındalığın yükselmesi, beklentilerin artması veya yönetsel süreçlerde daha fazla sorumluluk üstlenilmesi bu artışın nedeni olabilir.

Genel olarak bu bulgular, öğretmenlerin örgütsel adanmışlıklarının mesleki kıdeme göre anlamlı biçimde farklılaştığını; ancak okul iklimine ilişkin algıların çoğunlukla hizmet yılına bağlı olarak değişmediğini göstermektedir. Sadece çatışma boyutunun kıdemle birlikte yükselmesi, eğitim ortamlarında deneyimi artan öğretmenlerin yapıdaki sorunları daha görünür biçimde algıladığını düşündürmektedir.

Öğretmenlerin örgütsel adanmışlık, örgüt iklimi ve performans davranışlarında, medeni durum değişkenine göre anlamlı bir fark olup olmadığının incelenmiştir. Yapılan ANOVA analiz sonucunda elde edilen bulgular aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 7. Medeni Duruma Göre Örgütsel Adanmışlık ve Örgütsel İklım Puanlarının Karşılaştırılması (t-Testi)

Değişken	Medeni Durum	N	M	SS	t	p
Duygusal Adanmışlık	Evli	264	3.51	0.80	-2.522	.012
	Bekar	99	3.75	0.82		
Devamlılık Adanmışlığı	Evli	264	2.97	0.72	-0.458	.647
	Bekar	99	3.01	0.65		
Normatif Adanmışlık	Evli	264	3.41	0.73	-2.201	.028

Değişken	Medeni Durum	N	M	SS	t	p
Genel Örgütsel Adanmışlık	Bekar	99	3.60	0.76	-1.977	.049
	Evli	264	3.30	0.68		
Demokratiklik ve Okula Adanma	Bekar	99	3.46	0.67	0.010	.992
	Evli	264	3.81	0.70		
Liderlik ve Etkileşim	Bekar	99	3.80	0.82	0.517	.606
	Evli	264	3.89	0.90		
Başarı Etkenleri	Bekar	99	3.83	1.01	-1.706	.089
	Evli	264	3.84	0.62		
Samimiyet	Bekar	99	3.97	0.65	-1.677	.094
	Evli	264	3.49	0.74		
Çatışma	Bekar	99	3.64	0.81	-1.007	.314
	Evli	264	3.59	0.81		
Genel Örgütsel İklim	Bekar	99	3.69	0.88	-0.564	.573
	Evli	264	3.76	0.63		
	Bekar	99	3.80	0.73		

Medeni duruma göre yapılan bağımsız örneklem t-testi sonuçları, öğretmenlerin örgütsel adanmışlık düzeylerinin bazı alt boyutlarda anlamlı biçimde farklılaştığını göstermektedir. Bulgular, bekar öğretmenlerin duygusal adanmışlık ($t = -2.522$, $p = .012$), normatif adanmışlık ($t = -2.201$, $p = .028$) ve örgütsel adanmışlık toplam puanlarında ($t = -1.977$, $p = .049$) evli öğretmenlere kıyasla daha yüksek algıya sahip olduklarını ortaya koymaktadır. Bu sonuç, bekar öğretmenlerin örgütle duygusal bağ kurma, normatif yükümlülük hissetme ve genel adanmışlık düzeylerinin daha güçlü olabileceğini düşündürmektedir.

Öte yandan, devamlılık adanmışlığı, okul iklimi alt boyutları (demokratiklik, liderlik-etkileşim, başarı etkenleri, samimiyet) ve örgütsel iklim toplam puanında medeni duruma bağlı anlamlı bir farklılık görülmemiştir ($p > .05$). Bu durum, okul iklimine ilişkin algıların evli ya da bekar olma durumundan etkilenmediğini göstermekte; örgütsel iklim algısının daha çok

mesleki ve yönetsel faktörlerle ilişkili olabileceğine işaret etmektedir. Genel olarak sonuçlar, örgütsel adanmışlık boyutlarında bekar öğretmenlerin daha yüksek adanmışlık düzeyi sergilediğini, ancak örgütsel iklim algılarında medeni durumun belirleyici bir değişken olmadığını göstermektedir.

Öğretmenlerin örgütsel adanmışlık ve örgüt iklimi davranışları arasındaki ilişki için Pearson korelasyon analizi sonucunda elde edilen bulgular aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 8. Örgüt İklimi ve Örgütsel Adanmışlık Genel ve Alt Boyutları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Boyutlar	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1 Duygusal Adanmışlık	1	,660**	,796**	,922**	,447**	,486**	,394**	,397**	,276**	,496**
2 Devamlılık Adanmışlığı		1	,649**	,850**	,368**	,340**	,360**	,258**	,174**	,370**
3 Normatif Adanmışlık			1	,912**	,582**	,579**	,481**	,495**	,354**	,616**
4 Örgütsel adanmışlık ölçeği				1	,521**	,526**	,460**	,431**	,301**	,554**
5 Demokratiklik ve Okula Adanma					1	,724**	,756**	,663**	,564**	,909**
6 Liderlik ve Etkileşim						1	,586**	,581**	,504**	,877**
7 Başarı Etkenleri							1	,614**	,492**	,805**
8 Samimiyet								1	,499**	,771**
9 Çatışma									1	,728**
10 Örgütsel iklim ölçeği										1

Tablo 8 incelendiğinde, örgütsel adanmışlık alt boyutları ile örgüt ikliminin tüm alt boyutları arasında pozitif ve istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler bulunduğu görülmektedir ($p < .01$). Özellikle duygusal adanmışlık ile örgütsel adanmışlık genel puanı arasındaki ilişkinin oldukça yüksek olması ($r = .922$) duygusal bağlılığın öğretmenlerin genel örgütsel adanmışlık düzeyinde belirleyici bir unsur olduğunu göstermektedir. Örgüt iklimi boyutları açısından bakıldığında, demokratiklik ve okula adanma ($r = .909$), liderlik ve etkileşim ($r = .877$), başarı etkenleri ($r = .805$) ve samimiyet ($r = .771$) değişkenlerinin örgütsel iklim genel puanı ile çok yüksek düzeyde ilişkili olduğu görülmektedir. Bu durum, örgüt ikliminin bütüncül bir yapı sergilediğini ve alt boyutların birbirini güçlü şekilde tamamladığını ortaya koymaktadır.

Örgütsel adanmışlık ile örgüt iklimi arasındaki ilişkiler de anlamlı ve pozitif yönlüdür. Örneğin, örgütsel adanmışlık genel puanı ile örgüt iklimi arasında $r = .554$ düzeyinde orta-yüksek bir ilişki bulunmaktadır. Bu bulgu, olumlu örgüt ikliminin öğretmenlerin örgütsel adanmışlıklarını güçlendirdiğini göstermektedir. Genel olarak korelasyon yapısı, örgüt ikliminin tüm boyutları yükseldikçe öğretmenlerin duygusal, normatif ve devamlılık adanmışlık düzeylerinin de arttığını ortaya koymakta; olumlu bir okul ikliminin çalışan bağlılığı için temel bir belirleyici olduğunu desteklemektedir.

Öğretmenlerin örgüt iklimi algılarının örgütsel adanmışlık genel boyutunu yordayıp

yordamadığını saptamak amacıyla çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Tabloda, çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçlarına ait bulgular ve yorumlara verilmiştir.

Tablo 9. Örgüt İklimi Boyutlarının Örgütsel Adanmışlığı Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Beta	t	Sig.	VIF	R	R ²	Uyarlanmış R ²	F	p
Sabit	1.248	—	6.595	.000	—					
Demokratiklik ve Okula Adanma	.180	.196	2.395	.017*	1.577					
Liderlik ve Etkileşim	.215	.295	4.569	.000*	2.227	.574	.330	.321	35.171	.000
Başarı Etkenleri	.120	.111	1.633	.103	2.481					
Samimiyet	.079	.089	1.462	.145	1.995					
Çatışma	-.047	-.057	-1.060	.290	1.565					

Regresyon analizi sonuçlarına göre örgüt iklimi boyutlarının birlikte örgütsel adanmışlık düzeyini anlamlı bir şekilde yordadığı görülmektedir ($F(5, 357) = 35.171, p < .001$). Modelin açıklayıcılık düzeyi anlamlı olup, örgüt iklimi alt boyutları örgütsel adanmışlığın %33'ünü açıklamaktadır ($R^2 = .330$). Bu oran, örgütsel adanmışlığın yaklaşık üçte birinin örgüt iklimi değişkenleri tarafından açıklandığını göstermekte ve modelin güçlü bir yordayıcılık sergilediğine işaret etmektedir.

Standardize edilmiş katsayılar incelendiğinde örgütsel adanmışlık üzerinde en güçlü yordayıcı etkinin liderlik ve etkileşim boyutuna ait olduğu görülmektedir ($\beta = .295, p < .001$). Bu bulgu, okul yöneticilerinin liderlik davranışları, iletişim tarzı ve etkileşim kalitesinin öğretmenlerin örgütsel bağlılığında kritik bir role sahip olduğunu göstermektedir.

İkinci önemli yordayıcı değişken demokratiklik ve okula adanma boyutudur ($\beta = .196, p = .017$). Okulda demokratik bir ortamın varlığı, öğretmenlerin kararlara katılımı ve okula aidiyet duygusunun örgütsel adanmışlığı anlamlı biçimde güçlendirdiği görülmektedir.

Diğer değişkenler olan başarı etkenleri ($p = .103$), samimiyet ($p = .145$) ve çatışma ($p = .290$) örgütsel adanmışlığı anlamlı biçimde yordamamaktadır. Bu sonuçlar, örgüt iklimi içinde özellikle liderlik davranışlarının ve demokratik okul kültürünün bağlanmayı artırmada daha etkili olduğunu göstermektedir.

Çoklu bağlantı (multicollinearity) göstergeleri olan VIF değerlerinin 1.56 ile 3.58 arasında değiştiği görülmektedir. Bu değerler kabul edilebilir sınırlar içerisinde (VIF < 10), dolayısıyla modelde çoklu bağlantı problemi bulunmamaktadır.

Genel değerlendirme olarak, bulgular olumlu örgüt iklimi algısının özellikle liderlik ve demokratiklik boyutları aracılığıyla öğretmenlerin örgütsel adanmışlıklarını artırdığını göstermektedir. Bu durum, okul yöneticilerinin liderlik tarzlarının ve demokratik yönetim uygulamalarının çalışan bağlılığı açısından temel belirleyici faktörler olduğunu desteklemektedir.

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu araştırmada öğretmenlerin örgüt iklimine ilişkin algıları ile örgütsel adanmışlık düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiş; ayrıca örgüt iklimi alt boyutlarının örgütsel adanmışlığı yordama gücü istatistiksel olarak test edilmiştir. Elde edilen bulgular doğrultusunda öğretmenlerin örgüt iklimi ve örgütsel adanmışlık düzeylerinin genel olarak orta-yüksek düzeyde olduğu anlaşılmaktadır.

Korelasyon sonuçları, örgüt iklimi ile örgütsel adanmışlığın tüm alt boyutları arasında pozitif ve anlamlı ilişkiler olduğunu göstermektedir. Özellikle örgüt ikliminin “demokratiklik ve okula adanma”, “liderlik ve etkileşim”, “başarı etkenleri” ve “samimiyet” boyutları örgütsel adanmışlıkla orta-yüksek düzeyde anlamlı ilişkiler sergilemiştir. Bu bulgu, olumlu algılanan okul ikliminin öğretmenlerin örgüte duygusal, normatif ve devamlılık yönlü bağlılıklarını güçlendirdiğini ortaya koymaktadır.

Regresyon analizi sonuçları, örgüt ikliminin öğretmenlerin örgütsel adanmışlığının anlamlı bir yordayıcısı olduğunu göstermiştir. Model örgütsel adanmışlığın %33’ünü açıklamaktadır. Özellikle “liderlik ve etkileşim” boyutunun örgütsel adanmışlık üzerinde en güçlü belirleyici olduğu belirlenmiştir. Okul yöneticilerinin sergilediği destekleyici liderlik davranışları, sağlıklı iletişim süreçleri ve öğretmenlerle olumlu etkileşimi öğretmenlerin örgüte bağlılıklarında merkezi bir rol oynamaktadır. “Demokratiklik ve okula adanma” boyutu da örgütsel adanmışlığı anlamlı biçimde yordayarak, katılımcı karar alma ortamının, güven ilişkilerinin ve aidiyet hissinin öğretmen bağlılığını artırmada etkili olduğunu göstermektedir.

Demografik değişkenlere göre yapılan analizlerde; cinsiyet, medeni durum ve hizmet yılına göre bazı farklılıklar ortaya çıkmıştır. Bekar öğretmenlerin duygusal ve normatif adanmışlıklarının daha yüksek olması dikkat çekerken; hizmet yılı arttıkça çatışma algılarının yükselmesi ve başarı etkenlerine verilen puanların bazı yaş gruplarında farklılaşması anlamlı bulunmuştur. Buna karşın eğitim durumu ve yaş değişkenleri örgütsel adanmışlık ve örgüt ikliminin çoğu boyutunda anlamlı bir farklılık göstermemiştir.

Tüm bulgular bir arada değerlendirildiğinde, örgüt ikliminin kalitesinin öğretmenlerin örgütsel adanmışlıklarını önemli ölçüde etkilediği; özellikle liderlik, demokratiklik ve okul içi etkileşim süreçlerinin olumlu bir okul iklimi oluşturulmasında ve çalışan bağlılığının geliştirilmesinde kritik bir öneme sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tartışma

Bu çalışmanın temel bulgusu, öğretmenlerin olumlu okul organizasyonel iklim algısının daha yüksek organizasyonel bağlılık düzeyleriyle ilişkili olduğu ve belirli iklim alt

boyutlarının (liderlik ve etkileşim; demokrasi ve okula bağlılık; başarı faktörleri; samimiyet) duygusal, normatif ve devamlılık bağlılığı ile en güçlü bağlantıları gösterdiği) okulun ve örgütsel ortamın öğretmenlerin tutumları ve okulda kalma ile ilgili sonuçların önemli belirleyicileri olduğunu gösteren çok sayıda ampirik çalışma ile uyumludur (Zain ve Shaffiee, 2023; Manla, 2021; Raman vd., 2015). Önceki araştırmalar, örgütsel iklim ile öğretmen performansı, memnuniyeti ve bağlılığı arasında tutarlı bir şekilde pozitif korelasyonlar olduğunu bildirmiştir. Bu da, destekleyici, adil ve hedef odaklı olarak algılanan okulların, örgüte daha güçlü bir bağlılık ve örgütte kalma isteği geliştirme eğiliminde olduğunu göstermektedir (Selamat vd., 2013; Zain ve Shaffiee, 2023; Raman vd., 2015). Benzer okul düzeyindeki çalışmalar da, olumlu ortamların öğretmen bağlılığı ve mesleki katılımın çeşitli biçimlerini öngördüğünü belgelemekte ve mevcut korelasyon sonuçlarını güçlendirmektedir (Zain ve Shaffiee, 2023; Raman vd., 2015; Collie vd., 2011).

“Liderlik ve etkileşim”in örgütsel bağlılığın en güçlü tek belirleyicisi olduğu bulgusu, okul müdürünün liderlik davranışlarını ve örgüt içi etkileşimlerin kalitesini öğretmen bağlılığı ve iş sonuçlarının temel belirleyicileri olarak tanımlayan literatürle tutarlıdır (Munte vd., 2022; Akdemir ve Ayık, 2017). Öğretmenlerin özerkliğini destekleyen, sağlıklı iletişimi teşvik eden ve dağıtılmış veya katılımcı uygulamalara katılan liderliğin, öğretmenler arasında içsel motivasyonu ve örgütsel bağlılığı artırdığı ve duygusal ve normatif bağlılığın artmasına katkıda bulunduğu gösterilmiştir (Akdemir ve Ayık, 2017). Birden fazla eğitim bağlamında yapılan çalışmalar da, destekleyici denetim, açık iletişim ve karşılıklı saygı ile karakterize edilen liderlik odaklı ortamların, daha yüksek örgütsel bağlılık ve daha iyi performans ile ilişkili olduğunu göstermektedir (Munte vd., 2022; Akdemir ve Ayık, 2017).

“Demokrasi ve okula bağlılık” boyutunu artıran bağlılıkla ilişkilendiren mevcut sonuçlar, okullarda katılımcı karar verme ve güven oluşturma konusundaki kanıtları yansıtmaktadır. Katılımcı liderlik ve demokratik süreçler, öğretmenlerin aidiyet duygusunu, okul hedefleriyle özdeşleşmelerini ve organizasyona karşı normatif yükümlülüklerini artırarak, duygusal ve normatif bağlılık bileşenlerini güçlendirmektedir (Somech, 2005; Jaelani vd., 2023). Yönetici ve katılımcı yaklaşımları karşılaştıran araştırmalar, farklı liderlik yaklaşımlarının birbirini tamamlayıcı olabileceğini, ancak katılımcı ortamların, örgütsel hedefleri öğretmenlerin değerleriyle uyumlu hale getirerek ve kararların algılanan meşruiyetini artırarak, öğretmenlerin daha fazla kabul ve bağlılık göstermesini sağladığını ortaya koymaktadır (Somech, 2005; Jaelani vd., 2023).

Regresyon modelinin örgütsel bağlılıktaki varyansın yaklaşık üçte birini ($R^2 \approx 0,33$) açıklaması, örgütsel iklim değişkenlerinin bağlılık ve ilgili sonuçlardaki varyansın önemli ancak kapsamlı olmayan bir kısmını açıkladığını ortaya koyan önceki araştırmalarla uyumludur (Berberoğlu, 2018; Manla, 2021; Collie vd., 2011). Bu çalışmalar, iklimin güçlü bir öngörücü olduğunu gösterirken, aynı zamanda algılanan örgütsel destek, iş özellikleri, etik iklim ve ücret veya eşitlik algıları gibi ek belirleyicilerin, iklimle birlikte bağlılığı ve performansı şekillendiren rolünü de işaret etmektedir (Obeng vd., 2020; Swalhi vd., 2017; Treviño vd., 1998). Buna göre, ölçtüğümüz R^2 , örgütsel iklimin politika ve uygulama için anlamlı ve uygulanabilir bir kaldıraç olduğunu, ancak öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının tek belirleyicisi olmadığını göstermektedir.

Mekanik olarak, mevcut ilişki modeli, örgütsel bağlılığın yerleşik kavramsallaştırmalarıyla yorumlanabilir. Üç bileşenli model (duygusal, süreklilik ve normatif bağlılık) farklı iklim özelliklerinin nasıl farklı bağlılık temellerine dönüştüğünü açıklığa

kavuşturmaktadır. Bunlar: destekleyici liderlik ve meslektaşlarla etkileşim duygusal bağlılığı (duygusal bağlılık) teşvik eder, karşılıklılık algısı ve yerine getirilen yükümlülükler normatif bağlılığı teşvik etmekte ve işle ilgili yatırımların birikimi ve ayrılmanın algılanan maliyeti süreklilik bağlılığını oluşturmaktadır (Tsai ve Huang, 2007). Eğitim ve diğer hizmet sektörlerinde yapılan ampirik çalışmalar, liderlik, adalet, rol netliği ve destekleyici ortamların bu psikolojik bağlılıkları güçlendirdiğini, böylece işten ayrılma niyetini azalttığını ve işteki davranışları iyileştirdiğini doğrulamaktadır (Tsai ve Huang, 2007; Huang vd., 2012).

Bu çalışmadaki demografik analizler, cinsiyet, medeni durum ve hizmet süresine göre farklı modeller ortaya koymuş olup, bağlılığın sosyo-demografik moderatörleri hakkındaki daha geniş literatürdeki heterojen bulguları yansıtmaktadır. Birkaç çalışma, cinsiyet ve yaşın bağlılık üzerinde zayıf veya tutarsız doğrudan etkileri olduğunu veya bağlama bağlı kalıplar olduğunu bildirmektedir. Örneğin, bazı örneklemeler kadınlar arasında daha yüksek bağlılık gösterirken, diğerleri cinsiyet farkı bulamamıştır (Bantilan vd., 2024; Aftab vd., 2020). Benzer şekilde, hizmet süresi veya kıdem genellikle değişen rol beklentileri ve çatışma maruziyeti ile bağlantılıdır; rol çatışması ve rol netliği, bağlılık ve iklim algısı ile defalarca ilişkilendirilmiştir, bu da daha uzun süreli öğretmenlerin, destek veya rol yeniden tasarımı ile hafifletilmedikçe iklim algısını azaltan rol gerilimi biriktirebileceğini ima etmektedir (Shrestha ve Parajuli, 2020; Bernaldez ve Gempes, 2016). Yaş grupları arasında “başarı faktörü” algılarındaki farklılıklar, kariyer aşamasına göre değişen kişisel yönelimler, başarı ihtiyaçları ve kişi-kuruluş uyumu arasındaki belgelenmiş etkileşimler göz önüne alındığında da makul görünmektedir (Bantilan vd., 2024).

Birlikte ele alındığında, bu bulgular birkaç teorik ve pratik çıkarımda bulunulmasını sağlamaktadır. Teorik olarak, sonuçlar liderlik ve katılımcı süreçleri iklim-bağlılık bağlantılarının merkezine yerleştiren ve iklim boyutlarının nasıl işlediğini analiz etmek için yararlı olan çok bileşenli bağlılık modellerini (duygusal, normatif, süreklilik) destekleyen çerçeveleri doğrulamaktadır (Somech, 2005). Pratik olarak, kanıtlar okulların liderlik gelişimine (destekleyici, etkileşimli ve katılımcı davranışları teşvik etme) öncelik vermesi, demokratik karar alma yapılarını kurumsallaştırması ve öğretmenlerin bağlılığını ve dolayısıyla örgütsel etkinliği artırmak için iç iletişimi ve güven oluşturmayı güçlendirmesi gerektiğini göstermektedir (Akdemir ve Ayık, 2017). Rol çatışmasını azaltan müdahaleler, farklı kıdem ve yaş profillerine sahip öğretmenler arasında olumlu iklim algılarının sürdürülmesine de yardımcı olabilmektedir (Shrestha ve Parajuli, 2020).

Çalışmanın sonuçları ayrıca, olumlu okul ortamının bağlılık ve performans üzerindeki olumlu etkilerini artıran tamamlayıcı örgütsel desteklerin (algılanan örgütsel destek, adil muamele ve etik ortamlar gibi) değerini vurgulamaktadır (Swalhi vd., 2017; Huang vd., 2012). Önceki araştırmalar, ücret eşitliği algısı, örgütsel adalet ve psikolojik sözleşmelerin yerine getirilmesinin memnuniyet ve bağlılık yollarını etkilediğini göstermektedir. Bu nedenle, psikososyal iklim müdahalelerinin yanı sıra maddi ve usulî adaleti ele almak, öğretmenlerin bağlılığında daha güçlü ve daha kalıcı kazanımlar sağlayacaktır (Treviño vd., 1998).

Sınırlamalar ve gelecekteki araştırmalar için yönlendirmeler dikkate alınması gereken önemli hususlardır. Okul iklimi ve bağlılık üzerine yapılan birçok kesitsel araştırma ile tutarlı olarak, mevcut tasarım nedensel çıkarımları sınırlamaktadır; yönlülüğü belirlemek ve hedeflenen liderlik veya katılımcı reformların bağlılıkta sürdürülebilir artışlar ve işgücü devrinde azalmalar sağladığını değerlendirmek için uzunlamasına, deneysel veya müdahale çalışmalarına ihtiyaç vardır (Berberoğlu, 2018; Obeng vd., 2020). Ölçümlerin öz raporlama

araçlarına dayanması, ortak yöntem varyansı olasılığını artırmaktadır; gelecekteki çalışmalar, geçerliliği güçlendirmek için algısal ölçümleri davranışsal sonuçlarla (ör. işten ayrılma, devamsızlık, gözlemlenebilir etkileşim göstergeleri) birleştirmelidir (Berberoğlu, 2018; Bahrami vd., 2016). Son olarak, eğitim sistemleri arasındaki bağlamsal farklılıklar, genelleme yapılırken dikkatli olunması gerektiğini göstermektedir; okul türleri, kültürel ortamlar ve politika rejimleri arasında karşılaştırmalı çalışmalar, burada gözlemlenen iklim-bağlılık ilişkilerinin sınır koşullarını netleştirecektir (Bantilan vd., 2024).

Sonuç olarak, bu çalışma, öğretmenlerin örgütsel bağlılığını şekillendirmede örgütsel iklimin, özellikle liderlik ve katılımcı/demokratik süreçlerin merkezi rolünü pekiştirmektedir. Gözlemlenen olumlu ve önemli ilişkiler, okul liderleri ve politika yapıcılarının liderlik kapasitesine, işbirliğine dayalı karar alma yapılarına, rollerin netliğine ve adil destek sistemlerine yatırım yaparak öğretmenlerin okulda kalma ve bağlılıklarında ölçülebilir ilerlemeler sağlayabileceklerini ima etmektedir. Örgütsel iklim, bağlılıktaki varyansın önemli bir kısmını açıklarken, psikososyal, yapısal ve maddi destekleri birleştiren entegre stratejiler, öğretmenlerin bağlılığı ve okulun etkinliği için en sağlam sonuçları verecektir.

Öneriler

- Araştırma bulguları, öğretmenlerin örgüt iklimine ilişkin algılarının örgütsel adanmışlık düzeylerini önemli ölçüde etkilediğini ortaya koymaktadır. Bu doğrultuda, gerek okul yöneticilerine gerekse eğitim politikası yapıcılarına yönelik bir dizi öneri geliştirilmiştir. Öncelikle okul yöneticilerinin liderlik ve etkileşim süreçlerini daha nitelikli hâle getirmeleri gerekmektedir. Çalışmada “liderlik ve etkileşim” boyutunun örgütsel adanmışlığı en güçlü yordayan değişken olması, yöneticilerin sergiledikleri iletişim, destek ve işbirliği davranışlarının öğretmen bağlılığında belirleyici bir rol oynadığını göstermektedir. Bu nedenle yöneticilerin demokratik, katılımcı ve destekleyici bir liderlik anlayışı benimsemeleri, öğretmenlerin kuruma yönelik olumlu tutumlarını güçlendirecektir.
- Okul ikliminin niteliğini artırmak için öğretmenlerin karar alma süreçlerine aktif katılımının sağlanması ve okul içindeki süreçlerin daha şeffaf, adil ve paylaşımcı bir yapıya kavuşturulması önem taşımaktadır. Katılımcı uygulamalar yalnızca öğretmenlerin akademik ve yönetsel süreçlerde söz sahibi olmasını sağlamayacak, aynı zamanda onlarda aidiyet, değer görme ve kuruma bağlanma duygularını da pekiştirecektir. Bu bağlamda özellikle “demokratiklik ve okula adanma” boyutunun adanmışlık üzerinde anlamlı bir etkisinin bulunması, demokratik okul kültürünün güçlendirilmesinin kurumsal bağlılık açısından kritik bir kazanım sağlayacağını göstermektedir.
- Araştırmada ortaya çıkan bir diğer önemli bulgu, öğretmenler arasında samimiyet, güven ve pozitif sosyal ilişkilere duyulan ihtiyaçtır. Bu kapsamda okul içinde işbirliğine dayalı çalışma grupları, sosyal etkileşimi artıran faaliyetler ve öğretmen dayanışmasını güçlendiren ortamların oluşturulması önerilmektedir. Ayrıca, alan yazının da işaret ettiği üzere, çatışma düzeyinin artması öğretmenlerin örgüte bağlılıklarını olumsuz etkileyebilmektedir. Bu nedenle, çatışma yönetimi, iletişim becerileri, problem çözme ve duygusal zekâ konularında öğretmen ve yöneticilere yönelik hizmet içi eğitim programları geliştirilmelidir.
- Demografik bulgular doğrultusunda, evli öğretmenlerin adanmışlık düzeylerinin bazı boyutlarda bekârlara göre daha düşük olduğu görülmektedir. Bu durum, özellikle iş-

yaşam dengesi ve ailevi sorumluluklardan kaynaklanabilecek ek yükleri hatırlatmakta; evli öğretmenler için daha esnek ve destekleyici çalışma koşullarının sağlanmasını gerekli kılmaktadır. Hizmet yılı arttıkça öğretmenlerin çatışma algılarının yükselmesi ise deneyimli öğretmenlerin çalışma süreçlerine daha etkin biçimde dâhil edilmesi, onların kurumsal bilgi birikiminden yararlanılması ve yeni öğretmenlerle mentörlük mekanizmalarının geliştirilmesi gerektiğini göstermektedir.

- Son olarak, bu araştırmanın sonuçları yalnızca mevcut örgüt iklimi ve örgütsel adanmışlık ilişkisini tanımlamakla sınırlı değildir; aynı zamanda gelecekte yapılacak çalışmalar için de yol gösterici niteliktedir. Çeşitli değişkenlerin (örgütsel destek, iş doyumu, psikolojik sermaye gibi) aracı veya düzenleyici rolleri ilerleyen çalışmalarda incelenebilir. Ayrıca farklı bölgelerde, farklı okul türlerinde ve daha geniş örneklemelerle yapılacak çalışmalar, sonuçların genellenebilirliğini artıracaktır. Nitel araştırma desenlerinin kullanılması da öğretmenlerin okul iklimi algılarını ve adanmışlık süreçlerini daha derinlikli biçimde anlamaya katkı sağlayacaktır.

5. KAYNAKÇA

- Aftab, N., Shah, S., ve Khan, Z. (2020). The moderating effect of gender on the relationship between organizational commitment and organizational citizenship behavior in pakistani university teachers.. *Cogent Psychology*, 7(1).
- Akdemir, Ö. and AYIK, A. (2017). The impact of distributed leadership behaviors of school principals on the organizational commitment of teachers. *Universal Journal of Educational Research*, 5(12B), 18-26.
- Bahrami, M., Barati, O., Ghoroghchian, M., Montazeralfaraj, R., ve Ranjbar, M. (2016). Role of organizational climate in organizational commitment: the case of teaching hospitals. *Osong Public Health and Research Perspectives*, 7(2), 96-100.
- Bantilan, J., Hatagi, M., ve Sombilon, E. (2024). Gender, age, and work experience as predictors of teachers' organizational commitment. *Asian Research Journal of Arts ve Social Sciences*, 22(2), 57-70.
- Berberoğlu, A. (2018). Impact of organizational climate on organizational commitment and perceived organizational performance: empirical evidence from public hospitals. *BMC Health Services Research*, 18(1).
- Bernaldez, E. and Gempes, G. (2016). The mediating effect of conflict management styles of school heads on the relationship between ethical climate and organizational commitment among public elementary schools in region xi. *International Journal of Management Excellence*, 7(1), 751-761.
- Bernaldez, E. and Gempes, G. (2016). The mediating effect of conflict management styles of school heads on the relationship between ethical climate and organizational commitment among public elementary schools in region xi. *International Journal of Management Excellence*, 7(1), 751-761.
- Canlı, S., Demirtaş, H., ve Özer, N. (2018). Okul İklimi Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *İlköğretim Online*, 1797-1811.
- Collie, R., Shapka, J., ve Perry, N. (2011). Predicting teacher commitment: the impact of school

- climate and social-emotional learning. *Psychology in the Schools*, 48(10), 1034-1048.
- Collie, R., Shapka, J., ve Perry, N. (2011). Predicting teacher commitment: the impact of school climate and social-emotional learning. *Psychology in the Schools*, 48(10), 1034-1048.
- Collie, R., Shapka, J., ve Perry, N. (2012). School climate and social-emotional learning: predicting teacher stress, job satisfaction, and teaching efficacy.. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 1189-1204.
- Demir, K. (2016). Relations between teachers' organizational justice perceptions and organizational commitment and job satisfaction in the school: a meta-analysis. *Journal of Human Sciences*, 13(1), 1408.
- Dou, D., Devos, G., ve Valcke, M. (2016). The relationships between school autonomy gap, principal leadership, teachers' job satisfaction and organizational commitment. *Educational Management Administration ve Leadership*, 45(6), 959-977.
- Dursun, İ., Yıldız, B., ve Yüksel, S. (2022). The effect of school principals' critical leadership behaviors on school climate according to teacher perceptions. *Opus Toplum Araştırmaları Dergisi*, 19(47), 528-537.
- Firestone, W. and Pennell, J. (1993). Teacher commitment, working conditions, and differential incentive policies. *Review of Educational Research*, 63(4), 489-525.
- Ford, T., Olsen, J., Khojasteh, J., Ware, J., ve Urick, A. (2019). The effects of leader support for teacher psychological needs on teacher burnout, commitment, and intent to leave. *Journal of Educational Administration*, 57(6), 615-634.
- Hoffman, J., Sabo, D., Bliss, J., ve Hoy, W. (1994). Building a culture of trust. *Journal of School Leadership*, 4(5), 484-501.
- Hoy, W., Smith, P., ve Sweetland, S. (2002). The development of the organizational climate index for high schools: its measure and relationship to faculty trust. *The High School Journal*, 86(2), 38-49.
- Huang, C., You, C., ve Tsai, M. (2012). A multidimensional analysis of ethical climate, job satisfaction, organizational commitment, and organizational citizenship behaviors. *Nursing Ethics*, 19(4), 513-529.
- Hulpia, H. and Devos, G. (2010). How distributed leadership can make a difference in teachers' organizational commitment? a qualitative study. *Teaching and Teacher Education*, 26(3), 565-575.
- Jaelani, A., Agung, A., Yudana, M., ve Dantes, K. (2023). Influence of participative leadership, organizational climate, organizational commitment to work productivity of vocational high school teachers in mataram city. *International Journal of Social Sciences and Humanities*, 7(2), 171-187.
- Karakaya, M. (2018). Sınıftaki öğretime ve öğrenci öğrenmelerine okul müdürü liderliğinin etkisi: Öğrenmede aracı yolların incelenmesi. Ankara: Gazi Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Karakaya, M. (2025). Examining the Relationship Between Teacher Autonomy Behaviors and Classroom Management Styles: Öğretmen Özerklik Davranışları ile Sınıf Yönetim Stilleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Journal of Management and Educational Sciences*, 4(1), 43-

- Karakuş, M. (2008). İlköğretim Okul Yöneticilerinin ve Öğretmenlerin Duygusal Zekâ Yeterliklerinin, Öğretmenlerin Duygusal Adanmışlık, Örgütsel Vatandaşlık ve İş Do yumu Düzeylerine Etkisi. Elazığ: Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri.
- Kurt, T. and Duyar, İ. (2023). The influence of perceived organizational support on teachers' job satisfaction: the mediating roles of climate for initiative and climate for psychological safety. *Participatory Educational Research*, 10(2), 156-173.
- Manla, V. (2021). School climate: its impact on teachers' commitment and school performance. *Journal of World Englishes and Educational Practices*, 3(2), 21-35.
- McCarley, T., Peters, M., ve Decman, J. (2014). Transformational leadership related to school climate. *Educational Management Administration ve Leadership*, 44(2), 322-342.
- Munte, R., Siagian, E., Sihombing, D., ve Susanti, D. (2022). Role of principal leadership engagement, organizational climate, job satisfaction on teacher organizational commitment. *Dinamika Pendidikan*, 17(1), 1-11.
- Ni, Y. (2017). Teacher working conditions, teacher commitment, and charter schools. *Teachers College Record*, 119(6), 1-38.
- Nnorom, J., Egwunyenga, E., ve Anho, J. (2024). Empathetic disposition, stewardship as principals' leadership practices and teachers' commitment in delta state mission schools. *International Journal of Education Learning and Development*, 12(3), 25-36.
- Obeng, A., Quansah, P., Cobbinah, E., ve Danso, S. (2020). Organizational climate and employee performance: examining the mediating role of organizational commitment and moderating role of perceived organizational support. *International Journal of Human Resource Studies*, 10(3), 238.
- Özdemir, A. and Arık, R. (2018). The mediating effect of workaholism in the relationship between teacher and principal behaviours related to school climate and organizational commitment. *Educational Administration Theory and Practice Journal*, 24(2).
- Paletta, A., Ferrari, E., ve Alimehmeti, G. (2019). How principals use a new accountability system to promote change in teacher practices: evidence from italy. *Educational Administration Quarterly*, 56(1), 123-173.
- Price, H. (2021). Weathering fluctuations in teacher commitment: leaders relational failures, with improvement prospects. *Journal of Educational Administration*, 59(4), 493-513.
- Raman, A., Ling, C., ve Khalid, R. (2015). Relationship between school climate and teachers' commitment in an excellent school of kubang pasu district, kedah, malaysia. *Mediterranean Journal of Social Sciences*.
- Raman, A., Ling, C., ve Khalid, R. (2015). Relationship between school climate and teachers' commitment in an excellent school of kubang pasu district, kedah, malaysia. *Mediterranean Journal of Social Sciences*.
- Riehl, C. and Sipple, J. (1996). Making the most of time and talent: secondary school organizational climates, teaching task environments, and teacher commitment. *American Educational Research Journal*, 33(4), 873-901.
- Selamat, N., Samsu, N., ve Kamalu, N. (2013). The impact of organizational climate on

- teachers' job performance. *Educational Research Ejournal*, 2(1), 71-82.
- Shaikh, G. and Şentürk, İ. (2023). Evaluation of the effect of educational bureaucracy on school administration: a blunting school climate for teachers., 10 (Special Issue), 96-134.
- Shrestha, P. and Parajuli, D. (2020). Influences of work-related variables on organizational commitment of nepalese employees. *EJBM*, 12, (32).
- Somech, A. (2005). Directive versus participative leadership: two complementary approaches to managing school effectiveness. *Educational Administration Quarterly*, 41(5), 777-800.
- Swalhi, A., Zgoulli, S., ve Hofaidhllaoui, M. (2017). The influence of organizational justice on job performance. *The Journal of Management Development*, 36(4), 542-559.
- Tabachnick, B. and Fidell, L. (2013). *Using Multivariate Statistics*. Boston: Pearson.
- Treviño, L., Butterfield, K., ve McCabe, D. (1998). The ethical context in organizations: influences on employee attitudes and behaviors. *Business Ethics Quarterly*, 8(3), 447-476.
- Tsai, M. and Huang, C. (2007). The relationship among ethical climate types, facets of job satisfaction, and the three components of organizational commitment: a study of nurses in taiwan. *Journal of Business Ethics*, 80(3), 565-581.
- Yang, G., Badri, M., Rashedi, A., ve Almazroui, K. (2018). The social and organisational determinants of school commitment of expatriate teachers. *Journal of Research in International Education*, 17(1), 33-48.
- Zain, F. and Shaffiee, N. (2023). The relationship between school organizational climate and primary teacher's commitment in malaysia. *Practitioner Research*, 5, 65-82.
- Zain, F. and Shaffiee, N. (2023). The relationship between school organizational climate and primary teacher's commitment in malaysia. *Practitioner Research*, 5, 65-82.