

T.C.
ADİYAMAN ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM YÖNETİMİ ANABİLİM DALI

DEPREM SÜRECİNİN ÖĞRETMENLERİN ÖRGÜTSEL
BAĞLILIK DAVRANIŞLARINA YANSIMASI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

MEHMET EMİN GÜNDÜZ

DANIŞMAN
PROF. DR. NAZİFE KARADAĞ

ADİYAMAN, 2025

ÖZET

DEPREM SÜRECİNİN ÖĞRETMENLERİN ÖRGÜTSEL BAĞLILIK DAVRANIŞLARINA YANSIMASI

Mehmet Emin GÜNDÜZ

Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı

Adıyaman Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Temmuz/2025, Sayfa:82

Danışman: Prof. Dr. Nazife KARADAĞ

Bu çalışma, 2023 Kahramanmaraş depremini doğrudan deneyimleyen Adıyaman ilinde görevli öğretmenlerin örgütsel bağlılık davranışlarını ve bu bağlılığı etkileyen faktörleri nitel bir yaklaşımla incelemeyi amaçlamaktadır. Olgubilim deseninde tasarlanan araştırmada ölçüt örnekleme yoluyla seçilen 31 öğretmenle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Veriler, betimsel ve içerik analizi teknikleri kullanılarak çözümlenmiş; öğretmen bağlılığının duygusal, normatif ve devamlılık boyutlarına ilişkin temalar oluşturulmuştur. Bulgular, depremin öğretmen kimliğini yeniden tanımlayan güçlü bir kırılma noktası olduğunu ve özellikle duygusal ile normatif bağlılık boyutlarını iki yönlü biçimde etkilediğini göstermiştir. Öğrencilerle yeniden kurulan bağ, meslektaş dayanışması, okul yönetiminin zamanında ve şeffaf desteği, sağlam fiziki koşullar ile psikososyal müdahaleler bağlanmayı güçlendirici unsurlar olarak öne çıkarken; iletişim kopuklukları, güvenlik kaygısı, yetersiz hizmet-içi eğitim ve eksik yönetsel destek bağlılığı zayıflatan başlıca etmenler olarak belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin kariyer hedeflerinin kriz sonrasında ya korunduğu ya da değer hiyerarşisi değişimine bağlı olarak yeniden yapılandırıldığı saptanmıştır. Sonuç olarak, afet sonrası eğitim örgütlerinde sürdürülebilir örgütsel bağlılık için fiziksel güvenliğin sağlanması, kapsayıcı psikososyal destek hatlarının kurulması, ihtiyaç temelli ve sürekli hizmet-içi gelişim programlarının uygulanması ve katılımcı yönetim pratiklerinin yaygınlaştırılması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Örgütsel bağlılık; Öğretmenler; Deprem; Okul iklimi; Psikososyal destek.

ABSTRACT

THE EFFECT OF THE EARTHQUAKE PROCESS ON TEACHERS' ORGANIZATIONAL COMMITMENT BEHAVIORS

Mehmet Emin GÜNDÜZ

Department of Educational Administration

Adıyaman University, Graduate School of Education, July 2025, Page: 82

Supervisor: Prof. Dr. Nazife KARADAĞ

This study aims to examine the organizational commitment levels of teachers working in Adıyaman province, who directly experienced the 2023 Kahramanmaraş earthquake, and the factors affecting this commitment using a qualitative approach. Designed with a phenomenological design, semi-structured interviews were conducted with 31 teachers selected through criterion sampling. Data were analyzed using descriptive and content analysis techniques, and themes were generated regarding the affective, normative, and continuance dimensions of teacher commitment. The findings indicate that the earthquake served as a powerful turning point that redefined teacher identity and particularly impacted the affective and normative commitment dimensions in a bidirectional manner. While reestablished connections with students, collegiality, timely and transparent support from the school administration, sound physical conditions, and psychosocial interventions were identified as factors that strengthened commitment, communication breakdowns, safety concerns, inadequate in-service training, and lack of administrative support were identified as key factors that weakened commitment. Furthermore, it was determined that teachers' career goals were either maintained or restructured due to changes in their value hierarchy following the crisis. In conclusion, for sustainable organizational commitment in post-disaster educational organizations, it is recommended that physical security be ensured, comprehensive psychosocial support lines be established, needs-based and continuous in-service development programs be implemented, and participatory governance practices be expanded.

Keywords: Organizational commitment; Teachers; Earthquake; School climate; Psychosocial support.

TEŞEKKÜR

Yüksek lisans eğitimim ve tez çalışmam boyunca her konuda bilgi ve deneyimini benimle paylaşan, bu süreç boyunca bilgi ve tecrübesiyle bana rehberlik eden, akademik gelişimime büyük katkı sağlayan, sabırlı yaklaşımı ve yönlendirmeleriyle çalışmamın her aşamasında yanımda olan desteklerini esirgemeyen, motive edip yol gösteren saygıdeğer danışman hocam Prof. Dr. Nazife KARADAĞ' a desteklerinden dolayı sonsuz teşekkür eder, saygılarımı sunarım.

Bu yolculukta en büyük teşekkürü, sabırları, anlayışları ve sevgileriyle her zaman yanımda olan, yoğun çalışma dönemlerinde bana gösterdiği sabır, anlayış ve koşulsuz desteğiyle en büyük dayanağım olan sevgili eşime gönülden teşekkür ederim. Varlığı, motivasyon kaynağım ve en büyük desteğim olmuştur.

Sevgili çocuklarıma da özel bir teşekkür borçluyum; onların neşesi, sevgisi ve sabrı, bu zorlu sürecin en güzel ilacı oldu. Onların varlığı, bu emeği daha da anlamlı kıldı.

Bu tez, sadece akademik bir çalışmanın sonucu değil; aynı zamanda ailece verilen ortak bir emeğin ürünüdür. Her birinize sonsuz teşekkürlerimle...

Mehmet Emin GÜNDÜZ

2025

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Bu tezin bana ait, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmanın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; bu çalışmanın Adıyaman Üniversitesi tarafından kullanılan “Bilimsel İntihal Tespit Programı’yla” tarandığını ve hiçbir şekilde “intihal içermediğini” beyan ederim. Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçları kabul ettiğimi bildiririm.

Mehmet Emin GÜNDÜZ

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
BAŞLIK SAYFASI.....	i
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT	iv
TEŞEKKÜR.....	v
ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ	vi
TABLolar DİZİNİ.....	ix
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	x
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ.....	xi
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu	2
1.2. Araştırmanın Amacı	3
1.3. Araştırmanın Alt Problemleri	3
1.4. Araştırmanın Önemi.....	4
1.5. Sayıtlar.....	4
1.6. Sınırlılıklar	5
2. KURAMSAL ÇERÇEVE.....	6
2.1. Örgüt.....	6
2.1.1. Örgütsel bağlılık.....	8
2.1.2. Örgütsel bağlılık teorileri	14
2.1.2.1. Becker’ın yan-bahis yaklaşımı.....	14
2.1.2.2. O’Reilly & chatman’ın uyum–özdeşleşme–içselleştirme modeli...15	
2.1.2.3. Mowday–Porter–Steers’in tutumsal yaklaşımı ve OCQ.....	16
2.1.2.4. Meyer & Allen’in üç bileşenli modeli (duygusal–devam–normatif bağlılık) – ayrıntılı analiz.....	16
2.1.3. Örgütsel bağlılık ve öğretmenlik mesleği.....	19
2.1.3.1. Öğretmenlerin örgütsel bağlılığının önemi.....	20
2.1.3.2. Öğretmen bağlılığını etkileyen faktörler (liderlik, adalet, güven, özerklik, gelişim olanakları, çalışma koşulları).....	20
2.2. İlgili Araştırmalar	24
2.2.1. Ulusal literatür.....	24

2.2.2. Uluslararası literatür	26
3. YÖNTEM	28
3.1. Araştırma Deseni	28
3.2. Çalışma Grubu (Katılımcılar)	28
3.3. Veri Toplama Araçları	31
3.4. Veri Toplama Süreci.....	32
3.5. Veri Analizi.....	32
3.6. Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları	33
4. BULGULAR.....	35
4.1. Deprem Sürecinin Öğretmenlerin Duygusal Bağlılık Davranışlarına Yansımalarına İlişkin Bulgular.....	35
4.2. Deprem Sürecinin Öğretmenlerin Devam Bağlılığı Üzerindeki Yansımalarına İlişkin Bulgular	38
4.3. Deprem Sürecinin Öğretmenlerin Normatif Bağlılık Davranışlarına Yansımalarına İlişkin Bulgular	40
4.4. Deprem Sonrası İletişim ve Destek Mekanizmalarının Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Davranışlarına Yansımalarına İlişkin Bulgular	43
4.5. Deprem Sonrası Dönemde Algılanan Okul İkliminin, Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Davranışlarına Yansımalarına İlişkin Bulgular	45
5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER.....	50
5.1. Tartışma ve Sonuç	50
5.1.1. Birinci alt probleme ait sonuç ve tartışma.....	50
5.1.2. İkinci alt probleme ilişkin sonuç ve tartışma.....	53
5.1.3. Üçüncü alt probleme ilişkin sonuç ve tartışma	57
5.1.4. Dördüncü alt probleme ait sonuç ve tartışma	60
5.1.5. Beşinci alt probleme ait sonuç ve tartışma	65
5.2. Öneriler.....	70
5.2.1. Uygulayıcılara yönelik öneriler.....	70
5.2.2. Politika yapıcılara yönelik öneriler	70
5.2.3. Gelecek araştırmalara yönelik öneriler	71
KAYNAKÇA.....	72
EKLER	
ÖZ GEÇMİŞ	

TABLÖLER DİZİNİ

	Sayfa
Tablo 3.1. Katılımcılara ait demografik veriler	29
Tablo 4.1. Deprem sürecinin öğretmenlerin duygusal bağılılık davranışlarına yansımalarına ilişkin öğretmen görüşlerine ait tema, alt tema ve kodlar.....	35
Tablo 4.2. Deprem sürecinin öğretmenlerin devam bağılılığına yansımalarına ilişkin öğretmen görüşlerine ait tema, alt tema ve kodlar.....	38
Tablo 4.3. Deprem sürecinin öğretmenlerin normatif bağılılık davranışlarına yansımalarına ilişkin öğretmen görüşlerine ait tema, alt tema ve kodlar.....	41
Tablo 4.4. Deprem sonrası iletişim ve destek mekanizmalarının öğretmenlerin örgütsel bağılılık davranışlarına yansımalarına ilişkin öğretmen görüşlerine ait tema, alt tema ve kodlar.....	43
Tablo 4.5. Deprem sonrası dönemde algılanan okul ikliminin, öğretmenlerin örgütsel bağılılık davranışlarına yansımalarına ilişkin bulgular	45

ŞEKİLLER DİZİNİ

Sayfa

Şekil 2.1. Üç bileşenli örgütsel bağlılık modeli ve alt boyutları	9
---	---



SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

LÜE	: Lider-Üye Etkileşimi
MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı.
ÖB	: Örgütsel Bağlılık



1. GİRİŞ

Eğitim yönetimi alanında önemli bir yere sahip olan "örgütsel bağlılık" kavramı, insana verilen önemin artmasıyla birlikte gün geçtikçe daha fazla önem kazanmaktadır. Sanayi Devrimi sonrasında yaşanan ekonomik ve teknolojik gelişmeler, örgütlerin yapısal ve işlevsel anlamda daha karmaşık hale gelmesine neden olmuş, bu durum da örgütlerin toplumsal ve ekonomik sistemdeki rolünü artırmıştır. Küreselleşmenin yansımasıyla bilginin ve teknolojinin ön plana çıktığı, değişimlerin hem hız hem de kapsam bakımından genişlediği, rekabetin süreklilik arz ettiği günümüz dünyasında örgütlerin hedeflerine ulaşabilme yetkinlikleri, beklenmedik durumlar karşısında yapısal bütünlüklerini koruyabilme becerileri ile doğrudan bağlantı içerisinde. Bu bağlamda, örgütsel bağlılık, örgütlerin değişim süreçlerine direnç göstermeden uyum sağlayabilmeleri, amaçlarını gerçekleştirebilmeleri ve dış çevredeki olumsuz koşullardan asgari düzeyde etkilenmeleri açısından önemli bir unsur olarak öne çıkmaktadır.

Eğitim örgütlerinde zaman zaman olağandışı durumların sonucunda krizler yaşanabilmektedir. Bu krizlerin temelinde, örgütün içyapısından kaynaklanan dinamiklerin yanı sıra çevresel faktörler de yer almaktadır. Örgütleri etkileyen ve kriz durumlarına zemin hazırlayan unsurlar, genel hatlarıyla örgüt içi faktörler ve örgüt dışı (çevresel) faktörler olmak üzere iki ana başlık altında değerlendirilmektedir. Literatürde, dışsal kriz kaynakları arasında doğal afetler, toplumsal gelişmeler, ekonomik dalgalanmalar, teknolojik dönüşümler, uluslararası gelişmeler ile politik ve yasal düzenlemelerdeki değişiklikler ön plana çıkmaktadır (Özdem, 2010, s. 367; Ulutaş, 2010; Elsubbaugh vd., 2004, akt. Soysal, Karasoy ve Alıcı, 2009; Can, 2002, s. 334). Özellikle doğal afetler kategorisinde yer alan depremler, hem neden oldukları can ve mal kayıpları hem de sosyal yaşam üzerindeki yıkıcı etkileri nedeniyle örgütlerin işleyişini aksatmakta, kimi durumlarda örgütün varlığını doğrudan tehdit edebilmektedir. Depremler, meydana geldikleri yerleşim alanlarında yapısal düzeni bozmaktadır. Bunun sonucunda sosyal, ekonomik ve kurumsal sistemlerin olağan işleyişi ciddi şekilde sekteye uğramaktadır. Açık sistem olarak tanımlanan eğitim örgütleri de bu bağlamda çevresel koşullardan etkilenmeye açık yapılardır. Hem doğal afetler gibi dışsal etmenler hem de örgütün kendi bünyesindeki işleyiş sorunları, eğitim kurumlarını krizlerle karşı karşıya bırakabilmektedir. Bu durum, eğitim örgütlerinin kriz yönetimi kapasitesini artırmalarını ve çevresel tehditlere karşı stratejik önlemler geliştirmelerini zorunlu kılmaktadır (Ulutaş, 2010).

1.1. Problem Durumu

6 Şubat 2023 tarihinde meydana gelen ve Adıyaman ilinin de ağır şekilde etkilendiği Kahramanmaraş merkezli depremler, bölgedeki eğitim kurumlarının yapısal bütünlüğünü zedelemiş ve öğretim faaliyetlerinde ciddi aksaklıklara yol açmıştır. Fiziksel altyapının zarar görmesiyle birlikte, öğretmenler yalnızca mesleki görevlerini yerine getirmeye değil, toplumsal yeniden inşa sürecinde duygusal ve sosyal sorumluluk üstlenmeye de yönelmişlerdir. 6 Şubat 2023 tarihinde meydana gelen ve Adıyaman'ın da içinde bulunduğu geniş bir coğrafyayı etkileyen Kahramanmaraş merkezli depremler, bölgedeki eğitim kurumlarının yapısal bütünlüğünü ciddi biçimde zedelemiş, öğretim faaliyetlerinde uzun süreli aksaklıklara yol açmıştır (Karbeyaz & Yıldırım, 2024; Polat & Sarıçam, 2024). Okulların fiziksel altyapısında meydana gelen tahribat yalnızca eğitim hizmetinin sürdürülmesini güçleştirmemiş, aynı zamanda öğretmenlerin mesleki rollerini yeniden tanımlamalarını zorunlu kılmıştır. Öğretmenler bu süreçte, öğrencilerin eğitsel gereksinimlerini karşılamamanın ötesinde, toplumsal yeniden inşa sürecinde duygusal ve sosyal sorumluluklar üstlenmişlerdir (Aydos, Yağan, Öztürk & Kantekin Atabay, 2025).

Afet koşullarında eğitim çalışanlarının örgütsel bağlılıklarında dalgalanmalar meydana gelmesi beklenen bir durumdur. Fiziksel güvensizlik, yönetsel belirsizlik ve sosyal destek yetersizlikleri, çalışanların kuruma olan bağlılık düzeylerini zayıflatabilmektedir (Meyer & Allen, 1991; İnce & Gül, 2005). Buna karşın, kriz dönemlerinde destekleyici liderlik uygulamaları, kolektif dayanışma ve empati odaklı iletişim pratikleri, öğretmenlerin hem kuruma hem de mesleğe olan bağlılıklarını yeniden güçlendirme potansiyeline sahiptir (Çakınberk, Derin & Demirel, 2011; Köse & Erkılıç, 2025).

Özellikle Meyer ve Allen'ın (1991) geliştirdiği üç boyutlu örgütsel bağlılık modeli çerçevesinde; duygusal bağlılık (aidiyet ve değer uyumu), devam bağlılığı (örgütte kalmayı sürdürme kararlılığı) ve normatif bağlılık (ahlaki ve etik yükümlülükler) boyutlarının afet sonrası süreçlerde yeniden biçimlendiği görülmektedir (Becker, 1960; Mowday, Steers & Porter, 1979). Deprem gibi yıkıcı olaylar, öğretmenlerin mesleki motivasyonları ve kurumla değer uyumlarını doğrudan etkilerken, yönetsel destek ve örgütsel iklimin kalitesi bu bağlılık boyutlarının güçlenmesinde belirleyici bir rol oynamaktadır (Akın, İş & Akbaba, 2024; Çam, Dedeler & Erdal, 2024).

Deprem sonrası öğretmenlerin örgütsel bağlılığına yönelik araştırmalar sınırlı olmakla birlikte, örgütsel bağlılığın farklı değişkenlerle ilişkisini inceleyen birçok çalışma

bulunmaktadır. Örneğin, okul ikliminin örgütsel bağlılık üzerindeki yansıması öğretmenlerin yaşam doyumu ve mesleki adanmışlık düzeyleriyle olan ilişkisi (Alkan Çakmak, 2024; Kaydelen, 2021) ve liderlik algılarıyla bağlantısı (Köse & Erkılıç, 2025; Mahmutoglu, Celep & Kaya, 2025) çeşitli araştırmalarda ele alınmıştır. Ayrıca, deprem sonrasında öğretmenlerin mesleki deneyimlerini inceleyen çalışmalar olsa da (Aydos, Yağan, Öztürk & Kantekin Atabay, 2025; Polat & Sarıçam, 2024), bu araştırmalar çoğunlukla karşılaşılan zorluklara veya okul iklimine odaklanmakta; örgütsel bağlılığın duygusal, devam ve normatif boyutlarını bütüncül biçimde ele almamaktadır. Bu doğrultuda bu araştırmanın amacı deprem sürecinin öğretmenlerin örgütsel bağlılık davranışlarına yansımalarını incelemektir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırma, 6 Şubat 2023 tarihinde meydana gelen Kahramanmaraş merkezli depremlerin ardından Adıyaman ilinde görev yapan öğretmenlerin örgütsel bağlılık davranışlarının nasıl etkilendiğini incelemeyi amaçlamaktadır. Bu doğrultuda bu araştırmanın amacı deprem sürecinin öğretmenlerin örgütsel bağlılık davranışlarına yansımalarını incelemektir

1.3. Araştırmanın Alt Problemleri

Bu araştırmada, aşağıdaki alt problemlere yanıt aranacaktır:

1. Deprem sürecinin, öğretmenlerin duygusal bağlılık davranışlarına yansıması nasıldır?
2. Deprem sürecinin, öğretmenlerin devam bağlılığı davranışlarına yansıması nasıldır?
3. Deprem sürecinin öğretmenlerin normatif bağlılık davranışlarına yansıması nasıldır?
4. Deprem sonrası iletişim ve destek mekanizmalarının öğretmenlerin örgütsel bağlılık davranışlarına yansıması nasıldır?
5. Deprem sonrası dönemde algılanan okul ikliminin, öğretmenlerin örgütsel bağlılık davranışlarına yansıması nasıldır?

1.4. Araştırmanın Önemi

Bu araştırma, deprem gibi yıkıcı bir toplumsal travmanın ardından, toplumun yeniden inşasında kilit rol oynayan eğitim sisteminin temel taşları olan öğretmenlerin örgütsel bağlılık davranışlarındaki değişimi derinlemesine incelemeyi amaçlaması açısından önemli görülmektedir. Depremler yalnızca fiziksel altyapıyı değil, aynı zamanda örgütlerin sosyal ve psikolojik dokusunu üzerinde de olumsuz etkiler yaratmaktadır. Öğretmenlerin aidiyet, güven ve motivasyon gibi duyguları afet durumlarında olumsuz etkilenebilmektedir. Bu bağlamda, öğretmenlerin yaşadıkları kayıplar, belirsizlikler ve artan sorumluluklar karşısında okullarına olan duygusal bağlılıklarının (duygusal bağlılık), görevlerini bir zorunluluk olarak algılama durumlarının (normatif bağlılık) ve okuldan ayrılmanın maliyetlerine odaklanma durumlarının (devam bağlılığı) nasıl şekillendiğini anlamak deprem sonrası dönemde eğitim-öğretim faaliyetlerinin yeniden yapılandırılması sürecinde karar alıcılara yol gösterici nitelikte olacaktır. Ayrıca çalışma, kriz sonrası dönemlerde hem merkezi yönetim politikalarının hem de okullardaki destek mekanizmalarının planlanmasına yönelik çıktılar sunmaktadır.

1.5. Sayıtlar

Bu çalışmada aşağıdaki varsayımlar (sayıtlar) esas alınmıştır:

1. Araştırmaya katılan öğretmenler, 6 Şubat 2023 tarihinde meydana gelen depremlerin doğrudan yansımaları yaşamış ve sürece ilişkin özgün deneyimlere sahiptir.
2. Katılımcıların görüşme sorularına verdikleri yanıtlar, kendi yaşantılarına ve algılarına dayalı olarak dürüst ve içten şekilde ifade edilmiştir.
3. Yarı yapılandırılmış görüşme formu, araştırmanın amaç ve kapsamına uygun olarak öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerini ve bu bağlılığın şekillenmesinde etkili olan faktörleri ortaya koymaya elverişlidir.
4. Görüşmelerin bizzat araştırmacı tarafından yüz yüze gerçekleştirilmiş olması, veri güvenilirliğini artırmakta ve anlam bütünlüğünün korunmasına katkı sağlamaktadır.

1.6. Sınırlılıklar

Bu araştırma 6 Şubat 2023 tarihinde meydana gelen depremlerde deprem sürecini yaşamış Adıyaman Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı resmi ve özel anaokulları, ilkokulları ve ortaokullarında görev yapan öğretmenleri kapsamaktadır.



2. KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Örgüt

İnsanlık tarihi boyunca bireyler, çeşitli nedenlerle bir arada yaşama gereksinimi duymuşlardır. Bu ortak yaşam, zamanla görev paylaşımını ve toplumsal kuralların oluşumunu beraberinde getirmiştir. Bu süreçte, bireylerin birlikte yaşamasının doğal bir sonucu olarak örgütlerin ortaya çıkması kaçınılmaz olmuştur. Örgütler, belirli amaçlara ulaşmak için bir araya gelen bireylerin oluşturduğu yapılar olarak tanımlanmaktadır. Bu yapılar, üyelerinin davranışlarını etkileyerek toplumun genel işleyişine katkıda bulunurlar ve aynı zamanda toplumdan etkilenmektedirler (Greve, 2017: 2). Örgütler, dinamik bir çevrede faaliyet gösterirler ve bu çevredeki değişimlere uyum sağlamak zorundadırlar. Bu uyum süreci, örgütlerin sürekli öğrenme ve gelişme yeteneklerini ön plana çıkarmaktadır. Örgütler, deneyimledikleri olaylar ve gözlemler yoluyla doğal bir öğrenme süreci yaşamaktadırlar. Bu süreç, örgütlerin hedeflerine ulaşmalarında önemli bir rol oynamaktadır. Bilinçli bir öğrenme ortamı oluşturmak, örgütlerin başarısı için oldukça önemlidir. Bu bağlamda, örgütlerin içyapılarının güçlendirilmesi ve bireylerin değişimlere olumlu katkı sağlaması gerekmektedir (Greve, 2017: 4).

Sanayi Devrimi'nden bu yana, toplumsal ve teknolojik değişimler örgütlerin yapısını ve işleyişini önemli ölçüde etkilemiştir. Bu hızlı değişim sürecine ayak uydurabilen örgütler, rekabet avantajı elde edebilirler. Örgütlerde bireylerin ortak hedefler doğrultusunda iş birliği yapmaları, örgütsel bağlılık ve dayanışma duygusunu güçlendirmektedir. Bu bağlamda, örgütlerin başarısı, üyelerinin ortak değerler ve hedefler etrafında birleşmesine bağlıdır (Şişman, 2011: 30). Eğitim kurumları ise, örgütsel yapılar arasında özel bir konumda yer almaktadır. Okullar, sadece bilgi aktaran kurumlar değildir; bireylerin sosyal ve kültürel gelişimlerine katkıda bulunan ortamlardır. Bu nedenle, okullarda sürekli öğrenme kültürünün benimsenmesi büyük önem taşımaktadır. Okul personelinin grup halinde öğrenme süreçlerine katılımı, okulun genel başarısını artırmaktadır. Eğitim örgütleri, sürekli eğitim hizmeti sunma sorumluluğu taşıdıkları için, örgütsel öğrenme kültürünü benimsemeleri gerekmektedir (Çelik, 2000, 141).

Öğrenen okullar, eğitim sistemlerini toplumun ve küresel dünyanın ihtiyaçlarına uyumlu hâle getirerek öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor potansiyellerini azamî düzeyde açığa çıkarmayı hedeflemekte; bu hedef doğrultusunda öğretim kadrosu esnek ve yenilikçi bir yaklaşımı içselleştirerek değişen koşullara uyum sağlamaktadır. Bu kurumlar, öğretmenlerin yeni fırsatları keşfetmeye ve pedagojik uygulamalarını kanıt temelli biçimde

güncellemeye açık olmasını örgütsel bir norm hâline getirmekte, kurumsal öğrenmeyi bireysel öğrenme döngüleriyle eşleştirerek sistemik bir gelişim hattı oluşturmaktadır (Onur, 1995: 196). Böylelikle okul, durağan bir bürokratik yapı olmaktan çıkarak çevresiyle etkileşim içinde sürekli öğrenen bir topluluk olarak yeniden konumlanmaktadır.

Örgüt, en yalın biçimiyle, ortak bir amaç doğrultusunda bir araya gelen bireylerin oluşturduğu sosyal bir düzenek olarak tanımlanmakta; daha teknik bir bakış açısından ise üretim sürecinde gerekli olan maddî ve manevî kaynakların sistematik biçimde bir araya getirilmesiyle kurulan yapısal bir düzenlemeyi ifade etmektedir (Bolat ve ark., 2008: 107). Bu tanım, örgütlerin amaçlılık, yapı ve süreç boyutlarını aynı anda içeren bütüncül bir çerçeve sunmaktadır. Amaçlılık, örgütün varlık gerekçesini ve stratejik yönelimini belirlemekte; yapı, yetki ve sorumlulukların dağılımını, biçimsel kuralların ve standart iş akışlarının nasıl kurumsallaştığını göstermekte; süreçler ise karar alma, iletişim, koordinasyon ve denetim mekanizmalarının dinamik işleyişini açıklamaktadır (Bolat ve ark., 2008: 107). Bu üçlü çerçeve, özellikle okullar gibi profesyonel örgütlerde, bilgi üretimi ve aktarımını merkeze alarak performansın yalnız çıktı miktarıyla değil, aynı zamanda öğrenme kalitesi ve eşitlik boyutlarıyla da değerlendirilmesini gerektirmektedir.

Örgütlerin temel özellikleri, yalnızca biçimsel yapılarında değil, aynı zamanda gayriresmî ilişkiler ağında ve kurumsal kültürlerinde belirginleşmektedir. Biçimsel yapı, görev tanımları, hiyerarşik kademeler ve standart prosedürler aracılığıyla öngörülebilirlik ve koordinasyon sağlamaktadır. Buna karşılık gayriresmî düzenekler, çalışma grupları, meslektaş dayanışması ve örtük bilgi paylaşımı yoluyla yeniliği, esnekliği ve hızla uyarlanmayı mümkün kılmaktadır. Kurumsal kültür, değerler, normlar, semboller ve ritüeller aracılığıyla ortak bir anlam dünyası üretmekte; bu anlam dünyası, örgüt üyelerinin davranışlarını yönlendiren “ne yapılmaktadır” ve “nasıl yapılmaktadır” sorularına verilen yanıtları kökleştirmektedir (Onur, 1995: 196). Okullarda bu kültürel boyut, öğretim yaklaşımlarından değerlendirme anlayışına, ekip çalışmasından veli-okul işbirliğinin niteliğine kadar pek çok alanı doğrudan etkilemektedir.

Örgütler açık sistemler olarak çevrelerinden sürekli etkilenmekte ve çevrelerine etki etmektedir. Hukukî düzenlemeler, ulusal eğitim politikaları, müfredat standartları, yerel toplulukların beklentileri, demografik değişimler ve teknolojik yenilikler, örgütsel karar setlerini ve operasyonel öncelikleri biçimlendirmektedir. Kaynak bağımlılığı, örgütlerin finansman, insan gücü ve bilgiye erişim konularında dış paydaşlarla kurduğu ilişkilerin niteliğini belirlemekte; kurumsal çevre baskıları, benzeşme eğilimleri ve meşruiyet

arayışları yoluyla yapı ve süreçlerde standardizasyonu teşvik etmektedir (Bolat ve ark., 2008: 107). Öğrenen okul mantığında, bu dış baskılar edilgin biçimde karşılanmamakta; aksine veri temelli analiz ve yansıtıcı uygulama döngüleri aracılığıyla iç süreçlere dönüştürülerek kurumsal öğrenmenin yakıtı hâline getirilmektedir (Onur, 1995: 196).

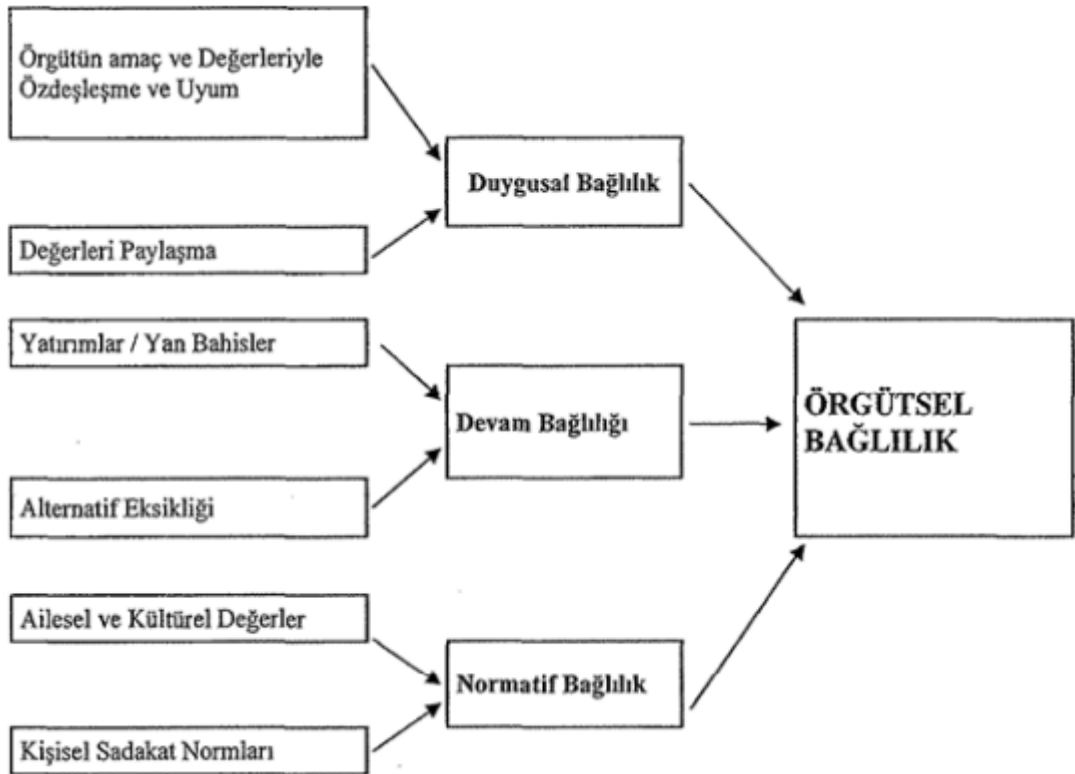
Örgütlerin insan kaynağı boyutu, yapının verimliliğini ve süreçlerin sürekliliğini belirleyen stratejik bir eksen oluşturmaktadır. İnsanlar yalnızca işgören değil, aynı zamanda bilgi taşıyıcısı, yenilik üreticisi ve kültürün sürdürücüsü olarak örgüt yaşamının merkezinde konumlanmaktadır. Bireylerin meslekî kimlikleri, motivasyon kalıpları, aidiyet hisleri, psikolojik sözleşme algıları ve örgütsel adalet değerlendirmeleri, performans ve işbirliği düzeylerini doğrudan etkilemektedir. Liderlik tarzı, iletişim iklimi ve güven ilişkileri, öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarından bölüm düzeyindeki eşgüdüm, okul çapındaki değişim girişimlerine kadar her katmanda görünür sonuçlar üretmektedir. Öğrenen okullarda bu insan kaynağı boyutu, meslektaş öğrenmesi, akran gözlemi, klinik danışmanlık ve veri odaklı geribildirim mekanizmalarıyla sistematik olarak desteklenmekte, bireysel gelişim ile kurumsal kapasite arasında sürekli bir döngü kurulmaktadır (Onur, 1995: 196).

Son olarak, yukarıda çizilen örgütsel çerçevenin öğretmen davranışları, motivasyon örüntüleri ve kurumda kalma eğilimleri üzerindeki belirleyici yansıması, bizi doğal biçimde örgütsel bağlılık olgusuna taşımaktadır. Örgütlerin amaçlı yapısı, kültürel kodları, liderlik ve iletişim iklimi ile insan kaynağını geliştirme kapasitesi, çalışanların duygusal aidiyetini, örgütte kalma yönündeki rasyonel değerlendirmelerini ve normatif yükümlülük algılarını biçimlendirmektedir. Öğrenen okul yaklaşımı, katılımcı yönetim, adil ve şeffaf süreçler, meslekî gelişim olanakları ve başarıyı tanıyan kültürel pratikler aracılığıyla bu bağlılık boyutlarını güçlendirmektedir. Bu nedenle bir sonraki alt başlıkta örgütsel bağlılık kavramı ayrıntılandırılacak; bağlılığın bileşenleri ile yukarıda tartışılan örgütsel özellikler arasındaki köprü sistematik biçimde ortaya konacaktır (Onur, 1995: 196; Bolat ve ark., 2008: 107).

2.1.1. Örgütsel bağlılık

Örgütsel bağlılık, modern örgüt kuramının insan boyutuna ilişkin en etkili kavramlaştırmalarından birini temsil etmektedir. Kavram, özünde, çalışanın örgütün amaçlarını ve değerlerini içselleştirerek örgütle kurduğu psikolojik bağın gücünü, sürekliliğini ve niteliğini açıklamaktadır. Örgütsel bağlılık alanı tarihsel olarak, 1950'lerin

sonunda birey–örgüt ilişkisinin ekonomik–rasyonel çerçeveye açıklanmasının yetersiz kaldığının fark edilmesiyle gelişmeye başlamış; özellikle 1960’lardan itibaren sosyal psikoloji ve endüstri–örgüt psikolojisi literatüründeki yönelimler bu kavramın kuramsal omurgasını şekillendirmiştir. Erken dönem yazın, bağlılığı çoğunlukla “örgütte kalma” veya “işe devam” gibi davranışsal çıktılarla özdeşleştirerek araçsal bir bakışla tartışırken, 1970’lerin sonundan itibaren tutumsal bileşene dönük vurgular güçlenmiş ve bağlılık, bireyin örgütle özdeşleşmesi, örgütsel amaçlara katılımı ve örgüt için çaba gösterme isteği gibi boyutlarla açıklanmaya başlamıştır (Mowday, Steers & Porter, 1979; Mowday, Porter & Steers, 1982). 1990’larda ise alan, bağlılığın tek boyutlu bir duygu hali olmadığı, farklı psikolojik mekanizmalar üzerinden geliştiği ve farklı sonuç örüntüleri ürettiği yönünde kapsamlı bir paradigma değişimi yaşamış; Meyer ve Allen’in üç bileşenli modeli bu dönüşümün merkezine yerleşmiştir (Meyer & Allen, 1991; Meyer & Allen, 1997).



Şekil 2.1. Üç bileşenli örgütsel bağlılık modeli ve alt boyutları

Kaynak: Meyer ve Allen, 1991: 61; Alıntılan: Güçlü, 2006: 25.

Örgütsel bağlılığın tarihsel gelişimi, kavramın hem tanımsal içeriğinin hem de ölçüm yaklaşımlarının evrilmesiyle izah edilmektedir. Becker’ın “yan-bahis (side-bet)” yaklaşımı,

bireylerin zaman içinde örgüte yaptıkları birikimli yatırımlar nedeniyle ayrılmanın maliyetlere yol açtığını ve bu nedenle örgütte kalmayı rasyonel bir tercih olarak gördüklerini varsaymaktadır (Becker, 1960). Bu çerçeve, bağlılığın fayda-maliyet dengesine dayalı araçsal bir bileşenini görünür kılmıştır. O'Reilly ve Chatman ise bağlılığı, uyma (compliance), özdeşleşme (identification) ve içselleştirme (internalization) süreçleriyle açıklayarak sosyal etki ve değer uyumunu merkezileştirmiştir (O'Reilly & Chatman, 1986). Mowday ve çalışma arkadaşları bağlılığı bir tutum olarak kavramsallaştırmış ve Organizasyonel Bağlılık Ölçeği'ni (OCQ) geliştirerek özdeşleşme, katılım ve çaba gösterme isteğine ilişkin göstergeleri ölçülebilir bir forma taşımıştır (Mowday, Steers & Porter, 1979; Mowday, Porter & Steers, 1982). Bu çizgi, 1990'larda Meyer ve Allen'in duygusal, devam ve normatif bağlılıktan oluşan üç bileşenli modeliyle daha sistematik bir yapıya kavuşmuş; böylelikle farklı bağlılık türlerinin ayrı ayrı belirleyicileri ve sonuçları olduğu ampirik olarak gösterilmiştir (Meyer & Allen, 1991; Meyer & Allen, 1997). Meta-analitik çalışmalar, bu tarihsel seyri desteklemekte; bağlılık bileşenlerinin iş performansı, devamsızlık, işten ayrılma niyeti ve örgütsel vatandaşlık davranışları gibi değişkenlerle farklı yön ve büyüklüklerde ilişkiler kurduğunu ortaya koymaktadır (Mathieu & Zajac, 1990; Meyer, Stanley, Herscovitch & Topolnysky, 2002; Riketta, 2002).

Örgütsel bağlılığın gelişimi, bireysel, örgütsel ve çevresel belirleyicilerin kesiştiği çok katmanlı bir süreç olarak ilerlemektedir. Bireysel düzeyde kişilik özellikleri, değer uyumu, öz-yeterlik, psikolojik dayanıklılık ve kariyer evresi gibi faktörler bağlılığın yönünü ve yoğunluğunu biçimlendirmektedir. Örgütsel düzeyde algılanan örgütsel destek, adalet ve eşitlik algıları, güven iklimi, liderlik tarzı, iletişim kalitesi, rol netliği ve iş tasarımı parametreleri belirleyici olmaktadır (Eisenberger, Huntington, Hutchison & Sowa, 1986; Colquitt, Conlon, Wesson, Porter & Ng, 2001; Tschannen-Moran, 2009). Çevresel düzeyde iş piyasası koşulları, mesleğin toplumsal statüsü ve düzenleyici çerçeve gibi unsurlar örgütsel bağlılığı dolaylı biçimde etkilemektedir. Bu çok düzeyli yapı, bağlılığın tek bir müdahale ile kalıcı biçimde yükseltilemeyeceğini, aksine insan kaynakları uygulamalarıyla kurumsal kültürün eşgüdüm içinde yönetilmesini gerektirdiğini göstermektedir. Ampirik çalışmalar, özellikle duygusal bağlılığı yükselten uygulamaların, adil ve şeffaf süreçler, anlamlı iş tasarımı, gelişim olanakları, tanıma ve takdir sistemleri, performans ve vatandaşlık davranışlarında tutarlı artışlar ürettiğini göstermektedir (Meyer vd., 2002; Riketta, 2002).

Örgütsel bağlılık teorileri, kavramın açıklama gücünü artıran farklı epistemolojik kaynaklara dayanmaktadır. Becker'ın rasyonel–araçsal temelli “yan-bahis” teorisi, bireyin örgüte yatırımlarının ayrılma maliyetini artırarak kalışı rasyonelleştirdiğini ileri sürmektedir (Becker, 1960). O'Reilly ve Chatman'ın sosyal etki modeli, bireyin değerler ve normlarla olan uyumunu, özdeşleşme ve içselleştirme süreçleri üzerinden kavramlaştırmaktadır (O'Reilly & Chatman, 1986). Mowday ve arkadaşlarının tutumsal yaklaşımı, bağlılığı örgütsel amaç ve değerlerle güçlü özdeşleşme ve bu amaçlara ulaşma çabası olarak tanımlamakta ve OCQ aracılığıyla ölçmektedir (Mowday vd., 1979; 1982). Bu teorilerin her biri, bağlılığın belirli bir yüzüne odaklanmakta ve önemli açıklamalar sunmaktadır. Bununla birlikte, bağlılığın çok boyutlu doğasını kapsamlı biçimde ele alan ve hem belirleyiciler hem sonuçlar düzeyinde en geniş ampirik desteği bulan çerçevenin Meyer ve Allen'in üç bileşenli modeli olduğu kabul görmektedir (Meyer & Allen, 1991; 1997).

Meyer ve Allen'in Örgütsel Bağlılık Modeli, bağlılığın üç farklı psikolojik bağ üzerinden kurulduğunu ileri sürmektedir: duygusal bağlılık, devam bağlılığı ve normatif bağlılık. Duygusal bağlılık, çalışanın örgütle “kalmak istediği” durumu ifade etmekte; bireyin örgütle olumlu duygusal bağ kurması, örgüt değerlerini içselleştirmesi ve aidiyet duygusunu güçlü biçimde yaşamasıyla karakterize edilmektedir. Devam bağlılığı, bireyin örgütten ayrılmasının yaratacağı kayıpları ve maliyetleri dikkate alarak “kalmak zorunda olduğu” algısına dayanmakta; kıdem tazminatı, sosyal sermaye kaybı veya alternatif iş olanaklarının sınırlılığı gibi unsurlar bu bileşenin temelini oluşturmaktadır. Normatif bağlılık ise bireyin örgüte karşı “kalması gerektiği” yönünde içsel bir yükümlülük ve ahlaki sorumluluk hissetmesini ifade etmektedir; sosyal normlar, karşılıklılık ilkesi ve örgütün bireye sağladığı olanaklara karşı duyulan minnettarlık bu bileşeni güçlendirmektedir (Meyer & Allen, 1991; 1997). Ölçme cephesinde, Üç Bileşenli Bağlılık Ölçeği (TCM) farklı bileşenleri ayrı ayrı değerlendirmekte; böylece örgütlerin bağlılık profilini bileşen bazında görselleştirmesine ve hedefe dönük müdahaleler tasarlamasına imkân tanımaktadır (Meyer & Allen, 1997).

Modelin ampirik olarak en güçlü bulgusu, duygusal bağlılığın iş performansı, örgütsel vatandaşlık davranışı ve düşük işten ayrılma niyeti ile en tutarlı ve yüksek düzeyli ilişkileri sergilediğidir (Meyer vd., 2002; Riketta, 2002). Devam bağlılığının sonuçları daha belirsiz ve bağlama duyarlı bir örüntü göstermekte; kimi koşullarda performans ve OVD ile zayıf ya da negatif ilişkiler verebilmekte, ancak devamsızlık ve fiilî ayrılmayı

azaltıcı bir etki üretebilmektedir (Meyer vd., 2002). Normatif bağlılık genellikle duygusal bağlılıkla birlikte hareket etmekte; etik yükümlülük ve karşılıklılık hissi özellikle güven ve adalet ikliminin yüksek olduğu örgütlerde olumlu çıktılara eşlik etmektedir. Bu farklılaşma, uygulayıcılar için kritik bir mesaj üretmektedir: “yüksek bağlılık” hedefi tekil bir sayı değildir; hangi bağlılık bileşeninin hangi yollardan güçlendirileceği, arzu edilen sonuç setine ve bağlamsal kısıtlara göre tasarlanmaktadır.

Üç bileşenli modele yönelik çağdaş tartışmalar, bağlılığın hedef odaklı tanımının güçlendirilmesi ve ölçme geçerliliğinin iyileştirilmesi yönünde ilerlemektedir. Solinger, van Olffen ve Roe, bağlılık ile iş tatmini gibi diğer tutumların ayrıştırılmasına vurgu yaparak belirli hedeflere (örgüt, meslek, takım) dönük bağlılıkların ayrı ayrı ele alınmasının önemini vurgulamaktadır (Solinger, van Olffen & Roe, 2008). Klein ve çalışma arkadaşları, bağlılığı “bağın gücü” olarak hedeften bağımsız biçimde tanımlayan ve farklı taahhüt hedeflerine uygulanabilen bir yaklaşım önermekte; bu öneri, örgütsel bağlılık ile mesleğe bağlılık, ekibe bağlılık ve değişime bağlılık gibi hedeflerin birlikte incelenmesini kolaylaştırmaktadır (Klein, Molloy & Brinsfield, 2012). Bu tartışmalar, Meyer ve Allen modelinin açıklama gücünü zayıflatmamakta; tersine, uygulamada bağlılık stratejilerinin daha hedefli ve bağlama duyarlı kurgulanması gerektiğine işaret ederek modeli tamamlayıcı bir perspektif sunmaktadır.

Örgütsel bağlılık ve öğretmenlik mesleği ilişkisi, eğitim sistemlerinin performansını doğrudan etkileyen bir stratejik alan olarak öne çıkmaktadır. Öğretmenler, öğrenmenin tasarlanması, uygulanması ve değerlendirilmesinde birincil aktörler olarak kurumun “öğrenen örgüt” vizyonunu fiilen hayata geçirmekte; bu nedenle öğretmenlerin örgüte duygusal olarak bağlanması, okul amaçlarıyla özdeşleşmesi ve gönüllü çaba göstermesi eğitim çıktılarında belirleyici farklar üretmektedir. Araştırmalar, öğretmen bağlılığının mesleki özdeşleşmeyi güçlendirdiğini, pedagojik yeniliğe açıklığı artırdığını ve sınıf içi etkililiği desteklediğini göstermektedir (Day, 2007; Firestone & Pennell, 1993). Duygusal bağlılığı yüksek öğretmenler, okul hedeflerini kişisel mesleki değerleriyle uyumlu gördükleri için yenilikçi öğretim yöntemlerini denemeye daha istekli olmakta, meslektaş işbirliği ve bilgi paylaşımı süreçlerine daha aktif katılım göstermekte ve öğrencilerin öğrenme motivasyonunu besleyen bir sınıf iklimi kurmaktadır.

Öğretmenlerin örgütsel bağlılığını etkileyen faktörler çok boyutlu bir düzlemde toplanmaktadır. Okul liderliği ve liderliğin niteliği—özellikle öğretimsel liderlik ve dönüştürücü liderlik uygulamaları—öğretmenlerin amaç birliği algısını, takdir edilme

duygusunu ve gelişim olanaklarına erişimini güçlendirmekte ve böylece duygusal bağlılığı artırmaktadır (Leithwood & Jantzi, 2006). Algılanan örgütsel destek ve adalet iklimi, öğretmenlerin kurum tarafından değer gördükleri ve adil muameleye tabi oldukları hissini pekiştirerek hem duygusal hem normatif bağlılığı beslemektedir (Eisenberger vd., 1986; Colquitt vd., 2001). Okulda güven kültürü ve meslektaşlar arası güven, işbirliğine dayalı öğrenme topluluklarının sürdürülebilirliğini sağlamaktadır; bu da bağlılığın sosyal temellerini güçlendirmektedir (Tschannen-Moran, 2009). İş tasarımıyla rol netliği, görev–yetki uyumu ve karar süreçlerine katılım uygulamaları, öğretmen özerkliğini ve mesleki ajansı artırarak bağlılık üzerinde olumlu etkiler üretmektedir (Bogler & Somech, 2004). Profesyonel gelişim olanaklarının sistematik ve erişilebilir biçimde sunulması, öğretmenlerin mesleki yeterlik algısını ve kariyer ilerleme beklentisini güçlendirerek örgüte yönelik duygusal ve normatif bağları pekiştirmektedir (Day, 2007). Bunun yanında, iş yükü dengesi, kaynak yeterliği ve sınıf mevcudu gibi çalışma koşulları, tükenmişlik ve mesleki stres düzeyleri üzerinden bağlılığı dolaylı biçimde etkilemektedir; tükenmişlik arttığında bağlılık zayıflamakta, özellikle duygusal bağlılıkta belirgin düşüşler gözlemlenmektedir (Skaalvik & Skaalvik, 2011).

Öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının mesleki performans ve motivasyon üzerindeki etkileri, eğitim örgütleri açısından yüksek politika değerine sahiptir. Meta-analitik kanıtlar, duygusal bağlılığın görev performansı ve gönüllü ekstra-rol davranışları (örgütsel vatandaşlık) ile pozitif ilişkiler kurduğunu ve işten ayrılma niyeti ile devamsızlıkla negatif ilişkiler gösterdiğini ortaya koymaktadır (Meyer vd., 2002; Riketta, 2002; Podsakoff, MacKenzie, Paine & Bachrach, 2000). Eğitim bağlamında bu ilişkiler, öğrencilerin öğrenme deneyiminin sürekliliği, okul ikliminin istikrarı ve yeniliklerin okul genelinde ölçeklenmesi açısından kritik sonuçlar üretmektedir. Bağlılığı yüksek öğretmenler, öğretimsel girişimlerin uygulanmasında direnç yerine sahiplenme sergilemekte; ölçme–değerlendirme verilerini yansıtıcı döngüler içinde kullanarak ders tasarımlarını iyileştirmekte ve meslektaş mentörlüğü gibi kolektif kapasiteyi artıran uygulamalara liderlik etmektedir. Buna karşılık, yüksek ama ağırlıklı “devam bağlılığı” profilinin baskın olduğu durumlarda, öğretmenler kurumda kalmakta ancak gönüllü çaba düzeyleri sınırlı kalmakta, yenilik benimseme hızları düşmekte ve vatandaşlık davranışları zayıflamaktadır. Bu nedenle okul liderleri için hedef, yalnızca “örgütte kalmayı” değil, öncelikle “kalmak istemeyi” güçlendiren duygusal bağlılığı stratejik olarak beslemektedir.

Uygulama açısından, öğretmen bağlılığını artırmaya dönük müdahaleler bütüncül bir “bağlılık mimarisi” içinde tasarlanmaktadır. Bu mimari; adil ve şeffaf süreçler, güven ve saygı temelinde ilişkiler, anlamlı ve özerklik sağlayan iş tasarımı, sürekli profesyonel gelişim fırsatları, başarıyı tanıyan ve takdir eden sistemler, kariyer yolları ve katılımcı yönetim mekanizmaları gibi bileşenleri harmanlamaktadır. Algılanan örgütsel destek ve adaletin güçlendirilmesi duygusal ve normatif bağlılığı beslemekte; kariyer yatırımları ile kurumsal ödüllendirme sistemleri devam bağlılığının olumsuz iz düşümlerini dengeleyecek biçimde tasarlandığında, bağlılık profilinin olumlu bileşenleri baskın hâle gelmektedir (Eisenberger vd., 1986; Colquitt vd., 2001; Meyer & Allen, 1997). Sonuç itibarıyla, örgütsel bağlılık eğitim kurumlarının stratejik kapasitesini doğrudan belirleyen; öğretmen motivasyonu, performansı ve okul iklimi üzerinden öğrenci öğrenmesi ve kurumsal etkililiğe somut etkilerde bulunan bir çekirdek değişken olarak önemini korumaktadır.

2.1.2. Örgütsel bağlılık teorileri

Örgütsel bağlılık kuramları, birey–örgüt ilişkisinin çok katmanlı doğasını farklı açıklama ilkeleriyle kavramsallaştırmakta ve bağlılığın nedenleri ile sonuçlarını değişik düzlemlerde yorumlamaktadır. Literatür, tarihsel seyir içinde araçsal–rasyonel yaklaşımlardan değer uyumunu ve kimlik süreçlerini merkeze alan tutumsal çerçevelere; oradan da çok bileşenli ve hedefe- özgü modeller ile meta- analitik sentezlere doğru evrilmektedir (Becker, 1960; O'Reilly & Chatman, 1986; Mowday, Steers & Porter, 1979; Meyer & Allen, 1991; Meyer & Allen, 1997). Bu evrim, bağlılığın tekil bir duygu veya davranış değil, farklı psikolojik bağların toplamı olduğunu; bu bağların ayrı belirleyicilerle şekillendiğini ve ayrı sonuç örüntüleri ürettiğini göstermektedir. Aşağıda, söz konusu kuramlar genelden özele doğru, sırasıyla yan- bahis yaklaşımı, uyum–özdeşleşme– içselleştirme modeli, tutumsal yaklaşım ve OCQ, son olarak da alanın baskın referansı hâline gelen üç bileşenli model çerçevesinde ayrıntılandırılmaktadır.

2.1.2.1. Becker’in yan-bahis yaklaşımı

Becker’in yan-bahis (side-bet) yaklaşımı, örgütsel bağlılığın kökenini bireyin örgütte biriktirdiği yatırımlar ve bu yatırımların kaybedilme maliyetleri üzerinden açıklamaktadır (Becker, 1960). Birey, zaman içinde kıdem, emeklilik hakları, kıdem tazminatı, örgüt içi sosyal sermaye, gayriresmî statü ve itibar gibi “yan bahisler” biriktirmektedir; bu birikimler, örgütten ayrılma hâlinde maddî veya manevî kayıplara dönüşmektedir. Model,

bağlılığı öncelikle araçsal–rasyonel bir tercih olarak kurgulamakta; bireyin “kalma” kararını beklenen fayda ile terk etme maliyetinin kıyaslanmasına dayandırmaktadır. Bu çerçevede, bağlılığın davranışsal yönünü, yani geçmiş yatırım ve alışkanlıkların gelecekteki davranışı sürdürme eğilimini güçlü biçimde görünür kılmaktadır.

Yan-bahis yaklaşımı, özellikle devam bağlılığının kuramsal atası olarak literatürde kalıcı bir iz bırakmaktadır. Örgütle kurulan ilişkinin sürdürülmesi, çoğu zaman değer uyumu veya duygusal özdeşleşmeden değil, ayrılmanın doğuracağı yüksek bedellerden kaynaklanmaktadır (Becker, 1960). Bu tespit, işgücü devrini azaltmak isteyen kurumlar için “bağlayıcı” insan kaynakları uygulamalarının (örneğin emeklilik katkıları, kıdeme bağlı haklar) neden etkili görüldüğünü açıklar görünmektedir. Bununla birlikte, yaklaşım; bağlılığın içsel motivasyon, değer içselleştirmesi ve kimlik boyutlarını açıklamada sınırlı kalmaktadır. Nitekim sonraki çalışmalar, salt maliyet temelli bir “kalış”ın performans ve gönüllü ekstra-rol davranışları üzerinde tutarlı biçimde olumlu sonuçlar üretmediğini göstermektedir (Meyer & Allen, 1991; Meyer & Allen, 1997). Bu nedenle, yan-bahis yaklaşımı, bağlılığın “kalma zorunluluğu” eksenini kavrama gücüyle önemli olmakla birlikte, örgütsel davranışın daha zengin psikolojik belirleyicilerini açıklamak için tamamlayıcı modellere ihtiyaç duymaktadır.

2.1.2.2. O’Reilly & chatman’ın uyum–özdeşleşme–içselleştirme modeli

O’Reilly ve Chatman, örgütsel bağlılığı sosyal etki süreçleri üzerinden üç farklı psikolojik mekanizma ile kavramsallaştırmaktadır: uyum (compliance), özdeşleşme (identification) ve içselleştirme (internalization) (O’Reilly & Chatman, 1986). Uyum, bireyin ödülleri elde etmek veya cezalardan kaçınmak için sergilediği, çoğu kez yüzeysel kalan ve araçsal güdülerle yönlenen bir bağlılık türüdür. Özdeşleşme, bireyin örgütün bir parçası olarak görülme ve kabul edilme arzusunun ağır bastığı, aidiyet ve sosyal kimlik motivasyonlarıyla şekillenen bir bağlıdır. İçselleştirme ise bireyin değer sistemi ile örgütün değer sisteminin örtüşmesi sonucu oluşan derin ve kalıcı bağlılık hâlidir; birey, örgütsel amaçları kendi amaçları olarak “doğru” bulduğu için benimsemektedir.

Bu model, bağlılığı tek bir süreklilik üzerinde görmeyip farklı sosyal-psikolojik temellere bağlaması açısından güçlü bir ayrıştırma sunmaktadır. Uyumun görünürdeki itaate rağmen kırılabilir ve dalgalı, özdeşleşmenin bir ölçüde duygusal ama normlara bağımlı, içselleştirmenin ise en istikrarlı ve performansla en uyumlu bağlılık biçimi olduğu bulguları, uygulama açısından önemli çıkarsamalar üretmektedir (O’Reilly & Chatman,

1986). Örgütler, salt ödül-ceza sistemleriyle uyumu yükseltebilmekte ancak bu, sürdürülebilir çaba ve gönüllü katkı için yetersiz kalmaktadır; buna karşılık değer uyumu ve paylaşılan anlam üretimi, daha kalıcı ve üretken bir bağlılık zemini yaratmaktadır. Modelin sınırlılığı, bağlılık hedefini çoğunlukla “örgüt” ile sınırlama eğilimi ve bileşenlerin ampirik ayrışmasında ölçüm zorluklarıdır; buna rağmen değer uyumu ve sosyal kimlik süreçlerini net biçimde bağlılık literatürüne taşıdığı için kurucu bir katkı sunmaktadır.

2.1.2.3. Mowday–Porter–Steers’in tutumsal yaklaşımı ve OCQ

Mowday, Steers ve Porter, örgütsel bağlılığı esasen bir tutum olarak kavramsallaştırmakta; bağlılığı, örgütün amaç ve değerlerine güçlü bir inanç ve kabul, örgüt yararına çaba gösterme isteği ve örgüt üyeliğini sürdürme arzusu olarak tanımlamaktadır (Mowday, Steers & Porter, 1979; Mowday, Porter & Steers, 1982). Bu yaklaşım, bağlılığı duygusal-bilişsel bir yönelim olarak ele almakta ve davranışı bu yönelimin sonucu olarak görmektedir. Araştırmacılar, Organizasyonel Bağlılık Ölçeği’ni (Organizational Commitment Questionnaire; OCQ) geliştirerek kavramın ölçümünü standartlaştırmış; özdeşleşme, katılım ve sadakat içerimlerini 15 maddelik bir yapı altında toplamışlardır (Mowday, Steers & Porter, 1979).

Tutumsal yaklaşım ve OCQ, alanın ölçme pratiklerine damga vurmuş; bağlılık araştırmalarında yüksek güvenilirlik ve yeterli ayırt edicilik sunarak geniş ölçekli ampirik çalışmaların önünü açmıştır. Bununla birlikte, yaklaşım iki yönden eleştirilmiştir. Birincisi, ölçülen yapının büyük ölçüde duygusal bağlılıkla örtüşmesi ve bağlılığın araçsal ya da normatif boyutlarını ikincilleştirmesidir (Meyer & Allen, 1991). İkincisi, tek boyutlu bir tutum ölçüsü üzerinden farklı sonuç örüntülerini açıklamadaki sınırlılığıdır. Yine de tutumsal yaklaşım, bağlılığın performans, devamsızlık ve işten ayrılma niyeti gibi değişkenlerle anlamlı ilişkilerini erken dönemde güvenilir biçimde ortaya koymuş; daha sonra geliştirilen çok bileşenli modellere kavramsal ve yöntemsel bir sıçrama tahtası işlevi görmüştür (Mathieu & Zajac, 1990).

2.1.2.4. Meyer & Allen’in üç bileşenli modeli (duygusal–devam–normatif bağlılık) – ayrıntılı analiz

Meyer ve Allen’in üç bileşenli modeli, örgütsel bağlılığı üç ayrı ama ilişkili psikolojik bağ üzerinden açıklamaktadır: duygusal bağlılık (affective commitment), devam

bağlılığı (continuance commitment) ve normatif bağlılık (normative commitment) (Meyer & Allen, 1991; Meyer & Allen, 1997). Duygusal bağlılık, bireyin örgütle kurduğu duygusal yakınlık, aidiyet ve özdeşleşmeyi ifade etmektedir; birey “kalmak istemektedir”. Devam bağlılığı, ayrılmanın doğuracağı maliyetlere ilişkin bilişsel değerlendirmelere dayanmakta; birey “kalmak zorunda olduğunu” düşünmektedir. Normatif bağlılık ise ahlaki bir yükümlülük ve karşılıklılık hissi temelinde “kalması gerektiği” yönünde içsel bir zorunluluk deneyimini yansıtmaktadır. Model, her bir bileşenin ayrı belirleyicileri ve sonuçları olduğunu; örgütlerin bağlılık profilinin bu bileşenlerin farklı kombinasyonlarıyla şekillendiğini ileri sürmektedir.

Kuramsal dayanaklar bakımından model, önceki yaklaşımları bütünleştirici bir iskelet kurmaktadır. Duygusal bağlılık, tutumsal çerçevenin ve özdeşleşme-içselleştirme süreçlerinin kurumsal bir izdüşümüdür (Mowday, Steers & Porter, 1979; O'Reilly & Chatman, 1986). Devam bağlılığı, Becker'ın yan-bahis yaklaşımının psikolojik temellendirilmiş bir devamıdır; birikmiş yatırımlar, alternatiflerin çekiciliği ve iş piyasası koşulları üzerinden şekillenmektedir (Becker, 1960). Normatif bağlılık ise karşılıklılık normu, sosyalizasyon süreçleri ve örgütün bireye sağladığı özel fırsat ve desteklerin yarattığı “ahlaki borçluluk” hissiyle gelişmektedir (Meyer & Allen, 1997). Bu kuramsal eklektizm, modelin farklı bağlamlarda yüksek açıklama gücü sergilemesinin başlıca nedenidir.

Ölçme ve psikometri açısından model, her bileşen için ayrı alt ölçeklerden oluşan Üç Bileşenli Bağlılık Ölçeği'ni (Three-Component Model; TCM) ortaya koymakta ve bu sayede bileşenlerin ayrıştırılabilirliğini ampirik olarak sınamaktadır (Meyer & Allen, 1997). Çeşitli çalışmalarda, duygusal, devam ve normatif bağlılık alt ölçeklerinin tatmin edici güvenirlik katsayıları verdiği, ancak özellikle devam bağlılığının iki alt boyuta—alternatiflerin çekiciliği ve birikmiş yatırım maliyetleri—ayrılabilirdiği gösterilmiştir; bu bulgu, devam bağlılığının yapısal heterojenliğine işaret etmektedir (Meyer & Allen, 1997). Ölçme tartışmalarında, madde sözdizimindeki olumsuz ifadelerle duyarlılık, ortak yöntem yanlılığı ve kültürlerarası ölçüm değişmezliği gibi konular literatürde tartışılmaya devam etmektedir; buna karşın meta-analitik kanıt, bileşenlerin ayırt edici geçerliliğini genel olarak desteklemektedir (Mathieu & Zajac, 1990; Meyer, Stanley, Herscovitch & Topolnytsky, 2002).

Belirleyiciler düzeyinde model, duygusal bağlılığın özellikle algılanan örgütsel destek, örgütsel adalet, güven iklimi, rol netliği, özerklik ve anlamlı iş tasarımı gibi

deneyimsel ve ilişkisel faktörlerle güçlendiğini göstermektedir (Eisenberger, Huntington, Hutchison & Sowa, 1986; Colquitt, Conlon, Wesson, Porter & Ng, 2001). Normatif bağlılık, bireyin örgütten aldığı eğitim olanakları, kariyer yatırımları ve özel destek uygulamalarıyla tetiklenen karşılıklılık normu ve ahlaki yükümlülük hissiyle artmaktadır (Meyer & Allen, 1997). Devam bağlılığı ise alternatif iş olanaklarının darlığı, örgüte özgü uzmanlaşmış beceriler, kıdemle biriken maddi haklar ve iş-pazar risklerinin algılanan yüksekliği ile yükselmektedir (Meyer & Allen, 1991). Bu ayrışma, bağlılık geliştirme stratejilerinin bileşen-hedefli tasarlanması gerektiğini göstermektedir; duygusal bağlılığı yükselten uygulamalar yüksek performans ve vatandaşlık davranışları üretirken, salt devam bağlılığını artıran bağlayıcı sözleşmeler beklenen düzeyde olumlu davranışsal çıktılar doğurmayabilmektedir.

Sonuçlar düzeyinde meta-analitik bulgular, duygusal bağlılığın iş performansı ve örgütsel vatandaşlık davranışlarıyla pozitif; işten ayrılma niyeti ve fiili ayrılma ile orta/üst düzeyde negatif ilişkiler kurduğunu; devamsızlıkla da zayıf ile orta arası negatif bir ilişki sergilediğini göstermektedir (Mathieu & Zajac, 1990; Meyer vd., 2002; Riketta, 2002; Podsakoff, MacKenzie, Paine & Bachrach, 2000). Normatif bağlılık çoğunlukla duygusal bağlılıkla birlikte hareket etmekte ve benzer ama daha zayıf yönlü ilişkiler vermektedir (Meyer vd., 2002). Devam bağlılığı ise işten ayrılma niyetiyle zayıf/orta negatif ilişkiler gösterirken, performans ve vatandaşlık davranışlarıyla ilişkisinin sıklıkla zayıf, bağlama duyarlı ve kimi çalışmalarda negatif işaretli olabildiği rapor edilmektedir (Meyer vd., 2002). Bu örüntü, “yüksek bağlılık” hedefinin bileşen kompozisyonuna duyarlı olarak anlaşılması gerektiğini; özellikle stratejik insan kaynakları yönetiminde duygusal bağlılığı güçlendiren iklim ve uygulamaların öncelenmesini gerektirdiğini göstermektedir.

Model üzerindeki çağdaş tartışmalar, iki eksenle yoğunlaşmaktadır. Birincisi, bağlılığın “hedef-özcül” niteliğinin vurgulanmasıdır. Örgüte bağlılık yanında mesleğe, takıma, yöneticiye veya değişim programına bağlılık gibi farklı taahhüt hedeflerinin ayrıştırılması, açıklama gücünü artırmaktadır (Meyer & Herscovitch, 2001). İkincisi, bağlılığın kavramsal çekirdeğine ilişkin tartışmalardır. Solinger, van Olffen ve Roe, bağlılığı belirli bir hedefe yönelen kalıcı bir “niyet durumu” olarak yeniden tanımlamayı önermekte; bağlılığın iş tatmini gibi diğer tutumlardan ayrıştırılmasını savunmaktadır (Solinger, van Olffen & Roe, 2008). Klein, Molloy ve Brinsfield ise bağlılığı “bağın gücü” olarak hedeften bağımsız, minimal bir tanımla ele almakta ve farklı taahhüt hedeflerine uygulanabilir kısa ölçümler önermektedir (Klein, Molloy & Brinsfield, 2012). Bu öneriler,

üç bileşenli modelin değerini azaltmamakta; tersine, uygulamada bileşen-hedef eşleşmesini daha net yapmayı ve müdahaleleri daha odaklı kurgulamayı teşvik etmektedir.

Uygulama ve politika çıkarımları açısından model, “bağlılık mimarisi”nin bileşen-duyarlı tasarlanmasını gerektirmektedir. Algılanan örgütsel destek ve adalet, güvene dayalı liderlik, katılımcı karar süreçleri, özerklik ve anlamlı iş, tanıma-takdir sistemleri ile sistematik mesleki gelişim fırsatları duygusal bağlılığı kalıcı biçimde güçlendirmektedir (Eisenberger vd., 1986; Colquitt vd., 2001; Meyer & Allen, 1997). Örgütün çalışanına yaptığı özel yatırımlar karşılıklılık normunu harekete geçirerek normatif bağlılığı pekiştirmektedir. Devam bağlılığını artıran sözleşmesel araçlar ise ancak duygusal ve normatif bağlılığı erozyona uğratmayacak tasarımlarla ve adil algısını zedelemeyecek şeffaflıkta kurgulandığında arzu edilen davranışsal sonuçlarla çelişmeyecektir. Son tahlilde, üç bileşenli model, farklı psikolojik bağların ayrı ayrı yönetilmesini önermekte ve örgütlerin “kalmak isteme”, “kalmak zorunda olma” ve “kalmak gerektiğine inanma” eksenlerini dengeli bir bağlılık profiline dönüştürmesini stratejik bir hedef olarak ortaya koymaktadır.

Bu bütüncül çerçeve, örgütsel bağlılığın tek bir teorik mercekten okunamayacağını, aksine araçsal, normatif ve duyuşsal bileşenlerin dinamik etkileşimiyle anlaşılması gerektiğini göstermektedir. Becker’ın maliyet temelli sezgisi, O’Reilly ve Chatman’ın değer uyumu-kimlik süreçleri vurgusu ve Mowday ile çalışma arkadaşlarının tutumsal-ölçümsel katkısı, Meyer ve Allen’in üç bileşenli modelinde kavramsal bir senteze ulaşmakta; bu sentez, hem bilimsel açıklama gücünü hem de yönetim uygulamalarına aktarılabilirliği artırmaktadır (Becker, 1960; O’Reilly & Chatman, 1986; Mowday, Steers & Porter, 1979; Meyer & Allen, 1991; Meyer & Allen, 1997; Meyer vd., 2002).

2.1.3. Örgütsel bağlılık ve öğretmenlik mesleği

Örgütsel bağlılık, öğretmenlik mesleğinin doğası gereği bireysel mesleki kimlikle okulun kurumsal amaçları arasındaki eşgüdümü mümkün kılan temel bir psikolojik bağ olarak stratejik önem taşımaktadır. Öğretmenler, öğrenmenin tasarımı, uygulanması ve değerlendirilmesinde doğrudan belirleyici rol üstlenmekte; bu nedenle örgütle kurdukları duygusal, normatif ve araçsal bağların niteliği, okulun üretim fonksiyonu olan öğrenme çıktıları üzerinde doğrudan ve dolaylı etkiler üretmektedir (Meyer & Allen, 1997; Day, 2007). Eğitim örgütlerinin “öğrenen okul” perspektifiyle dönüşümünde, öğretmen bağlılığı yalnızca işe devamın rasyonelleştirilmesi değil, aynı zamanda paylaşılan değerlere

içtenlikli katılım ve gönüllü çaba yoluyla okulun değişim kapasitesinin artırılması anlamına gelmektedir (Leithwood & Jantzi, 2006; Hargreaves & Fullan, 2012). Bu bağlamda, bağlılığın bileşenleri arasında özellikle duygusal bağlılık, öğretmenlerin mesleki özdeşleşmesini ve yenilikçi pedagojik uygulamaları sahiplenmesini güçlendirmekte; normatif bağlılık, karşılıklılık normları ve etik sorumluluk üzerinden kurumsal dayanışmayı pekiştirmekte; devam bağlılığı ise bağlayıcı yatırımlar ve algılanan ayrılma maliyetleri yoluyla işgücü devrini sınırlamaktadır (Meyer & Allen, 1991; Meyer vd., 2002). Böylelikle örgütsel bağlılık, öğretmenlikte bireysel motivasyon, okul iklimi ve öğrenci edinimleri arasında köprü işlevi görmektedir (Bryk & Schneider, 2002; Tschannen-Moran, 2009).

2.1.3.1. Öğretmenlerin örgütsel bağlılığının önemi

Öğretmen bağlılığı, eğitim hizmetinin sürekliliğini ve niteliğini belirleyen kilit bir değişken olarak, üç düzlemde kritik önem arz etmektedir: öğretimsel etkililik, örgütsel istikrar ve kurumsal yenilenme. Birinci düzlemde, duygusal bağlılığı yüksek öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarda daha ısrarcı, yansıtıcı ve kanıt-temelli müdahalelere daha açık davrandığı; öğrencilerin ihtiyaçlarına göre öğretimi farklılaştırma eğiliminin ve öğretimsel dayanıklılığın arttığı bulgulanmaktadır (Day, 2007; Klassen & Tze, 2014). İkinci düzlemde, bağlılık işten ayrılma niyeti ve devamsızlıkla anlamlı ve negatif ilişkiler sergilemekte; okulların öğretmen devri ve yenilerinin uyum maliyetlerini azalttığı için örgütsel belleğin ve ilişkisel sermayenin korunmasını sağlamaktadır (Meyer vd., 2002; Ingersoll, 2001). Üçüncü düzlemde, bağlılık okul çapında yeniliklerin uygulanmasında gönüllü öncülük ve meslektaş desteği gibi örgütsel vatandaşlık davranışlarını güçlendirmekte; böylece okulun değişim girişimlerinde ölçeklenebilirlik ve sürdürülebilirlik kapasitesi artmaktadır (Podsakoff, MacKenzie, Paine & Bachrach, 2000; Leithwood, Harris & Hopkins, 2008). Bu nedenlerle, öğretmen bağlılığı eğitim politikaları ve okul geliştirme programlarında bir “sonuç” değişken olmanın ötesinde, pek çok arzu edilen çıktı için ön koşul niteliğinde bir “girdi” olarak konumlanmaktadır.

2.1.3.2. Öğretmen bağlılığını etkileyen faktörler (liderlik, adalet, güven, özerklik, gelişim olanakları, çalışma koşulları)

Öğretmenlerin örgütsel bağlılığını şekillendiren belirleyiciler, bireysel eğilimler ile örgütsel iklim ve uygulamaların kesişiminde çok katmanlı bir örgü oluşturmaktadır.

Liderlik, bu örgünün düğüm noktası olarak öne çıkmakta; özellikle öğretimsel ve dönüşümcü liderlik biçimleri, amaç birliği, kolektif etkinlik ve paylaşılan sorumluluk duygusu üzerinden duygusal bağlılığı güçlendirmektedir (Hallinger, 2011; Leithwood & Jantzi, 2006). Liderin vizyonu ortak anlam dünyası üreterek içselleştirmeyi, güçlendirme uygulamaları ise mesleki özerkliği ve ajansı artırarak özdeşleşmeyi beslemektedir (Leithwood, Harris & Hopkins, 2008). Örgütsel adalet—dağıtım, işlemsel ve etkileşimsel boyutlarıyla—öğretmenlerde adil muamele algısını ve saygı görme duygusunu pekiştirmekte; bu algılar bağlılık bileşenleri üzerinde doğrudan ve dolaylı olumlu etkiler üretmektedir (Colquitt, Conlon, Wesson, Porter & Ng, 2001). Adalet algısı zedelendiğinde ise normatif bağlılığın dayandığı karşılıklılık normu aşmakta ve duygusal bağlılığın sürdürülebilirliği zayıflamaktadır.

Güven iklimi, öğretmen bağlılığının kurumsal zeminini oluşturmaktadır. Öğretmenlerin yönetime, meslektaşlarına ve velilere duyduğu güven, işbirliğini ve mesleki öğrenme topluluklarının işlerliğini artırmakta; karşılıklı saygı ve öngörülebilirlik duygusu, aidiyetin ve ortak sorumluluk alma eğiliminin artmasına aracılık etmektedir (Bryk & Schneider, 2002; Tschannen-Moran, 2009). Okulda güvenin yerleşik olduğu ortamlarda, öğretmenler risk almaya, yenilik denemeye ve başarısızlıktan öğrenmeye daha açıktır; bu da bağlılığın duygusal bileşenini besleyen değer uyumunu pratikte güçlendirmektedir.

Özerklik ve iş tasarımı faktörleri, öz-belirleme kuramının öngördüğü yetkinlik, özerklik ve ilişkisellik ihtiyaçlarının karşılanması yoluyla öğretmen bağlılığını desteklemektedir (Deci & Ryan, 2000). Rol netliği ve rol çatışmasının düşük düzeyde seyretmesi, görev–yetki–sorumluluk dengesinin sağlanması ve karar süreçlerine anlamlı katılım olanağı, öğretmenlerin kurumsal amaçlarla özdeşleşmesini ve içsel motivasyonunu artırmaktadır (Bogler & Somech, 2004). Profesyonel gelişim olanakları—sürekli, iş-başı ve işbirlikçi öğrenmeyi esas alan programlar—mesleki yeterlik algısını ve kariyer ilerleme beklentisini güçlendirerek, hem duygusal hem normatif bağlılığı pekiştirmektedir (Day, 2007; Hargreaves & Fullan, 2012). Bu olanakların adil erişimle tasarlanması, adalet algısı üzerinden bağlılığa ek bir kanal açmaktadır.

Çalışma koşulları, bağlılığın sürdürülebilirliği için kritik bir eşiği temsil etmektedir. Aşırı iş yükü, kalabalık sınıflar, yetersiz kaynaklar ve bürokratik talepler tükenmişlik riskini artırmakta; tükenmişliğin duygusal bitkinlik ve duyarsızlaşma boyutları, duygusal bağlılıkta belirgin düşüşlere yol açmaktadır (Skaalvik & Skaalvik, 2011). Buna karşılık, makul iş yükü, uygun fiziksel koşullar, destekleyici hizmetler ve psikososyal destek

mekanizmaları, öğretmenlerin iyilik hâlini güçlendirerek bağlılığın hem bireysel hem örgütsel belirleyicilerine olumlu yansımaktadır (Klassen & Tze, 2014). Sonuç olarak, liderlik, adalet, güven, özerklik, profesyonel gelişim ve çalışma koşulları birlikte yönetildiğinde, bağlılık bileşenlerinin olumlu bir kompozisyona kavuşması mümkün olmaktadır.

Öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları, bireysel özelliklerden çok daha fazla biçimde okulun yapısal ve kültürel dinamiklerinden etkilenmektedir. Özellikle liderlik tarzları, adalet algısı, güven ortamı, özerklik, mesleki gelişim olanakları ve çalışma koşulları öğretmenlerin kuruma yönelik duygusal, devam ve normatif bağlılıklarının belirlenmesinde kritik rol oynamaktadır (Meyer & Allen, 1991; İnce & Gül, 2005). Bu faktörler, yalnızca öğretmenlerin okulda kalma kararlarını değil, aynı zamanda mesleki motivasyonlarını ve öğrencilerle kurdukları ilişkilerin niteliğini de doğrudan şekillendirmektedir (Akın, İş & Akbaba, 2024).

a) Liderlik ve kurumsal destek mekanizmaları

Eğitim kurumlarında liderlik, öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarını güçlendiren en önemli unsurlardan biridir. Destekleyici ve vizyoner liderlik anlayışı, öğretmenlerin karar alma süreçlerine katılımını teşvik ederken, aynı zamanda duygusal bağlılıklarını da artırmaktadır (Çakınberk, Derin & Demirel, 2011). Özellikle kriz dönemlerinde okul yöneticilerinin sergilediği dönüştürücü ve empatik liderlik davranışları, öğretmenlerde aidiyet hissini pekiştirmekte ve kurumsal dayanıklılığı artırmaktadır (Köse & Erkilic, 2025; Mahmutoğlu, Celep & Kaya, 2025). Lider-üye etkileşiminin niteliği de bağlılık açısından kritik olup, güçlü bir lider-öğretmen ilişkisi öğretmenlerin kurumda kalma isteğini yükseltmektedir (Joo, 2010).

b) Adalet algısı ve örgütsel güven

Örgütsel bağlılık üzerinde etkili olan bir diğer faktör adalet algısıdır. Öğretmenler, ödül, terfi ve iş yükü dağılımlarında adaletin sağlandığını hissettiklerinde kurumla daha güçlü bir bağ geliştirmektedirler (Kocabaş & Karabağ Köse, 2024; Kılıç & Aydın, 2024). Örgütsel adaletin yokluğu, çalışanlarda sinizm, motivasyon kaybı ve düşük bağlılık gibi sonuçlar doğurabilmektedir (Tokmak, 2018; Erdoğan, 2015). Bunun yanında, güvenin tesis edildiği okul ortamlarında öğretmenler yalnızca yönetime değil, aynı zamanda meslektaşlarına da daha fazla bağlanmakta; bu güven ilişkisi normatif bağlılık boyutunu güçlendirmektedir (Gezen, Karataş, Karagöz & Ersöz, 2025; Naktiyok & İşcan, 2019).

c) İletişim yapıları ve özerklik

Okullarda iletişim kanallarının açık olması, öğretmenlerin kendilerini ifade edebilme ve karar alma süreçlerine katılabileme imkânı bulmalarını sağlar. Katılımcı iletişim yapılarının yokluğunda ise öğretmenler kendilerini dışlanmış hissetmekte ve kuruma olan bağlılıkları zayıflamaktadır (Arslan & Demirci, 2015). Özerklik, öğretmenlerin pedagojik kararlarını bağımsız biçimde verebilme kapasitelerini ifade eder ve bağlılıkla doğrudan ilişkilidir. Araştırmalar, öğretmenlere tanınan özerkliğin mesleki tatmini ve örgütsel bağlılığı artırdığını ortaya koymaktadır (Kaydelen, 2021; Song, Hong & Kolb, 2009). Özerkliğin sınırlandırılması ise öğretmenlerde mesleki tükenmişlik riskini artırmakta ve devam bağlılığını zayıflatmaktadır (Leiter & Maslach, 1988).

d) Mesleki gelişim olanakları

Öğretmenlerin bağlılık düzeylerini etkileyen bir diğer unsur, kurum tarafından sağlanan gelişim olanaklarıdır. Hizmet içi eğitimler, kariyer gelişim programları ve mesleki ilerleme fırsatları, öğretmenlerin kuruma duydukları aidiyet hissini pekiştirir (Alagöz, İnandı & Gündüz, 2025). Gelişim olanaklarının sınırlı olduğu kurumlarda ise öğretmenler, kariyer endişesi ve motivasyon kaybı yaşayabilmektedir (Mgqulwa, 2008). Özellikle afet sonrası süreçlerde öğretmenlerin yeni koşullara uyum sağlamaları için sağlanan mesleki destek mekanizmaları, bağlılığı artırıcı etki göstermektedir (Aydos, Yağan, Öztürk & Kantekin Atabay, 2025).

e) Çalışma koşulları ve okul iklimi

Çalışma koşulları, örgütsel bağlılığın en belirgin belirleyicilerindendir. Fiziksel ortamın uygunluğu, iş yükünün dengeli dağılımı ve iş–yaşam dengesi, öğretmenlerin kuruma olan bağlılıklarını doğrudan etkilemektedir (Erdem, 2007; Balay, 2000). Bunun yanında okul iklimi, öğretmenlerin örgütle özdeşleşmelerini kolaylaştıran kritik bir faktör olarak öne çıkmaktadır. Destekleyici, güvene dayalı ve pozitif okul iklimi, öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarını artırırken; çatışmalı ve belirsiz iklimler bağlılığı zayıflatmaktadır (Çaçan, Barut, Eken, Gösteriş & Tunç, 2022; Çam, Dedeler & Erdal, 2024). Son yıllarda yapılan araştırmalar, okul ikliminin öğretmenlerin yalnızca bağlılıklarını değil, aynı zamanda performans ve mesleki dayanıklılıklarını da etkilediğini göstermektedir (Taktak, 2025).

2.2. İlgili Araştırmalar

2.2.1. Ulusal literatür

Türkiye’de örgütsel bağlılık araştırmaları eğitim sektörü bağlamında özellikle 2000’li yıllardan itibaren yoğunluk kazanmıştır. Bu alandaki ilk sistematik çalışmalar Balay’ın (2000) araştırmasıyla başlamış; devlet okullarında görev yapan öğretmenlerle yürüttüğü çalışmada yönetsel uygulamaların, karar alma süreçlerine katılımın ve okul kültürünün öğretmenlerin aidiyet duygusu üzerinde belirleyici olduğunu göstermiştir. Katılımcılar, yöneticilerin destekleyici ve şeffaf yaklaşımlar sergilediği okullarda örgütsel bağlılıklarının daha yüksek olduğunu ifade etmiştir.

Çelik (2000), ilköğretim kurumlarında okul kültürünü incelemiş ve okulun yapısal özellikleriyle kültürel değerlerinin öğretmenlerin bağlılık düzeylerini doğrudan etkilediğini ortaya koymuştur. Özellikle iş birliği ve paylaşımcı değerlerin öne çıktığı okullarda öğretmenlerin duygusal bağlılıklarının güçlendiği belirlenmiştir.

Gül (2002), lise öğretmenleriyle yürüttüğü çalışmada örgütsel bağlılık yaklaşımlarını karşılaştırmış; duygusal bağlılığın, öğretmenlerin bireysel değerleri ile kurumun değerleri arasındaki uyumdan güçlü biçimde etkilendiğini bulmuştur. Çalışmada duygusal bağlılığı yüksek öğretmenlerin, okulun amaçlarını kendi kişisel hedefleriyle daha kolay bütünleştirdiği vurgulanmıştır.

Cengiz (2001), üniversite öğretim elemanları üzerinde gerçekleştirdiği çalışmada bireysel özelliklerin (yaş, kıdem, medeni durum) bağlılık düzeyleri üzerinde anlamlı farklılıklar yarattığını göstermiştir. Benzer biçimde Çakır (2001), ilköğretim öğretmenlerinin iş–yaşam dengesi ile bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiş, aile–iş uyumunun öğretmenlerin örgüte olan duygusal bağlılıklarını artırıcı bir unsur olduğunu ortaya koymuştur.

İnce ve Gül (2005), öğretmenlerin bireysel değerleri ile örgüt değerlerinin uyumunun özellikle kriz ve belirsizlik dönemlerinde daha kritik hâle geldiğini vurgulamıştır. Bu bulgu, kurum değerleriyle özdeşleşen öğretmenlerin zor dönemlerde dahi bağlılıklarını koruduğunu göstermektedir.

Erdem (2007), üniversitelerde farklı örgüt kültürü tipleri ile öğretim elemanlarının bağlılık düzeylerini incelemiş; destekleyici, paylaşımcı ve katılımcı kültür tiplerinin duygusal bağlılığı güçlendirdiğini saptamıştır. Aslan (2008), ortaöğretim kurumlarında örgütsel vatandaşlık davranışını araştırmış ve öğretmenlerin gönüllü olarak sergiledikleri fazladan çabanın bağlılık düzeyleriyle doğrudan ilişkili olduğunu göstermiştir. Aynı

dönemde Bolat ve Bolat (2008), meslek liselerinde yöneticilerin liderlik tarzlarını incelemiş ve şeffaf iletişim ile destekleyici yönetim anlayışının öğretmenlerin bağlılığını artırdığını vurgulamıştır.

Özutku (2008), üniversite öğretim üyeleriyle yürüttüğü araştırmada duygusal, devam ve normatif bağlılık ile iş performansı arasındaki ilişkileri incelemiş; duygusal bağlılığı yüksek akademisyenlerin ders verme ve araştırma faaliyetlerinde daha yüksek performans sergilediklerini ortaya koymuştur. Boylu, Pelit ve Güçer (2007) de benzer biçimde akademisyenler arasında bağlılık düzeylerini ölçmüş ve iş doyumu ile örgütsel bağlılık arasında anlamlı bir paralellik olduğunu göstermiştir.

Akın, İş ve Akbaba (2024) okul öncesi öğretmenlerinin bağlılık düzeylerini incelemiş; yöneticilerden gördükleri destek, mesleki tatmin ve okul iklimi algılarının bağlılık üzerinde belirleyici olduğunu ortaya koymuştur. Çağan ve arkadaşları (2022) okul kültürü ile öğretmen bağlılığı arasındaki ilişkiyi analiz etmiş, katılımcı ve paylaşımcı okul kültürünün duygusal bağlılığı artırıcı yansımasına işaret etmiştir.

Alkan Çakmak (2024), lise öğretmenleri üzerinde yaşam doyumu ile bağlılık arasındaki ilişkiyi araştırmış; yaşam doyumu yüksek öğretmenlerin okula daha sıkı bağlandığını göstermiştir. Benzer şekilde Kocabaş ve Karabağ Köse (2024), öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile bağlılık düzeylerini incelemiş, adaletli yönetim anlayışının bağlılığı pekiştirdiğini vurgulamıştır.

Deprem sonrası yürütülen araştırmalar da örgütsel bağlılık literatürüne yeni bir boyut kazandırmıştır. Çam, Dedeler ve Erdal (2024), Elbistan ilçesindeki öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algılarının deprem sonrası bağlılıklarıyla nasıl şekillendiğini ortaya koyarken; Polat ve Sarıçam (2024), Hatay’da görev yapan öğretmenlerin deprem sonrası yaşadığı sorunların bağlılıklarını zayıflattığını belirtmiştir. Aydos ve arkadaşları (2025) ise okul öncesi öğretmenlerinin deprem sonrası deneyimlerini incelemiş, kriz koşullarında psikososyal destek ve dayanışmanın bağlılığı koruyucu bir rol oynadığını saptamıştır.

Mahmutoğlu, Celep ve Kaya (2025) okul yöneticilerinin etki taktiklerinin öğretmenlerin bağlılığı üzerindeki rolünü incelemiş; öğrenme çevikliğinin aracı bir değişken olarak öğretmen bağlılığını güçlendirdiğini göstermiştir. Köse ve Erkılıç (2025) öğretmenlerin çağdaş liderlik algıları ile bağlılık arasındaki ilişkiyi analiz etmiş; vizyoner ve katılımcı liderliğin bağlılığı artırıcı bir unsur olduğunu vurgulamıştır.

Son dönemde yapılan bu araştırmalar, örgütsel bağlılık kavramının yalnızca bireysel ve kültürel boyutlarla değil, aynı zamanda kriz yönetimi, okul iklimi, liderlik anlayışı ve

psikososyal destek mekanizmalarıyla da yakından ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Böylece literatür, Türkiye’de eğitim kurumlarındaki bağlılık olgusunun hem geleneksel değerler hem de güncel sosyo-ekonomik ve afet koşulları ışığında çok boyutlu bir şekilde incelendiğini göstermektedir.

2.2.2. Uluslararası literatür

Örgütsel bağlılık alanındaki erken kuramsal tartışmalardan biri Becker (1960) tarafından yapılmış ve “yan bahse dayalı bağlılık” (side-bet theory) kavramı geliştirilmiştir. Çalışanların örgütte kalmakla kaybedecekleri yatırımlara vurgu yapan bu yaklaşım, devamlılık bağlılığının ekonomik ve yapısal koşullara duyarlı olduğunu ortaya koymuştur.

Kanter (1968), bağlılık mekanizmalarını teknik, ahlakî ve ekonomik boyutlarda ele almış; özellikle kriz koşullarında normatif (ahlakî) bağlılığın ön plana çıktığını vurgulamıştır.

Porter, Steers, Mowday ve Boulian (1973), örgütsel bağlılık ile iş tatmini ve devamsızlık arasındaki ilişkileri incelemek amacıyla ABD’de psikiyatri teknisyenleri üzerinde kapsamlı bir araştırma yürütmüştür. Çalışmada örgütsel bağlılık, çalışanların örgüte yönelik psikolojik bağlarını ölçen yeni bir ölçek aracılığıyla değerlendirilmiştir. Araştırma bulguları, örgütsel bağlılık düzeyi yüksek çalışanların iş tatminlerinin de yüksek olduğunu ve işten ayrılma niyeti ile devamsızlık oranlarının daha düşük seyrettiğini ortaya koymuştur. Bu sonuçlar, örgütsel bağlılığın yalnızca duygusal bir olgu değil, aynı zamanda işgücü davranışlarını açıklayan güçlü bir değişken olduğunu göstermiştir. Ayrıca çalışma, örgütsel bağlılık kavramının sonraki yıllarda hem eğitim sektörü hem de farklı sektörlerde yapılan araştırmalara yön veren temel kuramsal çerçeveyi oluşturmuştur.

Mowday ve McDade (1979), bağlılığı davranışsal ve tutumsal boyutlarla ilişkilendirerek şok olayların (örneğin krizler) iş tercihleri ve bağlılık üzerinde dalgalanmalara yol açtığını belirtmişlerdir. Aynı yıl Mowday, Steers ve Porter (1979) tarafından geliştirilen Organizational Commitment Questionnaire (OCQ), bağlılık ölçümünde uzun yıllar kullanılan temel araç olmuştur.

Meyer ve Allen (1987), bağlılığın gelişimini boyamsal olarak incelemiş ve erken kariyer dönemindeki şokların bağlılık üzerinde kalıcı etkiler bıraktığını göstermiştir. Meyer ve Allen (1991) tarafından önerilen üç boyutlu model (duygusal, devam, normatif bağlılık) ise literatürde en yaygın kullanılan kuramsal çerçeve haline gelmiştir.

Blau ve Boal (1987), işin önemsenmesi ile örgütsel bağlılık arasındaki etkileşimi modellemiş; yüksek iş katılımının kriz koşullarında affektif bağlılığı destekleyici bir rol oynadığını saptamıştır. Leiter ve Maslach (1988) ise kişiler arası ortamın tükenmişlik ve bağlılık ilişkisine yansımaları incelemiş, destekleyici sosyal çevrenin bağlılığı güçlendirdiğini vurgulamıştır.

Mottaz (1989), tutumsal ve davranışsal bağlılık arasındaki farklılıkları analiz etmiş ve kriz dönemlerinde bu iki boyut arasındaki açının genişlediğini, yani bireylerin örgütte kalmaya devam etse de duygusal olarak uzaklaşabileceğini göstermiştir.

Mayer ve Schoorman (1992), bağlılığı iki boyutlu (katılım ve üretim) bir modelle açıklamış, bağlılığın yalnızca örgütte kalma değil üretkenlik ve katılım süreçlerini de belirlediğini ortaya koymuştur.

Shore ve arkadaşları (2000), Becker'in side-bet yaklaşımını yeniden test etmiş ve kriz dönemlerinde sosyal sermaye gibi unsurların yeniden değerlendirildiğini saptamıştır.

Obeng ve Ugboro (2003), kamu çalışanları üzerinde yaptıkları araştırmada, kriz dönemlerinde bağlılık düzeylerinin daha kırılgan olduğunu göstermiştir.

Gonzalez ve Guillen (2008), normatif bağlılığı etik boyutla genişleterek toplumsal hizmet motivasyonunun örgütsel bağlılıkta önemli olduğunu ileri sürmüştür.

Song, Hong ve Kolb (2009), öğrenen örgüt kültürünün bağlılık üzerindeki yansımaları test etmiş ve kriz dönemlerinde ortak problem çözme süreçlerinin bağlılığı güçlendirdiğini bulmuştur.

Joo (2010), örgütsel öğrenme kültürü, lider-üye etkileşimi ve işten ayrılma niyeti arasındaki ilişkileri inceleyerek bilgi çalışanlarında bağlılığın güçlenmesinde öğrenen kültürün kritik rol oynadığını vurgulamıştır.

Prabhakar ve Ram (2011), insan kaynakları uygulamalarının kriz sonrası bağlılığı artırmada etkili olduğunu; esnek yan haklar ve duygusal destek programlarının bağlılığı güçlendirdiğini göstermiştir.

Greve (2017), örgütsel öğrenme ve adaptasyon süreçlerini incelemiş ve kurumların felaket sonrası öğrenme döngülerini harekete geçirmesinin bağlılık erozyonunu engelleyebileceğini ortaya koymuştur.

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın deseni, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analiz süreçleri hakkında bilgi verilmektedir.

3.1. Araştırma Deseni

Bu araştırma nitel araştırma yöntemleri çerçevesinde yapılandırılmıştır. Nitel araştırma, bireylerin kendi sosyal dünyalarını nasıl anlamlandırdıklarını, deneyimlediklerini ve yorumladıklarını ortaya çıkarmayı amaçlayan bir araştırma yaklaşımıdır (Creswell, 2021). Gözlem, görüşme, doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı ve algıların ve olayların doğal ortamlarında derinlemesine, gerçekçi ve bütüncül bir şekilde anlaşılmasını amaçlayan araştırma yaklaşımı olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım, 1999). Nitel araştırma sürecinde araştırmacılar, katılımcıların doğal ortamlarında gözlem yapar, açık uçlu sorular sorar ve verileri genellikle sözel veya görsel materyaller (görüşmeler, gözlem notları, belgeler) aracılığıyla toplar. Nitel çalışmalar, sayısal analizler yerine temalar, desenler veya anlatılar geliştirerek derinlemesine bir anlayış sunmayı hedeflemektedir (Creswell, 2021).

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim (fenomenoloji) deseni benimsenmiştir. Olgubilim, bireylerin ortak bir olguyu deneyimleme biçimlerini derinlemesine anlamayı amaçlamakta ve “yaşantının özüne” odaklanmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2018). Olgubilim deseninde bireylerin belirli bir olguyu deneyimlemeleri sonucu ortaya çıkan anlama odaklanılmaktadır (Creswell, 2021). Araştırmanın temel olgusu “örgütsel bağlılık davranışı”dır. Olgubilim araştırmalarında temel odak, katılımcıların belirli bir olguya ilişkin yaşantıları, deneyimleri ve anlamlandırma süreçleridir (Ceylan-Çapar ve Ceylan, 2022). Bu bağlamda, araştırma, depresyon sürecinin öğretmenlerin örgütsel bağlılık davranışları üzerindeki yansımalarını, onların bu süreçteki deneyimlerini ve bu deneyimlere yükledikleri anlamları ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır.

3.2. Çalışma Grubu (Katılımcılar)

Araştırmanın çalışma grubunu Adıyaman ili merkez ve ilçelerinde görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Çalışma grubunda yer alan katılımcıların belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme tekniği benimsenmiştir. Ölçüt örnekleme önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılmasıdır (Marshall ve Rossman, 2014). Ölçüt örnekleme sürecinde araştırmacının dikkat etmesi

gereken unsurlardan biri seçilecek katılımcıların çalışmanın amacına uygun derinlemesine bilgi sağlayabilme potansiyeline sahip olmasıdır (Marshall, 1996). Bu doğrultuda 6 Şubat 2023 yılında gerçekleşen depremi Adıyaman’da yaşamış ve deprem sonrası 2024-2025 eğitim-öğretim yılında Adıyaman’da mesleğine devam eden öğretmenler araştırma kapsamına dahil edilmiştir. Bu kriterler doğrultusunda araştırmanın çalışma grubu, gönüllülük esasına dayalı olarak seçilen ve çalışmanın amacına katkı sunabilecek nitelikte veri sağlayan 31 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmanın katılımcılarına ait demografik veriler Tablo 3.1’de sunulmuştur.

Tablo 3.1. *Katılımcılara ait demografik veriler*

Katılımcı Kodu	Yaş	Cinsiyet	Branş	Hizmet Süresi	Eğitim Durumu	Eğitim Kurumu
K 1	40	E	Sınıf Öğretmenliği	5 -9 yıl	Lisans	İlkokul
K2	39	E	Türkçe Öğretmenliği	5 - 9 yıl	Lisans	Ortaokul
K3	36	E	Fen Bilgisi Öğretmenliği	10 - 14 yıl	Lisans	Ortaokul
K4	34	E	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	10 - 14 yıl	Lisans	Ortaokul
K5	39	K	Okul Öncesi Öğretmenliği	1 - 4 yıl	Lisans	İlkokul
K6	25	K	Okul Öncesi Öğretmenliği	1 - 4 yıl	Lisans	İlkokul
K7	25	K	Okul Öncesi Öğretmenliği	1 - 4 yıl	Lisans	İlkokul
K8	61	E	İlköğretim Matematik Öğretmenliği	1 - 4 yıl	Lisans	Ortaokul
K9	44	K	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği	20 ve üzeri	Lisans	Ortaokul
K10	39	E	Beden Eğitimi Öğretmenliği	10 - 14 yıl	Lisans	Ortaokul
K11	45	K	Beden Eğitimi Öğretmenliği	15 - 19 yıl	Lisans	Ortaokul

Tablo 3.2. (Devamı) Katılımcılara ait demografik veriler

K12	25	K	Sınıf Öğretmeni	5 - 9 yıl	Lisans	İlkokul
K13	24	E	Rehber öğretmen	1 - 4 yıl	Lisans	İlkokul
K14	41	E	Sınıf Öğretmeni	15 - 19 yıl	Lisans	İlkokul
K15	39	K	Sınıf Öğretmeni	15 - 19 yıl	Lisans	İlkokul
K16	21	K	Sınıf Öğretmeni	1 - 4 yıl	Lisans	İlkokul
K17	37	E	Sınıf Öğretmeni	1 - 4 yıl	Lisans	İlkokul
K18	37	E	Sınıf Öğretmeni	1 - 4 yıl	Lisans	İlkokul
K19	29	K	Okul Öncesi Öğretmenliği	5 - 9 yıl	Lisans	İlkokul
K20	40	K	Sınıf Öğretmenliği	15 - 19 yıl	Lisans	İlkokul
K21	37	K	Sınıf Öğretmenliği	5 - 9 yıl	Lisans	İlkokul
K22	37	K	Sınıf Öğretmenliği	5 - 9 yıl	Lisans	İlkokul
K23	27	K	Okul Öncesi Öğretmenliği	5 - 9 yıl	Lisans	İlkokul
K24	35	E	İngilizce Öğretmeni	10 - 14 yıl	Lisans	İlkokul
K25	33	E	Rehber öğretmen	10 - 14 yıl	Lisans	İlkokul
K26	35	E	Sınıf Öğretmenliği	5 - 9 yıl	Lisans	İlkokul
K27	35	E	Sınıf Öğretmenliği	5 - 9 yıl	Lisans	İlkokul
K28	34	E	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	5 - 9 yıl	Lisans	Ortaokul
K29	43	E	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	20 ve üzeri	Yüksek Lisans	İlkokul
K30	43	E	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	20 ve üzeri	Yüksek Lisans	İlkokul
K31	35	K	Sınıf Öğretmenliği	10 - 14 yıl	Lisans	İlkokul

Tablo 3.1’de görüleceği üzere katılımcıların çoğunluğu 31–40 yaş aralığında (n=18) ve lisans mezunudur (n=29). Katılımcıların cinsiyet dağılımı görece dengelidir (erkek n=14; kadın n=17). En çok temsil edilen branş sınıf öğretmenliği (n=12) olup, öğretmenlerin önemli bir kısmı 1–9 yıl arası mesleki deneyime sahiptir (n=16). Eğitim kurumları açısından bakıldığında katılımcıların büyük çoğunluğu ilkokullarda (n=23), geri kalan kısmı ise ortaokullarda (n=8) görev yapmaktadır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formunun geliştirilmesi aşamasında geçerliği artırmak ve tekrarları önlemek amacıyla (Creswell ve Poth, 2016) literatür taraması yapılmış ve örgütsel bağlılıkla ilgili mevcut çalışmalarda vurgulanan temalar belirlenmiştir. Belirlenen ana temalar (King ve Horrocks, 2019) doğrultusunda, esnek biçimde ele alınabilecek açık uçlu sorular hazırlanmıştır. Bu şekile hazırlanan taslak form eğitim bilimleri alanında uzman iki öğretim üyesinin incelemesine sunulmuştur. Alan uzmanları yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan soruları araştırmanın amacına hizmet etme durumu, konuya ilişkin kapsayıcılık, açık uçlu soruların kullanımı (katılımcıyı yönlendirme durumu vb.), anlaşılabilirlik ve etik kurallara uygunluk açısından değerlendirmişlerdir. Alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda kapsayıcılığı düşük olan bir sorunun kapsamı genişletilmiş; katılımcıyı yönlendirme ihtimali olan bir soru ise yeniden ifade edilmiş ve görüşme formu uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

Veri toplama süreci öncesinde soruların anlaşılabilirliğini tespit etmek, görüşmelerde zaman yönetimini etkili bir şekilde gerçekleştirmek, soru sırasının mantıklı olup olmadığına karar vermek, sorular arasındaki geçişlerin uygunluğunu belirlemek, kayıt cihazlarını ve görüşme ortamlarını görüşmeye uygunluk açısından test etmek, görüşmeci becerilerini geliştirmek ve ana görüşmede meydana gelebilecek aksaklıkları öngörebilmek amacı ile araştırmanın katılımcıları arasında yer almayan 2 öğretmenle pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulama sürecinde görüşmeci özellikle zaman yönetimi ve katılımcıların sorudan uzaklaşması durumunu yönetebilmek adına birtakım stratejiler geliştirmiştir. Uzman incelemesi ve pilot uygulamanın ardından yarı yapılandırılmış görüşme formuna son hali verilmiştir.

3.4. Veri Toplama Süreci

Araştırma verileri toplanmadan önce Adıyaman Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulu'ndan etik onayı alınmıştır (04/03/2025-31). Daha sonra araştırmanın katılımcılarından randevu alınarak görüşmelere başlanmıştır. Görüşmelerin öncesinde katılımcılara gönüllü onam formu okutulmuş ve formu imzalamaları sağlanmıştır. Görüşmeler, katılımcılarla okul ortamında yüz yüze gerçekleştirilmiş ve yaklaşık 25-45 dakika sürmüştür. Görüşmeler esnasında veri kaybını önlemek amacıyla -katılımcı izniyle- ses kaydı alınmıştır.

3.5. Veri Analizi

Verilerin analize hazır hale getirilebilmesi amacıyla ses kayıtları görüşmeden sonraki ilk 48 saat içinde kelimesi kelimesine yazılı metne dökülmüş, duraksama ve vurgular parantez notuyla kaydedilmiştir. Katılımcılar K1-K31 kodlarıyla anonimleştirilmiş, metinler şifreli klasörde saklanmıştır.

Araştırma verileri betimsel analiz ve içerik analizi teknikleri ile çözümlenmiştir. Betimsel analiz verilerin sistematik olarak özetlenmesi, sınıflandırılması veya temel özelliklerinin ortaya konulması amacıyla kullanılan bir veri analiz tekniğidir. Betimsel analiz verilerin “ne olduğunu” açıklamaya çalışır ve neden-sonuç ilişkisi kurmadan verilerin temel yapısı hakkında bilgi verir (Braun ve Clarke, 2013; Salkind, 2010). Bu doğrultuda öncelikle görüşme kayıtları (transkriptler) dikkatlice okunarak ana konular ve tekrar eden ifadeler not edilmiştir. Böylece veriler organize edilmiş ve hem görüşme soruları hem de katılımcı yanıtlarına dayalı olarak ana temalar oluşturulmuştur. Daha sonra her bir katılımcının yanıtı ilgili temanın altına yerleştirilmiştir. Betimsel analiz süreci tamamlandıktan sonra derin bir analiz için içerik analizi yapılmıştır. İçerik analizi “iletilerin açık olan içeriğinin nesnel ölçülebilir ve doğrulanabilir bir açıklamasını yapabilmek amacıyla kullanılmaktadır” (Fiske, 1996, s. 176). İçerik analizi, metinlerden veya diğer anlamlı materyallerden tekrarlanabilir ve geçerli çıkarımlar elde etmeye olanak tanıyan, yeni içgörüler sağlayan, araştırmacının belirli bir olguya dair anlayışını geliştiren ve pratik eylemlere rehberlik eden bir araştırma tekniğidir (Krippendorf, 2004:18). İçerik analizi sürecinde katılımcı ifadeleri doğrultusunda ortak anlamları temsil eden kodlar oluşturulmuş; benzer ya da ilişkili kodlar bir araya getirilerek kategoriler ve temalar altında gruplandırılmıştır.

3.6. Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Araştırmada, nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirliğin sağlanmasına yönelik olarak Lincoln ve Guba'nın (1985) ortaya koyduğu dört temel ölçüt esas alınmıştır: inandırıcılık (iç geçerlik), aktarılabilirlik (dış geçerlik), tutarlık (iç güvenirlilik) ve teyit edilebilirlik (dış güvenirlilik).

1. İnandırıcılık (iç geçerlik)

Araştırmanın inandırıcılığını artırmak amacıyla çeşitli yöntemler kullanılmıştır. Öncelikle görüşmelerin süresi uzun tutulmuş ve katılımcılarla doğrudan, yüz yüze etkileşim sağlanmıştır. Ayrıca elde edilen bulgular, katılımcılara geri bildirim amacıyla sunulurken “katılımcı teyidi” yapılmıştır (Lincoln & Guba, 1985). Bunun yanı sıra, araştırmaya doğrudan katılmayan bir alan uzmanı çalışmanın analiz ve yorumlarını incelemiş; olası yanlışlıkların ve tutarsızlıkların giderilmesine katkı sağlamıştır. Süreç boyunca planlama, veri toplama, analiz ve raporlama aşamalarında uzman görüşleri alınmış ve akademik öneriler doğrultusunda revizyonlar yapılmıştır.

2. Aktarılabilirlik (dış geçerlik)

Araştırmanın farklı bağlamlarda da anlamlı sonuçlar üretmesine imkân tanıyacak şekilde ayrıntılı betimlemelere yer verilmiştir (Braun & Clarke, 2013). Katılımcıların demografik özellikleri, görev yaptıkları kurum türleri ve görüşme ortamlarının özellikleri ayrıntılı biçimde sunulmuştur. Ayrıca örneklem seçiminde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme tekniği tercih edilmiş, böylelikle araştırma bulgularının benzer özelliklere sahip ortamlara aktarılabilirliği güçlendirilmiştir (Lincoln & Guba, 1985).

3. Tutarlık (iç güvenirlilik)

Tutarlılığı sağlamak amacıyla, veri toplama aracı olarak geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu ve elde edilen ham veriler ile bu verilerden çıkarılan kod ve temalar, eğitim bilimleri alanında uzman bir öğretim üyesinin incelemesine sunulmuştur. Böylece veri ile bulgular arasındaki ilişki dışarıdan bir bakış açısıyla denetlenmiş ve iç güvenirlilik sağlanmıştır (Merriam, 2009). Ayrıca veri toplama ve analiz süreci ayrıntılı biçimde tanımlanarak araştırmacının tutarlı bir yol izlediği ortaya konmuştur (Gibbs, 2007).

4. Teyit edilebilirlik (dış güvenirlilik)

Araştırmacı, sürecin başından sonuna kadar ön kabullerinden ve önyargılarından arınmaya özen göstermiştir (Arslan, 2022). Veri toplama, analiz ve yorumlama aşamaları

ayrıntılı biçimde kaydedilmiş ve arşivlenmiştir. Böylelikle başka bir araştırmacının süreci izleyebilmesi ve ulaşılan sonuçların doğruluğunu teyit edebilmesi için şeffaf bir kayıt sistemi oluşturulmuştur (Lincoln & Guba, 1985).



4. BULGULAR

Bu bölümde öğretmenlerin araştırma sorularına verdikleri yanıtların analiz edilmesiyle elde edilen bulgular sunulmaktadır.

4.1. Deprem Sürecinin Öğretmenlerin Duygusal Bağlılık Davranışlarına Yansımasına İlişkin Bulgular

Deprem sürecinin öğretmenlerin duygusal bağlılık davranışlarına yansımasını eğlendirmek amacıyla öğretmenlere, “deprem sürecinde okula karşı hissettiğiniz aidiyet duygusunda herhangi bir değişiklik oldu mu? Olduysa bu değişikliğin nedenleri hakkında bilgi verir misiniz?” sorusu yöneltilmiştir. Verilen cevaplar doğrultusunda oluşturulan tema, alt tema ve kodlar Tablo 4.1’de gösterilmektedir.

Tablo 4.1. Deprem sürecinin öğretmenlerin duygusal bağlılık davranışlarına yansımasına ilişkin öğretmen görüşlerine ait tema, alt tema ve kodlar

Tema	Alt Tema	Kodlar	Katılımcı Kodları
Duygusal Bağlılık ve Motivasyon	Bağlılığın güçlenmesi	Amaçlara katkı sağlamak	K2, K3, K5
		Okul değerleri, vizyonu ve misyonuna odaklanmak	K6, K7, K8
		Öğretmen rolünün genişlemesi	K11, K13, K15, K20
	Motivasyonel Zorluklar	Derse odaklanamama	K1, K2, K4, K26
		Tükenmişlik	K3, K4, K26, K30
		Adaptasyon sağlayamama	K11, K30, K18
		Mesleki performansın azalması	K4, K18, K30

Tablo 4.1. (Devamı) Deprem sürecinin öğretmenlerin duygusal bağlılık davranışlarına yansımalarına ilişkin öğretmen görüşlerine ait tema, alt tema ve kodlar

		Paylaşılan misyon		K4
Kurumsal Değerler ve Kişisel Hedefler Arasındaki Uyum/Çatışma	Değerlerin örtüşmesi ve olumlu dönüşüm	Değerlerde bütünleşme		K14
Okul Yönetiminin Etkisi	İçsel Yapı ve İlişkilerdeki Zayıflık	Kurumsal	hedeflerin	K4, K14
		kişisel	hedefleri	
		desteklemesi		
		Psikolojik	destek	K10, K14, K26, K28, K29
		eksikliği		
		İletişim kurulmaması		K7, K14
		Güven eksikliği		K7, K20, K28, K30
		Kurum	kültürünün	K7, K14
		oturmaması		
		Kısa vadeli çözümler		K8, K24
Belirsizlik		K7, K18, K20		
Öğrencilerle İlişkiler	Duygusal bağlılığın artması	Kriz yönetiminin etkili olmaması		K23, K30
		Öğrencilere	psikolojik	K3, K25
		destek verme isteği		
		Öğrenci	ihtiyaçlarına	K6, K7, K10, K13, K16, K17, K19, K20
		odaklanmak		
Özverili yaklaşım		K23, K24, K28		
		Okulun	aile gibi	K29. K30
		hissedilmesi		

Tablo 4.1.'de görüldüğü gibi öğretmen görüşlerinin “Duygusal Bağlılık ve Motivasyon”, “Kurumsal Değerler ve Kişisel Hedefler Arasındaki Uyum/Çatışma”, “Okul Yönetiminin Yansıması” ve “Öğrencilerle İlişkiler” temaları altında toplandığı görülmektedir.

“Duygusal Bağlılık ve Motivasyon” temasında iki alt tema öne çıkmıştır. “Bağlılığın güçlenmesi” alt temasında bazı katılımcılar mesleklerine olan bağlılıklarının arttığını belirtmiştir. Bir öğretmen “Deprem sürecinin başlarında öğretmenlik mesleğine

karşı bağıllığımız zayıfken özellikle öğrencilerin bana ihtiyacı olduğunu düşündüğümde öğretmenliğe karşı olan duygusal bağım tekrardan arttı” (K1) sözleriyle bu durumu dile getirmiştir. Bir başka öğretmen ise “Öğretmenin sadece ders vermek olmadığını, aynı zamanda bir veli yerine geçmek, bir kardeş, bir abi konumunda olduğumu da gördüm” (K2) diyerek rolünün genişlediğini ifade etmiştir. Bununla birlikte “Motivasyonel zorluklar” alt teması altında bazı katılımcılar sürecin olumsuz yansımalarına dikkat çekmiştir. Örneğin “O dönem, yaşadığım duygusal yük ve zihinsel yorgunluk nedeniyle mesleğime tam olarak konsantre olamadım” (K4) diyerek performans kaybını belirtmiştir. Benzer şekilde K26, yaşadığı tükenmişlik nedeniyle derse odaklanmakta güçlük yaşadığını dile getirmiştir.

“Kurumsal Değerler ve Kişisel Hedefler Arasındaki Uyum/Çatışma” temasında tek bir alt tema ortaya çıkmıştır: **“Değerlerin örtüşmesi ve olumlu dönüşüm”**. Bu kapsamda yalnızca iki katılımcı görüş belirtmiştir. Bir öğretmen *“Noktada kesinlikle müthiş bir uyum olduğunu düşünüyorum ben. Çünkü bireysel olarak önce deprem sonrasında insanlara çok acil bir müdahale edilmesi gerektiğini düşünüyordum. Bu düşüncemin aynısını da okul idaresi ve okulumuz gerçekten fazlasıyla yaptı” (K4)* sözleriyle paylaşılan misyonu vurgulamıştır. Bir diğer katılımcı ise *“Deprem sonrasında herkes tek yürek oldu... Okulumun değerleri, çalışma arkadaşlarımın ve benim değer ve hedeflerim paralellik gösterdiği için bu süreci olumlu yönde değerlendirdik” (K14)* ifadesini kullanmıştır.

“Okul Yönetiminin Etkisi” temasında iki alt tema dikkat çekmiştir. **“İçsel Yapı ve İlişkilerdeki Zayıflık”** alt temasında öğretmenler, yönetsel destek eksikliklerine vurgu yapmıştır. Katılımcılar, psikolojik destek ihtiyacının karşılanmadığını (K10, K26), iletişimin yetersiz olduğunu (K7, K14), güven ortamının zedelendiğini (K20, K28, K30) ve kriz yönetiminin etkili yürütülmediğini (K23, K30) ifade etmiştir. Bir öğretmen *“İlk başlarda iletişim çok zayıftı ama zamanla toparlandı” (K14)* sözleriyle sürecin yönetimine değinmiştir. Öte yandan **“Öğrencilerle İlişkiler”** alt temasında ise daha olumlu yansımalar görülmüştür. Bir öğretmen *“Okul yönetiminin destekleyici tutumu okulun kurumsal değerlerini ve normlarını benimsememi hızlandırdı” (K1)* sözleriyle bağıllığının arttığını ifade ederken, başka bir katılımcı *“Okul yönetimimizin bizlere sunduğu olumlu tutumlar ile kurumumuza olan bağıllığımız arttı, aramızdaki güven ve huzur ortamı eğitim öğretim sürecimize olumlu şekilde yansıdı” (K30)* diyerek olumlu etkileri dile getirmiştir.

“Öğrencilerle İlişkiler” temasında tek bir alt tema öne çıkmıştır: **“Duygusal bağlılığın artması”**. Bu alt tema altında öğretmenler öğrencilerle ilişkilerinin farklı boyutlarını vurgulamıştır. Bazı katılımcılar öğrencilere psikolojik destek verme ihtiyacına dikkat çekmiştir. Örneğin bir öğretmen *“Önceden sadece öğrencilerle ilgilenirken, şimdi aynı zamanda velilerle de daha yakından ilgileniyoruz. Bir nevi aileyle bütünleşmiş bir öğretmen rolüne büründük”* (K3) demiştir. Benzer şekilde bir başka katılımcı *“Deprem sonrasında öğrencilerimle olan iletişimim daha da yoğunlaştı. Bununla beraber örgüte olan bağlılığım olumlu anlamda değişti”* (K25) sözleriyle bu durumu açıklamıştır. Diğer katılımcılar ise öğrencilerin ihtiyaçlarına daha fazla odaklandıklarını (K6, K7, K10, K13), özverili bir yaklaşım sergilediklerini (K23, K24, K28) ve okulun aile ortamı gibi hissedildiğini (K29, K30) ifade etmişlerdir.

4.2. Deprem Sürecinin Öğretmenlerin Devam Bağlılığı Üzerindeki Yansımasına İlişkin Bulgular

Deprem sürecinin öğretmenlerin devam bağlılığı üzerindeki yansımasını değerlendirmek amacıyla öğretmenlere “Depremden sonra öğretmenlik mesleğine devam etme isteğinizi şekillendiren unsurlar hakkında bilgi verir misiniz?” sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerin verdikleri yanıtların içerik analizi yöntemiyle analizi doğrultusunda oluşturulan tema, alt tema ve kodlar Tablo 4.2.’de sunulmuştur.

Tablo 4.2. Deprem sürecinin öğretmenlerin devam bağlılığına yansımasına ilişkin öğretmen görüşlerine ait tema, alt tema ve kodlar

Tema	Alt Tema	Kod	Katılımcı Kodları
Psikolojik Etkiler	Travma Sonrası	Korku ve endişe	K1, K2, K30
	Stres	Uyku bozuklukları	K4, K26, K27
	Motivasyon Kaybı	İşe odaklanmada zorluk	K3, K4
		Tükenmişlik hissi	K26
		Mesleki tatminsizlik	K30
Çalışma Ortamı ve Örgütsel Belirsizlik	Okul Alt Yapısı Sorunları	Hasarlı binalarda çalışma korkusu	K2, K27

Tablo 4.2. (Devamı) Deprem sürecinin öğretmenlerin devam bağlılığına yansımalarına ilişkin öğretmen görüşlerine ait tema, alt tema ve kodlar

		Güvenli olmayan sınıf ortamları	K3, K28
		Alternatif mekân yetersizliği	K29, K30
	Ulaşım Zorlukları	Toplu taşımanın aksaması	K2
		Uzak yerlerdeki öğretmenlerin ulaşım sorunu	K27
	İletişim ve bilgi akışı	Belirsizlik	K2, K28
		Resmi açıklamaların yetersizliği	K4, K26, K29
Örgütsel ve Mesleki Faktörler	Okul Yönetiminin Etkisi	Bürokratik ve otoriter yönetim tutumu	K4
		Tek yönlü iletişim	K26, K27
		Güçlü dayanışma	K1, K2
	Meslektaş Dayanışması	Duygusal paylaşım	K3, K25
		İş yükünü paylaşma	K26
		Amaç birliği	K27

Tablo 4.2. incelendiğinde, öğretmenlerin devam bağlılığını etkileyen faktörlerin üç ana tema altında toplandığı görülmektedir.

“**Psikolojik Etkiler**” temasında iki alt tema ortaya çıkmıştır. “**Travma Sonrası Stres**” alt teması altında öğretmenler korku, endişe ve uyku sorunlarına dikkat çekmiştir. Bir katılımcı “*Sevdiklerimin gelecek konusunda kaygılıydım, bu kaygı okula olan bağlılığımla biraz azalmaya sebep oldu*” (K1) derken, bir diğeri “*Duygusal anlamda sürekli bir endişe hali, uykusuzluk ve stresle baş etmek zorunda kaldım*” (K26) sözleriyle bu sürecin etkilerini ifade etmiştir. “**Motivasyon Kaybı**” alt teması altında ise işe odaklanmada zorluk, tükenmişlik hissi ve mesleki tatminsizlik ön plana çıkmıştır. Bir

öğretmen *“Yaşadığım duygusal yük nedeniyle mesleğime tam olarak konsantre olamadım”* (K4) diyerek motivasyon kaybına dikkat çekmiştir.

“Çalışma Ortamı ve Örgütsel Belirsizlik” temasında üç alt tema belirlenmiştir. **“Okul Alt Yapısı Sorunları”** alt teması altında hasarlı binalar, güvenli olmayan sınıflar ve alternatif mekân yetersizliği dile getirilmiştir. Bir katılımcı *“Depreme okulda yakalanabilmek ihtimali her zaman mevcut, tatbikatlar daha çok yapılmaya başlandı”* (K27) diyerek durumu aktarmış, bir diğeri ise *“Okul ortamında depremin tekrardan olma ihtimaline yönelik bir güvensizlik duygusu hâkimdi”* (K28) sözleriyle kaygısını ifade etmiştir. **“Ulaşım Zorlukları”** alt teması kapsamında özellikle uzak bölgelerden gelen öğretmenler ulaşım problemleri yaşadıklarını dile getirmiştir (K2, K27). **“İletişim ve Bilgi Akışı”** alt teması altında ise belirsizlik ve resmi açıklamaların yetersizliği öne çıkmıştır. Bir öğretmen *“Müdürün açıklamaları bizi biraz rahatlattı ama yine de tedirginlik oldu”* (K2) sözleriyle bu eksikliklere değinmiştir.

“Örgütsel ve Mesleki Faktörler” temasında iki alt tema öne çıkmıştır. **“Okul Yönetiminin Yansıması”** alt teması altında bazı öğretmenler yönetimin bürokratik ve tek yönlü iletişimini eleştirirken, bazıları ise destekleyici tutumlarını vurgulamıştır. Örneğin bir katılımcı *“Anlayışlı ve şeffaf yaklaştılar, kendimi değerli hissettim”* (K26) sözleriyle olumlu yaklaşımı dile getirmiştir. **“Meslektaş Dayanışması”** alt teması altında ise güçlü dayanışma, iş yükünü paylaşma ve amaç birliği vurgulanmıştır. Bir öğretmen *“Meslektaşlarımla iletişime geçmeye, onlarla ilgili bilgiler edinmeye çalıştım”* (K25) derken, bir diğeri *“Yöneticilerimiz deprem sürecinde bizimle ilgilendiler, bize değer gösterdiler”* (K3) diyerek hem dayanışma hem de örgütsel desteğin önemini ifade etmiştir.

4.3. Deprem Sürecinin Öğretmenlerin Normatif Bağlılık Davranışlarına Yansımasına İlişkin Bulgular

Deprem sürecinin öğretmenlerin normatif bağlılık davranışları üzerindeki yansımaları değerlendirmek amacıyla öğretmenlere “Deprem sonrasında öğretmenlere yönelik mesleki gelişim ve eğitim fırsatlarını nasıl değerlendiriyorsunuz?” Sorusu ve bu soruya bağlı olarak “Deprem sonrası Milli Eğitim Bakanlığı veya okul yönetiminiz tarafından size sunulan destek hakkında bilgi verir misiniz? Yeterli buluyor musunuz? (Bulmuyorsanız öğretmenlerin motivasyonlarının artırılması için sunulacak ek desteklere ilişkin görüşleriniz nelerdir?)”, “deprem sonrası süreçte kariyerinizle ilgili hedeflerinizde bir değişiklik oldu mu? (Olduysa bu değişiklik hakkında bilgi verir misiniz?)” soruları

yöneltmiştir. Öğretmenlerin verdikleri yanıtların içerik analizi yöntemiyle analizi doğrultusunda oluşturulan tema, alt tema ve kodlar Tablo 4.3.'de sunulmuştur.

Tablo 4.3. Deprem sürecinin öğretmenlerin normatif bağlılık davranışlarına yansımalarına ilişkin öğretmen görüşlerine ait tema, alt tema ve kodlar

Tema	Alt Tema	Kodlar	Katılımcı Kodları
Destek Mekanizmalarının Yetersizliği	Yapısal eksiklikler	Maddi destek yetersizliği	K10, K14
		Fiziksel erişim sorunları	K26
		Zamanlama problemleri	K28
		Programlama problemleri	K29
		Teknolojik alt yapı eksikliği	K10, K14
		İletişim ve bilgilendirme eksikliği	K26, K28, K29
		Travma eğitimi eksikliği	K14
	Mesleki ve Örgütsel Destek Eksikliği	Pedagojik hazırlıksızlık	K10
		Psikososyal destek eksikliği	K26, K30
		Mesleki Gelişim ve Hizmet İçi Eğitimlerin Yüzeyselliği	
	Yönetimsel esneklik	Tek seferlik eğitimler	K1, K26
		Teorik seminerler	K14
		Eğiticilerin yetersizliği	K28
		İzin politikalarındaki esneklik	K30
		Bürokrasinin azaltılması	K26
Algılanan Kurumsal Destek	Yaşam ve çalışma desteği	Temel ihtiyaçların karşılanması	K25, K26

Tablo 4.3. (Devamı) Deprem sürecinin öğretmenlerin normatif bağlılık davranışlarına yansımalarına ilişkin öğretmen görüşlerine ait tema, alt tema ve kodlar

	Lojistik destek	K28, K30
	Öğrencilere rol model olma	K1, K3
Mesleki Kimlik ve Sorumluluklar	Toplumsal sorumluluk duygusu	K3, K25
	Meslektaş dayanışması	K26, K27
	Rol Genişlemesi	K30

Tablo 4.3. incelendiğinde, öğretmenlerin normatif bağlılık davranışlarının üç ana tema altında toplandığı görülmektedir.

“Destek Mekanizmalarının Yetersizliği” temasında üç alt tema öne çıkmıştır. **“Yapısal eksiklikler”** alt teması altında öğretmenler maddi desteklerin yetersizliğine, erişim ve zamanlama sorunlarına, programlama ve teknolojik altyapı problemlerine dikkat çekmiştir. Bir katılımcı *“Destek çok geç ulaştı ve kapsamlı değildi. Bu yüzden kendimi kurum tarafından yalnız bırakılmış hissettim”* (K10) sözleriyle bu durumu aktarmıştır. Benzer şekilde bir başka katılımcı *“Tayin hakkı faydalıydı ama destekler yeterli değildi. Psikolojik destek çok daha güçlü verilmeliydi”* (K14) ifadeleriyle mevcut desteklerin sınırlı kaldığını belirtmiştir. **“Mesleki ve Örgütsel Destek Eksikliği”** alt temasında öğretmenler travma eğitimi, pedagojik hazırlık ve psikososyal desteğin yetersiz olduğunu vurgulamıştır. Bir öğretmen *“Online birkaç video izletmeyi eğitim kabul etmiyorum”* (K26) diyerek verilen hizmet içi eğitimleri eleştirmiştir. **“Mesleki Gelişim ve Hizmet İçi Eğitimlerin Yüzeyselliği”** alt teması kapsamında ise tek seferlik eğitimler, teorik seminerler ve eğitici yetersizliği dile getirilmiştir. Bir öğretmen *“Hizmet içi eğitimler faydalıydı. Tayin hakkı da bize nefes aldırdı”* (K1) sözleriyle kısmi katkılardan bahsetmiş, ancak bunun uzun vadeli sorunları çözmediğini vurgulamıştır.

“Algılanan Kurumsal Destek” temasında iki alt tema belirlenmiştir. **“Yönetimsel esneklik”** alt temasında öğretmenler izin politikalarındaki esneklik ve bürokrasinin azaltılmasının önemine değinmiştir. Bir katılımcı *“Deprem sonrası annelere tanınan idari izin hakkını kullandım. Bu hakkı tanımış olmaları biz öğretmen anneler için gerçekten güzel düşünülmüş bir imkândı”* (K30) sözleriyle yönetimsel desteği örneklendirmiştir. **“Yaşam ve çalışma desteği”** alt teması altında ise temel ihtiyaçların karşılanması ve

lojistik destek ön plana çıkmıştır. Örneğin bir öğretmen “Okul yönetiminden gelen lojistik destek, ailemle birlikte toparlanmamı kolaylaştırdı” (K28) sözleriyle bu katkıyı ifade etmiştir.

“**Mesleki Kimlik ve Sorumluluklar**” temasında ise öğretmenlerin mesleklerini bireysel bir işin ötesinde toplumsal bir sorumluluk olarak gördükleri anlaşılmaktadır. Katılımcılar öğrencilerine rol model olma, meslektaş dayanışması ve rol genişlemesi gibi sorumluluklarını dile getirmiştir. Bir öğretmen “Öğrencilerimi ve velilerimi destekleme noktasında sadece bir öğretmen sorumluluğuyla değil, onların ailesinin bir parçası gibi bir rolle bu süreci üstlenmeye çalıştım” (K25) sözleriyle rol genişlemesine dikkat çekmiştir. Bir başka öğretmen ise “Öğrencilerimle kurduğum bağ daha da derinleşti; onların duygusal iyilik hâlini gözetmek öncelikli sorumluluğum haline geldi” (K26) ifadeleriyle toplumsal sorumluluk boyutuna vurgu yapmıştır.

4.4. Deprem Sonrası İletişim ve Destek Mekanizmalarının Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Davranışlarına Yansımaya İlişkin Bulgular

Deprem sonrası iletişim ve destek mekanizmalarının öğretmenlerin örgütsel bağlılık davranışlarına yansımaya ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi amacıyla öğretmenlere “Deprem sürecinde okul yönetiminiz ve meslektaşlarınız arasındaki iletişim süreci nasıldı? Bu iletişim süreci örgütsel bağlılığınızı nasıl etkiledi?” sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerin verdikleri yanıtların içerik analizi yöntemiyle analizi doğrultusunda oluşturulan tema, alt tema ve kodlar Tablo 4.4.’de sunulmuştur.

Tablo 4.4. Deprem Sonrası İletişim ve Destek Mekanizmalarının Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Davranışlarına Yansımaya İlişkin Öğretmen Görüşlerine Ait Tema, Alt Tema ve Kodlar

Tema	Alt Tema	Kod	Katılımcı Kodları
Meslektaşlar Arası İletişim ve Örgütsel Bağlılık	Sosyal Dayanışma ve Meslektaş İlişkilerinin Güçlenmesi	Ortak acıda yakınlaşma	K27, K23
		Empati	K26, K19
		Aile ortamı hissi	K25, K27
		Bağlılığın artması	K26, K25
		Zamanla iyileşen sosyal iletişim	K2, K6, K15

Tablo 4.4. (Devamı) Deprem Sonrası İletişim ve Destek Mekanizmalarının Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Davranışlarına Yansımalarına İlişkin Öğretmen Görüşlerine Ait Tema, Alt Tema ve Kodlar

Okul Yönetimi ile İletişim ve Örgütsel Bağlılık	Örgütsel ve Psikolojik Destek Eksikliği	Yalnız bırakılma	K10, K23, K30
		Dışlanma hissi	K14, K20
		Psikolojik destek eksikliği	K14, K20, K30
	İletişim Kopukluğu	Kaotik ortam	K4, K7, K20
		Bireysel travmanın engelleyici rolü	K18, K30

Yukarıda yer alan Tablo 4.4. incelendiğinde, deprem sonrası öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarını etkileyen en önemli faktörlerden birinin iletişim olduğu görülmektedir.

Meslektaşlar Arası İletişim ve Örgütsel Bağlılık temasında “*Sosyal Dayanışma ve Meslektaş İlişkilerinin Güçlenmesi*” alt teması altında öğretmenlerin farklı vurguları öne çıkmıştır. K27, “*Mesai arkadaşlarımla iletişimim son derece yoğun. Depremzedelere yardım konusunda hassas davrandık. Bu da aramızdaki güveni artıran bir faktördü*” sözleriyle **ortak acıda yakınlaşma** ve **aile ortamı hissi** kodlarını desteklemiştir. K25, “*Öğrencilerimi ve velilerimi destekleme noktasında sadece bir öğretmen sorumluluğuyla değil, onların ailesinin bir parçası gibi bir rolle bu süreci üstlenmeye çalıştım*” ifadesiyle **aile ortamı hissi** ve **bağlılığın artması** boyutlarına işaret etmiştir. K26 ise, “*Öğrencilerimle kurduğum bağ daha da derinleşti; onların duygusal iyilik hâlini gözetmek öncelikli sorumluluğum haline geldi*” sözleriyle **empati** ve **bağlılığın artması** kodlarını yansıtmıştır. Ayrıca K2, K6 ve K15’in görüşleri, iletişimin zamanla güçlendiğini ve **sosyal ilişkilerin iyileştiğini** göstermektedir.

Okul Yönetimi ile İletişim ve Örgütsel Bağlılık temasında iki alt tema öne çıkmıştır. “*Örgütsel ve Psikolojik Destek Eksikliği*” alt temasında K10, “*Destek çok geç ulaştı ve kapsamlı değildi. Bu yüzden kendimi kurum tarafından yalnız bırakılmış hissettim*” ifadesiyle **yalnız bırakılma** kodunu desteklemiştir. K14 ve K20’nin görüşleri **dışlanma hissi** ve **psikolojik destek eksikliği** kodlarıyla ilişkilendirilmiştir. Ayrıca K30’un, mesleki gelişim desteği alamadığını vurgulaması yine **psikolojik destek eksikliğini** öne çıkarmaktadır.

“*İletişim Kopukluğu*” alt temasında ise bireysel ve kurumsal boyutta sorunlar dile getirilmiştir. K4 ve K7, okul ortamında belirsizlik ve karmaşadan söz ederek **kaotik ortam**

kodunu desteklemiştir. K18, “Depremi etkileri uzun süre üzerimden gitmedi, sınıf ortamına alışmam zaman aldı” ifadesiyle **bireysel travmanın engelleyici rolü** koduna örnek olmuştur. K20 ve K30’un görüşleri ise hem **kaotik ortam** hem de **iletişim eksikliğinin bireysel travmalarla birleştiği** duruma işaret etmiştir.

4.5. Deprem Sonrası Dönemde Algılanan Okul İkliminin, Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Davranışlarına Yansımaya İlişkin Bulgular

Deprem sonrası dönemde algılanan okul ikliminin öğretmenlerin örgütsel bağlılık davranışlarına yansımaya ilişkin görüşlerinin incelenmesi amacıyla öğretmenlere “Deprem sonrasında okulunuzdaki atmosferi nasıl değerlendiriyorsunuz? Bu atmosferin okulunuza olan bağlılığınız üzerindeki yansımaları açıklayınız? Sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerin verdikleri yanıtların içerik analizi yöntemiyle analizi doğrultusunda oluşturulan tema, alt tema ve kodlar Tablo 4.5.’te sunulmuştur.

Tablo 4.5. Deprem Sonrası Dönemde Algılanan Okul İkliminin, Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Davranışlarına Yansımaya İlişkin Bulgular

Tema	Alt Tema	Kod	Katılımcı Kodları
Zayıflamış Okul İklimi (Bağlılıkta Azalma)	Kurumsal ve Yönetimsel Zayıflıklar	Destek mekanizmalarının eksikliği	K7, K20, K28, K30
		Plansızlık	K14, K20, K30
		İletişim eksikliği	K7, K14, K20, K28
		Geleceğe dair belirsizlik	K20, K27, K30
	Belirsizlik ve Güven Kaybı	İdari belirsizlikler	K14, K20, K28
		Mesleki ve akademik belirsizlikler	K14, K27, K30
		Fiziksel ortama ilişkin güven kaybı	K14, K20, K27, K28, K30

Tablo 4.5. (Devam) Deprem Sonrası Dönemde Algılanan Okul İkliminin, Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Davranışlarına Yansımalarına İlişkin Bulgular

		Sisteme ve kurumsal yapıya olan güven kaybı	K27, K28, K30
		Fiziksel ve maddi kayıpların yarattığı güven kaybı	K14, K27, K28
		Akademik gerileme	K26, K27, K29, K30
		Öğrenme kayıpları	K26, K27, K29
		Dikkat dağınıklığı	K26, K30
		Odaklanma problemleri	K27, K29
	Tükenmişlik	Psikolojik tükenme	K7, K20, K26
		Duygusal tükenme	K20, K26, K30
	İletişim ve Koordinasyon Eksikliği	Merkezden gelen bilgilendirmelerin gecikmesi	K14, K20, K27
		Tek yönlü iletişim süreci	K20, K28
		Resmi iletişim kanallarının zayıflığı	K14, K20, K27
Güçlenmiş Okul İklimi (Bağlılıkta Artış)	Ortak Amaç ve Misyon Birliği	Sorumluluk duygusunun artması	K3, K6, K15, K25
		Okul amaçlarına bağlılık	K3, K6, K15
		Öğrenci odaklı süreçler	K6, K15, K25
		Rehberlik rolünün öne çıkması	K3, K6, K25

Tablo 4.5. (Devam) Deprem Sonrası Dönemde Algılanan Okul İkliminin, Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Davranışlarına Yansımaya İlişkin Bulgular

		Biz	bilincinin	K3, K15, K25
		gelişmesi		
Güven Dayanışma	ve	Duygusal sığınak	olarak okul	K6, K15, K19, K23, K25, K29
		Meslektaşlararası işbirliği	ve	K6, K19, K23
		yardımlaşma		
		Meslektaş desteği		K3, K6, K15, K19, K23, K25
		Öğrenciler ve velilerle dayanışma		K15, K25, K29
		Mesleki dayanışma		K3, K6, K25
		Duygusal dayanışma		K15, K25, K29
Fiziksel Ortam Normalleşme	ve	Travmaların birleştirici yansımaları		K3, K6, K25
		Okul binasının sağlamlığı		K28, K30
		Fiziksel ortamın düzenlenmesi		K25, K28, K29
		Günlük rutinlere dönme		K25, K29
		Eğitim-öğretim sürecinin başlaması		K25, K29, K30
		Okul içi sosyal ve kültürel etkinlikler		K25, K28, K29, K30

Yukarıda sunulan Tablo 4.5. deprem sonrası dönemde öğretmenlerin algıladıkları okul ikliminin örgütsel bağlılık davranışlarını hem zayıflatan hem de güçlendiren unsurlarıyla ortaya koymaktadır. Bulgular incelendiğinde, “**Zayıflamış Okul İklimi (Bağlılıkta Azalma)**” ve “**Güçlenmiş Okul İklimi (Bağlılıkta Artış)**” olmak üzere iki temel yönelim dikkat çekmektedir.

Zayıflamış Okul İklimi kapsamında, öncelikle **kurumsal ve yönetsel zayıflıklar** göze çarpmaktadır. K7, K20, K28 ve K30 destek mekanizmalarının eksikliğini ve plansızlığı dile getirmiştir. Örneğin K7, “*Deprem sonrası gerginlik ve mesafe oluştu, dayanışma zayıfladı*” sözleriyle kurumsal düzeyde yaşanan çözülme açık biçimde ifade etmiştir. K14 ise “*İlk başlarda iletişim çok zayıftı ama zamanla toparlandı. Bu süreç bağlılığımı yeniden güçlendirdi*” diyerek iletişim kopukluğunun etkilerini ortaya koymuştur. **Belirsizlik ve güven kaybı** alt temasında K20, K27 ve K28 gibi katılımcılar, hasarlı binalarda çalışmanın yarattığı güven kaybına ve idari belirsizliklerin aidiyetlerini azalttığına dikkat çekmiştir. K20’nin “*Barınma ve güvenlik sorunları bağlılığımı olumsuz etkiledi*” ifadesi bu durumu somutlaştırmaktadır. Ayrıca K14 ve K30, kurumsal yapıya güvenin zedelendiğini, bunun uzun vadede öğretmenlerin mesleki bağlılıklarını sarsıcı bir unsur haline geldiğini vurgulamıştır.

Bu bağlamda **akademik ve bilişsel zorluklar** da öğretmenlerin okul iklimine yönelik olumsuz algılarını beslemiştir. K26, K27, K29 ve K30 öğrenme kayıpları, dikkat dağınıklığı ve odaklanma problemlerinin arttığını belirtmiş; K26, “*Öğrencilerde dikkat dağınıklığı çok arttı, bu da benim derslerime odaklanmamı zorlaştırdı*” diyerek bu kayıpların öğretmen bağlılığına etkisini açıklamıştır. **Tükenmişlik** alt temasında K7, K20, K26 ve K30 psikolojik ve duygusal yorgunluklarını dile getirmiştir. K26’nın “*Sürekli bir endişe hali ve uykusuzluk içindeydim, mesleki enerjim azaldı*” sözleri, bu tükenmişliğin mesleki motivasyona yansıyan boyutunu göstermektedir. Ayrıca **iletişim ve koordinasyon eksikliği** de sıkça vurgulanmıştır. K14, K20, K27 ve K28 merkezden gelen bilgilendirmelerin gecikmesini, resmi kanalların yetersizliğini ve tek yönlü iletişim süreçlerini sorun olarak belirtmiştir.

Buna karşın, bazı öğretmenler deprem sonrası dönemde okul ikliminin güçlendiğini vurgulamışlardır. **Güçlenmiş Okul İklimi** bulgularına göre, özellikle **ortak amaç ve misyon birliği** dikkat çekmektedir. K3, K6, K15 ve K25 sorumluluk duygusunun arttığını ve “biz” bilincinin geliştiğini ifade etmiştir. K3, “*Aynı afeti yaşamak bizi yakınlaştırdı, daha çok empati geliştirdik. Bu atmosfer bağlılığımı artırdı*” sözleriyle bu sürecin örgütsel bağlılık üzerindeki olumlu etkisini açıklamıştır. **Güven ve dayanışma** temasında K3, K6, K15, K19, K23, K25 ve K29 okulun bir “sığınak” işlevi gördüğünü, meslektaşlar arası işbirliğinin ve empati duygusunun arttığını belirtmiştir. K25, “*Deprem gibi zor bir süreçte okulum bana güven verdi. Burası sadece bir iş yeri değil, bir sığınak gibi oldu*” diyerek okulun yalnızca bir eğitim ortamı değil, aynı zamanda psikososyal destek sağlayan bir

mekân olarak algılandığını ortaya koymuştur. Ayrıca K28, “Okul binasının sağlamlaştırılması ve rutinlerin başlaması güven duygumu artırdı” sözleriyle fiziksel düzenlemelerin ve normalleşmenin bağlılığı pekiştirici yönünü ifade etmiştir.



5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Tartışma ve Sonuç

Bu bölümde, deprem sürecinde öğretmenlerin örgütsel bağlılık davranışlarına ilişkin katılımcı görüşlerinden elde edilen bulgular, ilgili alanyazın doğrultusunda tartışılarak yorumlanmıştır.

5.1.1. Birinci alt probleme ait sonuç ve tartışma

Araştırmanın birinci alt probleminde deprem sürecinin öğretmenlerin duygusal bağlılıklarına yansımaları incelenmiştir.

Deprem sürecinde kurumsal destek mekanizmalarının eksikliğinin öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarını zayıflattığı sonucuna ulaşılmıştır. Bir başka ifade ile duygusal bağlılığı azalan öğretmenlerin deneyimleri örgütün içsel yapı ve destek sistemlerindeki yetersizliklere işaret etmektedir. Katılımcılar, kişisel travmalarının "öğretme eylemi" ile çatıştığını, duygusal boşluk, tükenmişlik ve ikincil travma semptomları yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bu sonucun belirleyici faktörü ise, örgütün psikolojik destek kapasitesinin sınırlı kalması olarak öne çıkmaktadır. Ayrıca, yansız iletişim, güven eksikliği, oturmamış bir kurum kültürü, belirsizlik, kısa vadeli çözümler ve yansız kriz yönetimi gibi unsurlar, örgütsel bağlılığı zayıflatan temel nedenler olarak tespit edilmiştir. Araştırmanın bu sonucu literatürdeki pek çok araştırmanın sonucu ile benzerlik göstermektedir. Naktiyok ve İşcan (2019) araştırmalarında örgütsel desteğin örgütsel bağlılık üzerinde olumlu yansımalarının olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Öte yandan, yapılan araştırmalarda örgütsel bağlılığı zayıflatan örgütsel faktörlere de vurgu yapılmıştır. Ağraş ve Genç (2018), bireylerin çeşitli nedenlerle yaşadıkları tükenmişlik durumlarının örgütsel bağlılığı olumsuz yönde etkileyerek azalttığı sonucuna ulaşmıştır. Öğretmenlerin duygusal bağlılıklarını zayıflatan bu tür faktörlerin, nihayetinde okul hedeflerine ulaşılmasının önünde bir engel teşkil edeceği düşünülmektedir (Özkaya, 2021). Ağraş ve Genç (2018) bireylerin çeşitli nedenlerle yaşadıkları tükenmişlik durumlarının örgütsel bağlılığı azalttığı sonucuna ulaşmışlardır. Öğretmenlerin duygusal bağlılıklarını azaltan bu faktörlerin okul hedeflerine ulaşılmasının önünde bir engel teşkil edeceği düşünülmektedir (Özkaya, 2021). Ayrıca Çağan vd. (2022) de araştırmalarında okul kültürünün öğretmenlerin bağlılıklarını etkileyen temel unsurlardan biri olduğunu belirtmişlerdir. Doğan ve Güner (2019) öğretim elemanları ile yürüttükleri araştırmalarında sağlıklı örgütsel iletişim ve kurum kültürünün örgütsel bağlılık üzerinde

yansması olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca literatürde öğretmenlerin örgütsel bağlılığını etkileyen örgütsel faktörlerin okul yönetim yapısı ve liderlik kapasitesi ile ilişkili olduğunu işaret eden pek çok araştırma bulunmaktadır (Oltulu, 2021; Tokmak, 2019; Kazak ve Bağrıyanık, 2023). Benzer şekilde Kılıç (2008) yönetici davranışlarının çalışanların örgütsel bağlılıkları üzerinde etkili olduğunu belirtmiştir.

Deprem sürecinin öğretmenlerin duygusal bağlılıkları üzerindeki yansmasını inceleyen bu çalışmada, duygusal bağlılığın özellikle iki eksen üzerinden şekillendiği görülmüştür: öğrenci ilişkileri ve örgütsel destek mekanizmaları. Bulgular, bir yandan öğretmenlerin öğrencilerle kurdukları güçlü bağların aidiyet duygusunu pekiştirdiğini, diğer yandan ise yetersiz kurumsal destek mekanizmalarının bu bağlılığı zayıflattığını ortaya koymaktadır. Bu ikili etki, afet gibi olağanüstü koşullarda duygusal bağlılığın hem bireysel motivasyonlardan hem de örgütsel koşullardan yoğun biçimde etkilendiğini göstermektedir.

Öğrenci ilişkilerinin duygusal bağlılık üzerindeki güçlendirici rolü, bu çalışmanın en dikkat çekici bulgularından biridir. Öğretmenler, öğrencilerin “normale dönme ihtiyacını karşılama” sorumluluğunu, kendi mesleki rollerinin merkezine yerleştirmiş ve bu sorumluluk duygusu, onların okullarına karşı aidiyet hislerini güçlendirmiştir. Bu durum, Meyer ve Allen’in (1991) duygusal bağlılık boyutunun kuramsal tanımlamasıyla uyumludur; zira duygusal bağlılık bireyin örgütle özdeşleşmesi, örgütün amaçlarını içselleştirmesi ve gönüllü bir aidiyet duygusu geliştirmesiyle ilgilidir. Katılımcı ifadeleri, öğretmenlerin yalnızca ders anlatan bireyler değil, aynı zamanda öğrencilerin psikolojik iyileşme süreçlerinde birer rehber ve destekleyici figür olduklarını hissettiklerini göstermektedir. Bu rol genişlemesi, öğretmenlerin mesleklerini yalnızca bilişsel bir görev değil, aynı zamanda toplumsal bir sorumluluk olarak görmelerini sağlamış ve böylelikle duygusal bağlılıklarını pekiştirmiştir.

Bu bulgu, Kaydelen’in (2021) okullarda liderlik kapasitesi ile öğretmenlerin mesleğe adanmışlık ilişkisini incelediği araştırmasıyla da uyumludur. Kaydelen, bağlılık düzeyi yüksek olan öğretmenlerin öğrenci başarısına daha çok odaklandıklarını ve öğretme motivasyonlarının güçlü olduğunu ortaya koymuştur. Çalışmamızda da öğretmenlerin duygusal bağlılıklarının artışı, doğrudan öğrencilerle kurulan bağların niteliğiyle ilişkilendirilmiştir. Benzer biçimde Çağan ve arkadaşları (2022), okul kültürünün öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları üzerinde etkili olduğunu vurgulamış; özellikle ortak amaç ve değerlerin benimsenmesinin duygusal bağlılığı güçlendirdiğini belirtmişlerdir.

Deprem sonrasında öğretmenlerin öğrencilerin yanında olmayı bir “misyon” olarak görmeleri, bu ortak değer ve amaç duygusunun doğal bir yansımasıdır.

Öte yandan, bulgular öğretmenlerin bir kısmında duygusal bağlılığın zayıfladığını da göstermektedir. Özellikle travmanın yarattığı duygusal boşluk, tükenmişlik ve adaptasyon güçlükleri, öğretmenlerin okula olan aidiyetlerini sorgulamalarına yol açmıştır. Ağraş ve Genç’in (2018) tükenmişlik ile bağlılık arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmada da benzer sonuçlara ulaşılmış, tükenmişlik yaşayan bireylerin örgütsel bağlılıklarının belirgin biçimde düştüğü saptanmıştır. Bizim çalışmamızda da öğretmenlerin deprem sonrası yaşadıkları ikincil travma semptomları, onların okul ortamına duygusal yatırım yapmalarını zorlaştırmış, bağlılıklarının azalmasına yol açmıştır. Bu sonuç aynı zamanda Leiter ve Maslach’ın (1988) tükenmişlik modelinde vurgulanan kişilerarası destek eksikliğinin duygusal bağlılık üzerindeki yıpratıcı yansımasını de doğrulamaktadır.

Kurumsal destek mekanizmalarının yetersizliği, duygusal bağlılığın zayıflamasındaki en önemli örgütsel faktör olarak ortaya çıkmıştır. Katılımcılar, psikolojik destek kapasitesinin sınırlı kalmasından, iletişim kanallarının yetersizliğinden ve kriz yönetimindeki plansızlıktan söz etmişlerdir. Bu bulgular, Naktiyok ve İşcan’ın (2019) örgütsel destek ile bağlılık arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmayla doğrudan örtüşmektedir. Onların bulgularına göre, çalışanların örgütsel destek algısı yükseldikçe örgütsel bağlılıkları da artmaktadır. Ancak bu çalışmada görüldüğü gibi, deprem gibi olağanüstü koşullarda destek mekanizmalarının yetersiz kalması, öğretmenlerin kuruma olan güvenlerini sarsmış ve duygusal bağlılıklarını zayıflatmıştır. Özellikle “iletişim kopukluğu”, “güven eksikliği” ve “kurum kültürünün oturmaması” gibi kodlar, bu sürecin duygusal bağlılık üzerindeki olumsuz yansımasını açıklamaktadır.

Bu bulgular, literatürde örgütsel iletişim ve kurum kültürünün bağlılık üzerindeki yansımasına dikkat çeken araştırmalarla da ilişkilendirilebilir. Doğan ve Güner’in (2019) öğretim elemanlarıyla yürüttükleri çalışmada, sağlıklı örgütsel iletişimin ve güçlü kurum kültürünün örgütsel bağlılık üzerinde olumlu etkileri olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Benzer biçimde Oltulu (2021), okul yönetim yapısının öğretmenlerin bağlılıklarıyla yakından ilişkili olduğunu göstermiştir. Tokmak (2019) ve Kazak ve Bağrıyanık (2023) da okul liderliğinin ve örgütsel imajın öğretmenlerin bağlılık düzeylerini belirleyen kritik faktörler olduğunu belirtmişlerdir. Bu literatürle birlikte değerlendirildiğinde, deprem sonrası dönemde okul yönetimlerinin iletişim ve destek mekanizmalarındaki yetersizliklerinin

öğretmenlerin duygusal bağlılıklarını zayıflatması beklenen bir sonuç olarak ortaya çıkmaktadır.

Yönetmel faktörler bağlamında, liderlik davranışlarının da duygusal bağlılık üzerinde belirleyici olduğu görülmektedir. Kılıç'ın (2008) yöneticilerin davranışlarının çalışanların bağlılıkları üzerindeki yansımalarına ilişkin çalışması, bu araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir. Deprem sonrası süreçte öğretmenler, okul yöneticilerinden kriz karşısında şeffaf, kapsayıcı ve destekleyici bir liderlik beklemişlerdir. Ancak otoriter veya bürokratik liderlik tarzları, öğretmenlerin kuruma aidiyetlerini zayıflatmıştır. Bu durum, normatif ve affektif bağlılığın yönetmel pratiklerle doğrudan ilişkili olduğunu bir kez daha göstermektedir.

Araştırmamızın özgün katkılarından biri, öğretmenlerin duygusal bağlılıklarının yalnızca örgütsel faktörlere değil, aynı zamanda toplumsal sorumluluk duygusuna da dayandığını göstermesidir. Öğretmenler, öğrencilerin iyileşme sürecine katkıda bulunmayı bir görev olarak görmüş ve bu görev bilinci onların okullarına olan bağlılıklarını artırmıştır. Bu bulgu, Gonzalez ve Guillen'in (2008) normatif bağlılığı yeniden kavramsallaştırarak etik paydaş perspektifini öne çıkardıkları çalışmayla da örtüşmektedir. Öğretmenler, deprem sonrasında yalnızca bireysel değil, toplumsal bir misyonun taşıyıcıları olarak hareket etmişler ve bu durum onların duygusal bağlılıklarını güçlendirmiştir.

5.1.2. İkinci alt probleme ilişkin sonuç ve tartışma

Araştırmamızda deprem sürecinin öğretmenlerin devam bağlılığını psikolojik etkiler (travma sonrası stres, motivasyon kaybı), çalışma koşulları ve belirsizlik (alt yapı, ulaşım, güvenlik, iletişim), örgütsel ve mesleki faktörler (otoriter-yukarıdan aşağı iletişim, yönetim tutumları) ile meslektaş dayanışmasının koruyucu yansıması üzerinden şekillendirilen bulgular, güncel literatürle güçlü biçimde örtüşmektedir. Deprem sonrası eğitim bağlamını doğrudan inceleyen çalışmalar, öğretmenlerin barınma, ulaşım, okul fiziki güvenliği ve psikososyal destek eksikliği gibi sorunlarla yüzleştiğini; bu sorunların işte kalma isteğini ve iş sürekliliğini zayıflatan bir “süreğen belirsizlik” ürettiğini göstermektedir (Polat & Sarıçam, 2024; Karbeyaz & Yıldırım, 2024). Bu sonuç, mevcut araştırmadaki “okul alt yapısı sorunları, ulaşım zorlukları ve resmi bilgilendirmedeki gecikmeler” kodlarının devam bağlılığını olumsuz etkilediğine ilişkin bulgularıyla doğrudan tutarlılık göstermektedir.

Örgütsel süreçler ve liderlik kalitesi açısından bakıldığında, kriz yönetiminin niteliği ve iletişimin açıklığı öğretmenlerin örgütte kalma yönelimlerini belirgin biçimde etkilemektedir. Deprem bağlamında okul yöneticilerinin kriz yönetimi yeterliklerinin ve zamanında, şeffaf iletişim kurmalarının öğretmenlerde güven ve öngörülebilirlik algısını güçlendirdiği; bunun da devam bağlılığını desteklediği görülmektedir. Nitekim bulgulara yer alan “bürokratik ve otoriter okul yönetimi”, “tek yönlü iletişim” ve “yalnız bırakılma” deneyimlerinin devam bağlılığını zayıflattığı yönündeki değerlendirmeleri, kriz dönemlerinde liderlik ve iletişim kalitesinin belirleyiciliğine işaret eden literatürle uyum göstermektedir (Köse & Erkılıç, 2025).

Araştırmanın ikinci alt probleminde, deprem sürecinin öğretmenlerin devam bağlılığına yansımaları incelenmiş ve elde edilen bulgular, öğretmenlerin mesleklerinde kalma eğilimlerinin çok boyutlu dinamikler tarafından belirlendiğini göstermiştir. Devam bağlılığı, örgütte kalma kararını rasyonel bir temele oturtan bağlılık türü olarak Becker’in (1960) “yan-bahis teorisi” çerçevesinde açıklanabilir. Bireylerin örgütte kalmaya devam etmesi, zamanla örgüte yaptıkları yatırımları, kariyerlerini ve sosyal sermayelerini kaybetme riskinden kaçınmalarıyla ilişkilidir. Ancak deprem gibi olağanüstü kriz durumlarında, bu yatırımların anlamı yeniden sorgulanmakta, güvenlik kaygıları ve belirsizlikler örgütte kalma isteğini aşındırmaktadır. Araştırmamızda öğretmenlerin devam bağlılıklarını zayıflatan unsurlar arasında psikolojik etkiler, çalışma ortamındaki belirsizlikler, alt yapı ve güvenlik sorunları, yönetsel iletişim eksiklikleri öne çıkarken; bağlılığı güçlendiren faktörler arasında meslektaş dayanışması, adil ve destekleyici yönetim uygulamaları, örgütsel güven algısı ve psikososyal destek mekanizmaları belirleyici olmuştur.

Öğretmenlerin devam bağlılıklarını zayıflatan unsurların başında deprem sonrası yaşanan psikolojik etkiler gelmektedir. Katılımcı ifadelerinde korku, endişe, uyku bozuklukları, tükenmişlik hissi ve motivasyon kaybı öne çıkmıştır. Bu durum, Özdoğan’ın (2024) öğretmenlerin deprem sonrası psikolojik sağlamlık düzeyleri üzerine yaptığı çalışmanın bulgularıyla örtüşmektedir. Özdoğan, deprem sonrası öğretmenlerde psikolojik sağlamlık, umut ve yaşamda anlam duygusunun işlevselliğini artırıcı bir rol oynadığını; ancak bu kaynakların zayıflaması halinde işte kalma niyetinin düşebildiğini göstermiştir. Bizim çalışmamızda da benzer biçimde, psikolojik yüklenmenin ağırlaştığı, uyku sorunlarının ve tükenmişlik hissinin yoğunlaştığı öğretmenlerde meslekte kalma isteği zayıflamıştır. Buna karşılık, umut ve anlam duygusunu canlı tutabilen öğretmenler,

mesleklerinde kalma motivasyonlarını sürdürmüştür. Bu tablo, deprem sonrası öğretmenlerin yalnızca örgütsel değil, bireysel psikososyal kaynaklara da ihtiyaç duyduğunu göstermektedir.

Çalışma ortamı ve örgütsel belirsizlikler, devam bağlılığını aşındıran bir diğer önemli unsur olmuştur. Hasarlı binalarda çalışmaya dair korkular, güvenli olmayan sınıf ortamları, alternatif mekanların yetersizliği ve ulaşım sorunları, öğretmenlerin işte kalma niyetlerini sorgulamalarına yol açmıştır. Bu bulgu, Karbeyaz ve Yıldırım'ın (2024) Kahramanmaraş merkezli depremlerin eğitim kurumları üzerindeki etkilerini inceledikleri araştırmayla doğrudan ilişkilidir. Onlar da öğretmenlerin ve öğrencilerin fiziksel güvenlik algısının zayıflamasının eğitim faaliyetlerini sürdürme isteğini azalttığını ve örgütsel bağlılığı aşındırdığını belirtmişlerdir. Çalışmamızda da görüldüğü üzere, güvenli olmayan fiziksel ortam, devam bağlılığının zayıflamasında kritik bir rol oynamıştır. Bunun yanında resmi açıklamalardaki yetersizlik, iletişimdeki kopukluk ve kriz yönetimindeki belirsizlikler, öğretmenlerin gelecek planlarını sorgulamalarına yol açmıştır. Bu sonuç, Reichers'in (1985) örgütsel bağlılık kuramında vurguladığı gibi, örgütsel belirsizlik ve rol çatışmalarının bağlılığı zayıflatıcı yansımasıyla da uyumludur.

Devam bağlılığını etkileyen örgütsel ve mesleki faktörler arasında okul yönetimlerinin tutumu kritik bir değişken olarak ortaya çıkmıştır. Katılımcılar, bürokratik, otoriter ve tek yönlü iletişimin hâkim olduğu okul yönetimlerinde kendilerini dışlanmış hissettiklerini ve mesleklerinde kalma isteklerinin zayıfladığını ifade etmişlerdir. Bu bulgu, Kılıç ve Aydın'ın (2024) öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının işten ayrılma niyeti üzerindeki yansımasını inceledikleri araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir. Onlar da örgütsel adaletin işten ayrılma niyetini azalttığını, adil olmayan uygulamaların ise öğretmenlerin okulda kalma isteğini zayıflatıldığını belirtmişlerdir. Çalışmamızda da “güven eksikliği” ve “belirsizlik” kodları, öğretmenlerin devam bağlılığını zayıflatan faktörler arasında yer almıştır. Benzer biçimde, Gezen, Karataş, Karagöz ve Ersöz'ün (2025) öğretmenlerin örgütsel güven algıları üzerine yaptıkları çalışmada da güvenin hem örgütsel bağlılık hem de okulda kalma tutumu üzerinde pozitif ve anlamlı bir yordayıcı olduğu gösterilmiştir. Bu bağlamda, deprem sonrası süreçte yönetimlerin adil, şeffaf ve güvene dayalı bir iletişim geliştirmemesi, öğretmenlerin devam bağlılıklarını zayıflatan temel nedenlerden biri olmuştur.

Öte yandan, meslektaş dayanışmasının, duygusal paylaşımın ve amaç birliğinin öğretmenlerin devam bağlılıklarını güçlendirdiği görülmüştür. Katılımcıların

meslektaşlarıyla yaşadıkları ortak acının empatiyi artırdığı, iş yükünü paylaşma ve birlikte hareket etme motivasyonlarını beslediği bulgusu, Köse ve Erkılıç'ın (2025) öğretmenlerin çağdaş liderlik algıları ile bağlılıkları arasındaki ilişkiyi inceledikleri araştırmayla örtüşmektedir. Onlar da çağdaş liderliğin meslektaşlar arası dayanışmayı güçlendirdiğini ve bağlılığı artırdığını ortaya koymuşlardır. Çalışmamızda da meslektaş dayanışması, özellikle psikolojik yıpranmayı telafi eden bir koruyucu faktör olarak öne çıkmış ve öğretmenlerin mesleklerinde kalma niyetlerini desteklemiştir. Bu bulgu ayrıca Tümkiye'nin (2024) özel eğitim öğretmenleri üzerine yaptığı çalışmanın sonuçlarıyla da uyumludur. Tümkiye, örgütsel bağlılık düzeyi yüksek öğretmenlerin işten ayrılma niyetlerinin düşük olduğunu ve meslektaş desteğinin bu süreçte kritik bir tampon işlevi gördüğünü belirtmiştir.

Devam bağlılığının davranışsal sonucu olan işten ayrılma niyetiyle ilgili bulgular da literatürle uyum göstermektedir. Araştırmamızda öğretmenlerin, kısa süreli dalgalanmalara rağmen meslekte kalma eğilimlerinin güçlü olduğu, ancak kriz etmenleri ve belirsizliklerin devam bağlılığında geçici zayıflamalara yol açtığı görülmüştür. Bu sonuç, Tümkiye'nin (2024) bulgularıyla da paraleldir. Tümkiye, kriz etmenlerinin azaldığı ve örgütsel destek mekanizmalarının arttığı durumlarda öğretmenlerin işte kalma niyetlerinin toparlanabildiğini göstermiştir.

Bu araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin bulguların sentezinden çıkarılabilecek temel sonuç, devam bağlılığının tek bir eksen üzerinden açıklanamayacağıdır. Deprem sonrası süreçte öğretmenlerin mesleklerinde kalma kararları, hem bireysel psikolojik süreçler hem de örgütsel adalet, güven ve destek algılarıyla birlikte şekillenmiştir. Öğretmenler, güvenlik ve öngörülebilirlik gereksinimlerini karşılayamadıklarında, kurumsal belirsizlik ve güvensizlik hissettiklerinde devam bağlılıkları zayıflamıştır. Buna karşılık, meslektaş dayanışmasının güçlendiği, adil ve destekleyici yönetim uygulamalarının hissedildiği, şeffaf iletişimin sağlandığı ve psikososyal destek mekanizmalarının işletildiği ortamlarda öğretmenlerin meslekte kalma eğilimleri artmıştır. Literatürdeki güncel araştırmalar da bu tabloyu desteklemektedir. Kılıç ve Aydın (2024), örgütsel adalet algısının işten ayrılma niyetini azaltarak örgütte kalma eğilimini güçlendirdiğini; Gezen ve ark. (2025), güven düzeyi arttıkça kalma yöneliminin güçlendiğini; Tümkiye (2024), destek mekanizmalarının işte kalma motivasyonunu artırdığını göstermiştir. Karbeyaz ve Yıldırım (2024), güvenlik ve fiziki koşulların kritik

önemine dikkat çekmiş; Köse ve Erkılıç (2025) ise meslektaş dayanışmasının ve çağdaş liderliğin bağlılığı pekiştirdiğini ortaya koymuştur.

Dolayısıyla, araştırmanın ikinci alt problemine verilen yanıt, deprem sonrası öğretmenlerin devam bağlılıklarının çok boyutlu bir yapıda şekillendiği yönündedir. Psikolojik etkiler, güvenlik kaygıları, örgütsel adalet ve güven algıları, liderlik ve iletişim kalitesi, meslektaş dayanışması ve psikososyal destek unsurları, öğretmenlerin mesleklerinde kalma kararlarını belirleyen başlıca faktörler olarak öne çıkmaktadır. Bu sonuç, sürdürülebilir öğretmen devam bağlılığının yalnızca bireysel dayanıklılık ya da örgütsel politikalarla değil, bu iki düzeyin birlikte ve tutarlı biçimde işletilmesiyle mümkün olacağını göstermektedir. Afet sonrası eğitim kurumlarının, öğretmenlerin devam bağlılıklarını koruyabilmeleri için hem fiziksel güvenlik ve öngörülebilirlik koşullarını sağlamaları hem de örgütsel adalet, güven, iletişim ve destek mekanizmalarını güçlendirmeleri bir zorunluluk olarak ortaya çıkmaktadır.

5.1.3. Üçüncü alt probleme ilişkin sonuç ve tartışma

Bu çalışmada, deprem sürecinin öğretmenlerin normatif bağlılık davranışları üzerinde belirleyici olan kurumsal ve bireysel etmenleri ortaya koyduğu görülmektedir. Bulgular, kurumsal destek mekanizmalarının (yönetimsel esneklik, temel yaşam/çalışma desteği, geçici tayin, konteyner okulların lojistiği), etkili ve erişilebilir hizmet içi eğitimlerle psikososyal/mesleki desteğin sağlanması hâlinde normatif bağlılığın güçlendiğini; buna karşılık desteklerin yüzeysel, gecikmeli ve iletişim açısından yetersiz kaldığı durumlarda öğretmenlerin kuruma yönelik ahlaki/vicdani sorumluluk temelli bağlılıklarının zayıfladığını göstermektedir. Bu desen, literatürde öğretmenlerin örgütsel bağlılığının adalet, destek ve sağlıklı okul iklimi gibi örgütsel koşullara duyarlı olduğuna işaret eden çalışmalarla örtüşmektedir (Kocabaş & Karabağ Köse, 2024; Dağlı, Elçiçek, & Han, 2018).

Normatif bağlılığın düzeyi bakımından, bu çalışmada saptanan “orta” eğilim, öğretmen örneklemelerinde yapılan güncel çalışmalarda da yinelenmektedir. Okul öncesi öğretmenleri üzerinde yürütülen karma yöntemli çalışmada normatif bağlılığın seyrettiği, duygusal bağlılığın ise daha yüksek düzeyde gerçekleştiği rapor edilmektedir (Akın, İş, & Akbaba, 2024). Benzer şekilde, özel eğitim öğretmenlerinde normatif bağlılık görünmekte ve işten ayrılma niyetiyle anlamlı bir ilişki vermeyebilmektedir; bu bulgu normatif bağlılığın “ahlaki yükümlülük” boyutunun davranışsal niyetlere her zaman doğrudan

yansımadığını düşündürmektedir (Tümkiye, 2024). Bu araştırmada deprem sonrasında öğretmenlerin normatif bağlılıklarını güçlendiren başat içsel dinamiklerin (mesleki kimlik, öğrenci sevgisi, toplumsal sorumluluk duygusu) belirginleştiği tespiti, söz konusu çalışmaların “ahlaki/mesleki görev bilinci” vurgusuyla tutarlılık göstermektedir (Akın, İş, & Akbaba, 2024; Tümkiye, 2024).

Deprem sürecinde öğretmenlerin normatif bağlılıklarına ilişkin elde edilen bulgular, bu bağlılığın hem kurumsal koşullar hem de öğretmenlerin içsel mesleki motivasyonları üzerinden şekillendiğini göstermektedir. Normatif bağlılık, Meyer ve Allen’in (1991) üç boyutlu bağlılık modelinde “ahlaki zorunluluk” olarak tanımlanmış; bireylerin örgütte kalmayı bir yükümlülük ve etik sorumluluk olarak görmeleriyle açıklanmıştır. Çalışmamızda da bu bağlılık türü, bir yandan okul yönetiminin ve Millî Eğitim Bakanlığı’nın sağladığı ya da sağlayamadığı desteklerin niteliği üzerinden biçimlenirken, diğer yandan öğretmenlerin mesleki kimlik algıları, öğrencilerine karşı hissettikleri sorumluluklar ve toplumsal dayanışma duygularıyla güçlenmiştir. Bu çift yönlü etkileşim, normatif bağlılığın yalnızca örgütsel politikaların sonucu değil, aynı zamanda bireysel mesleki vicdanın ve etik sorumluluk bilincinin de ürünü olduğunu göstermektedir.

Araştırmanın bulguları, özellikle yönetsel tutum ve liderlik davranışlarının normatif bağlılık üzerinde kritik bir rol oynadığını ortaya koymaktadır. Katılımcılar, deprem sürecinde kendilerini “yalnız bırakılmış” hissettiklerini, psikolojik destek mekanizmalarının zayıf olduğunu ve iletişim kopuklukları yaşandığını ifade etmişlerdir. Bu deneyimler, normatif bağlılıklarını zayıflatmış; öğretmenlerin örgüte karşı etik bir yükümlülük hissetmelerini zorlaştırmıştır. Bu sonuç, Köse ve Erkilic’in (2025) çağdaş liderlik algılarının normatif bağlılık üzerindeki yansımalarını inceleyen araştırmasıyla birebir örtüşmektedir. Onlar, çağdaş liderlik davranışlarının öğretmenlerin normatif bağlılıklarının anlamlı bir yordayıcısı olduğunu ve toplam varyansın önemli bir bölümünü açıkladığını göstermişlerdir. Benzer biçimde Kocabaş ve Karabağ Köse (2024) de okul yöneticilerinin örgütsel adalet algılarını güçlendiren uygulamalarının, öğretmenlerin örgüte yönelik sorumluluk duygularını artırdığını ortaya koymuştur. Bu bağlamda, çalışmamızda görülen “liderlik ve destek eksikliği normatif bağlılığı aşındırır” deseni, literatürle güçlü bir tutarlılık göstermektedir.

Normatif bağlılığın zayıflamasında belirsizlik ve kaygı unsurlarının da önemli bir payı bulunmaktadır. Deprem sonrası dönemde yapısal ve lojistik sorunların çözülmesinde yaşanan gecikmeler, öğretmenlerin geleceğe dair kaygılarını artırmış ve örgüte yönelik etik

sorumluluk hislerini zayıflatmıştır. Öğretmenler, özellikle kariyer hedeflerinde belirsizlik hissettiklerinde ya da iş güvencelerinin sarsıldığını düşündüklerinde, kendilerini kuruma karşı sorumlu hissetmekte zorlanmışlardır. Bu bulgu, Alagöz, İnandı ve Gündüz'ün (2025) öğretmenlerin kariyer kaygısı ile örgütsel bağlılık ilişkisini inceledikleri araştırmalarıyla da örtüşmektedir. Onlar, kariyer kaygısı arttıkça öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının azaldığını; özellikle normatif bağlılığın, geleceğe yönelik endişelerle ters yönde hareket ettiğini göstermişlerdir. Dolayısıyla bu çalışmada da görüldüğü üzere, deprem sonrası dönemde kariyer ve gelecek belirsizliklerinin azaltılması, normatif bağlılığın korunması için kritik bir gereklilik olarak ortaya çıkmaktadır.

Öte yandan, öğretmenlerin mesleki kimlik algıları, öğrencileri önceleyen etik sorumluluk bilinci ve toplumsal dayanışma motivasyonları normatif bağlılığı güçlendiren unsurlar olarak öne çıkmıştır. Katılımcılar, öğrencilere rol model olma, onların psikolojik iyileşme süreçlerine destek verme ve toplumsal sorumluluk bilinciyle hareket etmenin kendilerini mesleklerine daha çok bağladığını belirtmişlerdir. Bu bulgu, Akın, İş ve Akbaba'nın (2024) okul öncesi öğretmenlerinin örgütsel bağlılıklarını inceledikleri çalışmayla uyumludur. Onlar da öğretmenlerin mesleki kimliklerini kurumsal değerlerle bütünleştirdiklerinde, normatif bağlılıklarının yükseldiğini saptamışlardır. Aynı şekilde Tümkaya'nın (2024) özel eğitim öğretmenleri üzerine yaptığı araştırma, öğretmenlerin mesleklerini bir toplumsal sorumluluk olarak görmelerinin bağlılıklarını pekiştirdiğini ortaya koymuştur. Bu literatürle birlikte değerlendirildiğinde, çalışmamızda ortaya çıkan içsel motivasyonların normatif bağlılığı artırıcı rolü, öğretmenliğin yalnızca profesyonel değil, aynı zamanda etik ve toplumsal bir rol olarak algılanmasının doğal bir sonucu olarak görülebilir.

Normatif bağlılığın örgütsel destek mekanizmalarıyla olan ilişkisi, araştırmamızın özgün katkılarından biridir. Katılımcılar, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından sağlanan bazı düzenlemelerin (örneğin tayin hakkı esnekliği) kendilerine “nefes aldırıldığını” belirtmiş; ancak psikolojik ve pedagojik desteklerin gecikmesi ya da yüzeysel kalması nedeniyle kendilerini kurum tarafından yalnız bırakılmış hissettiklerini dile getirmişlerdir. Bu bulgu, Alkan Çakmak'ın (2024) lise öğretmenleri üzerine yaptığı araştırmanın sonuçlarıyla da uyumludur. O çalışmada, yaşam doyumu yüksek olan öğretmenlerin normatif bağlılıklarının daha yüksek olduğu; ancak örgütsel destek mekanizmaları zayıf olduğunda bağlılıklarının hızla düştüğü saptanmıştır. Çalışmamızda da görüldüğü üzere, destek

mekanizmalarının zamanında, kapsamlı ve erişilebilir biçimde sunulması normatif bağlılığın güçlenmesine katkıda bulunmaktadır.

Araştırmamızın bir diğer önemli sonucu, normatif bağlılığın yalnızca kurumsal düzenlemelerle değil, aynı zamanda meslektaş dayanışması ve kolektif sorumluluk duygusuyla da pekiştirildiğini göstermesidir. Öğretmenler, deprem sonrasında meslektaşlarıyla daha fazla dayanışma içine girdiklerini, duygusal paylaşım ve işbirliği yoluyla hem öğrencilerle hem de birbirleriyle ilişkilerini güçlendirdiklerini belirtmişlerdir. Bu bulgu, Gezen ve arkadaşlarının (2025) öğretmenlerin örgütsel güven algıları ve bağlılıkları üzerine yaptıkları çalışmayla da desteklenmektedir. Onlar, örgütsel güvenin yalnızca bireysel değil, kolektif ilişkiler üzerinden de güçlendiğini ve normatif bağlılığı artırdığını göstermişlerdir. Bu çerçevede, deprem sonrası öğretmenlerin dayanışma yoluyla kolektif sorumluluk geliştirmeleri, onların örgüte karşı etik yükümlülük hislerini artırmıştır.

Normatif bağlılıktaki dalgalanmaların neden böyle gerçekleştiğini açıklamak gerekirse, afet sonrası bağlamın yarattığı eşzamanlı güçlendirici ve zayıflatıcı dinamiklerden söz etmek mümkündür. Bir tarafta, öğrenciler ve toplum için sorumluluk üstlenme motivasyonu, öğretmenlerin mesleklerine ve kurumlarına olan bağlılıklarını artırmıştır. Diğer tarafta, yönetsel yetersizlikler, iletişim kopuklukları ve belirsizlikler, bu bağlılığı törpülemiştir. Bu çift yönlü tablo, normatif bağlılığın kırılgan ama aynı zamanda dayanıklı bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir. Kriz koşullarında öğretmenlerin normatif bağlılıklarının korunabilmesi için, kurumsal politikalarla içsel motivasyonların uyumlu bir şekilde desteklenmesi gerekmektedir.

5.1.4. Dördüncü alt probleme ait sonuç ve tartışma

Öğretmenlerin örgütsel bağlılık davranışları, kriz iletişiminin etkililiği ile doğrudan ilişkilidir. İletişimin yoğunlaştığını ve empati tabanlı hâle geldiğini belirten katılımcılar, okulu bir “dayanışma ağı” olarak tarif etmiş; bu ağ, duygusal yükün paylaşılmasına imkân tanıyarak bağlılık davranışlarını pekiştirmiştir. Bu bağlamda iletişim, sadece bilgi akışı sağlayan teknik bir işlev değil, aynı zamanda psikolojik emniyet hissi yaratan sosyal bir yapı olarak öne çıkmaktadır. İletişim kopukluğu yaşayan öğretmenler ise okulu “destek vermeyen” veya “duygusal açıdan erişilemez” bir alan olarak nitelendirmiş; bu deneyim, örgütsel bağlılığı zayıflatan bir unsur hâline gelmiştir. Başlangıçta yetersiz olup sonradan toparlanan iletişim pratikleri, bağlılığın dinamik doğasına işaret eder; öğretmenler süreç

içinde yeniden güven ilişkisi inşa edebilmişlerdir. Algılanan destek boyutunda, yeterli destek gören katılımcılar, okul yönetiminin hızlı, görünür ve ihtiyaç-temelli müdahalelerini öne çıkarmış; bu yaklaşım, öğretmenlerin kuruma yönelik “karşılıklılık” duygusunu güçlendirmiştir. Destek eksik bulan grup, örgütün hem maddi hem psikolojik ihtiyaçları karşılamakta yetersiz kaldığını ifade etmiş; sonuç olarak bağlılık davranışlarında geri çekilme gözlenmiştir. Kısmen yeterli bulan katılımcılar, olumlu uygulamaların varlığına rağmen planlı, sürekli ve profesyonel destek mekanizmalarının eksikliğini vurgulamıştır. Birlikte ele alındığında bulgular, afet sonrası dönemde iletişim ve destek mekanizmalarının yalnızca kriz anında değil, süren bir iyileşme döngüsü çerçevesinde kurgulanması gerektiğini göstermektedir. İletişimin sürekliliği ve şeffaflığı, öğretmenlerin kuruma güven duymasını, destek mekanizmalarının ise bu güvenin davranışsal bağlılığa dönüşmesini sağlamaktadır. Dolayısıyla, bağlanmayı sürdürülebilir kılmak için okul yönetimlerinin empatik iletişimi kurumsal refleks hâline getirmesi, psikososyal ve lojistik destekleri ise öğretmenlerin bireysel ihtiyaçlarını gözeten esnek modellerle yapılandırması kritik önemdedir.

Deprem sonrası dönemde iletişim ve destek mekanizmalarının öğretmenlerin örgütsel bağlılık davranışlarına yansımaları incelendiğinde, elde edilen bulgular öğretmenlerin deneyimlerinin literatürdeki sonuçlarla benzerlik taşıdığını göstermektedir. Çam, Dedeler ve Erdal (2024) Elbistan’daki depremden etkilenen okullarda yürüttükleri araştırmada, olumlu örgütsel iklimin temel bileşenlerinden biri olarak öğretmenler arası iletişimde dayanışma ve empatiyi öne çıkarmış, bu tür iletişim pratiklerinin öğretmenlerin kuruma aidiyet duygusunu güçlendirdiğini belirtmiştir. Benzer şekilde Aydos, Yağan, Öztürk ve Kantekin Atabay (2025) erken çocukluk öğretmenleriyle yaptıkları çalışmada, kriz sonrası öğretmenlerin iletişim biçimlerini “psikolojik güvenlik alanı” yaratan bir unsur olarak gördüklerini, empati tabanlı iletişimin ise meslekte kalma motivasyonunu beslediğini ortaya koymuştur. Bu bulgular, öğretmenlerin okulu bir “dayanışma ağı” olarak tarif ettiği ve empati temelli iletişimin bağlılığı pekiştirdiğini ortaya koyan araştırma sonuçlarıyla doğrudan örtüşmektedir.

Araştırmanın dördüncü alt problemi, deprem sonrası iletişim ve destek mekanizmalarının öğretmenlerin örgütsel bağlılık davranışlarına yansımalarının incelenmesini hedeflemiştir. Bulgular, bu mekanizmaların niteliği ve sürekliliğinin bağlılığın güçlenmesinde ya da zayıflamasında belirleyici olduğunu göstermektedir. Öğretmenler, meslektaşlarıyla aralarında kurdukları yoğun iletişim ve dayanışmanın

bağlılıklarını artırdığını, buna karşın okul yönetiminden ve kurumsal yapılardan gelen yetersiz destek ve iletişim kopukluklarının bağlılığı zayıflattığını dile getirmişlerdir. Bu sonuç, örgütsel bağlılığın yalnızca bireysel ya da içsel motivasyonlarla değil, aynı zamanda sosyal bağların ve kurumsal iletişimin niteliğiyle biçimlendiğini ortaya koymaktadır.

Meslektaşlar arası iletişim, araştırmada en güçlü destekleyici unsur olarak öne çıkmıştır. Öğretmenler, deprem sonrası dönemde ortak acılar etrafında birbirlerine daha fazla yakınlaştıklarını, empati ve duygusal paylaşım yoluyla meslektaş ilişkilerinin güçlendiğini belirtmişlerdir. Bu süreçte okulun bir “aile ortamı”na dönüştüğünü ifade eden katılımcılar, bu dayanışmanın örgütsel bağlılıklarını pekiştirdiğini vurgulamışlardır. Nitekim Mowday, Steers ve Porter’ın (1979) örgütsel bağlılık ölçeğinde tanımladığı duygusal boyut, bireylerin örgütü “aidiyet nesnesi” olarak görmelerine dayanır. Bulgular, öğretmenlerin meslektaş dayanışması yoluyla bu aidiyet duygusunu yeniden inşa ettiklerini göstermektedir. Literatürde de bu bulguya güçlü karşılıklar vardır. Örneğin Aslan (2008), örgütsel vatandaşlık davranışı ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında, gönüllü dayanışma davranışlarının özellikle normatif ve duygusal bağlılığı artırdığını göstermiştir. Çalışmamızda da meslektaşlar arası iletişimde gözlenen dayanışma, tam da bu yönde bir etki üretmiştir.

Öte yandan okul yönetimiyle kurulan iletişimde yaşanan sorunlar, bağlılığı olumsuz etkilemiştir. Katılımcılar, kendilerini “yalnız bırakılmış”, “dışlanmış” ya da “psikolojik destekten yoksun” hissettiklerini belirtmişlerdir. Bu deneyimler, örgütsel güvenin zayıflamasına ve bağlılığın aşınmasına yol açmıştır. Literatürde örgütsel güvenin bağlılık için kritik bir unsur olduğu defalarca gösterilmiştir. Gezen, Karataş, Karagöz ve Ersöz (2025), örgütsel güvenin öğretmenlerin bağlılıklarını sürdürmelerinde belirleyici olduğunu, güven eksikliğinin ise bağlılığı ciddi biçimde düşürdüğünü ortaya koymuştur. Benzer biçimde Mahmutoğlu, Celep ve Kaya (2025) da etkili iletişim ve destek stratejilerinin örgütsel bağlılığı artırdığını, iletişim kopukluğunun ise öğretmenlerde sessizlik ve geri çekilme davranışlarını tetiklediğini belirtmiştir. Bu bağlamda, çalışmamızdaki “iletişim kopukluğu yaşayan öğretmenlerin okulu duygusal açıdan erişilemez olarak tanımlamaları” bulgusu, literatürdeki bu sonuçlarla güçlü biçimde örtüşmektedir.

İletişim kopukluğunun neden bu denli aşındırıcı bir etki yarattığını açıklamak için kriz dönemlerinin doğasına bakmak gerekir. Afet koşullarında bireyler yalnızca fiziksel değil, aynı zamanda psikolojik güvenlik de aramaktadır. Okul yönetiminden gelen düzenli, şeffaf ve empatik iletişim, bu güvenlik ihtiyacını karşılayarak öğretmenlerin örgüte

duyduğu bağılılığı güçlendirebilir. Ancak iletişim kopukluğu, hem belirsizliği artırmakta hem de öğretmenlerin yalnızlık hissini derinleştirmektedir. Salancik'in (1977) bağılılığı örgütsel davranışın kontrolüyle ilişkilendiren modeli, iletişim eksikliğini tam da bu çerçevede açıklamaktadır: belirsizlik ve kontrol kaybı, bağılılığın düşmesine yol açar. Çalışmamızdaki bulgular, bu kuramsal öngörüğü doğrular niteliktedir.

Meslektaş dayanışmasının olumlu yansıması ile yönetim desteği eksikliğinin olumsuz yansıması bir arada düşünüldüğünde, örgütsel bağılılığın iletişim ağlarının niteliğine ne kadar duyarlı olduğu daha net biçimde anlaşılmaktadır. Dayanışma, bireysel travmaların yükünü hafifletirken, yönetimden gelen destek eksikliği bu yükü yeniden ağırlaştırmaktadır. Bu çift yönlü etki, öğretmenlerin bağılılıklarının kriz koşullarında kırılabilir ama aynı zamanda dayanıklı bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir. Dayanışma kültürü, bağılılığı koruyan bir tampon işlevi görürken, yönetim desteğinin zayıflığı bağılılığı aşındırıcı bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır.

Bu bulgular, ulusal ve uluslararası literatürdeki pek çok çalışma ile de ilişkilendirilebilir. Örneğin Doğan ve Güner (2019), öğretim elemanlarıyla yaptıkları bir durum çalışmasında, sağlıklı örgütsel iletişim ve kurum kültürünün bağılılık üzerinde pozitif etkiler yarattığını göstermiştir. Aynı şekilde Arslan ve Demirci (2015), öğrenen örgüt kültürünün özellikle kriz zamanlarında paylaşılmış öğrenme döngüleri aracılığıyla bağılılığı pekiştirdiğini vurgulamışlardır. Bu perspektiften bakıldığında, deprem sonrası dönemde öğretmenlerin dayanışma pratiklerinin aslında bir tür “öğrenen örgüt davranışı” işlevi gördüğü ve bağılılığı canlı tuttuğu ileri sürülebilir.

Araştırmanın sonuçları, iletişim ve destek mekanizmalarının yetersiz kaldığı durumlarda öğretmenlerin bağılılıklarının neden zayıfladığını açıklamak için üç temel gerekçe sunmaktadır. Birincisi, psikolojik güvenliğin kaybı öğretmenlerin örgüte olan duygusal bağlarını sarsmaktadır. İkincisi, iletişim eksikliği belirsizliği artırmakta ve öğretmenlerin kuruma olan güvenini zedelemektedir. Üçüncüsü, yönetim desteği eksikliği öğretmenlerin etik sorumluluk bilincini törpüleyerek normatif bağılılıklarını da aşındırmaktadır. Bu gerekçeler, literatürde normatif, duygusal ve devam bağılılığının birbirini etkileyen boyutlar olduğunu ortaya koyan araştırmalarla da uyumludur (Meyer & Allen, 1991; Özutku, 2008).

Deprem sonrası öğretmenlerin iletişim ve destek mekanizmalarına dair deneyimleri, aynı zamanda normatif bağılılıklarının da yeniden biçimlenmesine yol açmıştır. Katılımcıların bir kısmı, öğrencilerle ve meslektaşlarla kurdukları güçlü bağlar sayesinde

mesleki sorumluluk bilincinin arttığını ve örgüte daha fazla bağlılık hissettiklerini belirtirken, diğerleri yönetim desteğinin zayıflığı nedeniyle kurumdan uzaklaştıklarını dile getirmiştir. Bu farklılaşma, normatif bağlılığın örgütsel koşullardan ne denli etkilendiğini göstermektedir. Özellikle Akın, İş ve Akbaba'nın (2024) çalışmasında da ortaya konduğu gibi, öğretmenler kurumsal değerlerle kişisel değerler arasında uyum bulduklarında normatif bağlılıklarını güçlendirmekte, uyumsuzluk durumunda ise bağlılık zayıflamaktadır. Çalışmamızdaki sonuçlar, bu bulguyu kriz bağlamında doğrulamaktadır.

Örgütsel iletişim ve destek mekanizmalarının bağlılık üzerindeki yansımaları tartışırken, afet sonrası koşulların yarattığı özgül bağlamı da göz önünde bulundurmak gerekir. Normal koşullarda sınırlı düzeyde etkili olan bir iletişim eksikliği, afet döneminde çok daha yıkıcı sonuçlar doğurabilmektedir. Çünkü kriz dönemlerinde bireyler yalnızca görevlerini yerine getirmek değil, aynı zamanda varoluşsal güvenliklerini de korumak zorundadır. Bu nedenle yönetimlerin zamanında, şeffaf ve empatik iletişim kurmaları, öğretmenlerin yalnızlık ve çaresizlik hislerini azaltarak bağlılıklarını güçlendirebilir. Çalışmamızda iletişim eksikliği yaşayan öğretmenlerin bağlılıklarının zayıfladığı bulgusu, bu bağlamda doğal bir sonuç olarak değerlendirilebilir.

Sonuç olarak bu araştırmanın dördüncü alt problemine ilişkin bulgular göstermektedir ki, deprem sonrası iletişim ve destek mekanizmaları öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarını iki yönlü biçimde etkilemiştir. Meslektaş dayanışması, ortak acı etrafında yakınlaşma, empati ve aile ortamı hissi yaratma yoluyla bağlılığı güçlendirmiştir. Buna karşın okul yönetimiyle yaşanan iletişim kopuklukları, yetersiz psikolojik destek ve yalnız bırakılma deneyimleri bağlılığı zayıflatmıştır. Literatürle kıyaslandığında bu desen, örgütsel güven ve liderlik davranışlarının bağlılık üzerindeki belirleyici rolünü ortaya koyan güncel araştırmalarla uyumludur (Gezen ve ark., 2025; Mahmutoglu, Celep & Kaya, 2025; Doğan & Güner, 2019; Arslan & Demirci, 2015).

Bu bütüncül tablo, afet sonrası sürdürülebilir öğretmen bağlılığı için üç temel gerekliliği işaret etmektedir. Birincisi, okul yönetimlerinin şeffaf, süreklilik arz eden ve empatik iletişim kurmaları öğretmenlerin güvenini yeniden tesis etmek için zorunludur. İkincisi, psikososyal destek mekanizmalarının planlı, erişilebilir ve ihtiyaç temelli olarak yapılandırılması, öğretmenlerin yalnızlık hissini azaltarak örgüte karşı sorumluluk duygularını güçlendirecektir. Üçüncüsü, meslektaş dayanışmasını kurumsal düzeyde destekleyecek yapılar (örneğin rehberlik programları, kolektif karar alma süreçleri, ortak iyileştirme projeleri) geliştirilmelidir. Bu stratejiler eşzamanlı işletildiğinde, öğretmenlerin

yalnızca bireysel dayanıklılıkları değil, aynı zamanda kurumsal bağlılıkları da güçlenecektir.

5.1.5. Beşinci alt probleme ait sonuç ve tartışma

Bu araştırmada, deprem sonrası dönemde algılanan okul ikliminin öğretmenlerin örgütsel bağlılık davranışlarına yansımalarının iki yönlü bir örüntü sergilediği saptanmaktadır. Bulgular, “güçlenmiş okul iklimi”nde ortak amaç ve misyon birliği, güven ve dayanışma, fiziksel ortamın düzenlenmesi ve normalleşme çabalarının duygusal ve devam bağlılığını artırdığını; “zayıflamış okul iklimi”nde ise kurumsal destek yetersizliği, belirsizlik ve güven kaybı, iletişim ve koordinasyon eksikliği ile psikolojik tükenmenin bağlılığı zayıflattığını göstermektedir. Alan yazın, öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının okul iklimiyle yakından ilişkili olduğunu ve olumlu iklimin bağlılığı artırdığını tutarlı biçimde desteklemektedir (Ülger ve ark., 2024). Bu yönüyle, araştırmanın bulguları, olumlu okul ikliminin öğretmenlerin örgüte duygusal olarak bağlanmalarını ve işte kalma niyetlerini güçlendirdiğini ileri süren güncel çalışmalarla örtüşmektedir.

Deprem bağlamı dikkate alındığında, okul ikliminin belirleyicileri arasında fiziksel güvenlik, psikososyal destek ve işleyen iletişim kanalları öne çıkmaktadır. Erken çocukluk öğretmenlerinin 6 Şubat depremleri sonrası deneyimlerini irdeleyen nitel çalışma, altyapı ve barınma sorunları ile psikolojik destek eksikliğinin öğretmen rollerini genişlettiğini; buna karşın güvenli ve destekleyici okul ortamı oluşturma çabalarının mesleki devam ve aidiyeti beslediğini göstermektedir (Aydos ve ark., 2025). Depremden doğrudan etkilenen bir ilçedeki okullarda yürütülen çalışma da öğretmenlerin olumlu örgütsel iklim algılarının, zorlayıcı koşullara rağmen okulu “duygusal sığınak” olarak deneyimlemeyi kolaylaştırdığını ve ilişkisel dayanışmayı güçlendirdiğini ortaya koymaktadır. Bu bulgular, araştırmada rapor edilen “güçlenmiş okul iklimi” temasındaki dayanışma, ‘biz’ bilinci ve normalleşmeye dönüşün bağlılığı artırdığı sonucuyla uyum göstermektedir (Çam, Dedeler ve Erdal, 2024).

Örgütsel güven, okul iklimi–bağlılık ilişkisinde kritik bir ara değişken olarak konumlanmaktadır. Öğretmen örneklemiyle gerçekleştirilen güncel bir nicel çalışma, örgütsel güven algısının örgütsel bağlılık ve okulda kalma tutumlarını anlamlı biçimde yordadığını, özellikle kuruma güven boyutunun yansımalarının güçlü olduğunu göstermektedir. Deprem sonrasında gözlenen “belirsizlik ve güven kaybı”nın bağlılığı zayıflatması, bu kanıtla tutarlı biçimde yorumlanmaktadır (Gezen, Karataş, Karagöz ve

Ersöz, 2025). Bu çerçevede, araştırmada rapor edilen “resmî bilgilendirmelerin gecikmesi”, “tek yönlü iletişim” ve “yönetimsel esneklik eksikliği” gibi bulgular, güvenin aşınması yoluyla bağlılığı düşüren iklim bileşenleri olarak değerlendirilmektedir.

Okul liderliğinin ve yönetsel etkilme taktiklerinin öğretmen bağlılığındaki rolü, deprem sonrası iklimin yönetsel boyutuna ışık tutmaktadır. Öğretmenler üzerinde yapılan bir çalışmada, yöneticilerin etkileyici taktiklerinin öğretmenlerin örgütsel bağlılığı üzerinde doğrudan ve olumlu etkide bulunduğu, dolayısıyla liderliğin iklimi iyileştirerek bağlılığı güçlendirebildiği gösterilmektedir (Mahmutoğlu, Celep ve Kaya, 2025). Araştırmada tespit edilen “kriz yönetiminin etkili olmaması” ve “kısa vadeli çözümler” gibi olgular, literatürde liderlik uygulamalarının iklim ve bağlılık üzerindeki etkilerini vurgulayan kanıtlarla birlikte düşünüldüğünde, bağlılık düşüşlerinin yönetim kaynaklı iklim zayıflıklarıyla ilişkili olabileceğini düşündürmektedir.

Olumsuz iklimin örgütsel sonuçları arasında “örgütsel sessizlik” de yer almaktadır. Sınıf öğretmenleriyle yürütülen bir çalışmada, okul ikliminin örgütsel sessizliği anlamlı ve ters yönde yordadığı; destekleyici iklimin sessizliği azalttığı bulunmuştur (Karadaş & Kurtay, 2024). Araştırmada “iletişim kopukluğu” ve “yalnız bırakılma hissi” olarak raporlanan olgular, sessizlik davranışlarını besleyerek öğretmenlerin örgüte duygusal ve normatif bağlarını zayıflatma potansiyeli taşımaktadır. Bu durum, deprem sonrasında gözlenen bağlılık düşüşlerinin yalnızca bireysel tükenmişlikle değil, iletişimin niteliği ve psikolojik güvenliğin zayıflamasıyla da bağlantılı olduğunu göstermektedir.

Deprem sonrası öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının okul iklimiyle nasıl şekillendiğine dair bulgular, iklimin çift yönlü işlev gördüğünü ortaya koymuştur. Katılımcıların bir bölümü, okul ikliminin zayıfladığını ve bu durumun bağlılıklarını aşındırdığını belirtirken; diğer bir bölümü, okul ikliminin güçlendiğini ve bağlılıklarını pekiştirdiğini ifade etmiştir. Dolayısıyla araştırma bulguları, afet koşullarında okul ikliminin tek boyutlu değil, farklı deneyimlere göre değişkenlik gösteren, hem koruyucu hem de yıpratıcı etkiler barındıran dinamik bir olgu olduğunu göstermektedir. Bu sonuç, örgütsel bağlılığın klasik üçlü modeli (Meyer & Allen, 1991) ile de uyumlu biçimde, okul ikliminin öğretmenlerde hem duygusal hem devam hem de normatif bağlılık boyutlarını doğrudan etkilediğini göstermektedir.

Zayıf okul iklimine ilişkin ifadeler, kurumsal ve yönetsel zayıflıklar, iletişim eksiklikleri, belirsizlikler ve güven kayıpları, akademik gerileme ve tükenmişlik gibi çok katmanlı sorunlara işaret etmektedir. Katılımcılar, özellikle deprem sonrası dönemde

destek mekanizmalarının eksikliğinden, plansızlıktan, resmi iletişim kanallarının yavaşlığından ve yönetsel belirsizliklerden kaynaklı olarak okullarında güven duygusunun sarsıldığını dile getirmişlerdir. Bu durum, örgütsel güvenin ve adalet algısının bağlılık üzerindeki belirleyici rolüne vurgu yapan literatürle paralellik göstermektedir. Nitekim Kılıç ve Aydın (2024), öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının işten ayrılma niyetini azalttığını ve okulda kalma eğilimini güçlendirdiğini ortaya koymuştur. Gezen, Karataş, Karagöz ve Ersöz (2025) de örgütsel güvenin öğretmenlerin bağlılıklarını sürdürmelerinde pozitif ve anlamlı bir yordayıcı olduğunu göstermiştir. Araştırmamızda öğretmenlerin “idari belirsizlikler” ve “fiziksel güven kaybı” kodlarıyla dile getirdiği kaygılar, bu çalışmalarda rapor edilen adalet ve güven eksikliğinin bağlılığı zayıflatıcı yansımasıyla örtüşmektedir.

Özellikle deprem sonrası fiziksel ortama ilişkin güven kaybı, öğretmenlerin okul iklimine dair algılarını belirgin biçimde zayıflatmıştır. Katılımcılar, hasarlı binalarda çalışmanın ya da belirsiz bir mekânsal düzen içinde derse girmenin güven duygularını zedelediğini, bu güvensizliğin meslekte kalma motivasyonlarını da zayıflattığını dile getirmişlerdir. Karbeyaz ve Yıldırım’ın (2024) deprem sonrası eğitim kurumlarındaki durumlara ilişkin çalışmaları da bu bulguyu desteklemektedir; araştırmacılar, fiziki güvenlik sorunlarının yalnızca öğrenci ve öğretmenlerin psikolojik iyilik hâlini değil, aynı zamanda kuruma olan bağlılıklarını da doğrudan etkilediğini belirtmiştir. Dolayısıyla, okul ikliminin zayıflamasına neden olan unsurların başında, somut güvenlik eksikliklerinin geldiği söylenebilir.

Bunun yanı sıra, öğretmenlerin yaşadığı psikolojik ve duygusal tükenmişlik de zayıf iklim algısının önemli bir belirleyicisi olmuştur. Katılımcılar, duygusal boşluk, motivasyon kaybı, dikkat dağınıklığı ve akademik odaklanma sorunları yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Bu tür tükenmişlik belirtilerinin örgütsel bağlılığı düşürdüğüne dair pek çok araştırma mevcuttur. Leiter ve Maslach’ın (1988) tükenmişlik-bağlılık etkileşimini inceleyen çalışması, duygusal tükenmenin örgütsel bağlılığı zayıflattığını ve işten ayrılma niyetini artırdığını göstermiştir. Ağraş ve Genç (2018) de tükenmişliğin örgütsel bağlılığı azalttığını bulgulamıştır. Çalışmamızda tükenmişlik yaşayan öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının düşmesi, bu literatürle uyumlu bir örüntü ortaya koymaktadır.

Zayıf iklim deneyimlerinin karşısında, okul ikliminin güçlendiğini ifade eden katılımcılar da olmuştur. Bu öğretmenler, deprem sonrası dönemde ortak amaç ve misyon etrafında kenetlenmenin, meslektaşlarla artan işbirliği ve dayanışmanın, okulun bir

“duygusal sığınak” işlevi görmesinin ve fiziksel ortamın yeniden düzenlenmesiyle birlikte günlük rutinlerin inşasının bağlılıklarını güçlendirdiğini vurgulamışlardır. Bu bulgular, literatürde okul ikliminin bağlılıkla ilişkisine dair güncel araştırmalarla doğrudan örtüşmektedir. Ülger ve arkadaşları (2024), okul ikliminin öğretmenlerin örgütsel adanmışlıklarını artırdığını ve olumlu iklimin bağlılıkla doğrudan bağlantılı olduğunu göstermiştir.

Olumlu iklim deneyimlerinde öne çıkan unsurlardan biri, meslektaşlar arası dayanışmadır. Öğretmenler, aynı travmayı yaşamamanın getirdiği empati ve ortak sorumluluk duygusuyla birbirlerine daha çok destek olduklarını, bu dayanışmanın okulu bir “duygusal sığınak” haline getirdiğini ifade etmişlerdir. Aslan’ın (2008) örgütsel vatandaşlık ve bağlılık arasındaki ilişkiye dair çalışmasında da gönüllü dayanışma davranışlarının normatif bağlılığı artırdığı belirtilmiştir. Çalışmamızda meslektaş dayanışmasının hem duygusal bağlılığı pekiştirdiği hem de normatif bağlılığı beslediği görülmektedir. Çünkü öğretmenler yalnızca kendi mesleki görevlerine değil, aynı zamanda öğrenciler ve meslektaşlar için sorumluluk üstlenmeye yönelmişlerdir. Bu bulgu, normatif bağlılığın temelinde yer alan “etik sorumluluk” ve “toplumsal görev bilinci” ile de örtüşmektedir (Gonzalez & Guillen, 2008).

Güçlü okul iklimi algısında dikkat çeken bir diğer unsur, “biz bilinci”nin gelişmesidir. Katılımcılar, okul amaçlarına bağlılıklarının arttığını, öğrencilerin ihtiyaçlarını önceleyen süreçlerde daha fazla sorumluluk üstlendiklerini ve öğretmenliğin yalnızca akademik değil, aynı zamanda psikososyal bir liderlik rolü içerdiğini fark ettiklerini dile getirmişlerdir. Bu bulgu, Kaydelen’in (2021) öğretmenlerin mesleğe adanmışlıklarını incelediği çalışmayla örtüşmektedir; Kaydelen, bağlılığı yüksek öğretmenlerin öğrenci öğrenmesine daha fazla odaklandığını ve öğretme motivasyonlarının yüksek olduğunu belirtmiştir. Çalışmamızda da öğretmenlerin “rehberlik rolünün öne çıkması” ve “öğrenci odaklı süreçler” üzerinden kuruma daha fazla bağlandıkları görülmüştür.

Araştırma bulguları bütüncül olarak değerlendirildiğinde, deprem süreci öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının farklı boyutlarını hem zayıflatan hem de güçlendiren çok boyutlu dinamikler üretmiştir. Öncelikle, duygusal bağlılıkta öğrencilerle kurulan ilişkinin ve öğretmenliğin yalnızca akademik değil aynı zamanda psikososyal bir liderlik rolü olarak görülmesinin belirleyici olduğu anlaşılmıştır. Öğretmenler, öğrencilerin normale dönme ihtiyacını karşılamayı bir sorumluluk olarak görmüş ve bu sorumluluk

duygusal bağılıklarını güçlendirmiştir. Buna karşılık, kurumsal destek mekanizmalarının yetersizliği, güven eksikliği ve yansız kriz yönetimi duygusal bağılılığı zayıflatıcı etki göstermiştir.

Devam bağılılığı bağlamında, öğretmenlerin meslekte kalma niyetleri psikolojik süreçler, çalışma ortamı koşulları ve örgütsel belirsizliklerle doğrudan ilişkili bulunmuştur. Travma sonrası stres, tükenmişlik ve uyku problemleri mesleki tatmini azaltırken; güvenli olmayan fiziksel ortamlar ve idari belirsizlikler devam bağılılığını aşındırmıştır. Buna karşın, meslektaş dayanışması, duygusal paylaşım ve amaç birliği gibi sosyal destek unsurları öğretmenlerin meslekte kalma yönelimlerini koruyucu işlev görmüştür.

Normatif bağılılık açısından, öğretmenlerin mesleki kimlikleri, toplumsal sorumluluk duyguları ve öğrencilere rol model olma motivasyonları normatif bağılılığı besleyen unsurlar olarak öne çıkmıştır. Ancak, mesleki gelişim ve hizmet içi eğitimlerin yüzeyselliği, zamanında sunulmayan destekler ve iletişim eksiklikleri öğretmenlerin kuruma olan etik sorumluluk hissini törpülemiştir. Yönetimsel esneklik, bürokratik yüklerin azaltılması ve temel yaşam-çalışma ihtiyaçlarının karşılanması normatif bağılılığı güçlendiren etmenler arasında yer almıştır.

İletişim ve destek mekanizmalarının yansızlığı incelendiğinde, meslektaşlar arası ilişkilerin afet sonrasında sosyal dayanışma temelinde güçlendiği, bu dayanışmanın örgütsel bağılılığı artırdığı görülmüştür. Ancak okul yönetiminden beklenen iletişim ve psikolojik desteğin yetersizliği, öğretmenlerin bağılıklarını olumsuz etkilemiştir. İletişim kopuklukları, yalnız bırakılma hissi ve belirsizlik algısı, öğretmenlerin kuruma güvenini zedelemiş ve bağılılık düzeylerini düşürmüştür.

Son olarak, okul iklimi algısının deprem sonrası dönemde öğretmen bağılılığı üzerinde belirleyici bir rol oynadığı ortaya çıkmıştır. Zayıflamış okul iklimi, güven kaybı, tükenmişlik ve iletişim eksiklikleriyle bağılılığı aşındırırken; güçlenmiş okul iklimi, ortak amaç birliği, meslektaşlar arası dayanışma, güvenli fiziksel ortam ve normalleşme süreçleriyle bağılılığı pekiştirmiştir. Bu durum, okul ikliminin kriz koşullarında hem risk hem de koruyucu faktör işlevi görebildiğini göstermektedir.

Genel olarak değerlendirildiğinde, deprem sonrası öğretmenlerin örgütsel bağılıklarının sürdürülebilirliği; güvenli fiziksel ortamların sağlanması, açık ve şeffaf iletişimin tesisi, etkili liderlik uygulamaları, psikososyal destek mekanizmalarının sürekliliği ve güçlü bir dayanışma kültürünün inşasıyla mümkün olabilmektedir. Araştırma sonuçları, örgütsel bağılılığın yalnızca bireysel tutumlarla değil, aynı zamanda okulun

sunduğu kurumsal ve sosyal destek yapılarıyla şekillendiğini; kriz dönemlerinde bu yapıların niteliğinin bağlılığın en kritik belirleyicisi olduğunu ortaya koymaktadır.

5.2. Öneriler

5.2.1. Uygulayıcılara yönelik öneriler

- Empatik ve şeffaf iletişim kanalları oluşturulabilir. Bulgularda öğretmenlerin “iletişim kopukluğu” ve “yalnız bırakılma” hislerinin örgütsel bağlılığı zayıflattığı görülmüştür. Bu nedenle okul yöneticileri düzenli bilgilendirme toplantıları yapabilir, öğretmenlerin görüşlerini karar süreçlerine katabilir ve kriz döneminde açık iletişim hatları kurabilir.
- Psikososyal destek hizmetleri kurumsallaştırılabilir. Öğretmenlerde gözlenen travma sonrası stres, tükenmişlik ve uyku problemleri bağlılığı olumsuz etkilemiştir. Rehberlik servisleri, psikolojik danışmanlar ve düzenli süpervizyon oturumları yoluyla öğretmenlere ulaşılabilir psikososyal destek sağlanabilir.
- Fiziksel okul güvenliği güçlendirilebilir. Deprem sonrası hasarlı binalar ve güvensiz sınıf ortamları devam bağlılığını zayıflatıcı unsurlar olmuştur. Okul binaları düzenli olarak denetlenebilir ve güvenli öğrenme ortamları sağlanabilir.
- Meslektaş dayanışması teşvik edilebilir. Bulgularda “amaç birliği”, “duygusal paylaşım” ve “mesleki dayanışma”nın bağlılığı artırıcı işlev gördüğü saptanmıştır. Bu doğrultuda sosyal ve mesleki paylaşım toplantıları, öğretmen kulüpleri veya dayanışma projeleri desteklenebilir.
- Katılımcı yönetim kültürü yerleştirilebilir. Öğretmenlerin bürokratik ve otoriter yönetim tutumlarından olumsuz etkilendikleri görülmüştür. Katılımcı karar alma mekanizmalarıyla öğretmenlerin sürece dâhil edilmesi bağlılığı artırabilir.

5.2.2. Politika yapıcılara yönelik öneriler

- Afet sonrası öğretmenlere özel hizmet içi eğitim programları hazırlanabilir. Bulgular, “travma eğitimi eksikliği” ve “pedagojik hazırlıksızlık” nedeniyle öğretmenlerin zorlandığını göstermiştir. Bu eğitimlerde travma yönetimi, kriz iletişimi ve psikososyal destek becerileri yer alabilir.
- Tayin ve yer değiştirme politikaları esnekleştirilebilir. Öğretmenlerin geleceğe dair kaygılarının normatif bağlılığı zayıflattığı görülmüştür. Afet bölgelerinde görev yapan öğretmenlere tayin hakkı, geçici görevlendirme veya rotasyon imkânları sağlanabilir.

- Okul altyapısının afetlere dayanıklılığı önceliklendirilebilir. Fiziksel güvenlik kaygısı, öğretmenlerin devam bağlılığını azaltmıştır. Yeni yatırımlar depreme dayanıklı okul binalarına yönlendirilebilir, mevcut yapılar güçlendirilebilir.
- Bürokratik süreçler azaltılabilir ve öğretmen katılımı artırılabilir. Bulgularda “kısa vadeli çözümler” ve “idari belirsizlikler”in bağlılığı aşındırdığı görülmüştür. Politika yapıcılar öğretmenlerin karar süreçlerine katılımını güçlendirebilir.
- Psikososyal destek programları kurumsal politika haline getirilebilir. Öğretmenlerin tükenmişliğini ve motivasyon kaybını azaltmak için, afet sonrası kriz yönetimi yalnızca altyapıya değil, öğretmenlerin ruhsal sağlığına da yönelebilir.

5.2.3. Gelecek araştırmalara yönelik öneriler

- Farklı branş ve bölgelerde karşılaştırmalı çalışmalar yapılabilir. Bu araştırmada sınırlı sayıda öğretmen örneklemine ulaşılmıştır. Farklı bölgelerden ve branşlardan öğretmenlerin bağlılık deneyimlerini karşılaştırmak literatürü zenginleştirebilir.
- Karma yöntem desenleri kullanılabilir. Hem nitel hem nicel yöntemlerin birlikte kullanılması, bağlılık boyutlarının (duygusal, devam, normatif) birbirleriyle olan etkileşimini daha kapsamlı biçimde ortaya koyabilir.
- Öğrenci ve veli perspektifleri dahil edilebilir. Bu çalışmada yalnızca öğretmen görüşleri değerlendirilmiştir. Gelecek araştırmalarda öğrenci ve veli bakış açılarının eklenmesi, okul ikliminin örgütsel bağlılık üzerindeki etkilerini bütüncül biçimde değerlendirebilir.
- Uzunlamasına (boylamsal) araştırmalar yapılabilir. Deprem sonrası öğretmen bağlılığı zamanla değişim gösterebilir. Bu nedenle farklı dönemlerde aynı katılımcılarla yapılacak boylamsal araştırmalar bağlılıkta yaşanan değişimlerin anlaşılmasına katkı sunabilir.

KAYNAKÇA

Akın, M. A., İş, E., & Akbaba, Ş. (2024). “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılıklarının Değerlendirilmesi”. Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (AUJEF), 8(1), 219–243. <https://doi.org/10.34056/aujef.1210402>

Alagöz, T., İnandı, Y., & Gündüz, Y. (2025). “The relationship between teachers’ organizational commitment and career anxiety”. International Journal of Assessment Tools in Education, 12(2), 198–221. <https://doi.org/10.21449/ijate.1472350>

Alkan Çakmak, S. (2024). Lise öğretmenlerinin yaşam doyumu ve örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişki. Yüksek lisans tezi. İstanbul: İstanbul Kültür Üniversitesi. <https://enstitu.iku.edu.tr/sites/fbe/files/inline-files/LEE-YL-692.pdf>

Arbak, Y., & Kesken, J. (2005). Örgütsel bağlılık: Sağlık hizmetlerinde sürekli gelişim için davranışsal bir yaklaşım. Dokuz Eylül Üniversitesi Yayınları.

Aronson, E. (1999). The social animal (8th ed.). Worth.

Arslan, E. (2022). “Nitel Araştırmalarda Geçerlilik ve Güvenilirlik”. Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, (51), 395-407.

Arslan, R., & Demirci, K. (2015). “Örgütlerde öğrenen örgüt kültürüne ilişkin algıların örgütsel bağlılık üzerine yansımaları ve kamu kurumunda bir uygulama”. Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 43, 24–38.

Aslan, Ş. (2008). “Örgütsel vatandaşlık davranışı ile örgütsel bağlılık ve mesleğe bağlılık arasındaki ilişkilerin araştırılması”. Celal Bayar Üniversitesi Yönetim ve Ekonomi Dergisi, 15(2), 163–178.

Aydos, E. H., Yağan, S., Öztürk, İ., & Kantekin Atabay, Y. (2025). From crisis to classroom: Preschool teachers’ post-earthquake experiences. Humanities and Social Sciences Communications, 12, 197. <https://doi.org/10.1057/s41599-025-04504-9>

Balay, R. (2000). Yönetici ve öğretmenlerde örgütsel bağlılık. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Barringer, M. W., & Sturman, M. C. (1998). The effects of variable work arrangements on the organizational commitment of contingent workers. CAHRS Working Paper Series, 1–31.

Blau, G. J., & Boal, K. B. (1987). Conceptualizing how job involvement and organizational commitment affect turnover and absenteeism. The Academy of Management Review, 12(2), 288–300.

Bolat, O. İ., & Bolat, T. (2008). “Otel işletmelerinde örgütsel bağlılık ve örgütsel vatandaşlık davranışı ilişkisi”. Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 11(19), 75–94.

Bolat, T., Aytemiz Sökmen, O., Bolat, O. İ., & Erdem, B. (2008). Yönetim ve organizasyon (1. baskı). Ankara: Detay Yayıncılık.

Boylu, Y., Pelit, E., & Güçer, E. (2007). Akademisyenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri üzerine bir araştırma. Finans Politik & Ekonomik Yorumlar, 44(511), 55–74.

Braun, V., & Clarke, V. (2013). Successful qualitative research: A practical guide for beginners. Sage.

Cengiz, A. A. (2001). Kişisel özelliklerin örgütsel bağlılık üzerindeki etkileri ve Eskişehir’de sağlık personeli üzerinde bir uygulama. Yüksek lisans tezi. Anadolu Üniversitesi.

Ceylan Çapar, M., & Ceylan, M. (2022). “Durum çalışması ve olgubilim desenlerinin karşılaştırılması”. Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 22 (Özel Sayı 2), 295–312.

Creswell, J. W. (2016). 30 essential skills for the qualitative researcher. Sage.

Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2016). Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches. Sage publications.

Creswell, J.W. (2021). Nitel araştırma yöntemleri- Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni. (Çev.: M. Bütün ve S. B. Demir). Ankara: Siyasal Kitabevi.

Çaçan, M., Barut, Y., Eken, İ., Gösteriş, H., & Tunç, C. (2022). “Okul kültürünün öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri üzerindeki etkisinin incelenmesi”. Dicle Akademi Dergisi, 2(1), 41-52.

Çakınberk, A., Derin, N., & Demirel, E. T. (2011). Vizyoner liderlik ışığında örgütsel bağlılık. Asitan Yayıncılık.

Çakır, Ö. (2001). İşe bağlılık olgusu ve etkileyen faktörler. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Çam, H., Dedeler, Y., & Erdal, M. (2024). “Positive organizational climate perception in schools located in the Elbistan district affected by the earthquake”. Journal of Social, Humanities and Administrative Sciences, 11(61), 1858–1869.

Çelik, V. (2000). Okul Kültürü ve Yönetimi. Pegem, Ankara.

Dağlı, A., Elçiçek, Z., & Han, B. (2018). “Örgütsel Bağlılık Ölçeği’nin Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması”. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 17(68), 1788–1800. <https://doi.org/10.17755/esosder.445932>

Denzin, N. K. ve Lincoln, Y.S. (2008). Introduction: Entering the Field of Qualitative Research, (Editörler: Denzin, N. K.; Lincoln, Y. S), İçinde The landscape of qualitative research: Theories and Issues, ss.1-34. Sage.

Doğan, S., & Güner, A. G. (2019). “Öğretim Elemanlarının Örgütsel Bağlılığa İlişkin Görüşleri: Bir Durum Çalışması”. OPUS International Journal of Society Researches, 11(18), 839-876.

Eğilmezkol, G. (2011). Çalışma yaşamında örgütsel adalet ve örgütsel bağlılık: Bir kamu bankasındaki çalışanların örgütsel adalet ve örgütsel bağlılık algılayışlarının analizine yönelik bir çalışma. Yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi.

Erdem, R. (2007). “Örgüt kültürü tipleri ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişki: Elazığ il merkezindeki hastaneler üzerinde bir çalışma”. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İİBF Dergisi, 2(2), 63–79.

Erdoğan, M. (2015). Psikolojik sözleşme ihlali algısının örgütsel sinizm ve örgütsel bağlılık üzerine yansıması: Konaklama işletmeleri üzerine bir uygulama. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi.

Fernandez, V., & Enache, M. (2008). Exploring the relationship between protean and boundaryless career attitudes and affective commitment through the lens of a fuzzy set QCA methodology. *Intangible capital*, 4(1), 31-66.

Fiske, J. (1996). İletişim çalışmalarına giriş. (S. İrvan, Çev.). Ankara: Bilim ve Sanat

Gezen, H., Karataş, Ş., Karagöz, T., & Ersöz, Y. Z. (2025). Öğretmenlerin örgütsel güveni: Okulda kalma, özdeşleşme ve bağlılık ile olan ilişkisini keşfetme. *Education, Science and Sports*, 7(1), 17–29. <https://doi.org/10.70053/esas.1609033>

Gibbs, G.R. (2007). Analyzing qualitative data. In U. Flick (Ed.), *The Sage qualitative research kit*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Gonzalez, T., & Guillen, M. (2008). “Organizational commitment: A proposal for a wider ethical conceptualization of normative commitment”. *Journal of Business Ethics*, 78(3), 401–414.

Greve, H. R. (2017). Organizational learning and adaptation. In *Oxford research encyclopedia of business and management*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190224851.013.23>

Güçlü, H. (2006). Turizm sektöründe durumsal faktörlerin örgütsel bağlılık üzerine yansması (doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Turizm İşletmeciliği Anabilim Dalı.

Gül, H. (2002). Örgütsel bağlılık yaklaşımlarının mukayesesi ve değerlendirmesi. Ege Akademik Bakış, 2(1), 37–56. http://eab.ege.edu.tr/pdf/2_1/C2-S1-M4.pdf

Gümüş, A. (2013). İlkokul Yöneticilerinde Güçlendirici Liderlik Davranışları ile Öğretmenlerde Örgütsel Bağlılık İlişkisi: Psikolojik Güçlendirmenin Aracılık Rolü. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

İnce, M., & Gül, H. (2005). Yönetimde Yeni Bir Paradigma: Örgütsel Bağlılık. Konya: Çizgi Yayıncılık.

Joo, B. (2010). Organizational commitment for knowledge workers: The roles of perceived organizational learning culture, leader–member exchange quality, and turnover intention. Human Resource Development Quarterly, 21(1), 69–85. <https://doi.org/10.1002/hrdq.20031>

Kamiloğlu, B. (2014). Sağlık çalışanlarında iş doyumunu ve örgütsel bağlılık. Yüksek lisans tezi. Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Kanter, R. M. (1968). Commitment and social organization: A study of commitment mechanisms in utopian communities. American Sociological Review, 33(4), 499–517.

Karadaş, H., & Kurtay, S. (2024). Sınıf öğretmenlerinin okul iklimi algılarının örgütsel sessizlik algı düzeyleriyle ilişkisi. TEBD, 22(3), 1831–1856. <https://doi.org/10.37217/tebd.1456320>

Karbeyaz, F., & Yıldırım, B. (2024). “Kahramanmaraş merkezli depremin eğitim, öğrenci ve öğretmenler üzerindeki etkileri”. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 24(3), 1175–1207. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2024.-1361857>

Kaydelen, M., Koçak, S. (2021). “Okullarda liderlik kapasitesi ile öğretmenlerin mesleğe adanmışlık arasındaki ilişkilerin incelenmesi”. Sosyal Bilimler Araştırma Dergisi, 10(4), 832-842.

Kazak, E., & Bağrıyanık, Ö. (2023). “Okul Yöneticilerinin Örgütsel Adanmışlıklarını Etkileyen Faktörler Üzerine Nitel Bir Çalışma”. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 43(3), 1995-2029.

Kılıç, A., & Aydın, B. (2024). “Öğretmenlerin örgütsel adalet algısı, işten ayrılma niyeti ve öznel iyi oluşları arasındaki ilişki”. Türkiye Eğitim Bilimleri Dergisi, 22(1), 384–411. <https://doi.org/10.37217/tebd.1389345>

Kılıç, G. (2008). Kariyer yönetimi ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişki: Beş yıldızlı otel işletmelerinde bir araştırma. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Kocabaş, E., & Karabağ Köse, E. (2024). “Öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ve örgütsel bağlılık düzeyleri”. Yönetim ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi, 22(2), 159–178. <https://doi.org/10.11611/yead.1426245>

Koçak, H. (2019). Psikolojik sözleşme ihlallerinin örgütsel güven ve örgütsel bağlılık üzerindeki yansıması: Kamu ve özel sektör karşılaştırması. Doktora Tezi.

Köse, H. S., & Erkılıç, T. A. (2025). “Öğretmenlerin çağdaş liderlik algıları ile örgütsel bağlılıkları arası ilişki”. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 25(1), 308–333. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2025.-1438638>

Krippendorff, K. (2004). Content analysis: An introduction to its methodology. Sage.

Krishna, V., & Marquardt, M. (2007). A framework for the development of organizational (learning) using action learning (ERIC Document ED504566). ERIC. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED504566.pdf>

Leiter, M. P., & Maslach, C. (1988). "The impact of interpersonal environment on burnout and organizational commitment". *Journal of Organizational Behavior*, 9(4), 297–308.

Lincoln, Y. ve Guba, E. (1985). *Naturalistic inquiry: Establishing Trustworthiness*, Beverly Hills.

Mahmutoğlu, C., Celep, C., & Kaya, A. (2025). The impact of school administrators' influence tactics on teachers' organizational commitment: The role of learning agility. *Frontiers in Psychology*, 16. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1549328>

Mayer, R. C., & Schoorman, F. D. (1992). "Predicting participation and production outcomes through a two-dimensional model of organizational commitment". *Academy of Management Journal*, 35(3), 671–684.

Merriam, S. B., (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation: revised and expanded from qualitative research and case study applications in education*. The Jossey-Bass Higher and Adult Education Series.

Meyer, J. P., & Allen, N. J. (1987). "A longitudinal analysis of the early development and consequences of organizational commitment". *Canadian Journal of Behavioural Science / Revue canadienne des sciences du comportement*, 19(2), 199–215. <https://doi.org/10.1037/h0080013>

Meyer, J. P., & Allen, N. J. (1991). A three-component conceptualization of organizational commitment. *Human Resource Management Review*, 1(1), 61–89. [https://doi.org/10.1016/1053-4822\(91\)90011-Z](https://doi.org/10.1016/1053-4822(91)90011-Z)

Mgqulwa, N. (2008). The relationship between organizational commitment and work performance in an agricultural company. Master's Thesis, University of South Africa, Hatfield.

Mottaz, C. J. (1989). An analysis of the relationship between attitudinal commitment and behavioral commitment. *The Sociological Quarterly*, 30(1), 143–158.

Mowday, R. T., & McDade, T. W. (1979). Linking behavioral and attitudinal commitment: A longitudinal analysis of job choice and job attitudes. In Academy of Management Proceedings (Vol. 1979, No. 1, pp. 84–88). <https://doi.org/10.5465/ambpp.1979.4977533>

Mowday, R. T., Steers, R. M., & Porter, L. W. (1979). “The measurement of organizational commitment”. Journal of Vocational Behavior, 14(2), 224–247. [https://doi.org/10.1016/0001-8791\(79\)90072-1](https://doi.org/10.1016/0001-8791(79)90072-1)

Naktiyok, S., & İşcan, Ö. F. (2019). “Örgütsel desteğin örgütsel bağlılık üzerine yansımada örgütsel güven algısının aracı rolü”. İşletme Araştırmaları Dergisi, 11(2), 1029-1043.

Obeng, K., & Ugboro, I. (2003). “Organizational commitment among public transit employees: An assessment study”. Journal of the Transportation Research Forum, 42(2), 83–98.

Oflaz, R. (2023). Öğretmenlerin okul iklimi ve mesleki imaj algılarının örgütsel bağlılık üzerindeki rolü. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi.

Oksay, A. (2011). Uzman hekimlerde iş tatmini ile örgütsel bağlılık ilişkisi: Isparta ili örneği. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi.

Oltulu, M. (2021). Ortaokul yöneticilerinin öğretmenler tarafından algılanan liderlik davranışları ve öğretmenlerin örgütsel adanmışlık düzeylerinin incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Onur, B. (1995). Gelişim Psikolojisi. İmge Kitabevi, Ankara.

Özdoğan, N. (2024). Öğretmenlerin psikolojik sağlamlık düzeyi ile mesleki yetkinlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek lisans tezi. İstanbul Topkapı Üniversitesi. https://acikerisim.topkapi.edu.tr/yayinaea/862709_67d035584a9f4.pdf

Özutku, H. (2008). “Örgüte duygusal, devamlılık ve normatif bağlılık ile iş performansı arasındaki ilişkinin incelenmesi”. İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi, 37(2), 79–97

Penley, L. E., & Gould, S. (1988). “Etzioni's model of organizational involvement: A perspective for understanding commitment to organizations”. Journal of Organizational Behavior, 9(1), 43–59. <https://doi.org/10.1002/job.4030090105>

Polat, M. S., & Sarıçam, H. (2024). “6 Şubat Kahramanmaraş Depremi sonrası Hatay’da görev yapan öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar”. Cumhuriyet International Journal of Education, 13(1), 410–428. <https://doi.org/10.30703/cije.1283549>

Porter, L. W., Steers, R. M., Mowday, R. T., & Boulian, P. V. (1973). Organizational commitment, job satisfaction, and turnover among psychiatric technicians (Technical Report No. 16). University of California, Irvine, Graduate School of Administration; Office of Naval Research, Personnel and Training Research Programs.

Prabhakar, G., & Ram, P. V. (2011). “Antecedent HRM practices for organizational commitment”. International Journal of Business and Social Science, 2(2), 55–62.

Reichers, A. E. (1985). A review and reconceptualization of organizational commitment. Academy of Management Review, 10(3), 465–476.

Rifai, H. A. (2005). “A test of the relationships among perceptions of justice, job satisfaction, affective commitment and organizational citizenship behavior”. Gadjah Mada International Journal of Business, 7(2), 131–154.

Salancik, G. R. (1977). Commitment and the control of organizational behavior and belief. New directions in organizational behavior, 1, 54.

Salkind, N. J. (Ed.). (2010). Encyclopedia of research design (Vol. 1). Sage.

Song, J., Hong, M. K., & Kolb, J. A. (2009). The effect of learning organization culture on the relationship between interpersonal trust and organizational commitment. *Human Resource Development Quarterly*, 20(2), 147–167. <https://doi.org/10.1002/hrdq.20013>

Şişman, M. (2011). *Örgütler ve Kùltürler: Örgüt Kùltürü*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Taktak, H. (2025). Eğitimin kalbindeki sessiz güç: Okul ikliminin eğitimdeki rolüne yönelik sistematik bir inceleme. *EDUCATIONE*, 4(1), 1–20.

Tokmak, M. (2018). Örgütsel adalet ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkinin kamu ve özel sektör çalışanları örneğinde araştırılması (Doktora tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.

Tokmak, M. (2019). “Algılanan üst yönetim desteğinin işe adanmışlık üzerine yansıması”. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 36, 273-290. doi: 10.30794/pausbed.457292

Tümkiye, G. S. (2024). “Özel eğitim öğretmenlerinin örgütsel bağlılık ve işten ayrılma niyetlerinin sosyodemografik değişkenlere göre incelenmesi”. *Bayburt Eğitim Fakùltesi Dergisi*, 19(42), 1986–2016. <https://doi.org/10.35675/befdergi.1385024>

Türkmen, F. (2016). Ortaokul yöneticilerinin hizmetkâr liderlik davranışlarının öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları üzerindeki yansıması. Yüksek lisans tezi. On Dokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.

Ülger, M., Dolu, S.D, Bağcı, G., Gül, Öztürk, A., Yeşiltaş, Z., Çalışır, S., Özdönmez, İ.A., Duman, V. (2024). “Okul İkliminin Öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlıkları Üzerine Etkisinin İncelenmesi”. *Journal of Management and Educational Sciences*.

Yenigülbüz, S. (2017). Örgütsel bağlılık–değişime direnç ilişkisi ve örgütsel bağlılığın değişime direnç üzerindeki yansıması. Yüksek lisans tezi. Doğu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Yıldırım, A. (1999). Nitel araştırma yöntemlerinin temel özellikleri ve eğitim araştırmalarındaki yeri ve önemi. Eğitim ve Bilim, 23, 7-17.



EKLER

Ek 1: MEB İzin Belgesi



T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
ARAŞTIRMA UYGULAMA İZNİ BELGESİ



Başvuru No: MEB.TT.2025.021901.01

T.C. Kimlik No: 16*****62

Adı Soyadı: MEHMET EMİN GÜNDÜZ

Araştırmanın Adı: Deprem Sürecinin Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Davranışlarına Etkisinin İncelenmesi
(Adıyaman İli Örneği)

Araştırmanın Niteliği: Yüksek Lisans Tezi

Araştırmanın Örneklem / Çalışma Grubu: Öğretmen

Veri Toplama Aracının Başlığı: Deprem Sürecinin Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Davranışlarına Etkisine Dair Görüşme Formu

Araştırma Uygulama İzninin Kabul Tarihi: 27.03.2025

Araştırma Uygulama İzninin Bitiş Tarihi: 27.03.2026

Yukarıda kimliği yazılı araştırmacı "Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesine (2024/41)" göre belirtilen kapsamda araştırmasını yapmayı taahhüt etmiştir. Araştırmacının bilgi ve belgelerinin uygunluğu kontrol edilmiş olup aşağıda ifade edilen bilgiler kapsamında araştırma uygulama izni Millî Eğitim Bakanlığı ilgili birimleri tarafından onaylanmıştır.

Uygulama Yapılacak İller	Uygulama Yapılacak Birimler	Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatları	Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatının Kurum Kodu
ADİYAMAN	İl Millî Eğitim Müdürlüğü	ADİYAMAN İl Millî Eğitim Müdürlüğü	114014

Not: Okul/kurum yöneticileri tarafından "Araştırma Uygulama İzni" belgesinin ve veri toplama araçlarının (araçlardaki maddelerinin) modülde yer alan belge ve araçlarla aynı olduğu kontrol edilmelidir. Belgeler aynı olmadığı durumda araştırma uygulama izni verilmeyecektir.

Doğrulama Kodu: 272654eed9dd29a09d505c1a28ef0c2823f24e6f3e7dd95eb79325b6fd125dd

Doğrulama Adresi: arastirmazinleri.meb.gov.tr/belge-dogrula

Serhat Mah. 1290. Sokak No:8/B 06374 Yenimahalle/Ankara TÜRKİYE

Telefon No: (0312) 413 43 00, Belgegeçer No: (0312) 413 45 12

e-posta: ttkb.egitimarastirmalari.arastirmazinleri@meb.gov.tr, internet adresi: ttkb.meb.gov.tr



Ek 2: Veri Toplama Aracı

Deprem Sürecinin Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Davranışlarına Etkisi: Görüşme Formu

Kıymetli Meslektaşım,

Elinizdeki görüşme formu deprem sürecinin öğretmenlerin örgütsel bağlılık davranışlarına etkisinin incelenmesi hakkında bilgi toplamak amacıyla hazırlanmıştır.

Görüşme formunun ilk bölümünde kişisel bilgilerinize ait sorular; ikinci bölümünde ise görüşme soruları yer almaktadır. Vereceğiniz cevaplar sadece araştırma amacıyla kullanılacaktır. Veri kaybını önlemek amacıyla görüşmelerimiz esnasında ses kayıt cihazı kullanılacaktır. Görüşme sorularına vereceğiniz yanıtlar bu araştırma dışında herhangi bir amaçla kullanılmayacak ve kişisel bilgileriniz ve vereceğiniz yanıtlar gizli tutulacaktır. Görüşmemiz yaklaşık 45 dakika sürecektir. Araştırmaya gönüllü olarak katıldığınız ve katkılarınız için teşekkür ederim. Vereceğiniz bilgiler için şimdiden teşekkür ederim.

Mehmet Emin GÜNDÜZ

Kişisel Bilgiler:

- **Katılımcı (Kod):**
- **Yaş:**
- **Cinsiyet:**
- **Eğitim Kurumu:**
- **Branş:**
- **Çalışma Süresi (yıl olarak):** 1-4 () 5-9 () 10-14 () 15-19 () 20 ve üzeri ()
- **Eğitim Durumu:** Lisans() Yüksek Lisans() Doktora ()

1. Deprem sürecinde okula karşı hissettiğiniz aidiyet duygusunda herhangi bir değişiklik oldu mu? Olduysa bu değişikliğin nedenleri hakkında bilgi verir misiniz?

2. Depremden sonra öğretmenlik mesleğine devam etme isteğinizi şekillendiren unsurlar hakkında bilgi verir misiniz?

3. Deprem sonrasında öğretmenlere yönelik mesleki gelişim ve eğitim fırsatlarını nasıl değerlendiriyorsunuz?

4. Deprem sonrası süreçte kariyerinizle ilgili hedeflerinizde bir değişiklik oldu mu? (Olduysa bu değişiklik hakkında bilgi verir misiniz?)

Ek 2: (Devamı) Veri Toplama Aracı

5. Deprem sonrası Milli Eğitim Bakanlığı veya okul yönetiminiz tarafından size sunulan destek hakkında bilgi verir misiniz? Yeterli buluyor musunuz?

(Bulmuyorsanız öğretmenlerin motivasyonlarının arttırılması için sunulacak ek desteklere ilişkin görüşleriniz nelerdir?)

6. Deprem sürecinde okul yönetiminiz ve meslektaşlarınız arasındaki iletişim süreci nasıldı? Bu iletişim süreci örgütsel bağlılığınızı nasıl etkiledi?

7. Deprem sonrasında okulunuzdaki atmosferi nasıl değerlendiriyorsunuz?

(Bu atmosferin okulunuza olan bağlılığınız üzerindeki yansımaları açıklayabilir misiniz?)

Teşekkürler:

Bu araştırma için değerli görüşlerinizi bizimle paylaştığınız için teşekkür ederim.