

## **AN INVESTIGATION ON THE RELATIONSHIP BETWEEN TEACHERS' OCCUPATIONAL COMMITMENT AND SCHOOL EFFECTIVENESS**

**Mustafa ÖZGENEL**

*Dr., Istanbul Sabahattin Zaim University, Turkey, mustafa.ozgenel@izu.edu.tr  
ORCID: 0000 0002 7276 4865*

**Mehmet Hilmi KOÇ**

*Dr., Istanbul Metropolitan Municipality, Turkey, hilmikoc1976@hotmail.com  
ORCID: 0000 0001 6259 173X*

*Received: 13.12.2019 Accepted: 20.03.2020*

### **ABSTRACT**

This research is conducted to determine whether teachers' occupational commitment predicts school effectiveness. The research was carried out according to the predictive research model. 396 volunteer teachers who work in public schools in different districts of Istanbul Anatolian Side participated in the study. The research data were collected by the "Occupational Commitment Scale" and "School Effectiveness Index Scale". In the analysis of the data, t-test, ANOVA, correlation, and regression analysis were applied. According to the research findings, while teachers' perceptions of school effectiveness did not differ significantly according to the gender and seniority of the teachers; It shows a significant difference according to the educational level and school levels. School effectiveness perceptions of undergraduate graduate teachers and teachers working in primary schools are more positive than the perception of school effectiveness of teachers who graduate from graduate education and working in secondary and high schools. While the professional commitment of teachers does not differ significantly according to the gender of the teachers and the school levels they work at; show significant difference according to their educational status and seniority. The professional commitment of undergraduate graduate teachers and teachers with a seniority of 16 years or higher is higher than that of graduate graduate teachers and teachers of 10 years or less. In addition, according to the research findings, it is seen that there is a moderate and positive significant relationship between teachers' professional commitment and school effectiveness. It can be said that as teachers' professional loyalty increases, school effectiveness increases positively. It can be said that teachers' professional loyalty was low in the first years of teaching and they could not contribute enough to school effectiveness. Therefore, it may be suggested to take precautions to ensure the professional commitment of teachers to be formed in the first years of teaching.

**Keywords:** Occupational commitment, school effectiveness, teacher's occupational commitment.

**INTRODUCTION**

Human beings have an occupation that they will do throughout their lives to sustain their lives. A connection is established between the individual and the occupation in the stages of the knowledge and attitude of the individual before acquiring an occupation, the competences, knowledge, skills during the acquisition of the occupation, and exercising the occupation. This linkage is called occupational commitment in the literature. The occupational commitment must be present in every individual performing the occupation. Because occupational commitment is the degree to which a person's work performance affects self-esteem (Lodahl & Kejner, 1965). According to Lee, Carswell, and Allen (2000), occupational commitment is a psychological connection between the individual and his/her occupation, based on an emotional response.

Commitment is defined as the process of making people willing to give their loyalty and energy to a certain social system (Kanter, 1974). According to Cohen (2003), commitment is the attitude of the person toward his/her work, including the influence, belief, and behavioral intention. Firestone and Rosenblum (1988) defined commitment as a positive emotional attachment. Occupational commitment, which can be expressed as an attitude towards the occupation, is that a person believes and accepts the values of the chosen occupation and is willing to continue the occupation and advance in the occupation as a career. On the other hand, it is also related to the degree to which the individual is dependent on the occupation, including feelings of commitment and social responsibility (Sharma, 2019). Vandenberg and Scarpello (1994) defined occupational commitment as an individual's belief in the values of the chosen occupation, acceptance, and willingness to pursue this occupation throughout his or her working life. According to Becker (1999), occupational commitment is an investment in a career. Occupational commitment is the acceptance of the purpose and moral standards of the occupation (Sorensen and Sorensen, 1974).

The psychological bond that constitutes the focal point of the occupational commitment of the employees is handled in three different forms, each with distinctive features (Meyer & Allen, 1997). Meyer, Allen, and Smith (1993) argued that the multidimensional approach to occupational commitment may have important contributions to understanding the psychological ties an employee has with his/her occupation. Meyer Allen, and Smith identified three different components of occupational commitment by making use of organizational commitment theory. These components are described as follows; affective occupational commitment, continuance occupational commitment, and normative occupational commitment (Meyer et al., 1993):

*Affective Occupational Commitment:* Affective occupational commitment means identification with the profession, participation and emotional commitment to the occupation. Thus, employees with a strong emotional commitment become a member of the occupation because they enjoy doing it. Employees with a strong emotional commitment to their occupations follow occupational developments, subscribe to paid journals related to their occupations, support these journals, attend occupational meetings and become members of occupational associations.

*Continuance Occupational Commitment:* Continuance occupational commitment means commitment based on the employee's acceptance of the costs associated with leaving the occupation. Employees with a strong continuance commitment remain in their jobs because they feel they have a lot to lose if they do not. Employees with a high level of continuance occupational commitment tend to participate in activities other than those that enhance their occupational competence.

*Normative Occupational Commitment:* Normative occupational commitment refers to commitment based on emotional obligations to the occupation. Employees with a strong normative occupational commitment continue to be members of the occupation because they consider it a necessity. Normative occupational commitment can develop by fulfilling the sacrifices required by effective occupational socialization or membership of a particular occupation.

To summarize, affective commitment is an individual's acceptance of occupational goals and values and excellence in his/her occupation (Allen and Meyer, 1990). Normative commitment is that the individual thinks it is right to remain morally in the occupation (Meyer & Allen, 1991). Blau (2003) argues that the persistent occupational commitment dimension consists of two separate components (accumulated costs and limited alternatives). Accumulated costs (investments made, training received, time spent) before and after the occupation make it difficult for the individual to change his / her occupation and show commitment to his / her occupation. On the other hand, the limitation of alternatives makes it difficult for an individual to choose another occupation (Blau, 2003). All components of occupational engagement have an impact on employee retention, performance or retirement. The common point of these components is that commitment affects the relationship of the employee with the occupation and is a psychological condition that may affect the decision of the employee to continue or not to pursue occupational membership.

Individuals with high occupational commitment may try to avoid behaviors that have the potential to harm the occupation, while individuals with low occupational commitment may tend to behave dysfunctional (Lord & DeZoort, 2001). Therefore, high occupational commitment requires more sensitivity to issues related to occupational ethics (Aranya et al., 1981). Jeffrey, Weatherholt and Lo (1996) found a positive relationship between occupational commitment and compliance with occupational rules. Some teachers see commitment as part of their occupational identity, and they are happy to be recognized as dedicated to their occupation (Elliott and Crosswell, 2001). Such teachers use the words occupational commitment or occupational dedication to distinguish themselves from teachers who prioritize personal interests rather than the interests of the occupation.

Occupational commitment is a term that teachers often use to describe themselves and their colleagues (Nias, 1981). In the context of occupational commitment, the question of "what does the concept of occupational commitment mean for teachers?" needed to be answered. Various conceptualizations can be found in the literature. Occupational commitment refers to the degree of psychological attachment of a teacher towards the teaching profession in general (Coladarci, 1992; Chapman, 1982). Commitment to the teaching occupation is the

link that an individual makes between himself/herself and the teaching occupation, the attitude, feelings, and thoughts he/she develops for the occupation. According to Firestone and Rosenblum (1988), the components of occupational commitment for teachers are commitment to students, commitment to teaching, and commitment to a particular school. They put forward that commitment manifested itself in a variety of behaviors, such as the desire to extend the incumbency or take on some roles. Dave (1998) states that teachers should have the commitment in five areas. These fields are; commitment to the student, commitment to society, commitment to the occupation, commitment to excellence and commitment to basic human values. Thien, Razak and Ramayah (2014) divided teacher commitment into four categories: commitment to students, commitment to teaching, school commitment and commitment to the occupation.

It is enounced that teacher's occupational commitment is a critical predictor for teachers' job performance, absenteeism, burnout, and school change situations, as well as students' attitudes towards school and it significantly affects the success of the course. It is seen that the occupational commitment levels of teachers play a key role in the success of educational reforms and in reaching effective schools. Factors affecting the level of teachers' occupational commitment include student behavior, peer and management support, parents' demands, and national education policies (Groundwater-Smith et al., 2001). Occupational commitment requires acceptance of the goals of the occupation and efforts to achieve these goals. Occupational commitment is crucial to the school's quality, efficiency, performance (Henkin & Holliman, 2009) and effectiveness.

Teachers play a very important role in reaching effective schools. Acquaah (2004) states that the quality of a school system is related to the quality of teachers. It is seen that teachers' special efforts for occupational specialization and dedication to their occupation are very for schools to achieve their goals (Arya, 2012). Teachers with high occupational commitment always try to exhibit positive behaviors in their occupation. Occupational commitment increases teachers' punctuality and accountability and helps them to work smoothly. Such teachers always enjoy their work and always strive to improve their students' development. They know their occupational responsibilities, have an occupational perspective and try to improve their occupational quality in their school (NCTE, 1988). Occupational commitment is a critical factor affecting school effectiveness, teacher satisfaction, and retention (Joffres & Haughey, 2001). According to Elliott and Crosswell (2002), the occupational commitment of teachers is one of the most critical factors for the future and success of education. The teacher's ambition to work has a significant impact on student achievement.

Effectiveness is a measure of the match between the designated goals and the goals achieved. School effectiveness has been used to describe educational research that attempts to identify differences within and between schools (Goldstein, 1997). According to Bennet, Crawford, and Cartwright (2003), the school in which students progress further than expected is an effective school. According to another definition, schools that provide more added value to their students compared to schools with similar features are effective schools (Sammons and Bakkum, 2011). Effective schools try to reveal their students' abilities (Balci, 2011). At the heart of school effectiveness research is an attempt to explain how school inputs, school context, and school processes affect school outcomes.

In general, school inputs include variables such as teacher qualifications, school infrastructure and expenditure per student. The school context consists of variables such as senior management support and school location. School processes include variables such as teacher behavior, school climate and the quality of the school curriculum. Student success is recognized as a mainstream school output (Teodorović, 2009). Determining the effectiveness level of schools is also very important in terms of accountability.

Edmons (1979) divided the characteristics of effective schools into five dimensions. These dimensions include strong educational leadership, high expectations for student success, emphasis on basic skills, an atmosphere based on trust and order, and frequent monitoring of student development. On the other hand, when we look at the characteristics of ineffective schools, four aspects come to the forefront: lack of vision, a leader who has no specific focus, dysfunctional staff relations and ineffective classroom practices. Such ineffective schools have inconsistent classroom practices with regard to curriculum and education. When class activities are examined, it is seen that there is low teacher-student interaction, low student participation in the studies, supervision, and communication-based on routines. In ineffective schools, students tend to see teachers as people who don't care, praise, help, or see learning as important. In these classes, criticism and negative feedback are used more frequently (Sammons & Bakkum, 2011).

When school effectiveness researches are examined, it cannot be said that schools try to measure the effectiveness of the school as a whole. Instead, they tried to demonstrate the effectiveness of schools by examining the changes in input in the process. However, differences in school and department level may affect school effectiveness. In addition, teachers' quality and occupational commitment seem to affect school effectiveness more or less positively or negatively (Sammons & Bakkum, 2011; Scheerens & Bosker, 1997). There are many studies investigating school effectiveness in various aspects (Scheerens, 2000). Despite the abundance of studies investigating school effectiveness, studies investigating the impact of the teacher variable and especially the teacher's occupational commitment on student success, one of the most important indicators of school effectiveness and effectiveness, are rare (Teodorović, 2009). However, it is suggested that the quality of the teacher has an important role in the success of the student. Studies on teacher quality have focused on the teacher's occupational characteristics, teaching skills, and classroom climate. (Sammons & Bakkum, 2011). Among the occupational characteristics, the commitment of the teacher to the occupation is also a critical factor.

Due to the importance of the teacher's occupational commitment, student success and impact on school effectiveness, it has become one of the key concerns of education systems worldwide. Teachers' occupational commitment is one of the main factors affecting their overall productivity. If teachers do not demonstrate occupational commitment adequately, organizational goals will be adversely affected (Park, 2005). It is not possible to reach effective schools without qualified teachers. It can be said that it is valuable to investigate the relationship between the level of occupational commitment and the effectiveness of schools, which is one of the occupational competencies that should be present in the teacher. In the literature, although there are studies investigating the effects of variables such as educational leader, demographic structure of school, school infrastructure, school

climate, quality of curriculum, teacher quality, expenditure per student and student's exam successes on the school effectiveness (Akan, 2007; Balcı, 2011; Keleş, 2006; Suna, 2018), there is no study investigating how teacher's occupational commitment predicts school effectiveness. Investigating the factors that affect the effectiveness of schools, school administrators and teachers in understanding how to improve schools is important in terms of providing information to policymakers in the system dimension (Özgenel & Mert, 2019). From this point of view, the purpose of the research is to determine whether the occupational commitment of teachers predicts school effectiveness. In other words, this research was conducted to make an inference about the role of teachers' occupational commitment to school effectiveness. For this purpose, the following sub-objectives were sought:

1. Do teachers' occupational commitment and school effectiveness perceptions differ significantly according to their gender, educational background, professional seniority, and school level?
2. Is there a meaningful relationship between teachers' occupational commitment and school effectiveness?
3. Does teachers' occupational commitment predict school effectiveness?

## **METHOD**

### ***Research Design***

The research was designed according to the predictive research design as it was aimed to determine whether teachers' occupational commitment predicts school effectiveness. The predictive research design is "predicting or understanding future behavior" (Creswell, 2017).

### ***Study Group***

396 volunteer teachers who work in public schools in different districts of Istanbul Anatolian Side participated in the study. Of the teachers participating in the study, 297 were female and 98 were male. 136 of the teachers work in primary, 105 middle and 155 high school levels, 333 of them have undergraduate and 63 of them have graduate degrees. 104 of the teachers have a seniority of 5 years and under, 76 of them have 6-10 years, 66 of them have 11-15 years, 55 of them have 16-20 years and 95 of them have 21 years or more seniority.

### ***Data Collection Tools***

Participant Information Form, School Effectiveness Index, and Occupational Commitment Scale were used in the study.

*Occupational Commitment Scale:* Blau (2003) developed this scale in order to measure the commitment developed by individuals to their occupations in four different dimensions. The scale consists of 4 sub-dimensions and 22 items in the form of affective commitment, normative commitment, accumulated costs and limitation of alternatives. Only four items in the sub-dimension of the limitation of alternatives are scored inversely. The scale was adapted to Turkish by Utkan and Kirdök (2017). The high score obtained from the scale indicates that occupational commitment is high. *The School Effectiveness Index:* The scale was developed by Hoy (2014) and adapted to Turkish by Yıldırım (2015). The School Effectiveness Index measures how effective a school is in five

dimensions (quantity and quality of product/service, efficiency, adaptability, and flexibility). The index is an 8-item 6-point Likert-type scale that provides a subjective assessment of school effectiveness. Higher scores indicate that the effectiveness of the school is also high (Hoy, 2019).

### Analysis of Data

Descriptive, skewness, kurtosis and Cronbach Alpha reliability values of the scales were calculated before analysis.

**Table 1.** Mean, Standard Deviations, Skewness, Kurtosis and Reliability Coefficients of School Effectiveness and Occupational Commitment of Teachers

	N	M	SD	Skewness	Kurtosis	Cronbach Alpha $\alpha$
School Effectiveness	396	4.55	1.010	.551	.327	.932
Occupational Commitment	396	3.71	.554	.337	.697	.869

When Table 1 is examined, it can be seen that the skewness and kurtosis values are between -1 and +1. According to the normality assumption, kurtosis and skewness values between -1 and +1 can be shown as evidence that the data show normal distribution (Morgan, Leech, Gloeckner ve Barrett, 2004). According to this criterion, it was decided that the data showed normal distribution and the data were analyzed with parametric tests. The data were analyzed by making t test, anova, correlation and regression analysis.

### FINDINGS

Table 2 shows the t-test results to determine whether teachers' perceptions of occupational commitment and school effectiveness differ significantly by gender.

**Table 2.** Comparison of Teachers' Perceptions of School Effectiveness and Their Occupational Commitment According to Their Gender

Variables	Groups	N	M	SD	t	df	p
School Effectiveness	Female	298	4.55	.985	.163	394	.222
	Male	98	4.53	1.086			
Occupational Commitment	Female	298	3.71	.559	.215	394	.559
	Male	98	3.70	.543			

When Table 2 is examined, it is seen that teachers' perceptions about school effectiveness and occupational commitment do not make a significant difference according to their gender ( $p > .05$ ). Table 3 shows the t-test results to determine whether teachers' occupational commitment and perceptions of school effectiveness differ significantly according to their educational background.

**Table 3.** Comparison of Teachers' Perceptions of School Effectiveness and Occupational Commitment According to Their Educational Status

Variables	Groups	N	M	SD	t	df	p
School Effectiveness	Bachelor	333	4.59	.994	2.151	394	<b>.032</b>
	Graduate	63	4.30	1.063			
Occupational Commitment	Bachelor	333	3.74	.521	3.019	394	<b>.003</b>
	Graduate	63	3.52	.678			

When Table 3 is examined, it is seen that teachers' perceptions of school effectiveness and occupational commitment differ significantly according to their educational status ( $t [396] = 2.151; p < .05$ ). School teachers', who have a bachelor's degree, perceptions of school effectiveness ( $M = 4.59$ ) and occupational commitment ( $M = 3.74$ ) are higher than those of school teachers', who have a graduate degree, perceptions of school effectiveness ( $M = 4.30$ ) and their occupational commitment ( $M = 3.52$ ). The results of the one-way analysis of variance (ANOVA) to determine whether teachers' perceptions of school effectiveness and occupational commitment differ significantly according to their seniority status are given in Table 4.

**Table 4.** Comparison of Teachers' Perceptions of School Effectiveness and Occupational Commitment According to Their Seniority

	Seniority	N	M	SD	Variance Source	Sum of Squares.	df	Mean Square	F	p	Sig.
School Effectiveness	A-5 years and under	104	4.51	1.00	Between Groups	3.54	4	.88	.867	.484	---
	B-6-10 years	76	4.45	1.00	Within Groups	399.5	391	1.02			
	C-11-15 years	66	4.45	1.01	Total	403.1	395				
	D-16-20 years	55	4.62	1.01							
	E-21 years and above	95	4.69	1.01							
	Total	396	4.55	1.01							
Occupational Commitment	A-5 years and under	104	3.66	.600	Between Groups	4.04	4	1.01	3.36	<b>.010</b>	<b>D&gt;B; E&gt;A; E&gt;B</b>
	B-6-10 years	76	3.55	.600	Within Groups	117.5	391	.30			
	C-11-15 years	66	3.70	.506	Total	121.5	395				
	D-16-20 years	55	3.79	.514							
	E-21 years and above	95	3.84	.480							
	Total	396	3.71	.554							

According to Table 4, teachers' perceptions about school effectiveness did not make a significant difference according to their seniority ( $p > .05$ ), however, their occupational commitment shows a significant difference according to seniority years. A post hoc LSD test was made to determine the difference among which groups. As



a result of the LSD test; It has been observed that the occupational commitment of the teachers whose seniority is 16-20 years (M = 3.79) is higher than the occupational commitment of the teachers whose seniority is 6-10 years (M = 3.55). It was also determined that the occupational commitment of the teachers whose seniority was over 21 years (M = 3.84) was higher than the occupational commitment of the teachers whose seniority was 5 years or less (M = 3.66) and seniority of 6-10 (M = 3.55).

The results of the one-way analysis of variance (ANOVA) were made to determine whether teachers' perceptions of school effectiveness and occupational commitment differed significantly according to their school level are given in Table 5.

**Table 5.** A Comparison of Teachers' Perceptions of School Effectiveness and Their Occupational Commitment According to Their School Level

	School Type	N	M	SD	Variance Source	Sum of Squares.	df	Mean Square	F	p	Sig.
School Effectiveness	A-Primary	136	4.80	.908	Between Groups	14.75	2	7.378	7.466	.001	A>B; A>C;
	B-Secondary	105	4.48	.911	Within Groups	388.3	393	.988			
	C-High School	155	4.36	1.112	Total	403.1	395				
	Total	396	4.55	1.10							
Occupational Commitment	A-Primary	136	3.77	.497	Between Groups	.975	2	.488	1.589	.205	----
	B-Secondary	105	3.64	.612	Within Groups	120.6	393	.307			
	C-High School	155	3.70	.558	Total	121.5	395				
	Total	396	3.71	.554							

According to Table 5, while teachers' perceptions of school effectiveness differ significantly according to their school types (p <.05), their occupational commitment does not differ significantly according to their school types (p > .05). According to the post-hoc LSD test after ANOVA to determine which groups the difference was; teachers who work in primary school think that their schools are more effective than (M = 4.80), middle school (M = 4.48) and high school (M = 4.36). In other words, it can be said that teachers' occupational commitment decreases as the school level moves from primary school to secondary school and high school.

The results of the correlation analysis to determine whether there is a relationship between teachers' occupational commitment and school effectiveness are shown in Table 6.

**Table 6.** The Results of Correlation Analysis Between Teachers' Perceptions of School Effectiveness and Occupational Commitment

	N	M	SD	1	2	3	4	5	6
1-Affective	396	4.43	.62	-					
2-Normative	396	3.74	.91	.464**	-				
3-Accumulated costs	396	3.64	.86	.385**	.706**	-			
4-Limited alternatives	396	2.70	1.04	-.062	-.121*	-.116*	-		
5-Occupational commitment	396	3.71	.55	.649**	.825**	.840**	.220**	-	
6-School Effectiveness	396	4.55	1.01	.415**	.355**	.339**	-.070	.403**	-

When Table 6 is examined, it is seen that there is a moderate and positive relationship between teachers' occupational commitment and school effectiveness ( $r=.403$ ;  $p<.01$ ). In addition, it was determined that there is a positive and moderately significant relationship between school effectiveness and affective commitment, normative commitment and accumulated costs sub-dimensions of occupational commitment. However, there is no significant relationship between school effectiveness and the limitations of alternatives ( $p>.05$ ). Table 7 shows the results of simple regression analysis to calculate the level of teachers' occupational commitment to predict school effectiveness.

**Table 7.** Multiple Regression Analysis of Teachers' Occupational Commitment to Predict School Effectiveness

Independent Variable	Dependent Variable	B	Std. Error.	(β)	t	p	r	r <sup>2</sup>	F	p
Constant		1,345	,364		3,697	,000				
Affective	School Effectiveness	,501	,083	,308	6,068	,000				
Normative		,123	,073	,111	1,669	<b>,096</b>	,465	,216	26,988	.000
Accumulated costs		,163	,074	,140	2,201	,028				
Limited alternatives		-,024	,044	-,025	-,555	<b>,579</b>				

When Table 7 is examined, affective and accumulated costs commitment, which is one of the sub-dimensions of occupational commitment, significantly predicts school effectiveness ( $p<.05$ ); however, it is observed that the limitations of alternatives and the normative subscales do not predict school effectiveness ( $p>.05$ ). The limitations of the alternatives and the normative sub-dimensions were removed from the regression model and the analysis was repeated.

**Table 8.** Multiple Regression Analysis of Teachers' Occupational Commitment to Predict School Effectiveness

Independent Variable	Dependent Variable	B	Std. Error.	(β)	t	p	r	r <sup>2</sup>	F	p
Constant		1,254	,334		3,753	,000				
Affective	School Effectiveness	,542	,079	,334	6,865	,000	<b>,458</b>	<b>,210</b>	52,217	.000
Accumulated costs		,245	,056	,211	4,344	,000				

When Table 8 is examined, emotional and accumulated cost dependence of teachers significantly predicts school effectiveness. The emotional and accumulated cost dependencies of teachers explain 21% of the total variance in school effectiveness ( $r=.458$ ;  $r^2=.210$ ;  $F=52.217$ ;  $p<.01$ ). In other words, teachers' emotional and accumulated cost dependencies affect school effectiveness positively and significantly.

## **CONCLUSION, DISCUSSION AND RECOMMENDATIONS**

In this study, it is aimed to determine whether teachers' occupational commitment and school effectiveness perceptions differ significantly according to their gender, educational background, seniority, and school levels and whether their occupational commitment predicted school effectiveness. According to the findings of the study, it is seen that there is no significant difference between the perceptions of male and female teachers about their occupational commitment. In the literature, there are recent studies revealing that gender does not differentiate teachers' occupational commitment (Bryant, Moshavi and Nguyen, 2007; Özgenel, 2019). On the other hand, Ataç and Özgenel (2019) found that male teachers had higher accumulated costs, limitation of alternatives and normative commitment levels than female teachers; Blau (1999), Lin, Huang, Chang, Lin, Chang, and Chen (2013), Major, Morganson, and Bolen (2013) found that there is a relationship between individuals' gender and occupational commitment.

In the study, it was determined that the occupational commitment of teachers, who have a bachelor's degree, was higher than those of teachers, who have a graduate degree. Similarly, although there are studies that determine that the occupational commitment of individuals working in different fields such as education, finance and health increases/increases (Ataç and Özgenel, 2019; Firat, 2015; Kaldenberg, Becker and Zvonkovic, 1995; Sears, 2010). However, it is also possible to come across studies that indicate that there is no relationship between educational level and occupational commitment (Irving, Coleman, and Cooper, 1997; Özgenel, 2019; Lee, Carswell and Allen, 2000). In Turkey and different countries, there are studies suggesting that prospective teachers and teachers should be directed to master's degrees in order to gain sufficient occupational identity (Kerwin, 2009; Nomer, 2002; Özcan, 2013; Sahlberg, 2007). On the other hand, Koç (2017) stated that postgraduate training for non-teaching careers did not contribute to the occupational values of teachers. Therefore, the teachers participating in this research may have started graduate education to change careers, or they may have decided to change careers during or after their undergraduate education. It can be argued that training received due to such career change goals may lead to a decrease in teachers' occupational commitment.

While the occupational commitment of teachers whose seniority is 16-20 years is higher than the occupational commitment of teachers whose seniority is 6-10 years; it is demonstrated that the occupational commitment of the teachers whose seniority was over 21 years was higher than the occupational commitment of the teachers whose seniority was 5 years and below and seniority of 6-10 ( $M = 3.55$ ). In the studies conducted in the literature, it was found that as the seniority year of teachers increased, their occupational commitment increased (Ataç and Özgenel, 2019; Firat, 2015; Özgenel, 2019) and it was determined that the year of occupational seniority affected the level of occupational commitment (Blau, 1999; Sears, 2010). Grady (1985) and Bems (1989) say that the

experience of the teacher increases as the working year increases, which leads to more satisfaction from his occupation. Bakioglu and Koç (2017) found that teachers with seniority between 1-5 and 6-10 years had the lowest value in terms of occupational values. Accumulated costs before and after the occupation (investments made, training received, time to spend) make it difficult for the individual to change his occupation and show commitment to his occupation. On the other hand, the limitation of alternatives makes it difficult for an individual to choose another occupation (Blau, 2003). As teachers' time in the occupation increases, so does the accumulated costs, such as the training they receive and the time they spend. Therefore, teachers with high seniority may have higher occupational commitment than teachers with low seniority. All components of occupational commitment can be said to have effects on teachers' retention, performance, or employment.

On the other hand, teachers' occupational commitment does not differ significantly according to school levels. In the research conducted by Özgenel (2019), while the occupational commitment of the teachers working in primary schools was higher than the teachers working in high schools; Ataç and Özgenel (2019) found that the affective commitment, normative commitment and accumulated costs commitment of the teachers in secondary school were higher than those of primary school teachers.

According to the findings of the study, it is seen that there is no significant difference between male and female teachers' perceptions about school effectiveness. Similarly, there are studies showing that gender has no significant effect on teachers' perceptions of school effectiveness (Çiftçi, 2019; Çobanoğlu Kasap, 2008; Özgenel and Mert, 2019; Toprak, 2011). However, there are studies showing that male teachers' perceptions of school effectiveness are higher than female teachers (Akan, 2007; Kanmaz and Uyar, 2016, Kuşaksız, 2010). It is illustrated that of the teachers, who have a bachelor's degree, perceptions of school effectiveness were higher than those of teachers, who have a graduate degree. In their study, Özgenel and Mert (2019) found that of the teachers, who had a bachelor's degree, perceptions of school effectiveness were higher than the teachers, who had graduate degree. Çobanoğlu Kasap (2008), on the other hand, found that teachers', who graduated from education institute, perceptions of school effectiveness had higher than of the teachers, who graduated from a faculty.

Teachers' perceptions of school effectiveness do not differ significantly according to their seniority. Similarly, Özgenel and Mert (2019) showed that teachers with different seniority; Lyle (2018), on the other hand, found that school effectiveness perceptions of school principals and assistant principals did not differ according to their seniority and that there was no significant relationship between school efficacy perceptions and seniority. However, there are studies indicating that school effectiveness increases in parallel with the seniority of teachers (Akan, 2007; Ayık, 2007; Çobanoğlu Kasap, 2008; Kuşaksız, 2010; Ontai-Machado, 2016; Toprak, 2011). According to the findings of the research, it is thought that the teachers working in primary schools are more effective than their teachers in secondary and high schools. There are similar studies in the literature (Özgenel and Mert, 2019; Yıldırım, Akan and Yalçın, 2017). Teachers working in secondary and high schools may perceive their schools less effective than the teachers working in primary schools because they focus on unwanted student behaviors during adolescence.

While teachers' perceptions of school effectiveness differ significantly according to school types, their occupational commitment does not differ significantly according to school types. Teachers working in primary schools think that their schools are more effective than teachers working in secondary and high schools. In other words, it can be said that teachers' occupational commitment decreases as the school level moves from primary school to secondary school and high school. Similar to the results of this study, Atçioğlu (2018) found that teachers' perceptions of school effectiveness were higher than secondary school teachers.

According to the findings of the research, it was found that there was a moderate and positive relationship between teachers' occupational commitment and school effectiveness. Teachers' occupational commitment seems to be a significant predictor of school effectiveness. It can be said that as teachers' occupational commitment increases, school effectiveness increases positively. Various researches reveal that teachers' occupational commitment plays a key role in reaching effective schools (Graham, 1996; Henkin and Holliman, 2009; Louis, 1998; Sammons and Bakkum, 2011; Tsui and Cheng, 1999). In addition, teachers' occupational commitment indirectly contributes to school effectiveness as one of the factors that significantly predict teachers' performance (Özgenel, 2019).

When teachers establish an emotional connection with their profession, they do their job lovingly and willingly. They are proud to be a member of the teaching profession while performing the activities, attitudes and values required by their profession. They act in accordance with the ethical values of the teaching profession. They strive for their professional development. Teachers who are emotionally attached to their profession perform educational activities and activities that will support students in many ways and fulfil their duties and responsibilities at school. Thus, teachers contribute significantly to school effectiveness. However, it establishes commitment to the profession of teachers who calculate costs by taking into account the trainings received before and after the profession or the time spent. He realizes that it is difficult to change his profession and establishes commitment with his profession. The teacher, who thinks that he has invested in his profession, calculates these investment costs and realizes that it is difficult to change his profession and continues to perform his profession. Teachers who establish a connection with their profession in this way also contribute to school effectiveness by calculating the accumulated costs in professional activities.

This study has several limitations. First, the data were carried out with a sample of teachers working in public schools in Istanbul and the data were collected at a specific place and time. Therefore, the results may not be generalized to teachers working in private schools. Another limitation of the study is that not all the dimensions of the effectiveness of schools are included. The effectiveness of the schools included in the sample was evaluated based on occupational commitment within the dimension of teacher quality. On the other hand, it is understood that teachers' occupational commitment does not occur in the first years and requires a long time (15 years and over). In this case, it can be argued that in the first years of the occupation, teachers cannot contribute sufficiently to the effectiveness of schools. Therefore, it may be suggested to take measures to ensure that teachers' occupational commitment occurs in the first years of teaching. Teachers working in primary schools perceive the

effectiveness of their schools higher than teachers working in secondary and high schools. Studies investigating the reasons for this can be done. This study was conducted in public schools. In private schools, studies investigating the relationship between teachers' occupational commitment and school effectiveness can be conducted.

#### ETHICAL STATEMENT

"In this article, journal writing rules, publishing principles, research and publishing ethics rules, journal ethics rules are followed. The authors are responsible for all kinds of violations related to the article."

#### REFERENCES

- Acquaah, M. (2004). "Human Factor Theory, Organizational Citizenship Behaviors and Human Resources Management Practices: An Integration of Theoretical Constructs and Suggestions for Measuring the Human Factor." *Review of Human Factor Studies*, 10(1), 118-151.
- Akan, D. (2007). *Değişim Sürecinde İlköğretim Okullarının Etkili Okul Özelliklerine Sahip Olma Düzeyleri [The Level of Having Effective School Characteristics of Primary Schools in the Process of Change]*. Unpublished PhD. Dissertation-Yayınlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Allen, N. J. & Meyer, J. P. (1990). "The Measurement and Antecedents of Affective, Continuance and Normative Commitment to the Organization." *Journal of Occupational Psychology*, 63(1), 1-18.
- Aranya, N., Barak, A. & Amernic, J. (1981). "A Test of Holland's Theory in a Population of Accountants." *Journal of Vocational Behaviour*, 19(1), 15-24.
- Arya, S. (2012). "A Study of Professional Commitment in Relation to Institutional Climate Among Teachers' Educators." *GRA-Global Research Analysis*, 1(7), 49-50.
- Ataç, İ. & Özgenel, M. (2019). "Öğretmenlerin Denetim Odakları ile Mesleki Bağlılıkları Arasındaki İlişki [The Relationship Between Teachers' Control Focus and Occupational Commitment]", 3. Uluslararası Eğitim ve Değerler Sempozyumu-ISOEVA, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, 10-13 Aralık, İstanbul.
- Atcıoğlu, E. (2018). *Okulların Etkililik Düzeyleri ile Çalışanların İşe Angaje Olma Düzeyleri Arasındaki İlişki [The Relationship Between the Level of Effectiveness of Schools and The Level of Engagement of Employees]*. Unpublished Master Thesis- Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Ayık, A. (2007). *İlköğretim Okullarında Oluşturulan Okul Kültürü İle Okulların Etkililiği Arasındaki İlişki [The Relationship Between School Culture and Effectiveness of Primary Schools]*, Unpublished PhD. Dissertation- Yayınlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Bakioğlu, A. & Koç, M. H. (2017). "Lise Öğretmenlerinin Mesleki Değerlere İlişkin Görüşlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi [Examination of High School Teachers' Opinions About Occupational Values in Terms of Various Variables]." *Nitel Araştırmalar Dergisi*, 5(3), 270-296.
- Balci, A. (2011). *Etkili Okul ve Okul Geliştirme: Kuram, Uygulama ve Araştırma [Effective School and School Development: Theory, Practice and Research]*. Ankara: Pegem.

- Becker, H. J. (1999). "Educating Practicing Teachers into Constructivist Pedagogy: A First Look at National Data, Keynote Presentation at the Meeting of the Society for Information Technology and Teacher Education, February-March, San Antonio, Texas.
- Bems, R. G. (1989). *Job Satisfaction of Vocational Education Teachers in Northwest*. Northwest Ohio Vocational Education Personnel Development Regional Center, Bowling Green, OH: Bowling Green State University.
- Bennet, N., Crawford, M. & Cartwright, M. (2003). *Effective Educational Leadership*. London: Paul Chapman Publishing
- Blau, G. (1999). "Early-Career Job Factors Influencing the Professional Commitment of Medical Technologist." *Academy of Management Journal*, 42(5), 687-695.
- Blau, G. (2003). "Testing for a Four-Dimensional Structure of Occupational Commitment." *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 76(4), 469-488.
- Bryant, S. E., Moshavi, D. & Nguyen, T. V. (2007). "A Field Study on Organizational Commitment, Professional Commitment and Peer Mentoring." *ACM SIGMIS Database: The DATABASE for Advances in Information Systems*, 38(2), 61-74.
- Chapman, D. W. & Lowther, M. A. (1982). "Teachers Satisfaction with Teaching." *Journal of Educational Research*, 75(4), 241-247.
- Cohen, A. (2003). *Multiple Commitments in The Workplace: An Integrative Approach*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Coladarci, T. (1992). "Teachers' Sense of Efficacy and Commitment to Teaching." *Journal of Experimental Education*, 60, 323-337.
- Creswell, J. W. (2017). *Eğitim Araştırmaları: Nicel ve Nitel Araştırmanın Planlanması Yürütülmesi ve Değerlendirilmesi* (H. Ekşi, Çev. Ed.). İstanbul: EDAM Yayıncılık.
- Çiftçi, K. (2019). *Ortaokul Öğretmenlerinin Pozitif Psikolojik Sermaye Düzeyleri ile Okul Etkililiği Düzeyleri Arasındaki İlişki [Relationship Between Positive Psychological Capital Levels and School Effectiveness Levels of Secondary School Teachers]*. Unpublished Master Thesis-Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Çobanoğlu Kasap, F. (2008). *İlköğretim Okullarında Örgütsel Kimlik ve Örgütsel Etkililik (Denizli İli Örneği) [Organizational Identity and Organizational Effectiveness in Primary Schools (The Case of Denizli)]*. Unpublished PhD. Dissertation- Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Dave, R. H. (1998). *Towards Effective Teacher Education. National Council of Teacher Education, Competency-Based Commitment-Oriented Teacher Education (Pre-service Education)*. NCERT, New Delhi.
- Edmonds, R. R. (1979). "Effective Schools for the Urban Poor." *Educational Leadership*, 37(1), 15-27.
- Elliott, B. & Crosswell, L. (2001). "Commitment to Teaching. Australian Perspectives on the Interplays of the Professional and the Personal in Teacher Lives." Paper Presented at the International Symposium on Teacher Commitment at the European Conference on Education Research, Lille, France.

- Elliott, B. & Crosswell, L. (2002). "Teacher commitment and Engagement: The Dimensions of Ideology and Practice Associated with Teacher Commitment and Engagement within an Australian Perspective." Retrieved from <http://www.aare.edu.au/02pap/cro02522.htm>.
- Firat, M. Z. (2015). *Tükenmişlik ve Örgütsel Bağlılığın Mesleki Bağlılık Üzerindeki Etkileri: Banka Çalışanları Üzerinde Bir Araştırma [The Effects of Burnout and Organizational Commitment on Occupational Commitment: A Research on Bank Employees]*. PhD. Dissertation-Doktora Tezi, Haliç Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Firestone, W. A. & Rosenblum, S. (1988). "Building Commitment in Urban High Schools." *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 10, 285-289.
- Goldstein, H. (1997). "Methods in School Effectiveness Research." *School Effectiveness and School Improvement*, 8, 369-95.
- Grady, T. L. (1985). "Job Satisfaction of the Vocational Agriculture Teachers in Louisiana." *Journal of the American Association of Teacher Educators in Agriculture*, 26(3), 70- 78.
- Graham, K. C. (1996). "Running Ahead: Enhancing Teacher Commitment." *Physical Education, Recreation and Dance*, 67(1), 45-47.
- Groundwater-Smith, S., Brennan, M., McFadden, M. & Mitchell, J. (2001). *Secondary Schooling in a Changing World*. Sydney: Harcourt.
- Henkin, A.B. & Holliman, S. K. (2009). Urban Teacher Commitment Exploring Associations with Organizational Commitment, Support for Innovation and Participation. *Urban Education*, 44, 160-180.
- Hoy, W. K. (2019). *School Effectiveness Index (SE-Index)*. <https://www.waynehoy.com/school-effectiveness/> adresinden 09.10.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Irving, P. G., Coleman, D. F. & Cooper, C. L. (1997). "Further Assessments of a Three-Component Model of Occupational Commitment: Generalizability and Differences Across Occupations." *Journal of Applied Psychology*, 82(3), 444-452. doi:10.1037/0021-9010.82.3.444
- Jeffrey, C. N., Weatherholt & Lo, S. (1996). "Ethical Development, Professional Commitment and Rule Observance Attitudes: A Study of Auditors in Taiwan." *The International Journal of Accounting*, 31(3), 365-379.
- Joffres, C. & Haughey M. (2001). "Elementary Teacher's Commitment Decline: Antecedent, Process and Outcomes." Retrieved from <http://.nova.edu/sss/QR/QR6-1/joffres.html>
- Kaldenberg, D. O., Becker, B. W. & Zvonkovic, A. (1995). "Work and Commitment Among Young Professionals: A Study of Male and Female Dentists." *Human Relations*, 48(11), 1355-1377.
- Kanmaz, A. & Uyar, L. (2016). "The Effect of School Efficiency on Student Achievement." *International Journal of Assessment Tools in Education*, 3(2), 123-136. DOI: 10.21449/ijate.239551
- Kanter, R. M. (1974). Commitment and Social Organisation. In D. Field (Ed.), *Social Psychology for Sociologists* (pp. 126-146). London: Nelson.
- Keleş H. N. (2006). *İş Tatminin Örgütsel Bağlılık Üzerindeki Etkisine İlişkin İlaç Üretim ve Dağıtım Firmalarında Yapılan Bir Araştırma [A Research on the Effect of Job Satisfaction on Organizational Commitment in*



- Pharmaceutical Manufacturing and Distribution Companies]. Unpublished PhD. Dissertation-Yayınlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Kerwin S. (2009). "The Master Teacher Program: Professional Development for College Teachers." *Learning Landscapes*, 2, 225-241.
- Koç, M. H. (2017). *Lise Öğretmenlerinin Kişisel ve Mesleki Değerlere İlişkin Görüşlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi [Examination of High School Teachers' Views on Personal and Occupational Values in Terms of Various Variables]*. Unpublished PhD. Dissertation-Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kuşaksız, N. (2010). *Öğretmen Görüşlerine Göre İlköğretim Okullarının Etkili Okul Özelliklerine Sahip Olma Düzeyleri (Üsküdar İlçesi Örneği) [According to the Teachers' Views, Primary Schools Have Effective School Characteristics (Üsküdar District)]*. Unpublished Master Thesis- Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Lee, K., Carswell, J. J. & Allen, N. J. (2000). "A Meta-Analytic Review of Occupational Commitment: Relations with Person-and Work-Related Variables." *Journal of Applied Psychology*, 85(5), 799-811.
- Lin, S. H., Huang, L. C., Chang, C. C., Lin, C. S., Chang, P. C. & Chen, P. F. (2013). "The Role of Person and Organizational Variables in The Three-Component Model of Occupational Commitment." *Canadian Journal of Administrative Sciences/Revue Canadienne des Sciences de l'Administration*, 30(2), 115-126.
- Lodahl, T. M. & Kejner, M. (1965). "The Definition and Measurement of Job Involvement." *Journal of Applied Psychology*, 49, 24-33.
- Lord, A. T. & DeZoort, F.T. (2001). "The Impact of Commitments and Moral Reasoning on Auditors' Responses to Social Influence Pressure." *Accounting, Organizations and Society*, 26(3), 215-235.
- Louis, K. S. (1998). "Effects of Teacher Quality of Work Life in Secondary Schools on Commitments and Sense of Efficacy." *School Effectiveness and School Improvement*, 9(1), 1-27.
- Lyle, S. (2018). *The Relative Contribution of Transformational Leadership, Socioeconomic Status, and Years of Principal Experience on Overall School Effectiveness*. Doctoral Dissertation, The University of Alabama at Birmingham.
- Major, D. A., Morganson, V. J. & Bolen, H. M. (2013). "Predictors of Occupational and Organizational Commitment in Information Technology: Exploring Gender Differences and Similarities." *Journal of Business and Psychology*, 28(3), 301-314.
- Meyer, J. P. & Allen, N. J. (1991). "A Three-Component Conceptualization of Organizational Commitment." *Human Resource Management Review*, 1(1), 61-89.
- Meyer, J. P., Allen, N. J. & Smith, C. A. (1993). "Commitment to Organizations and Occupations: Extension and Test of a Three-Component Conceptualization." *Journal of Applied Psychology*, 78(4), 538-551.
- Meyer, J. P. & Allen, J. N. (1997). *Commitment in the Workplace: Theory, Research, and Application*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Morgan, G. A., Leech, N. L. Gloeckner, G. W. & Barrett, K. C. (2004). *SPSS for Introductory Statistics: Use and Interpretation*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

- National Council for Teacher Education (NCTE) (1998). *Competency-Based and Commitment-Oriented Teacher Education for Quality School Education* -Initiation Document.
- Nias, J. (1981). "Commitment and Motivation in Primary School Teachers." *Educational Review*, 33, 181-190.
- Nomer, B. (2002). *Öğretmenlerin Kariyer Gelişimini Etkileyen Faktörler [Factors Affecting Teachers' Career Development]*. Unpublished Master Thesis-Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Ontai-Machado, D. O. M. (2016). *Teachers' Perceptions of Elementary School Principals' Leadership Attributes and Their Relationship to School Effectiveness*. Doctorate Dissertation, Walden University.
- Özcan, M. (2013). *Okulda Üniversite: Türkiye'de Öğretmen Eğitimini Yeniden Yapılandırmak İçin Bir Model Önerisi [University School: A Model Proposal to Restructure Its Teacher Training in Turkey]*. TÜSİAD, İstanbul.
- Özgenel, M. & Mert, P. (2019). "The role of teacher performance in school effectiveness [The role of teacher performance in school effectiveness]". *International Journal of Education Technology and Scientific Researches*, 4(10), 417- 434.
- Özgenel, M. (2019). "An Antecedent of Teacher Performance: Occupational Commitment." *International Journal of Eurasian Education and Culture*, 4(7), 100-126.
- Park, I. (2005). "Teacher Commitment and Its Effects on Student Achievement in American High Schools." *Educational Research and Evaluation*, 11(5), 461-485.
- Sahlberg, P. (2007). "Education Policies for Raising Student Learning: The Finnish Approach." *Journal of Education Policy*, 22(2), 147-171.
- Sammons, P. & Bakkum, L. (2011). "Effective Schools, Equity and Teacher Effectiveness: A Review to the Literature." *Profesorado*, 15(3), 9-26. Retrieved from <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev153ART2en.pdf>
- Scheerens, J. (2000). *Improving School Effectiveness (Fundamentals of Educational Planning No. 68)*. Paris: UNESCO/International Institute for Educational Planning.
- Scheerens, J. & Bosker, R. (1997). *The Foundations of School Effectiveness*. Oxford: Pergamon Press
- Sears, L. (2010). *Predictors and Outcomes of Occupational Commitment Profiles Among Nurses*. Doctoral Dissertation, Clemson University, Clemson, South Carolina.
- Sharma, D. (2019). "Job Satisfaction and Professional Commitment of Teacher Educators: An Empirical Study." *Int J RecentSci Res*. 10(09), 34651-34657.
- Sorensen, J. E. & Sorensen, T. L. (1974). "The conflict of professionals in bureaucratic organizations." *Administrative Science Quarterly*, 98-106.
- Suna, H. E. (2018). *Okul Etkililiğinin Farklı Modellere Göre Belirlenen Akademik Gelişimle İlişkisi [The Relationship Between School Effectiveness and Academic Development Determined According to Different Models]*. Unpublished PhD. Dissertation-Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Teodorović, J. (2009). "School Effectiveness: Literature Review." *Zbornik Instituta za Pedagoška Istraživanja*, 41(1), 7-24.

- Thien, L., Razak, N. & Ramayah, T. (2014). "Validating Teacher Commitment Scale Using a Malaysian Sample." *SAGE Open*, 1-9. DOI: 10.1177/2158244014536744
- Toprak, M. (2011). *İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Okul Etkililiğine İlişkin Görüşleri (Adıyaman İli Örneği) [The Views of Teachers Working in Primary Schools on School Effectiveness (Adıyaman Example)]*. Unpublished Master Thesis-Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Toprak, M. (2011). *İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Okul Etkililiğine İlişkin Görüşleri [Opinions of Teachers Working in Primary Schools on School Effectiveness]*. Master Thesis-Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elâzığ.
- Tsui, K. T. & Cheng, Y. C. (1999). "School Organisational Health and Teacher Commitment: A Contingency Study with Multi-Level Analysis." *Educational Research and Evaluation*, 5, 249-268.
- Utkan, Ç. & Kırdök, O. (2017). "Dört Boyutlu Mesleki Bağlılık Ölçeği Uyarlama Çalışması. [Adaptation of Four-Dimensional Occupational Commitment Scale]." *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 4(2), 230-244.
- Vandenberg, R. J. & Scarpello, V. (1994). "A Longitudinal Assessment of the Determinant Relationship Between Employee Commitments to the Occupation and the Organization." *Journal of Organizational Behavior*, 15(6), 535-547.
- Yıldırım, İ. (2015). *Okul Yöneticilerinin Kişilik ve Denetim Odağı Özelliklerinin Öğretmenlerin İş Doyumu ve Okul Etkililiği Açısından İncelenmesi [Investigation of Personality and Locus of Control Characteristics of School Administrators in Terms of Teachers' Job Satisfaction and School Effectiveness]*. Unpublished PhD. Dissertation- Yayınlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Yıldırım, İ., Akan, D. & Yalçın, S. (2017). "Bazı Değişkenlere Göre Öğretmenlerin Okul Etkililiği Algıları [Teachers' Perceptions of School Effectiveness According to Some Variables]." *Uluslararası Eğitim Yönetimi Forumu, EYFOR*.

## ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ BAĞLILIKLARI İLE OKUL ETKİLİLİĞİ ARASINDAKİ İLİŞKİ ÜZERİNE BİR İNCELEME

### Öz

Bu araştırma, öğretmenlerin mesleki bağlılıklarının okul etkililiğini yordayıp yordamadığını belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmada yordayıcı araştırma deseni kullanılmıştır. Araştırmaya İstanbul Anadolu Yakasında farklı ilçelerde devlet okullarında görev yapan 396 öğretmen gönüllü olarak katılmıştır. Araştırma verileri “Mesleki Bağlılık Ölçeği” ve “Okul Etkinliği Endeksi Ölçeği” ile toplanmıştır. Verilerin analizinde t-testi, anova, korelasyon ve regresyon analizi uygulanmıştır. Araştırma bulgularına göre, öğretmenlerin okul etkililiği algıları öğretmenlerin cinsiyetlerine ve kıdemlerine göre anlamlı farklılık göstermezken; eğitim durumlarına ve görev yapılan okul kademelerine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Lisans mezunu öğretmenler ve ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin okul etkililiği algıları, lisansüstü eğitim mezunu olan ve ortaokul ile liselerde görev yapan öğretmenlerin okul etkililiği algılarından daha olumludur. Öğretmenlerin mesleki bağlılıkları, öğretmenlerin cinsiyetlerine ve görev yaptıkları okul kademelerine göre anlamlı farklılık göstermezken; eğitim durumlarına ve kıdemlerine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Lisans mezunu öğretmenler ile 16 yıl ve üzere kıdeme sahip öğretmenlerin mesleki bağlılıkları, lisansüstü mezun öğretmenler ile 10 yıl ve altı kıdeme sahip öğretmenlerin mesleki bağlılıklarından daha yüksektir. Ayrıca araştırma bulgularına göre öğretmenlerin mesleki bağlılıkları ile okul etkililiği arasında orta düzeyde ve pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin mesleki bağlılıkları arttıkça okul etkililiğinin de olumlu yönde arttığı söylenebilir. Öğretmenlerin mesleki bağlılıkları öğretmenliğin ilk yıllarında düşük olduğundan okul etkililiğine yeterince katkı sunamadıkları söylenebilir. Dolayısıyla öğretmenlerin mesleki bağlılıklarının öğretmenliğin ilk yıllarında oluşmasını sağlayacak önlemlerin alınması önerilebilir.

**Anahtar Kelimeler:** Mesleki bağlılık, okul etkililiği, öğretmenin mesleki bağlılığı

## GİRİŞ

İnsanlar, yaşamlarını sürdürmek için hayatları boyunca yapacakları/uğraşacakları bir meslek edinirler. Bireyin bir mesleğe edinmeden önceki bilgisi ve tutumu, mesleği edinme dönemindeki yeterlikleri, bilgileri ve becerileri ve mesleği icra ederken birey ile meslek arasında bir bağ kurulur. Bu bağ, literatürde mesleki bağlılık olarak adlandırılır. Mesleki bağlılık, mesleği icra eden her bireyde bulunması gerekir. Çünkü mesleki bağlılık bir kişinin iş performansının kendine olan saygısını etkileme derecesidir (Lodahl ve Kejner, 1965). Lee, Carswell ve Allen'e (2000) göre mesleki bağlılık, birey ile mesleği arasında oluşan ve duygusal bir tepkiye dayanan psikolojik bağlantıdır.

Bağlılık insanların sadakat ve enerjilerini belirli bir sosyal sisteme vermeye istekli hale gelme süreci olarak ifade edilmektedir (Kanter, 1974). Cohen'e (2003) göre bağlılık kişinin çalıştığı işe ilişkin etki, inanç ve davranışsal niyetini içeren tutumdur (Cohen, 2003). Firestone ve Rosenblum (1988) bağlılığı, pozitif duygusal bağlanma olarak tanımlamışlardır. Mesleğe yönelik tutum olarak ifade edebileceğimiz mesleki bağlılık, bir kişinin seçtiği mesleğin değerlerine inanması ve kabul etmesi ayrıca mesleği sürdürme ve kariyer olarak meslekte ilerlemeye istekli olmasıdır. Diğer taraftan adanmışlık ve sosyal sorumluluk duyguları dahil olmak üzere bireyin mesleğe ne derece bağlı olduğu ile de ilgilidir (Sharma, 2019). Vandenberg ve Scarpello (1994) mesleki bağlılığı, bireyin seçtiği mesleğin değerlerine inanması, kabul etmesi ve çalışma hayatı boyunca bu mesleği sürdürmeye istekli olması olarak tanımlamışlardır. Becker'a (1999) göre mesleki bağlılık bir kariyere yapılan yatırımdır. Mesleki bağlılık mesleğin amaç ve ahlaki standartlarının kabulüdür (Sorensen ve Sorensen, 1974).

Çalışanların mesleki bağlılıklarının odak noktasını oluşturan psikolojik bağ her biri ayırt edici özellikleri sahip üç ayrı formda ele alınmaktadır (Meyer ve Allen, 1997). Meyer, Allen ve Smith (1993) mesleki bağlılığı çok boyutlu şekilde ele almanın, bir çalışanın mesleği ile olan psikolojik bağının anlaşılmasına önemli katkılarının olabileceğini ileri sürmüşlerdir. Meyer ve arkadaşları örgütsel bağlılık kuramından faydalanmak suretiyle mesleki bağlılığın üç farklı bileşenini tanımlamışlardır. Aşağıda sırasıyla açıklanan bu bileşenler, duygusal mesleki bağlılık, devamlı mesleki bağlılık ve normatif mesleki bağlılıktır (Meyer ve diğ., 1993):

*Duygusal mesleki bağlılık:* Duygusal mesleki bağlılık, meslekle özdeşleşme, katılım ve duygusal olarak mesleğe bağlı olma anlamlarına gelmektedir. Böylece duygusal yönden güçlü bir bağlılığa sahip çalışanlar mesleğin bir üyesi haline gelirler çünkü onlar bu mesleği severek yapmaktadırlar. Mesleklerine karşı güçlü duygusal bağlılığı sahip olan çalışanlar, mesleki gelişmeleri takip ederler, meslekleriyle ilgili çıkan paralı dergilere abone olmak suretiyle bu dergileri desteklerler, mesleki toplantılara katılırlar ve mesleki birliklere üye olurlar.

*Devamlı Mesleki Bağlılık:* Devam mesleki bağlılık, çalışanın mesleğini bırakma ile ilgili maliyetleri kabul etmesine dayanan bağlılık anlamına gelir. Devam bağlılığı güçlü olan çalışanlar mesleklerinde kalmayı sürdürürler çünkü mesleklerini yapmadıklarında kaybedecekleri çok şey olduğunu düşünürler. Yüksek düzeyde devamlı mesleki bağlılığı olan çalışanlar mesleki yetkinliklerini artıran aktiviteler dışında kalan diğer aktivitelere çok az katılma eğilimindedirler.

*Normatif Mesleki Bağlılık:* Normatif mesleki bağlılık mesleğe karşı duygusal yükümlülüklerle dayanan bağlılığı ifade etmektedir. Güçlü şekilde normatif mesleki bağlılığa sahip olan çalışanlar, mesleğin üyesi olmayı sürdürürler çünkü bu mesleği yapmayı bir zorunluluk olarak görürler. Normatif mesleki bağlılık, etkili mesleki sosyalleşme veya belirli bir mesleğe üye olmanın gerektirdiği fedakarlıkları yerine getirmekle gelişebilir.

Özetlemek gerekirse; duygusal bağlılık, bireyin mesleki amaç ve değerleri kabul etmesi ve mesleğinde üstün çaba göstermesidir (Allen ve Meyer, 1990). Normatif bağlılık, bireyin ahlaki olarak meslekte kalmasının doğru olduğunu düşünmesidir (Meyer ve Allen, 1991). Blau (2003) devamlı mesleki bağlılık boyutunun iki ayrı bileşenden (birikmiş maliyetler ve alternatiflerin sınırlılığı) oluştuğu görüşündedir. Meslek öncesi ve sonrası birikmiş maliyetler (yaptığı yatırımlar, aldığı eğitimler, harcağı zaman) bireyin mesleğini değiştirmesini zorlaştırır ve mesleğine bağlılık göstermesini sağlar. Diğer taraftan alternatiflerin sınırlılığı bireyin başka bir meslek tercih etmesini zorlaştırır (Blau, 2003). Mesleki bağlılığın tüm bileşenleri çalışanın mesleğinde kalmasında, performansında veya işten ayrılmasında etkileri vardır. Bu bileşenlerin ortak noktası, bağlılığın çalışanın mesleği ile olan ilişkisini etkilediği ve çalışanın mesleki üyeliğini sürdürme veya devam etmeme kararını etkileyebilecek psikolojik bir durum olduğudur.

Yüksek mesleki bağlılığa sahip bireyler mesleğe zarar verme potansiyeli olan davranışlardan uzak durmaya çalışırken düşük mesleki bağlılığı olan bireyler ise işlevsiz davranma eğilimi içinde olabilmektedirler (Lord ve DeZoort, 2001). Dolayısıyla yüksek mesleki bağlılık, meslek etiği ile ilgili konulara daha fazla hassasiyet gösterilmesini gerektirir (Aranya vd., 1981). Jeffrey, Weatherholt ve Lo (1996) yapmış oldukları çalışmada mesleki bağlılık ile mesleki kurallara uyma arasında pozitif bir ilişki olduğunu belirlemişlerdir. Bazı öğretmenler bağlılığı mesleki kimliklerinin bir parçası olarak görmekte ve mesleğine adanmış biri olarak anılmak onları mutlu etmektedir (Elliott ve Crosswell, 2001). Bu tür öğretmenler, mesleğin çıkarlarından ziyade kişisel çıkarlarını önceleyen öğretmenlerden kendilerini ayırabilmek için mesleki bağlılık veya mesleki adanmışlık kelimelerini kullanmaktadırlar.

Mesleki bağlılık öğretmenlerin kendilerini ve diğer meslektaşlarını tanımlarken sıkça kullandıkları bir terimdir (Nias, 1981). Mesleki bağlılık bağlamında “öğretmenler için mesleki bağlılık kavramı ne ifade etmektedir? sorusunun cevaplanması gerekir. Literatürde çeşitli kavramsallaştırmalara rastlanabilmektedir. Mesleki bağlılık bir öğretmenin genel olarak öğretmenlik mesleğine karşı sahip olduğu psikolojik bağlanma derecesini ifade eder (Coladarci, 1992; Chapman, 1982). Öğretmenlik mesleğine bağlılık, meslek olarak bireyin kendisi ile öğretmenlik mesleği arasında kurduğu bağ, mesleğe yönelik geliştirdiği tutum, duygu ve düşüncelerin bütünüdür. Firestone ve Rosenblum (1988) göre öğretmenler için mesleki bağlılığının bileşenleri şunlardır: öğrencilere bağlılık, öğretme bağlılığı ve belirli bir okula bağlılık. Bağlılığın görev süresini uzatma veya bazı rolleri üstlenme isteği gibi çeşitli davranışlarda kendisini gösterdiğini ileri sürmüşlerdir. Dave (1998), öğretmenlerin beş alanda bağlılıklarının olması gerektiğini belirtmektedir. Bu alanlar; öğrenciye bağlılık, topluma bağlılık, mesleğe bağlılık, mükemmelliği sağlama taahhüdü ve temel insani değerlere bağlılıktır. Thien, Razak ve Ramayah ise (2014) öğretmen bağlılığını, öğrencilere bağlılık, öğretime bağlılık, okula bağlılık ve mesleğe bağlılık şeklinde dörde ayırmışlardır.

Öğretmenin mesleki bağlılığının; öğretmenlerin iş performansı, devamsızlık, tükenmişlik ve okul değiştirme durumlarının yanı sıra öğrencilerin okula karşı tutumlarını ve ders başarılarını önemli derecede etkileyen kritik bir yordayıcı olduğu ifade edilmektedir (Graham, 1996; Louis, 1998; Tsui ve Cheng, 1999). Öğretmenlerin mesleki bağlılık düzeylerinin eğitim reformlarının başarıya ulaşmasında ve etkili okullara ulaşmada kilit bir rol oynadığı görülmektedir. Öğretmenlerin mesleki bağlılıklarının düzeyini etkileyen faktörler öğrenci davranışları, meslektaş ve yönetim desteği, veli talepleri ve ulusal eğitim politikaları olarak sayılabilir (Groundwater-Smith vd., 2001). Mesleki bağlılık, mesleğin amaçlarını kabul etmeyi ve bu amaçlara ulaşmak için çaba harcamayı gerektirir. Mesleki bağlılık okulun kalitesi, verimliliği, performansı (Henkin ve Holliman, 2009) ve etkililiği açısından son derece önemlidir.

Etkili okullara ulaşmada öğretmenler çok önemli bir rol oynamaktadırlar. Acquaah (2004) bir okul sisteminin kalitesinin öğretmenlerin kalitesi ile ilişkili olduğunu belirtmektedir. Öğretmenlerin mesleki uzmanlaşma için özel çaba göstermesi ve kendisini mesleğine adanması okulların amaçlarına ulaşabilmesi açısından son derece önemli görülmektedir (Arya, 2012). Yüksek mesleki bağlılığı olan öğretmenler mesleklerinde her zaman pozitif davranışlar sergilemeye çalışırlar. Mesleki bağlılık öğretmenlerin dakiklik ve hesap verilebilirliklerini artırır ve çalışmalarını sorunsuz bir şekilde yerine getirmelerine yardımcı olur. Bu tür öğretmenler işlerinden her zaman zevk alırlar ve her zaman öğrencilerinin gelişimini artırma çabası içindedirler. Mesleki sorumluluklarını bilirler, profesyonel bakış açısına sahiptirler ve buldukları okulda mesleki kaliteyi iyileştirmeye çalışırlar (NCTE, 1988). Mesleki bağlılık okul etkililiğini, öğretmen memnuniyetini ve meslekte kalıcılığı etkileyen kritik bir faktördür (Joffres ve Haughey, 2001). Elliott ve Crosswell'e (2002) göre öğretmenlerin mesleki bağlılıkları eğitimin geleceği ve başarısı için en kritik faktörler arasında yer almaktadır. Öğretmenin çalışma azmi öğrenci başarısı üzerinde çok önemli bir etkiye sahiptir.

Etkililik, belirtilen hedeflerle elde edilen başarı arasındaki eşleşmenin bir ölçüsüdür. Okul etkililiği, okul içindeki ve okullar arasındaki farklılıkları ortaya koymaya çalışan eğitim araştırmalarını tanımlamak için kullanılmıştır (Goldstein, 1997). Bennet, Crawford ve Cartwright (2003) göre, öğrencilerin beklenenden daha fazla ilerlediği okul etkili okuldur. Başka bir tanıma göre benzer özelliklere sahip okullarla karşılaştırıldığında öğrencilerine daha fazla katma değer sağlayan okullar etkili okullardır (Sammons ve Bakkum, 2011). Etkili okullar öğrencilerinin yeteneklerini ortaya çıkarmaya çalışırlar (Balci, 2011). Okul etkililiği araştırmalarının merkezinde, okul girdilerinin, okul bağlamının ve okul süreçlerinin okul çıktılarını nasıl etkilediğini açıklamaya yönelik bir girişim vardır. Genel olarak okul girdileri, öğretmen nitelikleri, okul altyapısı ve öğrenci başına yapılan harcama gibi değişkenleri içerir. Okul bağlamı, üst yönetim desteği ve okul lokasyonu gibi değişkenlerden oluşmaktadır. Okul süreçleri, öğretmen davranışları, okul iklimi ve okul müfredatının kalitesi gibi değişkenleri kapsar. Öğrenci başarısı ana okul çıktısı olarak kabul edilmektedir (Teodorović, 2009). Okulların etkililik düzeyinin belirlenmesi hesap verilebilirlik açısından da son derece önemlidir.

Edmons (1979) etkili okulların özelliklerini beş boyuta ayırmıştır. Bu boyutlar güçlü eğitsel liderlik, öğrenci başarısına yönelik yüksek beklentiler, temel beceriler üzerine vurgu, güven ve düzene dayalı atmosfer ve öğrenci gelişiminin sık aralıklarla izlenmesi şeklindedir. Diğer taraftan etkisiz okulların özelliklerine bakıldığında şu dört yön ön plana çıkmaktadır: vizyon eksikliği, belli bir amaca odaklanmamış lider, işlevsiz personel ilişkileri ve etkisiz sınıf

uygulamaları. Bu tür etkisiz okullarda müfredat ve eğitime ilişkin tutarsız sınıf uygulamaları söz konusudur. Sınıf aktivitelerine bakıldığında düşük öğretmen-öğrenci etkileşimi, yapılan çalışmalara düşük öğrenci katılımı, rutinlere dayalı bir denetim ve iletişim olduğu görülmektedir. Etkisiz okullarda öğrenciler öğretmenleri, umursamayan, övmeyen, yardımda bulunmayan ve öğrenmeyi önemli görmeyen insanlar olarak görme eğilimindedirler. Bu sınıflarda eleştiri ve olumsuz geri bildirimlerin daha sık kullanılması söz konusudur (Sammons ve Bakkum, 2011).

Okul etkinliği araştırmaları incelendiğinde okulların etkililiğini bir bütün olarak ölçmeye çalıştıkları söylenemez. Bunun yerine girdinin süreç içerisindeki değişimleri inceleyerek okulların etkililiğini ortaya koymaya çalışmışlardır. Oysa okul etkililiğini bölüm ve sınıf düzeyindeki farklılıklar da etkileyebilmektedir. Ayrıca öğretmen kalitesi ve mesleki bağlılığı diğer faktörlerden daha fazla okulun etkililiğini olumlu ya da olumsuz etkilediği görülmektedir (Sammons ve Bakkum, 2011; Scheerens ve Bosker, 1997). Okul etkililiği çeşitli yönlerden araştıran birçok çalışma bulunmaktadır (Scheerens, 2000). Okul etkililiğini araştıran çalışmaların zenginliğine rağmen, öğretmen değişkenin ve özellikle de öğretmenin mesleki bağlılığının okul etkililiği ve etkililiğin en önemli göstergelerinden biri olan öğrenci başarısı üzerindeki etkisini araştıran çalışmalara az rastlanılmaktadır (Teodorović, 2009). Oysa öğretmenin niteliğinin öğrencinin başarısı üzerinde önemli bir rolü olduğu ileri sürülmektedir. Öğretmen niteliği üzerine yapılan çalışmalar öğretmenin mesleki özellikleri, öğretim becerileri ve sınıf iklimi üzerinde durmuşlardır. (Sammons ve Bakkum, 2011). Mesleki özellikler içerisinde öğretmenin mesleğine bağlılığı da kritik bir faktör olarak yer almaktadır.

Öğretmenin mesleki bağlılığı, öğrenci başarısı ve okul etkililiği üzerindeki etkisinin önemi nedeniyle dünya genelinde eğitim sistemlerinin kilit endişe kaynaklarından bir olarak görülmeye başlamıştır. Öğretmenlerin mesleki bağlılıkları genel üretkenliklerini etkileyen temel unsurlardan biridir. Eğer öğretmenler mesleki bağlılığı yeterince göstermezlerse örgütsel hedeflerin bundan olumsuz etkilenecektir (Park, 2005). Niteliği yüksek öğretmenler olmadan etkili okullara ulaşmak mümkün gözükmemektedir. Öğretimde mutlaka bulunması gereken mesleki yeterliliklerden biri olan mesleki bağlılığın düzeyi ile okulların etkililiği arasında nasıl bir ilişki olduğunun araştırılmasının değerli olduğu söylenebilir. Alanyazında okul etkililiğini; eğitim lideri, okulun demografik yapısı, okul altyapısı, okul iklimi, müfredatın kalitesi, öğretmen niteliği, öğrenci başına yapılan harcama ve öğrencinin sınav başarıları gibi değişkenlerin ne derece etkilediğini araştıran çalışmalar mevcutsa da (Akan, 2007; Balcı, 2011; Keleş, 2006; Suna, 2018) öğretmenin mesleki bağlılığının okul etkilediğinin nasıl yordadığını araştıran çalışmalara rastlanılmamıştır. Okul etkililiğini etkileyen faktörlerin incelenmesi/araştırılması, okulların nasıl geliştirileceğini anlamada konusunda okul düzeyinde yönetici ve öğretmenlere; sistem boyutunda politika yapıcılara bilgi sunması açısından önemlidir (Özgenel ve Mert, 2019). Buradan hareketle araştırmanın amacı, öğretmenlerin mesleki bağlılıklarının okul etkililiğini yordayıp-yordamadığını belirlemektir. Başka bir anlatımla bu araştırma öğretmenlerin mesleki bağlılıklarının okul etkililiğindeki rolünün ne olduğuna yönelik bir çıkarım yapmak amacıyla yapılmıştır. Bu amaçla aşağıdaki alt amaçlara cevap aranmıştır:

1. Öğretmenlerin mesleki bağlılıkları ve okul etkililiği algıları cinsiyetlerine, eğitim durumlarına, mesleki kademelerine ve görev yaptıkları okul kademelerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?



2. Öğretmenlerin mesleki bağlılıkları ve okul etkililiği algıları arasında anlamlı ilişki var mıdır?
3. Öğretmenlerin mesleki bağlılıkları, okul etkililiğini yordamakta mıdır?

## YÖNTEM

### Araştırmanı Deseni

Araştırmada öğretmenlerin mesleki bağlılıklarının okul etkililiğini yordayıp yordamadığını belirlemek amaçlandığından yordayıcı araştırma desenine göre tasarlanmıştır. Yordayıcı araştırma deseni, "gelecekteki davranışı tahmin etmek veya anlayabilmektir" (Creswell, 2017).

### Çalışma Grubu

Araştırmaya İstanbul Anadolu Yakasında farklı ilçelerde devlet okullarında görev yapan 396 öğretmen gönüllü olarak katılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 297'si kadın ve 98'si erkektir. Öğretmenlerin 136'sı ilköğretim, 105'i ortaokul ve 155'i lise kademelerinde çalışmakta olup, 333'ü lisans ve 63'ü lisansüstü mezundur. Öğretmenlerin 104'ü 5 yıl ve altı, 76'sı 6-10 yıl, 66'sı 11-15 yıl, 55'i 16-20 yıl ve 95'i 21 yıl ve üstü kıdeme sahiptir.

### Veri Toplama Araçları

Araştırmada katılımcı Bilgi Formu, Okul Etkinliği Endeksi ve Mesleki Bağlılık Ölçeği kullanılmıştır.

*Mesleki Bağlılık Ölçeği*; Blau (2003) bireylerin mesleklerine yönelik geliştirdikleri bağlılığı dört farklı boyutta ölçmek amacıyla geliştirmiştir. Duygusal bağlılık, normative bağlılık, birikmiş maliyetler ve alternatiflerin sınırlılığı şeklinde 4 farklı alt boyuttan ve 22 maddeden oluşan ölçekte sadece alternatiflerin sınırlılığı alt boyutundaki dört madde ters puanlanmaktadır. Ölçek Utkan ve Kırdök (2017) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Ölçekten alınan yüksek puan mesleki bağlılığın yüksek olduğunu ifade etmektedir.

*Okul Etkinliği Endeksi (SE Endeksi-(The School Effectiveness Index)*: Ölçek, Hoy (2014) tarafından geliştirilmiş ve Yıldırım (2015) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Okul Etkinliği Endeksi, bir okulun ne kadar etkili olduğunu beş boyutta (ürünün/hizmetin miktarı ve kalitesi, verimlilik, uyarlanabilirlik ve esneklik) ölçmektedir. Endeks, okul etkililiğinin öznel değerlendirmesini sağlayan 8 maddelik 6'lı Likert tipi bir ölçme aracıdır. Elde edilen puan ne kadar yüksek olursa, okulun etkinliği o kadar yüksek olmaktadır (Hoy, 2019).

### Verilerin Analizi

Analizler yapılmadan önce ölçeklere ait betimsel, çarpıklık, basıklık ve Cronbach Alpha güvenirlik değerleri hesaplanmıştır.

**Tablo 1.** Okul Etkililiğinin ve Öğretmenlerin Mesleki Bağlılıklarının Ortalamaları, Standart Sapmaları, Çarpıklık, Basıklık ve Güvenirlik Katsayıları

	N	M	SD	Çarpıklık	Basıklık	Cronbach Alpha a
Okul Etkililiği	396	4.55	1.010	.551	.327	.932
Mesleki Bağlılık	396	3.71	.554	.337	.697	.869

Tablo 1 incelendiğinde çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1 ile +1 arasında olduğu görülmektedir. Normallik varsayımına göre basıklık ve çarpıklık değerleri -1 ile +1 arasında olması verilerin normal dağılım gösterdiğine kanıt olarak gösterilebilmektedir (Morgan, Leech, Gloeckner ve Barrett, 2004). Bu kritere göre verilerin normal dağılım gösterdiğine karar verilmiş ve veriler parametrik testlerle analiz edilmiştir. Veriler, t testi, anova, korelasyon ve regresyon analizleri yapılarak çözümlenmiştir.

## BULGULAR

Öğretmenlerin mesleki bağlılıkları ve okul etkililiği algılarının cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan t testi sonuçları Tablo 3'te verilmiştir.

**Tablo 2.** Öğretmenlerin Okul Etkinliği Algılarının ve Mesleki Bağlılıklarının Cinsiyetlerine Göre Karşılaştırılması

Değişkenler	Gruplar	N	M	SD	t	df	p
Okul Etkililiği	Erkek	298	4.55	.985	.163	394	.222
	Kadın	98	4.53	1.086			
Mesleki Bağlılık	Erkek	298	3.71	.559	.215	394	.559
	Kadın	98	3.70	.543			

Tablo 2 incelendiğinde, öğretmenlerin okul etkililiği ve mesleki bağlılığa ilişkin algıları cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmektedir ( $p > .05$ ).

Öğretmenlerin mesleki bağlılıklarının ve okul etkililiği algılarının eğitim durumlarına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan t testi sonuçları Tablo 3'te verilmiştir.

**Tablo 3.** Öğretmenlerin Okul Etkinliği Algılarının ve Mesleki Bağlılıkları Eğitim Durumlarına Göre Karşılaştırılması

Değişkenler	Gruplar	N	M	SD	t	df	p
Okul Etkililiği	Lisans	333	4.59	.994	2.151	394	<b>.032</b>
	Lisansüstü	63	4.30	1.063			
Mesleki Bağlılık	Lisans	333	3.74	.521	3.019	394	<b>.003</b>
	Lisansüstü	63	3.52	.678			

Tablo 3 incelendiğinde, öğretmenlerin okul etkililiği algıları ve mesleki bağlılıkları eğitim durumlarına göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir ( $t_{[396]}=2.151$ ;  $p < .05$ ). Lisans mezunu öğretmenlerin okul etkililiği algıları ( $M=4.59$ ) ve mesleki bağlılıkları ( $M=3.74$ ), lisansüstü mezun olan öğretmenlerin okul etkililiği algılarına ( $M=4.30$ ) ve mesleki

bağlılıklarına (M=3.52) göre daha yüksektir. Öğretmenlerin okul etkililiği algılarının ve mesleki bağlılıklarının kıdem durumlarına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

**Tablo 4.** Öğretmenlerin Okul Etkililiği Algılarının ve Mesleki Bağlılıklarının Kıdemlerine Göre Karşılaştırılması

	Kıdem	N	M	SD	V. Kaynağı	K. Top.	df	K. O.	F	p	Fark
Okul etkililiği	A-5 yıl ve altı	104	4.51	1.00	G. Arası	3.54	4	.88			
	B-6-10 yıl	76	4.45	1.00	G. İçi	399.5	391	1.02			
	C-11-15 yıl	66	4.45	1.01	Toplam	403.1	395				
	D-16-20 yıl	55	4.62	1.01					.867	.484	---
	E-21 yıl ve üstü	95	4.69	1.01							
	Toplam	396	4.55	1.01							
Mesleki Bağlılık	A-5 yıl ve altı	104	3.66	.600	G. Arası	4.04	4	1.01			
	B-6-10 yıl	76	3.55	.600	G. İçi	117.5	391	.30			
	C-11-15 yıl	66	3.70	.506	Toplam	121.5	395				
	D-16-20 yıl	55	3.79	.514					3.36	.010	D>B; E>A; E>B
	E-21 yıl ve üstü	95	3.84	.480							
	Toplam	396	3.71	.554							

Tablo 4'e göre, öğretmenlerin okul etkililiğine ilişkin algıları kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık oluşturmazken ( $p>.05$ ); mesleki bağlılıkları kıdem yıllarına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla post hoc LSD testi yapılmıştır. LSD testi sonucunda; kıdemi 16-20 yıl olan öğretmenlerin mesleki bağlılıklarının (M=3.79), kıdemi 6-10 yıl olan öğretmenlerin mesleki bağlılıklarından (M=3.55) daha yüksek olduğu görülmüştür. Yine kıdemi 21 yıl üstü olan öğretmenlerin mesleki bağlılıklarının (M=3.84), kıdemi 5 yıl ve altı (M=3.66) ve kıdemi 6-10 olan (M=3.55) öğretmenlerin mesleki bağlılıklarından daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Öğretmenlerin okul etkililiği algılarının ve mesleki bağlılıklarının görev yaptıkları okul kademesine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

**Tablo 5.** Öğretmenlerin Okul Etkinliği Algılarının ve Mesleki Bağlılıklarının Görev Yaptıkları Okul Kademesine Göre Karşılaştırılması

	Okul Türü	N	M	SD	Vary. Kay.	K. Top.	df	K.O.	F	p	Fark
Okul etkinliği	A-İlkokul	136	4.80	.908	G. Arası	14.75	2	7.378	7.466	.001	A>B; A>C;
	B-Ortaokul	105	4.48	.911	G. İçi	388.3	393	.988			
	C-Lise	155	4.36	1.112	Toplam	403.1	395				
	Toplam	396	4.55	1.10							
Mesleki Bağlılık	A-İlkokul	136	3.77	.497	G. Arası	.975	2	.488	1.589	.205	----
	B-Ortaokul	105	3.64	.612	G. İçi	120.6	393	.307			
	C-Lise	155	3.70	.558	Toplam	121.5	395				
	Toplam	396	3.71	.554							

Tablo 5'e göre öğretmenlerin okul etkinliği algıları okul türlerine göre anlamlı farklılık gösterirken ( $p < .05$ ); diğer taraftan mesleki bağlılıkları okul türlerine göre anlamlı farklılık göstermemektedir ( $p > .05$ ). Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için ANOVA sonrası post-hoc LSD testine göre; ilkokul kademesinde görev yapan öğretmenler ( $M=4.80$ ), ortaokul ( $M=4.48$ ) ve lise ( $M=4.36$ ) kademelerinde görev yapan öğretmenlere göre okullarının daha etkili olduğunu düşünmektedir. Başka bir ifadeyle okul kademesi ilkokuldan, ortaokula ve liseye doğru ilerledikçe öğretmenlerin mesleki bağlılıklarının azaldığı söylenebilir.

Öğretmenlerin mesleki bağlılıkları ile okul etkinliği arasında ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan korelasyon analiz sonucu Tablo 6'da gösterilmiştir.

**Tablo 6.** Öğretmenlerin Okul Etkinliği Algıları ile Mesleki Bağlılıkları Arasındaki Korelasyon Analizi Sonuçları

	N	M	SD	1	2	3	4	5	6
1-Duygusal	396	4.43	.62	-					
2-Normatif	396	3.74	.91	.464**	-				
3-Birikmiş maliyetler	396	3.64	.86	.385**	.706**	-			
4-Alternatiflerin sınırlılığı	396	2.70	1.04	-.062	-.121*	-.116*	-		
5-Mesleki bağlılık	396	3.71	.55	.649**	.825**	.840**	.220**	-	
6-Okul etkinliği	396	4.55	1.01	.415**	.355**	.339**	-.070	.403**	-

Tablo 6 incelendiğinde öğretmenlerin mesleki bağlılıkları ile okul etkinliği arasında orta düzeyde ve pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu görülmektedir ( $r=.403$ ;  $p < .01$ ).

Öğretmenlerin mesleki bağlılıklarının, okul etkinliğini yordama düzeyini hesaplamak amacıyla yapılan çoklu regresyon analiz sonucu Tablo 7'de gösterilmiştir.

**Table 7.** Öğretmenlerin Mesleki Bağlılıklarının Okul Etkililiğini Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi

Independent Variable	Dependent Variable	B	Std. Error.	(β)	t	p	r	r <sup>2</sup>	F	p
Constant		1,345	,364		3,697	,000				
Duygusal		,501	,083	,308	6,068	,000				
Normatif	School Effectiveness	,123	,073	,111	1,669	<b>,096</b>	,465	,216	26,988	.000
Birikmiş maliyetler		,163	,074	,140	2,201	,028				
Alternatiflerin sınırlılığı		-,024	,044	-,025	-,555	<b>,579</b>				

Tablo 7 incelendiğinde, mesleki bağlılığın alt boyutlarından biri olan duygusal ve birikmiş maliyetler bağlılığı, okulun etkililiğini önemli ölçüde yordamaktadır ( $p < .05$ ); bununla birlikte, alternatiflerin ve normatif alt ölçeklerin sınırlamalarının okulun etkililiğini yordamadığı görülmektedir ( $p > .05$ ). Alternatiflerin sınırlılığı ve normatif bağlılık alt boyutları çoklu regresyon modelinden çıkarılmış ve analiz tekrarlanmıştır.

**Table 8.** Öğretmenlerin Mesleki Bağlılıklarının Okul Etkililiğini Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi

Independent Variable	Dependent Variable	B	Std. Error.	(β)	t	p	r	r <sup>2</sup>	F	p
Constant		1,254	,334		3,753	,000				
Duygusal	School Effectiveness	,542	,079	,334	6,865	,000	<b>,458</b>	<b>,210</b>	52,217	.000
Birikmiş maliyetler		,245	,056	,211	4,344	,000				

Tablo 8 incelendiğinde öğretmenlerin duygusal ve birikmiş maliyet bağımlılıkları okulun etkililiğini anlamlı bir şekilde yordamaktadır ( $p < .05$ ). Öğretmenlerin duygusal ve birikmiş maliyet bağımlılıkları, okul etkililiğindeki toplam varyansın %21'ini açıklamaktadır ( $r = .458$ ;  $r^2 = .210$ ;  $F = 52.217$ ;  $p < .01$ ). Diğer bir anlatımla, öğretmenlerin duygusal ve birikmiş maliyet bağımlılıkları okulun etkililiğini olumlu ve önemli ölçüde etkilemektedir.

## SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu çalışmada öğretmenlerin mesleki bağlılıklarının ve okul etkililiği algılarının cinsiyetlerine, eğitim durumlarına, kıdemlerine ve görev yaptıkları okul kademelerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğinin ve öğretmenlerin mesleki bağlılıklarının okul etkililiğini yordayıp-yordamadığının belirlenmesi amaçlanmıştır.

Araştırmanın bulgularına göre kadın ve erkek öğretmenlerin mesleki bağlılıklarına ilişkin algıları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Alanyazında da cinsiyetin öğretmenlerin mesleki bağlılıklarını farklılaştırmadığını ortaya çıkaran güncel çalışmalar bulunmaktadır (Bryant, Moshavi ve Nguyen, 2007; Özgenel, 2019). Diğer taraftan Ataç ve Özgenel (2019) yaptıkları çalışmada erkek öğretmenlerin birikmiş maliyetler, alternatiflerin sınırlılığı ve normatif bağlılık düzeylerini kadın öğretmenlere göre daha yüksek olduğunu; Blau (1999), Lin, Huang, Chang, Lin, Chang ve Chen (2013), Major, Morganson ve Bolen (2013) bireylerin cinsiyeti ile mesleki bağlılıkları arasında ilişki olduğunu tespit etmişlerdir.

Araştırmada lisans mezunu öğretmenlerin mesleki bağlılıklarının lisansüstü mezuniyeti olan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde eğitim, finans ve sağlık gibi farklı alanlarda çalışan bireylerin eğitim seviyesi düştükçe mesleki bağlılıklarının arttığı/yükseldiğini tespit eden araştırmalar bulunmakla birlikte (Ataç ve Özgenel, 2019; Fırat, 2015; Kaldenberg, Becker ve Zvonkovic, 1995; Sears, 2010), eğitim düzeyi ile mesleki bağlılık arasında ilişki olmadığını belirleyen çalışmalara da rastlamak mümkündür (Irving, Coleman ve Cooper, 1997; Özgenel, 2019; Lee, Carswell ve Allen, 2000). Türkiye’de ve dünyanın çeşitli ülkelerinde öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin yeterli mesleki kimliği kazanabilmeleri için yüksek lisansa yönlendirilmesini öneren çalışmalar mevcuttur (Kerwin, 2009; Nomer, 2002; Özcan, 2013; Sahlberg, 2007). Diğer taraftan Koç (2017) öğretmenlik dışı kariyerlere yönelmek için yapılan lisansüstü eğitimlerin öğretmenlerin mesleki değerlerine bir katkısının olmadığını belirtmiştir. Dolayısıyla bu araştırmaya katılan öğretmenler lisansüstü eğitime kariyer değiştirmek için başlamış olabilecekleri gibi lisans eğitimleri esnasında veya sonunda kariyer değiştirme yönünde bir karar almışta olabilirler. Bu tür kariyer değiştirme hedefleri nedeniyle alınan eğitimlerin öğretmenlerin mesleki bağlılıklarında düşüşe yol açabileceği ileri sürülebilir.

Kıdemi 16-20 yıl olan öğretmenlerin mesleki bağlılıklarının, kıdemi 6-10 yıl olan öğretmenlerin mesleki bağlılıklarından daha yüksek iken; yine kıdemi 21 yıl üstü olan öğretmenlerin mesleki bağlılıklarının, kıdemi 5 yıl ve altı ve kıdemi 6-10 olan (M=3.55) öğretmenlerin mesleki bağlılıklarından daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Literatürde yapılan çalışmalarda öğretmenlerin kıdem yılı arttıkça, mesleki bağlılıklarını artırdığı (Ataç ve Özgenel, 2019; Fırat, 2015; Özgenel, 2019) ve mesleki kıdem yılının mesleki bağlılık düzeyini etkilediği (Blau, 1999; Sears, 2010) tespit edilmiştir. Grady (1985) ve Bems (1989) öğretmenin çalışma yılı arttıkça deneyiminin de arttığını bu da onun mesleğinden daha fazla doyum elde etmesini sağladığını söylemektedir. Bakioğlu ve Koç (2017) mesleki değerler açısından en düşük değere 1-5 ve 6-10 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin sahip olduğunu belirlemişlerdir. Meslek öncesi ve sonrası birikmiş maliyetler (yaptığı yatırımlar, aldığı eğitimler, harcağı zaman) bireyin mesleğini değiştirmesini zorlaştırır ve mesleğine bağlılık göstermesini sağlar. Diğer taraftan alternatiflerin sınırlılığı bireyin başka bir meslek tercih etmesini zorlaştırır (Blau, 2003). Öğretmenlerin meslekte geçirdiği süre arttıkça aldıkları eğitim ve harcadıkları zaman gibi birikmiş maliyetler de artmaktadır. Bu nedenle kıdemi fazla olan öğretmenlerin kıdemli az olan öğretmenlere göre mesleki bağlılıkları daha yüksek olabilmektedir. Mesleki bağlılığın tüm bileşenleri öğretmenlerin meslek de kalmasında, performansında veya işten ayrılmasında etkilerinin olduğu söylenebilir.

Diğer taraftan öğretmenlerin mesleki bağlılıkları okul kademelerine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Özgenel’in (2019) yaptığı araştırmada ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin mesleki bağlılıkları liselerde görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek iken; Ataç ve Özgenel’in (2019) yaptığı araştırmada ortaokul kademesinde görev yapan öğretmenlerin duygusal bağlılık, normatif bağlılık ve birikmiş maliyetler bağlılığı ilkokul kademesinde görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek bulunmuştur.

Araştırmanın bulgularına göre kadın ve erkek öğretmenlerin okul etkililiğine ilişkin algıları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Literatürde benzer şekilde öğretmenlerin okul etkililiği algılarında cinsiyetin anlamlı bir etkisinin olmadığını gösteren çalışmalar bulunmaktadır (Çiftçi, 2019; Çobanoğlu Kasap, 2008; Özgenel

ve Mert, 2019; Toprak, 2011). Ancak erkek öğretmenlerin okul etkililiği algılarının kadın öğretmenlerden daha yüksek olduğunu ortaya koyan çalışmalar da bulunmaktadır (Akan, 2007; Kanmaz ve Uyar, 2016, Kuşaksız, 2010).

Lisans mezunu öğretmenlerin okul etkililiği algılarının lisansüstü mezuniyeti olan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Özgenel ve Mert (2019) yaptıkları araştırmada lisans mezunu öğretmenlerin okul etkililiği algılarının lisansüstü eğitim alan öğretmenlere göre daha yüksek olduğunu belirlemişlerdir. Çobanoğlu Kasap (2008) ise eğitim enstitüsü mezunu olan öğretmenlerin okul etkililiği algılarının lisans mezunu öğretmenlere göre daha yüksek olduğunu saptamıştır.

Öğretmenlerin okul etkililiği algıları kıdemlerine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Benzer şekilde Özgenel ve Mert de (2019) farklı kıdeme sahip öğretmenlerin Lyle (2018) ise okul müdür ve müdür yardımcılarının okul etkililiği algılarının kıdemlerine göre farklılık göstermediğini ve okul etkililiği algıları ile kıdemleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığını tespit etmiştir. Ancak, öğretmenlerin kıdemlerine paralel olarak okul etkililiğinin arttığını ortaya koyan çalışmalar bulunmaktadır (Akan, 2007; Ayık, 2007; Çobanoğlu Kasap, 2008; Kuşaksız, 2010; Ontai-Machado, 2016; Toprak, 2011).

Araştırma bulgularına göre ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin, ortaokullarda ve liselerde görev öğretmenlerin göre okullarının daha etkili olduğunu düşünmektedir. Literatürde benzer bulgulara ulaşan araştırmalar bulunmaktadır (Özgenel ve Mert, 2019; Yıldırım, Akan ve Yalçın, 2017). Ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenler ergenlik döneminde istenmeyen öğrenci davranışlarına odaklandıkları için ilkokullarda görev yapan öğretmenlere oranla, okullarını daha az etkili algılamış olabilir.

Öğretmenlerin okul etkililiği algıları okul türlerine göre anlamlı farklılık gösterirken mesleki bağlılıkları okul türlerine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. İlkokullarda görev yapan öğretmenler ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlere göre okullarının daha etkili olduğunu düşünmektedir. Başka bir ifadeyle okul kademesi ilkokuldan, ortaokula ve liseye doğru ilerledikçe öğretmenlerin mesleki bağlılıklarının azaldığı söylenebilir. Bu çalışmanın sonuçlarına benzer bir şekilde Atçioğlu (2018) yapmış olduğu çalışmada ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin okul etkililiği algıları ortaokul öğretmenlerinden daha yüksek çıkmıştır.

Araştırmanın bulgularına göre öğretmenlerin mesleki bağlılıkları ile okul etkililiği arasında orta düzeyde ve pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin mesleki bağlılıkları okul etkililiğinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin mesleki bağlılıkları arttıkça okul etkililiğinin de olumlu yönde arttığı söylenebilir. Çeşitli araştırmalarda öğretmenlerin mesleki bağlılıklarının etkili okullara ulaşmada kilit rol oynadığını ortaya koymaktadır (Graham, 1996; Henkin ve Holliman, 2009; Louis, 1998; Sammons ve Bakkum, 2011; Tsui ve Cheng, 1999). Ayrıca öğretmenlerin mesleki bağlılıkları öğretmenlerin performanslarını önemli ölçüde yordayan faktörlerden biri olarak (Özgenel, 2019), okul etkililiğine dolaylı olarak katkı sunmaktadır.

Öğretmenler meslekleriyle duygusal bir bağ kurduklarında, işlerini sevgiyle ve isteyerek yaparlar. Mesleğinin gerektirdiği etkinlikleri, tutumları ve değerleri yerine getirirken öğretmenlik mesleğinin bir üyesi olmaktan gurur

duyarlar. Öğretmenlik mesleğinin etik değerlerine uygun hareket ederler. Profesyonel gelişimleri için çaba gösterirler. Mesleğine duygusal olarak bağlı öğretmenler, öğrencileri birçok yönden destekleyecek, okuldaki görev ve sorumluluklarını yerine getirerek eğitim-öğretim faaliyetleri gerçekleştirir. Böylece öğretmenler okulun etkinliğine önemli ölçüde katkıda bulunurlar. Ancak, hizmet öncesi ve sonrası alınan eğitimleri veya harcanan zamanı dikkate alarak maliyet hesaplayan öğretmenler, meslek değiştirmenin kendilerine maliyetli bir girişim olacağını fark ederler ve meslekleri ile bağ kurarlar. Başka bir ifadeyle, mesleğine yatırım yaptığını düşünen öğretmenler, bu yatırım maliyetlerini hesaplar ve mesleğini değiştirmenin zor olduğunu ve mesleğini sürdürmeye devam etmesi gerektiğine karar verir. Mesleğiyle bu şekilde bağ kuran öğretmenler, mesleki faaliyetlerde biriken maliyetleri hesaplayarak okulun verimliliğine katkıda bulunurlar.

Bu çalışmanın bir dizi sınırlılıkları bulunmaktadır. Öncelikle veriler İstanbul İlindeki kamu okullarında görev yapan öğretmenlerden oluşan bir örnekleme yürütülmüş ve veriler belirli yer ve zamanda toplanmıştır. Bu nedenle, sonuçlar özel okullarda görev yapan öğretmenlere genellenemeyebilir. Çalışmanın diğer bir sınırlılığı okulların etkililiğinin boyutlarının tamamının kapsama dahil edilmemesidir. Örnekleme yer alan okulların etkililiği öğretmen niteliği boyutu içerisinde yer alan mesleki bağlılık üzerinden değerlendirilmeye çalışılmıştır. Diğer taraftan öğretmenlerin mesleki bağlılıklarının ilk yıllarda oluşmadığı ve uzun bir süre (15 yıl ve üstü) gerektirdiği anlaşılmaktadır. Bu durumda mesleğin ilk yıllarında öğretmenlerin okulların etkililiğine yeterince katkı sunamayacakları ileri sürülebilir. Dolayısıyla öğretmenlerin mesleki bağlılıklarının öğretmenliğin ilk yıllarında oluşmasını sağlayacak önlemlerin alınması önerilebilir. İlkokullarda çalışan öğretmenler ortaokul ve liselerde çalışan öğretmenlere göre okullarının etkililiğini daha yüksek algılamaktadırlar. Bunun nedenlerini araştıran çalışmalar yapılabilir. Bu çalışma kamu okullarında yapılmıştır. Özel okullarda da öğretmenlerin mesleki bağlılıkları ile okul etkililiği arasındaki ilişkileri araştıran çalışmalar yapılabilir.

## ETİK METNİ

“Bu makalede dergi yazım kurallarına, yayın ilkelerine, araştırma ve yayın etiği kurallarına, dergi etik kurallarına uyulmuştur. Makale ile ilgili doğabilecek her türlü ihlallerde sorumluluk yazarlara aittir.”

## KAYNAKÇA

- Acquaah, M. (2004). “Human Factor Theory, Organizational Citizenship Behaviors and Human Resources Management Practices: An Integration of Theoretical Constructs and Suggestions for Measuring the Human Factor.” *Review of Human Factor Studies*, 10(1), 118-151.
- Akan, D. (2007). *Değişim Sürecinde İlköğretim Okullarının Etkili Okul Özelliklerine Sahip Olma Düzeyleri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Allen, N. J. ve Meyer, J. P. (1990). “The Measurement and Antecedents of Affective, Continuance and Normative Commitment to the Organization.” *Journal of Occupational Psychology*, 63(1), 1-18.
- Aranya, N., Barak, A. ve Amernic, J. (1981). “A Test of Holland’s Theory in a Population of Accountants.” *Journal of Vocational Behaviour*, 19(1), 15-24.



- Arya, S. (2012). "A Study of Professional Commitment in Relation to Institutional Climate Among Teachers' Educators." *GRA-Global Research Analysis*, 1(7), 49-50.
- Ataç, İ. ve Özgenel, M. (2019). "Öğretmenlerin Denetim Odakları ile Mesleki Bağlılıkları Arasındaki", 3. *Uluslararası Eğitim ve Değerler Sempozyumu-ISOEVA*, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, 10-13 Aralık, İstanbul.
- Atcioğlu, E. (2018). *Okulların Etkililik Düzeyleri ile Çalışanların İşe Angaje Olma Düzeyleri Arasındaki İlişki*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Ayık, A. (2007). *İlköğretim Okullarında Oluşturulan Okul Kültürü İle Okulların Etkililiği Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Bakioğlu, A. ve Koç, M. H. (2017). "Lise Öğretmenlerinin Mesleki Değerlere İlişkin Görüşlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi." *Nitel Araştırmalar Dergisi*, 5(3), 270-296.
- Balci, A. (2011). *Etkili Okul ve Okul Geliştirme: Kuram, Uygulama ve Araştırma*. Ankara: Pegem.
- Becker, H. J. (1999). "Educating Practicing Teachers into Constructivist Pedagogy: A First Look at National Data, Keynote Presentation at the Meeting of the Society for Information Technology and Teacher Education, February-March, San Antonio, Texas.
- Bems, R. G. (1989). *Job Satisfaction of Vocational Education Teachers in Northwest*. Northwest Ohio Vocational Education Personnel Development Regional Center, Bowling Green, OH: Bowling Green State University.
- Bennet, N., Crawford, M. ve Cartwright, M. (2003). *Effective Educational Leadership*. London: Paul Chapman Publishing.
- Blau, G. (1999). "Early-Career Job Factors Influencing the Professional Commitment of Medical Technologist." *Academy of Management Journal*, 42(5), 687-695.
- Blau, G. (2003). "Testing for a Four-Dimensional Structure of Occupational Commitment." *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 76(4), 469-488.
- Bryant, S. E., Moshavi, D. ve Nguyen, T. V. (2007). "A Field Study on Organizational Commitment, Professional Commitment and Peer Mentoring." *ACM SIGMIS Database: The DATABASE for Advances in Information Systems*, 38(2), 61-74.
- Chapman, D. W. ve Lowther, M. A. (1982). "Teachers Satisfaction with Teaching." *Journal of Educational Research*, 75(4), 241-247.
- Cohen, A. (2003). *Multiple Commitments in The Workplace: An Integrative Approach*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Coladarcı, T. (1992). "Teachers' Sense of Efficacy and Commitment to Teaching." *Journal of Experimental Education*, 60, 323-337.
- Creswell, J. W. (2017). *Eğitim Araştırmaları: Nicel ve Nitel Araştırmanın Planlanması Yürütülmesi ve Değerlendirilmesi* (H. Ekşi, Çev. Ed.). İstanbul: EDAM Yayıncılık.
- Çiftçi, K. (2019). *Ortaokul Öğretmenlerinin Pozitif Psikolojik Sermaye Düzeyleri ile Okul Etkililiği Düzeyleri Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

- Çobanoğlu Kasap, F. (2008). *İlköğretim Okullarında Örgütsel Kimlik ve Örgütsel Etkililik (Denizli İli Örneği)*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Dave, R. H. (1998). *Towards Effective Teacher Education. National Council of Teacher Education, Competency-Based Commitment-Oriented Teacher Education (Pre-service Education)*. NCERT, New Delhi.
- Edmonds, R. R. (1979). "Effective Schools for the Urban Poor." *Educational Leadership*, 37(1), 15-27.
- Elliott, B. ve Crosswell, L. (2001). "Commitment to Teaching. Australian Perspectives on the Interplays of the Professional and the Personal in Teacher Lives." Paper Presented at the International Symposium on Teacher Commitment at the European Conference on Education Research, Lille, France.
- Elliott, B. ve Crosswell, L. (2002). "Teacher commitment and Engagement: The Dimensions of Ideology and Practice Associated with Teacher Commitment and Engagement within an Australian Perspective." Retrieved from <http://www.aare.edu.au/02pap/cro02522.htm>.
- Fırat, M. Z. (2015). *Tükenmişlik ve Örgütsel Bağlılığın Mesleki Bağlılık Üzerindeki Etkileri: Banka Çalışanları Üzerinde Bir Araştırma*. Doktora Tezi, Haliç Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Firestone, W. A. ve Rosenblum, S. (1988). "Building Commitment in Urban High Schools." *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 10, 285-289.
- Goldstein, H. (1997). "Methods in School Effectiveness Research." *School Effectiveness and School Improvement*, 8, 369-95.
- Grady, T. L. (1985). "Job Satisfaction of the Vocational Agriculture Teachers in Louisiana." *Journal of the American Association of Teacher Educators in Agriculture*, 26(3), 70- 78.
- Graham, K. C. (1996). "Running Ahead: Enhancing Teacher Commitment." *Physical Education, Recreation and Dance*, 67(1), 45-47.
- Groundwater-Smith, S., Brennan, M., McFadden, M. ve Mitchell, J. (2001). *Secondary Schooling in a Changing World*. Sydney: Harcourt.
- Henkin, A. B. ve Holliman, S. K. (2009). Urban Teacher Commitment Exploring Associations with Organizational Commitment, Support for Innovation and Participation. *Urban Education*, 44, 160-180.
- Hoy, W. K. (2019). *School Effectiveness Index (SE-Index)*. <https://www.waynehoy.com/school-effectiveness/> adresinden 09.10.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Irving, P. G., Coleman, D. F. ve Cooper, C. L. (1997). "Further Assessments of a Three-Component Model of Occupational Commitment: Generalizability and Differences Across Occupations." *Journal of Applied Psychology*, 82(3), 444-452. doi:10.1037/0021-9010.82.3.444
- Jeffrey, C. N., Weatherholt and Lo, S. (1996). "Ethical Development, Professional Commitment and Rule Observance Attitudes: A Study of Auditors in Taiwan." *The International Journal of Accounting*, 31(3), 365–379.
- Joffres, C. ve Haughey M. (2001). "Elementary Teacher's Commitment Decline: Antecedent, Process and Outcomes." Retrieved from <http://.nova.edu/ss/QR/QR6-1/joffres.html>
- Kaldenberg, D. O., Becker, B. W. ve Zvonkovic, A. (1995). "Work and Commitment Among Young Professionals: A Study of Male and Female Dentists." *Human Relations*, 48(11), 1355-1377.

- Kanmaz, A. ve Uyar, L. (2016). "The Effect of School Efficiency on Student Achievement." *International Journal of Assessment Tools in Education*, 3(2), 123-136. DOI: 10.21449/ijate.239551
- Kanter, R. M. (1974). Commitment and Social Organisation. In D. Field (Ed.), *Social Psychology for Sociologists* (pp. 126-146). London: Nelson.
- Keleş H. N. (2006). *İş Tatminin Örgütsel Bağlılık Üzerindeki Etkisine İlişkin İlaç Üretim ve Dağıtım Firmalarında Yapılan Bir Araştırma*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Kerwin S. (2009). "The Master Teacher Program: Professional Development for College Teachers." *Learning Landscapes*, 2, 225-241.
- Koç, M. H. (2017). *Lise Öğretmenlerinin Kişisel ve Mesleki Değerlere İlişkin Görüşlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kuşaksız, N. (2010). *Öğretmen Görüşlerine Göre İlköğretim Okullarının Etkili Okul Özelliklerine Sahip Olma Düzeyleri (Üsküdar İlçesi Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Lee, K., Carswell, J. J. ve Allen, N. J. (2000). "A Meta-Analytic Review of Occupational Commitment: Relations with Person-and Work-Related Variables." *Journal of Applied Psychology*, 85(5), 799-811.
- Lin, S. H., Huang, L. C., Chang, C. C., Lin, C. S., Chang, P. C. ve Chen, P. F. (2013). "The Role of Person and Organizational Variables in The Three-Component Model of Occupational Commitment." *Canadian Journal of Administrative Sciences/Revue Canadienne des Sciences de l'Administration*, 30(2), 115-126.
- Lodahl, T. M. ve Kejner, M. (1965). "The Definition and Measurement of Job Involvement." *Journal of Applied Psychology*, 49, 24-33.
- Lord, A. T. ve DeZoort. F.T. (2001). "The Impact of Commitments and Moral Reasoning on Auditors' Responses to Social Influence Pressure." *Accounting, Organizations and Society*, 26(3), 215-235.
- Louis, K. S. (1998). "Effects of Teacher Quality of Work Life in Secondary Schools on Commitments and Sense of Efficacy." *School Effectiveness and School Improvement*, 9(1), 1-27.
- Lyle, S. (2018). *The Relative Contribution of Transformational Leadership, Socioeconomic Status, and Years of Principal Experience on Overall School Effectiveness*. Doctoral Dissertation, The University of Alabama at Birmingham.
- Major, D. A., Morganson, V. J. ve Bolen, H. M. (2013). "Predictors of Occupational and Organizational Commitment in Information Technology: Exploring Gender Differences and Similarities." *Journal of Business and Psychology*, 28(3), 301-314.
- Meyer, J. P. ve Allen, N. J. (1991). "A Three-Component Conceptualization of Organizational Commitment." *Human Resource Management Review*, 1(1), 61-89.
- Meyer, J. P., Allen, N. J. ve Smith, C. A. (1993). "Commitment to Organizations and Occupations: Extension and Test of a Three-Component Conceptualization." *Journal of Applied Psychology*, 78(4), 538-551.
- Meyer, J. P. ve Allen, J. N. (1997). *Commitment in the Workplace: Theory, Research, and Application*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

- Morgan, G. A., Leech, N. L. Gloeckner, G. W. ve Barrett, K. C. (2004). *SPSS for Introductory Statistics: Use and Interpretation*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- National Council for Teacher Education (NCTE) (1998). *Competency-Based and Commitment-Oriented Teacher Education for Quality School Education* -Initiation Document.
- Nias, J. (1981). "Commitment and Motivation in Primary School Teachers." *Educational Review*, 33, 181-190.
- Nomer, B. (2002). *Öğretmenlerin Kariyer Gelişimini Etkileyen Faktörler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Ontai-Machado, D. O. M. (2016). *Teachers' Perceptions of Elementary School Principals' Leadership Attributes and Their Relationship to School Effectiveness*. Doctorate Dissertation, Walden University.
- Özcan, M. (2013). *Okulda Üniversite: Türkiye'de Öğretmen Eğitimini Yeniden Yapılandırmak İçin Bir Model Önerisi*. TÜSİAD, İstanbul.
- Özgenel, M. ve Mert, P. (2019). "The role of teacher performance in school effectiveness." *International Journal of Education Technology and Scientific Researches*, 4(10), 417- 434.
- Özgenel, M. (2019). "An Antecedent of Teacher Performance: Occupational Commitment." *International Journal of Eurasian Education and Culture*, 4(7), 100-126.
- Park, I. (2005). "Teacher Commitment and Its Effects on Student Achievement in American High Schools." *Educational Research and Evaluation*, 11(5), 461-485.
- Sahlberg, P. (2007). "Education Policies for Raising Student Learning: The Finnish Approach." *Journal of Education Policy*, 22(2), 147-171.
- Sammons, P. ve Bakkum, L. (2011). "Effective Schools, Equity and Teacher Effectiveness: A Review to the Literature." *Profesorado*, 15(3), 9-26. Retrieved from <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev153ART2en.pdf>
- Scheerens, J. (2000). *Improving School Effectiveness (Fundamentals of Educational Planning No. 68)*. Paris: UNESCO/International Institute for Educational Planning.
- Scheerens, J. ve Bosker, R. (1997). *The Foundations of School Effectiveness*. Oxford: Pergamon Press
- Sears, L. (2010). *Predictors and Outcomes of Occupational Commitment Profiles Among Nurses*. Doctoral Dissertation, Clemson University, Clemson, South Carolina.
- Sharma, D. (2019). "Job Satisfaction and Professional Commitment of Teacher Educators: An Empirical Study." *Int J RecentSci Res*. 10(09), 34651-34657.
- Sorensen, J. E. ve Sorensen, T. L. (1974). "The conflict of professionals in bureaucratic organizations." *Administrative Science Quarterly*, 98-106.
- Suna, H. E. (2018). *Okul Etkililiğinin Farklı Modellere Göre Belirlenen Akademik Gelişimle İlişkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Teodorović, J. (2009). "School Effectiveness: Literature Review." *Zbornik Instituta za Pedagoška Istraživanja*, 41(1), 7-24.
- Thien, L., Razak, N. ve Ramayah, T. (2014). "Validating Teacher Commitment Scale Using a Malaysian Sample." *SAGE Open*, 1-9. DOI: 10.1177/2158244014536744

- Toprak, M. (2011). *İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Okul Etkililiğine İlişkin Görüşleri (Adıyaman İli Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Toprak, M. (2011). *İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Okul Etkililiğine İlişkin Görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Tsui, K. T. ve Cheng, Y. C. (1999). "School Organisational Health and Teacher Commitment: A Contingency Study with Multi-Level Analysis." *Educational Research and Evaluation*, 5, 249-268.
- Utkan, Ç. ve Kırdök, O. (2017). "Dört Boyutlu Mesleki Bağlılık Ölçeği Uyarlama Çalışması." *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 4(2), 230-244.
- Vandenberg, R. J. ve Scarpello, V. (1994). "A Longitudinal Assessment of the Determinant Relationship Between Employee Commitments to the Occupation and the Organization." *Journal of Organizational Behavior*, 15(6), 535-547.
- Yıldırım, İ. (2015). *Okul Yöneticilerinin Kişilik ve Denetim Odağı Özelliklerinin Öğretmenlerin İş Doyumu ve Okul Etkililiği Açısından İncelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Yıldırım, İ., Akan, D. ve Yalçın, S. (2017). "Bazı Değişkenlere Göre Öğretmenlerin Okul Etkililiği Algıları." Uluslararası Eğitim Yönetimi Forumu, EYFOR.